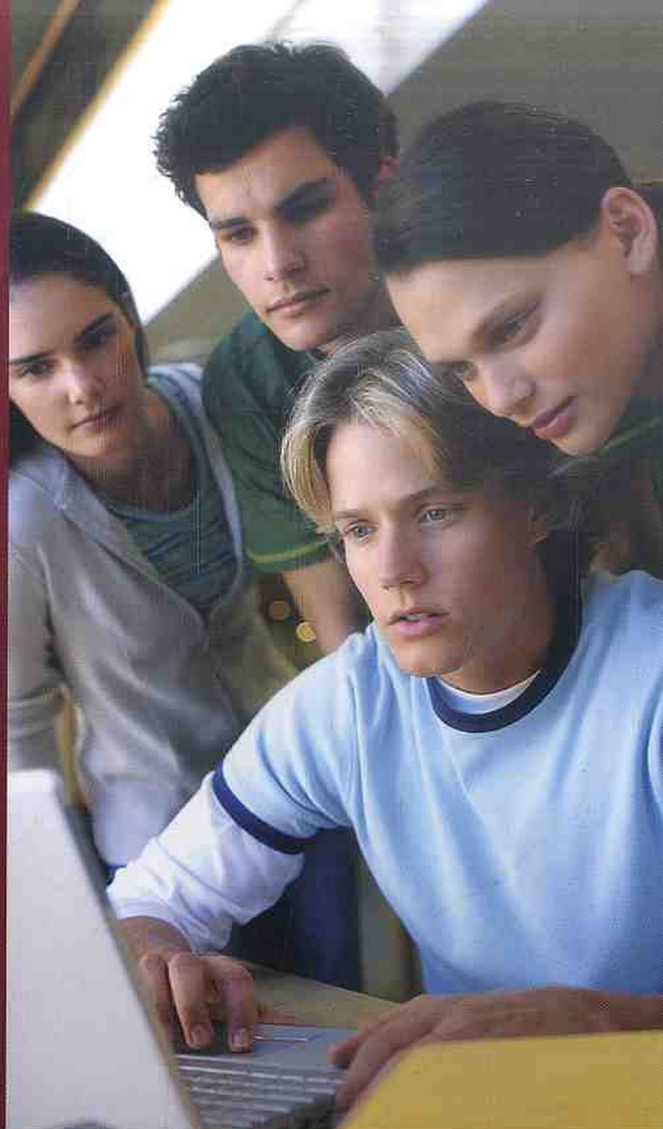
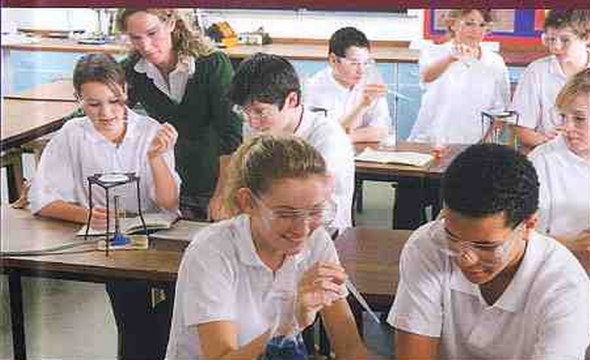


C
189.785



David Hopkins

MINDEN ISKOLA KIVÁLÓ ISKOLA

A rendszervezés lehetőségeinek kiaknázása



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET



SZÉCHENYI TERV

DAVID HOPKINS

**MINDEN ISKOLA
KIVÁLÓ ISKOLA**

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1 számú, „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című kiemelt projekt stratégiai célja az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatás-fejlesztési programjainak központi koordinációja, menedzselése, a különböző fejlesztési programok harmonizációja, a közoktatási intézmények fejlesztéseit és a központi fejlesztéseket, a területi-hálózati tevékenységeket irányító, összefogó központi intézkedés annak érdekében, hogy az ágazat szakmapolitikai elképzelései alapján minden művelet és konstrukció az operatív programban meghatározott célokat maradéktalanul meg tudja valósítani.

A megvalósítók – az Educatio Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) – konzorciumán belül az OFI-ban megvalósult elemi projektek, a K+F tevékenységek, a versenyképesség és az esélyteremtés erősítését, a közoktatás intézményi megújulását, a tanulási környezetet és iskolafejlesztést támogatják, az oktatásirányítás és az iskolarendszer hatékonyságának javítását szolgálják

DAVID HOPKINS

MINDEN ISKOLA KIVÁLÓ ISKOLA

A RENDSZERVEZETÉS
LEHETŐSÉGEINEK KIAKNÁZÁSA



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
BUDAPEST, 2011

Original edition copyright 2007 Open University Press UK Limited. All rights reserved.
[Eredeti kiadás copyright 2007 Open University Press UK Limited. Minden jog fenntartva.]
(Hungarian language of Every School a Great School by David Hopkins)
First edition copyright 2011 by Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet – Hungarian
Institute for Educational Research and Development. All rights reserved.
[(David Hopkins: Minden iskola kiváló iskola, magyar nyelvű kiadás)
Első kiadás copyright 2011 Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet – Hungarian Institute
for Educational Research and Development. Minden jog fenntartva]

A könyv megjelenését az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás
Operatív Program 3.1.1-08/1-2008-0002 számú, „21. századi közoktatás –
fejlesztés, koordináció” című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió
támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Írta

David Hopkins

Fordította

Zsebe Márta

Kontrollszerkesztő

Nyirő Zsuzsanna

Név- és tárgymutató

Max Andrea

Szerkesztette

Lukács Judit

Olvasószerkesztő

Majzik Katalin

Sorozatterv, tipográfia

Kiss Dominika

Tördelés

Sziliné Simonyi Katalin

Borítófotó

Thinkstock

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2011

ISBN 978-963-682-677-2

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet

1055 Budapest, Szalay u. 10–14.

www.ofi.hu

Felelős kiadó: Káposi József

Nyomás és kötés: Érdi Rózsa Nyomda

Felelős vezető: Juhász László

Családomnak –
Marloes-nak, Jeroennak és Dylannek –
akikért dolgozni érdemes

Olyan társadalomra vágyunk, amely nem pusztán polgári, hanem jó is. A jó társadalomban az emberek egy közösség tagjaiként tekintenek egymásra, akiket a szeretet és az elkötelezettség kötelékei tartanak össze, ahelyett, hogy alkalmazottakat, kereskedőket, fogyasztókat vagy akár polgártársakat látnának egymásban. A filozófus Martin Buber szerint a jó társadalom az „én-te” típusú kapcsolatokat támogatja, miközben az „én-ez” kapcsolatok szükség-szerű és fontos szerepét is elismeri.

A jó társadalom egy olyan eszmény, amit talán soha nem érünk el, törekszünk rá, és ehhez az eszményhez viszonyítjuk a társadalmat.

A jó társadalom nem egy hosszú kívánságlista, aminek elérésére törekszünk, hanem egy olyan „vászon”, amelyre vágyainkat kivetítjük. Ez az elképzelés gyakran átalakul, miközben a körülöttünk lévő világ változik, és mi magunk is mások leszünk. Azt is figyelembe kell venni, hogy a különböző társadalmaknak különböző lépéseket kell tenniük a jó társadalom irányába, attól függően, hogy éppen hol járnak a „harmadik úton”.

A jó társadalomhoz a „harmadik út” vezet, azonban már az induláskor tudni kell, hogy a „harmadik út” nincs teljesen kitaposva, a határai nem láthatók világosan.

Éppen ettől jó azonban ez az út: mutatja a követendő irányt, amely azonban megfelelő választásokat is lehetővé tesz.

(Amitai Etzioni 2000)

TARTALOM

Bevezető gondolatok a magyar kiadás elé – Momentumok a hazai iskolák fejlesztési tapasztalataiból (Kovács István Vilmos)	9
Bevezetés	29
 1. RÉSZ	
A rendszerszintű reform összefüggései	39
1. Minden iskola kiváló iskola.	41
2. A nagyszabású változtatástól a rendszerszintű reformig	63
 2. RÉSZ	
A rendszerszintű reform négy alapeleme	93
3. A személyre szabott tanulás	95
4. Magas szakmai színvonalú tanítás	121
5. Az intelligens elszámoltathatóság	145
6. Hálózati együttműködés és innováció	171
 3. RÉSZ	
A rendszervezetés előnyeinek kiaknázása	197
7. A rendszervezetésbenrejlő erő	199
8. A rendszervezetés megvalósítása nagyobb léptékben	229
Irodalom	245
Név- és tárgymutató	253

BEVEZETŐ GONDOLATOK A MAGYAR KIADÁS ELÉ – MOMENTUMOK A HAZAI ISKOLÁK FEJLESZTÉSI TAPASZTALATAIBÓL

KOVÁCS ISTVÁN VILMOS

David Hopkins *Minden iskola kiváló iskola* című könyve a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-es kiemelt projektje keretében került kiválasztásra. A kapcsolódó programrész feladata az volt, hogy nemzetközi és hazai oktatásfejlesztési tapasztalatok feldolgozásával hozzájáruljon a közoktatás-fejlesztések színvonalas szakmai megalapozásához.

David Hopkins könyvének fordításával és közreadásával az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI) bátorítani szeretné mindazokat, akik hisznek abban, hogy függetlenül attól, hogy egy iskolának mennyire szerencsések az előzményei vagy a környezetében élő emberek, meggyőződéssel és hozzáértéssel az iskola kiválónak tehető. A könyv jelen sorokkal indított bevezetőjének kettős funkciója van. Szeretné bemutatni, hogy a téma a magyarországi helyzet szempontjából is érdekes és aktuális. Másrészt a kötet megállapításainak elébe menve olyan kérdéseket vet fel, amelyek az oktatásban érintettek számára bizonyára érdekesek. A válaszokra tett kísérletek, bár a szerző sokrétű tapasztalataiból építkeznek, többségükben személyesek, és inkább gondolatébresztők, semmint megoldást kínáló. A hazai jó gyakorlatok bemutatása szubjektív szűrőkön keresztül mutatja be a téma jelentőségét, és ezt még az sem „menti”, hogy az alkalmazott többes nézőpont lehetőséget teremt a kritikai megközelítésre is. A hazai intézményfejlesztés elmúlt két évtizede talán többet is érdemelne. Az e kötet kiadását segítő ezúton is bátorítják a magyar oktatáskutatás érintettjeit, hogy a tudományos kutatás hitelességével és tényeivel kövessék és segítsék az intézmények fejlesztése érdekében tett erőfeszítéseket.

Az olvasó talán mehökkenve szembesült a könyv címével. *Hogyan is lehetne minden iskola kiváló iskola?* Hiszen tudjuk jól a magyar példa alapján, hogy az iskolák között óriási a különbség. Eszünkbe sem jut vitatkozni ezzel az állítással, inkább a tanulást fontosnak tartó informált szülőként tájékozódni próbálunk a végletesen eltérő eredményességű intézmények között, s ha megtaláltuk az igényeinknek megfelelő jó iskolát, meg is nyugszunk. Sőt, talán még örül is a lelkünk, hogy a gyermekünket sikerült olyan versenyelőnyhöz juttatnunk, amely egész felnőtt életpályáján át elkísérheti. Keveset tudunk viszont arról, hogy hogyan élnek meg iskoláink nyomasztó differenciáltságát azok a szülők, akik gyermekeiket – későn ébredve – már nem tudják jól pozícionált iskolába juttatni. Még kevesebbet tudunk arról, milyen lépéseken át törődnek bele balszerencsés helyzetükbe e szülők gyermekei. A szisztéma elég rafinált ahhoz, hogy rövidebb időn belül gyengének értékelt teljesítményüket saját kudarcuknak tekintsék, és esetleges erőfeszítéseikről az eredmények vélt vagy valós elmaradása esetén azokról hosszú távon is lemondjanak. Először az eredményekről, azután a küzdelemről is. Kinek kellene, hogy fontos legyen a kevésbé szerencsések tanulási eredményességessége? Szociológusok évtizedek óta jelentik a szülői háttér által meghatározott, már az induló állapotot súlyosan befolyásoló hátrányokat. Ami ennél lényegesen nagyobb probléma, hogy beszámolnak arról a tényről is, hogy a tanulási életút során ezek a különbségek tovább növekszenek. A tanulás fontosságával tisztában lévő társadalmi csoportok továbbra sem az intézmények közötti különbségek felszámolása mellett érvelnek, hanem saját magatartásukkal legitimálják azokat a mechanizmusokat, amelyek segítségével az igényes középosztály úgy találja meg a számára kedvező utat, hogy ugyanezekből a lehetőségekből a kevésbé szerencséseket kizárja.

Lehet-e mindezt másként csinálni? Lehetséges-e, hogy az iskolák közötti különbségek elenyészővé váljanak, és ne a szabad iskolaválasztás korlátozása jelentse az integrált oktatás garanciáját, hanem az iskolaválasztás jelentőségének, tétjének eltűnése? A válasz igen, mindez lehetséges. A *skandináv országok példája* jól mutatja, hogy a *gyermekközpontú, személyre szabott és professzionális intézményi és osztálytermi munka* elhanyagolhatóvá teheti az intézmények közötti különbségeket. Ami ennél még inkább szívenütő, az mindennek az egyes tanulók esélyeire kifejtett hatása. A legjobbak – szemben a Magyarországon közkeletű nézettel – nem teljesítenek érdemben jobban elkülönítve sem, viszont a gyengébbek egyértelműen sikeresebbek a jól működő és heterogén háttérű tanulókat nevelő oktatási intézményekben.

A jelentős minőségbeli különbségek mellett és általában rosszabb feltételek között dolgozó ún. „gyengébb” iskolákban a formális eszközökkel kivívott vagy kierőszakolt integráció nem feltétlenül jelenti az előzőekben vázolt beláthatatlan társadalmi következményekkel járó folyamat visszafordítását. Az eredményei azért kétesek, mert az attitűdök és kompeten-

ciák gyökeres megváltozása nélkül akár a szegregáció osztálytermen belüli folytatására is sor kerülhet. Az iskolák jó teljesítményének és szakértelmének hasonlóságán alapuló integráció viszont kitűnő esélyt nyújthat a hátrányosabb helyzetű gyermekek számára is. A PISA-vizsgálat magyarországi eredményei is azt mutatják, hogy mára az otthoni szociokulturális hátrányoknál is erősebb hatást eredményez az iskolaválasztás. E két tényező persze nem független egymástól, ezért úgy is fogalmazhatunk, hogy a szociokulturális hátrányok először az intézményválasztásnál járnak hosszan ható negatív következményekkel, majd a kevésbé felkészült intézményekbe negatívan szelektálódott diákok a pozitív minták és sikeres gyakorlatok nélküli közegben további visszahúzó hatásoknak vannak kitéve. Az elit iskolák még annak ellenére is, hogy gyakran kíméletlenek a rosszul teljesítő diákokkal szemben, nagyobb esélyt biztosíthatnak a tanulói kudarcok elkerülésére, mint a rossz iskoláknak minősített társaik.

Mit is jelent tehát a „*Minden iskola kiváló iskola*” cím? David Hopkins, az oktatáskutatás és oktatáspolitikai nemzetközi tekintélyű szakembere jól tudja, hogy nincs két egyforma iskola. Ugyanakkor több évtizedes tapasztalata megmutatta számára, hogy kimeríthetetlenek az egyes intézmények fejlesztési lehetőségei, és minden iskola előtt nyitva áll az út, hogy kiváló lehessen. E könyvében beszámol tapasztalatairól, amelyek azt igazolták, hogy a leghátrányosabb helyzetű társadalmi csoportok diákjait is hozzá lehet segíteni kiváló eredményekhez. David Hopkins kipróbált receptek egész sorát vonultatja fel annak igazolása-képpen, hogy *nincs reménytelen iskola*. A szerző optimizmusa ellenére cseppet sem naiv. Részletesen elemzi, milyen hallatlan jelentősége van annak a társadalmi közegnek, amelyben az intézmény működik. Ha minden tényező ellene hat az eredményességnek, az iskola aligha lehet sikeres. Rendkívül fontos tehát, hogy *az iskolával kapcsolatos külső elvárások és a belső célok közeledjenek egymáshoz, és az iskola iránti bizalom áthassa a helyi közösségeket*. Még értékesebb, ha e bizalom nem csak a helyi tényezők szerencsés együttállásának köszönhető, hanem az oktatási rendszer egésze felé irányuló osztársadalmi bizalom helyi megnyilvánulása is. Ugyanilyen fontos a politika elszánt felsorakozása az iskolai eredményesség és az iskola működésének javítása mellett.

Amikor David Hopkins 1997-ben csatlakozott a Blair által vezetett munkáspárti kormány oktatásért felelős tárcájához, *az ágazat a kormányzati reformok három legfontosabb prioritási területe közé került*. Minden politikai feltétel megvolt egy olyan nagyléptékű fejlesztés elindításához, amelytől már rövid távon is érdemi hatást lehetett várni. A Minőségi Oktatást Mindenkinnek (Quality Education For All) politikája világossá tette, hogy a központi fejlesztési elképzelések csak akkor lehetnek eredményesek, ha az intézmények működési logikája megváltozik, és minden egyes diák tanulásának eredményesebbé tétele mellett elkötelezik magukat. A *társadalmi egyetértés* és a *politikai elkötelezettség* mellett kétségtelenül a har-

madik legfontosabb tényezőként a *pedagógusok szakmai munkájának fejlesztését* azonosították. Az intézmények és a pedagógusok munkájának értékelése az Egyesült Királyságban lényegesen eltér a magyarországitól. Őfelsége tanfelügyeleti rendszere szofisztikált, és kökemény következményekkel járó módszerekkel kísérelt meg egyensúlyt tartani a növekvő pedagógiai önállóság és az eredményes munka külső számon kérhetősége között. Az angliai tapasztalatok azt mutatják, hogy a nagyléptékű központi reformok csak ideig-óráig képesek többletteljesítményt kicsikarni a rendszerből. A változtatások akkor járnak tartós eredménnyel, ha egyre nagyobb hangsúly fektetődik a frontvonalban dolgozók szakmaiságára, teret hagyva a kreativitáshoz nélkülözhetetlen önállóságnak, és biztosítva azokat a nélkülözhetetlen segítséget jelentő szakmai eszközöket, amelyek képessé teszik a pedagógust a nagyobb mozgástér minőségi kihasználására.

Magyarországon az 1985-ös oktatási törvény módosításával mi már egy bő évtizeddel korábban hátrahagytuk a szigorú központi tartalomszabályozást és a számonkérhetőséget biztosító, bár akkor kétségtelenül ideologikus szakfelügyeleti rendszert. Majd egy évtizedig megnyugodva, esetenként büszkén vettük tudomásul, hogy az iskolarendszerünk ezen „kellemetlen” külső tényezők nélkül is működőképes maradt. Az európai uniós csatlakozási felkészülésünk részeként 1996-ban összeállított országjelentés és az arra kapott európai bizottsági értékelés¹ is a hazai oktatási rendszert hagyományosan kiemelkedő minőségűnek nevezte („*Hungary has a long tradition of high education standards*”). Erre érvként legtöbbször a magyar származású Nobel-díjasokat és a nemzetközi diákolimpiákon elért magyar eredményeket hallhattuk. Kevesen ismerték és értették a már akkor is időről időre elvégzett nemzetközi mérések² módszertanát és eredményeit, túl azon, hogy félték, hogy ezek a mérések azt olyan módon és abban az életkorban mérték, ahogyan az a magyar tanítási hagyományoknak kedvezett.

A valódi sokkot a 2000-es PISA-vizsgálat jelentette, amikor felismertük, hogy 15 éves tanulóink gyakorlatias tudásalkalmazási teljesítménye elmarad a világ élvonalától. Később, némi fáziskéséssel vált világossá, hogy az abszolút eredményeink kedvezőtlenységénél azok drámai differenciáltsága még riasztóbb jel. Ha a magyar eredményeket az intézmények beiskolázási adatai (szülők iskolai végzettsége) alapján csoportosítjuk, akkor azt találjuk, hogy a kedvező helyzetben lévő iskoláink a hozzájuk hasonló intézményekkel versenyben maradtak, míg a döntően hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó intézmények diákjainak teljesít-

1 European Commission (1997) Commission Opinion on Hungary's Application for Membership of the European Union. Csatlakozási dokumentumok archívuma. http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/dwn/opinions/hungary/hu-op_en.pdf

2 PIRLS (Progress for International Reading Literacy Study) a tanulói olvasásteljesítményt, a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) a matematikai és természettudományos eredményeket méri az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) és a Boston College által szervezett nemzetközi vizsgálat sorozatának részeként. A vizsgálatok célcsoportja a 9 és 10 éves korosztály. A vizsgálatok módját adnak az egymást követő években nyújtott teljesítmények összehasonlítására. <http://www.iea.nl/>

ménye mélyen leszakad a nemzetközi versenytársakhoz képest.³ Az elmúlt évtized tehát Magyarországon annak a felismerésnek a birtokában telt el, hogy *az oktatási intézményeink között jelentős különbségek alakultak ki, és a szülők intézményválasztási stratégiája nyomán a különbségek tovább nőnek*. Azokban az esetekben, amikor az intézmények közötti differenciálódás a település vagy térség általános társadalmi, gazdasági válsághelyzetével és/vagy a halmozottan hátrányos helyzetű roma népesség koncentrációjával párosul, már nemcsak a képesség szerinti szelekcióval kell számolnunk, hanem az ezzel kapcsolatba hozott etnikai alapú szelekcióval, szegregációval is. Az ezt a tendenciát felismerő oktatáspolitikai elsősorban nem eredményességi, hanem emberi jogi megközelítésből úgy indította el az *integráció programját*, hogy a szükségesnél kisebb figyelmet fordított az integrált közegben az eredményességet negatívan befolyásoló tényezőkre. A tanulási eredményekre érzékeny szülők a nem megfelelően kezelt pedagógiai válsághelyzeteket követően gyakran választották az intézményváltást, és ha erre nem volt lehetőség, féltő, hogy a lakóhelyváltást sem zárták ki a menekítési alternatívák között. Azokban az esetekben tehát, amikor az integráció nem vált közösségi céllá, a pedagógiai nehézségek kezelésére pedig nem volt a nevelőtestület felkészülve, a jó szándékú vállalatok ellentétes, a szegregációt súlyosbító hatást is eredményezhettek.

Mi lehetett volna az alternatívája ennek a megközelítésnek? Minden bizonnyal szerencsésebb lett volna, ha *az iskolák szakmai munkájának fejlesztése, felkészülés a komplex pedagógiai kihívások megválaszolására, valamint az érintettek megnyerése és képessé tétele* megelőzte volna magát az integrációt. A korábbi működés eredményeit is veszélyeztető erőltetett megoldások megnehezítették az egyébként kívánatos heterogén társadalmi háttérrel rendelkezők lépésről lépésre történő integrálását, és az ehhez nélkülözhetetlen közösségi elköteleződés létrejöttét.

Összefoglalva, Magyarországon az intézmények közötti szokatlanul nagy különbségek indokolttá teszik, hogy David Hopkins könyvét méltó kíváncsisággal fogjuk kezünkbe. Nincs is igazán más alternatívánk, mint hittel nekifogni annak a munkának, ami megnyitja a kiváló iskolává válás perspektíváját az ország minden iskolája számára. Csak remélhetjük, hogy a „nagypolitika” és a helyi közösségek is mielőbb rátalálnak erre a felismerésre.

3 Vári Péter et al. (2002) Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.

VAN-E MIRE ÉPÍTENÜNK, HA A HAZAI ISKOLAFEJLESZTÉSEK ÚJ GENERÁCIÓT SZERETNÉNK SIKERRE VINNI?

A magyarországi iskolafejlesztésnek csak a közelmúltat tekintve is számos előzménye van. 1996-ban a Soros Alapítvány támogatásával elindult egy olyan *intézményfejlesztési program*, amely általános és középiskolák számára a kisebb léptékű fejlesztések helyett átfogó és hosszabb távon ható fejlesztési támogatásokat biztosított. Ez a program az eredeti cél szerint az intézmények pedagógiai programjához és a helyi tantervkészítéshez nyújtott volna segítséget. Mindez kiegészült azzal, hogy azok az intézmények, amelyek a támogatások eredményeként komoly szakmai munkával képessé váltak az általuk eltervezett változások megvalósítására, feladatul kapták, hogy egyfajta fejlesztési központként olyan bázisiskolai szerepre vállalkozzanak, melyek lehetővé teszik a felhalmozott és kipróbált tudás megosztását. A projektben a résztvevő intézmények felismerték azt is, hogy az egymással való együttműködésük egyébként is rendkívül fontos, hiszen erőfeszítéseik a közös munka által megerősítést nyerhetnek, átsegíthetnek a nehezebb időszakokon. E felismerés nyomán 1996 októberében 46 taggal megalapították az *Önfejlesztő Iskolák Egyesületét*. Mára a tagintézmények száma meghaladja a százat, így közel 50 000 tanuló és 5000 tanár munkáját gazdagítja a programban való közös részvétel és a hálózatosodás. Az Önfejlesztő Iskolák Egyesülete büszke arra, hogy tagintézményei ott vannak a kistelepülésektől a megyeszékhelyeken át a fővárosig. A közoktatási intézmények tagsági spektruma is széles. A kisiskolák éppúgy megtalálhatók az egyesületben, mint az elit gimnáziumok.

A program magába foglalt egy, a korszerű vezetési ismeretek és módszerek elsajátítására szolgáló képzést. A cél az volt, hogy a résztvevők olyan iskolai teamekké váljanak, amelyekben az iskolai élet számos szempontja képviseletet nyer. Az akkori Nemzeti alaptanterv bevezetésének része volt az a feladat, hogy a NAT-hoz illeszkedő pedagógiai programot és helyi tantervet kellett készíteni. A törvényalkotó gondolt arra, hogy az iskola központi dokumentumai csak akkor tölthetik be funkciójukat, ha a szöveg nem az igazgató vagy helyettesei néhány átvirasztott éjszakájának eredménye, hanem egy közös munkafolyamat egymást inspiráló bölcsességének terméke. Jól jött az Önfejlesztő program e törvényi megfogalmazást megerősítő eleme, hiszen számtalan iskolában lett e gyötrelmes munkával létrehozott dokumentum a fiók mélyére kerülő papírhalmaz. A programban létrehozott teameknek arra kellett törekedniük, hogy a közös belső elvárások megfogalmazása egységet alkosson a külső igényekkel. Ennek érdekében az iskolai tagok mellett a helyi társadalom is képviseltette magát. Ezzel lehetővé vált az iskolai és a társadalmi érdekek megjelenítése, erősítve a legitimitációt.

A program egy intenzív, feladatorientált vezetői, illetve pedagógus-továbbképzés keretében valósult meg, amely egy tanév alatt négy, többnapos bentlakásos képzési sza-

kaszból állt. Ebben az időszakban a pedagógusok körében az újdonság élményével hatott a vállalati tréningeken már megszokott gyakorlatorientált, az aktív részvételre épülő módszer alkalmazása. A résztvevők által a közös felismerések ereje mellett egy erős szakmai közösség is kialakult, energiáiból lehetett meríteni a feladatok intézményi megvalósítása során. A pedagógiai program készítését tágan értelmezve az elsajátított kompetenciák egy része olyan általános vezetési megközelítéseket támogatott, mint a stratégiai tervezés, a személyiségfejlesztés, a szociálpszichológia és a csapatépítés. A kialakult vitakultúra később jól hasznosítható eszköznek bizonyult a nevelőtestületi, szülői és önkormányzati egyeztetések során is.

Az iskolák mélyreható fejlesztésében tapasztalatot szerzett szakemberek jól tudják, hogy még a legnemesebb szándékok megvalósítása érdekében végzett munka során is reménytelennek tűnő akadályok és tehetetlenségek egész sorával kell szembenézni. Egy amerikai iskolafejlesztési program egyenesen az iskola totális újraalapítását tűzte a zászlajára. Ünnepelesen lezárták a korábbi működés minden megszokott rutinját, és az innovációs program keretében a szülői és diák képviselőkkel együttműködve, többhetes alkotmányozó gyűlést tartottak. A munka azon a felismerésen alapult, hogy nem elegendő az iskolai működés egy-egy elemét megváltoztatni, mert a teljes rendszer számára idegen működési elem előbb-utóbb felszámolódik. Világos célokra van szükség, melyekkel a teljes közösség egyetért, és a célok elérése érdekében az intézmény életének minden elemét át kell gondolni, és újra kell fogalmazni. Az elköteleződésnek a célokra, a célokhoz kapcsolódó feladatokra és szabályokra, valamint ezek későbbi ellenőrzésére is ki kell terjednie. Az Önfejlesztő programban kulcsszerep hárult az ún. animátorokra, akik kapaszkodót jelentettek a programban jelenlévő, akadályokkal küzdő résztvevők számára. Párban dolgoztak, egyikük elméleti, másikuk gyakorlati szakemberként kiegészítette az animátorok csoportjának közösen fejlesztett kompetenciáit, segítette a gyakorlati megvalósítást. A programban résztvevő pedagógusok között sokan erős, pozitív élményként idézik fel különösen a fejlesztések kezdeti időszakát. Sokuk pályáját meghatározó szakmai élményt jelentett, és bár a pedagógiai program sikeres elkészítését követően a megvalósítás során már számos előre nem tervezett nehézséggel is számolniuk kellett, sem az iskola, sem a résztvevő pedagógusok nem érezték elvesztegetett időnek a közös munkát. A program több fázisban, a kezdeti alig 2%-nyi közreműködő iskolával, a hálózatosodás eszközével érdemi utat kínált a rendszer szinten is figyelembe vehető intézményfejlesztésekhez.

Közel másfél évtized távlatából nehéz megítélni, hogy a mai napig is működő Önfejlesztő Iskolák Egyesülete miért maradt végül innovatív, a változásokra kész intézmények elit klubja, és miért nem vált a magyar közoktatás-fejlesztés zászlóvivőjévé. Mára az Önfejlesztő Iskolák honlapján „csak” olyan eseményeket és tematikát találunk, amelyek az okta-

tásfejlesztés aktuális és kurrens irányzataira reflektálnak. Úgy tűnik, hogy a rendszerszintű ambíciók túlzottak voltak, és a programfejlesztési támogatások hektikussága hasonló, olyan programok életre hívását részesítette előnyben, amelyek nem építettek kellően erre az előzményre. Balázs Éva a program hatásainak elemzésekor⁴ utal a programot elindító Soros Alapítvány társadalomképi meghatározottságára, amely kevesebb elutasítást kapott az alternatív fejlesztési irányokra nyitott intézményektől, mint például a hagyományos, „jőnevű” középiskolák részéről.

Az elmúlt két évtized oktatási változásait kísérő ellentmondásosság további forrása a világnézeti, politikai címkézettiségből adódó konjunktúrák és hátraarcok váltakozása olyan esetekben is, amikor a szakpolitika nagyobb veszteségek nélkül megmaradhatott volna a józan észre épülő döntéseknél és a többre érdemes programok megőrzésénél.

Az elmúlt évtized egyik legígéretesebb fejlesztéseként indult a *Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás (MAG)* nevet viselő program,⁵ amely az Országos Köznevelési Intézet, a jelenlegi Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet egyik elődje és a Holland Iskolafejlesztési Központ szakmai együttműködésében valósult meg.⁶ A program első számú célja az volt, hogy a tanítás-tanulás minden gyermek számára eredményes legyen, különös tekintettel a társadalmi leszakadás veszélyének kitett hátrányos helyzetű diákokra. A program az önfejlesztő iskolákhoz hasonlóan integrálni kívánta a sikeres osztálytermi megközelítéseket, fontos feltételnek tekintette az intézmények pedagógiai klímáját, valamint a fenntartói oktatásirányítás támogató részvételét. A Hollandiában a '80-as években megkezdett és a '90-es évek második felében már szabályozási eszközökkel is támogatott folyamat középpontjában olyan integrált tanulásszervezés állt, amely a többségi iskola kereti között képes arra, hogy a több törődést igénylő tanulók és a tehetségesebb diákok tanulási igényeinek egyaránt érvényt szerezhessenek, és egyikük érdekei se szenvedhessenek csorbát. A programmal szinte párhuzamosan folyó, az integrált oktatást célzó minisztériumi politika bázisa lehetett volna a MAG-program, de az e programban megszerzett tapasztalatok jócskán felhasználhatóak az oktatás előtt álló jövőbeni integrációs kihívások megválaszolására is.

A MAG eszközei számos hasonlóságot mutatnak az Önfejlesztő programmal, így egyaránt épített a *konzultációkra, tréningekre, támogató szakértői részvételre, a megvalósítás során felhalmozódó tapasztalatok közreadására*. A munkában résztvevők kapcsolattartása és a találkozók rituáléja is hasonlóan fontos: megteremti a képzésértékű tapasztalatcsere

4 Balázs Éva (1999) Önfejlesztő iskolák – Egy alapítványi kezdeményezésű innováció. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a köznevelésben a 90-es években*. OKKER, Budapest, 223-240. o.

5 MAG: *Megelőzés – alkalmazkodás – gondoskodás*. (2004) <http://www.oki.hu/magdoc.php?kod=MAG-ismerteto-MAG.html>

6 A programot a Holland Külügyminisztérium MATRA programja, az OKM, az OKI és a 2006–2007-es tanévben a HEFOP 3.1. pénzügyi támogatása tette lehetővé.

és a csoportmegerősítés terepét is. A MAG-program többlete egy olyan pedagógiai filozófia és a belőle levezethető pedagógiai megközelítés és gyakorlat, amely hozzásegít a korábbi, évszázados beidegződések meghaladásához.

Az átlagos vagy hagyományosnak mondható iskola filozófiája roppant egyszerű. A tanár követelményeket állít, ezekhez jól vagy rosszul illeszkedő munkaformákat kapcsol, majd értékeli a teljesítményt. A pozitív értékelés a diákok egy kis és szerencsés csoportjának privilégiuma. A többiek – az iskola reflexiós képességének fejletlensége esetén akár a túlnyomó többség – számára csak negatív visszajelzés marad. A tanulás így visszatérő kudarcélménnyé válhat, amelyet a számonkérések közötti egyre gyengülő figyelem, a számonkérések aktusainál a túlélés reflexei vezérelnek.

A MAG-program kiindulási pontja a *tanulás fejlesztése* volt. Ehhez a Hollandiában kifejlesztett és eredményesen a gyakorlatba ültetett *adaptív tanulásszervezési modellt* használták. A modell lényege, hogy a tanulásszervezési módszereknek kell a diákok igényeihez, adottságaihoz, tempójukhoz igazodniuk, és nem kizárólag a tanulóknak az intézményi, pedagógusi követelményekhez. A modell alkalmazása során a munka a tanulók azon pozitívumainak azonosítására irányul, amelyek a megfelelés irányában hatnak, amikre építeni lehet, és amelyekhez egy ösztönző feltételrendszert lehet illeszteni.

A tanulók három alapvető szükséglete áll a figyelem középpontjában: *kapcsolatszükséglet* alatt a biztonság és az elfogadás igényét, *kompetenciaszükséglet* alatt a saját képességek örömet és biztonságát értjük, amely képessé teszi a tanulót, hogy értsen vagy megértsen valamit. A modell harmadik eleme az *autonómiaszükséglet*, a kezdeményezés, a felelősségvállalás és a másokra hatni tudás élményének igénye. E három szempont mindegyikében jelen van a közösségi cselekvés, együttműködés, az interakciók tanulást segítő és bátorító feltételeinek megteremtése. Milyen más az, amikor a tanulási folyamat során a közös munka által formált elvárásoknak tanári segédlettel lehet megfelelni, mint magányosan és eszköztelenül a pedagógus nem feltétlenül értett és teljesíthető elvárásaihoz alkalmazkodni.

A munka során a hangsúly a támogató feltételrendszeren volt. Gyakori kritika a gyermekközponit pedagógiai kísérletekkel szemben, hogy túlzottan megengedőek, és emiatt háttérbe szorul a teljesítmény. A MAG-programnál ez semmiképpen nem bizonyult indokolt félelemnek. *A középpontban a teljesítmény állt*, mindenkitől a tőle elvárható, lehető legjobb teljesítmény. A támogató környezet egyaránt kellett, hogy érintse az egyes tanulókkal, valamint a csoport egészével folyó interakciókat, a tanítás-tanulás folyamatához kapcsolódó tevékenységeket és a tanulás folyamatának és környezetének kialakítását (osztályszervezés). A cél az volt, hogy olyan légkör alakuljon ki, amelyben az egyes gyerekekre irányuló figyelem

mellett az intézményi feltételek is maximálisan támogatják a munkát. Az *első számú kulcs-szereplő* az osztálytermi tevékenységeket szervező *pedagógus*. Rajta múlik, hogy milyen a munka hangulata, szervezettsége, differenciáltsága, milyen tevékenységsorok követik egymást, a munka során milyen normákat kell a tanulóknak követniük. Ha e tevékenységeket sorra vesszük, a pedagógus számára számos fontos kompetenciaelvárásokat fogalmazhatunk meg, amelyekre a továbbképzéseknek is tekintettel kellett lenniük. Ezek a kompetenciák összetettek, a céloknak megfeleltethető *elkötelezettség* és *következetesség* mellett nagy szerepet szántak annak a *reflektív módszertani tudásnak*, amely lehetővé teszi a többpólusú és több sebességgel zajló munka irányítását és nyomon követését, a tipikus vagy váratlan helyzetek megoldását. A tapasztalatok folyamatos feldolgozása nélkülözhetetlen, és a résztvevő pedagógusok számára ez a feltöltődést és a stressz levezetését egyaránt szolgálja. A szokásos, tanári szobában folyó beszélgetésekhez képest a programban részt vevők strukturált tapasztalatcseréjét megkönnyítette a közös célokat és erőfeszítéseket leíró azonos fogalomrendszer és a tapasztalatok átválthatósága.

Az intézményvezetők változások melletti elkötelezettségét mint nélkülözhetetlen feltételt, nem lehet eléggé hangsúlyozni. Ahogyan a pedagógusok számára hallatlanul sokat jelent az osztálytermen belüli pedagógiai tér külső megerősítése, ugyanúgy az intézményvezetők számára is fontos, hogy részben intézményvezető társaik, részben pedig a fenntartók értsék és megerősítsék törekvéseik helyességét. A programban az intézményvezetők számára szervezett közös képzések jól szolgálták ezt a célt.

A program *reflexiós képességet* fejlesztő természetét jól mutatja, hogy megalkotói feltárták a résztvevőknek a változásokhoz való folyamatosan alakuló viszonyát. Az első fázist a változások megértésének és elfogadásának küzdelme jelenti. Ebben a mentális alkalmazkodási folyamatban a résztvevő feldolgozza a rendelkezésre álló információkat, összefüggéseket, és igyekszik ezekkel kapcsolatban olyan érzelmi viszonyt kialakítani, amely bizonyos mértékig korábbi tapasztalataihoz és gyakorlatához is illeszthető. Ez a legtöbbször igen nehéz, különösen akkor, ha a korábban jónak hitt rutin teljes feladására van szükség. A HEFOP 3.1-es program első szakaszának az egyik legnagyobb hiányossága éppen az volt, hogy felülről jövő igazsággént érkezett meg a kompetenciaközpontúság igénye, és mindennek a létjogosultságát bemutató érveket, a vele járó feladatokat és hangsúlyváltozásokat a program gazdái sem a nevelőtestületek egészével, sem a diákokkal, sem a szülőkkel nem tudták időben elfogadottá tenni.

A MAG-program befogadásának második szakaszában az intézmény figyelme már a megvalósítandó feladatra irányult, arra, hogy milyen operatív célok határozhatók meg, mit és hogyan kell cselekedni az elérésük érdekében. Ebben a szakaszban megnő a jelentősége a közös reflexióknak, a tapasztalatcserének. A program arra is vigyáz, hogy a résztvevők ne

érezzenek csalódást, ha egyes problémamegoldási módok nem mindenki számára egyformán működőképesek. Annak a kettős elvárásnak kell a fejlesztő munka során megfelelniük, hogy az adaptivitás nem csupán a tanulókhoz való alkalmazkodást, hanem a pedagógus és a módszer összhangját is magában foglalja.

Fontos különbség más, agresszívabb változást generáló programokhoz képest, hogy a program bevezetésére több év állt rendelkezésre. Először szabadidős tevékenységek újraszervezése történt meg az új megközelítéssel, majd a második évtől egyes tantárgyrészek tanulása során próbálták ki és elemezték a tapasztalatokat. A harmadik év jelentett az intézmény egészére és a tevékenységek többségére kiterjedő vállalkozást.⁷

Tudatosítani kellett a résztvevőkkel, hogy a valódi eredményesség feltétele az *iskolai közeg egészének elkötelezettsége* az új pedagógiai paradigma mellett. A közös célok, a közös munka, a közös tanulás és a közös eredmények a tapasztalatok szerint megsokszorozzák a nevelőtestület elkötelezettségét, és rejtett energiákat szabadítanak fel. Itt is igaz az az állítás, hogy bár a szakma kétségtelenül nehéz körülmények között dolgozik, az elégedetlenség leggyakoribb oka az eszköztelenség érzete és a pedagógiai problémák megoldására való képtelenség. Azok az intézmények, ahol pedagógiai kezdeményezések sokasága született meg az elmúlt években, ahol a fejlesztő tevékenység és a csapatmunka jelentős idő- és munkaterhet jelentett, paradox módon elégedettebb pedagógusokat tudnak felmutatni. A problémamegoldó, fejlesztő, innovatív pedagógusközösségek a pozitív visszacsatolást a szakmai sikerekben találják meg, míg a küzdelemben megfáradt pedagógusok a munkavállalói érdekvédelem eszközét látják a rossz hangulatban és a körülmények feszítő elszorításában.

Az intézmények napi rutinjainak a fejlesztő gondolkodásmóddal katalizált modellje tehát nem idegen a hazai iskolarendszer számára. A Soros Alapítvány által támogatott Önfejlesztő Iskolák Hálózata vagy a MAG-program egyszerre teremtette meg az iskolák működésjavításának számos feltételét: középpontba helyezte a környezeti változások által diktált követelmények azonosítását, a kihívásoknak való adaptív megfelelés igényét és a hálózatos együttműködés keretében megélhető, egymástól való tanulás élményét.

7 Bognár Mária (2005) Félúton a MAG program. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.

EGYEDI ISKOLAFEJLESZTÉSI KÍSÉRLETEK

Az iskolafejlesztési erőfeszítések másik nagy csoportját az egy-egy intézményhez, egy-egy kitűnő, innovatív pedagógusközösséghez köthető kísérletek alkotják. Számtalan ilyen erőfeszítést ismerhetünk meg az ország legkülönbözőbb fejlettségű területein. Ezek nemegyszer eljutnak a visszaigazolt siker olyan szintjére, hogy természetes módon válnak a tapasztalatok továbbadását lehetővé tévő hálózatosodás központjaivá. Az oktatási fejlesztések pályázati úton történő támogatása mindeddig méltatlanul kis figyelmet szentelt az ilyen „alulról jövő” sikeres fejlesztések láthatóvá és tanulhatóvá tételének.

Az alábbiakban részletesebben szólunk az Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG) példájáról, de említhetjük volna a Közgazdasági Politechnikumot is. E két középiskola mind az intézményműködtetés, mind a tanulásszervezés területén számos merész kísérletet vitt sikerre. A teljesség igénye nélkül további jó példák a Zöld Kakas Alapítványi Szakközépiskola, az általános iskolák között Szandaszőlős, Zalaszentbalázs, Csenyété, a Gyermekek Háza, a Deák-diák, Hejőkeresztúr vagy sikeres tanodák egész sora szolgálhat tanulsággul azoknak, akik településük iskoláját reménytelennek érzik, különösen, ha ez a reményvesztettség már a nevelőtestület munkáját is áthatja.

Az AKG honlapján hirdetett alapelve szerint *„A gyerek nem az életre készül, hanem él.”* Az AKG valódi intézményfejlesztési legenda. A majd két évtizedes tapasztalat és a meggyökeresedett innovatív megoldások alapján már nem lehet az iskolát kockázatos kísérletként értékelni. Az egykor sikeres diákokból lett szülőknek szembe kell nézniük azzal, hogy másként is lehet csinálni. Az AKG ezeket az alternatív utakat keresi, és talán másként nem is érdemes csinálni. Mindez mégsem könnyű. A szülők és diákok AKG-s évei élő és dinamikus viszonyulást jelentenek az iskolához. Nem minden újítás működik mindenkinek egyformán. Mindvégig megmarad a szülők egy részében a kérdés, vajon mi lett volna gyermekükkel egy másik iskolában?

Az AKG hitvallása alapján *jelenlevő, szabad, személyközpontú, alternatív iskola*. A felnőttkorra való kondicionáláson túl, nagy hangsúlyt fektet a rövid távú sikerekre, a napi örömek megélésére, az aktuális problémák, konfliktusok feloldására. Lemondtak a hagyományos szabályozó eszközökről (pl. az ellenőrző használatáról), s helyére a tanulók szabad döntését, a személyességet, az érdeklődést és az érdekeltiséget helyezték. Bátor elvek. Annnyira, hogy aki nem ismer AKG-s szülőket, diákokat, gyanakodva tekinthet menderre. A szakmai programok szerinti működés középpontjában az egyes diák áll, ezért a személyes kapcsolatokat leginkább erősítő, folyamatos együttműködést igénylő szervezeti és tevékenységformákat alakítottak ki. Az AKG programja *érték-, norma- és tanulási alternatívákat közvetít diákjai számára*.

Az AKG azért érdekes David Hopkins könyvének bevezetője számára, mert nemcsak pedagógiai, hanem iskolaszervezési próbálkozás is. Meghatározó rendezőelv a *tanulóléközpontú* iskolaszervezet, a *különböző autonómiák* érvényesítése, az *eltérő szempontok* szervezeti formákban való *megjelenítése*, valamint az *egyeztetés feltételeinek* megteremtése. Az AKG eredményes működése érdekében valamennyi szereplő – szülők, tanulók, a fenntartó szervezet, a pedagógusok közösségei, a pedagógusok – autonóm résztvevői a folyamatnak, s a kialakított szervezeti rendszerük eljárásrendje, érdekmechanizmusai késztetnek minden résztvevőt a megállapodásra, a tanulók fejlődésének hatékony szolgálatára. Mindez hatalmas mennyiségű többletmunkát kíván, de míg néhány sorral korábban úgy vetődött fel a kérdés, hogy hogyan lehetséges mindez, most úgy kérdezhetnénk, hogy lehetséges-e e nélkül. Ha az iskolai közösség nem tekinti erőforrásnak az eltérő nézőpontokat, a létező és a lehetséges gyakorlatok szüntelen ütköztetését, akkor mi segíthetne a kétségtelenül változó körülményeknek való megfelelés során?

Az iskola tevékenysége *a család és a szakma közötti együttműködésre épül*. Az AKG feladata az „iskolahasználók” pedagógiai és képzési szükségleteinek kielégítése, melyet köz-zétett programja alapján, az ezt a programot választó családok vesznek igénybe. A szakmai program nyilvánossága, közérthető indoklása lehetővé teszi, hogy az iskolát választó családok a program alapján döntsenek az iskoláról. Az iskola egyetlen gyerek nevelését sem veszi át szüleitől, ebből következően *egyetlen lényegi döntést sem hozhat ellenükre*.

Az iskolahasználók egyedi szempontjainak differenciált érvényesítése érdekében az AKG lemondott a nevelés során a szabályozási eszközök alkalmazásáról. Az iskola intézményként nem használja hagyományos jogait, mert úgy látja, hogy minden gyerek más, s ennek univerzális szankciók és jutalmazások nem feleltethetők meg. A házirend, fegyelmi-jutalmazási szabályzat stb. helyett olyan folyamatokat határoztak meg, amelyben *a közös mérlegelés és belátás vezet el a közösen értelmezett pedagógiai tanuláshoz, ami mögött a belső szabályozás rugalmassága, az információk szabadsága, a tanulók megnyerésének igénye áll*. A hagyományos – a megegyezés esélyét nem mérlegelő – pedagógia igazi deficitje a formális döntések és azoknak az egyéni vagy kiscsoport megítélése közötti ellentmondásból adódik. Így gyakran elszakadhat egymástól a formális szabályok szerinti szankció vagy jutalom és a kortárs csoport értékítélete. Az AKG a közös konklúziók, így az értékítéletek összhangjának megteremtése érdekében hatalmas erőfeszítéseket tett.

A tanterv kialakítása, a tantárgyi programok létrehozása során kiemelt fontosságot tulajdonítanak az egyes tanulót támogató hosszabb távú tudatos tervezésnek, a különböző hatások összehangolásának, a pedagógusok együttműködését elősegítő belső szervezetnek, annak a környezetnek, tér- és időelrendezésnek, tevékenységformáknak, amikben a tanulók élete megszerveződik.

Az AKG személyközpontú iskola. Pedagógiai, szakmai programjának másik kiemelt alapelve, hogy a működés középpontjában az egyes gyerek áll – ezért alakították ki a személyes kapcsolatokat leginkább erősítő, folyamatos együttműködést igénylő tevékenységformákat (epochák, projektek), szervezeti formákat. A patrónusi rendszer például lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógusok és diákok között közvetlen és felelősségteljes munkakapcsolat alakuljon ki. Az AKG pedagógiai programja⁸ részletesen meghatározza a patrónusi munka céljait: „A patrónus feladata, hogy... minél alaposabban ismerje meg a tanuló személyiségjegyeit, életét, szociális körülményeit, a család anyagi, kulturális viszonyait, a tanuló adottságait, érdeklődési körét, motivációs bázisát. Közös megbeszélések, egyéni tapasztalatok alapján a szülővel egyeztetve személyre szóló hosszú távú fejlesztési programot alakít ki, melyet – az új információk alapján – folyamatosan korrigál. Az egyéni fejlesztési program igazodik a tanuló életkori sajátosságaihoz, adottságaihoz, körülményeihez... Kiemelt feladata... a közvetett érték- és normaközvetítés, az életkorhoz igazodó mentálhigiénés, önismereti és kommunikációs fejlesztés egyaránt...” Ezek az ambiciózus elvárások megkívánják a pedagógus és a diák részéről is az együttműködés szándékát és képességét, nem is említve a feladat idő- és érzelmi energiaigényét. Bár a rendszer a tanulmányok megkezdésénél biztosít a diák számára választási lehetőséget a számára megnevezett potenciális patrónusok közül, a megközelítés sikere a patrónus szakértelmén és a kölcsönös jószándékon túl nagyban függ a személyiségek kompatibilitásától is.

Az AKG saját elvárásai alapján a hétköznapi élet olyan színtere, ahol jó lenni. Mielőtt az olvasó azt hinné, hogy az AKG marketingstratégiájának ismertetésére vállalkoztunk, célszerű a fenti szándékok megvalósítása során jelentkező hallatlan nehézségekre is felhívni a figyelmet. Az AKG sok diáknak paradicsomi tanulási környezetet jelent, míg másoknak a szüntelen iránykeresést. Egyszerűen fogalmazva: az AKG által kínált szabadság és kísérletező változottság nem mindenkinek varázsszer. Az egyéni döntéseknek meghagyott tér egyes diákoknál kitöltetlen marad. Az AKG az ő számukra egy nem realizált esély és a nehezen feloldható dilemma, hogy esetükben nem járt volna-e nagyobb sikerrel egy szűkebb mozgásteret hagyó, hagyományos megközelítésű iskola. Az AKG-ban megélt kudarcok személyes kudarcok, és ezek esetenként súlyosak is lehetnek. Nem kerülhető meg az a szkeptikus felvetés sem, hogy az AKG erőfeszítéseinek egy része a maga által generált nehézségek megoldását szolgálja. Más szóval, a formális szabályok hiányában olyan mechanizmusok egész sorát kell működtetni, amelyek pedagógiai hatása jelentős lehet, miként a szükséges többlet-erőfeszítések (és -költségek) is minden bizonnyal azok. Mindennek a hatékonysági szempontú mérlegelése túllép az előző műfaján, de ha rendszerszinten hasznosítható tapasztalatokat kutatunk, akkor ez megkerülhetetlen. Takács Géza izgalmas olvasmányban foglalta össze szubjektív tapasztalatait az iskoláról.⁹

⁸ Pedagógiai program (2008) <http://www.akg.hu/program>

⁹ Takács Géza (2001) *Iskolapróza. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium története*. Ökonet Szolgáltató és Tan. Kft.

Az AKG történetének tanulságai sokak szerint nem általánosíthatók. Az intézményt választó szülők egyfajta előorientációt garantáltak. Sok fejlesztési forrást, „külön” pénzeket (központi és esetenként jelentős szülői hozzájárulásból származó forrásokat) használtak működési modelljük kialakításához, melyek, ha nem is voltak érdem nélküliek, a követők számára nem jelentenek egyszerűen másolható utat. Amikor az AKG alternativitásában lévő érték egyértelmű volt az oktatáspolitikai számára, felmerült az is, hogy ami itt megszületett, az miként válhatna a lehető legszélesebb értelemben ismertté, elismertté és követhető alternatívává. A követő iskolák eredményeiről keveset tudni.

Aki nem hisz a diákok önkéntes feladatvállalására, önszabályozására, a közösségi értékek védelmét biztosító, közös belátásra építő pedagógia alternatívájában, nézze meg a summerhilli iskola történetét feldolgozó megható filmet¹⁰, hátha elbizonytalanítható. Hogy egy vasszigorral működő tekintélyelvű iskola és az AKG vagy Sommerhill szembeállítható végletek-e, vagy az optimális iskolát e két pólus között kell keresnünk, talán könnyebben megválaszolható lesz David Hopkins könyvének elolvasását követően.

Az intézményi fejlesztések érdekes csoportját alkotják azok az intézmények is, amelyek a végletes modellek helyett egy jól azonosítható pedagógiai innováció köré építik fejlesztő munkájuk egészét. A *hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola* táblajátékairól vált ismertté, jóllehet a táblajátékok használata csak a számos eszköz egyikeként példája annak a *kreatív pedagógiai útkeresésének*, ami hozzásegítette az intézményt az elmúlt évek szakmai sikereihez. Módszerüket a 2010-es Educatio kiállításon is nagy sikerrel mutatták be. Tapasztalataik alapján a táblajátékok használata egyaránt fejleszti a térérzékletet, a logikai készségeket, a verseny és együttműködés által megkívánt magatartásformákat. Egyes játékok javítják a taktikai érzékletet, esetenként a türelmet, a kudarctűrést. A program jól hasznosítja azt a régi tapasztalatot, hogy a verbális kommunikációt nem igénylő, egyébként komoly kognitív teljesítményt kívánó cselekvéssorok a hagyományostól eltérő kibontakozási lehetőséget jelentenek a hátrányos helyzetű gyermekek számára is, akik gyakran küzdenek nyelvi, fogalomértelmezési nehézségekkel. A program nem az egyetlen újítása az intézménynek, de vélhetően a táblajátékok használata során meggyökeresedett innovativitás számos további kapcsolódó pozitív hatást is kifejt a pedagógiai munkára, az iskola életére.

Az intézmény meghirdette a tanulószervezetté válás programját, amelyben a szervezet eredeti hierarchikus logikáját megőrizve olyan jellemzőkkel kapcsolják össze a munkatársi viszonyokat, amelyek enyhítik a hierarchikus közeg kockázatait, és az alacsonyabb vezetői szinteken is megteremtik az önállóság, problémamegoldás, kommunikáció és együttműkö-

10 <http://www.youtube.com/watch?v=0Kptz6qkPys>

dés feltételeit. Célkitűzéseiket egyszerűen és gyakorlatiasan fogalmazzák meg, középpontba állítva a fejlődést, változást, részvételt. A személyközi kapcsolatokra, problémamegoldásra, szervezeti kultúrára vonatkozóan olyan elveket fogalmaznak meg, amelyek a hatékony és eredményes működés érdekében tudatos, jól áttekinthető, közös értékrendet rögzítenek.

Különösen értékesek azok az iskolafejlesztési erőfeszítések, amelyek a leghátrányosabb helyzetű térségekben, sokszor szinte kizárólag roma gyerekeket fogadó intézmények eredményessége érdekében történnek. Egy ilyen intézmény a Baktakéki Körzeti Általános Iskola és a térségi tagiskolái, köztük a *csenyétei általános iskola*. Az iskola Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a Csereháton működik. Az itt élők többsége nehéz sorsú, szegény családban él. Gazdasági aktivitást, munkahelyet, amelyet nem a közintézmények biztosítanak, elvétve találunk. Magas a cigánynépesség részaránya, a tehetősebbek elvándorlása miatt a felnőtt lakosság átlagéletkorának növekedése mellett a gyermekek nagy száma is jellemző. A körzeti iskola tanulóinak 80%-a halmozottan hátrányos helyzetű, így a közintézményekre, köztük nem kis részben a körzeti iskolára nagyon sok feladat és felelősség hárul. Itt az iskola sikere az egyik, ha nem a legfontosabb kitörési lehetőség. A külső finanszírozású programok természete, hogy a programok beszámolóit kevésbé feltáróak a megvalósítás problémáit illetően. A Magyar Nemzet online 2008-as riportja a nehézségeket hangsúlyozta. A cikk legnagyobb kihívásként a cigánygyerekek családjával való együttműködést nevezi meg.¹¹ A szülőkkal való egyetértés hiánya, estenként a szülőknek az iskolával való éles szembenállása a legnemesebb iskolai erőfeszítéseket is semmissé teheti.

Korábban hét település fogott össze társulási feladatellátás keretei között, és olyan példaértékű együttműködéssel szervezték meg az óvodák és iskolák térségi hálózatát, amely meghazudtolta a rendelkezésre álló szerény helyi adottságokat. Az intézmény igazgatója kitűnő tollal, meggyőző hitelességgel számol be erőfeszítéseikről.¹² Talán nem túlzás azt állítani, hogy a nehéz feltételek nem elkedvetlenítették, hanem szárnyakat adnak az iskola munkájának. A sokrétű pedagógiai munka, a szakmai fejlesztések rendszere, a hátrányos helyzettel együtt járó nehézségek értő ismerete és a nehézsorsú gyermekekbe vetett bizalom és szeretet jellemzi a munkát. E rövid írás keretei között nincs mód arra, hogy a kifejlesztett pedagógiai eszközök teljes tárháza bemutatásra kerüljön, de a munka tanulságainak néhány elemét érdemes kiemelni. A tantervi órákat, a felzárkóztató csoportfoglalkozásokat, tehetséggondozó programokat és az ún. etnikai programot is egy napi öt órából álló tantárgyi sávban tanítják. *Építenek a kulturális sajátosságokból felmutatható értékekre*. Értésmérték, hogy a roma gyerekeknek a készségtárgyakban mutatott jó szereplésének eredményeként

11 Balavány György (2008) *Far-hát – Képriport – Cigány világ Észak-Magyarországon*. Magyar Nemzet online, február 18.

12 Restyánszki Lászlóné (2003) Iskolaotthon a Csereháton. Hátrányos helyzetű roma gyerekek integrált nevelése, oktatása a baktakéki körzetben. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.

a tanulóközösség értékelt tagjaivá válhatnak, másrészt eredményeik lépésről lépésre kiterjeszthetők a készségtárgyakon túli területekre is. Az iskola kulcsszerepet szán a tantervi órákhoz kapcsolódó szabadidős sávnak is. A szabadidős tevékenységek célja, hogy az iskolával kapcsolatos általános közérzet pozitívvá váljon, a játék keretei között segítsék a tantárgyi tanulást, teremtsék meg a társas kapcsolatok kialakulásának feltételeit, biztosítsanak teret a tanulók aktív bekapcsolódásához nem csupán a részvételen, hanem annak tervezésén-szervezésén keresztül is.

Az iskola pedagógiai munkájának sikerét számos eredmény igazolja. Többek között a minimális számú mulasztás, a magyar és a roma gyermekek egymás társaságában kialakult komfortérzete, magas részvétel a szabadidős (tanterven kívüli) szakmai programokban. Csökkent a deviancia az iskolákban, és ami az egyik legfontosabb, növekszik a továbbtanuló roma gyerekek száma. Az iskolaotthonos formában tanuló osztály diákjai maradéktalanul elvégzik a 8 osztályt, és sikerrel lépnek tovább a középfokú oktatásba. Nem szűnő aggodalom, hogy a külső erőforrásokat sikeres pályázatokon, programokban való részvételt követően fenntarthatóak maradnak-e az elért eredmények. Az intézménycsoport igazgatónője a siker okát az iskolaotthonos oktatás feltételeinek megteremtésében látta. A pedagógiai munka lényege azonban a program részleteiben, emberségében, szakmaiságában rejlik, bizonyítékkal, hogy minden iskola számára nyitott - még ha kíméletlenül nehéz is - az út a kiválóra válás felé.

HONNAN TANULJUNK: SAJÁT TAPASZTALATAINKBÓL, HAZAI KOLLÉGÁINKTÓL VAGY KÜLFÖLDRŐL?

Nem engedhetjük meg magunknak, hogy e kérdésre egyszerű választ adjunk. Persze a tévedés kockázata nélkül mondhatjuk, hogy legyünk nyitottak. A helyes tanulságok, előremutató következtetések azonban az ismeretforrásokra szánt energiák ügyes megosztását kívánják meg, amely a saját korábbi tapasztalatoktól függően más és más lehet. A tényleges és közvetlen tapasztalás, miközben segíti a helyes arányok megtalálását, értékes impulzusokkal erősítheti a hazai és nemzetközi kísérletek tanulságait.

Bognár Mária nemzetközi intézményfejlesztési feladatokat összefoglaló izgalmas tanulmánya több olyan következtetést fogalmaz meg, amit érdemes megfogadni az oktatás jövőbeni rendszerszintű fejlesztéseinél.¹³

¹³ Bognár Mária (2004) Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.

Az oktatási reformok gyakran nincsenek hatással a diákok tanulási eredményességére, vagy a hatások rövid távúak. Ez olyankor fordul elő, ha a változtatások nem kellően megalapozottak, ha nincsenek tekintettel a rendszer tehetetlenségére, ha a változtatásokhoz szükséges idő nem áll rendelkezésre, illetve ha nagy a visszarendeződés veszélye. De a legnagyobb kockázat az, ha nem kezelik értékükön az osztálytermi folyamatokat. Az elmúlt két évtized központi oktatási intézkedései között számos olyan volt, amelyek *inkább* olyan elemekre koncentráltak, amelyek alig voltak kapcsolatban a diákok iskolai élethelyzetével, tanulási tapasztalataival. Ilyen a jogszabályi környezet vagy a tartalmi szabályozás időről időre megtörténő, de az osztálytermi munkára alig-alig vetülő változtatása, az oktatás szerkezeti átalakítása, a felelősségmegosztási és irányítási struktúrák változtatásai, a külső ellenőrzés megerősítésének igénye, vagy ennek alábbhagyása. Ez nem jelenti azt, hogy ezek az eszközök ne játszhatnak fontos szerepet a változásokban, de nem adnak elégséges beavatkozást, ha az osztálytermi munkát érintetlenül hagyják.

A módszertani változások érdekében tett erőfeszítések hatása is csekély marad, ha nem fordítódik elegendő figyelem arra, hogy az elvárt kiszélesedő pedagógiai eszköztár milyen eredményességgel válik a hétköznapi munka megszokott részévé. A kilencvenes évek óta szüntelenül megújuló nemzeti alaptantervek is általában olyan vezérfonalak, amelyek tartalmi kereteket és elvárásokat úgy fogalmaztak meg, hogy a pedagógusokra bízták a helyi tantervek részletes kidolgozását, az ezekhez kapcsolódó pedagógiai programok kimunkálását. Ehhez a munkához gyakran nem állt rendelkezésre elegendő segítség, hiányzott az őszinte elköteleződés, és a NAT-verziókban testet öltő reformtörekvések – nem is említve változó politikai támogatottságukat – nem váltak a tanítás-tanulás fejlesztésének valódi motorjává. Féltő, hogy a központi szabályozási eszközök megfelelő implementációs mechanizmusok nélkül nem befolyásolják érdemben a szinte korlátlan pedagógiai autonómiával zajló osztálytermi folyamatokat.

A diákok tanulásának eredményességét segítő fejlesztések megvalósulásának tényleges színtere az iskola. A legtöbb esélyt a változásra az olyan oktatáspolitikai, fenntartói vagy intézményi stratégia jelenti, amelyik a szervezetfejlesztés középpontjába az osztálytermi munka fejlesztését állítja. Az intézmény- és tanulásfejlesztés/-szervezés szervesen összekapcsolható, és egyaránt fókuszálhatunk arra, hogy miként lehet a diákok haladását, teljesítményét növelni, és miként lehet az iskola szervezetét és folyamatait e munka szolgálatába állítani.

A tanulószervezetté válás különböző szintjein álló iskolák fejlődését eltérő stratégiákkal érdemes támogatni. Azon szervezetek, amelyek egyáltalán nem léptek a fejlődés (önfejlesztés) útjára, külső változások passzív elfogadói, céltudatos és intenzív külső ösztönzés és

szakmai támogatás nélkül nem igazán képesek továbblépni. A tényleges tanulószervezetté váló intézmények további fejlődését már az egymástól való tanulás, a hálózati munka segíti a legeredményesebben.

A tanulás fejlesztésének kulcsa a pedagógusok kezében van. A tanárok számára biztosítani kell a feltételeket ahhoz, hogy a változásokra felkészülhessenek, és ne azok elszenvedőinek, hanem alakítóinak érezhessék magukat. Ehhez nagy segítséget jelent a támogató intézményi környezet, az iskolát értő és segítő helyi társadalom, és természetesen sokat segít, ha a nagypolitika kiszámítható programokkal úgy áll a változások élére, hogy teret hagy a helyi kezdeményezésekben rejlő energiáknak is.

A pedagógusok tanulásának a saját munkahelyük legalább annyira fontos színtere, mint a továbbképzések. Szakmai fejlődésüket legeredményesebben a gyakorlathoz illesztett megközelítések segítik. Így egyrészt olyan alkalmakra van szükségük, ahol praktikus módon ismerkedhetnek az új módszerekkel, megközelítésekkel, amelynek megfelelő színtere egy-egy (esetleg iskolán kívüli továbbképzés keretében szervezett) megbeszélés vagy műhely. Ugyanakkor ahhoz, hogy egy-egy újabb elem a mindennapi pedagógiai praxis részévé válhasson, osztálytermi kísérletezésre, e kezdeményezések eredményességének értékelésére is szükség van, amelynek színtere az osztályterem, az iskola, a munka tényleges terepe.

A pedagógus tanulása, fejlődése eredményesebb, ha a megszerzett új tudás az iskolafejlesztési folyamatban hasznosul, annak szerves elemét jelenti. Ha egy új kezdeményezésben nemcsak egy személy vesz részt, hanem egy csoport egésze, a plusz hatás a tapasztalatok elemzésével és a jó gyakorlatok megbeszélésével segített közös tanulás. A magányosan végrehajtott újítások, kísérletek sikerének, megoszthatóságának és fenntarthatóságának esélye is sokkal nagyobb, ha a változtatás az intézmény általános fejlesztésének részévé tehető.

A szervezetek és pedagógusok tanulásának fontos színtere a hálózati (egymástól való) tanulás. Ez nem válhat kizárólagos tanulási formává, de a fejlődést gazdagító egyik fontos, hasznos elemének számít. Egy hálózat jó működésének több feltétele van, így például a működés értelmét adó közös cél, a közös érdekelttség (minden résztvevő ad is a többieknek, de nyer is az együttműködésből), a megfelelő szervezettség, koordináció. Az egyes területeken már tapasztalatokkal rendelkező, céljaikban hasonló, elveikben rokon, de tapasztalataikban eltérő egyének és szervezetek tehát jól kiaknázhatják a hálózat kínálta lehetőségeket; nagyon eltérő problémákkal küzdő, eltérő motivációjú partnerek esetében viszont más – hagyományosabb – támogatás nagyobb eredményt hozhat.

A hálózati tanulásnak jó eszköze lehet az interaktivitásra építő, a közös tudásbázis építését támogató vagy az információkat komplexen befogadni képes közösségi platformok használata, az ún. web2-es kultúra kiaknázása. Ilyen lehetőség például egy közösen használt rendszer alkalmazására épülő, módszertani fejlesztéseket tartalmazó módszertani tárház, amelyet a tagok közösen gazdagítanak, értékelnek, kommentálnak.

Az oktatási reformok eredményessége függ az implementációt segítő támogató rendszer érzékenységétől, rugalmasságától. A támogatások magában foglalhatják az eszközfejlesztést, a differenciált tanácsadás rendszerének biztosítását, a hálózatépítés támogatását, a pedagógus-továbbképzés és az iskolafejlesztés összehangolását, valamint az internetes szolgáltatások sokszínű kínálatának megteremtését. Az EU-s támogatások bőségének éveiben különösen fontos, hogy e lehetőséget az oktatásban érintettek megalégedésére, bürokratikus terhektől és bizonytalanságoktól mentesen lehessen kiaknázni.

De ne menjünk David Hopkins bátorító, étellel teli tapasztalatainak túlzottan elébe. Érdeemes kíváncsian olvasni, lehetünk szkeptikusak, hivatkozhatunk a kulturális különbségekre, vagy arra, hogy nálunk soha nem lesz „annyi” pénz az oktatás fejlesztésére. Azt is mondhatjuk, hogy hiszen mi pont ezt csináljuk. Egyet egészen biztosan nem tehetünk meg: nem legyinthetünk a világ egyik legtöbbet idézett, nagy formátumú oktatási stratégiájára, David Hopkinsra. Különösen akkor nem, amikor olyan utat mutat számunkra, ami gyermekeink sorsának jobbra fordításához adhat segítséget.

BEVEZETÉS

Előéletemet és habitusomat tekintve iskolafejlesztő vagyok. Az elmúlt harmincegynéhány évben tudatosan a gyakorlat, a kutatás és az oktatáspolitikai határán próbáltam elhelyezni magam, mert úgy éreztem, itt tudok a legeredményesebben hozzájárulni az oktatás reformjához. Ha erre az időszakra visszagondolok, akkor talán „Az oktatás színvonalának javítása mindenki számára” (Improving the Quality of Education for All) (rövidítve IQEA) elnevezésű iskolafejlesztési projektben végzett munkára vagyok a legbüszkébb, melynek során több száz Angliában és Anglián kívül dolgozó iskolával együttműködve hoztunk létre egy iskolafejlesztési modellt és támogatási programot. Az IQEA a tanítás és a tanulás folyamatát helyezte középpontba, és ugyanakkor az intézmények változáskezelésére való képességét erősítve igyekezett a tanulói teljesítményeket javítani. Országos szintű oktatáspolitikusként a közelmúltban az iskolák közötti regionális szintű hálózati együttműködés mellett a rendszer egészének átalakításával is foglalkoztam. E két különböző forrásból származó tapasztalataim nemcsak arról győztek meg, hogy minden iskolának kiváló iskolának kell lennie, hanem arról is, hogy ez ma már minden fejlett oktatási rendszerben ésszerű, megvalósítható és társadalmilag helyes cél. Ebben a kötetben ezt az állítást részletezem.

Képletesen szólva nem ragadtam tollat már jó ideje. Ennek egyszerű a magyarázata – köztisztviselőként nem lett volna ildomos, ha személyes álláspontomnak nyomtatásban adok hangot. Egy parlamenti cikluson keresztül egymás után három miniszter – Estelle Morris, Charles Clarke és Ruth Kelly – főtanácsadója is voltam. Most abban a reményben térek vissza a nemzetközi porondra, hogy az oktatáspolitikusként szerzett tapasztalataimat a pedagógiai vezetés terén kamatoztatva hozzátehetek valamit az oktatás gyakorlatához, politikájához és kutatásához. E könyv megírásának személyes célja tehát az, hogy a közelmúltban szerzett tudásom fényében vegyem szemügyre az iskolafejlesztés és -változás dinamikáját.

Számomra az írás – még a tudományos jellegű is – mindig életrajzírás. Ezt soha nem titkoltam, és ez a jelen esetben sincs másképp. Így ez a kötet bizonyos értelemben a kor-mánynak végzett munka és az annak során megvalósítani próbált célok, a levont tanulságok

értelmezése. Nem bizalmas részleteket akarok azonban kiteregetni. Korábban volt szerencsém kisebb szerepet betölteni a világ egyik – oktatásügyi szempontból legalábbis – vezető reformkormányában. Hatalmas megtiszteltetés volt olyan lelkes, elkötelezett és intelligens emberekkel dolgozni, mint akiket akkoriban a munkatársaimnak mondhattam. Ezért számomra a kormányban folyó csatározások eltörpülnek mindahhoz képest, amit elértünk, illetve próbáltunk elérni. Ez az élmény olyan alapvető hatást gyakorolt az oktatásról alkotott elképzeléseimre, amelyet meg szeretnék osztani olvasóimmal.

Amikor felidézem, hogyan alakult az oktatásról való gondolkodásom az elmúlt néhány évben, akkor egy halom képet látok kavarogni a fejemben. Hadd mutassak meg öt olyan mozzanatot ebből a kavalkádból, amely jól illusztrálja, miként fejlődött és szilárdult meg az oktatásról való vélekedésem ebben az időszakban.

Az első valószínűleg nem lesz meglepetés azok számára, akik jól ismernek. Április 27-én, egy hétfő estén, a következő üzenetet küldtem műholdon keresztül a keleti Rongbuk-gleccser jegén 6450 méter magasan felállított előretolt alaptáborból:

Barátaim!

Ma fiammal, a 15 éves Jeroennal elértük az Everest északi nyergét (7055 m, csaknem 23 500 láb). Két társunk, a szellemi fogyatékosokat segítő MacIntyre Care jótekonysági szervezet egyik ügyfele, Paul Sillitoe, valamint ügyvezetője, Bill Mumford 6725 m magasra jutott fel az előre rögzített kötelek segítségével. Csoportunk ezzel egy kicsit történelmet írt, hiszen Paul az Everest legmagasabb pontját elérő szellemi fogyatékos, Jeroen pedig valószínűleg a legifjabb azok közül, akik az északi nyeregbe valaha feljutottak.

Az északi nyereg ikonikus jelentőséggel bír a hegymászók számára. A két világháború közötti időszakban innen indultak az Everest meghódítására tett első kísérletek, köztük Mallory és társai, újabban pedig minden idők legvakmerőbb próbálkozásainak volt helyszíne. Az északkeleti gerincen veszítette életét például barátom, Peter Boardman. Reinhold Messner három nap alatt egyedül mászta meg az északi oldalt, és ugyanitt ereszkedett le hódeszkával Marco Siffredi, akit végül a halál is itt ért.

Az északi nyeregbe nem könnyű feljutni, gleccserszakadékokon és jég-szirteken át, meredek havas hegyoldalak között halad az odavezető út. Miután segítettem Paulnak és Billnek leereszkedni, alig tudtam utolérni Jeroent, aki

természetesen előbb ért fel a csúcsra, mint én. A hétórás hegymászásban kimelegedett testünk számára egyre csípősebbnek tűnő hidegben a fix köteleken szerencsére mindössze 2 óra alatt sikerült lejutnunk serpa vezetőink kíséretében.

A nagy kaland nem lett volna lehetséges barátom, Russel Brice elsőrendű magashegyi vezető nélkül. Holnap megkezdjük a lefelé vezető utat, hogy kedden már ismét az íróasztalomnál lehessenek a Whitehallban.

Üdvözlettel:

David

Üzenetem elküldésére és az Everest északi oldalára tett kirándulásomra két okból került sor. Egyrészt segíteni akartam Paulnak álma valóra váltásában; másrészt egyértelműen be szerettem volna bizonyítani, hogy a hozzá hasonló fogyatékosok is képesek csodálatra méltó dolgokat véghezvinni. Ugyanis pedagógusok százezreihez hasonlóan én is abból merítek erőt minden egyes új naphoz, hogy hiszek az emberi képességekben és abban, hogy amennyiben a megfelelő feltételek adóttak, a többség (sőt talán mindenki) tud azok felső határán teljesíteni. Bízom abban, hogy mindaz, amit a szakmai pályafutásom során betöltött különféle szerepkörökben elérni próbáltam, ugyanezt az egyszerű meggyőződést tükrözi.

Másodikként felidézett élményem Paul Grant, a Robert Clark Iskola igazgatójának megismerése, majd az iskolában tett látogatás a London keleti részén fekvő Barking and Dagenham kerületben. A következő néhány bekezdés erejéig megpróbálom vázolni, hogy milyen változást sikerült Paul Grantnak elérnie az általa vezetett intézményben.

A Barking and Dagenham kerületben található Robert Clark Iskola több mint egy évtizede hanyatlásnak indult, mígnem „nagyon gyengén teljesítő iskola” lett. Az intézményben a belvárosi elhelyezkedésből adódó valamennyi probléma tetten érhető volt: alacsony elvárások a tanulói eredményeket illetően, lepusztult környezet falfirkákkal és ütött-kopott épületekkel, az igazgató által bevezetett egyértelmű rendszer vagy vállalt felelősség hiánya, eredménytelen vezetéssel és a nevelőtestület széthúzásával párosuló céltalanság, és mindezek tetejébe súlyos pénzügyi deficit. Ezzel szemben ma a diákok 68%-a 5 A-C eredményt ér el a GCSE¹ vizsgán, és a legutóbbi OFSTED²-ellenőrzés alkal-*

¹ General Certificate of Secondary Education. Angliában honos, alsó középfokú tanulmányokat záró vizsgafajta. (A szerk.)

² Office for Standards in Education. A minisztériummal szorosan együttműködő országos szervezésű felügyeleti/értékelési hatóság Angliában. (A szerk.)

mával minden kategóriában 1. fokú minősítést kapott az iskola annak ellenére, hogy a vonzáskörzetében élő családok magas hányada alacsony jövedelmű.

A változás katalizátora az új igazgató volt, aki előzőleg az iskola egyik tantárgyi munkaközösségét vezette. Az önkormányzat nagyon kockázatosnak tartotta a kinevezését, de az iskola kormányzó testülete számára meggyőző volt az intézmény jövőjére vonatkozó elképzelése. Nekik lett igazuk: az új igazgató hivatalba lépését követően a Robert Clark legalább tíz éven keresztül tartósan fejlődött. Bár e tanulmány terjedelme nem teszi lehetővé annak részletezését, hogy mit is tett Paul Grant, de fontos kiemelni a kezdeti időkből követett négy egymással összefüggő stratégiáját:

- Először is kidolgozott egy sürgős lépéseket ösztönző és ugyanakkor egyértelmű cselekvési elvekre lefordítható, világos fejlesztési koncepciót.*
- Másodszor rámutatott az iskola akkori erősségeire és gyengeségeire, majd a fejlesztés kezdeti időszakában gyors eredményekre vezető, a nevelőtestület önbizalmát erősítő intézkedéseket tett.*
- Harmadszor összeállított egy olyan reformanyagot, amelyet véleménye szerint az iskola képes volt befogadni, és amelynek gyakorlati megvalósítását a tantestület többsége támogatta.*
- Legfőképp azonban a tanulói teljesítményt és a professzionális tanulást állította az iskolai munka középpontjába.*

Mindezek hatására egy olyan iskola jött létre, ahol a diákok biztonságban érzik magukat, büszkék önmagukra és jól teljesítenek, a tanárok magabiztosak, együttműködnek, értik a dolgukat, maga az intézmény pedig a helyi, az országos és a nemzetközi szinten egyaránt mindinkább a kiválóságáról lett ismert.

Olyan emberként, akinek szakmai élete eddig jobbára azzal telt, hogy próbálta megérteni az iskolák fejlődésének folyamatát, megdöbbenőnek találom, hogy a hasonló beiskolázási háttérrel és erőforrásokkal rendelkező, hasonló elgondolásokkal és kezdeményezésekkel szembesülő intézmények mennyire eltérők lehetnek egyrészt szellemiségüket és elvárásait, másrészt a tanulási módszereket és a tanulók teljesítményét tekintve, jóllehet első pillantásra a felszínen talán hasonlóknak tűnnek. Miért van az, hogy egyes iskoláknak sikerül felküzdeniük magukat arra a szintre, ahol változtatni tudnak, másoknak viszont nem? Paul és rajta kívül még sok más, a közelmúltban végzett munkánk során megismert intézményvezető

példája alapján úgy vélem, hogy érdemes mélyrehatóbban tanulmányozni a háttérben húzó-dó folyamatokat. Idővel ennek a kutatásnak az eredményeit is meg szeretném jelentetni, természetesen egy, a jelenlegire épülő kötetben. Ebben a könyvben azokat az érveket mutatom be, amelyek a rendszervezetés mellett szólnak, a másikban a rendszervezetés gyakorlatátval foglalkozom majd.

Zárójelben megjegyezném, hogy a Robert Clark Iskolában tett látogatásomra visszagondolva eszembe jutott egy évekkkel ezelőtti beszélgetésem egy cardiffi középiskola igazgatójával, aki az inklúziós gyakorlatáról szólva elmondta, hogyan üdvözölte iskolájában azokat a diákokat, akiket azért vett fel, mert egyetlen más intézmény sem fogadta volna be őket. Bevezette a gyerekeket az irodájába, majd kedvesen így szólt: „A jó hír, hogy itt szeretünk titeket, a rossz hír, hogy nem hagyunk innen elmenni!” Számomra ez a befogadás lényege, és – amint látni fogjuk – a „jó társadalom” talpköve.

A harmadik élményem személyes ugyan, de nagyon fontos szerepet játszott ennek a műnek a létrejöttében. Egy hideg téli estén, miközben vonaton utaztam Észak-Angliába, kétségbeesetten próbáltam időt szakítani arra, hogy könyvem felépítését átgondoljam. Tom Bentley ösztönzésére olvasni kezdtem Amitai Etzioni *The Third Way to a Good Society* (Harmadik út a jó társadalomba) című művét. A megelőző hetekben azzal voltam elfoglalva, hogy saját munkám első felét úgy állítsam össze, hogy alkalmas legyen többféle olvasóközönséget meggyőzni az oktatási reform „harmadik útjáról”. Egy olyan stratégiát akartam kidolgozni, melyet a társadalmi igazságosság vezet, de ugyanakkor szabadságot ad az iskoláknak az újításra, egymás támogatására és a rendszer azonos szintjén, egymás mellett tevékenykedő szereplők teljesítőképességének közös fejlesztésre. Egy közös szál, összefogó gondolat után kutattam, melyre Etzioni monográfiáját olvasva találtam rá. Könyvem nyitó oldalán idézem is a „jó társadalom” és a „harmadik út” tőle származó meghatározását, amivel az a célom, hogy megvilágítsam a hasonlóságot a „jó társadalom” általános fogalma és annak oktatásügyi megfelelője között, melynek megvalósítását a „minden iskola kiváló iskola” fordulatot használva indítványozom. Hasonlóképpen, a „jó társadalom” eléréséhez vezető út – a „harmadik út” – az itt vázolt oktatásügyi stratégiának feleltethető meg. Az alábbi idézetben Etzioni rámutat, hogy a „jó társadalom” megteremtésének nélkülözhetetlen strukturális összetevője a közöség, melynek oktatásügyi megfelelője természetesen a hálózatszerű együttműködés:

Általánosan elismert etikai tétel, hogy az embereket célként, nem pedig pusztá eszközként kell kezelni. Kevésbé széles körben elfogadott az a fontos szociológiai megfigyelés, hogy ez leginkább a közösségekben intézményesíthető és nem az állam vagy a piac területén.

Legalább ilyen sarkalatos felismerés, hogy csak abban a társadalomban lehet valamennyi ember önmagában cél és teljesítheti ki emberi képességeit, amelyből senki sincs kirekesztve, és ahol mindenki egyforma tiszteletet élvez. Ugyanezen az elven alapul a kommunitarizmus alapgondolata, mely szerint elidegeníthetetlen egyéni jogokkal és egymás iránti társadalmi felelősséggel rendelkezünk, azaz miközben jogot formálunk arra, hogy önmagában való célként kezeljenek, kötelességünk, hogy mi is ugyanígy járjunk el másokkal és közösségeinkkel szemben.

A jó társadalomban megvalósul az egyensúly az állam, a piac és a közösség – e három, részben összeegyeztethetetlen elem – között. Ez a logika a fenti állítások alapja. A jó társadalom nem eltörölni akarja ezeket a szegmenseket, hanem éltetni és kordában tartani.

Számomra igazából ez a lényeg. A rendszervezetésnek is az egyéni jogok és a társadalmi kötelezettségek együttese az alapja. A közösségnek ez a meghatározása egybecseng azokkal az együttműködési formákkal, amelyek kulcsszerepét hangsúlyozom ebben a könyvben, és amelyeknek az oktatást a jövőben jellemezniük kell.

Most mondanék néhány szót arról, hogy számomra mit jelent az ismeretelmélet. Ezt szándékosan és nem éppen hátsó gondolatok nélkül teszem, mert úgy gondolom, nem árt, ha az olvasó tisztában van vele. Az én szótáramban az ismeretelmélet „módszerelmélet”, illetve „tudásalap” jelentéssel szerepel. Ezért fontos kijelentenem, hogy az általam követett tudáselmélet cselekvésemélet. Nincs ebben semmi bonyolult. Mint már említettem, egész szakmai pályafutásom során tudatosan törekedtem arra, hogy az oktatáspolitikai, a gyakorlat és a kutatás találkozási pontjában helyezkedjem el. Ez nem mindig volt kényelmes pozíció, és alkalmanként sajnos ellenem fordított olyanokat, akiket rendes körülmények között szövetségeseimnek tekintettem volna a „jó társadalom” megteremtése felé vezető úton. Nem baj, ez a helyzet, nemigen tehetek mást. Én továbbra is az utolsó könyve befejezésével küszködő Ernest Becker szavaiból merítek ihletet, aki mielőtt remegő fényét kioltotta a rák, az *Escape from Evil* (Szabadulás a gonosztól) (1975) bevezetőjében ezt írta:

Miként legtöbb művemben, most is messze túlléptem kompetenciám határait, és valószínűleg egyszer és mindenkorra elintéztam, hogy hivalkodó gesztusaimról legyek ismert. Szorít azonban az idő, nem hagy pihenni, én pedig nem kerülhetem el, hogy ambiciózus összegzésre tegyek kísérletet; vagy sikerül hatalmat nyernünk a felgyülemelő gondolatok felett, vagy tovább dőzsölünk két-ségbeesetten, és éhezünk a bőségben.

Ezt teszem én is. A magam módján próbálok túllépni a szakmapolitika, a gyakorlat és a kutatás határain, és a három területet egyesítve dolgozni az oktatás kiváló szintre emelésén, az emberi képességek kibontakoztatásán. Most, hogy ismét egy egyetem munkatársa vagyok, és publikációim külső értékelés alá esnek, remélem, hogy a könyvemet értékelő RAE-bizottság³ is úgy látja majd, hogy helyénvaló, ha tudományos munkásságomat ilyen összefüggésekben képzelem el.

Végezetül, nemrégiben megérintett, amikor Richard Elmore találóan, sőt provokatívan olyan szakmának nevezte az oktatást, melynek „nincs gyakorlata”. Én is ezt mondogatom már jó ideje, csak nem ilyen frappánsan. Távolról sem arról van azonban szó, hogy az oktatásban ne létezne kiváló gyakorlat. Véleményem szerint a problémának két oldala van. Egyrészt, az esetek többségében nem megfogható, nincs világossá téve, hogy mitől lesz a tanítás vagy a vezetés kiemelkedő egy iskolában. Egy jó tanár azért jó tanár, mert jó tanár. A szakmai kiválóság egyéni teljesítmény, nem pedig a szakmában való fegyelmezett elmélyülés folyománya. Pedagógusként nem állnak rendelkezésünkre olyan általánosítható „cselekvésméletek”, melyek ok és okozati összefüggések szintjén írják le, hogy az artikulált szakmai kompetencia gyakorlása során mivel érhetjük el, hogy diákjaink jobban tanuljanak. A gond nem az egyéni kiválóság hiánya, hanem az, hogy ez a kiválóság nem mindennapos; mégpedig azért nem az, mert nincs meg az a közös nyelv, melyen a szakmai kommunikációról és előrehaladásról beszélhetünk. Bármennyire vitatható is, ez a magyarázata annak, hogy sok iskolában miért olyan lassú a fejlődés. Ahol a tanítás és a vezetés gyakorlata explicitté van téve, megbeszélés tárgyát képezi és bizonyítékokon alapul, ott az irányadó mércével mérve szokatlanul gyors és tartós haladást tapasztalunk. Ennek a könyvnek az egyik célja, hogy a maga szerény módján hozzájáruljon egyfajta oktatási gyakorlat kidolgozásához – legalább a tanítás és a vezetés területén.

Könyvem mondandójának megtervezése során tehát ez az öt mozzanat befolyásolta különösképpen a gondolataimat. A következőkben leírtak alapja tehát elsősorban az Everest Paul Sillitoe-val együtt történő megmászásából is látható hitem az emberi képességekben; az átformáló vezetés Paul Grant által példázott ereje; az oktatás megreformálásának nélkülözhetetlen volta az Etzioni által meghatározott „jó társadalom” létrejöttéhez; Beckernek a dolgok értelmezésére tett próbálkozása; valamint Elmore felhívása az oktatás gyakorlatának kidolgozásában való közreműködésre.

Egy könyv létrehozása soha nem egyszemélyes teljesítmény. Ez alól természetesen ez a munka sem kivétel. Ezért miután magamról már szoltam, köszönetet kell mondanom mindazoknak, akiktől megírásához segítséget és támogatást kaptam.

3 Research Assessment Exercise. (A szerk.)

Rendkívül hálás vagyok Elpida Ahtaridounak, Rob Highamnek és Tony Mackaynek, akik a szakmai elkötelezettség és barátság határait messze túllépve segítettek az első kezdetleges vázlataim valamiféle értelemmel bíró szöveggé történő megformázással járó kemény munkában. A kapott eredmény legalább annyira az ő érdemük, mint az enyém.

Szerencsém volt továbbá az oktatás területén tevékenykedő számos kiemelkedő kutató és elemző személyes és szakmai barátságát élvezni. Ahogy a következő oldalak is egyértelműen mutatják, rengeteget tanultam tőlük. Gondolkodásomat és gyakorlati munkámat a közelmúltban és különösen ennek a könyvnek a kigondolása során befolyásolták többek között Michael Barber, Tom Bentley, Brent Davies, Richard Elmore, Michael Fullan, Andy Hargreaves, David H. Hargreaves, Bruce Joyce, Ken Leithwood és Andreas Schleicher írásai és gyakorlati eredményei. Az általuk felhalmozott tudásnak köszönhetően az oktatás világáról való tudásunk összehasonlíthatatlanul gazdagabb annál, mint amilyen előttük volt.

A kormányzatban eltöltött idő egyszerre volt ösztönző és tanulságos, és sok mindenre megtanított. Már említést tettem akkori munkatársaim kollektív lelkesedéséről, intelligenciájáról és elkötelezettségéről. Kiemelkedő példaképeknek bizonyult és kimerítő leckéket adott a „sötét varázslatokból” többek között Christina Bienkowska, Charles Clarke, John Dunford, Mike Gibbons, Richard Harrison, Paul Higgins, Graham Last, Bruce Liddington, Abdrewh McCully, David Miliband, Estelle Morris, Ralph Tabberer, Ray Shostak és Frances, valamint John Sorrell. Náluk jó kezekben van az oktatáspolitikai és a „jó társadalom” jövőképe.

Folyamatosan tanultam az iskolákban dolgozó kollégáktól, akik példája, önzetlensége és hatékony gyakorlata feltartóztathatatlanul vezeti az oktatást a radikális átalakulás felé. Remélem, nem sértem meg őket azzal, hogy csak néhányuk nevét említem, ahogy korábban Paul Grant esetében történt, vagy ahogy az itt következő felsorolásban teszem, hiszen rajtuk kívül még sokan inspirálták a gondolkodásomat és a gyakorlati munkámat. Különös köszönettel tartozom azonban Yasmin Bevannak, Trish Franey-nek, Paul Grantnak, Sue Granville-nek, Dextre Huttnak, Vanessa Huws Jones-nak, Alasdair MacDonaldnak, Andy és Trish McCarthy-nak, az elhunyt Hilary McKewannak, David Potternek, Mary Richardsonnak, Alan Roach-nak, Kevin Satchwellnek, az elhunyt Mary Schofieldnek, Alan Steernek, David Trigg-nek és Michael Wilkins-nek. Ők az igazi rendszerirányítók. Éleslátásukért és integritásukért valamennyiüket köszönet illeti.

Végezetül tartozom még egy kis magyarázattal. Miközben megkíséreltem minden részletre kiterjedő érveket felsorakoztatni a rendszerszintű reform mellett, óhatatlanul támaszkodnom kellett a korábban már megjelentetett anyagaimra. Próbáltam minél takarékosabban bánni ezekkel, és ha lehetett átirtam vagy a jelenlegi körülményekhez igazítottam

a szöveget. Köszönetet kell mondanom az angol oktatási minisztériumnak (Department for Education and Skills) is, mert a könyvben szereplő adatok gyűjtésére eredetileg az ottani munkám során adtam megbízást, és a könyvemben ezek feldolgozása szerepel. Egy dél-walesi nonkonformista kápolnában nőttem fel, és korán megtanultam, hogy számosak lehetnek bár a szövegek, a prédikáció mindig ugyanaz marad.

Talán csak annyi maradt hátra ebben a bevezetőben, hogy biztosítsam mindazokat, akik engem, a munkámat és a családomat ismernek, hogy jól vagyunk, és továbbra is bámulattal tölt el mindaz, amit gyermekeim a személyre szabott tanulásban elérnek, és amit most ők tanítanak nekem.

David Hopkins
Harpenden, Herts és Argentièrre, Mt. Blanc
2006 nyara

1. RÉSZ

A RENDSZERSZINTŰ REFORM ÖSSZEFÜGGÉSEI

Ebben a részben összefoglalom a könyvben megfogalmazott elképzeléseket, és bevezetek néhány kulcsfogalmat. Ahhoz, hogy a szociáldemokrata oktatási rendszerek célját könnyebben megérthessék a „minden iskola kiváló iskola” kifejezést használom, elemzem a korábbi nagyszabású reformkísérletek kudarcának okait, és radikális alternatívaként bemutatom a rendszerszintű reform egy lehetséges megközelítését.

1. MINDEN ISKOLA KIVÁLÓ ISKOLA

The History Boys (2004) című színdarabjához írt előszavában Alan Bennett némi pesszimizmussal arról elmélkedik, amit vele együtt én is a közoktatás leginkább elfogadható, valódi céljának tekintek.

Eléggé ódivatú vagyok, hogy azt gondolhassam, a magánoktatást rég el kellett volna törölni, és hogy társadalmi egyenlőtlenségben mérve Nagy-Britannia már eddig is túl nagy árat fizetett magániskolái miatt. Ugyanakkor azt is gondolom, hogy a magániskolák bezárása (még ha erre meg is lenne az akarat) hatalmas társadalmi felzúduláshoz vezetne. Az állami iskolák számára az lenne a legjobb, ha olyan színvonalat érnének el, hogy nagyon alacsony legyen a jelentkezés a magániskolákba, erre azonban – különösen a jelenlegi (2007) kormány alatt – nem sok esélyt látok.

Azzal, hogy minden iskola legyen jó, tökéletesen egyetértek, azt az előrejelzést azonban, miszerint ennek megvalósulására nincs sok esély, határozottan elutasítom.

Ha a szülőket kérdezzük az oktatási reform céljáról, egyszerűen azt válaszolják, hogy miért ne lehetne minden helyi iskola kiváló iskola. Ezt persze nem lett volna nehéz kitalálni, de számos bizonyítékkal is alátámasztható. Például:

- A *Which?* fogyasztóvédelmi magazin 2005-ös közvélemény-kutatása szerint a szülők 95%-a szeretné, hogy magas színvonalú helyi állami iskola álljon a rendelkezésére, ami megdöbbentően nagy arány.
- A Policy Exchange (konzervatív szakértői csoport, agytröszt) arról számol be, hogy a szülők elegendő jó iskolai férőhelyet szeretnének (O'Shaugnessy és Leslie, 2005).

- Margaret Morrissey, a National Confederation of Parent Teacher Associations (NCPTA Szülő-Tanár Egyesületek Országos Konföderációja) szóvivője kijelentette, hogy „a szülők feltétlenül biztosak szeretnének lenni abban, hogy gyermekeiket jó helyi iskolába írathatják” (NASUWT, 2005).
- Az Education and Skills Committee Oktatási és Képzési Bizottság (2004, 2006) szerint a szülők nagy többsége egyszerűen jó helyi iskolákat akar.
- Érdekes, hogy a helyi iskolák általában jó értékelést kapnak az elégedettség vizsgálatok során, ami ugyancsak a színvonalas helyi oktatás iránti vágyat tükrözi.

Ennek fényében a magániskolák Bennett által emlegetett bezárásának semmi köze a kérdéshez. Különösen igaz ez az Egyesült Királyságban, ahol a gyerekeknek csak 7%-a tanul független, azaz nem állami finanszírozású iskolában (Independent Schools Council, 2006). Ráadásul sok magániskola nagy lelkesedést mutat a közfinanszírozásból fenntartott intézményekkel való együttműködésre, amit meglehetősen izgalmasnak találok. A valódi kérdés tehát az, hogy lehet-e minden iskola kiváló? A válaszom, hogy mindent összevetve ez ma reális elvárás.

Optimizmusom oka, hogy a közelmúltban több országban hajtottak végre sikeres oktatási reformokat, melyek hatására a tanulói teljesítmények nagymértékben javultak anélkül, hogy egy idő után visszaestek volna, és jelentős mértékben sikerült csökkenteni a teljesítménybeli különbségeket. A 2000-es és a 2004-es PISA-vizsgálatok eredményei például a tanulás komoly, tartósan fennmaradó javulásról és a különbségek figyelemre méltó csökkenéséről tanúskodnak a finn, norvég, kanadai, japán és koreai diákok esetében az olvasás, a matematikai és a természettudományos műveltség terén. Ezek az országok remek példát szolgáltatnak arra, hogy a kiválóság és a méltányosság magas szinten tartásával hogyan érhető el, hogy a rossz szociális-gazdasági helyzetű tanulók ne legyenek eleve kudarcra ítélve, és a hátrányos helyzet ne lehessen az iskolai siker „elsődleges” meghatározója.

Angliában az alap- és középfokú oktatás nemzeti stratégiái és az egyedi, intézményszintű intervenciók sikerének köszönhetően az elmúlt tíz évben kiemelkedő javulás történt a tanulói teljesítményeket és a tanulást illetően, bár ez ritkán kapott nyilvános visszhangot. Jóllehet – amint azt a későbbiekben látni fogjuk – még rengeteg tennivaló vár ránk, mielőtt azt állíthatnánk, hogy az angol oktatási rendszer átalakult, de eddig is olyan haladást értünk el, és annyit tanultunk a tapasztalatokból, hogy elég világos képünk van arról, mit kell tennünk e cél valóra váltásához.

Ezt azért gondolom, mert az elmúlt negyedszázad oktatási reformjainak túlnyomórészt pozitív tapasztalatai alapján közel állunk ahhoz, amit Malcolm Gladwell (2000) „fordu-

lópontnak” nevezett el. Gladwell szerint a társadalomra hatást gyakoroló, sikeres újításoknál mindig megfigyelhető egy fordulópont, amikor a változás exponenciálisan felgyorsul, többé nem csak egy behatárolt helyi vagy csoportérdeket képvisel, hanem tömegjelenséggé válik. Az oktatás két okból jutott fordulópontra. Egyrészt, ma már határozottan lehetőség van arra, hogy minden iskola kiváló lehessen. Másrészt, és ez talán még fontosabb, a társadalom egyre több információval rendelkezik az oktatási rendszer teljesítményére vonatkozóan, melynek következtében már nemcsak követeli a kiválóságot, hanem kész arra, hogy némi felelősséget is vállaljon annak megteremtéséért. Ez Gladwell könyvének igazi üzenete. Valódi átalakulás akkor következik be, ha a reformot nem felülről erőszakolják rá a változásban érintettek, hanem a saját ügyükké válik. Végső soron – mondja Gladwell – a fordulópontok a változás lehetőségének és az okos cselekvés hatalmának ismételt megerősítései.

Hasonlóan érvel Seth Godin *Unleashing the Ideavirus* (2001) (A gondolatvírus kiszabadítása) című művében. Godin Gladwellel azt állítja, hogy a gondolatok fertőzővé válhatnak, de ez nem a gondolatok megfogalmazói vagy a politikusok rendeletére történik, hanem mint minden vírus, emberi érintkezés útján terjednek. Néha talán úgy tűnhet, hogy a legsikeresebb gondolatvírusok a véletlen termékei csupán, de Godin szerint bizonyos stratégiák – például a könyvében javasolt eljárás – alkalmazásával erőteljesen gyorsíthatjuk a terjedésüket. Tudni kell azonban, hogy a gondolatvírus a vákuumot szereti: minél zsúfoltabb a piac, annál nehezebben arat sikert egy eszme. Ahogy Godin mondja, a versenyben a gyorsabb győz. Azt is hangsúlyozza, hogy miután terjedni kezdett, a gondolatvírus egy életcikluson megy keresztül. Ha ezt figyelmen kívül hagyjuk, akkor elpusztul, de ha megfelelően tápláljuk, akkor tovább virul, és hosszú időn keresztül terjed majd.

Gladwell és Godin gondolatai a társas tevékenység és a marketing elméleteiben gyökereznek ugyan, de az oktatási reformra és változásra is vonatkoztathatók, különösen manapság. Lehetséges ugyanis, hogy az oktatási rendszer már immúnissá vált a „felülről jövő”, irányításon és ellenőrzésen alapuló változtatási stratégiákkal szemben. Az oktatási változás folyamatának egy pozitív, jóindulatú vírus terjedéséhez hasonlatos felfogása éles ellentétben áll a változás közelmúltban uralkodó, központ-periféria modelljével. Most, amikor az oktatás átalakításának a „minden iskola kiváló iskola” jelszóra épülő szakaszába lépünk, a fertőzések, vírusok és járványok terjedésének elvein alapuló megoldás tűnik a reformmal kapcsolatos tájékoztatás és konszenzusépítés legjobb módjának.

Könyvem célja, hogy hozzájáruljon ahhoz a lehetséges víruskommunikációhoz, ami az oktatási változás alternatív megközelítése lehet. Úgy gondolom, hogy csak akkor lehet minden iskola kiváló, ha az eddigi vertikális munkamódszert horizontálisra cseréljük. Nem kevésbé ironikus módon – amit ebben a kötetben részletesen kifejték – ennek megvalósu-

lásához nem elegendő az 1980-as és 1990-es években megszokott, egyes intézményekre korlátozódó iskolafejlesztés, hanem a rendszer egészére kiható válasz szükséges. Az új évszázadban ez a sikeres oktatási reform kulcsa.

Tehát ebben a nyitó fejezetben:

- kicsit részletesebben bemutatom, mit is akarok kifejezni azzal, hogy „minden iskola kiváló iskola”;
- feltérképezem a rendszerszintű reform kivitelezésének politikai nehézségeit;
- bemutatok egy, a javasolt rendszerszintű szemlélethez illeszkedő iskolafejlesztési modellt;
- felsorolom a reform rendszerszintű felfogásának alapelveit;
- megfogalmazok tíz állítást a rendszerszintű reformról;
- és végül, az egész könyv rövid tartalmi összefoglalásán keresztül bevezetem a rendszerszintű reform kulcsfogalmait.

„MINDEN ISKOLA KIVÁLÓ ISKOLA”

Még ha szó szerint talán nem is megvalósítható, a „minden iskola kiváló iskola” egyáltalán nem csak egy üres szlogen. Egy törekvés, sőt több annál: felhívásnak szánt metafora. Felhívás azért, mert ma már bizonyított, hogy a legnehezebb körülmények között működő iskolák is képesek fejlődni, és az ehhez szükséges stratégiák egyaránt leírhatók és általánosíthatók.

Egy folyamatban lévő kutatásban, ahol a tanulói teljesítményre és a hozzáadott értékre vonatkozó adatokat együtt használjuk a felügyeleti ellenőrzések során kapott értékelésekkel, megkülönböztettük egymástól azokat az iskolákat, amelyek a rendkívül mélyről történő indulást követően tartós fejlődést mutattak, amelyek „eléldegéltek” (azaz megrekedtek az átlagos teljesítés és az alacsony hozzáadott érték szintjén) és amelyek meglepő ugrással új fejlődési pályára álltak. Ma már azt is kezdjük érteni, hogyan sikerült ezeknek az intézményeknek a fejlődést elérniük, majd fenntartaniuk.

Ahelyett, hogy megadták volna magukat a kívülről jövő változások özönének, ezek az iskolák kitartóan törekedtek egy pozitív tanítási és tanulási kultúra kialakítására az intézményen belül. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy a külső reformok nem voltak fontosak, valamennyi megfigyelt intézmény örömmel dolgozik a jelenlegi oktatáspolitikai kereteken belül. A nagy különbség az, hogy ők először lerakták az „alapokat”, majd szelektíven, a saját céljaikat szem előtt tartva vették át a külső változásokat. A szakmapolitikusok ebből levon-

hatják a tanulságot: a tanárok szakmai színvonalának fejlesztése fontosabb, mint a strukturális változtatások.

Miközben azt vizsgáltuk, hogy az iskolák hogyan fejlődtek jóból kiválóvá, és tartották meg ezen a szinten a teljesítményüket, gondolatébresztőnek találtuk Jim Collins *Jóból kiváló* (Good to Great, 2001: 162. o., 168. o) című könyvét, ami azzal a kijelentéssel kezdődik, hogy „a jó a kiváló ellensége”, majd azzal folytatódik, hogy „elsősorban azért nincsenek kiváló iskoláink, mert jó iskoláink vannak”. A fő probléma Collins szerint alapjában véve az, hogy megelégszünk a jóval. Kutatása ugyan vállalatokra irányult, nem pedig iskolákra, figyelemre méltó hasonlóságok fedezhetők fel a „kiválóságot” és az oda vezető utat illetően. A kiváló vállalatok itt következő két jellemzését tanulságos összevetni az általunk ismert kiemelkedő oktatási intézményekkel:

A tartósan kiváló vállalatok nem pusztán azért léteznek, hogy a részvényeseknek hasznot termeljenek. Egy igazán kiváló vállalatnak a nyereség és a pénzáram olyan, mint a vér és a víz az egészséges testnek. Nélkülözhetetlenek az élethez, de nem ezek adják az élet lényegét.

Továbbá:

A tartósan kiváló vállalatok megőrzik alapvető értékeiket és céljukat, miközben üzleti stratégiáik és működési gyakorlatuk állandóan alkalmazkodik a változó világhoz. Ez az „alapok fenntartásának és a haladás ösztönzésének” mágikus kombinációja.

Ezek az idézetek egy magas elvárásokat támasztó iskolai és osztálytermi kultúra képét idézik fel, ahol a tanulók a sokszínű és kiegyensúlyozott oktatás eredményeként kibontakoztathatják a képességeiket ahelyett, hogy a tesztekre való felkészülésre kényszerítenék őket. Ez pedig azért történhet így, mert – ahogy az a második idézetben is szerepel – az iskola hisz abban, hogy minden diák képes a tanulásra, tisztában van a tanítás és a tanulás ok-okozati összefüggéseivel, és az újításokat ezen alapvető meggyőződések szerint valósítja meg.

A kiválósághoz vezető utat illetően Collins összehasonlította a kiváló (mintegy 15 éve csúcsteljesítményt nyújtó és tartósan fejlődő) vállalatokat azokkal, amelyek a szokásos mércével mérve jónak tekinthetők. A különbséget azzal magyarázta, hogy az előbbieket először szorgalmasan dolgoztak az alapok rendbehozatalán és csak azután kacérkodtak az innovációval.

Iskolákkal kapcsolatban néha azt kérdezik tőlem, hogy több pedagógia asszisztens alkalmazásával vagy az infokommunikációs eszközök szélesebb körű használatával megfelelően biztosítható-e a diákok igényeire szabott tanulás. Ezek jogos, de igazából másodrendű kérdések. Először a tanítás és tanulás szilárd kultúráját kell megteremteni, és ha ez már adott, akkor a pedagógusok majd mindenki másnál jobban el tudják dönteni, hogy kell-e több – teljes mértékben központilag finanszírozott, de a kellő tájékozottsággal rendelkező szakemberek által igényelt – pedagógia asszisztens vagy infokommunikációs eszköz.

Úgy gondolom, ezzel kapcsolatban érdemes felidézni Collins szavait:

A jóból kiválónak lett vállalatok egyike sem úttörő technológiával kezdte az átalakulást, mégis mindegyikük a technológia-alkalmazás úttörőjévé vált, miután rájött, hogy az hogyan illeszthető [alapvető fejlesztési stratégiához], és ezt követően ért el áttörést.

Velük szemben a többiek gyakorta nagyszabású, felesleges felvásárlásokkal próbálták áttörést elérni. Azok viszont, melyek képesek voltak a kiváló szintre felemelkedni, főként az áttörést követően vásároltak nagyobb mértékben, hogy egy már amúgy is gyorsan forgó kerék lendületét még tovább gyorsítsák.

Magam is ezt a felfogást követem. A későbbiekben látható lesz, hogy az iskolák kiváló szintre való fejlődésének alapja a tanítás és a tanulás legfontosabb elemeinek gyakorlattá válására való következetes törekvés az alapvető szervezeti feltételek megteremtése során.

Még egy utolsó szót erről. Természetesen nem vagyok annyira naiv, hogy azt képzelem, minden intézmény abszolút értelemben kiváló lehet. Az élet természetesen nem ilyen. A fordulatot mondandóm megértéséért heurisztikusan használom annak képletes leírására, hogy milyen célt kellene kitűznünk az oktatási rendszer számára. Viszont egyetértek Collinszal, hogy a jó a kiváló ellensége, és Angliában például túl sok önmagával elégedett, „eléldéglő” iskola van. Azt is gondolom, hogy minden intézménynek a kiválóság felé vezető pályára kellene állnia. A rendszerben elegendő diagnosztikai eszköz áll rendelkezésre az intézmények fejlettségi szintjének megbízható elemzéséhez, és eleget tudunk az eredményes tanítás összetevőiről ahhoz, hogy engedjük őket okosan válaszolni ezekre az elemzésekre.

Ha a „jóból kiváló” gondolatmenetet most összekapcsoljuk a szülők kívánságával, hogy gyermekeiket jó helyi iskolába íráthassák, akkor – ahogy korábban már utaltam rá – máris van egy egyszerű javaslatunk az oktatási reform vezérelvét illetően: az oktatáspolitikai-

kának arról kell gondoskodnia, hogy minden iskola kiváló lehessen. A következő részben kifejezem, hogy a kormányok miért találják ezt a látszólag egyszerű javaslatot olyan nehezen elfogadhatónak.

A RENDSZERSZINTŰ REFORM NEHÉZSÉGE

Egy ország sikeréhez egyaránt nélkülözhetetlen a versenyképes gazdaság és a befogadó társadalom. Ehhez olyan, magas színvonalú oktatási rendszer kell, amely gondoskodik a tudás és a kultúra generációk közötti átadásáról és fejlesztéséről, a tanulás fontosságát és a tanulás tiszteletét hirdeti, szélesíti az emberek látókörét, továbbá magas elvárásokat támaszt. Azt szeretnénk, ha az iskolarendszerben előrehaladva minden fiatal fokozatosan elsajátítaná a tantervben szereplő ismereteket, készségeket, attitűdöket és értékeket, majd sikeres, lelkes és önálló tanuló emberré válna, aki elkötelezett az egész életén át tartó tanulás iránt, és képes megfelelni a felnőtt élet követelményeinek. Ez elég jó leírása egy olyan oktatási rendszernek, amelynek eltökélt célja, hogy minden iskolája legalább jó iskola legyen, a legtöbb pedig a kiválóság felé vezető úton járjon.

Nem árt tudni, hogy a „minden iskola kiváló iskola” olyan cél, melynek valóra váltása – akár sikerül, akár nem – sokkal inkább a szakmai és politikai akarat függvénye, mint a stratégiai tudásé. Több mint 25 éve annak, hogy Ron Edmonds (1979) feltette a jól irányzott kérdést: „Hány eredményes iskola kell annak elhítetéséhez, hogy minden gyerek tanítható?”. Majd így folytatta: „Már többet tudunk a kelleténél ahhoz, hogy ez így is legyen. Hogy így lesz-e, vagy sem, az attól függ, hogyan érezzük magunkat amiatt, hogy eddig nem így volt.” Edmonds arra utalt, hogy az amerikai belvárosok különböző etnikai származású diákjai társaikhoz képest lemaradnak. Ugyanerről a tőről fakad az a bennünket foglalkoztató probléma is, hogy *háttérétől függetlenül* minden egyes tanuló a képességei szerinti maximális teljesítményt nyújtsa. Ahhoz, hogy a társadalom ezt elérhesse, az iskolák mindegyikének minden egyes diákkal eredményesnek kell lennie.

A törekvés, hogy minden iskola legyen kiváló iskola, könnyen érthető ugyan, de – ahogy Edmonds is sugallja – olyan implikációi vannak, melyek nem egy nemzeti kormány vagy helyi önkormányzat elszántságát próbára tehetik. Nekem úgy tűnik, hogy legalább három okból jelenthet nehézséget a számukra, hogy komolyan vegyék, és ne csak üres szólamnak tekintsék:

- Először is, *a társadalmi igazságosság utáni erős vágyat fejezi ki, némi erkölcsi küldetéssel fűszerezve, és ekként is kell kommunikálni.* Sajnálatos módon vezetőink közül

sokan kellemetlenül érzik magukat, ha konkrét eredményeket sejtető értékekről kell beszélniük. Holott e nélkül aligha teremthető meg a társadalmi változást támogató konszenzus.

- Másodszor *a strukturális változás helyett közvetlenül a tanítás színvonalának és az osztálytermi gyakorlatnak a javítására irányítja a reform fókuszát*. A kormány oktatáspolitikájának megvalósítása szempontjából az iskola eddig jobbára „a beavatkozás egysége” volt. A nemzetközi kutatások, például a PISA-vizsgálatok eredményei azonban azt bizonyítják, hogy (a) a teljesítmény javulása az osztályteremben dől el; és (b) az Egyesült Királyságban az iskolák közötti különbségek eltörpülnek az egyes iskolákon belüli különbségek mellett, mely utóbbiak háromszor vagy akár négyszer is nagyobbak lehetnek, mint az előbbiek.
- Harmadszor *tartós és a rendszer egészét átható változtatás iránti elkötelezettséget feltételez, mivel az egyes intézményekre korlátozódó iskolafejlesztés mindig a szociális méltányosság torzulásához vezet*. A helyi oktatási hatóságoktól függetlenül, közvetlenül a központi költségvetésből finanszírozott iskolák – az USA-ban a „charter school” mozgalom, Angliában pedig a „grant-maintained schools”¹ – tapasztalatai szerint az ilyen kezdeményezések hatására a környező iskolák színvonala általában romlik, miközben az érintetteknel javulás mutatkozik. Ez egyáltalán nem az intézményi autonómia ellen szól, csak óvatosságra int, hogy befogadó, együttműködő környezetbe kell illeszkednie.

Ez három különböző jellegű kihívás. Míg az első inkább a politikai akarattal és meggyőződéssel, a második és a harmadik a stratégiával és az oktatás felfogásával áll kapcsolatban. Mindháromban tükröződik azonban az Edmonds által oly érzékletesen kifejezett elkötelezettség és együttes, egymással összefüggő feltételei annak, hogy minden egyes iskolának esélye lehessen a kiválóságra. Végül, de nem utolsósorban mindegyik nélkülözhetetlen összetevője a „harmadik út” oktatásügyi változatának. A „minden iskola kiváló iskola” kép azért állítható összhangba Etzioni (2000) „jó társadalmával”, mert mindkettő alapja egyfajta erkölcsi küldetés.

Az erkölcsi küldetés képlékeny fogalom, de kiindulásképpen úgy határoznom meg, hogy „emeljük a mércét, és számoljuk fel a különbségeket” a tanulás és a tanulói teljesítmények terén. Mindazonáltal ez egy szigorúan oktatásügyi szempontból történő meghatározás. Ha a társadalmi igazságosságot és az inklúziót komolyan gondoljuk, akkor pedagógusként igazi kihívással kell szembenéznünk, mert – miként Basil Bernstein (1970) mintegy 35 évvel ezelőtt megállapította – „az oktatás nem kompenzálhatja a társadalmat”. Noha a politika és

¹ A két országban az említett iskolamodelllek státuszát elnyerő iskolák számára bizonyos feltételek mentén lehetővé válik a helyi oktatásirányító hatóságoktól való függetlenedés központi források igénybevételével. (A szerk.)

a társadalmi változás kívül esik e könyv témakörén, ezen a ponton érdemes leszögezni, hogy az oktatás erkölcsi küldetését tágabb összefüggések között kell szemlélni, még akkor is, ha egy adott időpontban nemigen tudjuk azt befolyásolni.

Beyond Turnaround Leadership (A sorsfordító vezetésen túl) című új könyvében Michael Fullan a következőképpen fejezi ki ezt a gondolatot (2006, 14. o.):

Amint láttuk, a kérdés nemcsak az oktatáspolitikát és az oktatás gyakorlatát érinti, hanem a szociálpolitikát és a gazdaságpolitikát is – hiszen ezek mind ugyanazon cél szolgálatának szentelik magukat: javítani kívánják a társadalmi környezetet, hogy gazdaságilag, az egészség és a jó közérzet szempontjából nagyobb jólétben élhessenek az emberek. Ez ad távlatot a reformnak, és ez teszi lehetővé, hogy az iskolák átalakítását ne öncélúnak, hanem egy lényegibb természetű reformütemterv kicsiny részének tekintsük.

Bernstein és Fullan egyaránt rámutatnak valamire, amiről sokan hajlamosak megfeledkezni: az iskolák nem a világtól elszigetelten léteznek. Hatása ugyan annak is lehet, ha az egésznek csak egy részén változtatunk, de nem akkora, mintha több vagy szükség esetén valamennyi elemét átalakítjuk, és egymást kiegészítő módon működtetjük. Ezért nem elegendők a társadalom átstrukturálásához és nem működőképesek önmagukban az oktatási reformok. A reformot holisztikusan kell szemlélni, az oktatáspolitikát ki kell egészítenie a társadalompolitikának és a gazdaságpolitikának ahhoz, hogy valódi átalakulást érhessünk el. E tekintetben az oktatási reform tulajdonképpen a társadalmi reform része, azaz a pedagógusoknak tisztában kell lenniük azzal, hogy diákjaik szociális és társadalmi miliője behatárolja a lehetőségeiket. Mindazonáltal – jóllehet nem kompenzálhatják mindazt, amiért a társadalom felel – azokon a területeken, melyekre befolyást tudnak gyakorolni, kétszeres erőt kell kifejteniük. Más oldalról nézve, sokkal egyszerűbb megvalósítani az erkölcsi küldetést, ha politikai akarat áll mögötte.

Az angol oktatási minisztérium iskolai követelményekért felelős főtanácsadójaként volt szerencsém ezt első kézből megtapasztalni. Az Angliában végrehajtott oktatási reform-programot a következő fejezetben mutatom be részletesebben, de itt is érdemes megjegyezni, hogy a látnoki képességekkel rendelkező politikusoknak milyen nagy szerepük lehet az erkölcsi küldetés megvalósításában és a „harmadik út” kikövezésében.

A munkáspárti kormányok nagyszerű reformeredményeket értek el Angliában (ilyen volt például az úgynevezett komprehenzív iskola létrehozása az 1960-as években vagy az 1990-es évek írás-olvasási és számolási készségeket fejlesztő reformjai), mégis a Munkás-

párt mintha mindig jobban tudta volna azt, hogy mit nem akar, mint azt, hogy mit akar. Az Új Munkáspárt is csak Estelle Morrisnak a Social Market Foundation (Szociális piac alapítvány) nevű kutatószervezetnél tartott 2002-es, illetve David Milibandnek szociáldemokrata oktatási berendezkedésről szóló, 2003 márciusában elhangzott beszéde óta mondhatja, hogy az oktatási reformokat vezérlő filozófiával rendelkezik. A Miliband által szorgalmazott berendezkedés fő körvonalai röviden a következők:

- Olyan jövőkép, ahol az oktatás célja és gyakorlata arra törekszik, hogy mindenből teljes jogú polgár lehessen a demokratikus társadalomban.
- Elkötelezettség egy gondolkodó és fejlődő, cselekvési szabadsághoz juttatott, ugyanakkor az elszámoltathatóságot elfogadó szakma szakmaként értelmezett tanítás iránt.
- Az egyenlőtlenség elleni küzdelmet és az életesélyek kiegyenlítését célzó stratégia, amely innováció és együttműködés révén kívánja emelni a színvonalat.
- Elegendő, az iskolák hatáskörébe utalt, szükségletek szerint elosztott forrás biztosítása.
- Továbbá annak felismerése, hogy a kultúra éppolyan meghatározó, mint a struktúra, és az uralkodó kultúrának az oktatás fejlődését kell támogatnia.

Miliband az előadását így zárta:

Egyenlő bánásmód, aktív tanulás, tudatos professzionalizmus, nagy elvárások. Ezek az új oktatási berendezkedés alapjai. Végső próbájuk, hogy nemcsak néhány hónapig, sőt nem is csak egy parlamenti cikluson keresztül, hanem tartósan képesek szilárdan fennmaradni.

A Miliband-féle berendezkedés iránti elkötelezettségnek köszönhetően az Új Munkáspárt második kormányzati ciklusa alatt a korábbiaknál sokkal inkább személyre szabott, rendszerben gondolkodó oktatási reformnak lehattunk tanúi Angliában.

Ebben a részben megkíséreltem bemutatni, hogy milyen tágabb politikai és szakmapolitikai hatásai lehetnek annak a célkitűzésnek, hogy minden iskola legyen kiváló iskola. Három fő következtetést vonhatunk le. Először: az oktatás nem kompenzálhatja a társadalmat. Másodszor: rengeteget segíthet a politikai támogatás. Harmadszor: az előző két állítás ellenére a pedagógusok is sokat tehetnek. A következő részben egy ezekre épülő iskolafejlesztési szemlélet kereteit vázolom.

EGY ISKOLAFEJLESZTÉSI MODELL

A kutatásunk tárgyát képező és az imént röviden jellemzett, „jóból kiváló” szintre felemelkedni képes iskolákkal kapcsolatos tapasztalataink egybecsengenek az „Improving the Quality of Education for All” (Az oktatás minőségének fejlesztése mindenki számára, 2002) című projektben végzett munkám során kidolgozott iskolafejlesztési modellel, melyet *School Improvement for Real* (Valódi hatást kiváltó iskolafejlesztés, 2001) című munkámban írtam le részletesen. A modellt a megváltozott körülményekhez igazítottam, de az alapgondolat változatlan: az iskolafejlesztés kontextusát és folyamatát egy koncentrikus körökből álló ábrával szemléltetem.

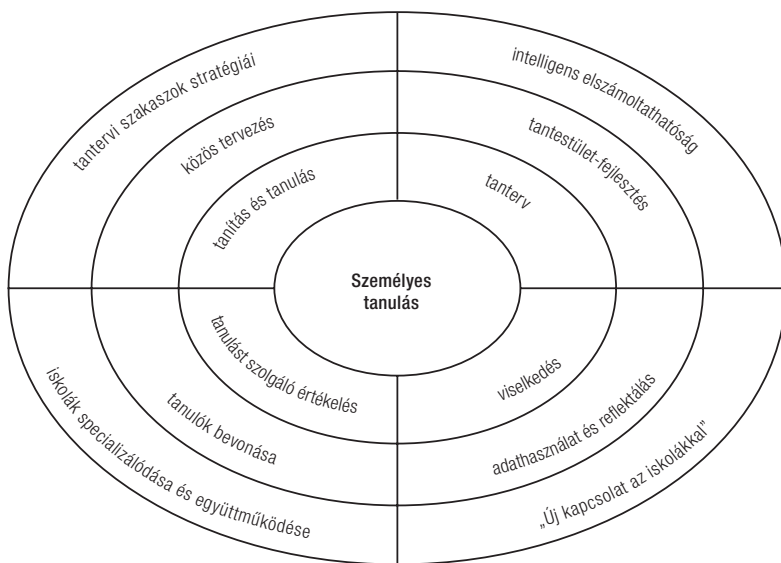
Ennek az iskolafejlesztésnek a középpontjában a személyre szabott tanulás áll, ami azt jelenti, hogy (a) az iskola célja, hogy minden tanuló elérhesse a képességei szerinti maximumot, és (b) azt tekinti eredménynek, ha az előírt követelmények teljesítése mellett a tanulási képesség is fejlődik. A tanulásnak ez a középpontba helyezése nemcsak az oktatás színvonalának emelését segíti elő, hanem az iskolán belüli teljesítménykülönbségek visszaszorítását is, azaz egyszerre teszi lehetővé a mérce magasabbra helyezését és a lemaradók hátrányának csökkentését.

A következő körben a személyre szabott tanulást eredményesen támogatni képes osztálytermi gyakorlat alapvető összetevői szerepelnek: a használt tanítási és tanulási stratégiák, a tantervi tartalom feldolgozása, a viselkedés irányítása és a tanulás értékelése.

Ilyen osztálytermi gyakorlat található azokban az intézményekben, ahol a szervezeti feltételek a magas színvonalú tanítást és tanulást szolgálják. Ezek elsődleges elemei az 1.1. ábrán a tanulói eredményeket szem előtt tartó közös tervezés, a tantermi gyakorlat fejlesztését célzó tantestület-fejlesztés, a rendszeres adatfelhasználás, az ellenőrzés és a tapasztalatra való reflektálás, valamint a diákok bevonása saját tanulásuk szervezésébe.

A jelenleg működő oktatási rendszerekben ezek a tevékenységek általában egy központilag kidolgozott reformütemterv keretében valósulnak meg, melyet a külső kör képvisel. Az ábrán különféle oktatási reformokra utalok, így például az írás-olvasási és a számolási készségek javítására irányuló alap- és középfokú nemzeti stratégiákra (korábban a 3. tantervi szakasz stratégiája); az elszámoltathatóság rendszerére, melynek része a célirányosabb és rövidebb ellenőrzéseket alkalmazó új felügyeleti rendszer és az intézményi önértékelés támogatása; az „Új kapcsolat az iskolákkal” kezdeményezésre, melynek keretében bevezetésre került az „Iskolafejlesztő partnerek” program; valamint a Specialist School and Academies Trust (Specializált Iskolák és Akadémiák Tröszt) által támogatott tantervi specializációra és együttműködésre.

1.1. ábra. Az integrált iskolafejlesztés modellje



Ha a modell valamennyi eleme egy irányba mutat, akkor jóval nagyobb az esély az iskolafejlesztési kísérletek sikerére. Ha pedig azt szeretnénk, hogy a tanulói teljesítmények is javuljanak, akkor ezeknek a tevékenységeknek kölcsönhatásban kell állniuk egymással. A döntő kérdés a változtatási és fejlesztési kezdeményezések kiindulópontja. A következő fejezetben látható lesz, hogy még a legjobb külső irányítású reformprogramok is arra a logikára épülnek, hogy a változás kívülről kerül be az iskolákba. A gondolatmenet általában a következő: kidolgozunk, majd megvalósítunk egy remek oktatáspolitikai javaslatot vagy oktatási programot, ami feltehetőleg hatást gyakorol az iskolákra és beépül a pedagógiai programokba, amelyek valószínűleg befolyásolják majd az osztálytermi gyakorlatot, és végül pozitívan hatnak a tanulásra és a tanulói teljesítményekre.

Ebben a forgatókönyvben még a legnagyobb stratégiai szemlélettel és képzelettel kidolgozott oktatáspolitikai is csak bizonytalan összefüggésben állhat a tanúlással és az eredményekkel. Jól ragadja meg a problémát Michael Huberman (1992) szemléletes figyelmeztetése. (11. o.)

Ha nem a tanulókra tett hatással foglalkozunk, akkor továbbra is olyan mágikus elképzeléseket fogunk dédelgetni, hogy az adaptáció már egyben implementáció is, ... az implementáció intézményesülés, ... a tanári képességek fejlődése pedig a tanulói teljesítmények fejlődésével egyenlő. ... Ha a szervezeti

és intézményi gyakorlat változásait nem követjük nyomon egészen a diákokra gyakorolt hatásukig, akkor jobb, ha belátjuk, hogy alapvetően a testületfejlesztésbe investálunk, nem pedig a tanulói képességek javításába.

Még ez a lényeglátó elemzés sem képes azonban kiszabadulni a „felülről előírt” változtatás logikájának a csapdájából. Huberman is a stratégiák alkalmazását akarja javítani ahelyett, hogy megfordítaná a probléma megoldását. A „jóból kiváló” szintre fejlődött iskoláknál ugyanis a megvalósítás lineáris elméletének ellentétes irányú alkalmazását figyelhetjük meg. Ezek az intézmények nem a kívülről érkező változások befogadásában jobbak vagy hatékonyabbak, hanem a kör közepéből kifelé haladva, azaz a másik végpontból kiindulva fejlesztenek. Először azt a kérdést teszik fel, hogy milyen változásokat szeretnének látni az adott tanévben a tanulás és a tanulói eredmények terén, majd ennek eldöntését követően megvitatják, hogy ezt milyen tanítási stratégiákkal lehetne a leghatékonyabban elérni, és megvizsgálják, hogy milyen szervezeti átalakítások szükségesek a támogatásukhoz. Csak utoljára veszik szemügyre a rendelkezésre álló oktatáspolitikai kezdeményezések választékát, hogy kiválasszák azokat, amelyek a leginkább illeszkednek a saját fejlesztési tervekhez.

Paradox módon úgy tűnik, mintha ezek az iskolák értelmeznék a legjobban a központi reformütemtervet. Ahogy a következő fejezetben részletesen is bemutatom, nem az a kérdés, hogy az iskola vagy az oktatási rendszer vezeti a reformot, hanem hogy a két szint kellőképpen támogatja-e egymást. Másképp fogalmazva a „jóból kiválóvá válás” forгатókönyvében:

- Az iskoláknak egyre bonyolultabb, állandóan változó környezetben kell működniük, de a legjobbak „szembefordulnak a veszéllyel”, és belső céljaikhoz igazítva fogadják be a külső változásokat.
- Az iskolák a külső követelményeket saját elvárásaik tisztázására, egységbe foglalására és az oktatás színvonalának emelésére használják fel.
- Az iskolák hasznosítják a követendő gyakorlat részletesen leírt – de nem előírt – modelleket.
- Az iskolák az oktatáspolitikai megvalósítása során – önállóan vagy hálózatokba szerveződve – az intézményeikben folyó tanítást és a tanulást szem előtt tartva választják ki és építik be működésükbe az újításokat.

Érdemes ezen a ponton röviden bevezetni a könyv egyik alapgondolatát, a nagyszabású és a rendszer egészére kiható, rendszerszintű oktatási reform közötti különbségtételt. Gondolatmenetünknek megfelelően az előbbi esetben az iskolákba kívülről bekerülő változásként határozható meg a reform, a siker mércéje pedig általában az egységes teszteken elért eredmények éves fejlődése. A nagyszabású reformok tündöklésével és bukásával a következő

fejezetben foglalkozom részletesebben. Rendszerszintű reformról akkor beszélünk, ha a kívülről érkező és a belülről induló változások kölcsönösen támogatják egymást, egyensúlyban vannak, és a rendszerszintű teljesítőképesség javítására, a tartósan fennmaradó fejlődésre és a személyre szabott tanulásra helyeződik a hangsúly, továbbá kiemelt figyelmet kap a rendszer három szintje – az osztályterem, az iskola és maga a rendszer – közötti kapcsolat.

A RENDSZERSZINTŰ REFORM ALAPELVEI

Az előzőekben leírtakból következően az oktatási rendszer egészére kiható reform teljesen új megközelítést igényel, amelynek három fő jellemzője van:

- Olyan pedagógiai szemléletre épül, amely gyakorlatilag valamennyi fiatalnak lehetővé teszi, hogy a képességei szerinti legjobb eredményt érje el.
- A tanítást olyan tevékenységnek fogja fel, ahol a tanár feladata, hogy minél hatékonyabb tanulási helyzeteket teremtsen.
- Az oktatás arculatát úgy változtatja meg, hogy az önállóság, az innováció, a hálózatokban folyó együttműködés és az azonos szinten tevékenykedők egymás iránti felelősségérzete legyenek a központi ismertetőjegyei.

A rendszerszintű reformnak ez a felfogása még nincs teljesen feltérképezve, de rajtam kívül néhány más, az oktatás változásának kalandjára vágyó oktatási szakember is tett már felfedező utakat a területen. Legkiemelkedőbb közülük Michael Fullan, aki a közelmúltban három monográfiát is szentelt a témának (2003, 2005, 2006), melyekben egyre pontosabban rajzolja meg az oktatásnak ezt az új arculatát. Ezért az írásait ismerők számára valószínűleg ismerősek lesznek azok a fogalmak, melyeket ebben a fejezetben használok.

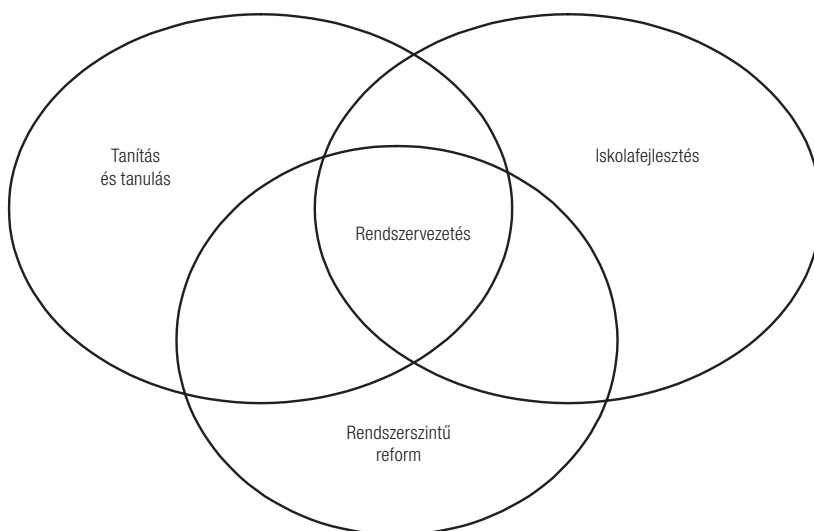
Két fontos különbségre azonban fel kell hívnom a figyelmet. Az egyik, hogy bár Fullan is „háromszintű megoldást” javasol, az én értelmezésemben az osztályterem, az iskola és a rendszer a három szint. Ő az osztálytermet külön nem említi, különbséget tesz viszont a rendszer helyi és országos szintje között. Fullan „rendszerben gondolkodókat” említ, ami általánosabb, sokkal átfogóbb szerepkör, mint a rendszerirányítóként fellépő iskolaigazgatóké, mellyel ez a könyv foglalkozik, nem zárva ki természetesen a rendszer komplexitását szem előtt tartó gondolkodás szerepét. Hiszen aki nem így *gondolkodik*, az nem állíthatja magáról, hogy ilyen szellemben vezet. Ezek azonban inkább hangsúlybeli, mint a lényegét érintő különbségek, hiszen abban teljesen egyetértünk, hogy a rendszer egészére kiható reformhoz egyaránt kellenek olyanok, akik a változásokat előmozdítják és akik vezetnek azokat.

Az angol oktatási minisztérium, a Department For Education and Skills munkatársa-ként részt vettem azoknak az elveknek a meghatározásában, melyek az oktatás ilyen szemléletű átalakításának, illetőleg az oktatáspolitikai kidolgozásának és értékelésének az alapját képezhetik. A munka során amellet, hogy széles körű konzultációt folytattunk, a különböző korcsoportokkal kapcsolatos követendő gyakorlatra utaló kutatási eredményeket és osztály-termi adatokat is felhasználtuk.

Az itt következő alapelvek két szempontból fontosak. Egyrészt alátámasztják a könyvben alkalmazott iskolafejlesztési modell hitelességét. Sok modell állítja, hogy tényeken alapul, de csak kevés vagy talán egy sem tükröz a kutatás, az oktatáspolitikai és a gyakorlat találkozási pontjában szerzett korszerű tudást. Másrészt, a változás egy olyan új felfogásából fakad, amellyel megragadható, hogy mi is történik a valóságban a jóból kiválónak fejlődő iskolákban. Az ugyanis, hogy minden intézmény képes lesz-e erre a szintre eljutni, egyáltalán nem annak a következménye, hogy felülről előírt vagy alulról szerveződő a változás. Sokkal inkább azt látjuk, hogy a kettő közötti egyensúly, kölcsönhatás és keresztirányú kapcsolat a fontos ahhoz, hogy a rendszer egészére kiható reform valósággá váljon.

Összefoglalva, a tanítástól és tanulástól az iskolafejlesztésen keresztül a rendszer-szintű reformig haladva mutatom be ezeket az elveket, melyek kapcsolatát az 1.2. ábra illusztrálja.

1.2. ábra. A rendszerszintű reform alapelvei



A tanítást és tanulást támogató oktatáspolitikai elvei:

- *Magasabb elvárások és elkötelezettség a tanulók sikere iránt*, nagyobb ambíciókra ösztönözve őket, adott esetben a szülők, illetve a gondviselők támogatását megszerezve.
- *A tanulók már meglévő tudásának meghatározása és továbbfejlesztése* egyértelmű és megfelelő tanulási célok kijelölése és világos magyarázata, valamint a további tanulás szilárd alapjainak megteremtése révén.
- *Olyan felépítésben és ütemben történő tanulás, ami mindig erőpróbát jelent, de ugyanakkor élvezetes is*, melynek feltétele a változatos tanítási módszerek alkalmazása és az osztálytermen kívüli tanulási lehetőségek megteremtése.
- *A tanulás ösztönzése a tanulnivalók iránti érdeklődés felkeltésével*, a témák tágabb kontextusba helyezése, más tantárgyakhoz kötése, illetve a diákok céljaival, problémáival történő összekapcsolása által.
- *Az egyes tanulók aktív partnerként való bevonása a tanulásba*, amelyhez az egymás tiszteletére épülő tanár-diák kapcsolaton, a tanulást szolgáló értékelésen – a tanulói önértékelésen és saját tudásról rendelkezésre álló tudáson (metakogníció) –, továbbá ezeknek a későbbi tervezésbe és gyakorlatba történő beépítésén keresztül vezet az út.
- *A tanulási készségek és a személyes tulajdonságok fejlesztése*, különös tekintettel a szisztematikus gondolkodás, az információkezelés, a másoktól való tanulás és a mások tanulásához történő segítségnyújtás képességére, melyet az önbizalom és az önfegyelem fejlesztése kísér.

Az iskolafejlesztést támogató oktatáspolitikai elvei:

- *A tanítás és a tanulás elsődlegességének következetes szem előtt tartása*, miközben a különböző szintű vezetők egységesen arra összpontosítanak, hogy emeljék a tanítás színvonalát, és minden diák számára gazdag tantervet kínálnak, valamint biztosítsák a fejlesztési tervek iskolán belüli és kívüli támogatottságát.
- *Megalapozott fejlesztési tevékenység*, amely a tanulók haladására, motivációjára, igényeire és elégedettségére vonatkozó kvalitatív és kvantitatív adatokra épül, és amelynek során a prioritások és célok kijelölése ezeknek az adatoknak a szigorú ellenőrzése és referenciaszintekhez viszonyított értékelése alapján történik.
- *A fejlesztés közös ügyvé tétele és a vezetők kinevelése* egyrészt olyan fejlesztő csapat létrehozása révén, amelynek tagsága a szervezet egészét képviseli, másrészt a változások vezetéséhez és irányításához szükséges készségeknek a szervezet minden szintjére kiterjedő fejlesztésén keresztül.

- *Együttműködés kialakítása* más iskolákkal, egyetemekkel, szakmai szolgálatokkal és helyi partnerekkel, akiknek határozott, kölcsönös érdeke, hogy látókörüket szélesíthessék, erőforrásaikat bővíthessék, új elgondolásokkal ismerkedhessenek meg, és hozzáférhessenek a bevált gyakorlathoz.
- *Külön időkeret biztosítása a nevelőtestületnek a bevált gyakorlat átadására* közös vizsgálódás, valamint egymás munkájának megfigyelése és kölcsönös támogatása (munkatársi coaching) révén, hogy minden tantervi területen egységes, eredményes teljesítményt nyújthassanak.
- *A fejlesztés beépítése a szervezet rendszereibe és gyakorlatába* olyan további változtatások révén, amelyekre szükség van ahhoz, hogy a fejlesztő munka hatása elterjedhessen, és ezáltal a fejlesztési folyamat önfenntartóvá váljék.

A rendszerszintű reformot támogató oktatáspolitikának arra kell törekednie, hogy:

- *Világos értékrend – a kivétel nélkül minden tanuló sikere iránti elkötelezettség – képezze az alapját*, a személyre szabott tanulás lehetőségét biztosító oktatási rendszerben a „magas szintű teljesítmény és a nagyfokú méltányosság” elve érvényesüljön, a pedagógusok magas színvonalú alapképzés során sajátíthassák el a tanítási készségeket, és egész pályafutásukon keresztül szakmai fejlődési lehetőségek álljanak a rendelkezésükre.
- *A tanulók szempontjából minden szinten koherens rendszert alakítson ki*, ami ugyanazt a világos és következetes stratégiai koncepciót tükrözi, felépítése a tanulásban való előrehaladást segíti, és a tanulási utak megfelelő választékát kínálja.
- *Fejlessze az iskolában dolgozók teljesítőképességét* a források felhasználása iránti felelősség helyi szintre történő átruházásával, és egy olyan rendszer létrejöttét tűzve ki célul, melyet iskolavezetők és tanárok kormányzati támogatással folyamatosan alakítanak.
- *Intelligens elszámoltathatósági rendszert alakítson ki*, melyet világos országos követelmények, ambiciózus célszintek, a tanulást szolgáló értékelést és a tanulás értékelését egyaránt támogató tesztek, megbízható adatokon alapuló felügyeleti ellenőrzések és átlátható elszámoltathatóság, valamint olyan ösztönzők jellemeznek, amelyek lehetővé teszik, hogy valamennyi diák jobban teljesítsen, a veszélyeztetett helyzetben lévő gyerekek támogatást kaphassanak, és meg lehessen ünnepelni a sikereket.
- *Fokozza a sokszínűséget, az együttműködést és az innovációt* minden iskolát, egyetemet arra bátorítva, hogy határozott szellemiséggel és küldetéssel rendelkező kiváló intézménnyé akarjon válni, amely növeli az oktatási választékot, terjeszti a kiváló intézményhez vezető módszereket és élen jár az innováció terén.

- *Fejlessze a szakmai fejlődés támogatásához és megköveteléséhez szükséges helyi és regionális teljesítőképességet* stratégiai partnerség keretében dolgozva együtt az országos szervezetekkel, a helyi oktatásirányítással és más „középszintű” struktúrákkal, valamint a felsőoktatási intézményekkel, egyszerre támogatva és követelve a vezetők állandó fejlődését.

Sajnos nemigen találunk ilyen elvekre épülő nemzeti oktatáspolitikát, és talán erre vezethető vissza, hogy az országok többségében nincsenek a rendszer egészére kiható reformok. Holott hipotézisem szerint a rendszerszintű reform iránti elkötelezettség és a három szint integrálása nélkül lehetetlen elérni, hogy minden iskola kiváló legyen.

TÍZ MEGÁLLAPÍTÁS A RENDSZERSZINTŰ REFORMRÓL

Vezető oktatáspolitikai tanácsadóként szerzett tapasztalataim és számos ország oktatáspolitikai kezdeményezéseinek elemzése alapján megfogalmaztam néhány „megállapítást, tanulságot a rendszerszintű reformról”. Ezekkel olyan csapdákra próbálom felhívni a figyelmet, melyeket érdemes elkerülni, ha komolyan az a célunk, hogy a követelményszint emelésével együtt minden diáknak több esélyt biztosítsunk annak elérésére. Itt most a könyv egyes fejezeteiben kifejtett főbb témáknak megfelelően sorolom fel ezeket a tanulságokat.

1. *Egy iskola fejlesztési tervének terjedelme és a gyakorlatra tett hatása fordítottan aránylik egymáshoz* – ami azt a bevezetőben kifejtett gondolatot tükrözi, hogy a tanulói teljesítmények és a tanulás színvonalának emelésére és magas szinten tartására való képesség sokkal inkább az intézmény belső teljesítőképességének, mint a bürokratikus eljárásoknak a függvénye.
2. *Nem egyes intézményekre korlátozódó iskolafejlesztés, hanem rendszerszintű válasz szükséges ahhoz, hogy minden iskola kiváló lehessen* – amiben nem kis ironia rejlik, és miként ebben a fejezetben már bemutattam, ez könyvem egyik fő alapfeltevése lesz.
3. *Nem a felülről előírt, de nem is az alulról szerveződő stratégiák fognak elvezetni a társadalmi igazságosság (és a nagyfokú méltányossággal párosuló magas szintű kiválóság) eléréséhez* – ami ma már köztudott, hiszen ezt széles körű kutatások és gyakorlati tapasztalatok támasztják alá. Ez a lassan elcsépelet kijelentés a kiindulópontja az azonos szinten elhelyezkedők együttműködési képességének fejlesztésével párosuló rendszerszintű reform 2. fejezetben leírt megközelítésének.
4. *Az osztályteremben folyó tanítás közben megélt élményeik révén nyílik gyermekeinknek lehetőségük a fontos ismeretkörök megismerésére és rendszerbe építésére*

sére, a hatásos tanulási módszerek kialakítására és az emberi körülmények közötti életre – melyek a 3. fejezetben megjelenő személyre szabott tanulás alapvető feltevélei is.

5. *Az oktatásban a pedagógusok szakmai fejlesztése a legnagyobb probléma és egyben a problémák legjobb megoldása*² – ez a megállapítás annak az elismerése, hogy az oktatást, mivel „nincs gyakorlata”, még mindig „középkori állapotok” jellemzik, és csak akkor nevezhetjük majd valódi szakmának, ha a tanárok széles körű, bizonyítékokra épülő eszköztárat alkalmaznak az osztályteremben. Ezek a 4. fejezet fő témái.
6. *Mint ismeretes, az elszigeteltség akadályozza, az együttműködés viszont általában elősegíti a fejlődést, a sokszínűség pedig nem gyengesége, hanem erőssége azoknak, akik előnyt kíváncsolnak az együttműködésből* (Miliband, 2003) – aminek az a lényege, hogy egy jól működő, oldalirányú kapcsolatokkal jellemezhető rendszerben magabiztos, szakmai erőt és kompetenciát képviselő, együttműködő iskolák kelljenek. Ez a hálózati építés és hálózati együttműködés 6. fejezetben bemutatott felfogásának az alapja.
7. *Egy tesztekre épülő országos mérési rendszer hibaszázaléka mindig nagyobb, mint a teszteredmények politikusok által elvárt éves javulásának az aránya* – ami arra az ellentmondásra mutat rá, amelyre az ilyen országos tesztekkel túlságosan is közeli ismeretségbe került vezető köztisztviselőként jöttem rá. Ebből ered az 5. fejezet témáját képező intelligens elszámoltathatóság alapgondolata.
8. *Az oktatás erkölcsi küldetése tulajdonképpen annak a határozott elutasítása, hogy a körülmények döntő hatást gyakorolnak az iskolában és a társadalomban elért sikerre* – ami annyit tesz, hogy nem szabad elfogadni, hogy a szegénység és a társadalmi háttér szükségszerűen meghatározza az iskolai eredményességet. Ez az iskolák átalakítását rendszerben elgondoló, 7. fejezetben bemutatott megközelítésének a lényege.
9. *Az iskolareform szempontjából ebben az évtizedben a vezetés az, ami az 1990-es években az egységes követelményszint volt*³ – ami egy Michael Fullantól átvett frappáns fordulat, és jól adja vissza a 8. fejezet témáját, miszerint a rendszervezés lehet a metastratégiája annak, hogy minden iskola kiváló lehessen.
10. *Az oktatásnak meg kell találnia a maga „nagy egyesítő elméletét”* – ami az oktatáspolitikai szintén hasonló hatással lenne ahhoz, ahogy a II. világháború utáni időszak makrogazdasági modelljei rendet és egységet teremtve véget vetettek

² Köszönet Michael Fullannak.

³ Ismét köszönet Michael Fullannak.

a gazdasági stratégiáról folyó vitáknak. Emellett érvelek a 8. fejezetben, ahol egy olyan elemzési keret kidolgozását javaslom, amellyel az oktatás teljesítményének különböző országokban megfigyelhető változatosságát kamatoztatni lehet.

A rendszerszintű reformról szóló tíz megállapításból talán már sejthető, hogy mi következik a könyv további fejezeteiben, de az első rész záró bekezdéseiben talán mégis érdemes kicsit részletesebben is áttekinteni a kötet tartalmát.

A KÖNYV ÁTTEKINTÉSE

Ebben a fejezetben az a célom, hogy röviden bemutassam a könyv témáját, és bevezessek néhány alapfogalmat. Kifejtettem, hogy a „minden iskola kiváló iskola” a szociáldemokrata oktatási rendszerek elsődleges céljának képletes kifejezése, előterjesztettem egy iskolafejlesztési modellt, utaltam az eddigi nagyszabású reformkísérletek kudarcára, és radikális alternatívaként a rendszer egészét szem előtt tartó, rendszerszintű megközelítést javasoltam.

A 2. fejezetben bemutatom, hogy a kezdeti sikerek ellenére a legtöbb országban holtpontra jutottak az eddigi nagyszabású oktatási reformkísérletek. Az esetek többségében a tanulói eredmények eleinte tapasztalható javulása egy adott szinten megrekedt. Ha elemezzük ezeket a reformokat, akkor arra következtethetünk, hogy a központilag meghatározott irányelveket idővel az iskolák vezető szerepének kell ellensúlyoznia. A professzionalizmus azonban csak akkor veheti át a szabályozás helyét, ha megvalósul a rendszerben való gondolkodás, azaz minden szinten fejlődik a rendszer teljesítőképessége. Ismertetek néhány modellt, melyek hozzásegíthetnek a rendszerszintű reform megvalósításához, és a holtpontra a tartós fejlődés ugródeszkájává tehetik.

A teljesítőképesség fejlesztéséhez – és ugyanakkor a teljesítmény és a tanulás színvonalának javításához – a központi kezdeményezések sokaságát mindössze néhány, konszenzus tárgyat képező oktatási irányvonallal kellene helyettesíteni. A következő négy fejezet témája az a négy mozgatórugó, amelynek segítségével minden iskola kiváló lehet. A 3. fejezettől kezdve hangsúlyt vált a könyv, és az intézményekben végbemenő változások támogatására szolgáló oktatáspolitikák helyett a tanulással, a tanítással és az iskolai szintű folyamatokkal foglalkozik elsősorban, ami összhangban áll az előző két fejezet állításával, miszerint a fejlődés tartós fennmaradásához az iskolák által kezdeményezett, rendszerszintű reformra van szükség.

A 3. fejezetben amellet érvelek, hogy a személyre szabás lehet a vezérelve annak a fejlődésnek, amelynek eredményeként a szolgáltatásnyújtás helyett az egyéni igényekhez való tömeges alkalmazkodás és az eredmények közös elérése jellemzi majd a rendszert, az általános oktatási forma pedig a személyre szabott tanulás lesz. Ennek hangsúlyozása teremthet hidat a tanításra, tanulási készségekre, tantervre és értékelésre vonatkozó előírások és egy olyan osztálytermi gyakorlat között, amely minden tanulónak lehetővé teszi a képességei szerinti legjobb teljesítmény elérését. A fejezetben bemutatok néhány olyan pedagógiai, értékelési és tantervi eszközt és módszert, amelyek segítségével valamennyi diáknak biztosítható a személyre szabott tanulás lehetősége.

A személyre szabott tanulás a tanítás módjának és az iskolában folyó munka megszervezésének radikális átalakítását igényli. A pedagógusoktól magasabb szintű professzionalizmust követel, ahol mindinkább az válik elsődleges szakmai kérdéssé, illetőleg az elszámoltathatóság alapjává, hogy a rendelkezésre álló adatokat és tényeket hogyan használják fel annak érdekében, hogy a tanítási modellek gazdag repertoárjára támaszkodva minden egyes tanuló esetében megvalósulhasson a személyre szabott tanulás. Ez a *tudatos professzionalizmus*, mely a 4. fejezet témája, a megszokottól radikálisan eltérő szakmai fejlődési módokat igényel, amelyek között különös hangsúlyt kap a coaching és a modellálás, ami már önmagában is megkívánja, hogy az egész nevelőtestület részt vegyen az új munkatársak kiválasztásában, az órarendek összeállításában, továbbá egy olyan modell alkalmazásában, amellyel biztosítható, hogy az iskola munkatársai egyre differenciáltabb képességek birtokában legyenek.

A közelmúltban végrehajtott oktatási reform története egyértelműen arra utal, hogy a kezdeti szakaszokban kell bizonyos mértékű központi szabályozás. Ez a könyv arra figyelmeztet, hogy mindig meg kell találni az adott körülményeknek megfelelő kényes egyensúlyt a „szabályozás” és a „professzionalizmus” között. Az előbbiből az utóbbiba való átmenet során olyan elszámoltathatósági rendszert kell működtetni, mely eredeti rendeltetésének betöltésén – azaz a követelményszint emelésén – túl a szakmai elszámoltathatósághoz szükséges teljesítőképességet és bizalmat is képes fejleszteni. Az 5. fejezetben bemutatom, hogy az elszámoltathatóság értelmezése hogyan alakul át, folyamata hogyan válik egyre „intelligensebbé”, miközben a rendszer különböző fejlődési szakaszokon megy keresztül. Mivel azt állítom, hogy az intelligens elszámoltathatósági rendszerben egyenlő súllyal kell jelen lennie a belső és a külső értékelési eszközöknek, ebben a fejezetben a fejlesztő értékelés jellemzőivel és az intézményi önértékelés sarkalatos szerepével is foglalkozom.

Az oktatás tartós fejlődése nem csak az iskolákon, a pedagógusokon és a vezetőkön múlik. Nélkülözhetetlen feltétele az oktatásra vonatkozó közös, az iskolák falain túl is ismert és elfogadott jövőkép. Ez a 6. fejezet témája. Ideális esetben az oktatásügy jövőképe a kor-

szellem (Zeitgeist) részévé válik, és a társadalom egészére jellemzővé teszi a magas szintű elvárásokat, ami aztán a helyi viszonyokban is visszatükröződik. Ennek fontos építőkövei az oktatási rendszer különböző szintjein kialakuló koalíciók, melyek vezetik a fejlődést. Bemutatom, hogy az iskolák hálózatai hogyan ösztönözhetik és terjeszthetik az innovációt, léphetnek ki a helyi irányítás hatóköréből, és működhetnek együtt a tantervek változatosabbá tétele, a szolgáltatások kiterjesztése és a szakmai támogatás nyújtása terén.

A vezetés mellett ez a négy alapvető mozgatórugó biztosíthatja a színvonal és az intézményi képességek együttes fejlődését az egyes iskolákban. A 7. fejezetben kifejtem, hogy miután a dinamikus rendszerek a bennük rejlő sokszínűségből és megújulási képességből táplálkozva gyarapodnak és fejlődnek, nagyobb léptéket kell elérni ahhoz, hogy minden iskola kiváló legyen. Javasolok egy, az iskolarendszer törvényszerűen fennálló szegmentáltságát figyelembevevő módszert a rendszerben rejlő változatosság elemzésére, majd leírom, hogy ebből kiindulva erősen differenciáltan kellene kezelni az intézményeket, azt az elvet követve, miszerint „a beavatkozás mértéke mindig fordítottan arányos a sikerrel”. Ezek után áttérek arra, hogy a vezetők feladata a rendszert eljuttatni az országos szabályozástól arra a szintre, ahol a fenntarthatósághoz szükséges energia és erő a professzionalizmusból fakad. Ez alapvetően egy adaptív problémamegoldáshoz hasonló feladat, azaz a haladáshoz új gondolkodás- és működésmódok kialakítását követeli. A vezetés gyakorlatának leglényegesebb eleme ezért az, hogy az embereket ezzel az adaptív kihívással való szembenézésre serkentse. Az általam javasolt megoldás, a rendszervezetés, mely a korábbi megközelítésekre épül, ám komolyan veszi azt, hogy a vezetést a problémamegoldás felől kell szemlélni, és a vezetőnek egyaránt ismernie kell az osztálytermi folyamatokat és a rendszerszintű törekvéseket. Leírom, hogy milyen feladataik és képességeik vannak az ilyen vezetőknek, és a szerepükkel járó erkölcsi küldetés témakörére is kitérek.

A 8. fejezetben azzal zárom a könyvet, hogy megismétlem, mindössze néhány jó elven múlik, hogy minden iskola kiváló legyen. Ezek a személyre szabás, a professzionalizmus, a hálózati együttműködés, az intelligens elszámoltathatóság, a szegmentálás és a rendszervezetés, melyeket okosan alkalmazva és a legközelebbi érintettekkel saját ügyükként elfogadtatva a rendszer egészére kiterjeszthető a reform. Ennek kulcsa az adaptív kihívásokat kezelni, és ennek során saját iskolája jövőjét megteremteni képes rendszervezetés. A fejezet fő gondolata azonban az országos és a helyi kormányzat szerepére vonatkozik, amelyen változtatni kell ahhoz, hogy ezt a fejlődést támogatni tudják. Az új arculatot mutató oktatásban fontos, de a jelenlegitől eltérő feladat hárul rájuk. Miután ennek néhány lehetséges összetevőjét vázoltam, bemutatom egy (harmadik) útját annak, hogy az iskolavezetők, pedagógusok, oktatáspolitikusok és a helyi közösség hogyan dolgozhatnak együtt azon, hogy tényleg minden iskolából kiváló iskola legyen.

2. A NAGYSZABÁSÚ VÁLTOZTATÁSTÓL A RENDSZERSZINTŰ REFORMIG

A nagyszabású reform jövőjét illetően az 1990-es évek elejéről származik az első – és amint már akkor is látható volt – utolsó méltatás Milbrey McLaughlin (1990, 11. o.) tollából, aki az eredetileg az 1970-es években, az USA-ban végzett széles körű Rand Change Agent Study (A változás előmozdítóiról szóló tanulmány) újbóli elemzése alapján ezt írta:

A Change Agent Study egyik általános, szinte már közhellyé vált megállapítása szerint oktatáspolitikával rendkívül nehéz a gyakorlaton változtatni, különösen akkor, ha különböző kormányzati szinteken kell áthatolni. A Change Agent Study bebizonyította, hogy a szakpolitika és a gyakorlat közötti közvetlen kapcsolatra vonatkozó feltételezésekkel szemben a helyi szinten végbemenő változás jellege, mértéke és üteme a felsőbb szinten tevékenykedő oktatáspolitikusok által nem befolyásolható helyi tényezők függvénye.

Amikor a kutatók és a gyakorlati szakemberek különböző okokból a szakpolitika oktatási reformba való beleszólása ellen ágáltak, McLaughlin a közfelfogásnak adott hangot azzal a kijelentésével, hogy „az oktatáspolitikai nem azt írja elő, ami számít”. Némileg helytelenül mindkét oldal azzal támasztotta alá az álláspontját, hogy a legtöbb nyugati országban milyen jelentéktelen hatást gyakorolt a tanulói teljesítmények javulására a reform-erőfeszítések el-képesztő mértékű megnövelése.¹ A figyelem a helyi megvalósítás kérdéseire helyeződött át.

Az 1990-es évek közepén azonban – az akkoriban jellemzőnek számító, McLaughlin kijelentése által legitimált vélekedés ellenére – ismét egyre több kutató és oktatáspolitikus kezdett foglalkozni a „reform nagyobb léptékűvé tételével” (Elmore 1995a; Slavin és Madden

¹ Nagyon sok írás foglalkozik azzal, hogy a közelmúltbeli reformoknak miért nem sikerült az oktatáspolitikai célkitűzéseknek megfelelő mértékben gyorsítani a tanulói teljesítmények javulását (pl. Sebring et al. 1996; Rinehart and Lindle 1997; Hopkins and Levin 2000).

1999). Fullan (2000, 20. o.) a körzeti, iskolai és állami szintű reformokat vizsgálva nemcsak hogy azt állította, hogy „a nagyszabású reform visszatért”, de még a sikerét is ígérte, amennyiben az alábbi nyolc tényezőnek megfelel:

- kibővíti a rendszer kontextusát,
- a jobb tanulásszervezést és a tanulást szolgáló koherencia megteremtését tekinti feladatának,
- sok átjárási lehetőséget biztosító struktúrát teremt
- az alsóbb szintekbe történő befektetésekkel erősíti a felsőbb szintekkel való azonosulást,
- színvonalas (oktató és tan-) anyagokba investál,
- egyszerre gyakorol nyomást és nyújt támogatást (célokat jelöl ki, fejleszti az eléérésükre való képességet),
- felhagy azzal, hogy mások által kidolgozott reformütemtervet valósít meg,
- rendszerekkel dolgozik.

School Improvement for Real (Hopkins 2001, 10. fejezet) című könyvemben e bizonyítékok nagy részét magam is megvizsgáltam, és azt írtam, hogy ha a kormányok, amelyek manapság teljesítménycélokat tűznek ki a kiemelt tanulási területeken, azt akarják, hogy ezek a célok meg is valósuljanak, akkor három új elemmel kell kiegészíteniük központi politikájukat:

- Az első, hogy a meghatározott célok elérését segítő stratégiákat tesznek elérhetővé az iskolák és a helyi szervek számára – gondolva arra is, hogy minden intézmény más teljesítményszinten áll.
- A második, hogy ha el lehetne érni, hogy a programokhoz kapcsolódó, bizonyítottan eredményes szakpolitikák választéka álljon rendelkezésre, akkor az iskolák kiválaszthatnák az általuk kijelölt eredményességi céloknak és a diákjaik tanulási igényeinek megfelelő stratégiákat.
- A harmadik, hogy a kormány így sokkal biztosabb lehetne abban, hogy a leginkább rászoruló iskolák kapják a forrásokat. Ezáltal a rendszer egésze számára kijelölt célok is elérhetőek lennének.

Rengeteg bizonyítékot találunk arra, például Robert Slavin és Nancy Madden (2006) munkájában, valamint a Success for All Foundation (Sikert mindenkinek Alapítvány) (2006) összeállításában, hogy ezzel a módszerrel fiatalok millióinál lehet pozitívan befolyásolni az írás-olvasás készségének fejlődését.

Körülbelül ugyanebben az időben sok országos és helyi kormányzat próbálta együttesen „teljesítményalapú” reformnak nevezett programokkal javítani a teljesítményeket a helyi

és a regionális határokon innen és túl. Amint a fejezet későbbi részéből kiderül, ez általában abból állt, hogy a teljesítményekre vonatkozó célokat határozták meg, és az iskolákat tették felelőssé azok eléréséért. Előre látható módon ez az előző bekezdésben leírtnál jóval kevésbé átgondolt megközelítés alig volt pozitív hatással a tanulói teljesítményekre.

Mindezek következtében a századfordulón zavaros nézetek uralkodtak azzal kapcsolatban, hogy mennyire lehet járható út a nagyszabású reform. Az egyes nemzetek kormányai egyrészt úgy érezték, hogy az oktatás fejlesztését illetően nem hagyatkozhatnak pusztán helyi kezdeményezésekre, a rövid távú célok kitűzésére épülő, felülről előírt reform viszont nem sok sikert hozott. Voltak néhányan, akik számára kezdett világossá válni, hogy sem a felülről meghatározott, sem az alulról szerveződő megoldás nem működik, és inkább az azonos szinten állók közötti horizontális kapcsolatokra kellene alapozni az oktatási reformot ahhoz, hogy az eszményi végkifejlet – ahol „minden iskola kiváló iskola” – megvalósulhasson. Ebből a vitából kezdett kialakulni az általunk itt most rendszerszintűnek nevezett felfogás. Ennek szószólói hittek abban, hogy a nagyszabású reform fenntartható módon kivitelezhető, de nem a felülről vagy alulról indított változtatás lineáris logikája mentén, hanem inkább egy olyan szemléletre építve, amely a kettő legjobb elemeit a rendszer egészének jobbá tételére irányító általános elkötelezettséggel ötvözi.

Ebben a fejezetben a „rendszerszintű reform” mellett kívánok érvelni, folytatva ezzel az előző rész gondolatmenetét, amely szerint ez az egyetlen módja annak, hogy minden iskola kiváló lehessen. Ez a megközelítés szemben áll a nagyszabású változtatás felülről meghatározott módszerével, amellyel – miként a fejezet címéből is következik – nyilvánvalóan nem lehet tartósan fennmaradó javulást elérni. Konok módon megpróbálom cáfolni McLaughlin (1990) álláspontját, miszerint a kiválóságot célul kitűző nemzeti jövőkép nem képes az egyes tanulók fejlődésére hatni. Az érvelés során

- szemügyre veszem a teljesítményalapú reformok alapját, kudarcát és levonható tanulságait;
- leírom, honnan indultak ki azok a gondolatok, melyek végül elvezettek oda, hogy a „rendszerszintű reform” lehet az eszköze annak, hogy minden iskola kiváló lehessen;
- a rendszer egészére kiható nagyszabású reformra vonatkozó esettanulmányként részletesen bemutatom az alapfokú oktatással kapcsolatos angliai tapasztalatokat;
- az alapfokú oktatás angliai példáján keresztül elemzem a „tudatos szabályozás” és a „tudatos professzionalizmus” közötti feszültséget;
- és végül megpróbálom megfejtetni azt az alapvető oktatáspolitikai kérdést, hogy vajon hogyan hozható egyensúlyba a központi szabályozás azzal, hogy az iskolák

vezessék a reformot, majd megfogalmazom a rendszer átalakításának négy alapvető elemét.

A TELJESÍTMÉNYALAPÚ REFORM KUDARCA²

Általánosságban már szoltunk arról, hogy a nagyszabású teljesítményalapú reformokkal nem sikerült tartósan javítani az oktatás színvonalát. Érdeemes röviden áttekinteni ennek néhány bizonyítékát, hogy megértsük, miért vallottak kudarcot ezek a politika számára oly fontos kezdeményezések, melyekre – kezdetben legalábbis – olyan sok forrást szántak. Ken Leithwood és munkatársai (1999, 8. o.) a teljesítményalapú megközelítésre épülő nagyszabású reformok hatásának vizsgálata során az ilyen reformoknak hét sajátos jellemzőjét különböztették meg:

1. Központilag előírt, egységes jövőkép és ennek alapján meghatározott, egyértelmű célok a tanulói teljesítményre vonatkozóan.
2. A tanulók számára kijelölt célok elérését segítő kerettantervek és kapcsolódó anyagok.
3. A minőségnek, illetve a tanulói siker fokának megítélését szolgáló egységes követelményszintek.
4. Az ambiciózus követelményeket megerősítő koherens, egymáshoz jól illeszkedő irányelvek.
5. A szervezet (és különösen a tanulók) teljesítményére vonatkozó információk.
6. Olyan finanszírozási és irányítási rendszer, amely az iskolákra ruházza a rendszer és a tanulói teljesítmények fejlődéséért való felelősséget.
7. Egy közvetítő, mely a szervezeti teljesítményre vonatkozó adatokat összegyűjti, és megállapítja, hogy milyen mértékben sikerült teljesíteni a követelményszinteket, majd a szervezetre nézve komoly következményekkel járó jutalmakat oszt, illetve szankciókat vet ki a meghatározott követelményszintek sikeres vagy sikertelen teljesítésétől függően.

Az elmúlt tíz évben széles körben elterjedtté vált az oktatás centralizált átalakításának ez a felfogása. Leithwoodék (1999, 40. o., 61–63. o.) öt jól ismert és nagy szakirodalommal rendelkező teljesítményalapú reformot hasonlítottak össze, melyekre Kentucky-ban, Kaliforniában, Új-Zélandon, Viktoriában (Ausztrália), illetve Chicagóban került sor. A vizsgálatból két megdöbbentő következtetést vontak le:

² Lásd: Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Routledge/Falmer, 10. fejezet.

- Az egyik, hogy a rendelkezésre álló bizonyítékok alapján nem javultak a tanulói teljesítmények. Az egyetlen kivétel Chicago volt, de ott is „csak lassan következett be a fejlődés”.
- A másik „a teljesítményalapú reformok csalódást keltő közreműködése az oktatás alaptermékjének javításában”, ami konkrétan azt jelenti, hogy ezek a reformok
 - nem fordítottak kellő figyelmet a helyi körülményekre,
 - nem vették komolyan az iskolai környezetet,
 - nem találtak működőképes ösztönzőket,
 - nem növelték jelentős mértékben a szakmai teljesítőképességet,
 - nem vizsgálták és mérték fel az elmaradt lehetőségek költségeit.

Noha a nagyszabású reformoknak a tanulói teljesítményekre gyakorolt hatása közismerten ingatag, valószínűleg részben azért voltak eddig képtelenek pozitívan befolyásolni a tanulók teljesítményét, mert ezek a reformstratégiák nem a tanításra és a tanulásra összpontosítottak.

A „teljesítményalapú” megközelítések elemzése és az iskolakörzetek példái teljes mértékben megfeleltethetők a nagyszabású reformok végrehajtására vonatkozó korábbi kutatások eredményeinek. Amint láttuk, az Amerikai Egyesült Államokban végrehajtott, sok helyszínre kiterjedő, nagymérvű kutatásokból³ mind ugyanarra a következtetésre lehet jutni. Amíg a központi reformok figyelmen kívül hagyják a tanítás és a tanulás körülményeit, valamint az intézményi szintű teljesítőképesség külső támogatás kontextusába ágyazott fejlesztését, addig a reformtörekvések nem fognak megvalósulni. Ezt alátámasztandó, a következő részben bemutatok néhány olyan esetet, ahol a nagyszabású reformoknak pozitív, tartósan fennmaradó hatásuk volt.

A NAGYSZABÁSÚ VÁLTOZTATÁSTÓL A RENDSZERSZINTŰ REFORMIG⁴

Az eddigiekben példákkal illusztráltam a nagyszabású reformok sikertelenségét, magyarázatot próbálva adni a kudarc okára, amit az előző fejezetben annak tulajdonítottam, hogy ezek a kísérletek a kívülről érkező és az iskolák által befogadott változás leegyszerűsített modelljére épültek. Egyértelműen technokrata stílust követtek azt feltételezve, hogy – Shaw emlékeztető szavaira utalva – változást csak brutális józansággal lehet keresztülvinni. Ezek a reformok általában nem túl kifinomult módszerekkel dolgoztak – célszinteket jelöltek ki, és

³ Így például az 1970-es évekből származó Rand Study (lásd: McLaughlin 1990), a DESSI kutatás (lásd: Crandall et al. 1986) és az 1990-es évek „átstrukturálás” név alatt futó programjainak Stringfield és munkatársai általi elemzéssel (lásd: Stringfield et al. 1996).

⁴ Lásd: Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Routledge/Falmer.

mellettük külső elszámoltathatósági rendszereket működtettek –, melyek nem vették figyelembe a körülményeket, illetve a teljesítőképesség fejlesztésének szükségességét, és csak szűk körben tudtak hatást kifejteni, nem pedig a rendszer egészében. A rendszerszintű reform melletti érvek kidolgozásához tanulságos lehet olyan példákat keresni, ahol a nagyszabású változtatás a rendszerben gondolkodást tükröző jellemzőkkel párosult.

Ennek során a világ különböző pontjairól, köztük fejlődő országokból származó esetekre alapozva megfogalmazok egy másik fontos gondolatot, mely kimondatlanul bár, de az egész könyvben jelen van: a helyi kultúra és kontextus fontossága ellenére mindinkább kialakul a rendszerszintű változás világnyelve. Ez azonban nem azt jelenti, hogy egy adott rendszer egészére hatni kívánó változtatási stratégiát gondolkodás nélkül át lehetne ültetni az egyik helyszínről a másikra, hanem inkább azt, hogy a tanításnak és a tanulásnak, az iskolák szervezetének, a hálózati együttműködésnek és a vezetésnek vannak olyan szabályszerűségei, melyek minden kultúrában relevánsak lehetnek – persze mindig az adott körülményekhez igazítva. Ezt úgy kell érteni, mintha a rendszerszintű változtatás összetevői a világon mindenütt ugyanazok lennének, de a különböző helyzetekben különféle receptek szerint kellene vegyíteni őket. Ez az alapelv egyformán vonatkoztatható az iskolákra és a rendszerekre. Ha a hipotézis helyes, akkor világsszerte intelligensebb vitát lehet folytatni az oktatási reformról, amely témához könyvem utolsó fejezetében még visszatérek. Itt most az új hipotézis megerősíthetőségét vizsgálom, melyhez a sikeres rendszerszintű változtatás néhány példáját használom.

Az észak-amerikai iskolakörzetekre vonatkozó kutatások számos példával szolgálnak arra, hogy megfelelő feltételek mellett jelentős mértékben és gyorsan lehet fejleszteni a tanulás eredményességét a diákok körében. Ezek a példák ugyanakkor azt is világossá teszik, hogy a reformtörekvések csak akkor fognak megvalósulni, ha a központi oktatáspolitikai figyelembe veszi a tanítás és tanulás körülményeit, és az intézményi szintű teljesítőképesség külső támogatás kontextusába ágyazott fejlesztésével is foglalkozik. Ennek az álláspontnak az alátámasztására röviden ismertetek két sikeres iskolakörzetről szóló esettanulmányt. Az egyik Kaliforniából, a másik a kanadai Ontario államból származik.⁵

1. eset: Eredményes tanulásszervezés kaliforniai iskolakörzetekben

A tanulói eredmények mérése alapján kiemelkedő teljesítményt mutató kaliforniai iskolakörzetek négy közös stratégiai jellemzővel rendelkeznek:

5 A kaliforniai iskolakörzetről szóló esettanulmány forrása Elmore, R.F. (2004) *School Reform from the Inside Out*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2. fejezet.

1. Szilárd értékrendet követnek, mely szerint
 - a központi cél a tanulás hatékonyabbá tétele a diákok körében;
 - pozitívan viszonyulnak a problémákhoz, hogy az előre nem látható nehézségekkel dacolva megoldást találjanak;
 - a struktúrákat, az elszámoltathatóságot és az adatokat nem öncélúnak tekintik, hanem a fejlődés eszközeinek;
 - az iskolakörzeten belül elsősorban azzal foglalkoznak, ami a tanításhoz szükséges, nem pedig a külső környezetük eseményeivel.
2. A határozott vezetés ellenére társaiknál kevésbé bürokratikusak. A közös tennivalókat inkább a közös értékrend és kultúra határozza meg, nem pedig a bürokratikus szabályok és irányítás.
3. Világosan látják a céljaikat, jellemző rájuk a tanítandó tartalmakra és a teljesítménymutatókra vonatkozó döntések szigorú nyomon követése, és nagyobb szabadságot engednek az iskoláknak a tanulásszervezési program megvalósítása terén, illetve az iskolák hatáskörébe utalják az erre vonatkozó konkrét döntéseket.
4. A kiemelkedő teljesítményt mutató iskolakörzetek vezetői:
 - tudják, hogy elsősorban kik kezdeményezik a tantervet és a tanítási stratégiákat illető változásokat;
 - aktívan figyelemmel kísérik az osztálytermekben és az iskolákban alkalmazott tantervet és tanítási módszereket, valamint aktívan felügyelik, értékelik és mentorálják az iskolaigazgatókat;
 - gyakrabban mentenek fel intézményvezetőket a teljesítményük alapján.

2. eset: Az írás-olvasás és a számolási készségek az Ontario államban

Ontario államban jelenleg vezetnek be nyolc egymásba fonódó stratégiát az írás-olvasás és a számolási készségek fejlesztése érdekében, melyeket Fullan (2006) a következőképpen ír le:

VEZETŐI CSOPORT

Néhány kiemelt vezetőből a vezetők egy olyan csoportját hozták létre, melynek tagjai rendszeresen tartották a kapcsolatot egymással és az összes többi érdekelttel. Az Ontario államban bevezetett nyolc stratégiai elem mindegyike ugyanazt az üzenetet sugározta: „a teljesítmőképesség fejlesztése az eredményeket szem előtt tartva”.

BÉKESSÉG ÉS STABILITÁS

A stratégia fontos része volt a „figyelemelvonó tényezők” felszámolása. Figyelemelvonó tényező lehet bármi, ami megakadályozza, hogy szüntelenül a tanításra, a tanulásra és a tanulói teljesítményekre összpontosítsunk. A különbségek csökkentése rendszerszintű probléma, mely rendszerszintű megoldást követel, ami nem lehetséges, ha az emberek folyton egymást támadják.

AZ ÍRÁS-OLVASÁS ÉS SZÁMOLÁSI KÉSZSÉGEK TITKÁRSÁGA

Ontario azért döntött úgy, hogy az írás-olvasás és számolási készségek fejlesztését helyezi előtérbe, mert ezek az alapképességek megszerzésének legfontosabb feltételei. Mivel az átfogó stratégia központi eleme a teljesítőképeség (tudás, források és az írás-olvasás és számolási készségek javításához szükséges motiváció) fejlesztése, létrehozták az Írás-olvasás és Számolási Készségek Titkárságát.

AZ ELÉRENDŐ CÉLSZINTEK MEGBESZÉLÉSE

A célszintek vita tárgyát képezhetik. Ontario államban az az elképzelés, hogy a 72 iskolakörzet mindegyikével megbeszéljék a célszinteket, melynek során meghatározzák a kiindulópontokat és megállapodnak a gördülő reform részeként a következő évben elérendő célokról.

A TELJESÍTŐKÉPESSÉG FEJLESZTÉSE

A teljesítőképeség fejlesztése azért sokrétű, mert magában foglal mindent, ami befolyásolhatja az új tudás, készségek és kompetenciák elsajátítását, az erőforrások bővítését és az elkötelezettség erősítését. A teljesítőképeség fejlesztése akkor jelent valamit, ha sok konkrét példáját látjuk a gyakorlatban. Az emberek akkor ismerik fel és értékelik, ha tapasztalják.

NAGYOBB PÉNZÜGYI BEFEKTETÉS

Ontario ugyan súlyos költségvetési hiánnyal küzdött, amikor az új kormány hatalomra került, de a miniszterelnök egyértelművé tette, hogy az oktatás és az oktatási kiadások prioritást élveznek.

POZITÍV NYOMÁSGYAKORLÁS KIALAKULÁSA

A pozitív nyomásgyakorlás tiszteletben tartja az emberek méltóságát, méltányolja és együtt-érzéssel kezeli a körülmények nehézségét, erőforrások biztosításán és a teljesítőképesség fejlesztésén keresztül segítséget és támogatást nyújt, segíti a kifogások elhárítását, a későbbiekben viszont határozottan és késlekedés nélkül fellép a tartósan fennálló gyenge teljesítmény ellen.

FONTOS KIEGÉSZÍTŐ TÉNYEZŐK BEKAPCSOLÁSA

Nem lehet minden problémát egyszerre megoldani, de ha elindultunk a haladás útján, akkor előbb vagy utóbb az írás-olvasás és számolási készségekkel kapcsolatban álló egyéb fontos tényezőkkel is foglalkoznunk kell, amilyenek például a „jólét”, a középiskolai reform, a kisgyermekkorai nevelés, a pedagógusképzés és a vezetési készségek fejlesztése.

Ontario államban még folyamatban van a nyolc stratégiai összetevő összehangolása és végrehajtása. Az első eredmények ígéretesek. Példának okáért, a hatodikosok olvasási eredményei 2%-kal javultak a 2003/2004-es tanévben azt követően, hogy addig öt éven keresztül 60% alatt stagnált a teljesítmény, majd a 2004/2005-ös tanévben további 5%-os javulás következett be. A háttérelmzések megerősítik, hogy miközben minden diák fejlődik, a gyengén és a jól teljesítő iskolakörzetek, illetve a fiúk és a lányok közötti különbségek is valamivel kisebbek lettek.

Ez a két eset egyaránt Észak-Amerikából származik, de a kevésbé fejlett rendszerekre is érdemes egy rövid pillantást vetni. A fejlődő országokban végbemenő oktatásügyi változásokkal foglalkozó csekély számú mérvadó, kiterjedt kutatás egyike az a Világbank által finanszírozott, 1987-től 1992-ig tartó munka, amelyet összesen 31 kolumbiai, etiópiai és bangladesi általános iskolában végeztek, és amelyről Per Dalin (1994) könyve számol be. A szerző (Dalin 1994, XVII. o.) megjegyzi, hogy a „How Schools Improve” (Hogyan javulnak az iskolák) címen futó kutatást megelőzően sokan feltételeztek olyan „alapigazságokat” a reformokról, mint hogy

- lépésről lépésre, fokozatosan kell bevezetni őket, nem pedig széles körben;
- a sikerhez elengedhetetlen a szigorú ellenőrzés és irányítás;
- a reformokat és a hozzá kapcsolódó anyagokat olyan alaposan kell kidolgozni, hogy minimális képzés és segítség mellett is pontosan és jól végrehajthatók, illetve alkalmazhatók legyenek a pedagógusok, azaz az új reformelképzelések „fogyasztói” számára;

- a siker elsődlegesen a reformmelképzések minőségének a függvénye;
- az iskolák általában ellenállást mutatnak a reformokkal szemben;
- a működőképes stratégiáknak az adott oktatásügyi kontextustól függően vagy a „felülről előírt”, vagy az „alulról szerveződő” változás logikájára kell épülniük.

Dalin azt állítja, hogy a „How Schools Improve” kutatás és az oktatási reformmal foglalkozó, közelmúltban végzett egyéb nagymérvű kutatások alapján ezek az „alapigazságok” mind a fejlődő, mind a fejlett ipari országok vonatkozásában hamisnak bizonyultak.

Az Aga Khan kelet-afrikai iskolafejlesztési kezdeményezés elemzése során magam is hasonló eredményre jutottam (Hopkins 2002a). Hat olyan projektet vizsgáltam, melyek kivételes példát adnak az iskolafejlesztési képességek, a tanulás és a tanulói eredmények fejlődő országok oktatási környezetében történő kitartó fejlesztésére, és egy jellegzetes, talán vitatható jellemzőkkel rendelkező, koherens tervezési elveken nyugvó, folyamatosan alakuló iskolafejlesztési programot tükröznek. A projektek mindegyike ugyanazon a hat alapelv alapján került kialakításra, amelyek együttes alkalmazása javítja a tanítás és a tanulás színvonalát az iskolákban. A hat alapelv szerint:

- a projektek iskolai alapúak,
- az iskolát tekintik a változtatás egységének,
- elismerik a pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztésének fontosságát,
- az iskolaigazgatással és más szervezeti feltételekkel is foglalkoznak,
- gondoskodnak az intézményesítés és a fenntarthatóság előkészítéséről,
- hangsúlyt fektetnek az érdekeltek bevonására.

Nagy általánosságban mind a hat projekt egyértelműen ezeken az elveken alapult. Az Aga Khan iskolafejlesztési felfogása másik, még inkább vitatható jellemzője az iskolafejlesztési projektek többségében alkalmazott négy közös stratégia:

- beruházás az iskolakörzetek pedagógusfejlesztést végző szakembergárdájának kialakításába;
- a pedagógusok általános pedagógiai tudásának bővítése;
- gyerekközpontú, tevékenységorientált (személyre szabott) tanítási és tanulási módszerek átvétele és alkalmazása;
- az iskolafejlesztést szolgáló, adatokon alapuló döntéshozás.

Ezek a stratégiák teszik az iskolafejlesztés Aga Khan által alkalmazott megközelítését különlegessé és következetessé. A kezdeményezés legfőbb erőssége, hogy a nagyszabású refor-

mok döntő hiányosságára – a teljesítőképeség fejlesztésére – összpontosítja a figyelmet. Felismerte azt, amivel a „teljesítményalapú reformok” többsége manapság nincs tisztában: a pedagógusok és az iskoláik tanulásába, fejlesztésébe történő beruházás nélkül a fejlődés nem tartható fenn hosszú időn keresztül. Ebben a tekintetben az Aga Khan kezdeményezés korát jóval megelőzve megfontolandó példát ad arra, hogyan lehet a rendszerszintű változtatás támasztotta hatalmas kihívásoknak elébe menni.

Végezetül, az oktatási reform sikeres rendszerszintű példáinak vizsgálata során tanulságos lehet közelebről szemügyre venni Finnország esetét. A finnek következetesen jó eredményeket érnek el a különböző országok diákjainak teljesítményét összehasonlító Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Programjában (azaz a PISA-vizsgálatokon), aminek bizonyára jó oka van. Fontos tudni, hogy Finnországban a munkásosztályt is beleértve minden társadalmi szint támogatását élvezzi az oktatás, ami jelentős szerepet játszott a finn nemzeti identitás kialakításában és erősítésében az ország függetlenségének Oroszországgal majd később a Szovjetunióval szembeni kivívását, illetve megtartását követően, és ezért a nemzeti és egyéni felemelkedés eszközeként tekintik. A nagyfokú támogatottság a társadalom tulajdonképpeni osztály nélkülségére és az ebből adódó magas szintű stabilitásra, bizalomra és konszenzusra vezethető vissza. Az angol oktatási minisztérium munkatársaként ellátogattam Finnországba, melynek során többek között az alábbi következtetésekre jutottam:

- *A teljesítményskála alján állók érnek el jó eredményeket.* Finnország elsősorban annak köszönheti a PISA-rangsorban elért sikerét, hogy a leggyengébben teljesítő finn tanulók látványosan jó eredményeket érnek el a többi jó helyezést elérő ország diákjaihoz viszonyítva. A legjobban teljesítő diákok teljesítménye nem különösebben látványos, és az iskolák közötti különbségek is nagyon csekélyek.
- *A tanári pálya népszerű.* A fiatalok pályaválasztására vonatkozó felmérések szerint 26% jelöli be első választási lehetőségként a pedagóguspályát, azaz az egyetemek a legjobbak közül is a legjobbakat válogathatják ki a neveléstudományi és tanári szakokra. A pedagógusfizetések a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) által megállapított átlagnak felelnek meg – tehát valószínűleg az angol bérszínvonal alatt helyezkednek el.
- *A pedagógusok magasan képzettek.* Minden tanár mester (master) szintű diplomával rendelkezik, melynek megszerzéséhez egy kutatásról szóló szakdolgozatot is kell írniuk. Az óvodapedagógusoknak csak alapszintű (bachelor) diplomát kell szerezniük. A pedagógusjelöltek az alapképzés keretében a kutatási módszerekről is tanulnak, és ennek köszönhetően tisztában vannak a kutatás értékével és a szakmai fejlődésben betöltött szerepével.

- *Az alsóbb évfolyamokon kis létszámúak az osztályok, az iskolák kicsik.* Az alsóbb évfolyamokon láthatólag sokkal kisebb létszámú osztályokban tanulnak a gyerekek, mint később: az 1–5. évfolyamokon általában 6–20 fő az osztálylétszám, de a tízegynéhány fős osztályok a leggyakoribbak. 16 éves kortól kezdve 16–20 fő az általános, de akár 30 fő fölé is emelkedhet az osztálylétszám. Az iskolák tanulólétszáma minden korosztálynál 250–350 fő.
- *A sajátos nevelési igények ellátása magas színvonalú.* A sajátos nevelési igényű tanulók körülbelül 6%-a teljes idős, körülbelül 20%-a pedig részüdős támogatásban részesül. Az elmúlt kilenc évben hozzávetőlegesen megkétszereződött az ilyen ellátást igénylők száma. A sajátos nevelési igények támogatására az első két évben fordítják a legnagyobb figyelmet, ami azt a meggyőződést tükrözi, hogy a korai beavatkozással megakadályozhatók a későbbi iskolai pályafutás során kialakuló komolyabb problémák.
- *A tantervfejlesztés széles körű részvétellel történik, így a tantervet a sajátjuknak érzik a pedagógusok.* Az országos célok és normák kijelölése központilag történik, a részleteket az önkormányzatok és az iskolák dolgozzák ki rugalmas tárgyalások révén. Úgy gondolják, hogy a pedagógusok értenek a legjobban a tantervfejlesztéshez, amelynek az iskolafejlesztésben központi szerepet játszó folyamatát fontosabbnak tartják, mint a termékét. Ennek következtében az iskolák és a tanárok nem azt érzik, hogy rájuk erőltetik a tantervet, hanem a saját munkájuk eredményét látják benne. Iskolai szinten hangsúlyt fektetnek arra, hogy a diákok megtanulják tisztelni, értékelni egymást, valamint megtanuljanak tanulni, és felelősséget vállalni a saját tanulásukért. A tantervnek meg kell felelnie az országos irányelveknek, de kidolgozása mindig a helyi körülményekhez alkalmazkodva történik.
- *A rendszer a bizalomra épül.* Feltételezik, hogy a tanárok és az iskolák a lehető legjobbat akarják diákjaiknak, és rájuk bízák, hogy azt tegyék, amit jónak látnak. Az iskolafelügyeleti rendszert az 1970-es években felszámolták, és 19 éves korig, azaz az érettségi vizsgák előtt nincsenek országos mérések. 16 éves korban végeznek egy mintavételen alapuló mérést, melynek eredményeit csak a mintában szereplő iskolákkal és önkormányzatokkal (átlagosan 12 000 tagú populáció) közlik, hogy az önértékeléshez felhasználhassák azokat, nyilvánosan azonban nem jelentik meg. A finn társadalomban fontos szerepet játszik a bizalom és az együttműködés, az ország magas társadalmi tőkével rendelkezik. Kérdés, hogy a közelmúltban elért oktatásügyi sikerek vajon ennek a társadalmi tőkének és homogenitásnak tudhatók-e be, vagy a pedagógiai kiválóságnak.

Ezek a különféle fejlődő és fejlett országokból vett példák éles ellentétben állnak a teljesítményalapú reformról korábban elmondottakkal. Kezdenek kirajzolódni belőlük egy olyan, a rendszer egészére kiható reform körvonalai, mely amellett, hogy nagyszabású, idővel a tanulás és az eredmények színvonalát is javítja, miközben a rendszer minden szintjén fokozza a teljesítőképességet. A példák összefoglalása alapján a sikeres rendszerszintű programok:

- Világos erkölcsi küldetéssel rendelkeznek, melynek központi eleme a teljesítménybeli különbségek csökkentése és annak biztosítása, hogy minden tanuló a képességei szerinti legjobb eredményt érhesse el – az üres beszéd, bármilyen hangzatos legyen is, nem elég.
- Rendszerben gondolkodnak és merészen terveznek – az egymásra épülő szinteken, illetve az ugyanazon szinten tevékenykedőknek ugyanazt az összehangolt oktatáspolitikát kell követniük.
- Felismerik, hogy a helyi és a központi kezdeményezések egyaránt működőképesek lehetnek – a döntő kérdés az, hogy a vezetés hogyan teremti meg a kettő egyensúlyát.
- A helyi teljesítőképesség fejlesztésére összpontosítanak és beruháznak a vezetésbe – felismerve, hogy e kettő ugyanolyan fontos, mint a koherens nemzeti oktatáspolitiká.
- Mindig az osztálytermi gyakorlatot tartják a legfontosabbnak – tanuló szakemberekként fogják fel a tanárokat.
- Tudatában vannak, hogy a reformok növelik az erőforrás-szükségletet – de a kritikus kérdés az erőforrások felhasználásának a módja.

A szükséges háttér megrajzolása után most vizsgáljunk meg egy esettanulmányt az Angliában végrehajtott oktatási reformról. Ezt a részletes példát két okból közlöm. Egyrészt, az alapfokú oktatás nagyszabású angliai reformkísérletében az eddigiekben említett jellemzők nagy része tetten érhető – a pozitívak és a negatívak egyaránt. Hasznos lehet összehasonlítani az ontariói esettel, nem felejtve el természetesen, hogy a kanadaiak tudatosan az angolok úttörő munkájának a tanulságait figyelembe véve dolgozták ki saját programjukat. Az esettanulmány bemutatásának másik oka, hogy a nagyszabású és a rendszerszintű reform közötti átmenet paradigmatis példaként bizonyítékokat szolgáltathat ahhoz az alapvető oktatáspolitikai kérdéshez, melynek megválaszolásával közelebb kerülhetünk az iskolák általános kiválóságának a megteremtéséhez.

AZ ANGLIAI ALAPFOKÚ OKTATÁS ESETE

A brit kormány eltökéltsége az oktatási reform végrehajtása és az oktatási szolgáltatást nyújtók teljesítménye terén történő lépésváltás mellett nem vonható kétségbe. Az 1997 májusában lezajlott választásokat követő első ciklusában az új kormány nagy hévvel és elhatározással látott neki Tony Blair miniszterelnök azon ígéretének végrehajtásához, hogy politikájának három legfontosabb célkitűzése „az oktatás, az oktatás és az oktatás” lesz. A 2001. júniusi újráválasztás utáni második ciklus elején Blair ismételten megerősítette elkötelezettségét az oktatás színvonalának javítása iránt, mégpedig egy szélesebb körű közszolgálati reform keretében, mely utóbbi végrehajtása már amúgy is kezdett sürgetővé válni, mivel az emberek egyre türelmetlenebbül szerették volna a haladás valós bizonyítékát látni.

Noha az angliai reformkísérlet az alapfokú oktatást nyújtó iskolákra (az 5–11 éves korosztályra) és a középiskolákra (a 11–16, illetve a „hatodik évfolyammal” is rendelkező iskolák esetében a 11–18 éves korosztályra) egyaránt kiterjedt, ebben a részben csak az 5–11 éves korú tanulók teljesítményének az Új Munkáspárt első két kormányzati ciklusa alatti alakulásával foglalkozom, mivel itt látható a legjobban a reformstratégia és a tanulói teljesítmény közötti összefüggés.

Angliában 1997 óta sikerült magas színvonalra felhozni az egész rendszert, ami 24 000 iskolát és több mint 7 millió iskolás gyermeket jelent. Az 1990-es évek közepén még a szemmel láthatóan alulteljesítő iskolák felzárkóztatásához egy olyan módszert vezettek be, mely a „nagy kihívások, nagyarányú támogatás” politikájaként írható le a legjobban. E központi elvek iskolafejlesztést ösztönző gyakorlati eszközökre történő lebontását a 2.1. ábra mutatja (Barber 2001, 4. o.).

Az egyes körcikkekben szereplő oktatáspolitikai eszközöket (fentről kezdve) a 2.1. táblázat fejti ki részletesen (Barber 2001, 4. o.). Itt leginkább azt kell észrevenni, ahogy az egymással ötvözött elemek kiegészítik, kölcsönösen támogatják egymást.

E nagyszabású, hosszú távú nemzeti reformkísérlet fontos és egyben szükséges első lépése az írás-olvasás és számolási készségek alapfokú oktatásban történő fejlesztése volt, melynek mutatója a tanulók 11 éves korban, azaz a 2. tantervi szakasz végén nyújtott teljesítménye. Ezek a kompetenciák alapvető fontosságúak az iskoláinkban tanuló gyerekek életesélyei szempontjából, és 16 éves kortól kezdve a siker elsődleges meghatározói. Általános iskolai elsajátításuk színvonala azonban a jelentős strukturális átalakítások – előbb a centralizáció, majd a későbbiekben a decentralizáció – ellenére a történelmi jelentőségű 1944-es oktatási reformtörvény óta stagnált, és amint a 2.2. ábrán (Barber, in Brooks et al. 1996)

2.1. ábra. A „nagy kihívások, nagyarányú támogatás” oktatáspolitikai kerete



2.1. táblázat. Az iskolafejlesztést ösztönző, egymást kiegészítő oktatáspolitikai eszközök

AMBICÍÓZUS KÖVETELMÉNYSZINTEK

- Nemzeti tantervben előírt magas követelményszintek
- Nemzeti szintű mérés 7, 11, 14 és 16 éves korban

ÁTRUHÁZOTT FELELŐSSÉG

- Az elszámoltathatóság egysége az iskola
- Az iskolák felelőssé tétele az erőforrások felhasználásáért és a munkaerő-felvételért

JÓ MINŐSÉGŰ ADATOK/VILÁGOS CÉLOK

- Tanulókra vonatkozó egyéni szintű adatok országos szintű gyűjtése
- Törvény által előírt célszintek meghatározása iskolakörzeti és iskolai szinten

KÖVETENDŐ GYAKORLAT ÉS SZÍNVALONAS SZAKMAI FEJLŐDÉSI LEHETŐSÉGEK ELÉRHETŐVÉ TÉTELE

- Az általános érvényű szakmai fejlesztés felvétele a nemzeti prioritások közé (az írás-olvasási, a számolási és az IKT-készségeket illetően)
- Vezetői készségek fejlesztésére való jogosultság

ELSZÁMOLTATHATÓSÁG

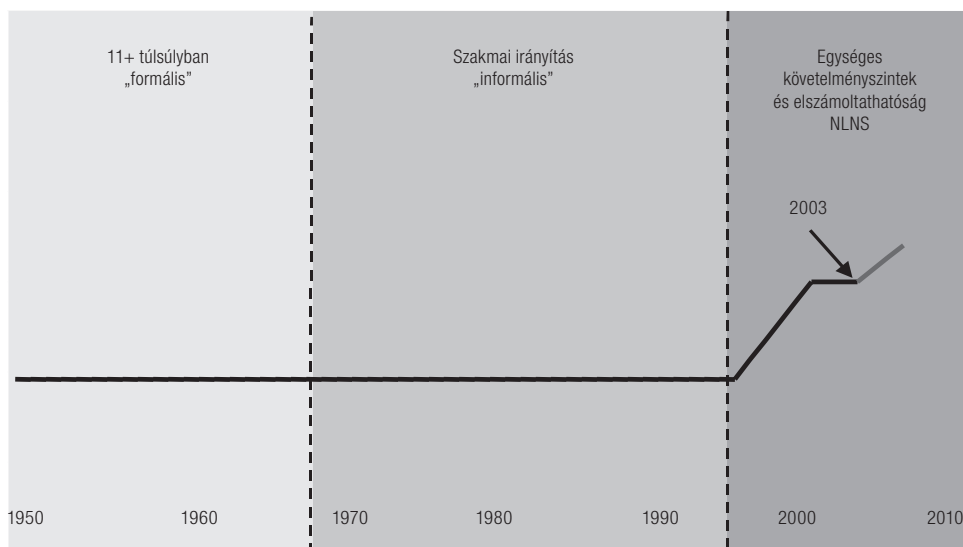
- Iskolák és helyi oktatási hatóságok országos felügyeleti rendszere
- Iskolakörzeti szintű teljesítményadatok és célszintek megjelenítése évente

A SIKERREL FORDÍTOTTAN ARÁNYOS BEAVATKOZÁS

- Iskolafejlesztési támogatás a felügyeleti ellenőrzést követő cselekvési tervek végrehajtásának elősegítésére
- A teljesítmény folyamatos ellenőrzése a helyi oktatási hatóságok (iskolakörzetek) által

látható, csak akkor kezdett emelkedni, amikor a centralizáció/decentralizáció dichotómiát a rendszerszintű elkötelezettség váltotta fel.

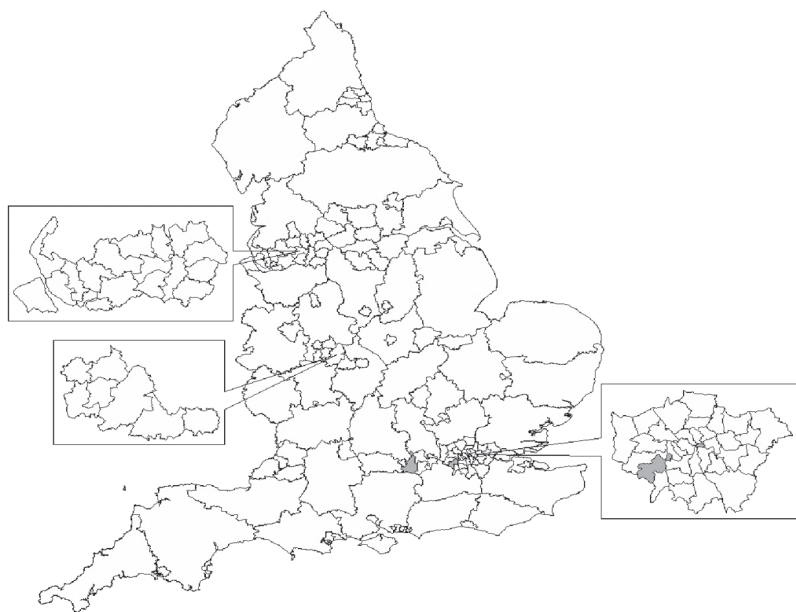
2.2. ábra. Az általános iskolai színvonal alakulásának rövid története



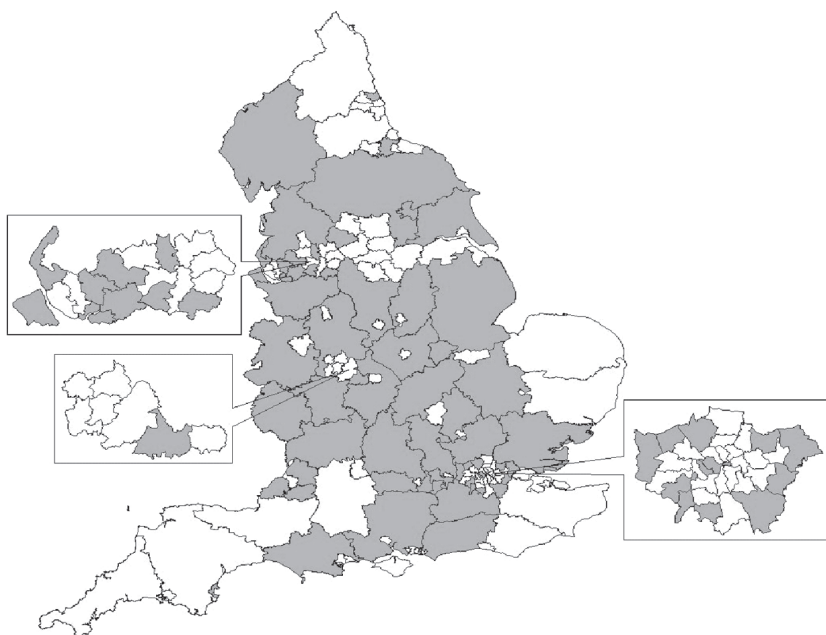
Az írás-olvasás és számolási készségek fejlesztését célzó nemzeti stratégiák (NLNS) tanulói eredményekre tett pozitív hatása az egész világ figyelmét felkeltette. A rendszerszintű változások grafikus illusztrációjaként hadd mutassak be egy térképsorozatot. A 2.3. ábra azokat az angliai oktatási hatóságokat mutatja, ahol a 11 éves korú tanulók legalább 75%-a tudott a korának megfelelő szinten olvasni. Ez már önmagában is elegendő indok lett volna a stratégiák bevezetésére (a számolási készségek terén hasonló volt a kép). A 2.4. és 2.5. ábrán a 2002-es, illetve a 2004-es helyzet látható. A számolási készségekre vonatkozó 2002-es és 2004-es térképek ugyancsak hasonlóak. Noha még további fejlődés szükséges, hat év alatt döbbenetesen átrajzolódott az országos kép.

A szociális méltányosságot illetően fontos észrevenni, hogy az eredmények a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű tanulónál is maradandónak bizonyultak. Az iskolák ingyenes iskolai étkeztetésben részesülők aránya (a társadalmi-gazdasági hátrányos helyzet Angliában használatos mérőszáma, angol rövidítéssel FSM) szerinti csoportosítása alapján történő elemzése egyértelműen arra utal, hogy a tanulók és az iskolák minden kategóriában a lehető legmagasabb szinten teljesítenek, az átlagos fejlődési szint mindenütt egységesen emelkedik (2.6. ábra).

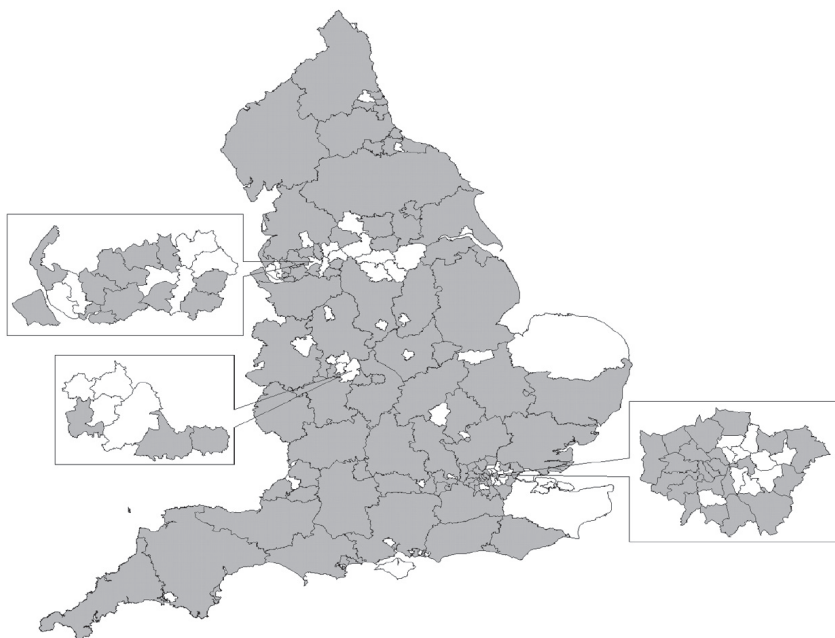
2.3. ábra. Azok a helyi oktatási hatóságok,
ahol a tanulók legalább 75%-a ért el 4-es szintet angolból 1998-ban



2.4. ábra. Azok a helyi oktatási hatóságok,
ahol a tanulók legalább 75%-a ért el 4-es szintet angolból 2002-ben



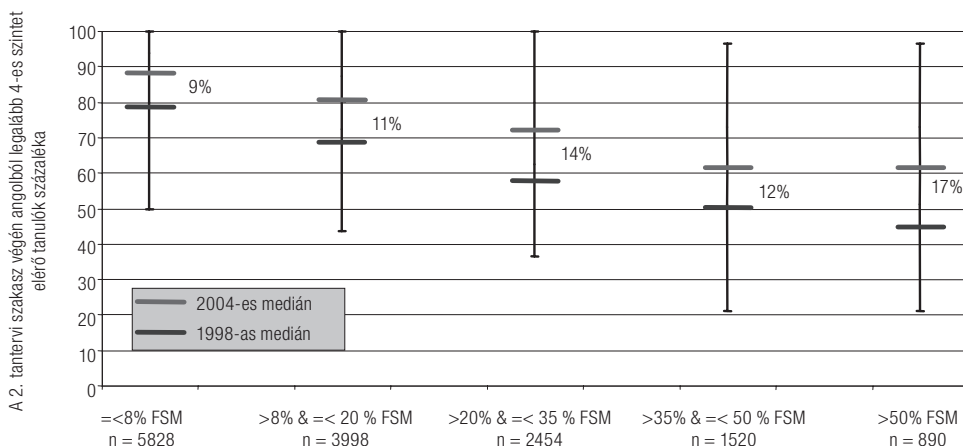
2.5. ábra. Azok a helyi oktatási hatóságok,
ahol a tanulók legalább 75%-a ért el 4-es szintet angolból 2004-ben



Az elért fejlődést a Progress in International Reading Literacy (PIRLS), az International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága) támogatásával végrehajtott, tízévesek olvasástudását összehasonlító 2001-es nemzetközi szövegértés vizsgálat is megerősítette (Mullis et al. 2003), amelyben 35 ország 140 000 tanulója vett részt. Az angol diákok jobb eredményt értek el, mint a vezető európai országokból, úgymint Franciaországból, Németországból és Olaszországból származó társaik, és a felmérés többi angol anyanyelvű résztvevőjénél – az amerikaiaknál, az új-zélandiaknál és a skótoknál – is lényegesen jobban teljesítettek. Az olvasástudási rangsorban csak Svédország és Hollandia előzte meg Angliát, amely így a harmadik helyen végzett (lásd: 2.7. ábra, Mullis et al. 2003), ami elég jó helyezés ahhoz képest, hogy a National Foundation for Educational Research (Országos Oktatáskutatói Alapítvány – NFER) 1990-es hasonló vizsgálatában csak a nemzetközi átlag körüli szintig jutott el.

Nem lennénk azonban teljesen őszinték, ha a siker elemzését ennyiben hagynánk. Az írás-olvasás és számolási készségek 1997 és 2005 közötti százalékos alakulását a 2.2. táblázat mutatja.

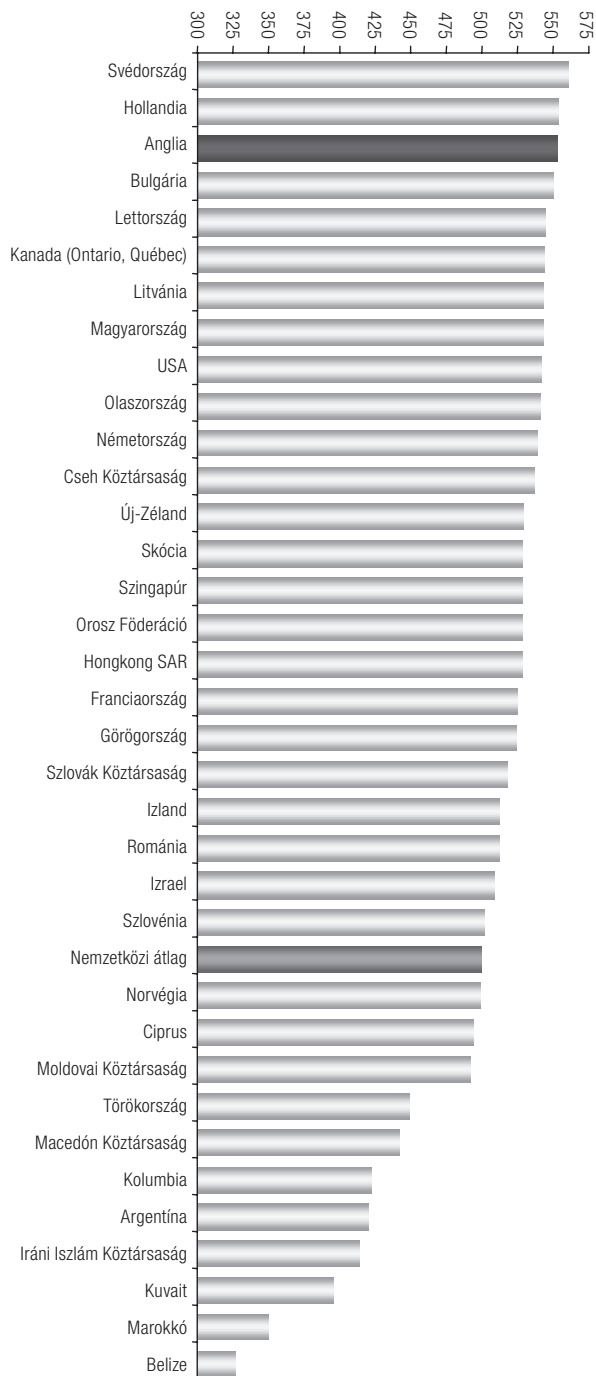
2.6. ábra. A 2. tantervi szakasz végén angolból legalább 4-es szintet elérő tanulók százaléka az ingyenes iskolai étkeztetésben részesülők aránya (FSM) szerint csoportosított többségi általános iskolákban, 2004, 1998-as mediánhoz viszonyítva



Az adatsorban fontos észrevenni, hogy az első három évben elért jelentős javulást hároméves stagnálás követte, és csak újabban indult meg ismét a fejlődés. Szinte minden nagyszabású reformkezdeményezés esetében ugyanez a trend tapasztalható: a kezdeti siker után általában megreked a fejlődés, amit aztán a reformprogram melletti elkötelezettség megszűnése követ. Úgy gondolom, hogy itt a négyéves stagnálás után csak azért emelkedhetett a színvonal 2004-ben és 2005-ben, mert az írás-olvasás és számolási készség javítását célzó nemzeti stratégiákat az Excellence and Enjoyment White Paper (A kiválóság és öröm Fehér Könyve) (DfES 2003a) nyomán 2003-ban beolvasztották az alapfokú oktatás nemzeti stratégiájába, melynek kidolgozása többnyire az ebben a könyvben is javasolt elveken alapult.

A stratégiában a tanterv gazdagításának és a gyerekek egyéni tanulási élményeinek középpontba helyezését az oktatáspolitikai jobb harmonizálására és összehangolására irányuló elhatározás támogatta. Az írás-olvasás és számolási készség fejlesztését segítő tanácsadók addigi szerepét kiterjesztve az iskolafejlesztés általánosabb támogatását tűzte ki célul, melynek fontos részét képezte egy vezetőfejlesztési program, és az általános iskolák helyi hálózatainak létrehozása. Ezek az összetevők azért lényegesek, mert elmozdulást jelentettek a külső szakértelem igénybevételétől a rendszerben rejlő képességeknek a változás vezetésére való felhasználása felé. A vezetői program például, melynek keretében mintegy 1800 intézményvezetőt választottak ki és készítettek fel a gyengén teljesítő iskolákban dolgozó kollégák munkájának segítésére, az egyik legnagyobb szabású ilyen jellegű kezdeményezés volt, és összességében 5000 intézményre, azaz az általános iskolák 20%-ára gyakorolt hatást.

2.7. ábra. A kilenc- és tízévesek olvasástudásának megoszlása a 2001-es PIRLS-vizsgálatban



2.2. táblázat. A 2. tantervi szakasz végén mért eredmények összefoglalása –
legalább 4-es szintet elérő tanulók százaléka

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Angol	63	65	71	75	75	75	75	77	79
Matematika	62	59	69	72	71	73	73	74	75

Röviden, az alapfokú oktatás eredetileg egyetlen mozzanatra – az írás-olvasás és számolási készségek fejlesztését célzó tanterv átalakításra – irányuló reformja az intézmények egészére kiható iskolafejlesztési kísérletté nőtte ki magát azáltal, hogy

- elsősorban a személyre szabott tanulásra és a tanulást szolgáló értékelésre fordította a figyelmet,
- úgy dolgozta át az anyagokat, hogy azok a tanítás és tanulás színvonalának javítását és az egész nevelőtestület részvételével folyó tantervfejlesztést támogassák,
- a felső szinten kijelölt célszinteket alsó szinten meghatározottakkal helyettesítette, és kis mértékben szigorította a tanárok értékelését,
- a korábbiaknál világosabban azonosította, és nagyobb mértékben támogatta azokat az iskolákat és helyi oktatási hatóságokat, ahol a fejlődés túlságosan lassú volt,
- rendszerszintű vezetőfejlesztési és hálózatépítési programot foglalt magában.

Lássuk, milyen általános következtetést vonhatunk le ebből az elemzésből a nagyszabású, illetve rendszerszintű reformot illetően. A nagyszabású reformok logikája szerint kezdetben gyorsan javítható a színvonal azzal, ha csak az alapkészségekre összpontosítunk. Ezt követően a rendszer egészére kiható és a kezdeti eredmények után állandó fejlődést biztosítani képes iskolafejlesztéssel kerülhető el a megrekedés. Más szóval, a nagyszabású reform jellemzően rövid távú célok elérését tűzi ki maga elé, míg a rendszerszintű változás egy több szakaszból álló folyamat, ahol az első fázisban elért sikert stagnálás helyett folyamatos fejlődés követi, melynek kulcsa a teljesítményt és a teljesítőképességet egyszerre fokozó stratégiák alkalmazása.

A „TUDATOS SZABÁLYOZÁSTÓL” A „TUDATOS PROFESSZIONALIZMUSIG”

Az eddig elmondottak alapján talán elég világos, hogy az 1997-es reformstratégia kérihetetlenül felülről irányított és előíró jellegű volt. Fő szellemi atyja, Michael Barber a „tudatos szabályozás” névvel illette ezt a megközelítést, szemben az Új Munkáspárt által örökölt

thatcheri menetrenddel, melyet – Barber szóhasználatával – a „tudatlan szabályozás” jellemzett. Kétségtelen, hogy a figyelemre méltó kezdeti sikerek a tudatos szabályozásnak köszönhetők, melynek láthatólag fontos szerepe van a hosszú távú, nagyszabású reformprogramok korai szakaszában. Angliában legalábbis ez volt a helyzet: az 1990-es évek közepén-végén a rendszert fel kellett rázni, a bevett gyakorlatot megváltoztatni képes tudást kellett belefecskendezni. Középtávon azonban már hátrányai is lehetnek a tudatos szabályozásnak, és talán éppen ebben keresendő a teljesítménynövekedés bizonyos idő elteltével történő megrekedésének az oka.

A „tudatos szabályozással” alapjában véve az a gond, hogy a pedagógusok úgy érzik, kívülről erőszakolják rájuk a változtatást, és félnek, hogy nem tudják megfelelően adaptálni, a saját céljaikhoz igazítani a kormányzat által megfogalmazott előírásokat. A másik probléma, hogy a kívülről előírt változások nem tudnak kellőképpen beágyazódni, az iskolák nem érzik sajátjuknak azokat. Tanulmányosak ebből a szempontból az írás-olvasás és számolási készségek fejlesztését célzó nemzeti stratégiák Manitobai Egyetem és a Torontói Egyetem Ontariói Oktatókutató Intézete által végzett értékelésének a megállapításai (Earl et al. 2003). A pozitívumok között szerepel, hogy a stratégiák hatása szinte minden általános iskolai osztályteremben érezhető volt. Anglia-szerte jelentős mértékben csökkentek a legjobb és a leggyengébb iskolák tanulóiinak eredményei közötti különbségek. Majdnem minden intézmény tanárai részt vettek valamilyen képzésben, és a stratégiák bevezetése óta lényegesen jobb lett a tanítás színvonala. A konkrét eredmények között az írás-olvasási és számolási készségek bővülését, a tanulási célok – nem pedig tevékenységek – alapján történő tervezést, a frontális oktatás gyakoribbá válását és a gyorsabb ütemet említik. A tantárgyi tudás, valamint a pedagógiai készségek és felfogás tekintetében viszont továbbra is nagy változatosság tapasztalható a pedagógusok és az iskolák között, ami arra, utal, hogy a teljesítőképeség eredetileg tervezettnél nagyobb arányú fejlesztésére lehet szükség.

A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a stratégiák megvalósításának korai szakaszában a nyomásgyakorlás, azaz a központi irányelvek teljesítésének megkövetelése felgyorsítja a nagyszabású változás bekövetkezését. Az elszámoltatás túl hosszú ideig történő fenntartása azonban az önállótlan kultúrájához és a szakmai autonómia csökkenéséhez vezethet. A kezdeti siker csak akkor őrizhető meg és csak akkor fokozható, ha a tanárok, az iskolák és a helyi oktatásirányítás a saját felelősségének érzi az elért eredmények szinten tartását és a minőségi tanítást. A kutatók jelezték, hogy ha a tanárok részt vehetnek a stratégiák kidolgozásában, akkor jobban tudnak azokhoz alkalmazkodni a tanítás során, és könnyebben oldanak meg problémákat és finomítják a módszereiket úgy, hogy közben a stratégiák alapelveihez is hűek maradnak. A kutatók szerint ez a tartós változás és fejlődés szükséges feltétele.

A szélesebb körű közszolgálati reform szemszögéből nézve egy gyorsan változó, nagy, komplex rendszerben létfontosságú, hogy a frontvonalban – azaz az ügyfél és a szolgáltatás találkozási pontjában – dolgozók önbizalommal, innovációs készséggel és kreativitással rendelkezzenek. Egy központilag irányított politika, bármilyen jó legyen is, természeténél fogva nem alkalmas arra, hogy ezeknek az alapvető tulajdonságoknak a kialakulását elősegítse. Ezért egyes vélemények szerint a reform következő szakaszában az úgynevezett „tudatos szakmai döntésnek” kell felváltania a „tudatos szabályozást”.

A tudatos szabályozás nagy erénye, hogy be tud hozni a rendszerbe olyan hasznos elgondolásokat, melyeknek az híján van. Legfőbb korlátja, hogy soha nem képes azonosulást, belső motivációt előidézni. Ráadásul előfordulhat, hogy a pedagógusok teljes kreativitása nélkül nem is lesz elég „tudatos”. Ha a jól értesült, felkészült szakemberek maguk dönthetnek, akkor kialakulhat a belső indíttatás, és születhetnek jó ötletek, de mindez csak lehetőség. Ha a szakma nem elég „tudatos”, akkor a döntés átengedésébe történő beruházás hatalmas politikai kockázattal jár. Röviden, a szabályozásnak és a szakmai döntésnek egyaránt megvannak a maga korlátjai.

Angliában is ezzel a problémával szembesültek az oktatáspolitikusok a „tudatos szabályozástól” a „tudatos szakmai döntésre” való áttérés kapcsán. Az időszak legfontosabb oktatáspolitikai dokumentumai különféle elméleti megoldásokat javasoltak a dilemmára.⁶ Új partnerséget ajánlottak az iskolaigazgatóknak és a tanároknak, ami azt jelenti, hogy a kormány támogatásával és bátorításával nekik kell a reform következő szakaszát vezetniük – a rendszerszintű változás felé mutató egyértelmű, a teljesítőképeséget növelő oktatáspolitikai irányvonal keretei között. Ennek megvalósítása mind a kormány, mind a tanárok részéről radikális szerepváltást igényel. Ahogy Estelle Morris (2002) akkori oktatási miniszter írta a „Schools Achieving Success” (Sikert elérő iskolák) című fehér könyv előszavában: „Ha többet követelünk a pedagógusoktól, akkor saját magunktól is többet kell követelnünk, és a megemelt követelményszintekkel együtt nagyobb arányú támogatást is kell biztosítanunk.” Az iskolák számára sem jelent könnyű alternatívát az, amikor a szülők, a kormány, sőt maga a szakma is állandó fejlődést követel: a szakmai autonómia nagyobb kihívás, mint a jóindulatú politikák befogadása.

Ugyanezt az elkötelezettséget mutatja az „új kapcsolat az iskolákkal” kifejezés, melyet David Miliband használt először 2004 januárjában tartott észak-angliai beszédében.

6 Az ide vonatkozó kormányzati kiadványok: DfES (2001b) *White Paper Schools Achieving Success*. London: Department for Education and Skills. DfES (2002) *Investment for Reform*. London: Department for Education and Skills. DfES (2003a) *Excellence and Enjoyment. A Strategy for Primary Schools*. London: Department for Education and Skills. DfES (2003b) *Towards a Specialist System*. London: Department for Education and Skills. DfES (2004c) *Five-year Strategy for Children and Learners*. London: Department for Education and Skills.

A személyre szabott tanulásra vonatkozó koncepciójának kibontása során a következő kijelentést tette:

Olyan új kapcsolatot kell kialakítanunk az iskolákkal, melynek keretében megkaphatják a szükséges időt, támogatást és információt ahhoz, hogy azzal foglalkozzanak, ami igazán fontos. Az iskolafejlesztési folyamat megerősítése, az adatáramlás megkönnyítése és a problémák iskolákkal közösen történő megoldása révén fogunk gondoskodni arról, hogy valóban a központi prioritások – a tanítás és a tanulás – álljanak a figyelem fókuszában.

Mindezen jó szándék ellenére érdekes figyelemmel kísérni, hogy a harmadik ciklusát kezdő Új Munkáspárt hogyan tudja kezelni a „szabályozás” és a „professzionalizmus” közötti feszültséget. Úgy gondolom, hogy ez a kérdés – mely jól tükrözi az oktatási reform 1997-ben elfogadott megközelítésének két alapvető gyenge pontját – még nincs lezárva.

Az egyik, a könyv állandó témáját képező ilyen gyengeség abból adódik, hogy a reformprogram kidolgozása nem egy hosszú távú oktatáspolitikai kereten belül történt. Persze várható és érthető, hogy egy első ciklusát töltő reformkormány induló éveiben nem az a legfontosabb kérdés, hogy a kezdeti siker után hogyan lehet majd a reformot fenntartani. Mindazonáltal már a folyamat elindításakor jobban át kellett volna gondolni, hogy a teljesítő-képesség fejlesztésével hogyan tartható fenn a fejlődés, és hogyan kell kezelni az átmenetet az országos szabályozás fázisából abba a szakaszba, amikor az iskolák vezetik a reformot, azaz – az előző fejezet terminológiájával – hogyan lehet idővel egyensúlyba hozni a kívülről érkező és az iskolából kiinduló változásokat. Ha ez már a kezdetekkor megtörténik, miként Ontario esetében, akkor véleményem szerint minimálisra lehetett volna leszorítani a stagnálást, a felülről irányított változtatás visszaszárkását és a lendület megtorpanását. Az is meglepő, hogy a „harmadik út” iránti elkötelezettsége ellenére az Új Munkáspárt nem rendelkezett átfogó stratégiával a nagyszabású, rendszer egészére kiható oktatási reform végrehajtására. Voltak persze olyan zászlóshajói, mint a Nemzeti írás-olvasási stratégia, a Kiválóság a városokban és az Akadémia program, de ezek főként a fennálló problémákra adott válaszok voltak, nem pedig egy ország oktatására vonatkozó jövőkép részei. Az Új Munkáspártnak az volt a legnagyobb hibája az első két ciklusban, hogy nem tudott a „harmadik út” elvein alapuló stratégiai és operatív célokat kidolgozni a közszolgálati reformhoz. A harmadik út politikai ütemezésének elméleti alapjait lefektető Anthony Giddens (1998) nagyszerű munkát végzett, de mivel elveit sem ő, sem a politikusok nem dolgozták át egy jól megkülönböztethető reformprogrammá, az Új Munkáspártnak nagy nehézséget okozott, hogy a társadalmi igazságosság melletti, régmúlta visszatekintő elkötelezettségét a piaci erők hatalma iránti újabb keletű hódolatával oktatáspolitikai értelemben összeegyeztesse.

A reform következő szakaszát az erkölcsi küldetésnek, a szakmai szenvedélynek, valamint a teljesítőképesség fejlesztésére és az új tudásteremtésre való törekvésnek kell vezérelnie. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy az iskolákban dolgozó pedagógusok, intézményvezetők és más munkatársak az eddigieknél jóval több lehetőséget kapjanak az intenzív és rendszeres tanulásra, mely történhet egyéni alapon vagy közösen, egymásra vagy külső szakértőkre és elgondolásokra támaszkodva. A fejezet utolsó részében ennek az átmenetnek a megtervezéséhez kínálok egy keretet.

AZ ALAPVETŐ OKTATÁSPOLITIKAI KÉRDÉS ÉS A RENDSZERSZINTŰ REFORM NÉGY ALAPELEME

A nagyszabású reformra tett angol kísérlet elemzését felhasználva érdemes újra megfogalmazni a könyv központi kérdését. Gondolatmenetünk a következő:

- Mivel az 1970-es és '80-as években nem volt elég magas és egységes az oktatás színvonala, a többség véleménye szerint valamilyen típusú közvetlen állami beavatkozásra volt szükség. Az ennek következtében bevezetett országos előírások különösen az általános iskolákban bizonyultak nagyon sikeresnek. A fejlődést nemzetközi összehasonlítások is alátámasztják.
- A második ciklusban azonban – amint láttuk – megrekedt a fejlődés. Ami a nemzeti szintet illeti, talán még ki lehetne sajtolni egy kis javulást a rendszerből, az alulteljesítő iskolákból pedig talán még többet is, de felmerül a kérdés, hogy továbbra is az előírás jelenti-e a megoldást a nagyszabású reform középtávon történő fenntartásához.
- Egyre inkább nyilvánvaló, hogy a reform következő szakaszában az iskoláknak kell vezető szerepet vállalniuk. Ez egy sokat vitatott kérdés, de ha a hipotézis helytálló, akkor vigyázni kell, hogy ez semmiképpen se az 1970-es évekre jellemző állapotokhoz való visszatérést eredményezze, amikor a „virágozzék száz virág” szemlélet oly sok gyermek oktatásban való boldogulásának az esélyeit vette el.
- Következésképpen a központi szabályozás korszakát a professzionalizmus időszakának kell felváltania, azaz új egyensúlynak kell kialakulnia a központi szabályozás és az iskolák vezető szerepe között.

Ennek az átmenetnek az elérése azonban nem is olyan egyszerű. Michael Fullan (2003, 7. o.) szerint a teljesítőképesség fejlesztése már eleve feltételezi bizonyos fokú teljesítőképesség létét, ám ha ez nem elégséges, akkor ostobaság kijelenteni, hogy az új megközelítésnek a „professzionalizmusra” kell épülnie. A legfontosabb kérdés itt a hogyan. Nem lehet csak

úgy egyszerűen átlépni az egyik korszakból a másikba anélkül, hogy a rendszerben mindent tudatosan fejlesztenék a pedagógusok szakmai teljesítőképességét. Ezt a folyamatot illusztrálja a 2.8. ábra.

Érdeemes egy kis időt fordítani az ábra alapját képező gondolatok kibontására, mert ezek nélkül nem érthető meg a kötet három legfontosabb alapmotívuma – a „minden iskola kiváló iskola”, a rendszerszintű reform és a rendszervezetés – közötti kapcsolat. Mielőtt azonban elmélyednék a témában, öt fontos megállapítást kell tennem.

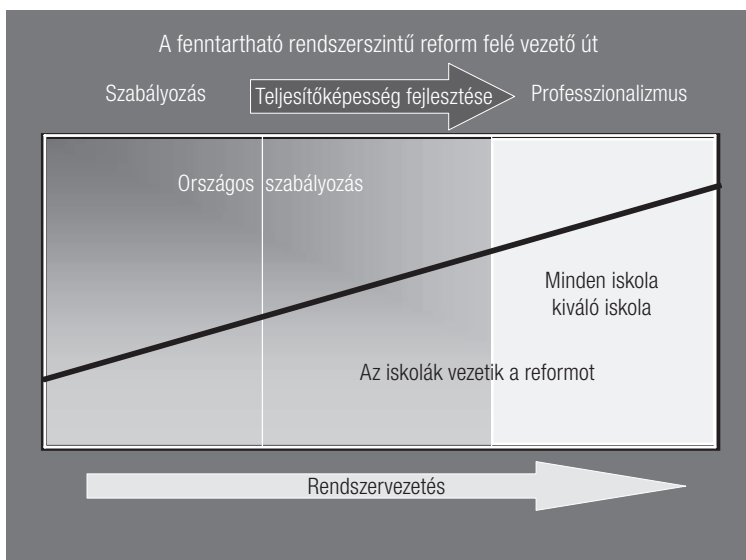
Először is hangsúlyoznom kell, hogy nem a felülről irányított változtatás ellen érvelek. Ahogy már említettem, önmagukban sem a felülről előírt, sem az alulról szerveződő kezdeményezések nem működőképesek; a kettőnek egyensúlyban, egymást megtermékenyítő feszültségben kell állnia egymással. Ez az egyensúly természetesen mindig az adott körülményektől függően alakul ki.

Másodszor, tudni kell, hogy Angliában 1997-ben egyértelműen inkább központi irányításra volt szükség. Ezért van az ábra bal oldali részén túlsúlyban az országos szabályozás. Ha feltételezzük, hogy az idő múlásával balról jobbra haladunk, akkor Anglia jelenleg valószínűleg a középső mezőben jár – az oktatáspolitikai és a gyakorlati tekintetében egyaránt. Amint már láttuk, ez egy vitatott kérdés, és semmi garancia nincsen arra, hogy a jobb oldali részbe történő átmenet feltétlenül megtörténik.

Harmadszor, nem szabad meglepődni azon, hogy a jobb oldali mező még viszonylag ismeretlen terep, hiszen az általunk megszokottól nagyon eltérő feltevések és kormányzási megoldások melletti horizontális és laterális munkamódszereket feltételez. Ezt az oktatási környezetet elsősorban azért nehéz elképzelni, mert a legtöbb ember gondolkodását behatárolják az ábra bal oldali részére jellemző hatalmi struktúrák és normák között szerzett tapasztalatok. Ebben a könyvben azonban időről időre felvillan az oktatás az ábra jobb oldali mező által képviselt új arculata.

A negyedik megállapítás összetett és kritikus. Ráadásul nehéz megfogalmazni, mert az oktatási reform szakirodalmát túl gyakran jellemzi túlfűtött, pontatlan szóhasználat. Olyan kifejezésekkel és szavakkal dobálózunk, mint a „radikális reform” vagy „átalakulás”, de még csak kísérletet sem teszünk a meghatározásukra vagy a jelentésükben való megállapodásra, és így szem elől téveszthetjük a közös célt. Ezért hadd határozzam meg a lehető legpontosabban, hogy mit is szándékozom kifejezni. Ebben a könyvben azt állítom, hogy ahhoz, hogy minden iskola kiváló legyen, balról jobbra történő elmozdulás szükséges (ahogy az a fejezet központi ábráján is látható), annak minden velejárójával együtt. A haladás szükségszerűen

2.8. ábra. A fenntartható rendszerszintű reform felé vezető út



fokozatos, azaz mindig az előző lépésekben elért sikerekre épít, nem pedig ellentmond azoknak. Mégis – és ez a leglényegesebb gondolat – a jobb oldali mező által feltételezett oktatási környezet ugrásszerű változást jelent ahhoz képest, amin addig túljutottunk. Igen, a bal és a jobb oldal közötti különbség radikális változást, átalakulást képvisel, de az oda vezető utat lépésenként lehet csak megtenni, a korábbi eredményekre építkezve és a tapasztalatokból tanultak fényében folyamatosan alakítgatva az elért állapotot. Így egyeztethető össze az iskolafejlesztés (a múltbeli tapasztalatokból következő logikus, fokozatos lépések) és az átalakulás (az előzőtől minőségileg különböző állapot) nyelvezete.

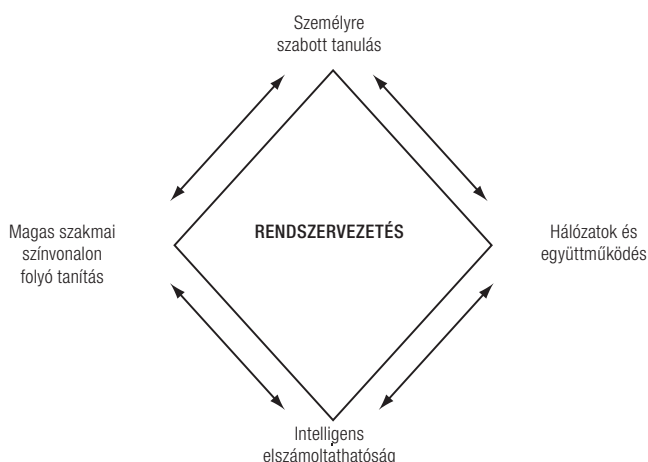
Végezetül, természetesen nem állítom, hogy mindig balról kell indulni, és egyforma módon kell eljutni az ábra jobb oldalára. Világos okokból Anglia 1997-ben történetesen a bal oldali mezőben állt, de más oktatási rendszerek – ilyen lehet például a finn – akár a középsőből indulva is haladhatnak jobbra. Ismét mások kezdetben azt hihetik, hogy már a jobb oldalon vannak, a részletesebb elemzést követően azonban rájöhettek – mint ahogy Ontario esetében történt –, hogy ha valóban valamennyi diák számára emelni akarják az oktatás színvonalát, akkor egyértelműen a balról jobbra vezető angol stratégia egy módosított változata jelentheti a legjobb kiindulópontot. A diagram heurisztikus alkalmazásra való, a gondolkodást kívánja segíteni, azaz nem az a célja, hogy megmutassa, mit kell tenni.

ZÁRSZÓ: A RENDSZERSZINTŰ REFORMHOZ SZÜKSÉGES TELJESÍTŐKÉPESSÉG FEJLESZTÉSE

Meg kell ismételnem, hogy az „előírásról” a „professzionalizmusra” való átállás nem magától végbemenő folyamat. Az átmenetet olyan stratégiákkal kell segíteni, melyek a megkövetelt színvonal emelésével egyidejűleg a rendszeren belüli teljesítőképességet is fokozzák. Ez egy nagyon lényeges momentum: a társadalmi, szellemi és szervezeti tőke fejlesztése nélkül ugyanis a követelményszint növelése hatástalan. A teljesítőképesség fejlesztése azt jelenti, hogy a számtalan központi kezdeményezést mindössze néhány, nemzeti konszenzus tárgyát képező oktatási irányvonallal kell helyettesíteni. Szerintem a személyre szabott tanulás, a magas szakmai színvonalon folyó tanítás, a hálózatszerű együttműködés és az intelligens elszámoltathatóság az a négy alapelem, melynek következetes, széles körű megvalósításával elérhetjük, hogy „minden iskola kiváló iskola” legyen.

Ahogy a reform 2.9. ábrán látható rombuszmodellje is mutatja, a négy alapelemet a rendszervezetés foglalja egységbe és illeszti az adott kontextushoz. Következésképpen az ilyen szemléletű – és egyben az iménti diagram jobb oldali mezőjében uralkodó viszonyoknak megfelelő – vezetés a reform legfontosabb hajtóereje. A későbbiekben látni fogjuk, hogy a rendszerben gondolkodó igazgatók nemcsak a saját intézményük sikeréért dolgoznak, hanem a többi iskolával is törődnek.

2.9. ábra. A kiváló iskola megvalósításának négy alapeleme



Bár a modell az Angliában végzett munka során szerzett tapasztalatokban gyökerezik, meglátásom szerint a világon mindenütt alkalmazható. Mivel nagyon sok fejlett és fejlődő oktatási rendszert volt szerencsém megismerni, meg vagyok győződve arról, hogy a fenti modell messze túlmutat az angol példa határain.

2005 októberében a Pekingi Normal Egyetemen az oktatásügyi miniszterhelyettes kínai oktatási rendszer jövőjéről szóló beszédét hallgatva meggyőződhettem arról, hogy az élet sok más területéhez hasonlóan az oktatásban is egyre egységesebb képet mutat a világ. A miniszterhelyettes asszony ékesszóló, szenvedélyes fejtegetései a személyre szabott tanulásról, a tanulást szolgáló értékelésről, a hálózatépítésről és az önértékelésről meglepő hasonlatosságot mutattak azokkal a fordulatokkal, melyeket Estelle Morris és David Miliband beszédeiben alkalmaztak.

Ebben a fejezetben hosszú utat kellett bejárnunk ahhoz, hogy érthetővé tegyük, miért kell a nagyszabású reformkísérleteknek rendszerszintű stratégiává átalakulniuk ahhoz, hogy minden iskola kiváló legyen. A rendszer egészére kiható fejlődés központi stratégiájának négy alapelemre – a személyre szabott tanulásra, a magas szakmai színvonalon folyó tanításra, a hálózatszerű együttműködésre és az intelligens elszámoltathatóságra – kell épülnie, melyeket a rendszervezetés fog össze. Könyvem következő részében ezeket mutatom be részletesebben, ecsetelve, hogy milyen szerepet játszanak annak az új oktatási környezetnek a kialakításában, melyet a szereplők közötti horizontális kapcsolatok jellemeznek.

2. RÉSZ

A RENDSZERSZINTŰ REFORM NÉGY ALAPELEME

A teljesítőképeség fejlesztéséhez – és ugyanakkor az eredmények és a tanulás színvonalának javításához – a nemzeti kezdeményezések sokaságát mindössze néhány, konszenzus tárgyát képező oktatási irányvonallal kell helyettesíteni. A reformnak négy olyan alapeleme van, amelyek következetes és alapos alkalmazása révén minden iskola kiváló lehet.

3. A SZEMÉLYRE SZABOTT TANULÁS

Világszerte egyre több pedagógus, szülő és tanuló fantáziáját ragadja meg a személyre szabott tanulás gondolata. Az elképzelés a tanári szakma bevált gyakorlatából ered, megvalósításával minden fiatal számára erőpróbát jelentő, kreatív, élvezetes és sikeres élménnyé tehető a tanulás.

A személyre szabás lehet a vezérelve annak, hogy egy rendszer eljusson az egyszerű szolgáltatásnyújtástól a tömeges testre szabáshoz és az eredmények közös eléréséhez. Lényege, hogy a közszolgáltatások középpontjában az állampolgár áll, aki beleszólhat az őt kiszolgáló szervezetek kialakításába és tökéletesítésébe. Az iskola nyelvére lefordítva ez a személyre szabott tanulást, azaz az egyéni igényekhez, érdeklődéshez és adottságokhoz alkalmazkodni kívánó oktatást jelenti. Ennek hangsúlyozása teremthet hidat a tanításra, a fejlesztendő tanulási készségekre, a tantervre és az értékelésre vonatkozó előírásoktól az osztálytermi gyakorlat olyan felfogásáig, amely elősegíti minden egyes diák képességeinek a kibontakoztatását.

A Learning about Personalisation: How can We put the Learner at the Heart of the Education System? (A személyre szabás tanulása: hogyan állíthatjuk a tanulót az oktatási rendszer középpontjába?) című munka szerzője, Charlie Leadbeater (2004, 6. o.) a személyre szabás fogalmából kiindulva világosan és jó érzékkel vezeti le, hogy az iskolarendszer átalakításának fő feltétele a személyre szabott tanulás lehetővé tétele. A közszolgálati reform kapcsán megállapítja, hogy:

A közszolgálati reformnak felhasználó-központúnak kell lennie. A közszolgáltatásokat úgy kell megszervezni, hogy jobb megoldásokat kínálhassanak az azokat igénybe vevő embereknek. Ennek során azonban a társadalom egésze számára is jobb eredményt – az oktatás, az egészségügyi ellátás, a közlekedés, a közbiztonság és a sérülékeny emberekről való gondoskodás iránti igényt

kielégítő eredményes közellátást – kell biztosítaniuk. A kihívás e két – az egyéni felhasználók és a tágabb társadalom szempontjából értelmezett – érték forrásainak együttes fejlesztése, és az ötvözésükkel elérhető közérték teremtése.

Leadbeater (2004, 16. o.) szerint egy ilyen megközelítés az alábbi következményekkel jár az oktatásra nézve:

A személyre szabott oktatási rendszer alapja, hogy a gyerekeket egészen fiatal koruktól kezdve és a háttérükre való tekintet nélkül ösztönözzük a tanulásuk tárgyára és mikéntjére vonatkozó döntések meghozatalában való fokozódó részvételle. Ugyanis minél jobban tudja az ember, hogy miért tanul, annál nagyobb az esély arra, hogy tanulása eredményes lesz.

Így folytatja:

A személyre szabott tanulás nem a piaci szemlélet meghonosítását jelenti. Nem az a szándék áll mögötte, hogy az oktatás fogyasztóivá tegyünk a gyerekeket és a szülőket. A cél a személyes fejlődés elősegítése az önmegvalósítás, az öngyárártás és az önfejlesztés révén. A gyereket/tanulót aktív, felelős és önmagát motiválni képes résztvevőnek – a saját oktatásának, nevelésének módját meghatározó foratókönyv társszerzőjének – kell tekinteni.

Továbbá:

A személyre szabott tanulóval jellemezhető rendszer foratókönyve... abból az előfeltevésből indul ki, hogy a tanulóknak a különféle tanulási módok közül választva aktívan részt kell vennie saját célszintjei kijelölésében, tanulási terve és céljai megtervezésében. ... A személyre szabás a tanulást teszi a rendszer vezérelvé, miáltal a jelenlegi szakadékok és határvonalak – így például a formális és informális tanulás, az elméleti és szakképzés, valamint a különböző életkorú és típusú tanulók közötti különbségek – felszámolásának eszközévé válik.

A személyre szabás bizonyos értelemben az 1990-es évek egységes követelményszinteket és elszámoltathatóságot hangsúlyozó reformstratégiáinak a logikai következménye. Ahogy már láttuk, ezek a stratégiák egy hosszú távú, nagyszabású reform nélkülözhetetlen első szakaszát fémjelezték. A rendszer egészére kiható fejlődés fenntartásához azonban mindinkább olyan stratégiákra van szükségük a társadalmaknak, amelyeket a sokszínűség, a rugalmasság és a választási lehetőségek jellemeznek.

Ennek megfelelően úgy vélem, hogy a személyre szabás gondolata kissé máshonnan eredeztethető, és nem egyszerűen arról van szó, hogy a politika mostanában elkezdte hangsúlyozni. Részben lehetnek politikai alapjai, de alapvetően etikai gyökerekre vezethető vissza.

Az elgondolás hátterében az erkölcsi küldetés áll, ami abban érhető tetten a legmarkánsabban, ahogy az elkötelezett, lelkiismeretes pedagógus az egyes tanulók személyére próbálja szabni a tananyagot és a tananyag feldolgozásának módját. Itt nem pusztán a „kellő kihívás” biztosításáról, a tanítás a tanulók egyéni fejlődési szintjéhez történő igazításáról van szó, jóllehet ez is lényegbevágó kérdés. A személyre szabás annak a tanári törekvésnek is része, hogy ne csak az elmét, a szívet is megérintse, vágyat keltsen a tanulás iránt, és segítsen megszerezni az önálló megismeréshez szükséges jártasságot és önbizalmat.

A személyre szabott tanulás valójában nem más, mint a „minden gyerek különleges” jelmondat konkrét kifejezésre juttatása és a gyerekeket ezen elv szerint kezelő oktatási rendszer megteremtése. Más szóval, az oktatásban oly hosszú ideje fennálló, rosszul felfogott ellentétek és vaglyagosság leküzdése azért, hogy a tanulás valamennyi diák számára egyszerre jelenthesse a kiválóságot és az örömet, a magas követelményeket és a nagyfokú méltányosságot, a jelenben megélt sikert és a hosszú távú részvételt, az elmélyülést és a tág látókört, majd mindezek hatására szűnjön meg az összefüggés a társadalmi-gazdasági hátrányos helyzet és a teljesítmény között. Ez a személyre szabott tanulás célja.

Ahogy az Új Munkáspárt második kormányzási ciklusában oktatási miniszteri posztot betöltő David Miliband (2004) mondta az elképzelés angol oktatási rendszerbe történő bevezetésekor:

Ha minden egyes gyereknek esélyt adunk arra, hogy – tehetségétől vagy hátterétől függetlenül – a képességeihez mért legjobb teljesítményt nyújtsa, az nem a kiválóság feladása, hanem inkább annak megvalósítása.

Ebben a fejezetben a személyre szabott tanulás feltérképezése során

- tovább bontogatom a fogalmat, és áttekintem annak fő összetevőit;
- feltérképezem, hogy milyen kihatással lehet a tantervre az, ha a tanulás személyre szabását komolyan vesszük;
- rámutatok a személyre szabott tanulás metakognitív aspektusaira;
- majd a zárszóban röviden kitérek arra, hogyan valósítható meg nagyobb léptékben is a személyre szabott tanulás.

MI A SZEMÉLYRE SZABOTT TANULÁS?

A tanulás személyre szabása nem új gondolat. Immár hosszú évek óta igen sok iskola és pedagógus igazítja nagy sikerrel a tanulók szükségleteihez az alkalmazott tantervet és tanítási módszereket. Az újdonság a bevált gyakorlat egyetemessé tétele. Ahhoz, hogy minden iskola kiváló iskola lehessen, a diákok tanulási igényeit és adottságait középpontba helyezve kell az oktatási rendszert újragondolnunk.

Hadd idézzem ismét David Milibandet, aki az Észak-angliai Konferencián elhangzott 2004-es beszédében a következőkkel jellemezte a személyre szabott tanulást:

Minden gyerekkel szemben magasak az elvárások, melyeknek a megbízható tudáson és az egyes gyerekek szükségleteinek ismeretén alapuló, magas színvonalú tanítás ad gyakorlati formát. Nem önálló tanulásra gondolok, ami egyedül folyik, nem a tanulók magára hagyása történik, ami általában csak megerősíti az alacsony teljesítményeket. A személyre szóló tanítást a különböző tanulási módokhoz való igazítás és a törődés azzal, hogy minden diák saját képességei fejlődhessenek jellemzi.

A tanulás egy ilyen felfogására épülő, eredményesen működő rendszer kialakítása ott kezdődik, hogy felismerjük, valamennyi gyereknek esélyt kell kapnia arra, hogy tehetségétől vagy háttérétől függetlenül a képességeihez mért legjobb teljesítményt nyújtsa. A tanulás személyre szabása magas szakmai színvonalú tanítást feltételez, azaz fogékonyságot arra, hogy a tanulók különbözőképpen képesek elérni a saját maguk számára legjobb eredményt. E szemlélet követésének egyértelmű erkölcsi és pedagógiai indokai vannak. Egy olyan rendszer, mely a tanulói igények, érdeklődési körök és törekvések alapján kialakított oktatási útvonalakat kínálva képes az egyes diákokhoz alkalmazkodni, nemcsak kiválóságot eredményez, hanem a méltányossághoz és a társadalmi igazságossághoz is nagyban hozzájárul.

A személyre szabott tanulást nem szabad összekeverni vagy összemosni az egyéni, individualizált tanulással, melyet egyesek az univerzalizmus alternatívájának tekintenek. Amennyiben az a célunk, hogy minden gyerek magas színvonalú oktatásban részesülhessen, akkor az iskoláztatás különböző formáira, illetve a tanköteles korúak tanításának és tanulásának egyéni vagy távtanulásra épülő megközelítésére való radikális áttérés minden bizonnyal visszalépést jelentene. Ezt az utat választva a legnagyobb kockázat a gyengébb tanulóknál jelentkezne, mivel számukra a legfontosabb a jól strukturált tanulási környezet. Az egyéni tanulás beszűkíti a közös tanulás szükségszerű részét képező társas (és erkölcsi)

dimenziót, és ezáltal megfosztja a gyereket a tananyag részletes megismerésétől. A személyre szabott tanulás során az új tananyagot úgy kell a csoport egészének bevezetni, hogy azt előzetes tudásuktól, tapasztalataiktól és a tanulási folyamatuk kialakításától függően különbözőképpen fogad hassák be az egyes tanulók.

A közélet bármely más területéhez hasonlóan az oktatást is a rosszul felállított ellentétek jellemzik. Valójában nem az a kérdés, hogy tömegoktatás kell vagy inkább individualizált rendszer. Egy olyan modellre van szükség, melynek segítségével a közelmúlt tapasztalataira építve magabiztosan átléphetünk abba a korszakba, amikor az iskolarendszer amellett, hogy megbízható és magas színvonalú szolgáltatást nyújt, mindenki számára sokkal jobban hozzáférhető, és nagyobb nyitottságot mutat az egyéni tanulási utak kínálására, azaz minden gyereknek biztosítja, hogy olyan oktatásban részesülhessen, amelyet akar, illetve amilyenre szüksége van. A megoldás a minden egyén számára releváns tömegszolgáltatás.

A személyre szabott tanulás a két alternatíva, a tömegoktatás és az individualizált rendszer 3.1. táblázatban látható szembeállításával írható le a legjobban. Jellemzőit szándékosan a táblázat középső oszlopában mutatom be, hogy jól látható legyen, miként haladja meg, illetve fejleszti tovább a két hagyományos felfogást.

A személyre szabott tanulásnak ez a megközelítése a következőképpen foglalható össze:

- Oktatási célként az erkölcsi küldetés, a magas színvonal és a nagyfokú méltányosság, valamint minden iskola kiválónak válása iránti, a rendszer egészét átható elkötelezettség kifejeződése.
- Oktatási stratégiaként a tanuló tapasztalataira, tudására és kognitív fejlődésére épít, az önbizalom és a kompetencia fejlesztésén keresztül az autonómia, az emancipáció és az önmegvalósítás elérését célozza.
- A tanítást és a tanulást meghatározó szemléletként az egyéni képességeket helyezi a középpontba, és az egyén tanulási készségeit (különösen az infokommunikációs készségeket), kreativitását és társas készségeit fejleszti.
- Tantervi orientációként a tantárgyak tanításának olyan megközelítését kínálja, ahol megvalósul a társadalmi törekvések és a személyes relevancia egyensúlya, és minden szektorban és életkori csoportban egységes tantervkínálatot biztosít.

Ez közvetlenül a következő – a mindennapi gyakorlatra nézve útmutatást jelentő – jellemzőket vonja maga után:

3.1. táblázat. A személyre szabott tanulás összehasonlítása a tömegoktatással és az individualizált oktatással

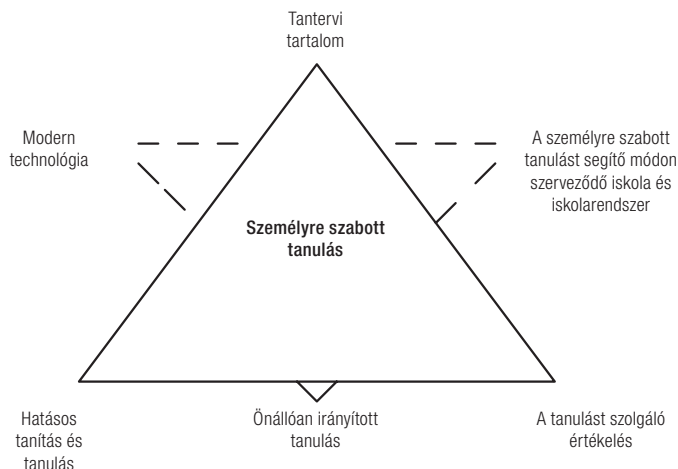
Tömegoktatás	Személyre szabott tanulás	Individualizált oktatás
Elsősorban az osztályteremben folyik a tanítás és a tanulás.	A tanítás és a tanulás állandó folyamat, és egyaránt történhet az osztályteremben vagy azon kívül.	Főként az osztálytermen kívül, elsősorban otthon folyik a tanítás és a tanulás.
A tanár feladata az osztály tanítása és munkájának irányítása.	A tanár az osztályteremben szükséges valamennyi készséggel rendelkezik, miközben az iskolán belül egy tanítást és tanulást szervező csapat tagjaként, pedagógiai asszisztensekkel, tutorokkal, mentorokkal, tanácsadókkal és másokkal együttműködve dolgozik a gyerekek által végzett munka személyre szabásán, gazdagításán és bővítésén.	A tanár tutorként, a tanulás irányítójaként, a távoktatásra jellemző mentori szerepkörben dolgozik.
A tanulást szolgáló értékelés azt jelenti, hogy a tanár szem előtt tartja, hova kell eljutnia az osztály nagy részének, és segíti a következő szint elérését.	A tanulást szolgáló értékelés azt jelenti, hogy minden gyerek haladását figyelemmel kísérik annak érdekében, hogy folyamatosan újraértékeljék, személyre szabott támogatást, felzárkóztatást vagy fejlesztést kínálhassanak a számukra.	A tanulást szolgáló értékelés azt jelenti, hogy a munkamodulokat távértékelés keretében osztályozzák, és a tutor ajánlásokat fogalmaz meg a soron következő tennivalókra vonatkozóan.
A jó képességű gyereket szándékosan figyelmen kívül hagyják, vagy nem vesznek tudomást róla.	A jó képességű gyerekeknek lehetősége van arra, hogy külön kiegészítő, fejlesztő tevékenységekben vehessen részt, és mindent megtesznek annak érdekében, hogy az ilyen tanulókat észrevegyék, és egy csoportba sorolják, amennyiben ez az előnyükre lehet.	A jó képességű gyereket a kívánt ütemben haladhat, amennyiben ehhez megfelelő, előre összeállított anyagok állnak rendelkezésre.
A gyengén teljesítő gyereket szándékosan figyelmen kívül hagyják, vagy nem vesznek tudomást róla.	A gyengén teljesítő gyerekeknek a sajátos igényeihez alkalmazkodó külön struktúra és támogatás áll a rendelkezésére.	A gyengén teljesítő gyereket a jó képességű társaival hasonlóan a sorsára hagyják.
Mindenki által egységesen követett nemzeti tanterv, mely lehet nagyon részletesen kidolgozott is.	Létezik egy – az ajánlott tanulmányi tevékenységeket tartalmazó – nemzeti tanterv, amely lehet vázlatos, vagy részletesebben kidolgozott (pl. tanulási útvonal), és sokkal több lehetőséget hagy arra, hogy a különféle képességű gyerekek különböző mélységben és különböző időtartam alatt sajátítsák el.	Nincs nemzeti tanterv, sokkal inkább a tanulók választják meg, hogy mit, mikor és hol tanulnak.
Az uralkodó pedagógiai módszer szerint általában az osztály minden tanulójaival egyszerre foglalkozik a tanár.	Különböző pedagógiai módszereket alkalmaznak, kiaknázva a frontális oktatás, a csoportmunka és az egyéni munka erősségeit.	Az uralkodó pedagógiai megközelítés az infokommunikációs technológiákra és a távtanulás rendszerére épül.
A tanterv lehetőséget nyújt a társas érintkezésre, és biztosítja azt a szilárd erkölcsi keretet, mely az iskola nyüzsgő társadalmi közegében nélkülözhetetlen a rend fenntartásához.	A tanterv továbbra is lehetőséget nyújt a társas érintkezésre, és erkölcsi alapot biztosít, de nagyobb választási lehetőséget kínál a gyerekeknek és a szülőknek, akiket támogat abban (és ösztönöz arra), hogy az oktatásra vonatkozó döntéseikért nagyobb felelősséget vállaljanak.	Mivel a tanterv nagyon csekély lehetőséget nyújt a társas érintkezésre, fennáll a kockázata annak, hogy a tanulók gyenge erkölcsi nevelésben részesülnek; meghatározóbb szerep jut az internet erkölcsi normáinak.
A szülők feladata elsősorban az, hogy gyerekeiket időben bevigyék az iskolába, majd a nap végén elhozzák onnan, és ezen felül ne szóljanak bele az oktatásba.	Azzal, hogy a gyerekek nagyobb választási lehetőséget kapnak, a gyermekeik döntéseinek meghozatalában részt vevő, ahhoz segítséget nyújtó szülőknek is nagyobb felelősség jut.	A szülők vállalják – vagy nem vállalják – a felelősséget gyermekeikért.

- *A gyerekek és a fiatalok számára az oktatási rendszer világos tanulási útvonalakat kínál, és arra motiválja őket, hogy önálló, infokommunikációs műveltséggel rendelkező, önmaguk kiteljesítésére és az egész életen át tartó tanulásra képes emberré váljanak.*
- *Az iskolák olyan szakmai szellemiséget képviselnek, amely elfogadja és feltételezi azt, hogy minden gyerek eltérő tudásalappal és készségekkel, valamint különböző adottságokkal és ambíciókkal lép be az osztályterembe; a pedagógusnak ezért arra kell törekednie, hogy minden egyes fiatal képességeit felmérje, és azokat változatos tanítási stratégiákat alkalmazva fejlessze.*
- *Az iskolák irányítóinak minden tanulót arra kell ösztönözniük, hogy kiváló eredményeket érjenek el, és jól érezzék magukat az iskolában, amelynek szervezetét és működését igyekeznek úgy kialakítani, hogy valamennyi diákból a legjobbat lehessen kihozni.*
- *Az országos és a helyi oktatásirányítás feladata olyan feltételek teremtése, amelyek között a pedagógusok és az oktatási intézmények elég rugalmasan dolgozhatnak ahhoz, hogy minden gyereknek biztosíthassák a személyre szabott tanulás lehetőségét, és amelyek egy intelligens elszámoltathatósági rendszerrel párosulnak, hogy a beavatkozás fordítottan arányos lehessen a sikerrel.*
- *A rendszer egészének közös célja a magas minőség és a nagyfokú méltányosság megvalósulása.*

Ezek az elvek egyértelműen azon az elgondoláson alapulnak, hogy az oktatás színvonala akkor javítható, ha a tanítást és a tanulást a tanulók képességei és érdeklődése köré szervezzük, és mindent megteszünk a tanulást gátló akadályok elhárítása érdekében. A fő kérdés, hogy közös erőfeszítéssel hogyan alakíthatunk ki egy ilyen kínálatot minden egyes tanuló és szülő számára.

A tanulás személyre szabásának kiindulópontja a nevelőtestület egészének szakértelme és professzionalizmusa. Tudatában vagyunk, hogy az iskolák igazgatói, tanárai és támogató személyzete már ma is rengeteget tesz azért, hogy minden diákjuk a képességei szerinti legmagasabb szinten teljesíthessen. Meggyőződésünk, hogy a személyre szabott oktatás hatékonyságának növelését és nagyobb léptékű megvalósítását alapvetően hat összetevő segítheti. A tanulásnak ez a fajtája csak egy olyan iskolai környezeten „belül és kívül” képzelhető el, ahol a helyi és a nem helyi intézmények egy közös elszámoltathatósági kereten belül mindinkább megosztják egymással a rendelkezésükre álló humán és tantervi erőforrásokat. A személyre szabott tanulás legfontosabb belső és külső elemeit a 3.1. ábra illusztrálja.

3.1. ábra. A személyre szabott tanulás központi elemei az iskolán belül és kívül



Ennek alapján a személyre szabott tanulás gyakorlati megvalósítása hat lényegi összetevőre épül:

- a tanulást szolgáló értékelés,
- önállóan irányított tanulás,
- hatásos tanítás és tanítás,
- a „modern” technológia alkalmazása,
- személyre szabott tantervi kínálat,
- a tanulás személyre szabását elősegítő módon szerveződő iskola és iskolarendszer.

A tanulást szolgáló értékelés azt jelenti, hogy

- az iskola, a pedagógusok és az iskolák rendszere egyaránt magas szinten képesek adatokat használni a diákok tanulási eredményeinek javítására;
- a tanulók és a tanárok bizonyítékok keresése és értelmezése révén határozzák meg a tanulásban tett előrehaladást, az elérendő szintet és az oda vezető legjobb utat;
- közös célkitűzések, a fejlődési célokat kijelölő visszajelzés, „magasabb szintű” kérdésfeltevés, önértékelés és egymás kölcsönös értékelése történik.

Az önállóan irányított tanulás feltételezi

- az önállóan irányított tanulásról szóló szerződéseken alapuló projektekben folyó munkát, ami a tantervi kínálat alapvető, állandó jellemzője;
- az egyéni tanulási profilokat;
- a kontraintuitivitást – a csoportban folyó kooperatív tanulás és társas interakciók erőteljes hangsúlyozását.

A hatásos tanulás és tanítás magában foglalja, hogy

- a tanterv a maradandó, valódi értékkel bíró ismereteket és kompetenciákat helyezi előtérbe;
- mindenki szemben magas elvárásokat és erőpróbát jelentő célokat támaszt, a tanulók egyéni igényeinek megfelelően eltérő mennyiségű időt és támogatást biztosítva a továbbra is egységes követelményszintek eléréséhez;
- a tanár a fogalmi problémákról való kritikus gondolkodást ösztönző tevékenységeken keresztül megmutatja a diákoknak, hogyan építsék be az új információkat a már meglévő tudásukba.

A „modern” technológia alkalmazása lehetőséget nyújt

- a személyes kreativitásra, a tanterv egyéni tanulási stílusokhoz való igazítására, és a tanulás ütemének egyéni alapon történő meghatározására;
- a szokásos tanítási időn kívüli párhuzamos, kiegészítő tanulásra;
- a tanulást szolgáló helyzetfeltáró értékelésre és a változatos tanulási útvonalak kialakítására.

A személyre szabott tantervi kínálat maga után vonja

- a nemzeti tantervi keretek módosítását úgy, hogy az oktatás három – az alapfokú, a középfokú és a 14-től 19 éves korig tartó – szakaszán keresztül folyamatosan megvalósulhasson a személyre szabott tanulás;
- a tanterv feldolgozása építőkövének számító tantárgyi tudás elsajátításának egységes követelményszintekbe való rendszerezését;
- a tanulók bevonását saját oktatási céljaik megfogalmazásába, mert ez a tanulásban és az iskolai oktatásban való részvételük iránti hosszú távú elköteleződésük alapja.

A tanulás személyre szabását elősegítő módon szerveződő iskola és iskolarendszer

- a diákok tanulási igényeinek megfelelő, differenciált képzettségű munkaerőket alkalmaz, a szokásosnál nagyobb szerepet szán a tanulást segítő mentornak, és gondoskodik arról, hogy minden tanulónak a rendelkezésére álljon egy felnőtt;
- blokkokból álló órarendet használ, és a tanulókat tanulási igényeik szerint sorolja be az iskolákon belüli és az iskolák közötti csoportokba a hálózati együttműködés és a közösségben folyó tanulás biztosítását segítve;
- az egyik intézményből a másikba átvihető tanulói profilokra és kreditpontokra épülő rendszert működtet az értékelés átáramoltatása és a rugalmasság érdekében.

Egy tanulásközpontú, korszerű pedagógiai megközelítés kialakításához nyilvánvalóan mind a hat alkotóelem fontos, de nem szükségszerűen csak ezek révén érhető el a tanulás személyre szabása. Az SSAT (Specialist Schools and Academies Trust) által alkalmazott felfogás például a következő kilenc ismérvre épül (Hargreaves 2006):

- a tanulók beleszólási lehetősége és a tanulást szolgáló értékelés;
- a tanulás megtanulása és a modern technológia használata;
- tanterv és tanácsadás, útmutatás;
- mentorálás, coaching és munkaerő-fejlesztés;
- az iskola kialakítása és szervezeti felépítése.

Én most a személyre szabásnak azt a két elemét szeretném kiemelni, melyek döntő szerepet játszanak abban, hogy minden iskola kiváló lehessen. Az egyik a személyre szabott tantervi kínálat, ami azért szükséges, hogy a rendszer az oktatásban eltöltött idő egésze alatt megfelelő terjedelmű és személyes relevanciával bíró tananyagot, valamint rugalmas tanulási útvonalakat kínálhasson, a másik pedig a metakogníció, illetve a tanulni tanulás. A hat összetevő további elemeivel – így például a tanítással és a tanulással, az iskola szervezetével, valamint a tanulás szolgálatában álló értékeléssel – a későbbi fejezetekben foglalkozom.

A „SZEMÉLYRE SZABOTT” TANTERV FELÉ HALADVA

A tanterv az az eszköz, amely segíti, hogy minden iskola kiváló lehessen, és valamennyi diák a képességei szerinti legmagasabb szinten teljesíthessen. Ennek ellenére az oktatási rendszerek többségében a tanterv mégis inkább gátolja az ilyen változás eléréséhez nélkülözhetetlen, személyre szabott tanulási formák alkalmazását. A tantervvel kapcsolatos problémák

megragadásának és érveink összegyűjtésének egyik lehetséges módja, ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy vajon mit takar a „megfelelő műveltség” az oktatás egy adott szakaszában.

Az adott életkornak megfelelő műveltségnek négy központi eleme van:

- a rendelkezésre álló tantervi tartalmakból megszerzett tudás;
- a 7, 11, 14, 16, illetve sok esetben a 18 éves kor eléréséig folyamatosan, növekvő intenzitással fejlesztett készségek;
- különféle tanulási tapasztalatok;
- meghatározó termékek, projektek, alkotások.

Ugyanakkor azt is jelenti, hogy a tanulók megfelelő fejlettségi szinten állnak

- foglalkoztathatóságuk alapkészségek segítségével történő fenntartásához,
- ismereteik és készségeik különböző kontextusokban való alkalmazásához,
- a 14 éves kort követően rendelkezésre álló tanulmányi lehetőségek közül választáshoz és az azokban való részvételhez (feltételezve az addig eljuttató tantervhez való hozzáférés lehetőségét),
- a további tanulást és választásokat megalapozó, szélesebb körű tapasztalatok hasznosításához.

Véleményem szerint a nemzeti tantervek többsége nem felel meg ezeknek a kívánalmaknak. A központi oktatásirányítás általában minden tantárgyra vonatkozóan kötelező tanulmányi programokat ír elő, szabadságot adva az iskoláknak saját óraterveik és tanítási programjaik meghatározásához, illetőleg megtervezéséhez. Az itt következő elemzés eredetileg az angol oktatási rendszer 3. (11-től 14 éves korig tartó) tantervi szakaszának vizsgálatára épült, de szélesebb körben is érvényes kérdéseket és problémákat vet fel. Különösen az alább felsorolt jellemzők gördítenek számos országban akadályt a személyre szabott tanulás megvalósulása elé:

- *Zsúfolt tanterv.* A tanterv mind tartalmilag, mind a feldolgozás folyamatát tekintve zsúfolt, melynek következtében a tananyag terjedelme lehetetlenné teszi, hogy a tanulók elmélyült tudásra és szilárd készségekre tegyenek szert.
- *Elvárt szintek.* Mennyire világos, hogy milyen szintet kell elérni anyanyelvből, matematikából vagy a természettudományos tantárgyakból? Még ha egyértelműek is az elvárt szintek, vajon biztosak lehetünk-e abban, hogy maguk a szintek, illetve

a pedagógusok általi értelmezésük pontos mérceként szolgálnak az írás-olvasási, számolási és kommunikációs készségek gyakorlati alkalmazását illetően?

- *Gyenge a felzárkóztatás, illetve a gyengén teljesítő diákok fejlesztése.* Túl sok az olyan iskola, mely nem a korábban tanultakra épít. Az iskolák gyakran arra hivatkoznak, hogy kevés idő marad a zsúfolt tanterv feldolgozása során az igény szerinti felzárkóztatásra, holott elsősorban ezzel vehetnék elejét annak, hogy a későbbiekben a gyenge teljesítményt kelljen orvosolniuk. Az okok között a tanári képességekről sem szabad megfeledkezni.
- *Az alapkészségek nem ágyazódnak be megfelelően a tantervbe.* Az iskoláknak a helyi tanterv minden részébe be kellene építeniük az írás-olvasási és számolási készségek fejlesztését.
- *A diákok nincsenek tisztában az alapvető tanulási készségekkel.* A tanulók sok esetben nem tudják, hogy milyen tanulási készségekkel kellene rendelkezniük. Ez különösen azért van így, mert az elsajátítandó készségek túlzottan tantárgyhoz kötöttek. A pedagógiai szakértelem zsúfolt tantervvel párosuló hiánya miatt a tanulási készségek fejlesztése nem mindig hatékony.
- *A legjobb képességű tanulók nem kapnak elegendő lehetőséget a kiegészítő tanulásra.* A tehetség felismerésének és gondozásának pedagógiája nem épül be megfelelően az osztálytermi gyakorlatba, és nincsenek meg az ezt a célt szolgáló értékelési lehetőségek.
- *Munkaerő-ellátási gondok.* Különösen az alsó középfokú oktatásban sok a gyenge tanár és változik gyakran a nevelőtestület összetétele, ami azt tükrözi, hogy mind az általános, mind a középiskolákban a felsőbb évfolyamokra járók tanításának tulajdonítanak elsőbbséget.

Ezeknek a problémáknak természetesen több megoldása is lehetséges. Az általános dilemma abban áll, hogy vajon hogyan vihető keresztül a szükséges változás úgy, hogy a kötelező tantervet módosító jogszabályváltozás minél kisebb zavart keltsen. A cél mindig a rendszer stabilitásának fenntartása mellett lehetséges legradikálisabb reform végrehajtása. Az itt következő javaslatokat ugyan az angol oktatási rendszer 3. (11-től 14 éves korig tartó) tantervi szakaszára dolgoztam ki, de közben egy olyan tágabb struktúrát próbáltam elképzelni, melyben az iskolák és a pedagógusok az oktatás minden szakaszában diákjaik személyére szabhatják a helyi tantervet.

Első javaslatom az *alapkészségek középpontba helyezése*. A 3. tantervi szakasz végén elvárt követelmények között egyértelműen meg kell jelennie a funkcionális írni-olvasni tudásnak, számolásnak és az elvárt kommunikációs készségnek. A javasolt alapkészségek között az anyanyelvi, matematikai és természettudományos alapműveltség mellett az

infokommunikációs készségeknek is határozottan szerepelniük kell. Hasonlóképpen, a funkcionális készségek fejlesztését is be kell építeni a tanterv minden részébe.

A második *a nem alapkészségeket fejlesztő tantárgyak kötelező tantervének lerövidítése választható tanulási lehetőségek biztosítása mellett*. Ilyen „alaptantervnek” nevezett megoldás számos országban létezik. A javaslat megvalósítása azzal járna, hogy a nem alapkészségeket fejlesztő tantárgyakra csökkentett tantervi tartalmat és folyamatokat írna elő a törvény. Az országok oktatási rendszerének többsége számára ez a ma meghatározott tartalom körülbelül 20-25 százalékos lerövidítését jelentené. Az alaptantervből így kivett tartalom az egyes tantárgyak jelenlegi tananyagát tartalmazó komponensekből felépülő, választható tananyagként jelenne meg a tantervben, és szabályoznák, hogy az iskoláknak minimálisan hány komponenst kell tanítaniuk.

Harmadszor, *a választható tananyag alkalmazása* lehetővé tenné az iskoláknak, hogy kellő időt szánjanak

- az alapvető ismeretek elsajátítására és a tanterv feldolgozása folyamán az alapvető tanulási készségeknek a fejlesztésére,
- valamint a különböző képességű tanulók igényeinek egyaránt megfelelő tanterv kialakítására, az előírt szint alatti eredményt elérők és a gyengén teljesítők támogatására, illetve kiegészítő tanulási lehetőségek felkínálására a tehetséges, jó képességű diákoknak.

Negyedszer, *tisztánlátásra van szükség az alapvető tanulási készségeket illetően*. Ehhez a tanterv egészében ugyanannak az általános keretnek kellene érvényesülnie, amelyben – ahogy a következő részben látható lesz – olyan készségeknek kellene szerepelniük, mint a kutatás és a problémamegoldás, a kreatív gondolkodás, az információfeldolgozás, az érvelés, az értékelés és a kommunikáció, melyeket az egyes tantervi szakaszokon keresztül haladva egyre magasabb szinten sajátítanak el a tanulók. A nem alapkészségeket fejlesztő tantárgyakat ugyanakkor szisztematikus vizsgálatnak kellene alávetni abból a szempontból, hogy a fejlesztett készségek eloszlása és egyik területről a másira történő átvitele hogyan járulhat hozzá legjobban a tanulás hatékonyabbá tételéhez és az eredmények javításához.

Végezetül, *hatásos pedagógiai módszereket kell alkalmazni*. Az iskoláknak külső támogatást kell kínálni olyan helyi tantervek összeállításához, amelyekkel a különböző képességű diákok igényeit egyformán kielégíthetik, a tanároknak pedig olyan segítséget kell nyújtani, amely egyaránt lehetővé teszi az ismeretek elsajátíttatását és az alapvető tanulási készségek osztályteremben történő fejlesztését.

A fenti javaslatok valóra váltásának egy olyan helyi tanterv lenne a nyilvánvaló hozadéka, amely valamennyi tanuló igényeihez, tehetségéhez és adottságaihoz képes igazodni, és az oktatás minden egyes szakaszában garantálja a mindenki számára nélkülözhetetlen alapkészségek és az alapvető tanulási készségek elsajátítását, miközben megfelelő kiegészítő tanulási lehetőségeket biztosít a legjobb képességű diákok számára.

Ebben a részben szemügyre vettem, hogyan kellene megreformálni a nemzeti, illetve a helyi tanterveket ahhoz, hogy a tanulás személyre szabását lehetővé tegyék. A tagadhatatlanul fontos strukturális változások mellett azonban az is nélkülözhetetlen, hogy a tantervi tudást kiegészítendő a tanulni tanulás is helyet kapjon a tantervben. A következőkben a személyre szabott tanulásnak ezzel a lényegi elemével foglalkozunk.

METAKOGNÍCIÓ ÉS TANULNI TANULÁS

A fejlett metakognitív készségekkel rendelkező tanulók képesek saját gondolkodási és tanulási módszereiket figyelemmel kísérni, értékelni, irányítani, és szükség esetén megváltoztatni. Egyértelműen bizonyított, hogy elsajátításuk jelentős mértékben javítja a tanulói teljesítményt. Ahhoz, hogy minél több diák szert tehessen a metakogníció képességére:

1. Olyan tanítási stratégiák kellenek, melyekkel következetesen, stratégiai céllal fejleszthetők a tanulási készségek. A tanárnak az információk tudásszerzés céljából történő, egyszerű átadása helyett például arra kell törekednie, hogy az új tudás elsajátításával egyidejűleg a tanulók lényegkiemelésére, adatok memorizálására, hipotézisek és elméletek felállítására, metaforák használatára, kreatív gondolkodásra és a többiekkel való hatékony együttműködésre való képessége is fejlődjön.
2. Ki kell dogni az alapvető tanulási készségek keretét, mert a diákok jelenleg nincsenek tisztában azzal, hogy milyen készségeket kellene elsajátítaniuk, és azokat hogyan kellene fejleszteniük az előrehaladás során. Az ekként egyértelműen meghatározott készségeket mindvégig következetesen meg kellene jeleníteni a helyi tantervben.

Az első kérdéskört a következő fejezetben fogjuk megvizsgálni. Itt most a tanulási készségek keretével foglalkozunk. A személyre szabott tanulás e két alapvető összetevője között – melyek lényegében ugyanazon érem két oldalát képviselik – szükségszerűen átfedés van. Erre mutat rá Joyce és munkatársai *Models of Learning – Tools for Teaching* (Tanulási modellek – tanítási eszközök 2002, 7. o.) című munkája, melynek magam is társszerzője voltam, azzal

a kijelentéssel, hogy a tanár feladata nem pusztán a „tanítás”, hanem a hatásos tanulási környezet megteremtése. Alapigazság, hogy senkinek semmit nem lehet tanítani: a legtöbb, amit tehetünk, hogy segítjük a másikat tanulni. Ezt a gondolatot – és a személyre szabott tanulás lényegét – így fejeztük ki:

Minden tanulási élménynek van egy tartalma, egy folyamata és egy közösségi atmoszférája. Tanárként lehetőségeket teremtünk a gyerekek számára, illetve a gyerekekkel együtt a fontos tudásterületek feltérképezésére és felépítésére, a hatásos tanulási eszközök kialakítására és az embert jobba tevő körülmények közötti életre.

A személyre szabott tanulást a tartalom, a folyamat és a közösségi atmoszféra egysége teszi hatásossá. Jerome Bruner is a tanterv, a tanítás és a tanulás dialektikus viszonyára hívja fel a figyelmet *Towards a Theory of Instruction* (A tanulásszervezés elmélete felé 1966, 21. o.) című könyvében, amikor ezt írja:

Hadd zárjam mindezt egy utolsó gondolattal. Az eddig elmondottakból következően a mentális fejlődés jelentős mértékben függ a külső tényezők beépítésével történő fejlődéstől – a kultúrában megtestesülő és a kultúra közvetítőivel folytatható párbeszéd során átadott technikák elsajátításától. ... Gyanítom, hogy a fejlődés sokszor abból indul ki, hogy saját nyomainkat követve visszafordulunk, és felnőtt tanítók segítségével új formákba öntve átértelmezzük mindazt, amit addig tettünk vagy láttunk, majd ezeknek az újraértelmezéseknek az eredményeit felhasználva új rendszerezési módokra térünk át. ... Ennek alapján úgy vélem, hogy az oktatási folyamat lényege, hogy segítséget nyújtson, illetve párbeszédre adjon lehetőséget a tapasztalatok hatékonyabb jelölési és rendező rendszerekbe történő foglalásához. Ezért gondolom azt, hogy a fejlődéselméletet mindig valamilyen elmülethez vagy ismerethez és egy tanulásszervezési elmülethez kell kötni, ha nem akarjuk, hogy jelentéktelenségre ítéltesen.

Úgy gondolom, hogy a „mentális fejlődés” Bruner által használt fogalma hasonlít ahhoz, amit itt „személyre szabott tanulásnak” nevezünk. Bruner meggyőzően érvel az egyén fejlődési módjainak, a tanítás módszereinek és tartalmának integrálása mellett. A tanítás több mint a tananyag bemutatása; a tantervi tartalmat megfelelő tanulásszervezési stratégiákkal kell tálni, melyeket annak alapján választ ki a tanár, hogy a diákjai számára kijelölt tanulási célokat elérje. Ez a „hármasság” az 1. fejezetben bemutatott iskolafejlesztési modell szempontjából is központi fontossággal bír.

A személyre szabott tanulás igazi jelentősége azonban a hatásában rejlik, mely nem-csak a teszt- és vizsgaeredményekben, hanem a tanulók tanulási képességében is kimutatható. Ha a pedagógus a tantervi tartalom elsajátításának elősegítése közben a tanulásra is meg tudja tanítani a tanítványát, akkor egyszerre valósulhat meg a tanulás és az eredmények javulásának kettős célja. Ma már egyre gazdagabb irodalom szól a gyerekek tanulásáról (Wood 1998), a többféle intelligenciáról (Gardner 1993a, 1993b) és a különféle tanulási stílusokról (Kolb 1984).

E témák szakirodalmának az ismertetése meghaladná ennek a fejezetnek a kereteit, a személyre szabott tanulás általunk alkalmazott meghatározására gyakorolt hatását azonban hasznos lehet bemutatni. Az effajta tanulás egyik alapvető jellemzője, hogy a tanulók egyaránt ügyesen kezelik a kapott és a maguk által választott feladatokat, különösen a következők tekintetében:

- a korábban szerzett és az új tudás integrálása,
- különböző tanulási készségek elsajátítása és alkalmazása,
- egyéni és csoportos problémamegoldás,
- saját sikereik és kudarcaik alapos végiggondolása,
- egymásnak ellentmondó tények értékelése és kritikus gondolkodás,
- annak elfogadása, hogy a tanulás bizonytalansággal és nehézséggel jár.

A tanulási stratégiák ilyen széles körének alkalmazására általában a metakogníció kifejezéssel utalunk, ami azt jelenti, hogy a tanuló képes átvenni a saját tanulási folyamata feletti irányítást. A legfontosabb, hogy a tanulás – bármilyen kontextusban folyék is – mindig „aktív jelentésteremtést” foglal magában, ami a tanulási lehetőségek szervezésére is kihat, mivel gyakorlati, kognitív és egyéb tanulási stratégiák használatát teszi szükségessé. A tanulás, melynek során interakciók zajlanak, csak akkor következik be, ha a tanuló az adott kontextusban szerzett sajátos tapasztalatokat értelmezni tudja. Az értelmezés tulajdonképpen a már meglévő ismeretekkel és korábbi tapasztalatokkal való összefüggések keresését jelenti, azaz az újonnan tanultaknak kapcsolódnia és végső soron illeszkednie kell mindahhoz, amit az egyén már tud.

Véleményem szerint ez az a pont, ahol a kognitív fejlődés, tudás és tanítás Bruner (1960) által szükségesnek vélt hármas egységét érdemes Vigotszkij (1962) legközelebbi fejlődési zónára vonatkozó elméletével összekötni, mely utóbbinak két fő összetevője van.

Az első arra vonatkozik, hogy a tanulásszervezésnek a tanuló által már birtokolt tudás és az egy tapasztaltabb vagy nagyobb tudású másik ember, mondjuk egy tanár vagy

egy kortársa társaságában megszerezhető tudás közötti „résre” kell irányulnia. A személyre szabott tanulás „metaelve”, hogy a tanításnak a tanuló legközelebbi fejlődési zónájában kell folynia. Ez éppúgy vonatkozik egy 30 fős osztály klasszikus interaktív, de differenciált frontális módszerekkel való tanítására, mint a doktori képzésben részt vevő hallgatóimnak tartott egyszemélyes tutori foglalkozásokra vagy arra, amikor – a másik életemben – egy csoportot pályán kívüli síelésre viszek Chamonix-ban.

Vigotszkij elmélete a tanulási zóna azonosítása mellett azt is meghatározza, hogy mit kell tenni ebben a zónában. Itt válik fontossá a „mankó” fogalma. A kifejezés arra az interaktív támogatásra utal, amit egy tapasztaltabb másik ember nyújthat a gyerekek a tanulás maximalizálásának szem előtt tartásával alakított és irányított párbeszédén keresztül, a gyerek tudásának és kompetenciájának bővülésével párhuzamosan fokozatosan vonva meg a támogatást. Az osztályteremben általában a magyarázatok, a kérdések és az ajánlott olvasmányok szolgálnak ilyen „mankóként”. A kutatók régebben az együttműködő tanuló irányításaként fogták fel ezt a technikát, az újabb kutatásokban azonban tágabb, a problémamegoldásban való aktív részvételt hangsúlyozó értelmezést kapott.

A tanulásnak ez az interaktív felfogása tükröződik a következő fejezetben, ahol azzal foglalkozom, hogy egy tanítási stratégia hogyan lehet egyben tanulási modell is. Nem akarok azonban ismét túlságosan előre rohanni, ezért most, hogy a tanulás folyamatáról már röviden szóltam, beszéljünk inkább a fejlesztendő és elsajátítandó tanulási készségekről.

Ha valóban személyre akarjuk szabni a tanulást, akkor tisztáznunk kell, hogy milyen típusú készségek kellenek a személyes hatékonyság és a foglalkoztathatóság kialakításához. Három kategóriát különböztethetünk meg:

- funkcionális készségek,
- gondolkodási és tanulási készségek,
- személyes készségek.

Eddigi gondolatmenetünk alapján egyértelmű, hogy

- a készségek elengedhetetlen részét képezik annak, amit műveltségnek nevezünk;
- jelenleg azonban
 - nem teljesen nyilvánvaló, hogy a tanulóknak milyen készségeket kell elsajátítaniuk,
 - a nemzeti tantervekben általában nem világos vagy következetes ezeknek a készségeknek a fejlesztése;

- ezért arra kell törekednünk, hogy
 - kidolgozzuk azoknak a készségeknek az egységes keretét, melyet a tanulóknak a tanterven belül magas szinten el kell sajátítaniuk,
 - meghatározzuk ezeknek a készségeknek a leghatékonyabb fejlesztési módját.

A diákok által magas szinten elsajátítandó készségek három csoportjának meghatározását követően érdemes kicsit részletesebben megvizsgálni, hogy mit is kellene ennek a keretnek tartalmaznia.

A funkcionális készségek az írás-olvasási, a számolási és az infokommunikációs készségek. Mivel a legtöbb ország kiemelt prioritásnak tekinti ezeket, fejlesztésük általában olyan alaptantárgyak keretében történik, mint az anyanyelv, a matematika és az infokommunikációs technológiák. Az átdolgozott tantervi struktúrába való beillesztésük lehetőségeiről az előzőekben már szóltunk.

A gondolkodási és tanulási készségek a hatékony tanulóvá válás feltételei. Ezeknek a készségeknek a magas szintű elsajátítása azért teszi lehetővé a tanulói teljesítmények javítását, mert fokozza a fiatalok képességét arra, hogy:

- jobb teljesítményt érjenek el azáltal, hogy a különböző tantárgyakban sok különféle tanulási módszert alkalmaznak;
- megtanuljanak tanulni, és egyúttal képesek legyenek gondolkodási és tanulási módszereiket figyelemmel kísérni, értékelni és megváltoztatni;
- önálló tanulóvá váljanak, akik tudják, hogyan alkossanak saját elképzeléseket, szerveznek tudást, és alkalmazzák a tanultakat más kontextusokban.

Véleményem szerint a következő gondolkodási és tanulási készségeknek¹ lehetne helye az említett keretben:

KUTATÁS

- adott témához tartozó kérdések megfogalmazása,
- problémák felvetése és meghatározása,
- tennivalók és kutatási módszerek megtervezése,

¹ Ezek a készségek az angliai általános és középiskolai tanárok számára készült nemzeti tantervi kézikönyvekben (National Curriculum Handbooks for Primary and Secondary teachers in England, DfEE/QCA, 1999a, 1999b) meghatározott „gondolkodási készségeken” alapulnak, de az alapfokú oktatás nemzeti stratégiája keretében kidolgozott, *Excellence and Enjoyment: Learning and Teaching in the Primary Years* című anyagban felsorolt „tanulási aspektusok” között is szerepelnek.

- problémamegoldás előrehaladásának nyomon követése,
- eredmények előrejelzése és következmények előre látása,
- következtetések tesztelése, megoldások ellenőrzése, elképzelések továbbfejlesztése.

KREATÍV GONDOLKODÁS

- elgondolások fantáziadús megkérdőjelezése és vitatása,
- elképzelések kidolgozása és bővítése,
- hipotézisek felállítása,
- újszerű alternatívák és eredmények keresése.

INFORMÁCIÓFELDOLGOZÁS

- adott témához tartozó információk felkutatása;
- rendszerezés, csoportosítás, sorrendbe állítás, összehasonlítás és szembeállítás;
- összefüggések elemzése.

ÉRVELÉS

- vélemények és tettek indoklása,
- induktív és deduktív következtetés,
- gondolatok kifejtése pontos nyelvhasználattal,
- érveken vagy bizonyítékokon alapuló döntések meghozatala.

ÉRTÉKELÉS

- bizonyítékok értékelése,
- a saját és a másoktól származó munka vagy gondolatok értékeléséhez használt szempontok megértése,
- olvasottak, hallottak és tettek értékelése,
- magabiztos ítéletalkotás.

A személyes készségek olyan készségek, melyeket személyes hatékonyságuk fejlesztése érdekében kell kialakítaniuk a fiataloknak. Magas szintű elsajátításuk lehetővé teszi számukra az önirányítást és a működőképes társas és munkakapcsolatok megteremtését. Szerintem a következő készségeket foglalják magukban:

KOMMUNIKÁCIÓ (ÉS ÖNKIFEJEZÉS)

- hatásos beszéd különféle hallgatóságok előtt;
- mások meghallgatása, megértése, és megfelelő válaszok adása;
- csoportos beszélgetésekben való hatékony részvétel;
- különféle irodalmi és nem irodalmi szövegek folyékony olvasása és kritikus méltatása;
- változatos célú és különböző olvasóknak szóló, gördülékeny szövegek írása, ideértve a saját és a mások tollából származó írások kritikus elemzését is.

SZORGALOM, MEGBÍZHATÓSÁG ÉS KÉPESSÉG A FEJLŐDÉSRE

- hatékony tervezés, szervezés és időbeosztás;
- kezdeményezés és önmotiválás;
- hajlandóság a tanulásra és a fejlődésre;
- reflektálás a saját munkára és a további fejlődés módjának meghatározása;
- a jelenben hozott döntések jövőbeli hatásának felfogása.

EGYÜTTMŰKÖDÉS MÁSOKKAL (TÁRSAS KÉSZSÉGEK ÉS CSAPATMUNKA)

- kiscsoportban és teljes osztályban történő vitában és feladatokban való közreműködés;
- feladatmegoldás másokkal együttműködve – tárgyalás, nézetkülönbségek feloldása és mások támogatása;
- társas készségek és mások igényeinek felismerése, megértése;
- vezetési készségek.

ERKÖLCSI ÉS ETIKAI TUDATOSSÁG

- lelki beállítottság – önismeret, erősségek, gyengeségek és egyedi képességek felismerése, teljesítményorientáltság;
- erkölcsi készségek – a jó és a rossz közötti különbségtétel, a másokkal való törődés, a tettek következményeinek és a megbocsátásnak a megértése;
- szociális készségek – annak ismerete, hogy milyen kötelességei és jogai vannak a család és a (helyi, nemzeti és világméretű) közösség tagjainak, hogyan kell másokhoz viszonyulni, és a közjóért dolgozni;
- kulturális készségek – a saját és a mások által követett kulturális hagyományok ismerete és tiszteletben tartása, a változatos tapasztalatok értékének felismerése és az azokra való reagálás képessége.

Ez a keret egyértelművé teszi, hogy a tanulóknak milyen készségeket kell megszerezniük. Magas szintű elsajátításuk biztosításához azonban megállapodásra kell jutni abban, hogy a készségeket

1. hogyan kell beágyazni a tanításba és a tanulásba, különösen azért, mert a legtöbb oktatási rendszerben nem jól tanítják őket az iskolákban, melynek következtében a diákok fejlődése egyenetlen;
2. hogyan kell a tanterv egészen keresztül következetesen fejleszteni, mégpedig ismételten azért, mert a legtöbb oktatási rendszerben nincsenek meghatározva, illetve fejlesztésük nem szisztematikus, a fejlődés pedig inkább feltételezett, mintsem határozott.

A funkcionális készségeket illetően az lenne az ésszerű, ha az oktatási rendszerek többsége – az angolhoz hasonlóan – (a) az anyanyelv, a matematika és az infokommunikációs technológiák, azaz az alaptantárgyak keretében tanítaná és értékelné az írás-olvasási, számolási és infokommunikációs készségeket, valamint (b) a nemzeti tantervhez tartozó teljesítménycélokban és tesztekben világosan meghatározná a fejlődési szinteket.

Ez azt jelenti, hogy a gondolkodási és tanulási, valamint a személyes készségeket a tanterv egészébe kell beépíteni. Mivel ezek keresztntantervi (azaz a tantárgyak határain átívelő) készségek, akkor sajátíthatók el és fejleszthetők a leghatékonyabban, ha tanításuk és tanulásuk a tanterv minden pontján megjelenik. A következő fejezet gondolatmenetének megfelelően beágyazásuk legmegfelelőbb módja a tantervet behálózó útmutatás és képzés.

Ennek nagy előnye, hogy a tanárok maguk is jártasabbak lesznek a készségek tanításának és tanulásának tantárgyi tartalomba történő beépítése terén. E célra változatos tanítási és tanulási stratégiák léteznek, melyek alkalmazását a különféle nemzeti és helyi szervezetek támogathatják. Ilyenek például:

- az alapkészségek tantárgyi kontextusba ágyazott megértéséhez, átgondolásához és tanulásához hozzájáruló tantárgyi programok;
- kifejezetten a készségekről szóló és a tantárgyi tartalmak és kontextusok széles körére hivatkozó különálló készségfejlesztő programok (a tanulás megtanulását segítő foglalkozások);
- keresztntantervi programok, melyek a tantárgyi tartalmat középpontba helyezve teszik világossá a tanulók számára, hogy milyen tanulási készségeket kell megszerezniük, és segítik az egyik órán elsajátított készségek más órákon történő alkalmazását.

A készségeknek ez a kerete a más országokban megfigyelhető trendekkel is összhangban áll. Az OECD (2005) Kompetenciák meghatározása és kiválasztása (Definition and Selection of Competencies, rövidítve: DeSeCo) nevű projektje például a következő három nagy csoportba sorolta a sikeres élethez nélkülözhetetlen egyéni kompetenciákat:

1. *Interaktív eszközhasználat* (fizikai és szociokulturális értelemben egyaránt)
 - interaktív nyelv-, szimbólum- és szöveghasználat;
 - interaktív tudás- és információhasználat;
 - interaktív technológiahasználat.
2. *Interakció heterogén csoportokban és különösen*
 - jó kapcsolat másokkal,
 - együttműködés, csapatmunka,
 - konfliktusok kezelése és megoldása.
3. *Autonóm cselekvés*
 - tágabb összefüggések közé helyezett cselekvés,
 - élettervek és személyes projektek kidolgozása és megvalósítása,
 - jogok, érdekek, korlátok és szükségletek védelmezése, illetve érvényre juttatása.

Összefoglalva, egy jobb pedagógiai útmutatással és képzéssel párosuló, közös készségkeret már önmagában is koherensebbé tenné a nemzeti tantervet, és alapot nyújtana ahhoz, hogy minden gyerekeknek lehetősége legyen a személyre szabott tanulásra – ami viszont döntő eleme annak, hogy minden iskola kiváló lehessen. A fejezet utolsó részében megvizsgálom, hogy ezek a kezdeményezések hogyan valósíthatók meg nagyobb léptékben.

ZÁRSZÓ: A SZEMÉLYRE SZABOTT TANULÁS MEGVALÓSÍTÁSA NAGYOBB LÉPTÉKBEN

A fejezetet záró részben a személyre szabott tanulás nagyobb léptékű megvalósításával foglalkozom röviden. Ha azt akarjuk, hogy minden iskola kiváló legyen, akkor nem engedhetjük meg magunknak, hogy csak néhány intézményben legyen lehetőség a személyre szabott tanulásra. Sikeres szélesebb körű elterjesztéséhez legalább három, egymást kiegészítő tevékenységsort kell végrehajtani:

- Először is, ki kell dolgozni egy személyre szabott tanulásra épülő kínálatot, melyet elsődlegesen választható nemzeti oktatáspolitikai lehetőségként kell kínálni. Ezzel párhuzamosan, a személyre szabott tanulás fő összetevőinek fényében, felül kell vizsgálni és a színvonalemelés céljának megfelelően át kell dolgozni a tanterv tartalmát és a tantárgyak elhatárolásának módját. A 3.2. táblázat bemutat egy példát arra, hogy Angliában hogyan folyt ez a munka a – 11-től 14 éves korig tartó, alsó középiskolai – 3. tantervi szakasz nemzeti támogató programja keretében.
- Másodsor, a nemzeti és a helyi partnerek közötti együttműködés – pl. tárgyalások a nemzeti és a helyi oktatásirányítók között, a nemzeti támogató szervezetek közötti konszenzuskialakítás, a nem kormányzati szervezetek mozgósítása – során központi témává kell tenni ezt a „kínálatot”.
- Harmadsor, a tanulás személyre szabását az erkölcsi küldetés szinonimájaként kell kezelni, azzal magyarázva a fontosságát, hogy valamennyi fiatal számára lehetővé teszi képességei kibontakoztatását. A nemzeti és a helyi kormányzatok kommunikációs politikájának és oktatási konferenciáinak központi üzenetévé kell válnia, és egy sor szimbolikus (és érdemi) kezdeményezésnek kell ráépülnie (pl. 14 éveseknek biztosított tanulási utalványok).

3.2. táblázat. A 3. tantervi szakasz és a személyre szabott tanulás

Tanulást szolgáló értékelés	<ul style="list-style-type: none"> • Személyes tanulói célok kijelölése • Az önértékelésnek és egymás értékelésének a bevezetése • A tanulóknak adott hatékonyabb visszajelzés kidolgozása
Önállóan irányított tanulás	<ul style="list-style-type: none"> • Kutatási készségek tanítása • Tanulási szerződések bevezetése
Hatásos tanulás és tanítás	<ul style="list-style-type: none"> • A gondolkodási és tanulási készségek fejlesztése a tanterv egészén keresztül • A tanulási kihívás program • Mentori készségek
A „modern” technológia alkalmazása	<ul style="list-style-type: none"> • Infokommunikációs technológiák alkalmazása a tanterv egészén keresztül • Internethasználat tanítása • Interaktív tanítóprogramok
Személyre szabott tantervi kínálat	<ul style="list-style-type: none"> • Útmutatás a 3. tantervi szakasz különböző tantervi modelljeihez • A 3. tantervi szakasz kétéves kísérleti programja – időteremtés a tanterv igényekhez igazításához
A tanulás személyre szabását elősegítő módon szerveződő iskola és iskolarendszer	<ul style="list-style-type: none"> • Felzárkóztatáshoz használható modellek és tananyagok • Szülők bevonására irányuló projekt • Valamennyi tanuló bevonására és ösztönzésére alkalmas tanítási stratégiák

3.3. táblázat. A személyre szabott tanulás megvalósításának lehetséges módjai
a rendszer különböző szintjein

SZEMÉLYRE SZABOTT TANULÁS	Tanuló osztályok	Tanuló iskolák	Tanuló iskolarendszerek
Tanulást szolgáló értékelés	A tanulók bevonása a célok kitűzésébe és a visszajelzésekből való tanulásba	Információgyűjtésre és adatokra épülő iskolafejlesztés	Országos kreditátviteli rendszer, tanulói profilok és tanulási utalványok
Önállóan irányított tanulás	Személyre szabott tanulási stratégiák és készségek a tanulóhoz nyújtott, igény szerinti személyes támogatással	Tanuló szakmai közösségek	Innováció, tudásátadás és hálózatokban folyó tanulás az iskolarendszer minden szintjén és pontján
Hatásos tanulás és tanítás	Önállóan irányított tanulásról szóló szerződések és projektek	Projektek köré szerveződő munka és az iskolák között, illetve a helyi közösségen belül egymásnak átadott választható tantervek	Nemzeti értékelés, mely részben a tanulók egyes tanulmányi szakaszokban végrehajtott projektjeinek végső értékelés részét képező értékelésén alapul
A „modern” technológia alkalmazása	A tantárgyak projekteken keresztül történő tanítása	A különböző képességű diákok különböző mélységben és különböző ideig tanulhatják az egyes tananyagokat	Személyre szabott tanulási elveken alapuló nemzeti tanterv és kapcsolódási pontok az 1., 2. és 3. tantervi szakaszok, valamint a 14–19 éves korban folyó oktatás között
Személyre szabott tantervi kínálat	Infokommunikációs technológiákon alapuló tanítási stratégiák tárháza és a tanulási stílusok különbözőségének elismerése	Info-kommunikációs technológiákon alapuló tanulási lehetőségek, melyeket az iskolák és a helyi közösség tagjai megosztanak egymással	A személyre szabott tanulásnak helyet adó nemzeti tanulási keret
A tanulás személyre szabását elősegítő módon szerveződő iskola és iskolarendszer	Tantárgyközpontúság (tartalom), módszertani választék (folyamat) és a tanulást támogató környezet	Az iskolák egészére ható iskolaspecifikus megközelítés, testre szabott külső kihívással és támogatással	Hálózatok kialakítása a sokszínűség, az együttműködés, az innováció, az azonos szinten tevékenykedők közötti kölcsönös elszámoltathatóság és a bizalom hangsúlyozása mellett

Az egyéni igények és törekvések teljes körének kielégítéséhez – mely elválaszthatatlan attól a céltól, hogy minden intézmény képes legyen kiválóná válni – számos különböző fajtájú és szintű nagyhatású, ám fegyelmezett újítást kell végrehajtani az oktatás biztosítása és a szakma gyakorlása terén (lásd a 3.3. táblázatot). Ezek érinthetik az *osztálytermi szintet* (pl. a tanárok és az iskolavezetés infokommunikációs infrastruktúra használatát segítő képése), az *iskolai szintet* (pl. munkaerőreform annak érdekében, hogy a pedagógusok több időt tölthessenek a tényleges tanítással) vagy az *iskolák rendszere szintjét* (pl. iskolák közötti szövetségek és más együttműködési formák kialakítása). Már minden bizonynal világos, hogy az innováció eredményeinek és a kiválóság elérésére szolgáló új módszereknek a terjesztése nem történhet kizárólag a központból a periféria felé: az azonos szinten tevékenykedők közötti, hálózatokon keresztül történő átadásra épülő új mechanizmusok kellenek, melyekkel a 6. fejezetben foglalkozom majd.

A személyre szabott tanulás megvalósítása tulajdonképpen egy *tanuló* rendszer létrehozását jelenti, mely a részvétel és a teljesítmény általános, minden szereplőre kiterjedő ösztönzésén keresztül képes a gazdaságban és a társadalomban végbemenő mélyreható változásokhoz alkalmazkodni. A következő fejezetben azt fogjuk megvizsgálni, hogy a tanulásnak ez a felfogása milyen következményekkel jár a tanári professzionalizmusról alkotott fogalmainkra nézve.

4. MAGAS SZAKMAI SZÍNVONALÚ TANÍTÁS

Nyilvánvaló, hogy a tanulás személyre szabásához radikálisan át kell alakítani azt, ahogyan a pedagógusok tanítanak, és ahogyan az iskolák a működésüket szervezik. A tanároknak a professzionalizmus új korszakába kell lépniük, melynek jellemzője egyrészt, hogy pedagógiai stratégiáik széles repertoárját mindinkább adatokra és tényekre támaszkodva alkalmazzák annak érdekében, hogy minden diáknak lehetősége legyen a személyre szabott tanulásra, másrészt, hogy egyre nagyobb mértékben elszámlálhatók legyenek. Sajnos, a tanításnak ez a megközelítése még nem mindenütt magától értetődő, és az ilyen szintű professzionalizmus elérése továbbra is kihívást jelent.

A valódi kérdés az, hogy mit is jelent tanítani, illetve egy iskola tanárának lenni, azaz – a bevezetőben már elmondottak szerint – az oktatás „gyakorlatának” kialakításáról van szó. Richard Elmore (1995b, 366. o.) így írja le ezt a problémát:

Alapvetően két okra vezethető vissza, hogy a [követendő] gyakorlat [tanításra és tanulásra vonatkozó] elvei... miért honosodnak meg nehezen az iskolákban: (a) olyan tartalmi tudást és pedagógiai készségeket igényelnek, melyekkel ma még nem sok tanár rendelkezik, és (b) az iskolai oktatás szervezetének alapvető elemeit kérdőjelezi meg. Egyik probléma sem oldható meg a másiktól függetlenül, és a tanítás gyakorlatának megváltozása sem valószínű olyan megoldások nélkül, melyek nem éreztetik hatásukat egyszerre mindkét fronton.

A probléma valójában kettős. Egyrészt a pedagógusok többsége számára nem egyértelmű, hogy milyen mélységű szakmai tudás szükséges a tanulás személyre szabásához; másrészt, még ha ez világos is lenne, a követendő gyakorlat csak akkor válhat mindennapivá, ha az iskolán belül magasan fejlett a szakmai fejlesztés kultúrája. Ha nem ez hat át mindent, akkor nem várhatók az intézmény egészében érezhető hatások, nem érvényesülhetnek komoly el-

várások, nem lehetséges az újítás, és nem válhat egységessé a gyakorlat. Az ilyen iskolában a személyre szabott tanulás nem több mint illúzió.

Ahhoz, hogy minden iskola kiváló legyen, az egyik legfontosabb dolog a pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztése. Egyszerűen szólva, amíg a tanárok nem tekintik a professzionizmus elengedhetetlen részének azt, hogy állandóan fejlődjenek, addig a rendszer nem lesz képes megtenni a tanulás és a tanulói teljesítmények javításához szükséges következő nagy lépést. Itt nem pusztán arról van szó, hogy a tanítás hogyan lehet hasonlatosabb más modern nagyszerű szakmákhoz, hanem arról a nagyon is gyakorlati, alapvetően az oktatás színvonalát érintő kérdésről, hogy vajon hogyan valósítható meg a személyre szabott tanulás, és hozható ki minden gyerekből a lehető legjobb teljesítmény. A válasz a munkatársak folytonos, egymástól való tanulása, a tantárgyi és pedagógiai tudás fejlesztése, valamint a tanítási módszerek és stratégiák egyéni igényekhez igazítása a tanulók haladására vonatkozó adatok gazdag tárházának felhasználásával. Mindemellett az iskoláknak és tanáraiknak a tanítási idő szigorú határain túlnyúló feladatként kell a folyamatos szakmai fejlesztést napirendre tűzniük.

A tanári professzionizmus ilyen felfogásának azonban – Elmore kritikájára építve – két komoly akadálya van:

1. Ebben az országban egyszerűen nem rendelkezünk elég erős, fejlett szókinccsel ahhoz, hogy a tanításról beszéljünk. Ha a pedagógusok egy kifinomultabb nyelven tudnának szólni a szakma gyakorlásáról, akkor diákjaik tanulásának és saját szakmai fejlődésüknek a környezetét is jobban tudnák alakítani. Ehhez azonban képesnek kellene lenniük arra, hogy különféle frontális, csoportos és egyéni tanítási, tanulási és infokommunikációs stratégiákat használjanak a tudásátadás, az alapvető tanulási készségek elsajátíttatása és a különböző haladási ütemekhez történő alkalmazkodás érdekében. A tanítás szókincsének a bővítése tehát alapvető feladat azok számára, akik kötelességüknek tekintik, hogy minél inkább tanítványaik személyéhez igazítsák a tanulást.
2. Az átlagos szakmai fejlesztési kezdeményezések hatékonyságára vonatkozó bizonyítékok távolról sem reményt keltők.¹ A befektetett erőfeszítések és erőforrások ellenére ezek a programok kiábrándító hatással vannak a tanítás minőségére és a tanulói teljesítményekre. A témára vonatkozó kutatások sötét képet mutatnak a továbbképzésekről, melyek koncepcionális megalapozottsága és a résztvevőket

¹ Lásd például: Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*, 3rd edn., New York: Teachers' College Press.

foglalkoztató egyéni problémák iránti fogékonysága gyenge, továbbá – talán kritikus módon – alig törődnek azzal, hogy a pedagógusok hogyan fogják az újonnan tanultakat a szokásos munkahelyi viszonyok között alkalmazni. Márpedig a szakmai fejlesztésnek közvetlen hatással kell lennie a tanári magatartásra ahhoz, hogy a tanár a lehető legnagyobb mértékben befolyásolhassa a tanulást. Ehhez azonban az kell, hogy a megszerzett új készségeket a munkahelyen azonnali és folyamatos gyakorlás, együttműködés, egymás munkájának támogatása, valamint a fejlődés és a kivitelezés elemzése révén megszilárdíthassák.

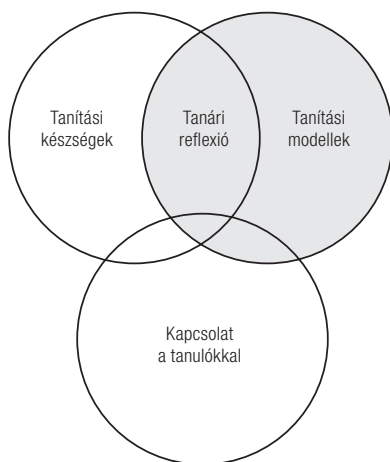
Összefoglalva, a személyre szabott tanulás megvalósulásához legalább három feltételnek kell teljesülnie: a pedagógusoknak érteniük kell az adatok, a tények és a fejlesztő értékelés használatához; ismerniük kell különféle tanítási stratégiákat, hogy a tanulók változatos egyéni tanulási igényeihez alkalmazkodni tudjanak; ami viszont az eddigiektől radikálisan különböző – alapvetően coaching jellegű és az iskolákat tanuló szakmai közösségnek tekintő – szakmai fejlesztési formákat tesz szükségessé. Az első kérdéskörrel, azaz a fejlesztő értékeléssel a következő fejezetben foglalkozom. Ennek a fejezetnek a további részében az utóbbi kettőt veszem részletesebben szemügyre. Ennek során:

- először felvázolom a tanulásról való gondolkodás egy lehetséges keretét;
- majd bemutatok néhány példát a tanítási modelleken alapuló megközelítésre, ami azért fontos, mert lehetővé teszi, hogy a tanítási stratégia a tanulási készség fejlesztését szolgálja;
- áttekintem, hogyan érhető el, hogy a szakmai fejlesztés hatása érezhető legyen az osztályteremben;
- és végül a zárszóban néhány szót szólok az ilyen jellegű szakmai fejlesztés nagyobb léptékben történő megvalósításáról.

A TANÍTÁSRÓL VALÓ GONDOLKODÁS KERETE

A School Improvement for Real (Hopkins 2001, 5. fejezet) című munkámban korábban már bemutattam a tanításról és tanulásról való gondolkodás egy lehetséges keretét. Itt most azért utalok erre röviden, mert úgy vélem, hogy továbbra is jó kiindulópontja lehet a tanítás nyelvének és gyakorlatának kidolgozása felé vezető utunknak. A keret négy elemét a 4.1. ábra illusztrálja. Érdekes módon ezeket általában inkább egymásnak ellentmondónak, mintsem egymást kiegészítőnek fogjuk fel. Vizsgáljuk meg őket sorjában!

4.1. ábra. A tanításról való gondolkodás négy eleme



A tanítási készségekkel kezdem, mert ezek a tanári kompetencia legfontosabb építőkövei. Ezek tulajdonképpen az osztálytermi folyamatok irányításának nap mint nap alkalmazott készségei, melyekkel a pedagógusok többsége az alapképzés során ismerkedik meg, majd azt követően a saját szakmai gyakorlatára való reflektálás részeként folyamatosan finomít. Olyan eljárások tartoznak ide, mint a tartalom feldolgozásának módja, az időfelhasználás (pl. többet tanulnak a diákok akkor, ha az óra nagy részében feladatokkal foglalkoznak), az aktív tudásátadás, az információk felépítése, a kérdések megválaszolására adott idő és a jó kérdésfeltevés. A tanítás hatásainak terjedelmes, kutatásra épülő szakirodalma van, telis tele az eredményes tanári munkát szolgáló tanácsokkal és taktikákkal. Következésképpen megfigyelhető, hogy a tanulói teljesítmények szoros összefüggésben állnak az osztálytermi folyamatokkal.² Ma már nagyon részletes kutatási adatok bizonyítják, hogy milyen tanári magatartások idézik elő a tanulói teljesítmény javulását, melyekről kiváló összefoglalást ad *The Effective Classroom* (Az eredményes osztályterem) című könyvében Bert Creemers (1994, 88. o.). A tanári magatartás itt felsorolt jellemzői az iskolai eredményesség általa kidolgozott alapmodelljéből származnak, mely szerint a színvonalas tanulásszervezésnek három fő összetevője a tanterv, a csoportalakítási módszerek és a tanári magatartás. Természetesen ezek a tanulás személyre szabásához szükséges készségcsoportoknak is mind elengedhetetlen összetevői. A tanári viselkedés 4.1. táblázatban bemutatott elemeinek (Creemers 1994) hatásosságát szilárd empirikus bizonyítékok támasztják alá a kutatási szakirodalomban.

² Lásd: Brophy, J. and Good, T. (1986) Teacher behaviour and student achievement. In Wittrock, M. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 3rd edn., New York: MacMillan and Brophy, J. (1983) Classroom organisation and management. *The Elementary School Journal*, 82 (4): 266–285.

4.1. táblázat. A tanári magatartás tanulói teljesítmények javulását előidéző jellemzői

-
- **Az osztálytermi folyamatok irányítása.** Az osztályteremben a tanuláshoz megfelelő kereteket kell kialakítani. Ez alapvetően rendezett, nyugodt légkört jelent – bár a megfelelő tanuláshoz egy jól szervezett tanóránál több kell. Ráadásul az osztálytermi folyamatok irányításának módját a tanítás hatékonysága is befolyásolja.
 - **Házi feladat.** Ha jól használják, a házi feladat fokozza az eredményességet. Ez azt jelenti, hogy maguknak a feladatoknak, valamint a házi feladat feladásának és ellenőrzésének egy világos rendszert kell tükrözniük.
 - **Elvárások.** A tanárok munkáját saját maguk (és az iskola) azzal kapcsolatban támasztott elvárásai határozzák meg, hogy mennyire képesek a tanulói teljesítményeket befolyásolni. Ezek az elvárások általában a pedagógusok tényleges magatartásában is tetten érhetők.
 - **Világos célok kijelölése.** Korlátozott számú cél kijelölése szükséges, hangsúlyt fektetve az alapkészségekre, a kognitív tanulásra és a tudásátadásra. A tartalom kiválasztását ezekhez a célokhoz kell igazítani.
 - **A tartalom felépítése.** A tartalom hierarchikus, a céloknak megfelelő felépítése. A megtanulandó anyag rendszerezése, logikus vázlatba való összerendezése segíthet a tanulóknak a mindenkori elsajátítandó anyag korábbi ismeretekhez kapcsolásában. A tanulók számára a már meglévő tudásuk felhasználása azt is lehetővé teszi, hogy a tanulók aktívabban közreműködjenek a tanulásban, és ennek segítségével nyitottabbá válnak az új ismeretek befogadására.
 - **Világos előadásmód.** Ez részben a már korábban megfogalmazottakat jelenti, de magára a tudásátadás folyamatára – a homályos fogalmazás és a hiányos mondatok kerülésére – is utal.
 - **Kérdésfeltevés** (alacsonyabb és magasabb rendű gondolkodási készségeket mozgósító kérdések használata). A kérdések helyes alkalmazásával a tanár folyamatosan dolgoztathatja a tanulókat, és ellenőrizheti, hogy mennyire értik a tanultakat.
 - **A bemutatást követő azonnali gyakorlás.** A kérdésekhez hasonlóan a gyakorló feladatok is a megértés ellenőrzését segítik, és felhasználhatók a problémák tisztázására.
 - **Értékelés.** A célok elérésének értékelése méréssel, melyet visszajelzés és a hiányosságok pótlása kísér.
-

A tanításról való gondolkodás keretének második eleme – amit a tanulókkal való kapcsolatnak nevezek – kevésbé technikai jellegű, sokkal inkább a tanár tanítványai iránti elkötelezettségére és a magas elvárások erejébe vetett hitére utal. A jó tanulói teljesítmény alapvető feltétele a támogató, szigorú, ám mégis optimista tanulási környezet. Számomra a tanítás egyik fő értékmérője, hogy a tanár mennyire képes valódi, hiteles kapcsolatot kialakítani és fenntartani a diákjaival. Ha például beszélgetés közben valaki bevallja, hogy „tanár”, szinte mindig felmerül a „változtatni vagy hatni tudás” témája. Számos oktatási szakember szerint az „eredményes” iskola mindenekelőtt arról ismerszik meg, hogy tanulói nagy részének jó vagy „a későbbi élete szempontjából meghatározó” kapcsolata van egy vagy több tanárral.

Az elvárások szövevényes, az osztályteremben folyó interakciók sokaságában érezhető hatással bírnak. Ahogy a tanár a feladatokat kiosztja, a csoportokat kijelöli, a tanulásért való felelősség kérdését kezeli, vagy valamilyen visszajelzést ad, azzal mindig azt fejezi ki, hogy mennyire magas elvárásokat támaszt diákjaival szemben, és viselkedésük befolyásolása, fejlesztése révén mekkora támogatást biztosít ahhoz, hogy azoknak megfelelhessenek. Ennek része a biztonságos, zavartalan tanulási környezet biztosítása az osztályteremben, ahol mindenki elvárhatja, és senkinek nem kell kiérdemelnie azt, hogy tanárai elfogadják,

tiszteljék, sőt kedvesek legyenek hozzá, mivel ezekhez minden tanulónak magától értetődően és mindenféle elfogultság nélkül joga van, pusztán azért, mert iskolába jár.

Ennek egy meglehetősen ellentmondásos példájával találkoztam nemrégiben egy chi-lei bányászváros, Antofagasta egyik iskolájában. Az iskola új volt, a helyi bányatársaság építette egy úgynevezett „favela” közvetlen szomszédságában. Ez volt az egyik legszegényebb nyomornegyed, amit valaha láttam. Látogatásom során az igazgató félrevont, és hevesen azt mondta: „Tudja David, ezeknek a gyerekeknek nem is az eszünkkel, hanem a szívünkkel segíthetünk a legjobban.” Kedves ember volt, és tudtam, hogy mit akar ezzel kifejezni, de csak félig értettem vele egyet. Az ott élő gyerekeknek valóban kell a szeretet és a támogatás, de legalább annyira szükségük van ismeretekre és készségekre is, hogy a favelából elmenekülhessenek, környezetükön felülemelkedhessenek, és ne maradjanak annak a foglyai. A tanulókkal való kapcsolat, ahogy én itt értelmezem, mindkettőt biztosítja, és ezért lehet a személyre szabott tanulás leglényegesebb eleme.

A magas színvonalú tanításnak ez a két eddig ismertetett összetevője nem válik külön egymástól. A jó tanár a *reflexió folyamata* során ötvözi őket, miközben egyéni stílusát csi-szolgatja. Következésképpen a szakma gyakorlásáról való kritikai szemléletű, rendszeres elmélkedés a minőség nélkülözhetetlen feltétele. A reflektálás nem öncélú: a választott hivatás egyre alaposabb, elmélyültebb megismerését szolgálja. Segítségével harmonizálja, integrálja és lépi túl, emeli a diákjai számára értelmezhető stratégiává a pedagógus az osztálytermi folyamatok irányításához szükséges készségeket és a tanításba bevitt személyes elemeket.

Tapasztalatom szerint a legtöbb ember számára a jó – vagy inkább az igazán jó – tanár meghatározása nem más, mint ennek a három elemnek az összeolvasztása egy jellegzetes, egyéni felfogássá. Aki erre képes, azt Angliában például mind a külső felügyelet munkatársai, mind saját kollégái nagyra értékelik. Az én meglátásom szerint azonban ez szükséges, de nem elégséges feltétele a személyre szabott tanulás megvalósításához elengedhetetlen színvonalú tanításnak, melynek lényege – ahogy az előző fejezetben láttuk – a tanulási képesség fejlesztése és a tanulók bevonása saját tanulási útvonalaik megtervezésébe. Talán igazságtalan vagyok, de a tanítás imént leírt megközelítése bizonyos értelemben csak egy kifinomultabb – igaz jóval fejlettebb – formája az ismeretek átadására vagy a tanultak visszaadására épülő hagyományos szemléletnek, és éles ellentétben áll azzal az elképzeléssel, amit a személyre szabott tanulás szószólói képviselnek. Szerintük a tanár szerepe egészen más: feladata abban áll, hogy egyre hatásosabb tanulási helyzeteket teremtsen. A tanításnak erre a megközelítésére utal a gondolkodási keret *tanítási modelleknek* nevezett negyedik eleme.

Erre már az előző fejezetben is utaltam azzal a kijelentéssel, hogy a tanár dolga nem egyszerűen a „tanítás”, hanem a hatásos tanulási környezet megteremtése. Majd idéztem a következő részt a *Models of Learning – Tools for Teaching* (Tanulási modellek – tanítási eszközök, Joyce et al. 2002, 7. o.) című könyvből, melynek magam is társszerzője voltam:

Minden tanulási élménynek van egy tartalma, egy folyamata és egy közösségi atmoszférája. Tanárként lehetőségeket teremtünk a gyerekek számára, illetve a gyerekekkel együtt a fontos tudásterületek feltérképezésére és felépítésére, a hatásos tanulási eszközök kialakítására és az embert jobbra tevő körülmények közötti életre.

Hadd folytassam most ezt az idézetet (Joyce et al. 2002, 7. o.) annak az érvnek az alátámasztására, hogy a jó tanítási stratégia egyben hatásos tanulási stratégia is:

Az eszköztárunkban szereplő tanítási modellek valójában tanulási modellek, melyek egyszerre határozzák meg azokat a tartalmakat, tanulási stratégiákat és társas érintkezési formákat, amelyek tanulóink tanulási környezetét alkotják.

Ha a megfelelő modellt választjuk, akkor a tartalom illik az adott fogalmi keretbe, és nem lesz véletlenszerű, a folyamat passzív befogadás helyett konstruktív felfedezéssé válik, a közösségi atmoszféra pedig inkább ösztönző, mintsem korlátozó lesz. Választási lehetőségeinket aktív tanítási repertoárunk, illetve az új modellek kidolgozása és – a mások által kidolgozottak tanulmányozása révén – annak bővítésére tett erőfeszítéseink határozzák meg.

A tanulási helyzetet „a tartalom, a folyamat és a közösségi atmoszféra” integrálásával lehet úgy megszervezni és a tanulók személyére szabni, hogy pozitív változást idézhessünk elő. A hatás nemcsak a teszt- és a vizsgaeredmények javulásában lesz látható, hanem – és ez a dolog lényege – a tanulási képesség fejlődésében is. Ha a tanár a tantervi tartalom eljáratításának elősegítése közben a tanulásra is képes megtanítani a diákjait, akkor egyszerre valósulhat meg a tanulás és az eredményesség kettős célja.

Képzelnék el egy olyan osztályt, ahol a tanulási környezet különféle tanítási modelleket tartalmaz, melyek nemcsak a tantervi célok elérését segítik, hanem egyúttal a tanulási kompetenciát is fejlesztik. Kockáztatva, hogy túlzásba viszem az idézést, hadd szúrjak be ide még egy utolsó részletet a *Models of Learning – Tools for Teaching* (2002) című kötetből:

Az ilyen tanórákon a tudnivalók memorizálására, valamint a fogalmak elsajátítására és kidolgozására szolgáló modelleket ismernek meg a tanulók. Gyakorolják a hipotézisek, elméletek felállítását, és tudományos eszközökkel való ellenőrzését. Megtanulják, hogyan kell a hallott előadásokból, prezentációkból információkat és gondolatokat kiszűrni, társadalmi kérdéseket tanulmányozni, illetve saját társadalmi értékrendjüket elemezni. Ezek a diákok azt is tudják, hogyan fordítsák a saját hasznukra a képzést, melyben részt vesznek, és hogyan fejlesszék magukat a testedzés, az előadóművészetek, a matematika és a szociális készségek terén. Tisztában vannak azzal, hogy mitől lesznek érthetőbbek és kreatívabbak, amikor írásban fogalmaznak vagy problémákat oldanak meg, és – ami talán a legfontosabb – tudják, hogyan ragadják magukhoz a kezdeményezést saját tanulmányaik megtervezését illetően, avagy dolgoznak együtt másokkal az együttműködést igénylő feladatok kezdeményezése és megoldása során. Ahogy mind magasabb szinten sajátítják el a különféle ismereteket és készségeket, az egyes tanulási élmények eredményeként már nemcsak a tanult tartalmak gyarapodnak, hanem az arra való képességük is, hogy a jövőbeli tanulási feladatokhoz magabiztosan álljanak hozzá, és egyre eredményesebb tanulási környezetet alakítsanak ki önmaguknak.

Ez a felfogás Bruce Joyce nevéhez fűződik, aki ezt először 1972-ben fogalmazta meg *Models of Teaching* (Tanítási modellek) című úttörő munkájában. Az eddig összesen hét kiadást megélt kötetben Joyce több mint 30 különböző tanítási modellt ír le és elemez, melyek mindegyike saját „szintaxissal”, lépésekkel és irányelvekkel rendelkezik, és valamilyen meghatározott dolog megtanulását szolgálja, miközben abban is segíti a diákokat, hogy jobb eredményeket érjenek el.

Így a tanítási modellek eszközként használhatók arra, hogy a tanár minél inkább személyre szabott tanulási helyzeteket hozzon létre. Mindazonáltal nem szabad csodászernek vélni és szolgai módon alkalmazni ezeket a kutatási eredményeket és stratégiákat. A kutatásból származó tudásnak és az annak alapján leírt, különféle tanítási módoknak is vannak korlátjai, különösen akkor, ha kritikátlanul akarjuk átvenni őket. Az ilyen tudás csak akkor hasznos, ha a pedagógus szakmai megítélése alapján kiállja a gyakorlat szigorú próbáját. Ugyanis – miként Lawrence Stenhouse (1975) egyszer megállapította – az ilyen javaslatok nem tekintendők „feltétlen ajánlásnak; provizórikus leírások inkább, melyek nem állítanak többet, mint hogy érdemes a gyakorlatban kipróbálni őket; pusztán értelmes javaslatnak, nem pedig helyes javaslatnak értelmezhetők”. A „tanítási modellek” használata ebben az értelemben lehet része a tanári professzionalizmus megerősítését célzó átfogó stratégiának.

TANULÁSI MODELLEK – A TANÍTÁS ESZKÖZEI

A tanítási modellek egyszerre határozzák meg a tanulók tanulási környezetét alkotó tartalmakat, a tanulási stratégiákat és a társas érintkezési formákat. A tanítási modellek egyben tanulási modellek is. A tanítás módja nagymértékben befolyásolja a diákok önművelési képességét. Mindegyik modellnek megvan a maga elsődleges célja, mely nemcsak a tanári munka megszervezését, hanem a lehetséges tanulási módszereket is befolyásolja. A frontális tanítás esetében például, ha a tanár előzetesen rendszerezve, pontokba szedve vezeti be a megtanulandó anyagot, akkor valószínű, hogy a gyerekek is ugyanezt a módszert fogják használni arra, hogy az előadások vagy prezentációk fő mondanivalóját, gondolatait kiemeljék.

A tanítás és a tanulás közötti összefüggés néhány példáját mutatja be a 4.2. táblázat.

4.2. táblázat. Példák a tanítási modellek és a tanulási készségek közötti összefüggésre

Tanítási modell	Tanulási készség
Előzetes rendszerezés (vagy frontális tanítási modell)	Előadások, prezentációk fő mondanivalójának, gondolatainak kiemelése
Csoportmunka	Hatékony együttműködés másokkal a közös munkát igénylő feladatok kezdeményezése és végrehajtása során
Induktív tanítás	Hipotézisek és elméletek felállítása kategorizálás segítségével
Mnemonika	Információk memorizálása
Fogalomelsajátítás	Fogalmak és a fogalomalkotás módjának elsajátítása
Szinekтика	Metaforahasználatra épülő kreatív gondolkodás

Fontos tisztázni, hogy mit is értünk pontosan tanítási modellen. Mivel a tanárok többségének eszköztárában nem létezik ez a fogalom, nem árt kézzelfogható magyarázatot adni rá. A következőkben erre teszek kísérletet. Ehhez először meg kell különböztetnünk egymástól a taktikai és a stratégiai tudást. Míg az előbbi a tanítási készségekkel kapcsolatos tényekre épül, az utóbbi, mellyel a tanítási modellekre vonatkozó kutatások is foglalkoznak, arról szól, hogy az osztályteremben hogyan lehet a tanuláshoz kedvező környezetet, légkört teremteni.

A *Models of Learning – Tools for Teaching* (2002) kötet és az IQEA-projektben részt vevő iskolákban szerzett tapasztalatokra épülő *Creating the Conditions for Teaching and*

Learning (A tanítás és a tanulás feltételeinek megteremtése, Hopkins et al. 2000) című kézikönyvben számos, a tanítási modellek Joyce által eredetileg felállított négy nagy csoportjába – az információfeldolgozási, a társas, a személyes és a viselkedési készségeket fejlesztő csoportokba – sorolható, egymással szemben álló, illetve egymást kiegészítő tanítási stratégia leírása megtalálható. Most röviden ismertetek három tanítási és tanulási modellt, majd egy olyan példát is bemutatok, amelynek központjában inkább a tanterv áll.

A frontális tanítási modell³

Az egész osztályt aktívan foglalkoztató tanítás során a tanár közvetlen magyarázat és az egész osztály bevonására alkalmas kérdések, vita és tanulási tevékenységek révén irányítja a tanulók tanulását és próbálja fokozni a teljesítményüket. Ez a leggyakrabban használt modell a földkerekségen, alkalmazásának általános gyakorlata azonban csak ritkán felel meg az itt bemutatottaknak.

A frontális tanítási modell képessé teszi a tanulókat a különböző tudásterületek hatékony rendszerezésére, befogadására, megértésére és összekapcsolására, de ebben az esetben sem csak tanári magyarázathoz áll a tanítás. Az információfeldolgozás mellett az egymás közötti interakcióra is lehetőséget kell adni a gyerekeknek, hogy ne csak a tanártól, hanem egymástól is tanulhassanak, és társas készségeik tárháza is bővíthessen.

A modell egy átfogó célokra épülő, koherens pedagógiai programot tételez fel, de nem kifejezetten ezeknek a céloknak a megvalósítását szolgálja. Egy olyan integratív tanítási és tanulási tervbe kell beágyazódnia, melyben kooperatív csoportmunka és egyéni tanulás is szerepel. Változatos tanítási tevékenységekkel ugyanis jobban motiválhatók és könnyebben bevonhatók a tanulásba a diákok.

Hangsúlyozni kell, hogy ez a modell a tanításnak egy olyan stratégiai megközelítése, mely az alapkészségek és a kognitív folyamatok mellett a tanulási stratégiák, a problémamegoldás és a társas támogatás fejlesztésének is fontosságot tulajdonít. A modellt alkalmazó pedagógus a stratégiákra épülő tanulás szervezésére szolgáló különféle technikákkal érheti el ezeket az összetettebb oktatási célokat. Az ennek megfelelő tanári magatartás jellemzőit a 4.1. táblázatban jobbra már felsoroltuk.

³ Hopkins D., Harris A., Singleton, C. and Watts, R. (2000) *Creating the Conditions for Teaching and Learning. A Handbook of Staff Development Activities*. London: David Fulton 5. fejezete alapján.

Összegezve, a frontális tanítási modell a következő öt lépésből áll:

1. *Ismétlés*

- Az előző órán megismert fogalmak, elsajátított készségek ismételése (házi feladat ellenőrzése, ha volt).

2. *Új ismeretek előadása, bemutatása*

- Előadás vagy magyarázat:
 - Az előadás vázlatának vagy tartalmának előzetes bemutatása.
 - Kulcsszavak vagy -fogalmak bevezetése.
 - Kis lépésekben előrehaladó, már ismert információkkal kezdődő, élénk magyarázatokkal és illusztrációkkal kísért előadás.
- Szemléltetés:
 - Előzetes útmutatás arra vonatkozóan, hogy mit kell megfigyelni, mi várható.
 - A cél előzetes, vázlatos bemutatása.
 - Részletes bemutatás – a tanár végigmegy az egyes lépéseken.
 - A műveletek átismételése.

3. *A tanulók részvételével folyó megbeszélés*

- Az értelmezésre irányuló és a tanultak megértését szolgáló, gyors ütemű megbeszélés.
- Jó kérdezési technikával annak ellenőrzése, hogy a tanulók megértették-e a tanultakat.

4. *A tanulók bevonása a tanulási tevékenységekbe*

- A tartalomra irányuló tevékenységek tervezése.
- A tanulási tevékenységek végrehajtása.

5. *Összefoglalás és ismételés*

- A tanulók a tanulási szakasz végén kérdéseket tesznek fel, és megosztják egymással felfedezéseiket, következtetéseiket.
- A tanár megerősíti a fő tudnivalókat, kihangsúlyozza a központi gondolatokat, és összefoglalja az eredményeket.

A kooperatív csoportmunkára épülő tanítási modell

Ha a tanulói teljesítmény javítása a cél, akkor nagyon hatásos tanítási modell az együttműködés előnyeit kihasználó, a demokratikus folyamatokat és a tudományos kutatást ötvöző kooperatív csoportmunka, ami a társas és az „elméleti” készségeket egyaránt fejlesztve egyszerre ösztönzi a tanulásban való aktív részvételt és az együttműködést. Mint ilyen, megköveteli a tanulóktól tárgyalási, szervezési és kommunikációs készségeik gyakorlását és

finomítását, továbbá kérdések és problémák meghatározására, valamint megoldási módok kidolgozására sarkallja őket, ami bizonyítékok gyűjtését és értelmezését, hipotézisek felállítását, tesztelését és újraértékelését igényli.

Maga a modell rendkívül rugalmas, és lehetővé teszi különféle módszerek – egyéni kutatás, közös vizsgálódás és az egész csoport részvételével zajló tevékenységek – alkalmazását és összegyűrését egyetlen hatásos tanítási eszközzé. A tanár így egy jóval kifinomultabb és összetettebb, egyszerre több tanulási cél elérésére is alkalmas tanítási stratégiát követhet. A tanítási stílus tehát a didaktikustól a finom beavatkozásig terjedő skálán változhat, mely utóbbi véglet azt jelenti, hogy a tanár inkább csak tanácsot ad vagy kalauzol, mintsem irányít. A kooperatív csoportmunkához használható módszerek például a számozott fejek együttes gondolkodása (numbered heads), a mozaik technika (jigsaw), a kettőből négyet vagy hógolyó módszer (twos to fours or snowballing), a szivárvány csoportok (rainbow groups), a követek (envoys), az odafigyelés gyakorlása háromfős csoportokban (listening triads) és a kritikus barátok.

Helyszűkében most nincs lehetőségem mindezek részletes bemutatására, egyet azonban nem árt kicsit részletesebben is leírni, hogy a modellből ízelítőt adhassak. Az egyik legnépszerűbb kooperatív módszer az úgynevezett mozaik technika.

A mozaik technika lépései (Hopkins 2002b, 111. o.)

1. A tanár megfogalmazza a feladatot, azaz a „megoldandó” kérdésre irányítja a tanulók figyelmét.
2. Ha lehetséges, akkor egyenlő létszámú csoportokba sorolja a tanulókat. Ezek lesznek az úgynevezett saját csoportjaik. Mindegyik csoportnak ugyanazt az utasítást adja, de a csoport mindegyik tagjának más-más részfeladatot kell megoldania, illetve szerepet kell ellátnia. A csoporttagok megvitatják a megoldandó problémát, majd rövid időre kiosztják egymás között a feladatokat, illetve szerepeket. Mindenkinek tisztában kell lennie azzal, hogy miből áll a saját feladata.
3. Ezt követően a tanulók elhagyják saját csoportjukat, és az ugyanolyan szerepet betöltők szakértői csoportokat alkotnak, ahol információkat kell gyűjteniük, véleményt kell formálniuk és így tovább. Az információkat általában vagy a tanár bocsátja a rendelkezésükre, vagy valamilyen szövegből tudhatják meg. A kapott feladattól függően ez a lépés elég sok időt vehet igénybe.
4. Immár új információkkal felszerelve mindenki visszatér a saját csoportjába, ahol a különböző gondolatok összegyűjtésével

- megoldják a problémát,
 - megvitatják a kérdést.
5. Nem szükséges az egész osztálynak visszajelzést adni, de ha mégis sor kerül rá, akkor ez különféle formákban történhet:
- a tanár minden csoportban felkérhet valakit arra, hogy számoljon be a csoport munkájáról, különböző szerepet betöltő csoporttagokat jelölve ki erre a feladatra (azaz nem a csoportok határozzák meg, hogy ki lesz a szóvivőjük);
 - a teremben kiplakátolják az egyes csoportok eredményeit, melyeket mindenki gyorsan megnézhet és összehasonlíthat;
 - körben ülve, az egész csoport részvételével beszélnek meg a feladatot;
 - valaki az egész csoport nevében leírja, hogy mire jutottak stb.

A kooperatív csoportmunkára épülő tanítási modell számos, az alábbi elveken alapuló stratégia része lehet (Johnson et al. 1993):

- *Pozitív egymásrautaltság.* A csoport tagjai úgy érzik, hogy összeköti őket a közös cél elérésére való törekvés. A csoport sikeréhez mindenkinek sikeresen kell teljesítenie.
- *Egyéni felelősség.* A csoport minden tagja felelős a tanulás eredményességéért.
- *Személyes interakció.* A csoport tagjai egymáshoz közel dolgoznak, és a folyamat haladást elősegítő párbeszédet folytatnak egymással.
- *Társas készségek.* A csoportok hatékony működését a humán interakciós készségek (pl. a szó átadása és átvétele, bátorítás, odafigyelés, segítségnyújtás, tisztázás, a megértés ellenőrzése, puhatolózás) teszik lehetővé. Ezek a készségek javítják a kommunikációt, a bizalmat, az irányítást, a döntéshozatalt és a konfliktusok kezelését.
- *A tapasztalatok feldolgozása.* A csoport tagjai értékelik együttműködésüket, és fejlődési célokat jelölnek ki.

Az induktív tanítási modell

Az induktív tanítás arra ösztönzi a tanulókat, hogy kategóriákat állítsanak fel, és az adott témában vagy tantárgyi területen a kategóriákba sorolják a tartalmakat megfelelő osztályozás segítségével a rendszerezése érdekében.

Az induktív módszer a különféle rendszerezések strukturált módon történő megértését kell, hogy segítse, és ezért egyetlen modellen belül különféle tanítási technikák használ-

latát teszi lehetővé. Az átsorolás vagy a hipotézisalkotás gyakorlása a tanulási képességet és a magasabb rendű gondolkodást fejleszti. Jelenlegi értelmezésünk szerint az induktív tanítási modell több, egymástól elkülönülő lépésből áll, melyeken nem lehet túl gyorsan áthaladni vagy átugrani. Az induktív vizsgálódás általában hosszadalmas, mert természetéből adódóan elmélyült gondolkodást igényel. A modellben a kategóriák megalkotásához és elnevezéséhez szükséges információgyűjtés és -szűrés a központi tevékenység. E folyamat során a tanulóknak adatokat kell tanulmányozniuk, és kategóriákat kell alkotniuk azok besorolásához. A besorolás alapján hipotéziseket állítanak fel, majd azokat a további munka során tesztelik.

Összefoglalva, az induktív tanítási modell a következő hat lépésből áll (Joyce és Calhoun 1998):

1. *lépés: a terület meghatározása*
 - A vizsgálódás kezdeti irányának és határainak meghatározása.
 - A hosszú távú célkitűzések tisztázása.
2. *lépés: adatok gyűjtése, bemutatása és felsorakoztatása*
 - A kiinduló adathalmaz összeállítása és bemutatása.
 - Az adatok felsorolása és címkézése.
3. *lépés: az adatok vizsgálata*
 - Az adathalmazban szereplő tételek alapos vizsgálata és tulajdonságaik meghatározása.
4. *lépés: fogalomalkotás osztályozás révén*
 - Az adathalmazban szereplő tételek osztályozása és az eredmények átadása.
 - Az adathalmaz kiegészítése új adatokkal.
 - Szükség esetén többszöri átsorolás.
5. *lépés: hipotézisek kidolgozása és tesztelése*
 - A kategóriák közötti különbségek következményeinek vizsgálata.
 - A kategóriák megfelelő osztályozása.
 - Megfelelő átsorolás kétváltozós mátrixok, illetve korreláció segítségével.
6. *lépés: összegzés és alkalmazás más területeken*
 - További adatok keresése a segédanyagokban.
 - Szintézis a témáról szóló, a kategóriák használatán alapuló írásmű segítségével.
 - A kategóriák átalakítása készségekké.
 - A készségek kipróbálása és megszilárdítása gyakorlás és alkalmazás útján.

A tanítási modellekre épülő megközelítést elsősorban az ismertsége miatt használom itt, de ezenkívül még igen sok más tanítási stratégiát is fel lehetne sorolni, melyekkel hatékonyan fejleszthető a tanulási képesség. Ilyen például a londoni King's College által kidolgozott tantervi és tanítási projekt a kognitív fejlődés természettudományos nevelésen keresztüli meggyorsítására (Cognitive Acceleration Through Science Education, rövidítve: CASE), mellyel hihetetlen mértékben és hosszú távon érezhető módon sikerült javítani a tanulók eredményeit. A munkát irányító kutatók, Philip Adey és Michael Shayer beszámolója szerint a CASE részét képező tanítási stratégiákkal tanított gyerekek 25–50%-a esetében volt sikeres a beavatkozás. A felvételi arányokra vonatkozó információkat is tartalmazó adatokon alapuló 1994-es, 1996-os és 1999-es eredményeik azt mutatják, hogy azok a tanulók, akik a 3. tantervi szakaszban a CASE intervenció programban részt vettek, következetesen jobb jegyet szereztek a GCSE vizsgán természettudományból, matematikából és angolból, mint a velük párhuzamba állítható kontrolcsoportok tagjai. A CASE-t további programok követték:

- A kognitív fejlődés meggyorsítása a matematikai nevelésen keresztül (Cognitive Acceleration Through Mathematics Education, rövidítve: CAME).⁴
- A kognitív fejlődés meggyorsítása a műszaki nevelésen keresztül (Cognitive Acceleration Through Technology Education, rövidítve: CATE).
- A CAME az alapfokú oktatás felsőbb – Angliában az 5. és 6. – évfolyamain (rövidítve: PCAME).
- A „Let's think!” (Gondolkozzunk!) program.
- A „Let's think!” (Gondolkozzunk!) a természettudományos nevelésben (rövidítve: LTTS).
- A CAME az 1. és a 2. évfolyamon, a kognitív fejlődés meggyorsítása a művészeti nevelésen keresztül a 3. tantervi szakaszban.

Az ezekre vonatkozó kutatások ugyancsak pozitív hatást mutattak ki.⁵

4 Érdekeség, hogy a CASE és a CAME Finnországban megvalósított változatainak hatásaira vonatkozó vizsgálat is a kognitív fejlődés azonnali, jelentős mértékű javulását mutatta. Lásd: Hautamäki, J., Kuusela, J. and Wikström, J. (2002. július) *CASE and CAME in Finland: 'The second wave'*. A gondolkodásról szóló X. nemzetközi konferencián (10th International Conference on Thinking) elhangzott előadás, Harrogate, UK.

5 Lásd: Adey, P., Nagy, F., Robertson, A., Serret, N. and Wadsworth, P. (2003) *Let's Think through Science!* London: NFER/Nelson. Adey, P., Robertson, A. and Grady, G. (2002) Effects of a cognitive programme on Year 1 pupils, *British Journal of Educational Psychology*, 72(1):1-25. 2002-ben a kontrolcsoporthoz viszonyítva jelentős javulás következett be a CASE-programban részt vevő első osztályos általános iskolai tanulók kognitív fejlődésében. Adey, P. Robertson, A. and Venville, G. (2001) *Let's Think!* Slough: NFER/Nelson. Cassell, A. and Kilshaw, D. (2004) *CAME Maths Project Department for Education and Skills*. www.standards.dfes.gov.uk/giftedandtalented/goodpractice/cs/camemaths/. Egy iskolai esettanulmány, mely bemutatja, hogy milyen fejlődés tapasztalható a tanulók gondolkodási készségei, figyelme és önbizalma terén. Chongde, L., Weiping, H., Philip, A and Jilian, S. (2003) The influence of CASE on scientific creativity. *Research in Science Education*, 33(2): 143-62. Az eredmények azt jelezték, hogy a CASE-program valóban elősegíti a középiskolai tanulók természettudományos kreativitásának általános fejlődését, hatásai pedig hosszú távon is érezhetők.

Végezetül szólnék néhány szót arról a vitáról, hogy vajon a frontális oktatásnak vagy a kiscsoportos tevékenységeknek kell túlsúlyban lenniük, illetve hogyan határozható meg a helyes egyensúly a frontális munka, a kiscsoportos és az egyéni tevékenységek között (Joyce et al. 1997, 16. o.). A vita eldöntéséhez azt az átfogóbb kérdést kell megválaszolni, hogy mi a leghatásosabb az adott osztályban, hiszen a tanulói teljesítményt soha nem a csoport mérete, hanem a tanítási és tanulási modellek képesek közvetlenül befolyásolni. A gyerekekkel azokat a tanulási modelleket kell elsajátíttatni, melyeket az osztályközösségben és az együttműködést igénylő kisebb csoportokban folyó, illetve az egyéni munka során használhatnak. Az eredményes tanítási modellek alapfeltevése, hogy az osztály tevékenységét a közös tanulási célokat szem előtt tartva kell megszervezni úgy, hogy az egyéni teljesítménykülönbségekhez is könnyedén lehessen alkalmazkodni. Következésképpen a tanárnak egy átfogó oktatási-nevelési tervbe ágyazottan kell elképzelnie mind a frontális, mind a kiscsoportos és az egyéni munkát. Azaz – Bruce Joyce elegáns megfogalmazásával élve – az elért hatás kiszámítását döntően meghatározó elem a pedagógus operatív repertoárja.

A PEDAGÓGUSOK FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLESZTÉSE

Ezek után az a kérdés: vajon hogyan lehetnek ezek a személyre szabott tanulás megvalósításához oly fontos magatartásformák valamennyi pedagógus számára a mindennapi gyakorlat részei. Az imént leírt tanulási és tanítási feladatok általában azokban az iskolákban magától értetődőek, melyek intézményi kultúráját a magas elvárások, az együttműködés és az innováció jellemzik.

Gyakran használt fogalom ennek a jelenségnek a leírására az „intézményi teljesítőképesség”, ami az iskola eredményes változtatásra való kollektív képességeként határozható meg (Newman et al. 2000), és négy alapelemből tevődik össze:

- a nevelőtestület tagjainak egyéni *tudása, készségei és képességei*;
- a nevelőtestület által alkotott *tanuló szakmai közösség*, melyben közösen jelölik ki a diákokra vonatkozó tanulási célokat, értékelik a tanulók teljesítményét, és dolgoznak ki cselekvési terveket a tanulói teljesítmények javítására, miközben együtt vizsgálódnak és oldanak meg problémákat;
- *tantervi koherencia* – ami azt jelenti, hogy a tanulók és a tanárok tanulási programja összehangolt, egyértelmű tanulási célokat követ, és hosszabb időszakot ölel fel;
- *szakmai erőforrások* – színvonalas tanterv és tananyagok, értékelő eszközök, technológia, munkahely stb.

A meghatározás négy összetevője között megjelenik a „humán tőke”, azaz az *egyéni* készségek. Az egyéni alapon történő szakmai fejlesztés azonban, bármilyen mértékű legyen is, nem gyakorol hatást az intézmény egészére addig, amíg bizonyos *szervezeti* feltételek nem adóttak. Ebben a koncepcióban a *tanuló szakmai közösség* a legfontosabb szervezeti jellemző, és egyben az intézményi teljesítőképesség „szociális tőke” jellegű összetevője. Más szóval, az egyéni készségek csak akkor kamatoztathatók, ha az iskolán belüli *kapcsolatok* folyamatosan fejlődnek.

A magas szintű tanulói teljesítménnyel és tanári elhivatottsággal büszkélkedő iskolákban megfigyelhető, hogy a mindennapi gyakorlatba illeszkedő testületfejlesztési infrastruktúrát építenek ki, azaz a tanítási hét egyes részeit olyan szakmai fejlesztő tevékenységeknek szentelik, mint a tantervfejlesztés és -megvalósítás kérdéseinek és a tanítási módszereknek a megbeszélése, valamint egymás munkájának rendszeres megfigyelése és helyszíni támogatása (munkatárs-coaching).

A szakmai fejlesztés jelenlegi gyakorlata szerint a következő szakmai fejlesztő tevékenységek szükségesek az eredményes iskolafejlesztéshez:

- a tanítási stratégiákkal foglalkozó, iskolán belül szervezett és az adott iskola vagy a vele együttműködő iskolák tanárai által – némi külső támogatással – vezetett szakmai műhelyek;
- a tanításról, a tanulásról és az iskolafejlesztésről szóló szakmai napok, melyeken a nevelőtestület minden tagja részt vesz, és úgynevezett „tantervi körút” keretében megismerkedhet más tagozatok, munkaközösségek munkájával;
- közös megbeszélések, ahol a különböző tantárgyakat, illetve korcsoportokat tanító munkatársak megvitathatják a tanítási stratégiákat;
- „iskolafejlesztő csoport” vagy hasonló munkacsoport, amelynek tagjai képzésben vehetnek részt, és beleszólhatnak a tervezésbe;
- partnerrel tanítás, modellálás és munkatárs-coaching;
- közös vizsgálódások tervezése és megvalósítása, amelyek természetüknél fogva tudást hoznak létre.

A testületfejlesztéssel foglalkozó kutatások meghatározták a legfontosabb továbbképzési elemeket, és megállapították, hogy egymással ötvözve sokkal hatásosabbak, mint önmagukban.⁶ Ezek a következők:

6 A témára vonatkozó fejtegetés a következő munkákban olvashatók alapul: Joyce, B.R. and Showers, B. (1995) *Student Achievement through Staff Development*, 2nd edn., New York: Longman; és Joyce, B.R., Calhoun, E.F. and Hopkins, D. (1999) *The New Structure of School Improvement*. Buckingham: Open University Press.

- elmélet, készség vagy stratégia ismertetése;
- készségek vagy tanítási modellek bemutatása vagy modellálása;
- szimulációs gyakorlat osztálytermi környezetben;
- strukturált, nyílt végű visszajelzés (a teljesítményre vonatkozó információk);
- az alkalmazást támogató coaching (gyakorlati segítségnyújtás az osztályteremben a készségek és stratégiák gyakorlatba történő átültetéséhez).

Azt is érdemes meghatározni, hogy hol alkalmazhatók a legjobban ezek a testületfejlesztési formák: szakmai műhelyben vagy a munkahelyen. Az előbbi a hagyományos szakmai fejlesztés „legjobb gyakorlatának” felel meg. Ebben a környezetben a pedagógus *megismerheti* az elsajátítani kívánt tanítási stratégiát, *megtekintheti* annak bemutatását, és biztonságos, nyugodt körülmények között *gyakorolhatja* is azt. A szakmai műhelyen való részvétel azonban önmagában nem elég ahhoz, hogy a készségeket a munkahelyen – az osztályteremben és az iskolában – is alkalmazni tudja. A kutatási eredmények egyértelműen azt bizonyítják, hogy egy készség valódi elsajátításához és változatos helyzetekben való használatához munka közbeni támogatás is kell. Ehhez azonban változások szükségesek a munkahelyen és a testületfejlesztés megszervezését illetően. Nevezetesen, lehetőséget kell biztosítani az *azonnali és tartós gyakorlásra, az együttműködésre és a munkatárs-coachingra, valamint a fejlődés és a kivitelezés tanulmányozására.*

Paradox módon a munkahelyi helyzet változása többnyire nem lehetséges az iskola szervezetét érintő radikális átalakítások nélkül. Márpedig a szakmai fejlesztő foglalkozásokon megszerzett tanítási készségek átültetése az osztálytermi gyakorlatba csak ezeknek a változtatásoknak az árán valósulhat meg.

A testületfejlesztési tevékenységek skálája széles, a folyamatos szakmai fejlesztés bonyolult infrastruktúrát igényel. A legfontosabb eleme mindezeknek az osztálytermi támogatás vagy „munkatárs-coaching”, melynek elősegítésével az iskola lehetővé teszi a tanár számára, hogy tanítási készségeinek repertoárját bővítse, és különböző tantermi helyzetekben alkalmazza. A lényeg, hogy a coach szerepét felvállaló munkatárs csak abban az esetben tudja a tanári magatartást befolyásolni, ha képes a kívánt viselkedést modellálni. Tapasztalataink alapján a munkatárs-coaching akkor hasznos, ha

- a szakmai fejlesztés tartalma a tanterv, a tanítás és az értékelés;
- a szakmai műhelyek célja a megértés és készségfejlesztés;
- az iskolán belüli együttműködő csoportok mintát tudnak adni az adott modellek használatáról a képzés átültetésének elősegítése érdekében;

- az egymást coach szerepkörben segítő munkatársak viszonylag kicsi, mondjuk 2-4 fős csoportokban dolgoznak;
- a nevelőtestület minden tagja, az igazgató és a helyettesek is részt vesznek a képzésben és a gyakorlásban;
- a folyamatba beépül a diákok tanulásának fejlesztést célzó vizsgálata.

A szakmai fejlesztés eszközeként használt coachingnak és annak a tanárok és diákok teljesítményében megmutatkozó pozitív hatásainak egyre gazdagabb irodalma van. Az együttműködésre épülő folyamatos szakmai fejlesztés⁷ tanításra és tanulásra gyakorolt hatásáról szóló szakirodalomnak szisztematikus nemzetközi áttekintése többek között az erősebb önbizalmat, a kutatások iránti élénkebb érdeklődést és a saját gyakorlat megváltoztatása során mutatott nagyobb hatékonyságot és elkötelezettséget emeli ki a pedagógusokat illetően, a tanulókról pedig megállapítja, hogy motiváltabbak, válaszaik átgondoltabbak, pozitívabban reagálnak bizonyos tantárgyakra, szervezettebbek a munkában, és jobb eredményekre, illetve teljesítményre képesek (Cordingley et al. 2003).

Összefoglalva, a tanulói teljesítmények javulását előidéző testületfejlesztésnek az alább felsorolt elveken kell alapulnia. Ezek valósulnak meg azokban az iskolákban, melyek elindultak a kiválóság felé vezető úton, és a leginkább képesek a tanulás személyre szabására:

- Helyet és időt kell biztosítani a tanároknak a kutatásra, és „a szakmai gyakorlat” megszerzésére.
- A kutatásból és gyakorlatból származó tények felhasználásával különféle, a diákok tanulásának befolyásolására alkalmas tanítási modelleket kell kidolgozni.
- Tanulmányozni kell ezek tanulásra gyakorolt hatását, és az így kapott adatokat rendszeresen, fejlesztő céllal kell alkalmazni.
- Invesztálni kell a tanári repertoárt bővítő iskolai folyamatokba (pl. iskolafejlesztő munkacsoport, modellálás/coaching).
- Miközben az osztályterem áll a figyelem középpontjában, az iskola egészére ki kell terjeszteni a fejlesztést, és a pedagógiai innovációt be kell építeni a tervezett tantervbe.
- Az ily módon kialakuló szakmai gyakorlatra kell alapozni a hálózati együttműködést és a rendszerszintű teljesítőképesség fejlesztését.

7 A folyamatos szakmai fejlesztés akkor tekinthető együttműködésre épülőnek, ha a pedagógusok többször dolgoznak együtt legalább egy, velük kapcsolatban álló szakemberrel.

ZÁRSZÓ: A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLESZTÉSÉNEK NAGYOBB LÉPTÉKŰ MEGVALÓSÍTÁSA

Ahhoz, hogy minden iskola kiváló legyen, és a személyre szabott tanulást támogató tanári készségek mindennapossá váljanak, a pedagógiai kultúra módosítása szükséges – mégpedig nemcsak az egyes iskolákban, hanem a rendszer egészében. A rendszer szintjén ez a magas színvonalú és hatékony, folyamatos szakmai fejlődés iránti igény ösztönzését és a megfelelő kínálat biztosítását jelenti. A pedagógiai kultúra változását a keresletnek és a kínálatnak ez a rendszerszintű összekapcsolása teheti valószínűbbé.

A keresleti oldalon egyaránt meg kell jelennie a pedagógusok, illetőleg az iskola részéről jelentkező igénynek, és az igények kielégítésének folyamatát mindkét esetben ki kell dolgozni.

A tanárok szintjén elsősorban a tanítás és a tanulás mindennapi osztálytermi gyakorlatra, tantárgyi tudásra és hatásos tantárgy-pedagógiára irányuló rendszeres, a tanulói teljesítményre vonatkozó bőséges adathalmaz elemzésével alátámasztott vizsgálatából kell a keresletnek fakadnia. E mögött az a feltételezés húzódik meg, hogy a szakma gyakorlását ilyen felülvizsgálatnak alávető tanárok óhatatlanul is a számukra releváns szakmai fejlesztésben fognak részt venni, azaz az ellenőrzést és a szakmai fejlesztést illetően megvalósul az „Új kapcsolat az iskolákkal” kezdeményezésből ismertté vált „egyetlen beszélgetés” elve. Mivel visszajelzésre vágnak, a tanárok joguknak fogják tekinteni ezeknek a vizsgálatoknak az elvégzését, a folyamatos szakmai fejlesztésben való részvételt pedig – mivel fejlődni akarnak – kötelességnek. Ugyanezen okból segítséget fognak kérni az adott készséget magas szinten bíró vagy más értelemben tapasztaltnak számító kollégáktól. Ezért minden iskolának el kell várnia a legjobb tanáraitól, hogy a többieket coach-ként támogassák, mentorként dolgozzanak, az elsajátítani kívánt viselkedéseket modellálják, illetve megmutassák, hogyan tettek szert saját szakértelmükre. Mindezeket az elvárásokat a bérezési és az előléptetési rendszer is tükrözheti.

A fentiek egy egyszerű ám kritikus kérdést vetnek fel az újfajta tanári professzionalizmus kapcsán: vajon a megfelelő készségekkel, képességekkel, tudással és ismeretekkel, és ezeken belül a megfelelő tantárgyi tudással és általános, illetve tantárgy-pedagógiai szakértelemmel rendelkeznek a pedagógusok?

Ha a válasz igen, akkor a következő kérdés: vajon milyen eszközökkel biztosítható, hogy munkatársaik coach-ként való támogatásával, mentorálásával, illetve az elsajátítani kívánt magatartás modellálásával kapcsolatos feladataikat ellássák, azaz a folyamatos szakmai fejlesztési kínálat részévé váljanak a legjobb pedagógusok?

Amennyiben a válasz nem, akkor az a kérdés merül fel, hogy a szakma gyakorlásának vizsgálata milyen folyamatos szakmai fejlesztést von maga után, és ez mennyiben segíti a tanárok fejlődését.

Iskolai szinten az intézmények önértékelésének és a rendszer egészére kiterjedő felügyeleti, ellenőrzési és támogatási formáknak kell a kereslet elsődleges forrásának lennie. Angliában például többek között ezt a célt hivatott szolgálni az „Új kapcsolat az iskolákkal” kezdeményezés, illetve annak fő elemei: az önértékelésen alapuló új ellenőrzési megoldások; az iskolák önjellemzésének a megjelentetése; az „egyetlen beszélgetés” elve, továbbá az iskolafejlesztő partnerrel végzett munkából eredő nyomás. A folyamatot intézményi szintű adatok segítik, melyekből megtudható, hogy melyik tantárgyi munkaközösségekben vagy tantervi területeken tapasztalható lemaradás (a) az országon belüli más hasonló munkaközösségek vagy területek teljesítményszintjéhez; (b) a referenciaszintként használt összehasonlítható intézményekhez (pl. hasonlóan hátrányos helyzetű tanulókkal rendelkező más iskolához); (c) az adott iskolán belül ugyanazokkal a tanulókkal foglalkozó más munkaközösségekhez vagy területekhez képest.

A keresleti oldalon egy másik hatásos, általános és középiskoláknál egyaránt alkalmazható stratégia a rendszerszintű szerepkör felvállalásának és az ilyen szerepet betöltő intézményként való elismerésének a lehetősége. Ezzel a témával a 7. fejezetben foglalkozunk részletesebben, de már itt elmondható, hogy jelentheti a lemaradó iskolával való partneri együttműködést, a helyi vezető szerep vállalását a saját tantárgy tanítását érintő innovációban, kibővített szolgáltatások nyújtását a helyi közösségben az érdekeltek csoportjainak összefogásával és így tovább. Ha feltételezzük ezeknek a szerepköröknek az országos szinten történő elismerését, akkor ilyen minősítési követelmények is bevezethetők annak biztosítása érdekében, hogy a tanuló szakmai közösségnek tekintett nevelőtestület fejlődjön, azaz az intézmény megfelelő, erőteljes és eredményes belső szakmai fejlesztési tevékenységet folytasson.

Ezek a keresleti oldal befolyásolására tett kísérletek azt a célt szolgálják, hogy az iskolákon belül kialakuljon a folyamatos szakmai fejlesztés kultúrája, melynek jellemzője, hogy a legjobb tanárok részt vesznek a többiek fejlesztésében, és azon az elven alapul, hogy a szakmai fejlesztés akkor hatásos, ha nemcsak az innovatív gyakorlat megismerésének a lehetősége adott, hanem a későbbiekben annak osztálytermi környezetben történő alkalmazására is mód nyílik. Az osztályteremben folyó munka állandó fejlesztéséhez nélkülözhetetlen coaching, modellálás és mentorálás szükségszerűen megköveteli, hogy a munkatársak érintkezzenek egymással a tanítási időben. Amint láttuk, a szakma gyakorlásának ez a módja még nem minden iskolában megszokott, de ezekkel a keresleti oldalon alkalmazott stratégiákkal ösztönözhető.

Ha az iskolák állnak a reform élén, akkor csak olyan kínálati oldali modell képzelhető el, melyben több szolgáltató van jelen a piacon. Több forrással és hatalommal rendelkező iskolákat és az imént vázolt erőteljes keresleti oldali intézkedéseket feltételezve maga a kereslet lesz a kínálat legfőbb motorja. A kiválóság felé haladó intézményeknek és tanáraiknak egyre pontosabb képük lesz arról, hogy mit akarnak és igényelnek a folyamatos szakmai fejlesztés eredményes gyakorlásához, és az is egyértelmű lesz számukra, hogy e tevékenységnek elsősorban az osztályteremre kell összpontosulnia, és az iskolán belüli támogatás lesz a legfontosabb.

Külső támogatásra és képzésre mindig lesz igény, de a fent említett vegyes piacon elkerülhetetlenül jelentkeznek majd *rések és zavarok* a kínálatban. Következésképpen, a kínált szolgáltatások differenciáltak, esetenként akár zavarosak is lehetnek. A kínálati oldalon mindenképpen meg kell jelennie a készségeket magas szinten gyakorló vagy hasonló szerepet betöltő pedagógusok munkájának, a helyi hatóságokkal kapcsolatban álló nemzeti szervezetek által nyújtott külső támogatásnak és a már megszokott szakmai továbbképzésnek, a tantárgyakra szakosodott szolgáltatók közreműködésének, a nemzeti szervezetek által támogatott hálózatoktól kapott közelebbi segítségnek, a felsőoktatási intézményeknek, valamint a helyi és egyéb szolgáltatóknak.

Ezt a javaslatot foglalja össze a 4.3. táblázat.

4.3. táblázat. A folyamatos szakmai fejlesztés megvalósítása nagyobb léptékben

KERESLET: a változás motorja	KÍNÁLAT: a szolgáltatások biztosítása
<p>A tanárok részéről</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tanítás és a tanulás vizsgálata • Készséget magas szinten gyakorló / vezető tanári státus • Feljebb lépés az előléptetési és a bérskálán <p>Az iskolák részéről</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az iskolák önértékelése • Felügyeleti ellenőrzések és külső elszámoltatás • Beszélgetés az iskolafejlesztő partnerrel, a felügyelet munkatársával vagy a fontos szerepet betöltő másik féllel • Lehetőség akkreditált vezető iskolává vagy tanuló szakmai közösséggé válásra 	<ul style="list-style-type: none"> • Készséget magas szinten gyakorló vagy hasonló szerepet betöltő tanárok • Országos szervezetek és helyi hatóságok • Tantárgyakra szakosodott csoportok • Hálózatok • Felsőoktatási intézmények • Helyi szinten koordinált szolgáltatások és egyéb szolgáltatók

A tanulás és az eredmények színvonalát a metakogníciót fejlesztő elemekben gazdag tanítási és tanulási stratégiák széles körének tudatos alkalmazása javítja a leghatékonyabban. Ezek a tanítási és tanulási stratégiák azonban nem „csak úgy vannak”; a tanórák felépítésének alapjaként használt munkatervekbe és tantervi tartalomba kell beágyazódniuk. Ugyanak-

kor az iskolák közötti átadásra és a szélesebb körben történő terjesztésre is alkalmasnak kell lenniük, hiszen ezáltal lesznek összekapcsolhatók az egyes intézmények által működtetett testületfejlesztés különböző formáival, amelyek az eredményes iskolák intézményi kultúráját átító jellemzőket – a magas elvárások hangsúlyozását, a tanítás következetességére való gondos odafigyelést és a pedagógia megvitatását – hivatottak támogatni.

Az eredményes tanítás és a testületfejlesztési tevékenységek előzőekben bemutatott összefüggései világossá és ezáltal a valóságban is megteremthetővé teszik a tanárok osztályteremben mutatott viselkedése, a szakmai fejlesztés és a tanulói eredmények javítása közötti strukturális kapcsolatot. A következő fejezetben az intelligens elszámoltathatóságról és a fejlesztő céllal történő adathasználatról lesz szó, mivel ezek teszik képessé az iskolákat a tanári professzionalizmus ebben a fejezetben ismertetett felfogásának alapját képező helyzetfeltárára.

5. AZ INTELLIGENS ELSZÁMOLTATHATÓSÁG

A közelmúltban végrehajtott oktatási reform története egyértelműen azt mutatja, hogy a kezdeti szakaszokban igenis kell bizonyos mértékű országos szintű előírás, amit azonban – e könyv gondolatmenete szerint – mindig egyensúlyba kell hozni az iskoláknak a rendszer egészének fejlesztésében vállalt vezető szerepével és felelősségével. Az egyensúly jellege mindig az adott körülményektől függ. Különösen így van ez az elszámoltathatóság esetében. Az előírásról a professzionalizmusra való átállás során alkalmazott elszámoltathatósági rendszernek eredeti célja betöltése mellett a teljesítőképesség és az önbizalom javítására is alkalmasnak kell lennie, mégpedig nemcsak a saját hatókörén belül, hanem a reform másik három alapelemének ilyen irányú fejlesztő hatását is erősítenie kell. Ennek a fejezetnek a fő témája az elszámoltathatóság rendszerének alakulása – egyre intelligensebbé válása – a rendszer különböző fejlődési szakaszain keresztül.

Angliában egy meglehetősen bonyolult rendszer létrejöttének lehattunk tanúi az 1990-es évek elejétől kezdve. Eszközei – a teljesítmény mérésére szolgáló standardizált tesztek és vizsgák, a kijelölt célszintek, a nyilvánosságra hozott rangsorok és a független felügyelet – kétségtelenül komoly szerepet játszottak a színvonal ezen időszak során bekövetkező emelkedésében. Egyik kidolgozója és rendíthetetlen szószólója, Michael Barber (2004, 4–5. o.) állítása szerint külső elszámoltathatósági rendszerünk bevezetése:

Hatalmas előnyökkel járt a tanulók és a rendszer teljesítőképességére nézve. Reflektorfénybe került az eredmények színvonala, nőtték az elvárások, a tanárok a változtatásra kezdték összpontosítani az erőiket, és minden kétséget kizáróan javult a teljesítmény.

Sokan mások azonban erősen bírálták a rendszert. Noha a kritikusok között nagy számban voltak olyanok, akiknek ellenállására – ellenzéikiségükből vagy érdekeikből kifolyólag – előre számítani lehetett, el kell ismerni, hogy a kívülről előírt elszámoltathatóságnak valóban voltak nemkívánatos hatásai is. Ezek között gyakran idézik például, hogy a tanárok hajlamossá válnak a „tesztre tanításra”, sok iskola pedig a nyilvánosságra hozott teljesítményrangsorokban elfoglalt helyzetének javulását segítő felvételi politika bevezetésével próbálja „versenyképességét” növelni. Ugyancsak gyakori érv a külső elszámoltathatóság túlzott hangsúlyozása ellen, hogy erősíti az önállótlanyságot, és kiszorítja az innovációt a rendszerből.

A megoldás azonban nem az elszámoltathatóság feladásában rejlik – így a fürdővízzel együtt a gyereket is kiöntenénk –, hanem a rendszer „intelligensebbé” tételében. Az „intelligens elszámoltathatóság” kifejezés a Középiskolai Igazgatók Szövetsége (Secondary Heads Association, rövidítve: SHA, mai nevén: Association of School and College Leaders 2003, 45. bekezdés), közelebbről pedig John Dunford nevéhez fűződik. Az SHA meghatározása szerint:

Egy intelligens elszámoltathatósági rendszer egyszerre képes biztosítani azt, hogy az iskolák mind a közös, mind a saját tanulóik maximális fejlődése érdekében hatékonyan és eredményesen munkálkodjanak. Olyan adatok gazdag tárházára épül, melyek maradéktalanul kifejezik az intézmény gyengeségeit és erősségeit a tanulói képességek kibontakoztatása terén. A belső folyamatokat az egyes iskolák fejlettségének megfelelő szintű külső monitoringgal ötvözi.

Az iskolák általános kiválóságának megteremtését segítő és a személyre szabott tanuláshoz szükséges helyzetfeltáró eszközöket biztosító intelligensebb elszámoltathatósági rendszerben egyenlő súllyal kell megjelennie a külső és a belső eszközöknek. A jelenleg létező megoldások többségében a külső elszámoltatás az uralkodó, melynek fő pillérei az egyes életkorokban elvárt követelményszintek meghatározása, az elérendő célszintek kijelölése, az iskolai és helyi szintű eredmények nyilvánosságra hozása, és a minőségbiztosítást szolgáló felületesi rendszer. Ha ezek már kiépültek, akkor általában nagyon nehéz lebontani őket.

Nagy ellenálló képességük miatt a külső eszközöket rendszerint csak a belső eszközök erőteljesebb hangsúlyozásával lehet ellensúlyozni. Ezek közül a legelterjedtebb a tanári értékelés, a célszintek alulról szerveződő kijelölése, az iskolai teljesítmény hozzáadott érték alapján történő mérése és az iskolák önértékelésének megjelentetése, melyben saját maguk számolnak be erősségeikről, gyengeségeikről és a referenciaszintekhez mért teljesítményükről, teljesebb képet adva ez által a nyilvánosságnak működésükről. Az elszámoltathatóságnak ezek az eszközei (a) élesebben ráirányítják a figyelmet a személyre szabásra, és (b) fejlesztik

az érintett nevelőtestület szakmai készségeit. Ezért a rendszert a külső és a belső eszközök közötti egyensúly kialakulása teszi „intelligensebbé”. Feltételezhető továbbá, hogy miközben egyre határozottabban az iskolák veszik át a reform vezetését, idővel a belső eszközök válnak majd fontosabbá.

Mielőtt elkezdenénk részletesebben feltárni ezt a terepet, nem árt egy kis tisztánlátást teremteni. Az elszámoltathatóságról heves, a valódi kérdéseket gyakran elfedő viták folynak az egyes országokon belül és az országok között. Az érvelés inkább elméleti és hitbéli megfontolásokon alapul, mintsem azoknak az eszközöknek a stratégiai értékelésén, melyek elősegítenék, hogy a rendszerben minden iskola elindulhasson a személyre szabás és a kiválóság felé.

Ezért ebben a fejezetben, mielőtt az intelligens elszámoltathatósági rendszer összetevőinek a vizsgálatába belefognék:

- először sorra veszem az elszámoltathatóság és a rövid távon elérendő célszintek melletti és elleni érveket,
- majd definiálom a vita néhány központi fogalmát.

Miután a fentieket szemügyre vettem, leírom, hogy milyen alapelemeket tartalmazhat többek között egy intelligens elszámoltathatósági rendszer. Ennek kapcsán kitérek arra, hogy

- hogyan teremthető meg az egyensúly az értékelés és az elszámoltathatóság belső és külső eszközei között,
- milyen megközelítései lehetnek a tanulást szolgáló értékelésnek,
- milyen formákban valósulhat meg a nemzeti hatóságokkal kialakuló új kapcsolatot megalapozó intézményi önértékelés,
- majd a zárszóban szólok néhány szót a tanulók szerepéről.

AZ ELSZÁMOLTATHATÓSÁG ÉS A CÉLSZINTEK EGYEDURALMA MELLETT ÉS ELLEN SZÓLÓ ÉRVEK

Az elszámoltathatóság melletti és elleni érveket felsorakoztató vita érzékeltetésére hadd idézzek ismét egy részletet Michael Barber (2004, 5–6. o.) korábban már említett írásából. Míg a már idézett részben arról írt, hogy milyen haszonnal járt az elszámoltathatóság bevezetése a tanulókra nézve, itt a tanárok szemszögéből elemzi az előnyöket:

Semmi kétségem a felől, hogy – Angliában legalábbis – összességében hatalmas előnyük származott a pedagógusoknak abból, hogy egy hatásos elszámoltathatósági rendszer került kidolgozásra. Mindenekelőtt tisztázta a küldetésüket, nem hagyva, hogy azt gondolják, mindenkinek minden kívánságát nekik kell teljesíteniük, és az ország minden társadalmi és gazdasági problémájának a megoldása az ő feladatuk. Újra és újra világossá tette a nyilvánosság számára, hogy a változás a pedagógusokon múlik – ami az elmúlt időszakban gyakran feledésbe merült. A lemaradó iskoláknál alkalmazott erőteljes beavatkozás esetén egyesek hajlamosak azt feltételezni, hogy ez negatív üzenetet küld a tanárokról az embereknek. Holott éppen az ellenkezőjéről van szó: az ilyen intervenció egyértelműen azt hivatott kifejezni, mennyire fontosnak tartjuk, hogy jó tanáraink és jó iskoláink legyenek. A pedagógusokról alkotott közvéleményt éppen azzal rontanánk, ha a kudarc felett szemet hunyánk.

Még egy fontos dolgot meg kell említeni. Az elszámoltathatósági rendszerben keletkező adatok kulcsszerepet játszanak abban, hogy a szakma jobban megismerhesse a követendő gyakorlatot. Következésképpen az elszámoltathatóság bevezetése a professzionalizmus fogalmának a terjedését is segítette. Elaprózott, alulról szerveződő projektek sokasága helyett – melyek talán beválnak, az eredményeik pedig szerencsés esetben még terjesztésre is kerülnek – most olyan referenciaszintekkel rendelkezünk, melyekhez mérten egyrészt minden intézmény megállapíthatja az erősségeit és a gyengeségeit, a rendszerben pedig meghatározhatóvá válnak a követendő gyakorlatnak azon példái, melyek terjesztésébe érdemes befektetni. Ez adja az új, tudatos professzionalizmus alapját.

Végezetül, az elszámoltathatóság legfontosabb előnye a tanárok számára, hogy megteremti egy, a szakma és a nyilvánosság közötti kapcsolatot erősítő pozitív spirál kialakulásának a lehetőségét. A közvélemény számára érthető és meggyőző célokat tűz ki, visszajelzést ad az embereknek arról, hogy az oktatásba befektetett pénzük milyen hasznot termel, és mivel a rendszert a gyenge pontok javítására sarkallja, folytonos fejlődést biztosít, ami a közbizalom fenntartását szolgálja.

Mindez nagyon ésszerűen hangzik, még annak is, aki az 1970-es években fiatal tanárként első kézből tapasztalhatta, hogy milyen az „elszámoltathatóságtól mentes” rendszer. Amikor az 1980-as és az 1990-es években a pedagógusképzésben dolgoztam, közelről hallhattam a pedagógusok (főként negatív) reagálását az újonnan bevezetett országos elszámoltathatósági

rendszerre. Naivan azt képzeltem, hogy a közelmúltban ezek az ellenséges érzületek jobbra elcsitulnak, és az elszámoltathatóságot ma már a tanulás személyre szabását és a szakmai színvonal emelését támogató eszköznek véli a többség. Ezért az Új Munkáspárt által alakított második kormány tisztviselőjeként kissé meglepőnek találtam, hogy sok pedagógus-szakszervezet és tudományos szakember milyen nagy ellenszenvvel viseltetik az elszámoltatás különféle módszerei iránt. Könyvem keretei és a téma kényes volta nem teszik lehetővé a vita kimerítő elemzését, de ízelítőként kénytelen vagyok egy-két álláspontot idézni.

Lássunk például egy részletet az Association of Teachers and Lecturers (ATL) – Anglia egyik mérsékeltebb pedagógus-szakszervezete – elszámoltathatóságról szóló jelentéséből:

A változások természete és üteme – különösen a munkáspárti kormány 1997-es megválasztása óta – szükségtelenül megnövelte a pedagógusok munka-terheit, ami véleményük szerint nem tesz jót a gyerekek tanulásának. Ráadásul sokakat a pálya elhagyására készítetett... Ha a tesztek, rangsorok és az elszámoltathatóságot szolgáló más külső ellenőrzési mechanizmusok által gyakorolt nyomás nem mérséklődik, akkor ezek valószínűleg továbbra is negatív hatással lesznek a tanítás és a tanulás folyamataira, valamint a tanárok és diákjaik boldogulására... Az ATL szerint vissza kell követelnünk elvesztett szakmai tekintélyünket. Ugyanakkor tiszta vizet kellene önteni a pohárba az elszámoltathatósági mechanizmusokat illetően: a pedagógusoknak azok felé kell elszámoltathatónak lennie, akik igazán fontosak, azaz a gyerekek és a szüleik felé, és azért, ami leginkább számít, azaz a gyerekek tanulásáért, fejlődéséért és boldogulásáért.

(Webb and Vulliamy 2006, 14., 16. o.)

Mielőtt az idézetet elemeznénk, vegyük szemügyre a tudományos nézeteket is. Oktatásügyi témákban ma Andy Hargreaves az egyik legismertebb és legkiválóbb szerző és előadó. A lancashire-i születésű oktatási szakember általános iskolai tanárból lett világszerte elismert szakteknitely. Dean Finkkel együtt írt, *Sustainable Leadership* (Fenntartható vezetés, 2006, 253–254. o.) című, nemrégiben megjelent könyvében határozottan kijelenti, hogy „a rövid távú teljesítménycélok a fenntartható vezetés és a tanulás minden elvével ellentétesek”. A szerzők a következőkkel támasztják alá állításukat:

1. *Elmélyülés. A rövid távú célok arra ösztönzik az iskolák többségét, hogy a tanulás helyett a teszteket tartsák elsősorban szem előtt. Ezért csak a mérhető dolgok megtanulását tekintik fontosnak. Az ósdi alapokra szűkítik le a tanulást, feláldozva az abban való elmélyülést és annak kiterjesztését. A sürgetettség érzése félelmet*

- és pánikot kelt, ezért a pedagógusok fejlesztésére leegyszerűsített megoldásokat keresnek, vagy valamilyen lebutított képzéssel helyettesítik azt.
2. *Időtartam.* A kormány miniszterei és a rendszer vezetői gyakorta rádöbbennek, hogy nem képesek kellő időben, mandátumuk lejárta előtt biztosítani a kitűzött célok teljesítését. Ezért egyesek vagy kieroítetik az eredményeket, vagy úgy tesznek, mintha sikerült volna elérni azokat. A fejlődés azonban hamarosan megreked, mihelyt a rendszer kifogy a trükkökből. Az iskolák élén egyre szaporábban cserélik az igazgatókat abban a reményben, hogy egyszer csak jön majd valaki, aki csodát tesz. A gyakori vezetőváltás azonban csak a teljesítmény gyorsuló hanyatlását idézi elő az iskolákban.
 3. *Egymástól tanulás.* Az előírások és a hozzájuk kapcsolódó célok gyors változása és egységesítése miatt a tanároknak kevesebb idejük jut arra, hogy együtt dolgozzanak, és lassan, tartós eredménnyel tanuljanak egymástól, ahogy az a valódi tanuló szakmai közösségekben szokás. A megosztott vezetés nem más, mint feladatok leosztása mesterségesen kiegészítve olyan munkacsoportokkal, melyekben csak látszólag folyik tanulás.
 4. *Igazságosság.* Az elszámoltathatóság versengésre és rövid távú célokra épülő eszközei nem arra ösztönzik az iskolákat, hogy tudásukat és szakértelmüket megosszák egymással. A példamutató siker hősiektől történeteiket kétségbeesetten kutató rendszer a szomszédaik kárára magasztalja a gyorsan fejlődő iskolákat, kiemelt érdeklődésben, erőforrásokban és támogatásokban részesítve őket.
 5. *Sokszínűség.* Az előírt, rövid távú célok az odafigyelésre érdemes, igazán fontos követelmények helyett destruktív módon a standardizált tesztekre irányítják a figyelmet. A standardizálás tagadja és kiirtja a tanulók és a tanárok közül a sokszínűséget, holott a csoportnak éppen abban rejlene az ereje.
 6. *Erőforrások.* A fejlődés energiát igényel – fenntartható és megújuló, nem pedig elhasznált, kiapadt energiaforrást. A rövid távú célok eléréséhez szükséges gyors implementáció túlságosan sok energiát emészt fel, nem hagy időt a feltöltődésre, és kimeríti az embereket.
 7. *A múlt megőrzése.* A rövid távú célok arra kényszerítenek, hogy a jelenben és a jövőben dolgozzunk és gondolkodjunk. A kreativitás ilyen fajta letörése megnehezíti, hogy időt szánjunk a múltban történtek elismerésére, az azokból való tanulásra, majd az elemek újrendezésére. A ránk erőltetett, rövid távon teljesítendő célok az ismétlődő, könnyörtelen változás világába kiteszített, örökség nélküli együgyű árvákká tesznek bennünket.

Mindkét idézet elég nyomós érveket sorakoztat fel, melyek első olvasásra legalább olyan meggyőzőek, mint Barber szavai. Vajon kibékíthetők egymással ezek az álláspontok? Hol

van az igazság? Sajnos, a fenti nézetek valószínűleg nem összeegyeztethetők, az igazság pedig, amint – az oktatásról folyó vitákból legalábbis – már kiderült, meglehetősen képlékeny. A középutat keresve hallgassunk meg még néhány véleményt.

Ahogy már láttuk, az elszámoltathatóságról szóló vitához Angliában a Secondary Heads Association (mai nevén: Association of School and College Leaders) szólott hozzá a legkonstruktívabb módon. Korábban már idéztem, hogy a főtítkár, John Dunford hogyan határozta meg az intelligens elszámoltathatóságot. A szövetség véleményének eredetét érdemes kissé részletesebben is feltérképezni. Az SHA 2003 márciusában jelentette meg első oktatáspolitikai anyagát, mely annak az elismerésével kezdődik, hogy

megfelelő biztosítékok kellene a közpénzek elköltését és a nyújtott közszolgáltatások minőségét illetően. Az embereknek joguk van bizonyosságot kapni arról, hogy a pénzeszközök felhasználása helyénvaló, a szolgáltatás pedig hatékony és eredményes.

Az SHA anyag ezek után gyorsan kijelenti, hogy:

Az oktatásban jelenleg ennél sokkal szigorúbb elszámoltathatóság van érvényben... Az iskoláknak jóval többről kell számot adniuk annál, ami a közszolgáltatás eredményességének biztosításához szükséges lenne. Ez a túlzásba vitt elszámoltatás növeli a bürokráciát, és elfojtja a kreativitást. Az SHA véleménye szerint a kormánynak felül kellene vizsgálnia az iskolák elszámoltathatóságát, és át kellene gondolnia, hogy egy kevésbé szigorú rendszer hogyan tudná jobban támogatni az iskolákat az eredmények javításában és tágabb céljaik elérésében.

A fenti gondolatot Onora O'Neill Reith-ben tartott 2002-es, „Bizalom kérdése” című előadásában elhangzottakkal támasztja alá Dunford, hivatkozva az előadó meggyőző érveire, amelyek szerint az elszámoltathatóságnak a közsférában jelenleg uralkodó kultúrája inkább aláássa, mintsem erősíti a bizalmat. O'Neill szerint a szakembereknek, köztük a pedagógusoknak nincs többé hitelük, és „ez a bizalmi válság a gyanakvásból fakad”. Bár az elszámoltathatóság nagyobb lehetőséget ad a tájékozódásra az állampolgároknak és a fogyasztóknak, de ugyanakkor gyanakvást szül, rontja a közhangulatot, és erősíti a szakmai cinizmust. Ez a vélemény nagyon közel áll ahhoz, amit az ATL és a Hargreaves–Fink szerzőpáros is hangoztat. Dunford azonban másban látja a megoldást, melyet ugyanarra az elemzésre alapoz, amit az „intelligens elszámoltathatóság” kapcsán korábban már bemutattam.

Elképzelését egy későbbi vitairat érzékelteti a legjobban, melyben az SHA (2004, 1. o.) némi elismeréssel adózik a kormánynak azért, hogy „az intelligens elszámoltathatóság fogalmát magáévá tette, és ... megvizsgálta, hogy a jelenlegi rendszert hogyan lehetne kevésbé szigorúvá, ám ugyanakkor hatékonyabbá tenni”. Dunford ezek után helyeslően idéz David Miliband 2004. január 8-án Belfastban tartott beszédéből, melyben az iskolai követelményekért felelő államtitkár bemutatta az „új kapcsolat az iskolákkal” kezdeményezést, és meghatározta az intézményszintű fejlesztés három fő összetevőjét:

Először, egy olyan elszámoltathatósági rendszer, mely fontosnak tartja, hogy az egyes iskolák fejlődési szintjének megfelelő, célirányosabb külső ellenőrzés mellett minden intézmény hatékony, folytonos önértékelést végezzen; másodszor, egy egyszerűsített iskolafejlesztési folyamat, melynek során a fejlődés motorja az oktatási rendszerrel évente folytatott, célszintekről, prioritásokról és támogatásról szóló egyszeri megbeszélésen alapuló, megbízható intézményi önértékelés; és harmadszor, jobb adatáramlás, többek között a szülők felé.

Úgy vélem, kezdjük megtalálni a közös szálat. Nevezetesen azt a felismerést, hogy egy modern oktatási rendszerben a rendszerszintű reform stratégiájának szükséges része az elszámoltathatóság, de a külső eszközök túlzott uralmának torzító hatása lehet, ezért belső megoldásokkal kell azokat ellensúlyozni. Ugyanezt a nézetet képviseli a 2. fejezetben ismertett ontariói esettanulmányban Michael Fullan is, aki a következőt írja Hargreaves és Fink álláspontjáról (Fullan 2006, 48. o.):

Kollégáim, Hargreaves és Fink (2006) ellenzik az iskolákra kívülről ráerőltetett célokat, mondván, hogy ezeket az intézmények nem érzik sajátjuknak, és ebből adódóan csak felszínes cselekvést és bizalmatlanságot váltanak ki. Nekem úgy tűnik, ezzel azt akarják mondani, hogy minden azon múlik, mennyire külső előírásként élik meg az emberek ezeket a célokat, hiszen – ahogy a szerzők is mondják – „célokat néha lehet, sőt kell is együtt kijelölni, ha ez valamilyen közös elkötelezettség részeként történik”.

Ez utóbbi esetben – ha az érintettek a sajátjuknak érzik őket – az elérendő célszintek kijelölése a személyre szabás fontos része. Ha az így értelmezett „intelligens elszámoltathatóság” hozzásegíti az iskolákat a kiválósághoz, akkor az ilyen jellegű elszámoltathatóság rendszerszintű megvalósításának a gyakorlati kérdéseit kell megvizsgálnunk. Kezdjük ezt néhány fogalom pontosabb meghatározásával!

FOGALMAK MEGHATÁROZÁSA

Legutóbbi chilei tartózkodásom alkalmával az ország akkori oktatási minisztere, Martin Zilic¹ kijelentette, hogy az ő prioritásai az egységes követelményszintek, az értékelés és az elszámoltathatóság. Ezzel némi ijedelmet keltett azoknak a tanároknak és intézményvezetőknek a körében, akikkel az idő tájt éppen együtt dolgoztam, és akik mindezek alapján azt képzelték, hogy most valamiféle drákói szigorral végrehajtott változás fog bekövetkezni az oktatásban. Megdöbbenett, hogy a felvetések milyen mértékű aggodalmat keltettek, ezért a fentiekkel összhangban a következőképpen próbáltam elmagyarázni az érintett fogalmakat.

Egységes követelményszintek

Az egységes követelményszintek azt fejezik ki, hogy iskolai pályafutásuk különböző szakaszaiban milyen szintű teljesítményt várunk el a tanulóktól. Meghatározásuk két okból fontos. Egyrészt, lehetővé teszi a diákoknak és tanáraiknak, hogy aktuális teljesítményüket megítéeljék, és annak megfelelően tervezzenek. Angliában a középiskolások többsége tisztában van azzal, hogy milyen szinten áll éppen, illetve hova szeretne eljutni, és ennek következtében hatékonyabban tudja saját tanulását irányítani. Ez nem más, mint a tanulás személyre szabása. Az egységes követelményszintek másik fontos jellemzője, hogy oktatási szempontból értelmesnek, nem pedig önkényesnek kell lenniük. Angliában például az alapfokú oktatás befejezéséig angoltól mindenkinek el kell érnie a 4-es szintet, ami a középfokú oktatás tantervének befogadásához szükséges teljesítményszintet fejezi ki. Aki ezt nem éri el, annak gondjai lesznek a középiskolában. Ebben az értelemben az egységes követelményszintek a személyre szabott tanulás és a méltányosság biztosításának fontos eszközei.

Értékelés

Az értékelés a követelményszintek elérésének mérésére szolgáló folyamat. Általában két típusát különböztetjük meg: a belső és a külső értékelést. Az előbbit az iskola, egyetem vagy egyéb oktatási szolgáltatást nyújtó intézmény végzi, és általában tanári értékelésnek nevezzük. Az utóbbi csoportba tartoznak az egységesített országos vizsgák, melyek javítása is az iskolán kívül történik. Mindkét értékelés alkalmazható fejlesztő vagy minősítő jelleggel.

¹ 2006. július 14-én Chile miniszterelnöke, Michelle Bachelet leváltotta Martin Zilicet az oktatási miniszteri posztról, és a korábbi tervezési minisztert, Yazna Provostét nevezte ki a helyére. A lépést az indokolta, hogy Zilic nem megfelelően kezelte a májusi–júniusi diáktüntetések, melyek fő követelése új tanterv és ingyenes buszjegy bevezetése, valamint a vizsgadíjak eltörlése voltak.

Amikor a tanulást szolgáló értékelésről beszélünk, akkor általában a fejlesztő értékelésre gondolunk, melynek egyértelmű célja a tanulás eredményesebbé tétele. Ekként a tanulás személyre szabásának is alapvető összetevője. A tanulás megtanítása az eredményes tanítás szerves része, és az intézményi önértékelés alapja. A fejlesztő értékelés alkalmazása során egyre pontosabb módszereket kell kidolgozni a tanulás, a tanulók haladására vonatkozó adatok, a tanulás körülményeiből származó hozzáadott érték és az iskolák önjellemzésének az értékelésére, amelyek amellet, hogy a tanulás személyre szabásának és a tanári professzionalizmus javításának az eszközeivé válhatnak, az intézményi önértékelést is segítik, és nyitottabbá teszik az iskolákat a nyilvános vizsgálatok iránt.

A minősítő értékelés ezzel szemben a tanulás értékelése, és a tanúsítás, a válogatás, a követelményállítást és az elszámoltatás célját szolgálja. A véletlen mintavételen alapuló országos mintán végzett minősítő értékelés hatékonyabb eszköze lehet az országos színvonal figyelemmel kísérésének, mint a teljes kohorsz vizsgálata, mely fárasztó, költséges és túl nagy hibahatár jellemzi.

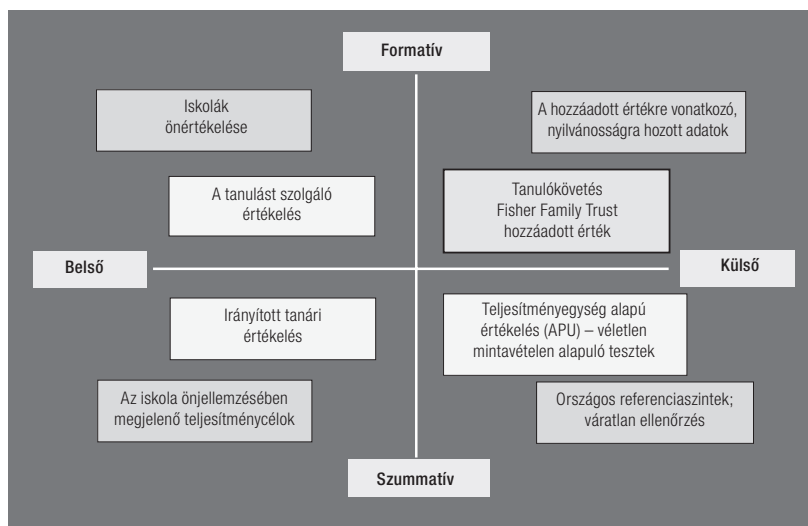
A fejlesztő és a minősítő értékelés alkalmazási körének tisztázása mindkét esetben elősegíti az értékelés alapvető céljának hatékonyabb elérését, különösen azoknál a belső vagy külső értékelési technikáknál, melyek mind fejlesztő, mind minősítő célra használhatók.

Elszámoltathatóság

Az elszámoltathatóság azon oktatásügyi fogalmak egyike, amelyek rendkívül sokféle értelmezésben használatosak. Az elszámoltathatóság első szelei 1980-ban kezdtek fújdogálni az angol oktatási rendszerben. Hugh Sockett (1976) már ekkor felhívta a figyelmet néhány hasznos különbségtételre a kifejezéssel kapcsolatban. Elismerte, hogy az elszámoltathatóság „valakit elszámoltatni valamiről” értelemben történő egyszerű meghatározása megtévesztő, komoly gyakorlati és értelmezésbeli eltéréseket vonhat maga után. Az ellentmondás alapvetően abból fakad, hogy az elszámoltathatóság célja lehet egyrészt a minőség vagy a teljesítmény javítása (azaz fejlesztő), másrészt annak bizonyítása, hogy valaminek a végrehajtása, elérése megtörtént (azaz minősítő). Természetesen a cél mindig kettős, de a kettő közötti különbség szem elől tévesztése mind a gyakorlatban, mind a stratégiát illetően súlyos zűrzavart okozhat. Sockett arra a különbségre is rámutat, hogy az elszámoltathatóságot értelmezhetjük az eredmények (külső) vagy a szakmai gyakorlat szabályainak (belső) szempontjából. Ha e két különbségtételt a korábban elmondottakkal ötvözzük, akkor egy 2 x 2-es mátrixot kapunk, mely segíthet tisztázni az elszámoltathatósággal kapcsolatos viták alapját képező

félreértéseket. A formatív és szummatív értékelés, illetve a belső és külső elszámoltathatóság jelentette két-két dimenzióban való gondolkodás keretét az 5.1. ábra mutatja be.

5.1. ábra. A belső és külső elszámoltathatóság egyensúlyának megteremtése



Az igazi nehézség általában abból adódik, hogy az emberek nem határozzák meg pontosan, hogy az elszámoltathatóság melyik típusára gondolnak a kifejezés használata vagy egy megközelítés alkalmazása során. Szerintem az intelligens elszámoltathatóság nemcsak a belső vagy külső szempontból értelmezett, illetve a formatív vagy szummatív célú elszámoltathatóságot jelenti, hanem ezek mindegyikét magában foglalja, és a közöttük lévő helyes egyensúly megtalálására fekteti a hangsúlyt. A helyes egyensúly nem állandó és nem adott, hanem – ahogy a későbbiekben nyilvánvaló lesz – mindig az adott körülményektől függ.

A BELSŐ ÉS KÜLSŐ ÉRTÉKELÉS ÉS AZ ELSZÁMOLTATHATÓSÁG EGYENSÚLYÁNAK MEGTEREMTÉSE

Az intelligens elszámoltathatósági rendszer elképzeléséhez a kézzelfoghatóságra kell törekedni, mivel – ahogy láthattuk – a téma annyira kényes, hogy ha nem a gyakorlati oldalára összpontosítunk, akkor bizonyos kérdések homályosak maradnak. Ehhez szükségszerűen angliai tapasztalataimra kell támaszkodnom. Köztisztviselőként részben az volt a feladatom, hogy az akkori, külső elszámoltathatóság uralta rendszerben segítsek jobb egyensúlyt te-

remteni a külső és a belső eszközök között. Kinevezésemet követően hamarosan rá kellett jönnöm, hogy a már meglévő rendszer lebontása nem lehetséges: a rendelkezésre álló alapot kell továbbépíteni és fejleszteni – ezért az egyensúly megteremtése a feladat.

Mielőtt továbbmennék, hadd jelentsem ki egyértelműen, hogy nem azért idézem az angol modellt, mert ideálisnak tekintem. Úgy gondolom, hogy bár jó oka volt annak, amiért egy viszonylag erőteljes, külső eszközökre épülő rendszert kellett először bevezetni, már sokkal korábban lehetőséget kellett volna adni annak belső eszközökkel való kiegyenlítésére. Ha ez megtörténik, akkor talán elkerülhettük volna a Hargreaves és Fink által oly érzékletesen leírt nemkívánatos hatásokat. Mindazonáltal az angol eset más kontextusban is releváns, általánosítható kérdéseket vet fel, ezért érdemes röviden ismertetni.

Mint már említettem, Angliában az 1990-es évek közepének elszámoltathatósági rendszere négy pillérré épült: a tesztekre, a célszintekre, a rangsorokra és a felügyeleti ellenőrzésekre – azaz a külső eszközök játszottak benne meghatározó szerepet. Ennek a helyzetnek az összefoglalása látható az 5.1. táblázat bal oldali oszlopában. Már ismert okokból 2004-ben a nagyobb egyensúly felé kívántuk elmozdítani a rendszert, melyet az 5.1. táblázat középső oszlopa ír le.

5.1. táblázat. Az angol elszámoltathatósági rendszer 1997 előtti, 2004-es és a jövőbeli állapotának összefoglalása

	<i>1997 előtti</i>	<i>2004</i>	<i>Jövő</i>
Tesztek	Külső/minősítő mérés az 1–3. tantervi szakasz végén, a GCSE és az emelt szintű vizsgák esetében.	Külső (és kísérleti jelleggel tanári értékelés)/minősítő (és a tanulást szolgáló értékelés ösztönzése).	A fejlesztő és a minősítő jellegű alkalmazás egymást erősítő előnyei: külső és belső mérés.
Célszintek	Felsőbb szinteken előírt/iskolák által kijelölt, de az 1. és 2. tantervi szakaszokban nem szükséges meghatározni az elérendő szinteket.	Felsőbb szinteken előírt a 3. tantervi szakaszra és a GCSE vizsgára vonatkozóan; az iskolák által kijelölt az 1. és 2. tantervi szakaszokban/jobban használható adatok az egyes tanulókról.	Az iskolák által kijelölt és magukénak érzett célok, melyek meghatározása az egyes tanulókra vonatkozó adatok alapján és a teljesítmény fejlesztésére törekedve történik.
Rangsorok	A 2. tantervi szakaszra, a GCSE és az emelt szintű vizsgákra vonatkozó nyers adatok alapján.	Nyers és a hozzáadott értéket is mutató adatok alapján a 2. tantervi szakasztól a GCSE vizsgáig terjedően.	A nyers eredmények és a környezet által hozzáadott értéket is mutató adatok alapján.
Felügyeleti ellenőrzések	Külső/részletes, hosszú felkészülési időt biztosító előzetes értesítés.	Külső/célirányos: rövidebb, de még mindig komoly felkészülést engedő, előzetes bejelentés.	Külső/célirányos, önértékeléssel ötvözve.

A jobb oldali oszlopból világosan látható, hogy hova szeretnénk eljutni:

- *Tesztek* – vegyes rendszer, feltételezve a külső mérés alkalmazását az alaptan-tárgyakból az egyes tantervi szakaszok végén, más esetekben pedig a fokozatos áttérést a tanári értékelésre.
- *Célszintek kijelölése* – elmozdulás az iskolák által kijelölt és ezáltal magukénak érzett célok felé, amelyek meghatározása az egyes tanulókra vonatkozó adatok alapján és a teljesítmény fejlesztésére törekedve történik.
- *Rangsorok* – a környezet által hozzáadott értéket is mutató rangsorok túlsúlyba kerülése, amelyek az iskolák önjellemzésével együtt adnak pontos képet a haladásról.
- *Felügyeleti ellenőrzések* – a rövid, intézményi önértékelésre – és minél kevésbé megfigyelésre – épülő, kis csoportban végzett vizsgálatok általánossá tétele, amelyekről a fejlődésre vonatkozó egyértelmű ajánlásokat tartalmazó, lényegre törő jelentés készül.

Bírálok azonban továbbra is vannak. Az ATL és a pedagógus-szakszervezetek többsége még mindig erős fenntartásokkal viseltetik a nyilvános rangsorok iránt, és vitatja, hogy az elérendő célszintek kijelölése előreviszi a reformot. Az ilyen viták azonban elkerülhetetlenek, és valószínűleg minden fejlődésben lévő oktatási rendszerben előfordulnak.

Az Angliában meghonosodott elszámoltathatósági rendszer egyik nem teljesen megoldott kérdése a standardizált tesztek alkalmazása. Látható, hogy jelenleg vegyes a kép, az iskolarendszer egymást követő szintjein előrehaladva mindinkább a külső mérés felé tolódik el a hangsúly. A fent említett két másik alapösszetevő szemszögéből nézve nyomós érvek szólnak amellett, hogy az irányított tanári értékelés legyen az értékelés alapértelmezett módja, mivel eléggé megbízható, jól illeszkedik a személyre szabott tanuláshoz, elősegíti a tanári professzionalizmust, és a külső irányítás ösztönzi a tantervi innováció iskolák közötti átadását. Amint a tanári értékelés és az intézményi önértékelés hatékonyságának és megbízhatóságának a fejlődésével párhuzamosan a rendszer teljesítőképesége is javul, lehetővé válik, hogy a „nagy tétellel járó” mérés az iskolarendszer fő szakaszai közötti átmenetekre, illetve a tantárgyak szűkebb körére korlátozódjék. Így az iskoláknak megmaradna a lehetőségük arra is, hogy az általuk végzett értékeléshez bejegyzett vizsgáztató segítségét vehessék igénybe, vagy visszatérhessenek a véletlen mintavételen alapuló, teljesítményegység alapú (APU) modellhez.

A belső és külső eszközök elszámoltathatósági rendszerben létrejött jobb egyensúlyát az 5.2 táblázat mutatja. Ez a helyzet – ha nem is ideális – elfogadhatónak tekinthető, és megfelelő alapot nyújt a reform következő szakaszának megkezdéséhez szükséges teljesítő-képesség és szakmai elszámoltathatóság kialakításához.

5.2. táblázat. Az intelligens elszámoltathatósági rendszer kialakításának keretei

	Belső	Külső
Tesztek	Minden életkorban változatos eszközkészlet alkalmazásával végzett, tanulást szolgáló értékelés. Az 1. tantervi szakaszban tanári értékelés.	Külső mérés az 1., 2. és 3. tantervi szakaszok végén. A 2. és 3. tantervi szakasz végén történő mérés eredményeinek nyilvánosságra hozása.
Célszintek	Az elérendő célok kijelölése minden gyereknek a tanulási kultúra részeként. A célok és tennivalók szempontjából elsődleges, odafigyelést igénylő területek önértékelés keretében történő meghatározása. A tanulók teljesítményére vonatkozó adatok felhasználása a célszintek megállapításához.	Az iskolák által kijelölt célszintek a 2–4. tantervi szakaszokra vonatkozóan. Az adatok akkor jó minőségűek, ha a helyi oktatás-irányításnak lehetővé teszik annak ellenőrzését, hogy mekkora erőpróbát jelent a kijelölt szint elérése. Elérendő minimum meghatározása a gyengén teljesítők számára.
Rangsorok	A hozzáadott értéket, illetve a környezet által hozzáadott értéket mutató adatok segítenek meghatározni az intézmények egymáshoz viszonyított erősségeit és gyengeségeit.	Nyers adatok a 2. és a 3. tantervi szintre, valamint a GCSE és az emelt szintű vizsgákra vonatkozóan. A hozzáadott értéket is mutató adatok a 2. tantervi szinttől a GCSE vizsgáig, illetve a 3. tantervi szinttől a GCSE vizsgáig.
Felügyeleti ellenőrzések (2005/06)	Az intézmény egészére kiterjedő, szigorú önértékelés, melynek bizonyosságot kell nyújtani az OFSTED számára az intézmény irányításának megbízhatóságáról.	Háromévente, előzetes bejelentés nélkül. A gyengén teljesítő iskolákban gyakrabban. A vizsgálatokat felügyeleti szervként a HMI (Her Majesty's Inspectorate – Őfelsége Felügyelősége) ellenőrzi.

Még egy utolsó gondolat erről. Ezt az állapotot nem volt könnyű elérni, és – mint minden ilyen esetben – természetszerűleg oktatáspolitikai vitákra adhat okot. A gondot az jelenti, hogy az elszámoltathatósági rendszer megváltoztatása rendszerint csak apránként lehetséges, nem pedig ugrásszerűen, egy stratégiai szemléletű, céltudatos új egyensúlyteremtés részeként. Ebből adódóan az elszámoltathatóság ellenzői mindig gondolhatják azt, hogy erodálódással állandóan változhat a rendszer. Ez kétségkívül destabilizáló hatást kelt, és semmi esetre sem segíti elő az ahhoz szükséges alapok megteremtését, hogy az iskolák vezethessék a reformot.

Ezért egyértelművé kell tenni, hogy az „intelligens elszámoltathatóság” megteremtése egy világosan meghatározott stratégia része, melynek célja a személyre szabás megvalósítása és a teljesítőképesség növelése a rendszerben annak érdekében, hogy minden iskola kiváló lehessen. A következő két részben az ennek eléréséhez vezető két legfontosabb stratégiát, azaz a tanulást szolgáló értékelés és az intézményi önértékelés témakörét vesszük szemügyre részletesebben.

A TANULÁST SZOLGÁLÓ ÉRTÉKELÉS

Csak akkor lehet minden iskola kiváló iskola, ha az egységesített, ellenőrizhetetlen és változó minőségű szolgáltatást az egységesen magas színvonalú, személyre szabott oktatás váltja fel, ahol az eltérések szabályozottak, és a tanulók egyéni igényeihez és törekvéseihez való alkalmazkodást szolgálják. Ez biztosíthatja azt, hogy minden diáknak lehetősége legyen képességei maximális kibontakoztatására. Jelenleg a tanulást szolgáló értékelés a leghatékonyabb eszköz arra, hogy a személyre szabáshoz közelebb kerüljünk.

A személyre szabott tanulás feltétele, hogy a pedagógus (és a diák) alaposan ismerje a tanuló egyéni erősségeit és gyengeségeit. Az Assessment Reform Group (Értékelési Reformcsoport, 2002) a következőképpen határozta meg a tanulást szolgáló értékelést:

A tanulók és tanáraik által használható bizonyítékok keresésének és értelmezésének a folyamata, melynek célja eldönteni, hogy a tanulók hol járnak éppen a tanulásban, hova kellene eljutniuk, és ennek mi a legcélravezetőbb módja.

Ezt különféleképpen lehet megszervezni az egyes iskolákban, de a megoldásnak mindig ugyanazokra az elemekre kell épülnie:

- az egyéni teljesítmény javításának módjára vonatkozó egyértelmű bizonyítékok;
- világos visszajelzés a tanulóknak, illetve a tanulóktól arra vonatkozóan, hogy miben kell fejlődniük, és ezt hogyan érhetik el a leghatékonyabban;
- átlátható szempontrendszer, melynek alapján a diákok tisztában lehetnek azzal, hogy milyen (osztályzatnak megfelelő) szinten teljesítenek, és lehetővé válik a munkatárs-coaching;
- nyilvánvaló összefüggés a diákok tanulása és a tanórák megtervezése között.

Mivel a tanulást szolgáló értékelés a személyre szabott tanulás egyik lényeges összetevője, az előbbi sikere és a radikális változtatási ütemterv végrehajtása attól függ, hogy milyen mértékben sikerül az utóbbit magas színvonalon, eredményesen és mindenütt következetesen gyakorolni az oktatási rendszerben. Következésképpen a tanulást szolgáló értékelés

- keretet nyújt a tanítás és a tanulás intézmény egészében történő fejlesztése szerkezetének és súlypontjainak meghatározásához;
- közös nyelvet és kontextust biztosít a pedagógusoknak az olyan tanítási készségek elmélyítéséhez, mint a kérdésfeltevés, a modellálás, a magyarázat, valamint az informatív szóbeli és írásbeli visszajelzés;

- segít olyan tanulási környezet kialakítani, amelyben a tanulók és a tanárok egyaránt jobban értik, hogy kinek mit kell tennie, illetve miért kell felelősséget vállalnia a fejlődés és az aktívabb részvétel megvalósulásához.

A tanulást szolgáló értékelés központi célja, hogy a diákok egyre eredményesebben tudjanak önállóan tanulni. A pedagógusnak jól kell ismernie a tantárgyi tudás elsajátításának menetét, hogy segítséget nyújthasson

- annak pontos megértéséhez, hogy mit és miért próbálnak megtanulni, illetve mik legyenek a következő lépések;
- saját haladásuk értékeléséhez (és ahhoz, hogy kortársaiknak ezen a téren segíteni tudjanak);
- az elérni kívánt követelményszintek értelmezéséhez és a személyes kiválóságra való törekvéshez.

A tanárnak a diákjai tanulására vonatkozó tudását is folyamatosan fejlesztenie kell, hogy támogathassa

- a tanulás módjára vonatkozó reflektálást;
- a szükséges tanulási stratégiák kialakítását és különböző körülmények közötti alkalmazását;
- a tanárral, más felnőttekkel és a kortársakkal folytatott színvonalas tanórai beszélgetésben való részvételt, melynek célja, hogy a diákok megtanulják, hogyan kell önállóan is eredményesen tanulni.

Vannak iskolák, melyekről már ma is elmondható, hogy tanáraik minden osztályban és minden tanuló esetében a tanulást szolgáló értékelési módszereket használják. Noha az értékelés és annak tanításban, illetve tanulásban történő alkalmazása terén komoly fejlődés történt, és a kiemelkedő gyakorlatra vonatkozó példákat is be tudunk mutatni, az OFSTED (2004) mégis az angol iskolák viszonylag gyenge pontjának minősíti ezt a területet, mivel az intézmények többsége nem rendelkezik a tanulók egyéni fejlődésének nyomon követésére alkalmas eszközökkel.

Ki kell tehát dolgozni a megfelelő stratégiákat és technikákat, de még fontosabb, hogy országos és nemzetközi szinten közös felfogás uralkodjék arról, hogy mivel jár a tanulást szolgáló értékelés, és milyen helyet foglal el a tanításban és a tanulásban. Biztos magyarázatot kell adnunk arra, hogy miért és hogyan működik. E tekintetben ma már támaszkodhatunk az OECD fejlesztő értékelésről szóló projektjének (CERI 2005, 43–51. o.) az eredményeire.

Az esettanulmányokra és a nemzetközi szakirodalom áttekintésére épülő kutatásból nyolc oktatási rendszer témával kapcsolatos adatait ismerhetjük meg, melyekből arra lehet következtetni, hogy a fejlesztő értékelés a tanulói teljesítmény javításának egyik legeredményesebb stratégiája. Gyakorlását illetően a projekt az alábbi általánosan megfigyelhető elemeket azonosította:

- az interakciót és az értékelési eszközök használatát ösztönző osztálytermi kultúra;
- tanulási célok kijelölése, és a célok megvalósítása felé történő egyéni haladás nyomon követése;
- változatos tanulásszervezési módszerek használata az eltérő tanulói igények kielégítésére;
- változatos megközelítések alkalmazása annak értékelésére, hogy a tanulók mennyire értik a megtanulandó anyagot;
- visszajelzés a tanulók teljesítményéről, és a felmért igényekhez alkalmazkodó, adaptív tanulásszervezés;
- a tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban.

Angliában izgalmas fejleményeknek lehettünk tanúi az elmúlt években. Ezek közül különösen a londoni King's College elméleti és gyakorlati szakembereinek Paul Black és Dylan William vezetése alatt végzett munkája, valamint az Assessment Reform Group nagy hatást kiváltó „Black Box” (Fekete doboz) kutatássorozatának az eredményei figyelemre méltók,² de Mary James (megjelenés előtt) és munkatársai nemrégiben befejezett kutatását is érdemes megemlíteni, melyben azt vizsgálták, milyen gyakorlat segíti elő leginkább a tanulni tanulást. Angliában az alap- és középfokú oktatás nemzeti stratégiái is fontos színterei a tanítás és a tanulás fejlesztésének, és egyben a legnagyobb szabású kezdeményezést képviselik (mind nemzeti, mind nemzetközi szinten) a tanulást szolgáló értékelés iskolákban történő meghonosításának a támogatása terén.

Ez a fajta értékelés elsősorban a tanulás és az eredmények színvonalának emelését szolgálja, de más előnyei is vannak. Egyrészt fontos szerepet játszik abban, hogy oktatási rendszerünket áthathassa az „intelligens elszámoltathatóság”. Másrészt az osztályteremben folyó gyakorlati munka kultúrájának radikális újraértelmezésére is lehetőséget teremt, mivel a tanulóknak és a tanároknak is erősíti a tanítás és a tanulás folyamata iránt érzett felelősséget. Erre mutat rá Michael Fullan, Peter Hill és Carmen Creola (2006) legújabb könyve is,

2 Lásd: Black, P. and William, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King's College; Assessment Reform Group (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge, School of Education; és Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. és William, D. (2002) *Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. London: King's College, Department of Education and Professional Studies. Megtalálható az interneten a www.assessment-reform-group.org.uk/publications.html címen (2006. május 22-én olvasott változat).

mely az ambiciózus *Breakthrough* (Áttörés) címet kapta, és amelyben Fullan és munkatársai a szerző újabban megjelent írásai többségének az alapját képező, a jelen kötetben korábban már bemutatott elvek pedagógiai következményeit vizsgálják. A tanterveket illetően ugyanarra a következtetésre jutnak, mint amit a 3. fejezetben én is megfogalmaztam. Röviden összefoglalva, rengeteg jó, kellő részletességű tanterv létezik, mely jól tervezett tanítási módszereket tartalmaz, és a megfelelő időben és a megfelelő tanulókkal eredményesen használható az osztályteremben.

Hiányzik viszont a tanulást szolgáló értékelés – állítják, és rámutatnak, hogy a jelenlegi osztálytermi gyakorlatra szinte sehol nem jellemzők a következők:

1. *A fejlesztő értékelés egyes tanórák tanulási célkitűzéseéhez kapcsolódó eszközei, melyekből a tanár nap mint nap pontos és az osztályteremben folyó szokásos munkamenet szükségstelen megakasztása nélkül nyilvántartható információkat kaphatna a tanulók egyéni haladásáról.*
2. *Módszer a fejlesztő értékelésből származó adatok időtakarékos rögzítésére és automatikus elemzésére, továbbá eszköz arra, hogy ezek az adatok átalakíthatók legyenek olyan információkká, melyekre nem valamikor a jövőben, hanem már holnap tanulásszervezési döntéseket lehet alapozni.*
3. *Eszköz arra, hogy az egyes tanulók értékeléséből kapott információk felhasználhatók legyenek az osztályteremben folyó tanítás eredményességét maximalizáló, differenciált tanulásszervezésre épülő tanórák tervezéséhez és kivitelezéséhez.*
4. *A tanulás figyelemmel kísérésének és irányításának beépített eszközei, annak tesztelésére, hogy mi működik, és az osztályteremben folyó tanulásszervezés eredményességének szisztematikus fejlesztését szolgáló módszerek, melyekkel elérhető, hogy az osztály valamennyi tagjának a tanulási igényei pontosabban kielégíthetők legyenek.*

Következtetésük:

A jelenlegi gyakorlatban találunk olyan példát, ami közel áll a fentiek egyikének vagy másikának a megvalósításához, de olyat, ami mind a négyet integrálná, nem ismerünk. Ha az osztályteremben így történne a tanulásszervezés, akkor nemcsak a diákok tanulása fejlődhetne jelentősen és tartósan, hanem – ami még fontosabb – a tanításról való gondolkodás is alapjaiban átalakulna, mégpedig azért, mert a tanulásszervezés történetében most először a tanítás igazodna a tanulóhoz.

Ez az utóbbi bekezdés különösen lelkesítő és ösztönző. A leírt lehetőség azonban csak két feltétel teljesülése esetén valósulhat meg. Egyrészt a tanítás és a tanulás kultúrájának úgy kell átalakulnia, hogy a tanterv, a pedagógia és a tanulást szolgáló értékelés egysége létrejöheszen. Másrészt a személyre szabásra és a minden intézményre jellemző, általános kiválóságra való törekvés során kölcsönhatásban kell állnia az osztályterem, az iskola és a rendszer szintjének. Ez az 1. fejezetben bemutatott háromszintű modell alapja. A következőkben azt kell megvizsgálunk, hogy iskolai szinten milyen következményekkel járhat az intelligens elszámoltathatóság térhódítása.

AZ INTÉZMÉNYI ÖNÉRTÉKELÉS ÉS AZ „ÚJ KAPCSOLAT AZ ISKOLÁKKAL” ELNEVEZÉSŰ KEZDEMÉNYEZÉS

Az intézményi önértékelés mai megközelítéseinek szemügyre vétele előtt hasznos lehet egy rövid történelemlecke. Az 1970-es években, illetve az 1980-as évek elején szembeszökően megváltozott az iskolafejlesztés felfogása. Ezt jobbra az iskolák elszámoltathatósága iránti igény erősödése idézte elő, melynek hatására az Egyesült Királyságban például különféle intézmény-önértékelési rendszereket dolgoztak ki a helyi oktatási hatóságok. Akkoriban ezt azon kevés fejlesztési stratégia egyikének tekintették, amely amellet, hogy az iskolák önma-guk megújítására való képességét erősíti, adatokat szolgáltat az elszámoltathatóság céljára, és a változtatási folyamat irányításának a struktúráját is meghatározza. Az intézményértékelés koncepciójának kidolgozásában és példáinak terjesztésében elsősorban az OECD Nemzetközi Iskolafejlesztési Projektje (International School Improvement Project, rövidítve: ISIP) játszotta a vezető szerepet (Bollen and Hopkins 1987; Hopkins 1987, 1988).

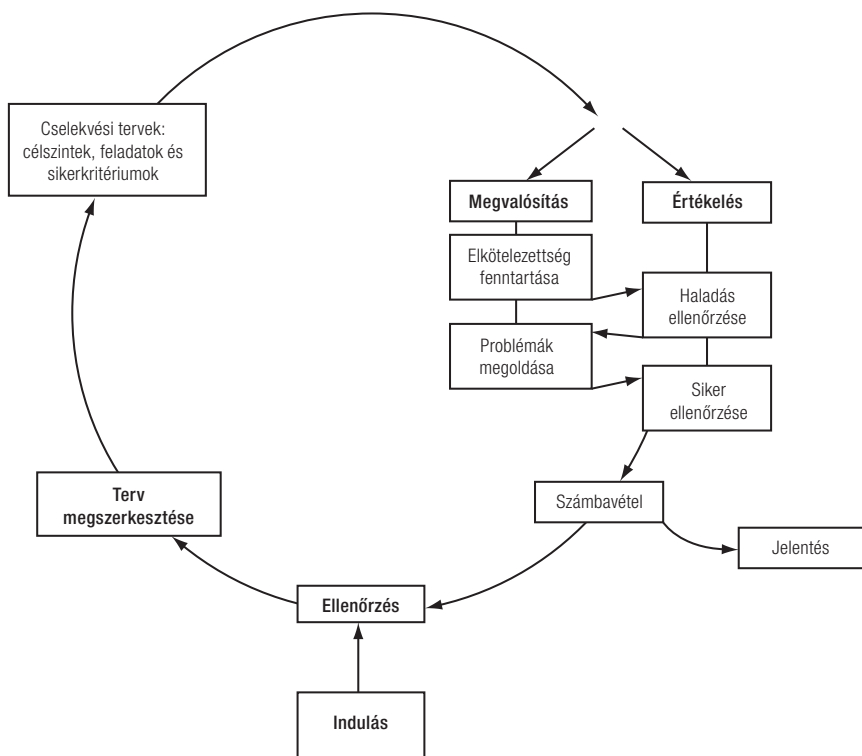
Az intézményi önértékelés témakörében folyó akkori kutatásaink szerint az iskolák nagyon időigényesnek találták a teljes körű felülvizsgálat elvégzését (Hopkins 1987), láthatóan nem voltak elég szigorúak és objektívek önmagukkal szemben, és ami a legfontosabb, az önértékelésnek alig lett közvetlen hatása az osztálytermi gyakorlatra. Ezen okokból kifolyólag az önértékelés átfogóbb stratégiáinak az alkalmazását kezdtük szorgalmazni. Ezek egyike volt az úgynevezett „fejlesztéstervezés”.

1989-ben, amikor Angliában az akkori oktatási minisztérium (DES) a témára vonatkozó első útmutatását kiadta, a fejlesztéstervezést olyan eszköznek szántuk, amely egyrészt segít az iskoláknak kezelni a változtatás központilag előírt terjedelmes nemzeti ütemtervét, másrészt lehetővé teszi a már folyamatban lévő tevékenységeik rendszerezését, valamint a szükséges tennivalók céltudatosabb és következetesebb megszervezését. A fejlesztési prioritásokat egyéves időtávatban kellett részletesen, a pedagógusok által munkaanyagként

használt cselekvési tervekkel alátámasztva megtervezniük az intézményeknek, míg az azt követő évekre csak vázlatosan, a hosszabb távú program részeként. A tervezési folyamatról az 5.2. ábra ad áttekintést (Hargreaves et al. 1989, 4. o.).

Az 1990-es évek iskolafejlesztéssel foglalkozó kutatásai³ azt mutatták, hogy a fejlesztéstervezés követendő gyakorlatát képviselő iskolák diákjaik fejlődésének és eredményeinek közvetlen javítására használták a stratégiát. A diákok tanulására, haladására és teljesítményére összpontosítottak; fejlesztésük és támogatásuk leghatásosabb módját keresték. Döntő változás volt a megvalósítás és az értékelés 5.2. ábrán is látható szorosabb integrálása, illetve a pedagógusok szakmai megítélésének, döntéseinek az előtérbe kerülése.

5.2. ábra. A tervezési folyamat



*The Empowered School*⁴ (A hatalommal felruházott iskola, 1991) című munkánkban szerzőtársammal, David Hargreaves-szel azt állítottuk, hogy a fejlesztéstervezés saját szak-

³ Lásd: MacGilchrist et al. (1995); Hopkins et al. (1996); MacGilchrist et al. (1997).

⁴ Lásd: Hargreaves, D. and Hopkins, D. (1991) *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*. London: Cassel, 9. fejezet.

mai ítélőképességük használatát követeli a pedagógusoktól a haladás és a siker rendszeres ellenőrzése során. Nem maguk a mechanikus ellenőrzések a fontosak, hanem a rendszeres ellenőrzések hatására kialakuló szakmai ítélőképesség fejlődése, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy az iskolán belül a vizsgálódás és a reflektálás igénye meghonosodjon. Ebben a folyamatban találkozunk a tanulást szolgáló értékelés, az intézményi önértékelés, a fejlesztéstervezés és az iskolafejlesztés.

Mindennapi munkájuk során a pedagógusok már ma is figyelemmel kísérik és értékelik saját tevékenységüket, valamint a tanulók magatartását és munkáját. Összetett feladataikkal csak *ösztönös szakmai ítélőképességükre* támaszkodva tudnak megbirkózni. Vannak azonban olyan helyzetek, amikor ez önmagában nem elég a döntéshozatalhoz. Ilyenkor *átgondolt szakmai ítéletalkotásra* van szükség, ami az ösztönös megítélés valamiféle ellenőrzését igényli. Az ilyen döntések meghozatalához reflexióra és alaposabb vizsgálódásra van szükség. Ezek a tevékenységek nemcsak a haladás értékelése céljából történő felmérésének a természetes és magától értetődő részei, hanem az iskolafejlesztés folyamatának is központi elemei.

A személyre szabott tanulás megvalósításához azonban gyakorta új, a tanárok számára kevésbé ismert munkakörülményeket kell kialakítani. Ezekben az esetekben *fejlett szakmai ítélőképességre* van szükség, mely a következők segítségével alakítható ki:

- a munkatársakkal folytatott beszélgetés az iskolafejlesztési tevékenységben elért haladás és siker mértékéről;
- megállapodás az ítéletalkotáshoz használt normákról;
- az osztályteremben végzett kölcsönös megfigyelés;
- tudatos véleményalkotás.

Tehát a pedagógusok szakmai ítélőképességének a fejlesztése teremti meg a kapcsolatot az egyéni szakmai fejlődés és az iskola egészének a fejlődése, valamint a tanítás és a tanulás színvonalának a javítása között, és így erősítheti egymást kölcsönösen a rendszerszintű reform eddig ismertetett három alapeleme, azaz a személyre szabás, a professzionalizmus és az intelligens elszámoltathatóság.

Az 1980-as években és az 1990-es évek elején népszerűségét veszített intézményi önértékelés manapság reneszánszát éli. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy hatással van a diákok tanulására (amivel kapcsolatban John Macbeath (1999) végzett fontos munkát), hozzájárul a tanárok szakmai ítélőképességének a fejlődéséhez, és elősegíti az intézmény egészére kiható iskolafejlesztést, valamint – ahogy látni fogjuk – az új ellenőrzési formák terjedését.

Az „új kapcsolat az iskolákkal” elnevezésű angol kezdeményezés konkrét példát nyújt arra, hogy milyen szerepet játszhat az intézményi önértékelésnek ez a mai továbbfejlesztett, holisztikus felfogása az intelligens elszámoltathatóság meghonosításában. Korábban már említettem, hogy az elgondolást 2004 januárjában tartott észak-angliai beszédében vezette elő David Miliband, amikor a következőket mondta a személyre szabott tanulásról:

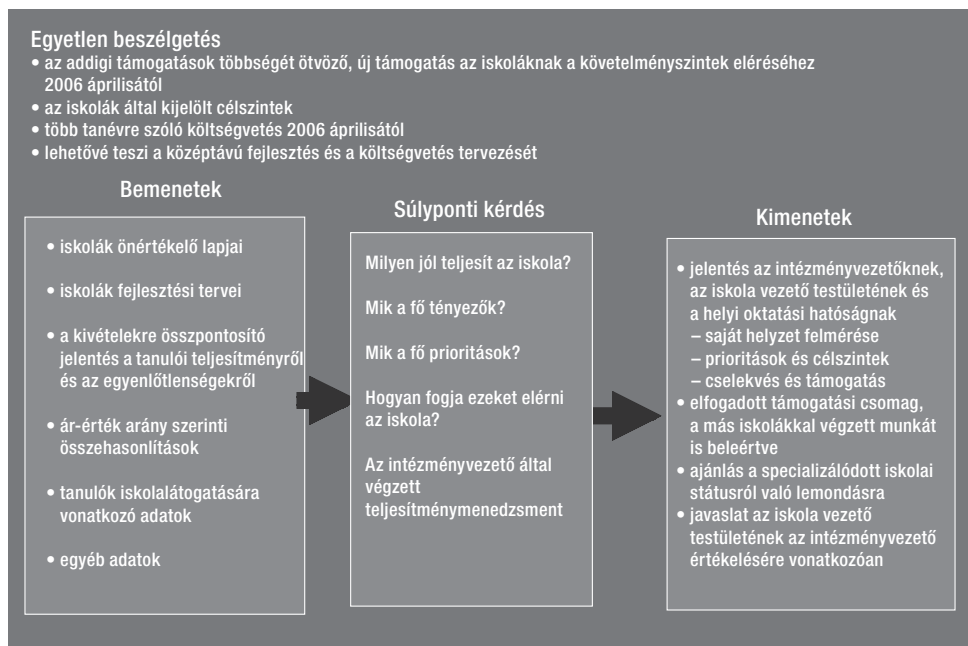
Olyan új kapcsolatot kell kialakítanunk az iskolákkal, melynek keretében megkaphatják a szükséges időt, támogatást és információt ahhoz, hogy azzal foglalkozzanak, ami igazán fontos. Az iskolafejlesztési folyamat megerősítése, az adatáramlás megkönnyítése és a problémák iskolákkal közösen történő megoldása révén fogunk gondoskodni arról, hogy valóban a központi prioritások – a tanítás és a tanulás – álljanak a figyelem fókuszában.

A helyi oktatásirányítás és az iskolák közötti újfajta kapcsolat négy legfontosabb tényezője:

1. *egy intelligens elszámoltathatósági rendszer*, mely amellet, hogy a tanulást szolgáló értékelést, a célszintek intézmények általi kijelölését és az iskolák által végzett hatásos, folyamatos önértékelést helyezi előtérbe, célirányosabb, az iskolák életébe kevésbé beavatkozó külső ellenőrzésekre épül, a teljesítményrangsorokat pedig az intézmények által évente összeállított önjellemzéssel egészíti ki;
2. *az iskolafejlesztési folyamat leegyszerűsítése*, ami azt jelenti, hogy a fejlesztés alapja az intézmények által végzett megbízható önértékelés, melynek eredményeire építve iskolafejlesztési tervet kell kidolgozniuk az iskoláknak a minisztérium által meghatározott, viszonylag kis számú teljesítménymérce figyelembevételével. Minden középiskolának a rendelkezésére áll egy iskolafejlesztő partner, aki vel a hároméves költségvetés tervezése során „egyetlen beszélgetés” keretében egyeztethet a célszintekről, a prioritásokról és a szükséges támogatásról;
3. *jobb adat- és információs rendszerek*, melyek lehetőséget adnak az iskoláknak az információáramlás szabályozására, azaz az intézmények egy on-line lekérő rendszeren keresztül juthatnak hozzá a minisztériumi anyagokhoz, és a minisztérium és partnereik tevékenységének összehangolása révén gondoskodhatnak arról, hogy az adatok összegyűjtésére csak egyszer kerüljön sor, de többször is felhasználhatók legyenek;
4. *az iskolák által készített önjellemzés*, mely a tanulók teljesítményére vonatkozó adatokat és az intézmény saját prioritásairól és teljesítményéről alkotott képét tartalmazza. Ez a bürokrácia csökkentését célzó, könnyen hozzáférhető, ám hatásos dokumentum a teljesítményrangsorokat hivatott kiegészíteni, és a törvény által előírt, szülőknek készített éves beszámoló helyébe lép.

Ennek a jobban összehangolt iskolafejlesztési folyamatnak a vázlata látható az 5.3. ábrán.

5.3. ábra. Az iskolafejlesztés folyamata az „Új kapcsolat az iskolákkal” kezdeményezés szerint



Angliában az „új kapcsolat az iskolákkal” (DfES 2004e) központi eleme az önértékelő lapon végzett intézményi önértékelés. Az űrlapon a teljesítményüket, valamint az erősségeiket és a gyengeségeiket bizonyító adatokat kell az iskoláknak szolgáltatniuk, és pontosan meg kell határozniuk azokat a problémás területeket, melyeket fejlesztési prioritásnak fognak tekinteni, utalva a fennálló helyzet javítására vonatkozó terveikre. Ezek alapján kell összeállítani az iskolafejlesztési tervet, melyben minden egyes prioritáshoz konkrét elérendő célokat jelölnek ki.

A kezdeményezés, melynek teljes neve „Új kapcsolat az iskolákkal: a teljesítmény önértékelés révén történő javítása”, a következő kérdéseket állítja az önértékelés folyamatának középpontjába. Az OFSTED 2006-ban végzett, esettanulmányokra épülő kutatása szerint ezekre kerestek választ azok az iskolák, melyek hatásosan alkalmazták az értékelést. (DfES 2004d, 7–10. o.)

- Kiderül-e az önértékelésből, hogy milyen jól szolgálja az iskola a tanulóit?
- Hogyan teljesít az iskola a legjobb iskolákhoz, illetve a legjobb hozzá hasonló intézményekhez viszonyítva?
- Az intézmény fő irányítási rendszereinek szerves része-e az önértékelés?
- Sokatmondó bizonyítékok megfelelő halmazán alapul-e az iskola önértékelése?
- Az iskolában legfontosabb szerepet betöltő emberek részt vesznek-e az önértékelésben és az önértékelés tervezésben, melynek során az iskola kikéri-e a szülőktől, a tanulóktól és bizonyos külső tanácsadók és szervezetek véleményét is?
- Az iskola hosszabb távú fejlesztési céljainak elérését szolgáló lépéseket eredményez-e az önértékelés?

Ezek a kérdések természetesen rendkívül fontosak, de az önértékelésnek dinamikus és állandó folyamatnak kell lennie ahhoz, hogy minősége fejlődhessen (Blanchard 2002; OFSTED 2006). Ez folytonos visszatekintést, felülvizsgálatot, reflektálást, értékelést és célkitűzést igényel. Az ilyen formában gyakorolt önértékelés egyre hatásosabbá válik, és beépül az iskola fejlesztési kultúrájába. Nem szabad azonban a tanulókról sem megfeledkeznünk, akiknek tapasztalatai az iskolafejlesztés kultúrájának egyik sarkalatos elemét jelentik.

ZÁRSZÓ: A TANULÓK SZEREPE AZ ÖNÉRTÉKELÉSBEN

Hangsúlyoznunk kell, hogy az önértékelés és az iskolafejlesztés során a tanulóktól kapott információkat is figyelembe kell venni. Az önértékelő lapon arra vonatkozó kérdés is szerepel, hogy a diákok hogyan látják az iskolát és hogyan reagál az iskola az igényeikre, mindez inkább azért, hogy biztosítani lehessen, hogy jó szolgáltatást nyújtson az érdekelteknek. Úgy gondolom, hogy a tanulók véleményének az önértékelésben és intézményfejlesztésben játszott jelentőségét még nem igazán sikerült felfognunk. A kérdés fontossága jól látható a „Learning School” (Tanuló iskola) nemzetközi kezdeményezésből, melynek keretében diákok nemzetközi csoportja egy éven keresztül együtt él és tanul a világ egy adott pontján kiválasztott iskolában, és az ott folyó tanulás különféle szempontjaira vonatkozó kutatásban vesz részt. Eredményeik egyrészt felhasználhatók az adott intézmény fejlesztéséhez és értékeléséhez, másrészt a fiataloknak is segítenek jobban megérteni a saját tanulásuk folyamatát. A program nagyszerű betekintést adott a tanítás és a tanulás nemzetközi gyakorlatába, új nézőpontokat szolgáltatott, és megkönnyítette a vizsgált iskolák fejlesztő munkáját. A tanulók intézményértékeléshez való rendkívül értékes közreműködésén túl fontos eleme még, hogy a különböző kultúrák szemszögéből végzett értékelések a globalizálódott világ követelményeire való felkészüléshez is hasznosak az iskoláknak és tanulóiknak (Macbeath et al. 2003). Végül, de nem utolsósorban az iskolák intelligens elszámoltathatóságának egy lehetséges példaként is értelmezhető.

Ebben a fejezetben áttekintettük az elszámoltathatóság és a rövid távon elérendő célszintek mellett és ellen szóló érveket, majd néhány kulcsfogalom meghatározását követően sorra vettük egy intelligens elszámoltathatósági rendszer fő elemeit. Ennek során kitértünk az értékelés és az elszámoltathatóság külső és belső eszközei közötti egyensúly megteremtésének a kérdésére, és szemügyre vettük a tanulást szolgáló értékelés megközelítéseit, valamint az országos hatóságokkal való új kapcsolat alapját képező intézményi önértékelés felfogásait. Az intelligens elszámoltathatóság fontosságának bemutatása után most rátérhünk az iskolák egyetemes kiválóságához vezető következő döntő tényező, a hálózati együttműködés és az innováció témakörére.

6. HÁLÓZATI EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉS INNOVÁCIÓ

Könyvünk fejezetei meghatározott logikai sorrendben követik egymást. Ha az a célunk, hogy „minden iskola kiváló iskola” legyen, akkor a rendszer egészében érezhető hatást kell kiváltanunk, melynek központi eleme a személyre szabott tanulás. A tanulás személyre szabásához azonban radikálisan meg kell változtatnunk a tanításról alkotott felfogásunkat, azaz a tanároknak egyrészt bővíteniük kell, másrészt bizonyítékokra támaszkodva kell használniuk a rendelkezésükre álló eszköztárat. Ez már önmagában is szükségessé teszi az „intelligens”, a helyzetfelméréshez adatokat szolgáltató, változtatásra ösztönző értékelési és elszámoltathatósági módszerek alkalmazását. Mivel mindezeknek az iskolának nevezett szervezetén belül, illetve annak környezetében kell végbemennie, az iskoláknak az a feladata, hogy a személyre szabott tanulásnak kedvező környezetet hozzanak létre. Ennek fontos meghatározói az intézmény belső jellemzői, külső kapcsolatai és innovációhoz való hozzáállása, ebben a fejezetben ezekkel foglalkozunk. A könyv utolsó fejezeteiben a rendszerről és a vezetés szerepéről lesz szó.

Az elmúlt évtizedben gyökeresen megváltozott az iskolák hálózatépítéshez és együttműködéshez való viszonya. A sok országra jellemző, erőteljes elszámoltathatóságra épülő és eltérő szintű támogatást, illetve szabadságot biztosító oktatáspolitikai hatására kialakult versenyszellemet fokozatosan felváltották, illetve elkezdték kiegészíteni a különböző finanszírozott és nem finanszírozott hálózatok, amelyek szükségszerű feltételei annak, hogy minden iskola eljuthasson a kiválóság szintjére. A hálózatok ugyanis megkönnyítik a fejlesztést és az innovációt, mivel lehetővé teszik az intézményeknek a tanterv változatosabbá tételét, a szolgáltatások bővítését és a szakmai támogatás területén folyó együttműködést, valamint az oktatásról alkotott közös, az iskolák kapuin túl is érvényes, sajátként elfogadott kép létrejöttét. A rendszer átalakulásának alapja ezért a hálózatokban folyó együttműködés.

A hálózatok terjedése alátámasztja azt a véleményt, hogy erős, független iskolák is alkothatnak szilárd hálózatokat, a kettő között nincs semmiféle ellentmondás. Éppen ellenkezőleg: a hálózati együttműködés akkor eredményes, ha a résztvevő intézmények igazgatói határozott vezetőként lépnek fel, és világos célkitűzéseket követnek, melyek növelik az intézményi szinten végzett munka hatékonyságát. Ezek hiányában a hálózatok elsorvadnak vagy kimúlnak, mivel a részvétel költségei meghaladják azt a hasznot, melyet a résztvevőknek biztosíthatnak. Ugyancsak nem áll ellentmondásban egymással az együttműködés és a versengés – a gazdaság számos ágazatában találhatunk bizonyítékot arra, hogy a kettő együttes jelenléte esetén következik be a leggyorsabb fejlődés.

Mielőtt túlzottan átadnánk magunkat a hálózati együttműködés iránti lelkesedésnek, érdemes felidézni három fontos figyelmeztetést. Először, a hálózat nem cél, hanem eszköz, mellyel végső soron azt szeretnénk elérni, hogy gyerekeink számára gazdagabb tanulási környezetet biztosíthassunk. A hálózati együttműködés során gyakran előfordul, hogy a résztvevők nem a lényegre, hanem a munkafolyamatra összpontosítanak. Ilyenkor a hálózat tulajdonképpen nem több mint egy vitafórum. Gondot jelenthet továbbá, ha az iskolák munkatársai nem törekszenek arra, hogy hatékony belső együttműködést folytassanak, tanuljanak egymástól, és csökkentsék a teljesítmény intézményen belüli eltéréseit. Az ilyen intézmények ugyanis valószínűleg egymással sem lesznek képesek eredményesen együtt dolgozni. Ezért ebben a fejezetben a belső és a külső hálózatokkal egyaránt foglalkozunk. A harmadik említésre méltó dolog, hogy a hálózati együttműködés az Angliában és más országokban gyakorolt jelenlegi formájában inkább a hagyományokhoz való ragaszkodást, nem pedig azok lebontását szolgálja. Az átalakulás előmozdítása helyett sajnos inkább a konzervativizmust képviseli. Ebben a könyvben amellet szöveg, hogy a hálózatoknak az oktatási színtér átrajzolásának az eszközévé kell válniuk.

Ez azonban nem is olyan egyszerű. Arra kényszerít, hogy megkérdőjelezzük az iskolák működésére és együttműködésére, valamint a jó gondolatok rendszerben való gyors elterjesztésére vonatkozó alapfeltevéseinket, miként David Hargreaves (2003a, 24. o.) is teszi *Educational Epidemic* (Oktatási járvány) című művében, ahol az eredményes iskola „bemenet-folyamat-kimenet” modelljének a használhatóságát vonja kétségbe:

Vajon ez az alapvető szervezeti keret az egyetlen – vagy a legjobb – megoldás az egyetemes középfokú oktatás céljainak az elérésére?

Így folytatja:

Olyan fogalmakat akarok használni, melyekkel megmagyarázható, hogy miért sikeres egy iskola, azaz nem csak a siker jellemzőinek a leírására alkalmasak

(mint amilyen például az eredményorientált kultúra, a jó vezetés és így tovább). Ha ugyanezekkel a fogalmakkal megragadható, hogy másfajta szervezetek vagy egész társas rendszerek – például városok vagy társadalmak – mitől lesznek eredményesek és sikeresek, akkor az iskolák és tágabb környezetük közötti kapcsolatot is képesek érthetőbbé tenni. Egy másik munkámban bemutattam egy fogalmi keretet annak értelmezéséhez, hogy miért azok az intézmények tudnak kiváló oktatási eredményeket felmutatni, ahol a tőke különböző formáinak a kölcsönhatása megvalósul. Ennek alapján egy iskola színvonalát három fogalom – a szellemi tőke, a szociális tőke és a szervezeti tőke – segítségével ragadhatjuk meg.

A szellemi, a szociális és a szervezeti tőke Hargreaves által adott meghatározása a következőképpen foglалható össze:

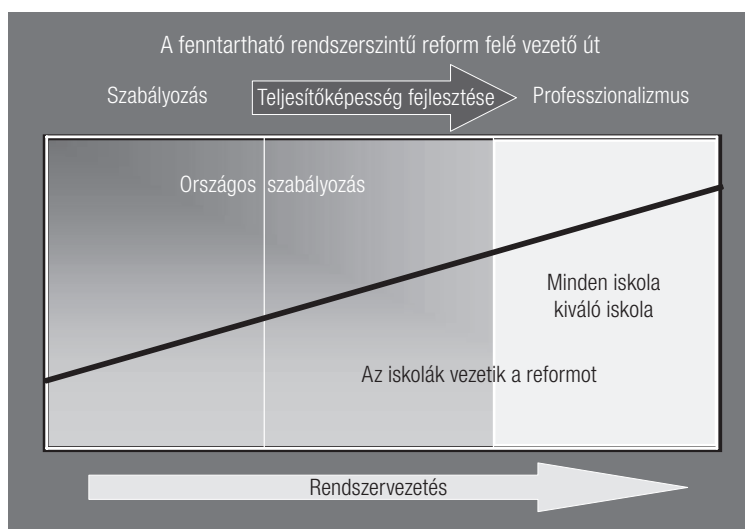
- A *szellemi tőke* egyrészt az iskola nevelőtestületének, másrészt a tanulóknak és a mögöttük álló családoknak és közösségeknek az együttes tudását, készségeit és kompetenciáit jelenti. Az intézmény szellemi tőke mozgósítására való képessége döntő, mert ez táplálja az új gondolatokat és az iskola eredményességét fokozó sikeres innovációhoz szükséges új tudás kialakulását.
- A *szociális tőke* az iskola tagjai és érdekeltjei közötti bizalom, ami az intézményen belül, valamint a külső partnerekkel kialakított hálózatokban ölt testet. A szociális tőkében gazdag intézmények közösségként tekintenek magukra, és áldoznak arra, hogy minél eredményesebben működő tanuló közösséggé fejlődjenek.
- A *szervezeti tőke* az iskola vezetői pozícióban lévő munkatársainak képessége az erőforrások – különösen a rendelkezésre álló szellemi és szociális tőke jobb kihasználása révén történő iskolafejlesztéshez szükséges tudás és készségek – hatékony mozgósítására, mégpedig elsősorban a tanítás és a tanulás minőségének javítása érdekében.

A szellemi, szociális és szervezeti tőke tehát nemcsak azt segít meghatározni, hogy milyen teljesítőképességgel rendelkezik egy iskola, hanem annak fejlesztésére vonatkozóan is útmutatást ad. Ahogy David Hargreaves fogalmaz, a vezetés feladata egyszerűen szólva a tőke e három formájának az összekapcsolása. A szellemi tőke (az egyéni tudás és készségek) például csak a szociális tőke bizonyos jellemzőinek a megléte esetén érvényesülhet tartósan. Ezért fontos a bizalomra épülő kapcsolatok és a „tanuló szakmai közösségek” megalapozása. Más szóval, az egyéni készségek csak akkor kamatoztathatók, ha a munkatársak közötti kapcsolatok folyamatosan fejlődnek. Hasonlóképpen, a szervezeti tőkét maximalizáló vezetési megoldások nélkül (a vezetői feladatok megosztása és hálózatsze-

rú ellátása, mások felruházása hatalommal, tisztelgés az iskola és a közösségi partnerek közreműködése előtt) nem hasznosítható a tőke másik két formája (és nem váltható valóra a teljesítőképeség).

A fenti elemzésnek a vezetésre gyakorolt következményeit a következő fejezetben fogjuk majd szemügyre venni. Ezen a ponton azt kell észrevenni, hogy mindez egy, a megszokottól radikálisan eltérő oktatási berendezkedést feltételez, amit jól mutat a 2. fejezetben bevezetett és a 6.1. ábrán most ismét látható diagram bal és jobb oldali része közötti különbség.

6.1. ábra. A fenntartható rendszerszintű reform felé vezető út



A bal oldali mezőt a felülről irányított változás és a bemenet-kimenet modell szerint működő szervezetek jellemzik. A középső részben a felülről és az alulról induló kezdeményezések közötti új egyensúly kialakításához szükséges, dialektikusabb szemlélet válik uralkodóvá, melynek következtében lehetőség nyílik a központi hatalom megkérdőjelezésére, és az alternatív megközelítésekkel való kísérletezésre. A jobb oldalon a felülről vagy alulról történő kezdeményezés kérdése létjogosultságát veszti, mert egészen más szervezeti formákra és alapjaiban újragondolt kormányzási és felelősségmegosztási megoldásokra épülő munkamódszerekre van szükség, melyek központi eleme az azonos szinten tevékenykedők közötti együttműködés.

Ebben a mezőben válik fontossá – és „eladhatóvá” – Hargreaves elmélete, és ugyan- csak itt lesz a haladás és a minőségfejlesztés nélkülözhetetlen eszköze a hálózati együttműködés és az innováció.

Jelenleg az a gond, hogy a szervezeti felépítés, a hálózati együttműködés és az innováció legtöbb formáját a bal oldali mezőhöz tartozó gondolkodásmód határozza meg, azaz egy alapvetően felülről irányított rendszerbe illeszkednek. Ezért nekünk a jobb oldali mezőre jellemző szemlélet és munkamódszerek kontextusában kell a szervezeteket és a hálózatokat újragondolnunk.

Ez nem könnyű feladat, hiszen mi is a mai kor gyermekei vagyunk. Mindazonáltal ebben a fejezetben megpróbálom olyan viszonyok között elképzelni az iskolák szervezetének, munkamódszereinek, hálózati együttműködésének és innovációs tevékenységének új formáit, amikor a kormányzat helyett az intézmények vezetik a reformot. Ennek során:

- különbséget teszek az iskola fenntartó és fejlesztő funkciói között,
- kitérek az iskolán belüli különbségek témakörére,
- bemutatok egy modellt az iskolán belüli változtatásra,
- áttekintem a hálózati együttműködésről rendelkezésre álló adatokat,
- majd a zárszóban szólok néhány szót az innováció természetéről és a vírusról.

FENNTARTÁS ÉS FEJLESZTÉS

Ha az iskolák a reform vezetőiként képzelik el a jövőjüket, akkor előbb vagy utóbb rá fognak jönni, hogy a jelenlegi szervezeti keretek nem teszik lehetővé az átmenet véghezvitelét. Ennek kapcsán a következő két kritikus kérdés merül fel:

- Az első. Rendelkezésre állnak-e az iskolafejlesztéshez szükséges alapkompenciák? Az alapkompenciákat úgy kell elképzelni, mint az intézmény központi idegrendszerét: ezek teszik lehetővé az iskolának, hogy bízzon abban, nemcsak rövid távon, hanem hosszú távon is képes céljai elérésére és diákjai igényeinek a kielégítésére, mert állandóan fejleszti a képességét arra, hogy az eléje kerülő különféle kihívásokkal szembenézzen.
- A második. Képes-e az iskola a változás kezelésére, a fejlődésre és az innovációra? Ezek azt igénylik, hogy a már meglévő szervezeti funkciók szilárd *fenntartása* mellett *fejlődni*, változni is tudjon. Az állandó fejlődés szempontjából alapvető fontosságú a fenntartást és a fejlesztést szolgáló tevékenységek kiválasztása és külön infrastruktúrákhoz kapcsolása. Ezzel szemben az iskolák általában túlterhelik a fenntartást szolgáló rendszert azzal, hogy fejlesztési feladatok ellátását is megkövetelik tőle, holott az nem ezeknek a céljára lett kialakítva.

Helyszükében most nincs alkalom ennek a két témának a részletes kifejtésére, de ez nem azt jelenti, hogy alábecsülöm a fontosságukat. Az oktatás új arculatának megteremtése csak akkor lehetséges, ha az iskolák át tudnak lépni a reform következő szakaszába. Stratégiai vezetésről szóló munkájában Brent Davies (2005) rámutat, hogy a jelenbeli fejlődés képessége mellett a jövőbeli fejlődésre való képesség fejlesztésére is figyelmet kell fordítaniuk az intézményeknek. Ennek a nélkülözhetetlenségére próbálok magam is rámutatni.

A 6.1. táblázatban összefoglalom azokat az alapkompétenciákat, amelyeknek – kutatásokra és gyakorlati tapasztalatokra alapozott véleményem szerint – minden iskolának birtokában kell lennie. Ezek nélkül ugyanis nem sok esélyük lehet az eredményes működésre, illetve rövid és középtávon történő fennmaradásra. A felügyeleti ellenőrzések során is ezek a jellemzők adnak például bizonyosságot arról, hogy a vizsgált intézmény alkalmas a tanítás és a tanulás folyamatának irányítására, a magas színvonalú oktatás biztosítására és a megbízható, valóságot tükröző önértékelésre. Noha a lista eredetileg az angol iskolákra lett kidolgozva, általánosabban is alkalmazható.

A reform következő szakaszába történő átmenethez azonban még valamire szükség van. Ez a fejlesztés és a fenntartás egyensúlyban tartásának a képessége, amit *The Empowered School* (1991, 16. o.) című munkánkban szerzőtársammal, David Hargreaves-szel így fogalmaztunk meg:

Egy iskola kultúrájának és vezetési szemléletének a megváltoztatása során mindig az intézmény aktuális helyzetéből kell kiindulni. Napjainkban az iskolák kétféle kényszerrel szembesülnek. Az egyik a fejlesztés kényszere. Ha a legújabb reformot végre akarják hajtani, akkor nem maradhatnak változatlanok. A másik a fenntartás kényszere. Biztosítaniuk kell a jelenlegi, illetve a korábban követett gyakorlat bizonyos mértékű fennmaradását – egyrészt azért, mert ez adja az új fejlesztések alapját képező stabilitást, másrészt pedig azért, mert a reformok soha nem változtatják meg a működés valamennyi elemét. Ilyenformán a fejlesztés és a fenntartás kettős kényszere feszültséget szül.

Ugyanebben a kötetben írjuk, hogy a fejlesztés és a fenntartás egyensúlyban tartásának képességét az iskola úgynevezett „igazgatási megoldásai” biztosítják. Ezek támogatják a megőrzését mindannak, ami jól működik, és aminek az intézmény állandóságát és jó hírét köszönheti. Ugyanakkor gondoskodniuk kell arról is, hogy a szervezet képes legyen az új fejleményeket kezelni, és saját jövőjét megteremteni. Három fő területre kell kiterjedniük:

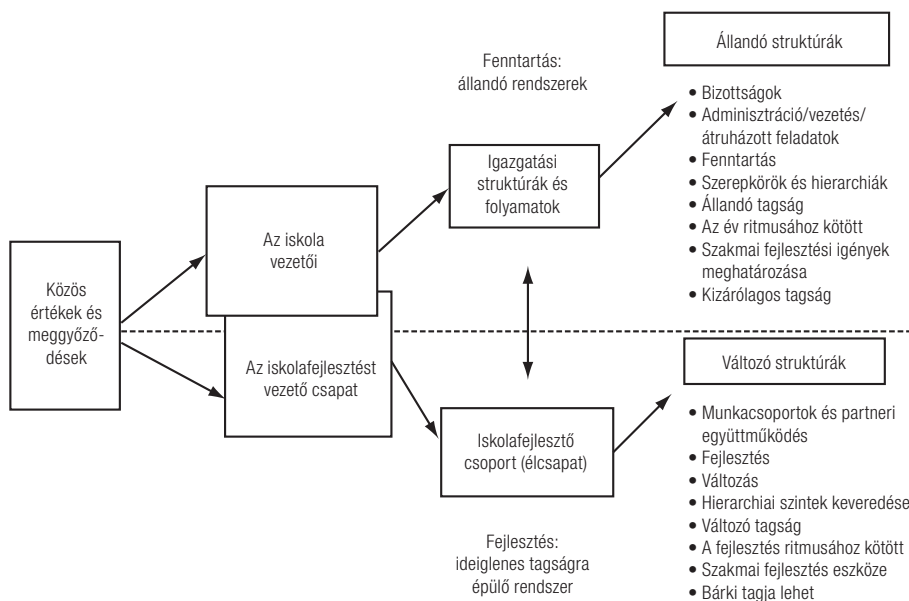
- az iskola működésében érdekelt felek tevékenységét irányító *keretek*;
- egyértelműen meghatározott *szerep- és feladatkörök*, hogy mindenki tisztában legyen a saját és mások feladataival;
- *együttműködési* formák ösztönzése.

6.1. táblázat. Az iskolák alapkompenciái

Alapkompenciák	Indikátorok és/vagy oktatáspolitikai területek
A tanulók egyéni igényeihez alkalmazkodó oktatási programok kidolgozása és megvalósítása , a rejtett tantervet, valamint a társas kompetenciák és az önbizalom fejlesztését is beleértve	<ul style="list-style-type: none"> • Személyre szabott tanulás – a tanulók egyéni igényeihez igazított tanulási és tanítási stratégiák, melyek biztosítják, hogy a diákok partnerként vesznek részt a tanulásban • Az alap- és középfokú oktatás stratégiái – megfelelően testre szabva • Személyes fejlesztés és állampolgárságra nevelés – a szociális kompetenciák és az önbizalom fejlesztésének eszközeként • Alapkészségek – különös tekintettel a tanulási készségekre és más „puha” készségekre, melyek az életben való boldoguláshoz és a munkavégzéshez szükséges kompetenciákat fejlesztik
Célszintek meghatározása, értékelés, monitoring és a tanulói teljesítményről szóló beszámolók , melyek a tanulók bevonásával készülnek, és arra vonatkozó mutatókat is tartalmaznak, hogy mennyire érzik jól magukat a gyerekek az iskolában	<ul style="list-style-type: none"> • Tanulást szolgáló értékelés – a tanulók részt vesznek a célszintek és a tanulási igények meghatározásában, és tisztában vannak a haladás értékelésének módszereivel és a haladásra vonatkozó beszámolók összeállításának menetével • A teljesítmény alakulásának folyamatos figyelése és az eredményekről készült beszámolók – melyek a tanulók egyéni fejlődésére vonatkozó információkat tartalmaznak, és lehetőséget nyújtanak a diákoknak észrevételeik közlésére
Erőforrás-elosztás és létesítménygazdálkodás , mely az iskola kialakításának és külső megjelenésének valamennyi összetevőjét magában foglalja (különösen a mosdókat)	<ul style="list-style-type: none"> • A finanszírozási rendszer lehető legjobb kihasználása – az iskola fejlődését támogató erőforrás-elosztás • A jövő iskolája – a tanulási eredményeket javító beruházások
Teljesítménymenedzsment és a nevelőtestület valamennyi tagjának fejlesztése , ideértve az eredményes tanulási és tanítási stratégiákkal, az innovációval és a problémamegoldó képesség fejlesztésével foglalkozó, iskolán belüli és iskolák közötti tanuló szakmai közösségek létrehozását	<ul style="list-style-type: none"> • Munkaerőreform • Bérgazdálkodás és teljesítménymenedzsment – mely megalapozza az állandó fejlődést, és biztosítja azt, hogy a munkatársak megbecsülve érezzék magukat • A pedagógusok alapképzése és folyamatos szakmai fejlesztése – különféle tanítási stratégiák magas szintű elsajátítása, a saját és a tanulókra jellemző egyéni tanulási stílusok ismerete • Hálózatokban való részvétel, külön időkeret az iskolán belüli és az iskolák között folyó közös tanulásra
Érdekeltek kezelése , a szülőkkel és a helyi közösséggel fenn tartott kapcsolatokat is ideértve	<ul style="list-style-type: none"> • Együttműködés más helyi szervezetekkel • A tanulók bevonása • A szülők partnerként való részvétele gyermekük tanulásában, a helyi közösség képviselőinek és az önkormányzati testület tagjainak a bevonása
A vezetési feladatokat szétosztó, de erőskező vezetés , ami a szervezet valamennyi tagja és érdekeltje számára világosan megfogalmazott, a tanulói eredményeket középpontba helyező, határozott értékeken és erkölcsi küldetésen alapul	<ul style="list-style-type: none"> • Az igazgatási és szakmai vezetési feladatok megosztása – a National College for School Leadership (Iskolavezetés Országos Testülete) (NCSL) programjain keresztül kapott támogatással • Az értékek, a szellemiség és az erkölcsi küldetés világos megfogalmazása az iskola oktatási tervében, tájékoztatójában stb. • Hatékony kommunikációs csatornák

Ezek a dimenziók maximálisan összeegyeztethetők a korábban idézett alapkompétenciákkal, de nem hangsúlyozzák eléggé, hogy a fenntartást szolgáló tevékenységeket támogató struktúrák mellett fejlesztési infrastruktúrával is rendelkeznie kell az intézménynek. Ezzel a témával hosszasan foglalkoztam *School Improvement for Real* című munkámban, ahol a 6.2. ábrán látható modellt is bemutatam, amely jól szemlélteti e két különálló (ám mégis összefonódó) struktúrát (Jackson 2000, 64. o.).

6.2. ábra. Fenntartás és fejlesztés: egy modell



Az iskola fejlesztési struktúrájának központi eleme egy iskolafejlesztésért felelő csoport vagy élcsapat, melynek szerepét – egy pedagógust idézve – úgy kell felfogni, mint a vállalatok kutatási és fejlesztési részlegét. Ebben az értelemben a hagyományos iskola egy olyan céghez hasonlítható, ahol mindenki a gyártósoron dolgozik, és senki sem foglalkozik kutatással és fejlesztéssel. Ez természetesen stagnálást eredményez, mint ahogy számos oktatási intézmény esetében is látható. Egy iskolafejlesztő csoport létrehozásával azonban a szervezeti stabilitás és hatékonyság fenntartásához szükséges, meglévő rendszerek megőrzése mellett lehet kutatási és fejlesztési kapacitást teremteni, felszabadíthatók a nevelőtestületben rejlő, formális struktúrák által elfojtott képességek, és új együttműködési formákra nyílik lehetőség. Szervezeti szempontból a fenntartás és a fejlesztés egymással szemben álló követelményei által okozott feszültség miatt van szükség iskolafejlesztési csoportra.

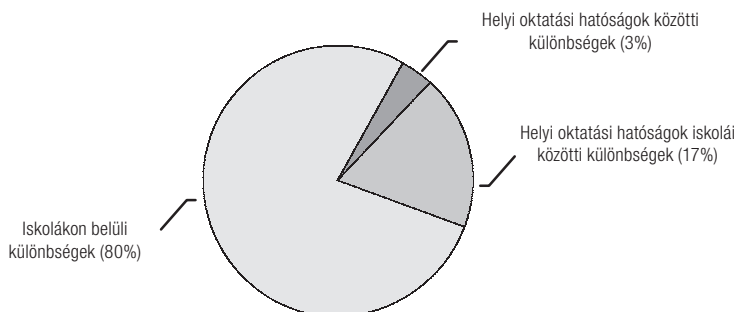
A csoport tagjai általában a hierarchia különböző szintjeit képviselik. Létszáma a viszonylag kis iskolákban három-négy fő lehet, nagyobb intézményekben hat és tíz fő között változhat. A tagok egyike rendszerint az intézményvezető, de fontos, hogy a csoport valóban minél több fellelhető nézőpontot és elképzelést képviseljen, azaz összetétele – a tagság beosztási szintjét, tevékenységterületét, életkorát, szakmai tapasztalatát, nemi hovatartozását, az iskolában eltöltött éveinek számát és egyéb tényezőket tekintve – minél változatosabb legyen. Az ésszerű megoldásokra való túlzott törekvés problémájának elkerülése végett nem ajánlott egy már korábban is létező csoportból – például az intézményvezetőkől vagy a tantárgyi munkaközösségek vezetőiből – kialakítani az iskolafejlesztő csoportot. Az élcsapat feladata az intézmény fő fejlesztési irányának a meghatározása és a fejlesztés napi munkájának az irányítása, aminek ellátásához képzést és külső tanácsadói támogatást, segítségnyújtást vehetnek igénybe, illetve hálózatszerű együttműködést folytathatnak más iskolák hasonló csoportjaival.

Ahogy hamarosan látni fogjuk, ez az élcsapat kritikus szerepet játszik az iskolán belüli fejlesztési folyamat megalapozásában. Mielőtt azonban belefognánk ebbe a témába, szólni kell néhány szót a tanulás és az eredmények színvonalának javítását leginkább akadályozó tényezőről, az iskolán belül jelentkező különbségekről.

AZ ISKOLÁN BELÜLI KÜLÖNBSÉGEK

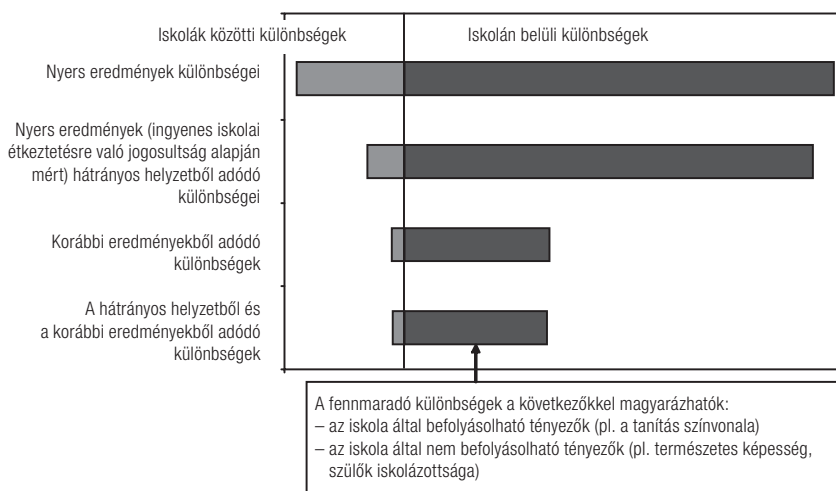
Jóllehet a hálózatépítés és az intézmények közötti együttműködés a nagyszabású, rendszer egészére kiható változás kiváltásának nélkülözhetetlen eszköze, ironikus módon azzal a nem kívánt hatással járhat, hogy eltereli a figyelmet az iskolán belüli különbségek kezelésének ugyancsak fontos feladatáról. Megfigyelhető, hogy egy iskola tanulói az olyan egyéni tényezők, mint például a társadalmi-gazdasági háttér kizárását követően sem egyformán teljesítenek, azaz az egyes tanárok és tantervi elemek eltérő hatást váltanak ki, nem ugyanolyan eredményesek mindenkinél. Újabban kutatások is kimutatták, hogyan befolyásolja ez a jelenség a tanulói eredményeket. A PISA-vizsgálat szerint például Angliában mintegy négyszer akkora különbség tapasztalható az iskolákon belül, mint az iskolák között (lásd a 6.3. ábrát), márpedig e probléma közvetlen kezelése nélkül aligha érhető el a színvonal további emelkedése. Jól szemlélteti a kérdést az alábbiakban bemutatott két diagram. A 6.4. ábrán látható, hogy míg az iskolák közötti eltérések szinte teljes mértékben a hátrányos helyzetre vezethetők vissza, az intézményen belüli különbségeknek nem ez a magyarázata. Ennek megfelelően, a 6.5. ábra szerint a tanulói eredmények iskolán belüli jelentős (és esetenként tartósan fennmaradó) különbségei teljes mértékben a tanítás színvonalából adódnak. A 6.6. ábra iskolai szinten mutatja be ugyanezt a jelenséget.

6.3. ábra. A rendszer melyik szintjén jelentkeznek a különbségek?



6.4. ábra. Az iskolákon belüli és az iskolák közötti különbségeket befolyásoló tényezők

A legnagyobb különbségek az egyes iskolákon belül tapasztalhatók, az iskolák közötti különbségek a tanulók hátrányos helyzetével vagy korábbi eredményeivel magyarázhatók

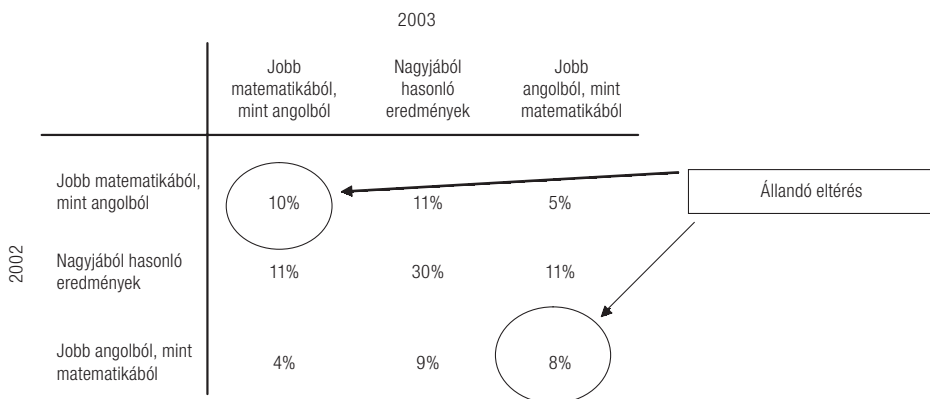


Az iskolán belüli különbségek oka tehát a tanítás színvonalában rejlik. Ezt jó tudni. Szerencsére ezen tudunk változtatni – legalábbis akkor, ha az itt előadott érveknek hitelt adunk. Ha megtesszük, akkor pedig biztosak lehetünk abban, hogy az iskolák többsége jól halad a kiválóság felé vezető úton.

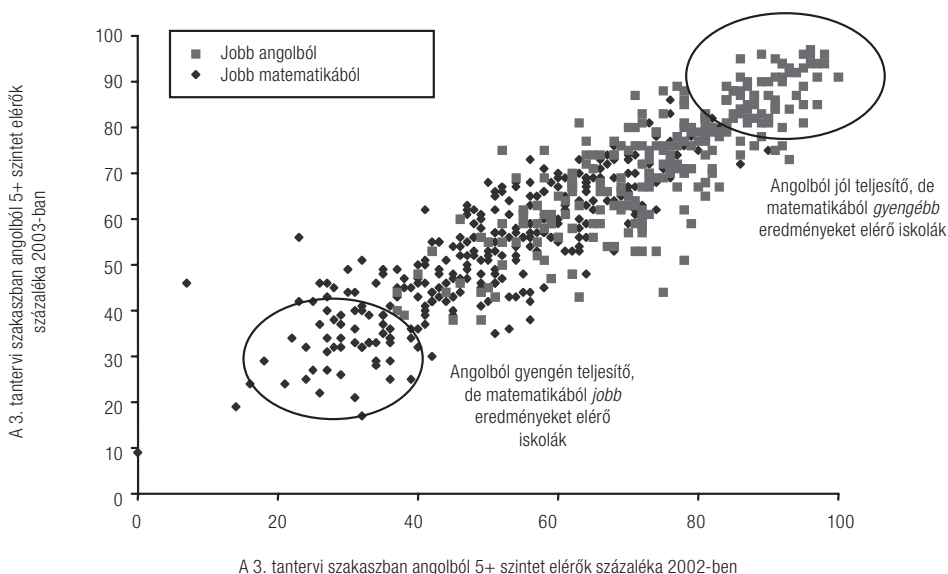
Ahogy a 4. fejezetben látható volt, a tanítás minőségét két dolog határozza meg: a hatásos tanítási módszerek és a területfejlesztés módja. Az ott elmondottakat nem szükséges újra megismételni. Mindazonáltal, ha az a célunk, hogy miközben (a) az intézmény fejlesztéseért elsősorban az iskolafejlesztő csoportot tesszük felelőssé, egyúttal (b) az iskolán belüli

6.5. ábra. A tanítás és a tanulói eredmények iskolán belüli különbségei a 3. tantervi szakaszban

A tanítás befolyásolhatja a különbségeket. A 3. tantervi szakaszban tantárgyi szinten tapasztalhatók eltérések. Egyes iskolák következetesen jobbak angolból, mint matematikából, és fordítva – a tanárok vagy tantárgyi munkaközösségek szintjén jelentkező hiányosságok bizonyítékai



6.6. ábra. A jól és a gyengén teljesítő iskolák fejlődési lehetőségei



különbségek csökkentése is kellő figyelmet kapjon, akkor egy olyan iskolai szintű fejlesztési folyamatot kell kidolgozni, mely az alább felsorolt szakmai fejlesztési tevékenységeket is tartalmazza. A belső különbségek mérséklésének elengedhetetlen szervezeti feltételei ugyanis a következők:

- a tanulók és a tanárok teljesítményére vonatkozó adatok rendszeres gyűjtése és felhasználása;
- a tanítási és tanulási stratégiákkal foglalkozó szakmai műhelyek, amelyek keretében ezek bemutatására és modellálására is sor kerül annak érdekében, hogy az iskola tanárai pontosabban tudjanak beszélgetni egymással a tanításról;
- a diákok tanulására és eredményeire vonatkozó adatokról, valamint a tanítási stratégiákról szóló megbeszélések a tantárgyi munkaközösségek között;
- a tanítással, tanulással és az iskolafejlesztés tervezésével foglalkozó szakmai napok az egész nevelőtestület részvételével és úgynevezett „tantervi körúttal”, amikor a munkatársak más tagozatok, munkaközösségek munkájával is megismerkedhetnek;
- lehetőségek biztosítása az „iskolafejlesztő csoport” vagy hasonló munkacsoport tagjainak arra, hogy képzésben vegyenek részt, és beleszólhassanak a tervezésbe;
- partnerrel tanítás, modellálás és munkatárs-coaching háromfős csoportokban;
- rendszeres időközönként tervezett és kivitelezett közös vizsgálódások és adatfelhasználás, mely tevékenységek természetüknél fogva tudásteremtők.

Álláspontom szerint az iskolán belüli különbségek csak akkor csökkenthetők, ha a fenti területfejlesztési formák rendelkezésre állnak. A pedagógusok osztályteremben megfigyelhető viselkedése és a magasabb szintű tanulói teljesítmény közötti strukturális kapcsolatot az imént leírt tevékenységek eredményes tanítással való összefüggéseinek a felismerése teszi egyértelművé és megvalósíthatóvá. Kiváló eredményeket ért el ezen a területen például a National College of School Leaders vezetői hálózata, melynek gyakorlati munkáját többek között David Reynolds kutatásai támogatták (Hopkins et al. 2005).

Korábban már említettem, hogy azok az intézmények tudnak más iskolákkal hatékonyan együttműködni, amelyek munkatársai előzőleg megtanultak együtt dolgozni egymással. Másképp fogalmazva, a belső különbségek kezelésére szolgáló stratégiák nélkül az iskolák és a pedagógusok együttműködése csak felszínes lehet. Mindez alátámasztja ennek a könyvnek azt az állítását, hogy az iskolafejlesztés során egyaránt foglalkozni kell az intézmény szervezeti feltételeivel, valamint a tanítás és a tanulás megszervezésével. Minél kevésbé alakul át az iskola szervezete, annál kisebb az esély a diákok tanulását közvetlenül és pozitívan befolyásolni képes osztálytermi gyakorlat megváltozására. A következő részben ezért ennek egy lehetséges stratégiáját mutatom be.

AZ ISKOLAFEJLESZTÉS HÁROM SZAKASZA

Az iskolafejlesztés következőkben bemutatott felfogása éles ellentétben áll az iskolák megváltoztatását célzó, egyre szaporodó felszínes stratégiákkal. Első változatát az Improving the Quality of Education for All (Az oktatás színvonalának javítása mindenki számára) elnevezésű iskolafejlesztési program keretében dolgoztuk ki, amikor az angol középiskolákkal végzett munkánk korai időszakában a nagyszabású változás komplexitásával és kihívásaival próbáltunk megküzdeni. A javasolt megközelítést a program nevével megegyező címet viselő kötetben (Hopkins 2002b) írtam le részletesebben. A munkában részt vevő intézmények meg voltak győződve arról, hogy mind a tanulónak, mind a nevelőtestületnek nagyobb haszna származhat a fejlesztésből akkor, ha annak során elsősorban az *iskola alapfeladatával, azaz a tanítással és a tanulással*, valamint a *tartós fejlődésre való képesség kialakításával* foglalkoznak. A rendszer és a környezet által megkövetelt tennivalók kontextusában ezért amellet, hogy a diákok tanulási igényeinek a kielégítésére törekedtek, azt is felismerték, hogy a fejlesztési stratégiának e kettős követelmény teljesítésén túl az iskola jövőbeli fejlesztéséhez szükséges eszközöket is biztosítani kell. Ebben az értelemben a stratégiát a szervezeti kultúra fejlődésének az alapját képező *vázként* kell felfogni, nem pedig egy keretként, melyen belül az átalakulás végbemegy.

A három szakaszból álló fejlesztési folyamat lényege, hogy állandóan a tanulást és az elért eredményeket kell szem előtt tartani. Ebből kiindulva az iskolafejlesztési stratégia egyaránt kiterjed az *osztálytermi gyakorlatra*, különösen a pedagógusok eszköztárának a bővítésére, valamint az intézményi szintű *teljesítőképesség javítására*, ami elsősorban a testületfejlesztés újratervelését jelenti. Noha ez a megközelítés nem „gyors megoldást” kínál, az elvégzendő tennivalók többsége azért rövid és középtávú előnyökkel is jár. Meg kell azonban jegyezni, hogy a lemaradó iskoláknak nem ajánlott, mivel már eleve feltételez egy bizonyos szintű teljesítőképességet, ami ezeknél az intézményeknél sajnos általában hiányzik.

A három szakasz a következő:

- 1. szakasz: A folyamat megalapozása, amihez rendszerint legfeljebb két trimeszter szükséges.
- 2. szakasz: Kiterjesztés az egész iskolára, melynek időigénye legfeljebb másfél trimeszter.
- 3. szakasz: A lendület fenntartása és a hálózatépítés, miután a folyamat önfenn-tartóvá vált, és a belső és külső együttműködés lett a norma.

1. szakasz: A folyamat megalapozása

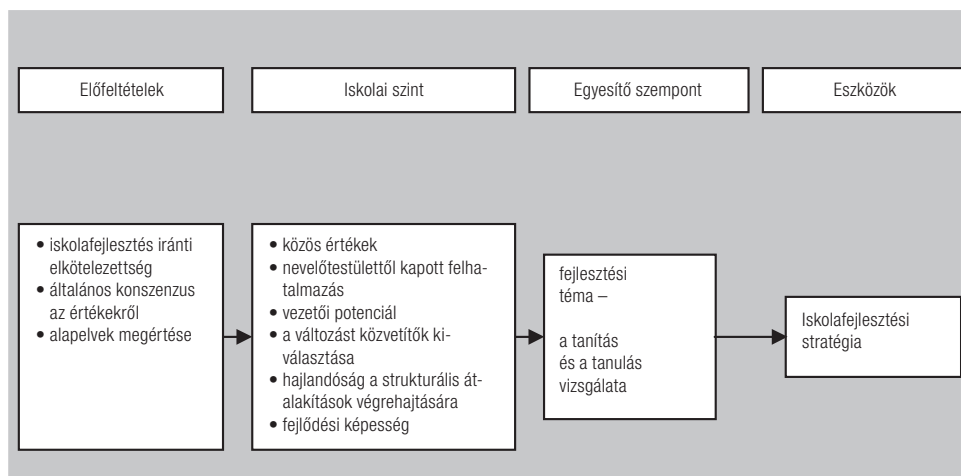
A stratégia végrehajtására való felkészülés része az elkötelezettség megteremtése, a tervezés és az iskolai szintű viszonyokra vonatkozó adatok gyűjtése. Jóllehet fontos a munka mielőbbi megkezdése, ennek alapvető feltétele, hogy az iskolafejlesztő csoport felálljon, és gondosan megtervezze az intézmény egészére kiterjeszthető fejlesztés stratégiáját.

Ebben a szakaszban:

- elkötelezettséget kell teremteni az iskolafejlesztési szemlélet iránt,
- létre kell hozni az iskolafejlesztő csoportot,
- fel kell térképezni az iskola erősségeit és gyengeségeit,
- meg kell tervezni az intézmény egészére vonatkozó programot,
- le kell fektetni az iskolai szintű megközelítés alapjait.

Az iskolafejlesztési tevékenység kezdeti szakaszára jellemző munkafolyamatot a 6.7. ábra mutatja.

6.7. ábra. A folyamat megalapozása



2. szakasz: Kiterjesztés az egész iskolára

Ez a tevékenységciklus az egész nevelőtestület részvételével zajló továbbképzési nappal kezdődik és végződik. Az első alkalommal megállapodás születik a tanterv és a tanítás fő

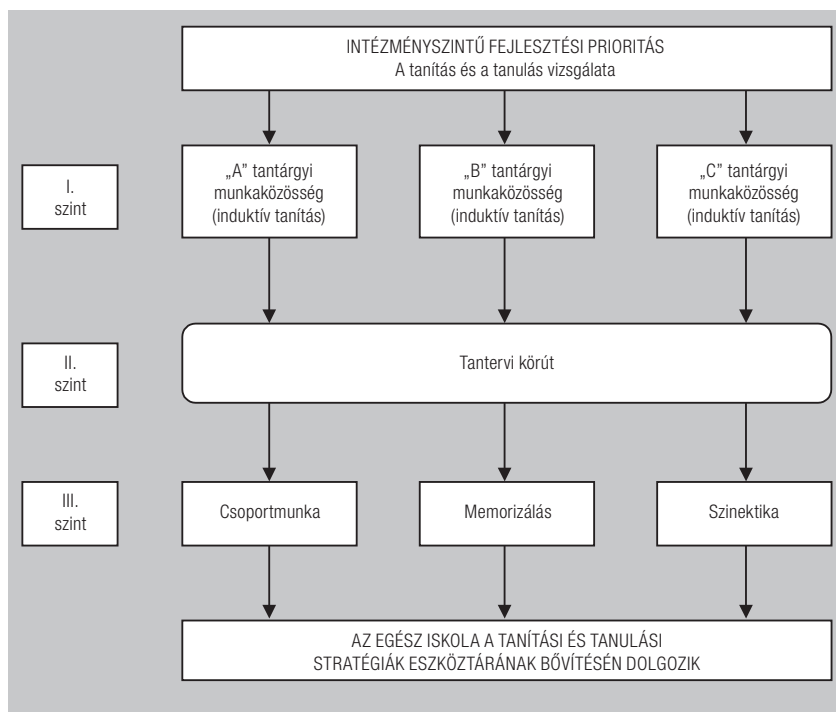
hangsúlyairól, és megalakulnak az együtt tanuló munkacsoportok. A második ilyen napon az iskolában tett „tantervi körút” keretében a tanárok megismertetik egymással, hogy milyen haladást értek el.

A következő tevékenységek tartoznak ehhez a szakaszhoz:

- a munka indítása az egész nevelőtestület részvételével zajló továbbképzési nappal (vagy napokkal);
- megállapodás a tanterv és a tanítás fő hangsúlyairól;
- az együtt tanuló munkacsoportok megalakítása;
- első vizsgálódási ciklus;
- kezdeti sikerek ismertetése, és a diákok tanulására tett hatás bemutatása a tantervi körút alkalmával.

A 2. szakaszban sorra kerülő tevékenységek folyamatábrája a 6.8. ábrán látható.

6.8. ábra. Kiterjesztés az egész iskolára – a tantervi körút



3. szakasz: A lendület fenntartása

Ebben a szakaszban a változtatási képesség intézményi és osztálytermi szinten történő megszilárdítása történik. Bevált munkamódszerré válik a néhány fős munkacsoportokban való közös tanulás, a tanárok változatosabb tanítási stratégiákat alkalmaznak a tanterv feldolgozása során, az iskola pedig egyre céltudatosabb hálózati együttműködést folytat más intézményekkel.

A munka során az alábbi tevékenységekre kerül sor:

- újabb vizsgálódási ciklusok indítása;
- a pedagógusok tanulásának beépítése a folyamatba;
- a diákok esetében a tanulás célirányosabbá tétele;
- reflektálás, melynek témája az iskola, illetve a munkaközösség kultúrája;
- hálózatok kialakítása.

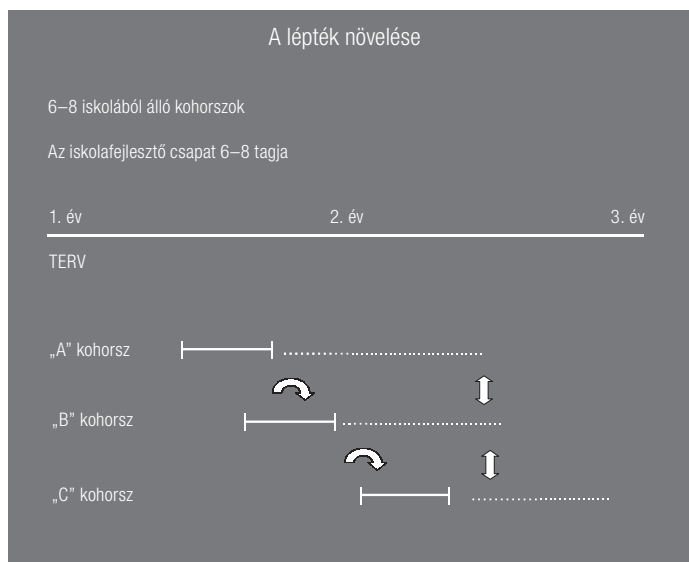
Az iskolafejlesztésnek ezt a felfogását úgy dolgoztuk ki, hogy a hálózati együttműködés is a folyamat szerves része legyen. Ahogy időszakról időszakra egyre több iskolacsoport került ki a programból, az intézmények mindinkább egymás támogatására kezdtek támaszkodni, és rövid idő alatt képessé váltak a fejlesztési folyamat önálló fenntartására. Ezt szemlélteti a 6.9. ábra.

A három szakaszból álló folyamat előnye, hogy az iskolák fokozatosan rájönnek, az eredményes iskolafejlesztés nem egy *felkínált választékból* való csemegézést jelent, hanem egy rendszerben gondolkodó, ám ugyanakkor célirányos, *átfogó stratégia* kidolgozására épül. Az intézmény egészét figyelembe vevő megközelítést követő iskolákban az egyedi kezdeményezéseket egy, a diákok tanulási igényeinek kielégítését célzó, koherens stratégia fogja össze. Ennek a szemléletnek a kialakulásával párhuzamosan az iskolák kezdenek késztetést érezni arra, hogy olyan fórumokat hozzanak létre, ahol tapasztalataikat kicserélhetik, tanulhatnak egymástól. Ezek a hálózatok, melyek – mint már eddig is többször utaltam rá – az oktatás újjászervezésének a kulcsát jelentik. A következő részben ezért a hálózatok témakörét dolgozom fel részletesebben.

AZ ISKOLÁK ÁTALAKÍTÁSÁT SEGÍTŐ HÁLÓZATI EGYÜTTMŰKÖDÉS

Az elmúlt évtizedben megszoktuk, hogy az iskolafejlesztést ösztönző tényezők közül a verseny és az intézmények egyéni alapon történő elszámoltathatósága kapta a legnagyobb hangsúlyt. A nagyszabású, hosszú távra szóló oktatási reformprogram első szakaszában

6.9. ábra. Az iskolafejlesztés fenntarthatóságát szolgáló hálózatépítés



ezek valóban fontos stratégiák voltak. Az oktatási reform következő fázisában azonban kreatívabb, fogékonyabb eszközökkel kell támogatni az iskolákban folyó munkát. Ezek közé tartoznak azok a különböző hálózati és más együttműködési formák, melyeket az intézmények különféle iskolafejlesztési, szakmai fejlesztési és innovációs tevékenységeik segítésére hoznak létre. Miután túlléptünk azon a hamis ellentétben alapuló vitán, hogy vajon a felülről irányított vagy az alulról szerveződő változtatás a célravezetőbb az oktatásban, sokan a hálózatokat tekintik a legfontosabb szervezeti egységeknek.¹ Sajnos magának a szónak számos jelentése él a köztudatban; a mögötte álló fogalomnak pedig sokféle értelmezése létezik. Miközben gyakran hallani, hogy milyen pozitív hatást gyakorolnak az iskolák szervezeti kultúrájára és a tanulói teljesítmény színvonalára, a gyakorlatban egyes hálózatok csupán „a bevált gyakorlat átadására szolgáló társas körökként” működnek. Ezért ahhoz, hogy valóban a nekik tulajdonított eredményeket hozhassák, sokkal pontosabban kell meghatározunk mind az elnevezésüket, mind a hozzájuk kapcsolódó munkamódszereket.²

1 Lásd például: Hargreaves, D.H. (2003b) *Working Laterally: How Innovation Networks Make an Education Epidemic*. London: DfES Publications; Huberman, M. (1995) Networks that alter teaching: conceptualization, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2): 193–211.

2 Ennek a résznek többek között az OECD „Schooling for Tomorrow” (A jövő iskolája) elnevezésű oktatási innovációs programja második szakaszához készült anyag képezi az alapját. A programnak az 1999-ben „Innovating Schools” (Innovatív iskolák) című kiadvánnyal zárt első szakasza és az OECD 1997 végén Japánban tartott hirosimai konferenciája az intézményi szinttel foglalkozott. A téma azóta a hálózatokon keresztüli innováció, a több helyszínen folyó változtatás és a támogató kezdeményezések kérdéskörével bővült. Ezeken túl az iskolafejlesztéssel foglalkozó kutatások általános eredményeire, a hálózatokkal kapcsolatos legújabb angolai tapasztalatokra és az OECD „Schooling for Tomorrow” programjának keretében folyó munkára is építke (lásd: www.oecd.org).

Hadd javasoljak egy meghatározást az eddigi gondolatmenetünkéből következő szerep beöltésére esélyes hálózatokra:

A hálózatok meghatározott célt szolgáló társas szerveződések. Jellemzőik a minőség iránti elkötelezettség, a fegyelem, valamint a teljesítmény színvonalának és a diákok tanulásának előtérbe helyezése. Változás időszakában hatásos eszközei lehetnek az innováció ösztönzésének. Az oktatásban a hálózatok elősegítik a bevált gyakorlat terjesztését, hozzájárulnak a pedagógusok szakmai fejlődéséhez, támogatják az iskolák teljesítőképességének javítását, a centralizált és decentralizált struktúrák közötti közvetítőként működnek, és közreműködnek az oktatási szervezetek és rendszerek struktúrájának és kultúrájának átalakításában.

Elismerem, hogy kicsit tömény ez a megfogalmazás. A benne rejlő gondolatok kifejtéséhez a következőkben röviden

- meghatározom a hálózatok működéséhez szükséges feltételeket,
- körvonalazom a hálózatok innovációt támogató szerepét,
- bemutatom a hálózatok kialakulóban lévő tipológiáját.

A hálózatok eredményes működéséhez szükséges feltételek

Az előző meghatározásunkban foglalt tulajdonságok nem maguktól alakulnak ki. Minden bizonyíték arra utal, hogy a hálózatok csak az alábbi nélkülözhetetlen feltételek megléte esetén válhatnak valóban az innováció színtereivé az oktatásban:

- *Következetes értékrend és cél.* A hálózatoknak egy közös célra és rendeltetésre kell szerveződniük, és fontos, hogy az annak alapját képező értékrendet pontosan értse, és a sajátjuknak érezzék a résztvevők. Az értékrendnek és a célnak ez a következetessége abban is megnyilvánul, hogy a hálózat állandóan azon munkálkodik, hogy – a társadalmi igazságosság által jellemzett rendszerben – hatékonyabban tanuljanak, és jobb eredményeket érjenek el a diákok.
- *Világos struktúra.* A sikeres hálózatok jól szervezettek, világos működési renddel és mechanizmusokkal rendelkeznek. Ezzel biztosítják, hogy az iskolákon belül és az iskolák között megvalósuljon a maximális részvétel. Szervezeti struktúrájuk a minél szélesebb körű bevonást támogatja, lehetőség szerint a szervezet vagy a rendszer egésze számára nyitottak, tagságuk nem szűk körű, korlátozott vagy válogatott.

Az áttekinthető struktúrát a saját retorikájával szemben szkeptikus szervezeti kultúrának kell kiegészítenie.

- *Tudásteremtés, -hasznosítás és -átadás.* A hálózatok elsődleges célja az oktatásban végbemenő fejlesztést és innovációt támogató tudás létrehozása és terjesztése. Az ilyen elméletnek és gyakorlatnak mindig bizonyítékokon kell alapulnia, az osztálytermi folyamatokra kell irányulnia, és a pedagógusok tanulását megkönnyítő formában kell rendelkezésre állnia.
- *A tanulással kapcsolatba hozható haszon.* Fontos, hogy a hálózathoz tartozók érdeemesnek tartsák a részvételt. A hálózati együttműködés haszna ideális esetben a szakmai fejlesztés támogatásával, illetve a pedagógusok és a diákok tanulásának ösztönzésével áll kapcsolatban. Az eredményes hálózatok az emberekbe invesztálnak.
- *Megosztott vezetési feladatok és hatalommal való felruházás.* A különösen sikeres hálózatok olyan embereket fognak össze, akik mellett, hogy képzettek, jól tudnak együtt dolgozni. A hálózatok tagjainak a hatékony munkacsoportokhoz társítottakhoz hasonló készségekkel kell rendelkezniük, melyek magukban foglalják a vezetés megosztásának és a hatalommal való felruházásnak a kezelésére való képességet.
- *Megfelelő erőforrások.* A hálózatoknak megfelelő erőforrás ellátottságot kell biztosítani különösen az idő, a finanszírozás és a humán tőke tekintetében. Nem feltétlenül a mennyiség a fontos, hanem sokkal inkább a hálózat céljaira történő rugalmas hasznosítás.

A hálózatok innovációt támogató szerepe

A hálózatok a helyi innováció és változtatás megkönnyítésének az eszközei lehetnek, és egyúttal a nagyszabású reformban is közreműködhetnek. Lehetőséget kínálnak az iskolák helyi támogatásának „újrafeltalálására”, mivel ösztönzik az együttműködés különböző formáit, a kapcsolatépítést és a többfunkciós partnerségeket. Ezeket – ahogy már korábban is tettük – keresztirányú struktúráknak is szoktuk nevezni. Ebben a tekintetben a hálózat lehetővé teszi az érdekelteknek, hogy kapcsolatokat teremtsenek, és közös célok mentén szerveződő, egymás hatását erősítő tevékenységeknek szenteljék magukat. A hálózatok figyelme mindig a rendszerre irányul, de nem azért, hogy irányítsák (ami amúgy is lehetetlen), hanem hogy a rendszerben működő erők kölcsönhatási képességét a maguk javára fordítsák.³ Ebből az elemzésből következően a változtatási folyamatba már a kezdetektől fogva be kell vonni, a haladás megindulását követően pedig támogatni kell a hálózatokat.

3 Ezeknek a gondolatoknak a részletesebb kifejtését lásd: Fullan, M. (2000) The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1): 1–23.

Összefoglalva, a fentiek alapján nyilvánvaló, hogy a hálózatokban megvan a lehetőség az oktatási innováció és változás előmozdítására, mégpedig a következőkből adódóan:

- Az oktatás alapvető céljaira, különösen a diákok tanulására összpontosítanak.
- Fejlesztik a tanárok, vezetők és más oktatási szakemberek készségeit a változások előmozdítása, a változási folyamat levezénylése, valamint a tanításról és a tanulásról folyó eszmecsere kialakítása és fenntartása terén.
- A bevált gyakorlat terjesztésének, az újítások általánosíthatóságának és az eredményes oktatási folyamatokra vonatkozó „cselekvésközpontú” tudás felhalmozásának a gócpontjai lehetnek.
- Helyi szinten fejlesztik az állandó fejlődésre való képességet, különös tekintettel az iskolákon belüli és iskolák közötti tanuló szakmai közösségek kialakulására.
- Hozzájárulnak ahhoz, hogy a nyomásgyakorlást és a támogatást biztosító rendszerek *integráltan*, nem pedig elaprózottan működjenek. A tanuló szakmai közösségekben például tökéletesen egybeolvad a kettő.
- Segítenek áthidalni sok jelenlegi oktatáspolitikai kezdeményezés hatására keletkező szakadékokat a centralizáció és a decentralizáció között. Nevezetesen közreműködnek a horizontális és vertikális oktatáspolitikai koherencia kialakításában.

A hálózatok kialakulóban lévő tipológiája

Az innováció támogatásával összefüggésben kezd egyértelműen kirajzolódni a hálózatok tipizálásának egy lehetséges módja. Legkezdetlegesebb formájukban a bevált gyakorlat átadását segítik, a legfejlettebb szinten pedig a rendszer megújításának az előmozdítóit lehetnek. Ennek alapján a hálózatok lehetséges típusai röviden a következők:

1. A legkezdetlegesebb szinten a hálózat nem más, mint olyan tanárok egy csoportja, akik valamely közös tantervi cél, illetőleg a bevált gyakorlat átadása érdekében dolgoznak együtt.
2. Az ennél ambiciózusabb hálózatokban iskolafejlesztési céllal együttműködő pedagógusok és iskolák csoportjai vesznek részt, és határozottan töreksenek arra, hogy a bevált gyakorlat átadásán túl egy egész intézményen vagy intézménycsoporton belül fejlesszék a tanítást, tanulást és a tanulói eredményeket.
3. A tudásátadás és az iskolafejlesztés célján túlmenően a hálózatok érdekelték abban is, hogy csoportjaikat tömörítsék valamely oktatáspolitikai cél helyi vagy akár országos megvalósítása érdekében.

4. Ennek a munkamódszernek a kiterjesztésével találkozunk akkor, amikor (az oktatási szektoron belüli és kívüli) hálózatok csoportjai összefognak annak érdekében, hogy a rendszerben jobban érvényesüljön a társadalmi igazságosság és befogadás.
5. Végezetül, hálózatok csoportjai nemcsak a társadalmi igazságosság céljának elérésén munkálkodhatnak együtt, hanem kimondottan a rendszer megújításán és átalakításán is.

Ez a tipológia nemcsak a hálózatok osztályozásának az alapját képezheti, hanem azt is mutatja, mennyire határozott szerepet kell játszaniuk a rendszerszintű változásban. Ha az oda vezető utat ábrázoló diagram mezőit felidézzük, akkor látható, hogy a hálózati együttműködés első szintje a bal oldali mezőben megfigyelhető általános felfogásnak felel meg; a második és a harmadik szint többé-kevésbé a középső mezőre jellemző gyakorlatot testesíti meg, míg a negyedik és az ötödik pontban leírt esetben az oktatás jobb oldali mezőben elképzelt új arculatának az elemeit fedezhetjük fel. Jelen pillanatban ugyan még távolról sincs tudományos pontossággal kidolgozva ez a téma, de a hálózatok típusai ugyanolyan irányú haladást sejtetnek, mint amilyet a 2. fejezetben bemutatunk.

Ugyanezt a fejlődést vehetjük észre, ha egy másik szemszögből, mégpedig céljuk szerint vesszük szemügyre a hálózatokat. Így a konkrét programokon vagy kezdeményezéseken túlra tekintve annak fényében vizsgálhatjuk felül a jelenlegi helyzetüket, hogy mennyire képesek annak átalakítására. Az angol oktatási minisztérium innovációért felelős osztálya által végzett munkán alapuló 6.10. ábra szerint a hálózatoknak három fő célja lehet. Ezek a tanulói eredmények javításának különféle megközelítéseit tükrözik, és a *napjainkban* folyó tevékenységek skáláját képviselik. Amint látni fogjuk, az ábra a jövőbeli hálózatok elképzelésére és jellemzésére is alkalmas eszközt kínál.

Vegyük sorra először az egyes célokat.

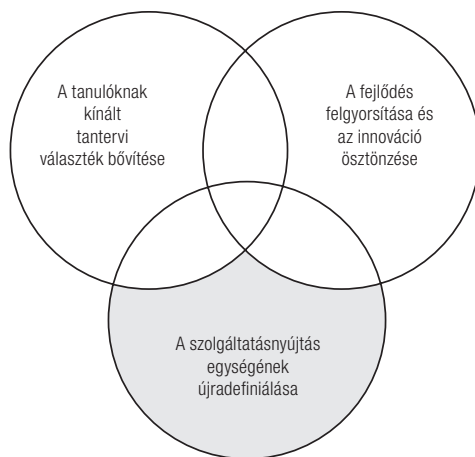
A TANULÓKNAK KÍNÁLT TANTERVI VÁLASZTÉK BŐVÍTÉSE

Az erre a célra szerveződő hálózatok arra a felismerésre épülnek, hogy az iskolák csak együttműködve lehetnek képesek személyre szabott tanulási programokat biztosítani a diákoknak. Az ezeket az iskolákat és rendszerint más partnereket tömörítő hálózatok kreatívan tudnak reagálni arra az igényre, hogy az oktatás a tanuló „egész” személyiségét szolgálja. Charles Leadbeater (2004) azt állítja, hogy minekutána az ilyen hálózatokat alkotó intézmények „megoldásokat állíthatnak össze”, az egyes intézmények a rugalmas szolgáltatási hálózathoz való hozzáférési pontoknak tekinthetik magukat.

A FEJLŐDÉS FELGYORSÍTÁSA ÉS AZ INNOVÁCIÓ ÖSZTÖNZÉSE

Azok a hálózatok, amelyek kezdetben a fejlődés felgyorsítását és az innováció ösztönzését tekintik elsődleges feladatuknak, idővel a bevált gyakorlat terjesztésének gócpontjaivá válhatnak. Az ilyen együttműködésben való részvétel alkalmat nyújt a pedagógusoknak az egyes osztálytermek és iskolák falain kívül is működőképes, általánosítható tudás felhalmozására, szentesítésére és terjesztésére. Az iskolákon belül, illetve között kialakuló tanuló szakmai közösségek az állandó fejlődésre való képesség helyi szintű javítását biztosítják (Wenger 1988). A közös munka elősegíti a nyitottságot, a segítségnyújtást támogató és az új megoldások kipróbálásában bízó szakmai kultúrára való átállást.

6.10. ábra. A hálózatok három fő célja



A SZOLGÁLTATÁSNYÚJTÁS EGYSÉGÉNEK ÚJRADEFINIÁLÁSA

Ezek a hálózatok elősegítik az iskolák közötti hagyományos határvonalak lebontását, és lehetővé teszik, hogy az intézmények szorosan együttműködő partnerekként, közösen biztosíthassák valamennyi gyermek ellátását. Tagjaik a fennálló rendszer által megengedett maximális mértékben elkötelezik magukat a kölcsönös elszámoltathatóság és a köztük lévő határokat korábban meghatározó struktúrák leegyszerűsítése mellett, ami különösen fontos ahhoz, hogy az iskolák a társadalmi élet központjává válhassanak. Angliában ezt a folyamatot tükrözi a „kibővített” (teljes körű) szolgáltatást nyújtó iskola megjelenése, illetve a gyermekeknek nyújtott szolgáltatásokat egy szervezetben tömörítő úgynevezett Children's Trust-ok (Gyermekevédelmi szervezetek) (vagy az oktatást is magában foglaló gyermekellátási szolgáltatások biztosa) létrehozása.

Ezek után már nem nehéz megérteni, hogy mihelyt ez a három cél kezd átfedésbe kerülni, a korábban említett diagram bal oldalán működő hálózat a jobb oldali mező felé tolódik el. Ha a célok teljesen összefonódnak, akkor egyrészt a tipológia 4. és 5. szintjéhez, másrészt a diagram jobb oldali mezőjéhez tartozó helyzet alakul ki, azaz az iskolák vezetik a reformot, és minden intézmény vagy kiváló, vagy a kiválóság felé tart. Napjaink angliai gyakorlata alapján elmondható, hogy néhány jelenleg folyamatban lévő hálózati kezdeményezésnél csírájában már megfigyelhető az alapvető céloknak ez az ötvöződése. A Leading Edge Partnership program (Kiemelkedő együttműködési program) keretében alakult hálózatok például valószínűleg „a fejlődés felgyorsítása és az innováció ösztönzése” alapcélhoz nagyon hasonlóan fogalmaznák meg elsődleges rendeltetésüket. Az iskolák irányításáról és elszámoltathatóságáról szóló harmadik fő cél pedig bizonyára azoknak az intézményeknek hangzik ismerősen, melyek szövetséget hoztak létre. Ma már minden ilyen intézménycsoport kezdi a többiek céljait is magáévá tenni. A legjobb iskolák egyre nagyobb elvárásokat támasztanak magukkal és a rendszer egészével szemben, melynek következtében szándékosan ötvözik az ábrán látható három fő célt, és eközben tudatosan átrajzolják az oktatás arculatát, bepillantást nyújtva abba, hogy milyen lehet az élet a diagram jobb oldali mezőjében.

A hálózati együttműködés a diákok tanulására tett pozitív hatását is jó látni. A National College of School Leaders Networked Learning Communities (Az Iskolavezetők Országos Testülete „Hálózati tanulási közösségek”) program nemrégiben elvégzett külső értékelése (Earl et al. 2006) például kimutatta, hogy az iskolahálózatok együttműködése befolyásolja a tanulók teljesítményét. A hálózati munkában aktívan részt vevők létszáma pozitív összefüggésben állt a 2. tantervi szakaszt befejezők angolból, matematikából és természettudományból elért eredményeivel és a 3. tantervi szakasz végén mért, hozzáadott értéket is mutató eredményekkel. A „hálózat általános hatása” pozitívan korrelált a GCSE vizsgán mutatott teljesítmény javulásával, a hálózatban való részvétel szintje pedig a 3. tantervi szakaszt elvégzők matematikából és természettudományból elért eredményeinek a változásával mutatott összefüggést. A hálózathoz tartozás az iskolán belüli gondolkodás és gyakorlat megváltozásának köztes hatásával is korrelált.

Ennek fényében fennáll a veszélye annak, hogy miközben struktúrákról és irányításról beszélünk, túl tárgyiasan fogjuk fel a hálózatokat, és elkövetjük azt a hibát, hogy célnak, nem pedig eszköznek tekintjük őket. Az utolsó részre előreutalva hadd ismételjem meg, hogy hálózatokra elsősorban a követendő gyakorlat terjesztése és a rendszer egészében érzékelhető fejlődés kiváltása érdekében van szükség. Az iskolákat tömörítő hálózatok lehetőséget kínálnak (i) az innováció fegyelmezett mederbe terelésére és átadására, valamint (ii) egy olyan szakmai kultúra kialakítására, melyet az aktuális gyakorlat – egységes színvonal biztosítását és iskolán belüli különbségek mérséklését szolgáló – felülvizsgálatára való hajlandóság jelle-

mez. A fejezet zárszavában az innováció témakörére vetünk egy rövid pillantást, kiegészítve ezzel az oktatás megváltoztatásának vírusok terjedése által ihletett, alternatív megközelítését, melyet az 1. fejezetben már vázoltunk.

ZÁRSZÓ: AZ INNOVÁCIÓ ÉS A VÍRUSMÓDSZER

The Education Epidemic (Oktatási járvány, 2003a) című monográfiájában David Hargreaves a tőke iskolákban fellelhető, különböző formáinak elemzése mellett az oktatás átalakításának innováción és hálózati együttműködésen alapuló menetrendjét is körvonalazza. A szerző szerint a legfontosabb feladat olyan légkör kialakítása, melyben a pedagógusok aktívan részt vehetnek az újításban, és a jóváhagyott újításokat minél gyorsabban átadhatják a saját iskolájukban és a más intézményekben dolgozó kollégáiknak. Ez nem a „virágozzék száz virág” szemlélethez való visszatérést jelenti: az innovációnak fegyelmezett keretek között kell folynia.

Hogyan jut el az innováció a rendszer többi részébe, ha a tudásteremtésben a már az elnevezésükből adódóan is kisebbségben lévő, élenjáró iskolák vállalnak vezető szerepet? Hargreaves válasza szerint két út vezet az átalakuláshoz:

- a legjobb iskolák (vagy az azokon belüli tantárgyi munkaközösségek) további előrehaladásának segítése, azaz az élenjáró intézmények és a kormány által támogatott „úttörők” által végzett *élvonalbeli innováció*, mely új elgondolásokkal gazdagítja a régi módszereket;
- a legkevésbé eredményes és a legeredményesebb iskolák (vagy tantárgyi munkaközösségek) közötti szakadék megszüntetése – *az innováció átadása*.

Az átalakulás tehát részben „előrehaladás”, részben „felzárkóztatás”.

Az innováció átadás ilyen „oldalirányú kapcsolatokra épülő stratégiájának” a megvalósítása a következő stratégiai összetevőket feltételezi:

- a tanárok számára világossá kell válnia annak, hogy mit értsenek „bevált” és „követendő” gyakorlat alatt;
- ki kell dolgozni egy módszert a bevált gyakorlat és a működőképes innováció azonosítására;
- gondoskodni kell arról, hogy az újítások valódi előnyt jelentsenek a pedagógusok számára;
- ki kell dolgozni az innováció hatékony átadásának módszerét.

Hargreaves szerint a hálózatok képezik az innovatív oktatási rendszer alapját. Csak ezek képesek ugyanis az átalakuláshoz egyaránt szükséges vertikális és központi, illetve laterális és helyi reformstratégiák együttes kezelésére. Röviden, miközben az iskolák önmaguk megújítására képesek, azaz tanuló szervezetekké válnak, a rendszernek magának is tudatosabb és hatékonyabb tanuló rendszerré kell fejlődnie. A könyv utolsó részében ezzel a témával foglalkozunk.

3. RÉSZ

A RENDSZERVEZETÉS ELŐNYEINEK KIAKNÁZÁSA

Az iskolák általános kiválóságának kulcsa a vezetés, melynek a meglévő viszonyok közé kell illesztenie a reform négy alapelemét, és tartósan fejlődni képes szervezeteket kell létrehoznia. Ugyancsak a vezetés feladata a rendszerszintű reformot eljuttatni a nemzeti előírásoktól arra a szintre, ahol a fenntarthatóságához szükséges energia és erő a professzionalizmusból fakad, melynek feltétele, hogy a különböző teljesítményszinteken álló iskolák képesek legyenek támogatni egymást. A kötet utolsó részében körvonalazom a rendszervezetés fogalmát, majd megvizsgálom, hogyan érvényesülhet nagyobb léptékben ez az új gondolkodásmód.

7. A RENDSZERVEZETÉSBEN REJLŐ ERŐ

Ha az a célunk, hogy az oktatási rendszerben minden iskolának esélye legyen a kiválóság elérésére, és normává váljon a személyre szabott tanulás, akkor új – és végül az utóbbi felé elbillenő – egyensúlyt kell teremteni a központi előírások és az iskolák reformban vállalt vezető szerepe között. Az „előírásról” a „professzionalizmusra” való átállást olyan stratégiákkal kell segíteni, melyek a megkövetelt színvonal emelésével egyidejűleg a rendszeren belüli teljesítőképeséget is fokozzák. Ebben a kötetben azt állítjuk, hogy a reform előző fejezetekben ismertetett négy alapelemének következetes és alapos gyakorlása révén „minden iskola kiváló iskola” lehet. A fejlesztés alapvető stratégiáját kijelölő fő irányvonalakat azonban – gondolatmenetünk szerint – a rendszer egészét szem előtt tartó vezetésnek kell a fennálló viszonyok közé illesztenie. Ezt szemlélteti a reform 7.1. ábrán látható rombuszmodellje, melyen jól látható, ahogy a négy alapelemet a felelős rendszervezetés egységbe foglalja.

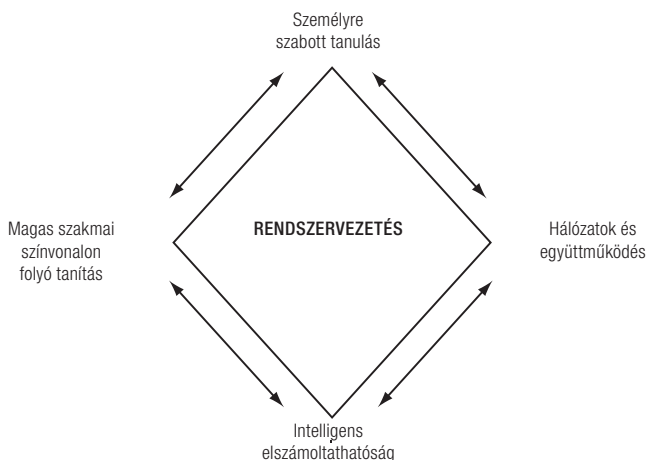
A rendszervezetők képesek csak arra, hogy a reform alapvető összetevőit az iskolák saját egyéni kontextusába helyezték. Ők biztosítják, hogy a rendszer egészére kiható reform egyszerre lehessen általános és konkrét, azaz egy átfogó stratégiát kövessen, és ugyanakkor az egyedi és sajátos viszonyoknak is megfeleljen. Ők azok, akik saját intézményeik falain túl lépve hálózatokat és más együttműködési formákat hoznak létre, melyekkel egyrészt gazdagíthatják és kiváló szintre emelhetik diákjaik tanulását, másrészt – ahogy az előző fejezetben láttuk – az oktatás átalakításának előmozdítói lehetnek.

Ugyanezt a gondolatot ragadja meg Michael Fullan (2004) *Leadership and Sustainability* (Vezetés és fenntarthatóság) című könyvében a következőképpen:

A rendszereket nem tudjuk közvetlenül fejleszteni – magát a rendszert kell a saját fejlesztésére felhasználni. Erre is van egy nagy eredményeket ígérő stra-

tégiánk. Invesztálj egy kicsit a vezetőkbe, és segíts nekik, hogy iskoláik falain túl is gyakorolhassák a vezetést, majd arasd le a hasznót.

7.1. ábra. A reform négy alapelemét kontextusba illesztő rendszervezetés



A rendszer azonos szintjén tevékenykedők teljesítőképességének oldalirányú fejlesztése bizonyos mértékben az iskolán vagy az iskolakörzeten belül történik. Ez az intézményvezetők és a helyi oktatásirányítók felelőssége. A rendszer egészét szem előtt tartó vezetők határozott elvárásként fogalmazhatják meg, hogy a szervezeten belüli tanuló szakmai közösségekben alapos és értékes munkának kell folynia.

Ezen túl a rendszerben gondolkodó vezetők külön feladata a rendszert átszövő hálózatok létrejöttének ösztönzése és működésének támogatása, amelyek különböző régiókból, államokból vagy országokból származó tagjai egymástól tanulhatnak. Ez a munka – ha jól végzik – többszörösen kifizetődik, mert növeli a rendszer fenntarthatóságát. Egyrészt az emberek megismerhetik más szakemberek jó gondolatait, illetve olyan köztisztelőben álló munkatársak megalapozott, működőképes elképzeléseit, akik valamilyen nehéz problémát sikeresen oldottak meg. Másrészt érezni kezdik, hogy saját szűk érdekcsoportjaikon túl a rendszer nagyobb részeihez is tartoznak. Munkánk során ezt eddig már jó néhányszor tapasztaltuk. A közösség és az elkötelezettség érzését erősíti, ha az ember más iskolákban vagy területeken dolgozhat együtt kollégákkal

egy arra érdemesnek tartott cél elérésén. Így a nagyobb jelentőségű közös ügyekkel is sokkal erősebben tud azonosulni. Harmadrészt, ha elég sokan kapcsolódnak be a „rendszer egészét érintő kérdésekről” folyó eszmecserebe, akkor a rendszerben gondolkodásnak – és ennél fogva a rendszer megváltoztatásának – a kollektív képessége is fejlődik.

Fullan nagyon jól leírja, hogy a rendszervezetők hogyan működhetnek közre az oktatási rendszer átalakításában, a helyzet azonban nem ilyen egyszerű. Bár a reform fent említett négy alapelemének mindegyike szervesen illeszkedik a szociáldemokrata oktatási berendezkedéshez, az iskolarendszerek többségét jellemző erőteljes differenciáltság egyszerre nehezíti és könnyíti, hogy a rendszer egészére hatást gyakoroljanak. Mindazonáltal a rendszer átalakulása a kiváló gyakorlat iskolákon belüli kidolgozásának, illetve iskolák közötti átadásának, bemutatásának és átvételének a függvénye.

Az általános kiválóság biztosításának tehát szükséges, de nem elégséges feltétele a négy irányvonal követése. A hiányzó összetevő a *szegmentálás*. Ha abból az alapgondolatból indulunk ki, hogy az intézmények eltérő fejlettségi szinten állnak, és ennek megfelelően a „lemaradótól” a „vezetőig” terjedő skála különböző pontján helyezhetők el, akkor erősen differenciáltan kell megközelítenünk az iskolafejlesztést, hiszen a különféle iskolák mind más jellegű támogatást és beavatkozást igényelnek, illetve képesek biztosítani különböző időszakokban.

Ezért mielőtt a rendszervezetés fogalmát részletesen elemeznénk, meg kell vizsgálnunk, hogyan kezelhetjük az iskolarendszerek differenciálásának kikerülhetetlen problémáját. Ez a fejezet alapjában véve két részre osztható. Az első a szegmentálással foglalkozik, és

- rövid áttekintést ad a differenciált iskolafejlesztés fogalmáról,
- majd megfogalmazza, hogy miért a szegmentálás lehet az egyetemes kiválóság kulcsa.

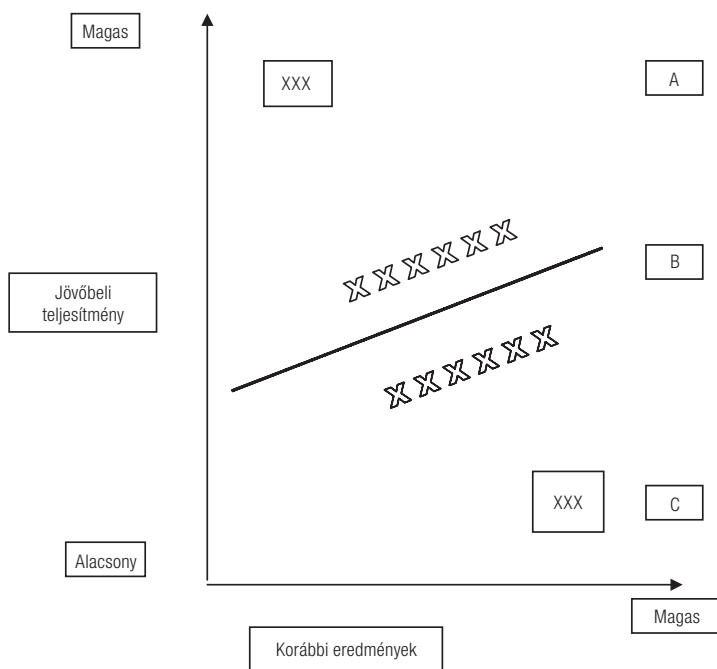
A második rész témája a rendszervezetésben rejlő erő, melynek kapcsán

- meghatározom, majd kifejtem a rendszervezetés fogalmát,
- bizonyítékokat mutatok be a rendszervezetők lemaradó iskolákban elért sikereire,
- és végül javaslok egy modellt, mely egyúttal a rendszervezetés „cselekvésemelét” is magában foglalja.

DIFFERENCIÁLT ISKOLAFEJLESZTÉS

A *School Improvement for Real*¹ című munkámban hosszasan elemeztem azt a rengeteg bizonyítékkal alátámasztható és az iskolafejlesztésre vonatkozó kutatásokból is határozottan kirajzolódó állítást, hogy az iskolák különbözőképpen lehetnek eredményesek.² Majd felvettem, hogy ebből következően az eltérő eredményességi szinteken eltérő iskolafejlesztési stratégiákra van szükség, és az alkalmazott stratégiát mindig az adott intézmény „fejlettségi állapotához” vagy kultúrájához kell igazítani. Következésképpen azok a módszerek, melyekkel egy bizonyos fejlettségi állapotban hatékonyan javítható a teljesítmény, egy másik stádiumban nem feltétlenül fognak eredményre vezetni. Ezek után felvázoltam egy értelmezési keretet a kérdéskör megközelítésére, amit a 7.2. ábrán mutatok be.

7.2. ábra. Az iskolafejlesztési stratégiák elemzési kerete



Az átlós (regressziós) egyenes azt mutatja, hogy az iskolába való bekerülés időpontjában hogyan adják meg a várható teljesítményt a korábbi eredmények abban az esetben,

1 Lásd: Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Routledge/Falmer, 9. fejezet.

2 Lásd például: Teddlie, C. and Reynolds, D. (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

ha a tanulók háttérében mutatkozó minden egyéb eltérést kizárunk. Az egyéni tanulói eredményekre vonatkozó információkkal rendelkező helyi oktatási hatóságokra és iskolakörzetekre vonatkozó központi vizsgálatokból származó adathalmazok alapján az iskolák többsége általában az egyenes mentén helyezkedik el. Ezeket B betű jelöli az ábrán. Az adathalmazokban esetenként szerepel néhány olyan intézmény, az A betűvel jelöltek, amelyek tanulói – az iskola által hozzáadott értéknek köszönhetően – rendszerint jobban teljesítenek annál a szintnél, ami a korábbi eredményeik alapján várható lenne. Sajnos néha olyan iskolákat is találunk, mint a C betűvel jelzettek, ahol a vártnál következetesen rosszabb eredményeket érnek el a diákok.

Ha az a célunk, hogy minden iskola kiváló legyen, akkor nemcsak az a fontos, hogy milyen képességekkel bírnak az A, B és C kategóriákba tartozó intézmények, hanem az is, hogy a C jelűek hogyan tehetnek szert olyan tulajdonságokra, mint az A csoport tagjai, és mivel segíthetjük ezt a folyamatot. Noha az iskolafejlesztési stratégiák hatásaira vonatkozó kutatások eredményei nem biztosítanak szilárd alapot ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához, joggal feltételezhető, hogy minőségileg különböző stratégiák szükségesek ahhoz, hogy egy intézmény a C csoportból közvetlenül az A csoportba kerülhessen, a C szintről eljusson a B szintre, vagy a B helyzetből felemelkedjen az A helyzetbe, és ugyancsak más stratégia kell ahhoz, hogy egy iskola az A csoportban elfoglalt helyét megőrizze.

Szintén ezt az álláspontot támasztja alá az *Improving Schools* címen végzett kutatásunk (Gray et al. 1999), amelyben az eredményesség kialakulásának időbeli folyamatát vizsgálva „a fejlődés három különböző útját” különböztettük meg.

Taktikák

A kutatásba bevont valamennyi iskolánál szembeűnő volt a fejlesztés taktikákra épűő megközelítése. Ilyen kezdeműnyezés – vagy taktika – lehet többek között a teljesítműny folyamatos figyelése, a tanulói célszintek kijelölése, külön foglalkozások bevezetése bizonyos tanuló-csoportok számára, magatartási kódexek alkalmazása, a tanulók nagyobb felelősséggel való felruházása, új vizsgabizottság alkalmazása és így tovább. Ezek alkotják az iskolafejlesztés „közös tervét”. Különbűfele taktikák ötvözésével elég hatékonyan javítható a gyengén teljesíűő vagy lassan fejlűűűő iskolák teljesítműnye, melyek így közelebb kerülhetnek a (regressziós) egyeneshez, de annál magasabbra soha nem fognak eljutni. Az adatok szerint legfeljebb pár éven belül óhatatlanul bekövetkezik a stagnálás.

Stratégiák

A mintában szereplő iskolák egy másik csoportja láthatólag többre volt képes, és nagyobb fejlődést ért el, mint azok, akik csak taktikákra hagyatkozva kívánták megoldani az iskola-fejlesztés feladatát. Ezek a stratégiai szemléletet követő intézmények is alkalmaztak taktikai lépéseket, de két alapvető különbséggel. Egyrészt a nevelőtestület egészét bevonták az összehangolt fejlesztő munkába. Az iskola vezetősége és a tanárok többsége nem elégedett meg pusztán azzal, hogy valamit tenni kell, hanem valamilyen cél érdekében kívánt dolgozni. Másrészt egyértelműen az osztálytermi szintre, azaz a tanulás szintjére összpontosították a figyelmüket. Határozottan törekedtek arra, hogy a fejlesztés egységesen hasson az intézmény egészére, és kialakuljon a gyakorlat bizonyos fokú következetessége valamennyi munkaközösségben. Ezekben az iskolákban szembeszökő volt, hogy egyértelműen a diákok tanulásával és az osztályteremben folyó munkával voltak leginkább elfoglalva, ami egyben élesen megkülönböztette őket a taktikákra építő társaiktól.

Képességek (amelyek a további fejlődést szolgálják)

Vannak olyan intézmények, amelyek rendszeresen továbblépnek annál, hogy a fejlesztésnél kizárólag a stratégiai fejlesztést alkalmazzák. Ezek általában jó eredményeket érnek el, és arra építve sokkal ügyesebben tudják kezelni a változásokat. A teljes kollektíva tisztában van azzal, hogy mi okozhat pozitív változást, és az iskolán belül hol keletkezhet ellenállás. Tudják, mikor és miért következnek be változások, és képesek a kedvező hatások közép- és hosszú távú fenntartására. Ron Heifetz (1994) szavaival élve jól alkalmazkodnak az *adaptív kihívásokra*, amiről a fejezet későbbi részében lesz szó.) Legfőbb jellemzőjük, hogy túllépnek azon a meggyőződésen, hogy az átalakulást apró lépésekben kell megvalósítani, és lételemüknek tekintik a fejlesztést.

Az iskolafejlesztéssel és a rendszervezetéssel foglalkozó jelenlegi kutatásunkban olyan iskolákat vizsgálunk, melyek ezt a stratégiai, a teljesítőképesség fejlesztését célzó módszert alkalmazzák. Megfigyeléseink szerint a személyre szabott tanulás leginkább kedvező feltételei megteremtéséhez kilenc területen kell egyszerre dolgozni. Ezek – nem feltétlenül ebben a sorrendben – a következők:

1. *Következetesen magas színvonalú tanítás és tanulás.* Magas elvárások az osztálytermi gyakorlatban, a bevált óratervek átadása, a tanórákon az idő nagy részében feladatmegoldás, valamint megfelelő értékelési módszerek használata a tervezés és a tapasztalatok alapján a szükségletekhez igazítása során.

2. *Kiegyensúlyozott és érdekes tanterv.* Az alapok elsajátítása, az alapos és kognitív tanulás integrálását célzó stratégiai tervezés, a 3. tantervi szakaszban kiegészítve az alapkészségek fejlődését segítő intervencióval, a felzárkóztató órákkal és a mentorálással.
3. *Az iskolai élet rendjét és harmóniáját biztosító magatartási szabályok.* Egységes magatartási és öltözködési szabályok, melyek megszegése mindig ugyanolyan, következetesen alkalmazott következményekkel jár.
4. *A tanulók viszonyulása a tanuláshoz.* Kevés hiányzás, annak megteremtése, hogy szükség esetén pszichikai segítséget kapjanak, az eredmények elismerése, a tanulók beeszlása az iskolai döntéshozatalba.
5. *Vezetés.* Megvalósítható, határidőhöz kötött és elfogadott célkitűzésekre lefordított világos jövőkép, elkötelezettség teremtése, a gyengeségek és az intézményen belüli különbségek adatok alapján történő kezelése.
6. *Tanuló szakmai közösség.* Külön időkeret biztosítása a nagy választékban rendelkezésre álló folyamatos szakmai fejlesztési lehetőségek kihasználására, melynek célja a gyakorlat fejlesztésével kapcsolatos tapasztalatok átadása és az egyéni igények kielégítése, különös tekintettel a tanításbeli gyengeségek/hiányosságok felszámolására.
7. *Belső elszámoltathatóság: „hatalommal való felruházás a fegyelem kultúrájára támaszkodva”.* Elfogadott elvárások a tanítás színvonalára vonatkozóan, minőség-biztosítás és egymás munkájának megfigyelése.
8. *A tanulók középpontba helyezése az erőforrásokkal és a környezettel való gazdálkodás során.* A tanulás szolgálatába állított forrásfelhasználás, környezet és az iskola valamennyi munkatársának bevonása.
9. *Tanulási lehetőségeket teremtő együttműködés az iskolán kívüli partnerekkel.* A szülői részvétel ösztönzése és a szakmai támogatást nyújtó szervezetek hatékony kihasználása.

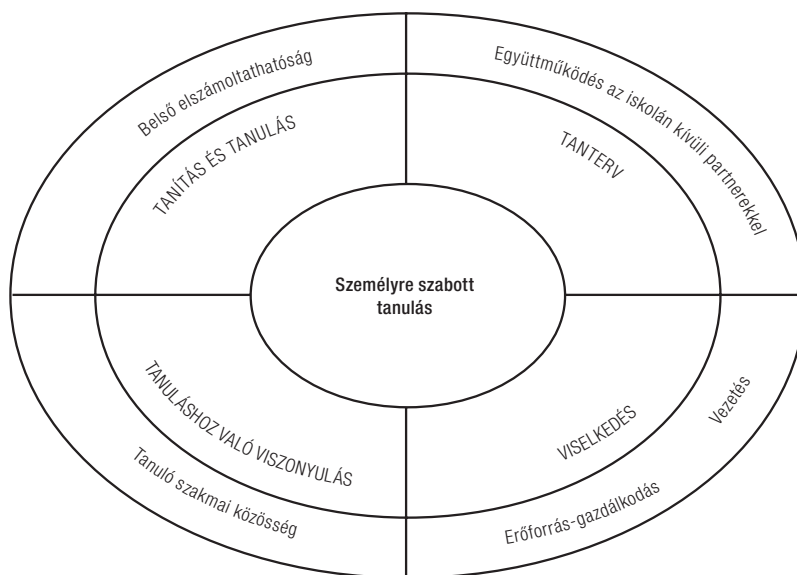
E kilenc tényező együttese alkotja azt a jellegzetes intézményi kultúrát, mely a 7.3. ábrán látható.

A döntő azonban nem a kilenc összetevő meghatározása, hiszen ezek fontossága ma már jól ismert, hanem az adott iskolai környezeten belüli kölcsönhatásuk és alakulásuk, mely folyamatnak négy dimenziója van:

- *A fejlesztési narratíva kidolgozása.* Létezik egy világosan megfogalmazott, a nevelőtestület értékelése szerint következetesen alkalmazott reformnarratíva, mely egy egyértelmű cselekvési elvekre lefordítható jövőképkel és a sürgős végrehajtásra való ösztönzéssel párosul.

- *Fő stratégiák szervezése.* A fejlesztési tevékenységek kiválasztását és összekapcsolását stratégiai szemlélet vezérli, a kiemelt fontosságú területeken határozott, komoly támogató szerepet játszik az intézményvezetés.
- *A szakmai fejlesztés központi szerepe.* A folyamatos szakmai fejlesztés meghatározója a fejlesztési stratégia; a nevelőtestület által szerzett, megerősített és továbbfejlesztett tudás a fejlődést szolgálja; a kockázatkezelés és a gyakorlat szabályozásának eszköze a hálózati együttműködés.
- *A szakmai kultúra későbbiekben bekövetkező változása és fejlődése.* Az intézményi teljesítőképesség javulását támogató szakmai szellemiség és értékrend alapjainak megteremtése, gyakorlása és intézményesítése annak érdekében, hogy a túlzott irányítást a fegyelmezett cselekvés kultúrája válthassa fel.

7.3. ábra. A stratégiai szemléletű iskolafejlesztés kilenc összetevője



E négy elem tartós fejlesztést célzó, átfogó stratégiában történő összevonásának egy lehetséges módja az iskolafejlesztés előző fejezetben vázolt folyamata.

Ebben a részben megpróbáltam (a) felhívni a figyelmet az iskolafejlesztés differenciált megközelítésének a fontosságára, és (b) sejtetni a feladat komplexitását. Az iménti, alapvetően intézményi szintre irányuló elemzést emlékezetben tartva a következő részben azt vizsgálom, hogyan jelentkezik ez a kérdés a rendszer szintjén.

A SZEGMENTÁLÁS MINT A TELJES KÖRŰ KIVÁLÓSÁG KULCSA

A teljes körű kiválóság megvalósítása ugyanazért nehéz, amiért a reformkísérletek képtelenek a rendszer egészében érezhető hatást elérni: a változást akadályozza az iskolarendszer nagyfokú szegmentáltsága. Láthattuk, hogy az eltérő teljesítményszinten álló intézmények népes csoportokat alkotnak, melyek a gyengétől a kiemelkedőig terjedő skála különböző pontjain helyezhetők el. Ahhoz, hogy minden iskola kiváló lehessen, ezt a sokszínűséget kihasználva kell egy olyan új fejlődési pályára állítanunk a rendszert, mely a teljesítmény színvonalának általános emelkedését teszi lehetővé. Az átalakulás a kiváló gyakorlat iskolákon belüli kidolgozásának, illetve iskolák közötti átadásának, megmutatásának és átvételének a függvénye.

Tudnunk kell azonban, hogy a létező szegmentáltság csak bizonyos feltételek megléte esetén állítható a rendszer átalakításának a szolgálatába. Ez alapvetően két dolgot takar:

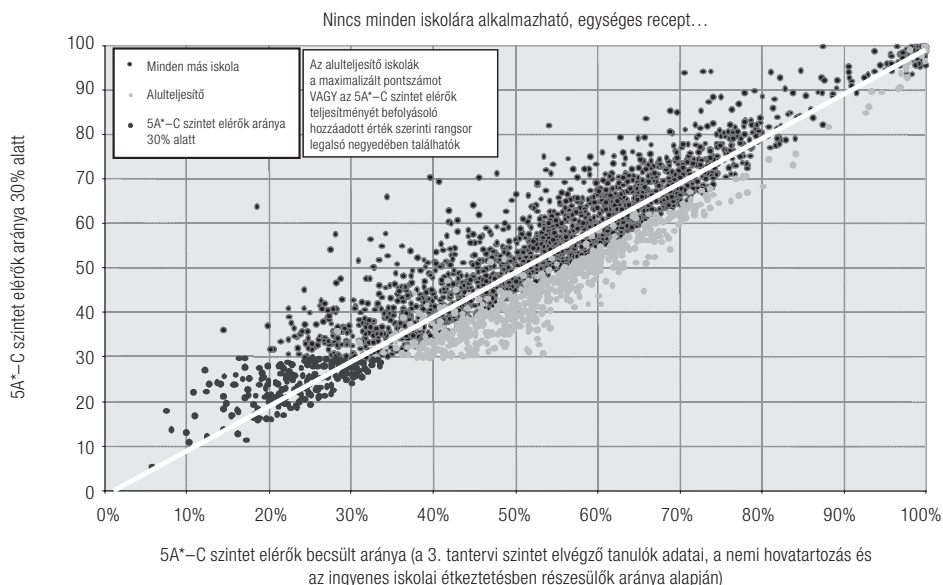
- Először: világosan kell látni, hogy a különböző teljesítményszinteken álló iskolák esetében milyen jellegű beavatkozás és támogatás szükséges.
- Másodszor: az intézményeknek tisztában kell lenniük azzal, hogy az adott szinten milyen fajta együttműködés lehet a legcélravezetőbb a rendszerben rejlő sokszínűség kiaknázására.

Mindkét feltételből nyilvánvalóan következik, hogy nincs minden iskolára használható, egy-egy recept.

Az alábbi kifejtéseim az angol középfokú iskolarendszerrel kapcsolatos tapasztalatokat tükrözik ugyan, de a korábbiakhoz hasonlóan ezeket is általánosabb körben alkalmazhatónak gondolom. A jelenlegi középfokú iskolarendszerünk erős szegmentáltságára tekintettel igyekezni fogok, hogy az empirikus pontosság és az operatív érthetőség követelménye egyaránt teljesüljön. Az eddig elmondottak alapján az angol középiskolák egymáshoz viszonyított teljesítményét a 7.4. ábrán látható módon szemléltethetjük.

Ezzel az elemzéssel hat jól meghatározható, a statisztikusok és az iskolafejlesztéssel megbízottak által egyaránt elfogadott teljesítményszintet lehet megkülönböztetni az angol középiskolák mai rendszerén belül. Az így kirajzolódó iskolatípusok – melyek egymás mellé helyezve a teljes középiskolai teljesítményskálát lefedik – és a nekik leginkább megfelelő fejlesztési stratégiák a következők.

7.4. ábra. Az angol középiskolák egymáshoz viszonyított teljesítményének áttekintése



Vezető iskolák

A középiskoláknak talán 10%-a tartozik ebbe a csoportba, amely a legjobb teljesítményt nyújtó és a többiek vezetésére is képes intézményeket tartalmazza. További fejlődésük és a rendszer fejlesztésében való közreműködésük legalább kétféleképpen képzelhető el. Az egyik lehetőség, hogy a követendő gyakorlat terjesztése és a hálózatokban végzett munkájuk révén vezető szaktekintéllyé válnak. A másik, hogy valamiféle „szövetséget” létrehozva hivatalos, szisztematikus együttműködésbe kezdenek a gyengébben teljesítő iskolákkal a partnerintézmény teljesítményének fejlesztése végett.

Sikeres, önmaguk fejlesztésére képes iskolák

A középiskoláknak mintegy 20%-a olyan intézmény, mely a hozzáadott értéket tekintve következetesen az átlagos szint felett teljesít, és egyes területeken olyan követendő gyakorlatot alkalmaz, amelyet érdemes a rendszerben terjeszteni. További fejlődésük és a rendszer fejlesztésében való közreműködésük eszköze a hálózati együttműködés, melynek keretében a helyi hálózatokban más intézményekkel is megismertethetik az általuk kidolgozott követendő gyakorlatot, legjobb tanáraik pedig mentorként dolgozhatnak más iskolákban, és az adott szakterületen szerzett tudásukat a helyi iskolák diákjainak tanítása során kamatoztathatják.

Sikeres, de jelentős területeken alulteljesítő iskolák

A középiskoláknak hozzávetőleg 20%-a az adott szempontok alapján sikeresnek mondható. Nyilvánosságra hozott eredményeik azonban az általános képet mutatják, ezért elfedik, hogy az intézményben valójában elfogadhatatlanul sok az alulteljesítő pedagógus vagy tantárgyi munkaközösség. Továbbfejlődésük és a rendszer fejlesztésében való közreműködésük úgy képzelhető el, hogy míg az erősségeiket jelentő területeken az előző csoporthoz hasonlóan segítenek más iskoláknak, gyengeségeik felszámolására más intézmények támogatását veszik igénybe.

Alulteljesítő iskolák

A középiskoláknak 25%-a alulteljesítő, azaz – a fogalom meghatározása szerint – a középiskolák hozzáadott érték alapján felállított rangsorának legalsó negyedébe eső intézmény. Ez azt jelenti, hogy míg a közölt eredményeik megfelelők vagy akár jók is lehetnek, diákjaik haladásában rendszerint nem mutatható ki az iskola által hozzáadott érték. A továbbfejlődéshez az iskolafejlesztő partnerrel együtt elemzett eredmények alapján tervet kell kidolgozniuk a teljesítmény színvonalának az iskola egészében történő emelésére. A fejlesztési folyamat kezdeti szakaszában állandó tanácsadói segítséget igényelnek, melyet egy (vagy több) hasonló tanuló-összetételű, de nagyobb hozzáadott értéket nyújtó iskola biztosíthat számukra a későbbiekben ismerttetendő „szövetség” keretein belüli beavatkozás révén.

Gyenge eredményt felmutató iskolák

A középiskoláknak körülbelül 20%-a mutat fel gyenge eredményt, azaz az alsó küszöb alatt teljesít, amit úgy határoztunk meg, hogy a GCSE vizsgán A*–C szintet elérő tanulók aránya nem éri el a 30%-ot. Ezek az iskolák képesek fejlődni, de továbbfejlődésükhöz folyamatos támogatást igényelnek. E célból létrehozhatnak szövetséget, vagy részt vehetnek ilyen jellegű együttműködésben, igénybe vehetnek a nemzeti stratégiák keretein belül nyújtott szaktanácsadást, és esetleg pályázhatnak fejlesztési támogatásra.

Lemaradó iskolák

A középiskoláknak talán 5%-a jóval az alsó küszöb alatt teljesít, és ugyanakkor fejlődési képessége is gyenge. A legkevesebb, amire ezeknek az intézményeknek szükségük van, az valamilyen „szigorú szövetség” keretében történő beavatkozás vagy intenzív támogatási

programban való részvétel. Amennyiben ezek a stratégiák rövid távon nem hoznak sikert, akkor csak az iskola bezárásával, „akadémiává” nyilvánításával vagy pályázat kiírásával biztosítható, hogy a tanulók továbbra is megfelelő színvonalú oktatásban részesüljenek.

A fenti felosztást a 7.1. táblázat foglalja össze. Bal oldali oszlopában az angol középiskolák elemzése alapján meghatározott típusok láthatók. A kategóriák száma és elnevezése az adott körülményektől függően mindenütt más és más lehet. A lényeg, hogy az iskolák nem egyformák, és különböző formájú támogatást igényelnek. Ezt mutatja az egyes fejlődési szakaszoknak megfelelő stratégiák rövid leírását tartalmazó másik oszlop. Megismételném, hogy ezek a javaslatok az angliai helyzeten alapulnak, de egyetemes érvényűek. Két fontos gondolatra hívnám fel a figyelmet:

- Amint már láttuk, nincs minden iskolára ráhúzható, egységes recept.
- A különböző formákat öltő beavatkozás és támogatás forrásai egyre inkább maguk az iskolák, nem pedig egy szabályozó és végrehajtó külső szerv. A rendszer átalakításának ez a megközelítése alapvetően az intézmények egymásnak nyújtott támogatására építi a fejlesztési stratégiát.

7.1. táblázat. Az angol középiskolák hat típusa és fejlesztésük elsődleges stratégiái

Iskola típusa	A körülményeknek és igényeknek megfelelő elsődleges stratégiák
Vezető iskolák	<ul style="list-style-type: none"> • Vezető szaktekintélyé válás • Hivatalos szövetség létrehozása gyengébben teljesítő iskolákkal
Sikeres, önmaguk fejlesztésére képes iskolák	<ul style="list-style-type: none"> • Iskolavezetők rendszeres hálózati együttműködése • Közös tantervfejlesztés
Sikeres iskolák belső különbségekkel	<ul style="list-style-type: none"> • Az egységes színvonal megerősítését segítő beavatkozás: pl. a tanulást szolgáló értékelés • Adott tantárgyi munkaközösségek tantárgyi szakértők támogatását veszik igénybe
Alulteljesítő iskolák	<ul style="list-style-type: none"> • Az alulteljesítő munkaközösségek partneriskola segítségét veszik igénybe • Az alulteljesítő tanulók felzárkóztatását célzó programok
Gyenge eredményt felmutató iskolák	<ul style="list-style-type: none"> • Támogatás igénybevétele hivatalosan létrehozott szövetség keretében • Az alaptantárgyak tanítására és a követendő gyakorlatra vonatkozó szaktanácsadás
Lemaradó iskolák	<ul style="list-style-type: none"> • Intenzív támogatási program • Más szolgáltatói státusz, például akadémia

A szegmentáláson alapuló módszer azonban csak meglehetősen merész rendszer-szintű elvárások és feltételek meghatározása esetén lehet sikeres. Ez különösen négy dologra utal:

- A lemaradó és az alulteljesítő iskoláknak (és azoknak az intézményeknek, ahol a gyenge teljesítmény lehetősége felmerül) együtt kell dolgozniuk egy vezető iskolával. Ezt vagy hivatalosan létrehozott szövetség formájában tehetik meg (ami azt jelenti, hogy a vezető iskola igazgatója vagy intézményvezetője veszi át az irányítást és válik elszámoltathatóvá), vagy kötetlenebb partnerség keretében. Az Angliában eddig létrejött szövetségekre vonatkozó kutatásom, melyet a National College for School Leadership munkatársával, Rob Highammal együtt végeztem, arra enged következtetni, hogy az egész országot behálózó rendszerük viszonylag rövid idő alatt fenntartható lépésváltást tudna előidézni a fejlesztésben (Higham and Hopkins 2005). Példának okáért, ahogy a későbbiekben bemutatom, több „szövetségre lépett” iskolában a 20% alatti szintről 50% fölé emelkedett a GCSE vizsgán 5A*–C eredményt elérő tanulók aránya.
- Az intézményeknek nagyobb felelősséggel kell viseltetniük a szomszédos iskolák iránt, hogy a hálózatok térhódítása a helyi irányítás hatáskörén kívül eső együttműködési formák kialakítására buzdítsa az intézménycsoportokat. Ennek feltételeként a résztvevőknek olyan kibővített szolgáltatásokat kellene kínálnia, amelyeket az adott földrajzi területen minden diák igénybe vehetne, de ugyanakkor ösztönzők is rendelkezésre állnának az ilyen feladatok ellátásához. A helyi iskolák együttműködésének támogatása egyúttal a folyamatos fejlődésre való képesség helyi szintű fejlesztésének az eszköze is.
- A tágabb rendszerért való felelősségvállalás ösztönzői között a legveszélyeztetettebb helyzetű tanulók támogatására szánt források jelentős emelésének is szerepelnie kell. A helyi együttműködések támogatásán túl a nagyszabású, hosszú távú reform hatására
 - egyenletesebbé válhat a veszélyeztetett tanulók eloszlása – így emelkedhet az általuk elért eredmények színvonala – annak következtében, hogy a kapott források bővítésének reményében több iskola kívánna nagyobb arányban felvenni ilyen diákokat;
 - jelentősen csökkenne a veszélyeztetett tanulók gyűjtőhelyéül szolgáló „süllyesztők” száma, mivel az iskolák jobban tudnák kezelni a társadalmi-gazdasági problémákat (például magasabb fizetést kínálva, hogy az intézményt vonzóvá tegyék a legjobb pedagógusok számára, vagy kiváló megoldásokat dolgozva ki a szülők bevonására és az érintetteket elérő szolgáltatások nyújtására).
- Az egyre több felelősséget alsóbb szintekre átruházó rendszer jobb országos és regionális szintű koordinációjának biztosítása érdekében ésszerűsíteni kell az országos és a helyi szervezetek feladat- és szerepkörét.

Ezek a javaslatok egyenes folytatásai annak, amit az előző fejezetben a hálózati együttműködésről elmondtunk, és ugyanabba az irányba mutatnak, mint az ott megfogalmazott ajánlások, de – az adaptív változással összhangban, melyen a rendszer jelenleg keresztülmegy – egyszerre vannak intézményi és oktatáspolitikai szintű következményeik. Ha a tudatos szakmai döntések felé kívánunk elmozdulni, akkor az iskola és a rendszer szintjén egyszerre kell fejleszteni a teljesítőképességet, miközben az intézmények és a kormány új munkamódszereket tanulnak, új részvételi normákat fektetnek le, és rugalmasabb, a problémákra összpontosító munkakultúrát alakítanak ki.

Még mindig van azonban egy hiányzó összetevő: az adaptív változás feladatával küzdő rendszernek kiemelkedő vezetőkre van szüksége. A következő részben látni fogjuk, hogy a rendszervezetés képes csak arra, hogy – a szegmentálásban rejlő lehetőségeket minél jobban kiaknázva – a reform négy alapelemének hatását különböző körülmények között maximalizálja.

A RENDSZERVEZETÉS MINT A RENDSZERSZINTŰ VÁLTOZÁS KATALIZÁTORA

Azt állítottam, hogy a vezetés feladata a reform alapelemeinek kontextusba helyezése, ami nyilvánvalóan nem felel meg a vezetés általánosan elterjedt formájának. A hagyományos vezetési és igazgatási módszerek kiválóan alkalmasak a technikai problémák kezelésére, a jövőben azonban olyan problémákra számíthatunk, melyeknek nincs magától értetődő, azonnali megoldásuk. Következésképpen azokat a képességeket kell fejleszteni, melyek közép- és hosszú távon ilyen működést tesznek lehetővé. Ehhez azonban a megszokottól eltérő vezetési szemléletre van szükség.

Az utóbbi években a vezetéssel foglalkozó irodalom, a vezetői tanfolyamok és képzések gomba módra történő szaporodásának lehettünk tanúi. Ezek mindegyike kicsit más szemszögből közelíti meg a témát, és azt állítja, hogy az egyedül való igazság birtokában van, amit én a magam részéről legalábbis zavarónak találok. Ebben a részben ezért egy olyan, általam „rendszervezetésnek” nevezett megközelítést fogok bemutatni, amely véleményem szerint jól illik az oktatás előző lapokon vázolt fenntartható módon történő átalakításához.

„Rendszervezetők” azok az iskolaigazgatók, akik hajlandók magukra vállalni a rendszer vezetésének feladatát, azaz nemcsak a saját intézményük sikeréért dolgoznak, hanem a többi iskolával is törődnek. Angliában már kialakulóban van egy ilyen intézményvezetőkől álló élcsapat, melynek tagjai elutasítják az intézményvezetés 1990-es években uralkodó ver-

senyszellemű felfogását. Ezeknek a saját erőfeszítéseikre és elkötelezettségükre támaszkodó pedagógusoknak köszönhető, hogy az országban változások indultak meg a vezetés és az oktatásfejlesztés terén. Érdekes módon Európa, Észak-Amerika és Ausztrália más fejlett oktatási rendszereiben is látható jelei vannak az efféle szerepvállalás megjelenésének (Hopkins, megjelenés előtt).

Jelenlegi témánkra vonatkozóan az alábbi egyszerű állítás következik ebből:

Ha az a célunk, hogy „minden iskola kiváló iskola” legyen, akkor a rendszer fejlődését kell az oktatáspolitikai és a gyakorlati figyelmének előterébe állítanunk. Ez azt jelenti, hogy az intézményvezetőknek majdnem annyira a szívükön kell viselniük más iskolák sikerét, mint a sajátjukét. Az iskolák tartós fejlődése csak akkor lehetséges, ha a rendszer egésze fejlődik.

A témára vonatkozó legfrissebb kutatásainkban megpróbáltuk feltérképezni a rendszervezés jellemzőit (Hopkins and Higham, megjelenés előtt). Angliában igen jelentős számú rendszerben gondolkodó vezetőt találtunk, jóval többet, mint amennyire eredetileg számítottunk. A munka – melynek során azoknak a kiemelkedő vezetőknek a viselkedéséből általánosítva próbáljuk meghatározni a közös vonásokat, akik a vizsgálódásunkban való részvételükkel megtisztelnak – még nem fejeződött be, de az eddigi bizonyítékok alapján már kezdenek kirajzolódni a szerepkör értelmezésének fő összetevői:

- a rendszervezés alapját képező erkölcsi küldetés,
- a rendszervezők szerepkörei,
- a rendszervezés mint adaptív munka,
- a rendszervezés tárgyköre.

Elsőként arról kell szólni, hogy – Michael Fullan idézve – a rendszerben gondolkodó vezető tevékenységét *erkölcsi küldetés* hatja át (Fullan 2003, 2005). Ez adja számára az előrehaladáshoz vagy a követők verbuválásához szükséges szenvedélyt. Angliában például, ahol a tanítás és a tanulás fejlődésének szabályait még mindig nem ismerjük elég jól, ahol a hátrányos helyzet továbbra is rányomja bélyegét az oktatásban elérhető sikerre, és ahol azt a célt tűztük ki, hogy minden iskola kiváló legyen, a vezetésnek nyilvánvalóan rendszerszintű kihívásokkal kell szembenéznie. Ebbe a perspektívába helyezve jobban érthető, hogy mit is jelent a rendszervezés alapját képező erkölcsi küldetés.

A fentiekből kiindulva úgy gondolom, hogy a rendszervező erkölcsi küldetése a következőkben jut kifejezésre:

1. A sikert a diákok teljesítményeinek és tanulásának fejlődése alapján méri, és egyszerre törekszik a mérce emelésére és a különbség(ek) csökkentésére.
2. A tanítás és a tanulás színvonalának javítását tekinti alapvető kötelességének. A tanítás, a tanulás, a tantervfejlesztés és az értékelés szervezése során komoly figyelmet fordít arra, hogy valamennyi diáknak biztosított legyen a személyre szabott tanulás lehetősége.
3. Iskoláját igyekszik a tanárok személyes és szakmai fejlődését biztosító tanuló közösséggé tenni, támogatva a különféle tanulási élményeket és szakmai fejlődési lehetőségeket kínáló kapcsolatok kiépülését az iskolán belül és a más intézményekkel.
4. A méltányosságot és a befogadást támogató körülmények és kultúra kialakítására törekszik. Ez nem egyszerűen a – méltán fontos – szegénység elleni küzdelmet jelenti, hanem a saját érték és erő érzetének a tudatosítását az érintett közösségekben.
5. Valóban érti, hogy az osztályterem, az iskola és a rendszer szintje kölcsönösen hat egymásra. Ez döntően annak a felismerését jelenti, hogy aki a tágabb rendszert akarja megváltoztatni, annak azt belülről alaposan meg kell ismernie.

Noha ezek a törekvések nem feltétlenül jelennek meg ennyire letisztultan az intézményvezetők magatartásában és gyakorlatában, egyre inkább tetten érhetők azonban a világ legjobb oktatásügyi vezetői által általánosan követett szabályok között.

A második összetevőt illetően örömmel láttuk, hogy a különböző rendszerekben ilyen sokféle, az így értelmezett erkölcsi küldetéssel összhangban álló szerepeket kezdnek betölteni a *rendszervezetők*. Angliában ezek jelen pillanatban a következők (Hopkins és Higham, megjelenés előtt):

- Több iskolából álló, *sikeres oktatásfejlesztési közösségeket*³ hoznak létre és vezetnek. Ezek általában konkrét témákkal foglalkoznak, és olyan jelentős és látható eredményeket képesek felmutatni, melyeket az egyes intézmények a saját lehetőségeik alapján nem tudnának elérni. Ilyen téma lehet többek között a tantervfejlesztés és a tantervi specializáció, a legkomolyabb gondok megoldását segítő tantervi innováció átadását is beleértve; az iskolaközösségek lehetnek a 14–19 évesek oktatásának reformprogramja keretében működő konzorciumok, vagy foglalkozhatnak a magatartászavaros és nehezen elhelyezhető tanulók problémájával. Ezeknek

³ Ez a kategória magában foglalja az angol oktatási minisztérium meghatározása szerinti, hivatalosabb formában működő partnerségeket (DfES 2005), de nem csak ezekre korlátozódik.

az iskolaközösségeknek a többsége napjainkban még „puha” szervezeti keretekkel rendelkező együttműködés, de már vannak köztük „keményebb”, hivatalosabb formában tevékenykedő (társ)szövetségek (melyek szorosabb közös irányítási és elszámoltathatósági mechanizmusokat alakítottak ki), és úgynevezett oktatásfejlesztő közösségek is (melyek a helyi önkormányzat által átruházott feladatellátási és forráskezelési hatáskörökkel rendelkeznek).

- Vállalják *különösen nagy erőpróbát jelentő körülmények között működő iskolák vezetését és fejlesztését*, melynek során először egy sikerorientált szervezeti kultúrát kiépítve átalakítják a helyi viszonyokat, majd segítenek az egykor gyengén teljesítő iskolának abban, hogy a későbbiekben is magas hozzáadott értéket nyújtó intézmény maradjon.
- Hivatalos szövetség vagy kötetlenebb fejlesztési szerveződés élén álló *partnerként részt vesznek olyan iskolák fejlesztésében, melyek nehézségekkel küzdenek*. Ez a szerep nem ugyanaz, mint az első pontban említett, itt ugyanis egy „vezető iskola” igazgatója dolgozik együtt egy beavatkozást igénylő „gyenge eredményt felmutató” vagy „alulteljesítő” intézménnyel. A szövetségek vezetőire vonatkozó, National College for School Leadership megbízásából végzett korábbi kutatásunk eredményei azt bizonyítják, hogy – miként az NCSL egy későbbi, a miniszternek adott tájékoztatójában az összetett iskolákról szólva fogalmaz: „Országszerte egyre több jól dokumentált bizonyíték áll rendelkezésünkre arról, hogy súlyos válságba került intézményeknél különösen hatékony – és egyre terjedő – megoldás egy sikeres iskola igazgatójának magasabb szintű vezetőként, illetve partnerként való alkalmazása, az általa vezetett intézménnyel való együttműködéssel kiegészítve” (NCSL 2005, 3. o.).
- *Közösségi vezető szerepet* vállalva iskolák közötti együttműködéseket, illetve szélesebb kapcsolathálózatokat hoznak létre, vagy a formálódásukat segítő közvetítőként lépnek fel a helyi közösségen belül, hogy a gyermekek boldogulását és képességeinek kibontakoztatását – gyakran több szervezet bevonásán keresztül – támogassák. Ez a szerep alapvetően a gyermekekkel kapcsolatos „Every Child Matters” (Minden gyerek számít) elnevezésű programból és más nemzeti programokból származik, és Osbourne (2000) szavaival „annak elfogadását tükrözi, hogy egyes... kérdések annyira bonyolultak és összetettek, hogy megoldásuk több szervezet energiáját igényli, melynek következtében csak az érintett szervezetek együttműködésével kezelhetők” (1. o.). Továbbá: „ennek egyik megnyilvánulása a teljes körű szolgáltatást nyújtó iskola, amely az intézmény területén vagy annak közelében különféle köz- és magánszolgáltatások választékát kínálja” (188. o.).
- A *változások előmozdítóiként* vagy vezetési szakértőként dolgoznak a rendszerben. Ebben a minőségben a követendő osztálytermi gyakorlat meghatározása és más

iskolák fejlődésének támogatása érdekében történő átadása a szerepük. Ez a leg-
tágabb kategória, melybe olyan vezetők tartoznak, mint:

- az iskolák hálózataiban mentorként dolgozó vezetők, akik ösztönözik és moti-
válják a többi intézményt a fejlődésre, miközben az ahhoz szükséges gyakorlati
tudást és útmutatást is biztosítják a számukra;
- a rendszervezetés terjedését szolgáló, központilag szervezett programokban,
például a tanácsadó vezetői programban, az iskolafejlesztő partnerek program-
ban (SIP) vagy a nemzeti oktatásügyi vezetők (NLE) programban részt vevő aktív
és eredményes vezetők;
- akik munkatársaikkal mintatanterveket és tanítási programokat dolgoznak ki vagy
kifejezetten valamilyen tanulócsoport számára, vagy azért, hogy azokat más is-
kolában vagy környezetben is alkalmazni lehessen meghatározott tanulási ered-
mények elérésére.

A fenti felsorolásban vannak egyrészt hivatalos, országos programokhoz kapcsolódó sze-
repek, melyeket az egyes programok útmutatóiban egyértelműen megfogalmazott szakmai
protokoll szabályozza (ilyen például a vezető tanácsadó, az iskolafejlesztésben részt vevő
partner, az országos szintű oktatásügyi vezető, például a tantervi és pedagógiai innovátor),
valamint nem hivatalos, helyben kialakuló, sokkal kevésbé állandó, eseti, szerves fejlődés
eredményeként kialakuló funkciók. Ez a rugalmasság azonban gyakran fontos része a rend-
szervezetéshez társított szerepkörök létrejöttének.

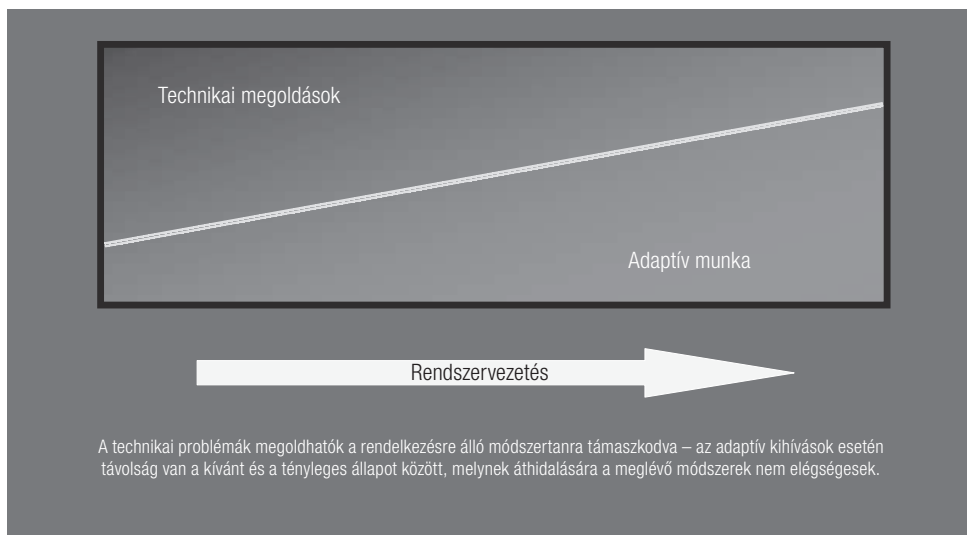
A formális és informális feladatok felvállalása jelentős mértékben befolyásolhatja az
oktatási rendszer egészét átható fejlődést. Ha a rendszervezetők elég népes élcsapata sora-
kozna fel és állna csatarendbe, akkor

- szélesebb erőforrásbázisra támaszkodhatna az iskolafejlesztés: vezetőink többsé-
ge ösztönözve lenne a jó gyakorlat átadására, valamint a teljesítmények és a felnőtt
élet boldogulási esélyeinek a javítására összpontosító változás és innováció kocká-
zatának a mérséklésére;
- valódi hatást lehetne gyakorolni a lemaradó iskolákra (melyek általában a legkevés-
bé sem vonzzák a nekik megfelelő vezetőket);
- megoldható lenne egyrészt a beiratkozások csökkenésének – és következkép-
pen az egyre kevésbé életképes iskoláknak – a problémája, másrészt a mindenütt
megfelelő színvonalú oktatás biztosításának a feladata;
- rendelkezésre állna egy fenntartható stratégia az intézményvezetők megtartására
és fejlesztésére, lévén ezen a téren jelenleg utánpótlásihiánnyal küzdünk. A General

Taeching Council (Általános Oktatási Tanács) nemrégiben (2006) készült felmérése szerint az intézményvezetői állások 40%-át nehéz lesz betölteni az elkövetkező években.

Jóllehet ezek a szerepkörök idővel bizonyára bővebbé, körvonalazottabbá válnak majd, fontos észrevenni, hogy a *rendszerszintű változás adaptív kihívására* adott válaszként alakultak ki. Ez a harmadik összetevő, amiről szólnunk kell. A fejezet egy korábbi részében már említettem, hogy az adaptív kihívás fogalmára Ron Heifetz (1994) irányította rá a figyelmet. A kifejezés tulajdonképpen egy olyan problémára utal, amelynek megoldása a szokásos működési módokon kívül esik, és ami élesen elüt a technikai problémák már létező módszertanára épülő megoldásától. Ez a különbségtétel az oktatási reform szempontjából is fontos. Egyszerűen fogalmazva a technikai problémák kezelése igazgatási feladat; az adaptív kihívásokkal való szembenézéshez azonban szakmai vezetésre van szükség. Gyakran előfordul, hogy technikai problémák esetén adaptív problémamegoldást alkalmazunk, még általánosabb azonban, hogy technikai megoldásokat próbálunk adaptív problémákra ráerőszakolni. A kettő közötti különbséget a 7.5. ábra mutatja. Ugyanez az ábra egyúttal az előírásról a professzionalizmusra való áttérés mikéntjére vonatkozó alapvető oktatáspolitikai kérdés megválaszolásához is támpontot ad, és a teljesítőképesség fejlesztésének a fontosságát is alátámasztja.

7.5. ábra. A rendszervezetés mint adaptív problémamegoldás



Szinte már a fogalom pusztá meghatározásából adódik, hogy az adaptív kihívásokkal való szembenézés tanulást igényel, hiszen az előrehaladáshoz új gondolkodás- és működés-

módokra van szükség. Ilyenkor általában „az emberek jelentik a problémát”, mivel a sikeres válaszadás csaknem mindig meghaladja az érintettek aktuális kompetenciájának a határait, ami természetesen ijesztő. Ezért a rájuk váró adaptív munka kilátásba helyezése gyakran heves reakciókat és ellenállást vált ki az emberekben.

A vezetés számára az adaptív kihívások felvállalására való ösztönzés jelenti a legfontosabb gyakorlati kérdést. Míg rövid távon a közvetlen feladatok megoldását kell segítenie, közép- és hosszú távon a folyamatosan jelentkező adaptív problémák kezelésére való képesség fejlesztése a vezető feladata. Az adaptív munka végső soron a választott erkölcsi küldetésre való reflektálást és az abból fakadó célok megvalósítását fenyegető, az intézményt körülvevő valóság diagnosztikai vizsgálatát jelenti.

A negyedik összetevő a *rendszervezetés területei*, azaz magának a feladatnak a mi-benléte. A négy legfontosabb tennivaló egyik legvilágosabb meghatározása Ken Leithwood és munkatársai (megjelenés előtt) tollából származik:

- *Íránymutatás*: minden tanuló számára lehetővé tenni, hogy elérhesse a képességei szerinti maximumot, és ezt a jövőre vonatkozó tervet átültetni az egész iskola tantervébe, egységes gyakorlatába és magas elvárásaiba.
- *A tanítás és a tanulás irányítása*: gondoskodni arról, hogy a tanítás gyakorlatában egyszerre érvényesüljön a legteljesebb következetesség és az újításra való törekvés, és ezáltal minden tanulónak biztosított legyen a személyre szabott tanulás lehetősége.
- *Az emberek fejlesztése*: a tanulók számára lehetőséget biztosítani a tanulásban való aktív részvételre, és a pedagógusok tanuló szakmai közösségeként működő iskolákat kialakítani.
- *A szervezet fejlesztése*: bizonyítékokra alapozó iskolákat és eredményes szervezeteket létrehozni, és tantervi sokszínűséget, szakmai támogatást és kibővített szolgáltatásokat biztosító hálózati együttműködésben részt venni.

Ez a vázlatos felsorolás jól illeszkedik az iskolavezetés jelenlegi, a diákok tanulására kimutatható hatást gyakorló megközelítéseihez, például a vezetés céljának Richard Elmore (2004, 66. o.) által megfogalmazott meghatározásához:

A fejlesztés tehát egy célirányos, hosszú távú változtatási folyamat, amely képes egész rendszereket megmozgatni, a minőség és a teljesítmény általános szintjét emelni, és ugyanakkor csökkenteni az intézmények közötti különbségeket, továbbá az embereket bevonni annak elemzésébe és megértésébe, hogy egyes megoldások miért működőképesek, mások pedig miért nem.

A vezetés ad útmutatást és irányt az oktatásfejlesztésnek. Ez a meghatározás szándékosan illúziómentes, lényegre törő és célirányos.

A vezetésnek ez a definíciója az alapja a szerző (Elmore 2004, 68. o.) további állításainak, mely szerint „a vezetés célja az oktatási gyakorlat és teljesítmény fejlesztése”, amely a következő négy dimenzióból tevődik össze:

- az oktatás fejlesztése állandó tanulást igényel;
- a tanuláshoz modellek kellenek;
- a vezetés szerepe és tevékenysége a tanuláshoz és a fejlesztéshez szükséges szakértelemből, nem pedig az intézmény hivatalos előírásaiból következik;
- a tekintély gyakorlásának feltétele a kölcsönös elszámoltathatóság és teljesítőképeség.

A fentiek alapján Elmore (2004, 80–81. o.) meghatározza a nagyléptékű fejlődés létrehozására képes intézményi struktúrák és képzési programok kialakításának alapelveit, amelyek összefoglalása a 7.2. táblázatban található. Érdemes észrevenni, hogy az elemzésbe beszűr egy, a jelen kötet alapját képező értékrenddel nagymértékben összecsengő figyelmeztetést:

...Nem az elvek pontos megfogalmazása, a szóhasználat a fontos, hanem a bennük foglalt, a gyakorlatból és a kutatásokból levezetett általános útmutatás, amit egy különféle környezetben kipróbálható és a tapasztalatok fényében átdolgozható, tökéletesíthető formában kísérelnek meg kifejezni.

Ezzel a nézettel tökéletesen egyet tudok érteni.

Az angol iskolákkal végzett munkám során magam is hasonló iskolafejlesztési logikával dolgoztam, az utolsó néhány fejezetben kifejtett gondolatmenetet követve. Ahogy Elmore is állítja, ez a rendszervezetés elsődleges területe. A 7.6. ábrán láthatók azok az intézményen belüli tanulási képesség fokozását segítő tevékenységek, melyeket a rendszerben gondolkodó vezetőknek kell előmozdítaniuk, megalapozniuk és lendületben tartaniuk. A folyamatábrával azt próbálom szemléltetni, hogy miből táplálkozhat egy iskola tanulásközpontú szemlélete, és az iskolafejlesztés különböző elemei hogyan ötvöződnek a gyakorlatban. Két alapfeltevésből indulok ki. Az egyik, hogy *minden gyerekben megvan a képesség a tanulásra*, amit nem aknáznak ki teljesen (1. sor). A másik feltevés szerint az, hogy egy diák milyen jól képes tanulni, attól függ, hogy *tanulási készségei bővítése* révén mennyire tudja a tanulás benne rejlő képességét kibontakoztatni (2. sor). Ez utóbbi elősegítésének és a tanulási eredmények felmutatására való képesség fejlesztésének a leghatékonyabb eszközei azok a különféle *tanítási*

7.2. táblázat. Elmore nagyléptékű fejlődést támogató elvei

Mindig szigorúan a tanulásszervezésre összpontosíts

- A szervezeten belül mindenki alkalmazd ezt a szemléletet.
- Alkalmazd ezt a gyakorlatra és a teljesítményre egyaránt.
- Először csak néhány tanulásszervezési területre és módszerre alkalmazd, majd idővel légy fokozatosan egyre ambiciózusabb.

Tedd megszokottá a gyakorlatról és a teljesítményről való elszámoltathatóságot a személyes kapcsolatokban

- Teremt olyan, szilárd normák által szabályozott környezetet, ahol a felnőttek felelősséget vállalnak a gyerekek iskolai teljesítményéért.
- Inkább a személyes kapcsolatokra támaszkodj, mintsem a bürokratikus rutinokra.
- A teljesítmény értékelésénél az összes diákot vedd figyelembe, ne csak a válogatott csoportokat, és semmiképpen sem az iskolai vagy évfolyamtagokat.
- Mindenkinek elsősorban úgy tervezd meg a munkáját, hogy tevékenysége valaki másnak a teljesítőképességét vagy teljesítményét fejlessze – az oktatásirányítóké az intézményvezetőkét és a tanárokat, az intézményvezetőkét a tanárokat, a tanárokat a diákokat. Egy magasan fejlett rendszerben ennek fordított irányban is működnie kell.

Csökkentsd az elszigeteltséget, és tedd lehetővé a gyakorlat közvetlen megfigyelését, elemzését és bírálatát

- Tedd a munka megszokott elemévé a gyakorlat megfigyelését, az elemzést és a visszajelzést.
- Helyezd át az embereket más környezetbe, és kívülről hozd be az iskolába.
- A szervezet tanulásszervező munkája legyen a csoportos megbeszélések központi témája.
- Az irányítási tevékenység során modelláld a kívánt osztálytermi gyakorlatot.
- A munkatársakkal való érintkezés során modelláld a kívánt osztálytermi gyakorlatot.

Alkalmazd differenciált bánásmódot, de ne szubjektív megítélésed, hanem a teljesítmény és a teljesítőképesség alapján

- Az általánosan alkalmazott fejlesztési kereten belül fogadd el a közösségek, iskolák és osztályok közötti különbségeket.
- Annak egyértelmű megítélése alapján dönts az intézményekre szánt felügyeleti idő és a szakmai fejlesztési lehetőségek elosztásáról, hogy az iskolákban mennyire előrehaladtott a gyakorlat és a teljesítmény fejlesztésének a folyamata.

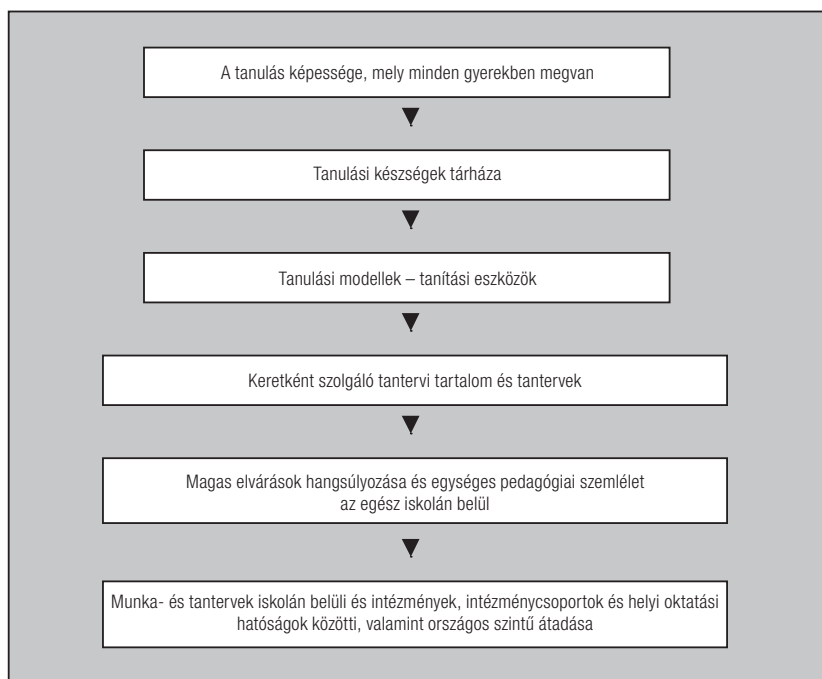
A gyakorlat és a teljesítmény alapján engedj át nagyobb döntési szabadságot

- Ne alkalmazd általános érvénnyel a centralizáció és a decentralizáció szabályait.
- A gyakorlat színvonalára és a változatos tanulócsoporthoz tartozó teljesítményre vonatkozó alapos bizonyítékok alapján szigorítsd vagy lazítsd az irányítást és az ellenőrzést; a gyakorlat színvonalának és a teljesítmény szintjének az emelkedése után adj csak nagyobb döntési szabadságot.

és *tanulási modellek*, melyeket a tanár a diákjaival használ (3. sor). A metakogníciót fejlesztő elemekben gazdag tanítási és tanulási stratégiák tudatos alkalmazása a személyre szabott tanulás egyik legizgalmasabb sajátossága. Ahogy már korábban is hangsúlyoztuk, ezek a stratégiák nem „csak úgy vannak”, hanem a tanórán folyó tanulás szervezésének alapjaként használt *tantervekbe és tantervi tartalomba kell beágyazódniuk* (4. sor). Ez átvezet az egész iskola szintjére, ahol az intézmény által kiépített testületfejlesztési infrastruktúra, valamint az intézményi kultúrát átító jellemzők – a *magas elvárások hangsúlyozása*, a tanítás gyakorlatának következetességére való gondos odafigyelés és a pedagógia megvitatása – játsszák a döntő szerepet (5. sor). Ezek a személyre szabott tanulást és magas szakmai szinten folyó tanítást támogató belső együttműködési formák a feltételei annak, hogy az iskolák különböző *hálózatok* munkájában részt tudjanak venni, és helyi, országos – sőt akár globális szinten is – emelhesék az oktatás színvonalát (6. sor).

Végezetül, a rendszervezés viszonylag új fogalom ugyan, de – amellet, hogy a célnak megfelelő – napjaink kiemelkedő iskolavezetőinek a gyakorlatával is egybecseng. Nem tudományos vagy elméleti konstrukció: a rendszerszintű reform támasztotta kihívások és az azokra

7.6. ábra. Az iskolafejlesztés logikája



legkiválóbban válaszoló iskolaigazgatók és intézményvezetők meggondolt, pragmatikus, erkölcsi küldetés vezérelte lépései nyomán kialakult eszköz. A rendszervezés végső próbája persze az, hogy hatásos-e ott, ahol kell, és iskoláink vezetői meg tudják-e válaszolni a komoly kérdéseket.

Michael Barber (2005) így fogalmazza meg ezeket a kérdéseket:

- Kik a számomra legfontosabb érdekeltek a helyi közösségben? Értik-e a koncepciómat? Elkötelezettek-e iránta? Miből tudhatom mindezt?
- Sikerült-e kialakítanom azt az alapvető meggyőződést, hogy minden egyes tanuló (igen, *minden egyes* tanuló) képes magas követelményszintet elérni? Végrehajtottam-e a szükséges átszervezéseket ahhoz, hogy minden egyéb változó (idő, tanterv, nevelőtestület és egyéb erőforrások) ennek a célnak a megvalósítását szolgálja? Ha nem, akkor miért nem?
- Iskolám valamennyi tanulója rendelkezik-e minden egyes tantárgyra vonatkozó, egyértelműen meghatározott rövid és középtávú célokkal?
- Tudja-e minden tanár, hogy munkája – másokéhoz viszonyítva – hogyan befolyásolja az eredményeket? Gondoltam-e arra, hogy az iskola fenntartója vagy a szülők is

megismerhetnék ezeket az adatokat? Mit teszek azoknak a pedagógusoknak a fejlesztése érdekében, akik nem kerültek be a teljesítményrangsor felső negyedébe?

- Hogyan biztosítom azt, hogy minden fiatalra jusson legalább egy olyan fontos feladattal az iskolában, akivel jó kapcsolatban van, és akiben bízhat?
- Mit teszek én, és mit tesz az iskolám a rendszer egészének a fejlődése érdekében?

A legkiválóbb rendszervezetők ilyen jellegű, ma már megszokottnak tetsző kérdésekkel tesztelik magukat. Amikor ezt már minden iskolavezető meg tudja tenni, akkor biztosak lehetünk abban, hogy jó úton járunk az iskolák általános kiválóságának megvalósítása felé.

SZÖVETSÉGEK – A RENDSZERVEZETÉS MŰKÖDÉS KÖZBEN

Az elmúlt néhány évben Angliában kialakult egy „vezető iskolákra” építő iskolafejlesztési modell, és egyre elfogadottabbá vált az a nézet, hogy az ilyen intézmények nyújthatják a legnagyobb segítséget a gyengén vagy alulteljesítő iskoláknak. Emellett természetes vezetői az úgynevezett „oktatásfejlesztési partnerségeknek”, melyek tagjai együttes felelősséget vállalnak arra, hogy egy adott földrajzi területen valamennyi gyerek teljesítményét javítsák. Ez a fejlemény, mely a középfokú iskolarendszer szegmentáltságából adódó kihívásra adott érthető, közvetlen válasznak tekinthető, a rendszervezetésben rejlő erőt bizonyítja.

Egy iskola vagy iskolavezető magas színvonalú teljesítménye önmagában még nem garantálja, hogy más intézmények fejlesztését is segíteni tudja. A vezető iskolák gyenge eredményt felmutató vagy lemaradó iskolákkal létrehozott szövetségeire vonatkozó kutatásunk hasznos tanulságokat szolgáltatott arra vonatkozóan, hogy mitől lesz egy ilyen partnerség sikeres. A két fő tényező, melyeket az alábbiakban röviden ismertetek, a vezető iskola jellemzői és a partneriskolával folytatott együttműködés természete.

Az előbbit illetően nyilvánvaló, hogy a vezető iskolák a kiemelkedő eredményeket elérő intézmények közül kerülnek ki. Ezen túlmenően a következő jellemzők tűnnek meghatározónak:

- A vezető iskolában már régóta sikeres vezetés működik, igazgatója a mások sikerében látja megtestesülni a saját sikerét, és legfőképp tisztában van az iskolafejlesztés folyamatával.
- A felső vezetők között stratégiai és operatív területen egyaránt hagyománya van a csapatmunkának.

- A vezető iskolában fejlett középvezetői képességek állnak rendelkezésre, különösen az adatok használata, a vizsgakövetelmények, a tantervtervezés, a pedagógia és a mentorálás terén.
- A vezető iskola egyes dolgozóit "meg tudom tenni" hozzáállás és lendület jellemzi, ami mind a saját, mind a partnerintézményben átragad másokra.
- Ezek a jellemzők egy pontosan körvonalazott munkafolyamattal párosulnak, mely szisztematikusan halad keresztül a felkészülési, a fejlesztési és a kivonulási szakaszokon. Ehhez kapcsolódóan a vezető iskola középtávú tervet dolgoz ki, de a partnerintézménynek már a kezdetektől fogva éreznie kell, hogy a fejlesztés mind a négy alapterületén (viselkedés, igazgatás, tanterv és tanítás-tanulás) azon nyomban és egyidejűleg megindult a munka. Az átgondolt, hosszabb távú stratégia megvalósítása során a vezető iskola gyorsan elért győzelmek segítségével megkezdte az általános bizalom, köztük a szülők bizalmának a helyreállítását, és hozzáfog egy sikerorientált intézményi kultúra kiépítéséhez, melynek fő lépései a következők:
 - a partneriskola szembesítése valós helyzetével;
 - ezt követően a problémák gyökerére irányuló, sürgős ütemben teljesítendő, gyakorlatias cselekvési terv kidolgozása, ami a lehető legnagyobb mértékben a teszt- és vizsgaeredmények javítására összpontosít;
 - törekvés arra, hogy a vezető iskola legjobb munkatársainak jelenléte, különösen a kezdeti időkben, áthassa a partneriskolát, és erre építve megindulhasson a tanári professzionalizmus kialakulása a nevelőtestületen belül;
 - a saját intézményükben leginkább működőképesnek bizonyult, átadható gyakorlat alkalmazása a vezető iskolának a partneriskolát „előzőnlő” tanárai által;
 - a teljesítőképeség fejlesztése együtt dolgozó párok kialakításával és mentorálással, tudatosítva, hogy a gyors győzelmek csak akkor képesek tartósan fennmaradni, ha a fenntarthatóság feltételei adottak;
 - a megfelelő kivonulás megtervezése.

Az angol középiskolák rendszerében ma már egyre több bizonyíték támasztja alá ennek a megközelítésnek a pozitív hatását. Álljon itt három példa ennek érzékeltetésére:

- A ninestiles-i iskola igazgatója, Sir Dexter Hutt vezetése alatt a Waverly iskolában 2001 és 2004 között 16%-ról 62%-ra nőtt a GCSE vizsgán 5 A*–C szintet elérők aránya.
- A Mossbourne akadémiában kiváló viselkedést, a tanításra és a tanulásra összpontosító szemléletet és magas elvárásokat honosított meg Sir Michael Wilshaw, aminek a tágabb helyi közösségben is érződik a hatása.

- A Valley Park iskola Sue Glanville vezetése alatt 2004-ről 2005-re 31%-ról 43%-ra javította az 5 A*–C eredményt elérők arányát. Az együttműködésnek köszönhetően a vezető iskola, az Invicta Grammar vezetői csapata és tantervi kínálata is fejlődött.

A fenti eredmények nagyon biztatók, de az iskolák megújításának ez a felfogása – Angliában legalábbis – még nem általánosan elterjedt. A stratégia nagyobb léptékű hasznosítását illetően legalább négy olyan kérdés van, melynek kezelése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a rendszervezetés hatása a rendszer egészére kiterjeszthető legyen. Ezeket a szövetségek vezetőire vonatkozó kutatásunk és egy nemrégiben tartott, rendszervezetők részvételével zajló szemináriumon elhangzottak alapján azonosítottuk.

Az első a *szerep- és feladatkörökkel* áll kapcsolatban, melyeket világosan kell meghatározni, vigyázva azonban, hogy a szakembereknek rugalmasságot is biztosítsanak. Emellett fontos, hogy elosztva legyenek jelen, azaz ne csak intézményvezetők lássák el őket. Válaszadóink szerint a rendszervezetők szélesebb bázisa jelenthetné a megoldást a tanulói eredményesség javítására és az igazgatói utánpótlás gondok orvoslására. A szerepkörök tisztázásának szükségességéről kérdezve elmondták:

- jó lenne tudni, hogy kinek mi a feladata (azaz a feladat érvényességi tartományát);
- úgy gondolják, hogy a tisztázásnak lennének előnyei: a gyakorlat modelljeire és az intelligens elszámoltathatóságra vonatkozóan;
- a vezető iskoláknak a minőséget kell megtestesíteniük, és „szolgáltatékésséget” kell mutatniuk.

Aggodalmukat fejezték ki azonban a rugalmasság esetleges korlátozása miatt, és azt javasolták, hogy a szerep- és feladatkörök meghatározása

- szakmai szempontokra épüljön,
- a kontextust tükrözze,
- és szerves fejlődés eredménye legyen.

A második a *folyamatok előmozdítására és a közvetítőként való fellépésre* vonatkozik. Ezek révén biztosítható, hogy külső beavatkozás helyett az iskolák támogassák egymást, és a jelenlegi ad hoc előfordulást a nagyléptékű, jól szervezett tevékenység váltsa fel. Válaszadóink egyetértettek abban, hogy különféle közvetítői folyamatok kellenek ahhoz, hogy az adott kontextusban mindig „a célnak megfelelő” lehessen kiválasztani. Elmondásuk szerint a közvetítői tevékenységnek

- továbbra is helyi szinten meghatározottnak kell lennie, mivel a megfelelő partner kiválasztása döntő jelentőségű;
- nagyobb léptékűvé kellene válnia, amit a helyi oktatási hatóságoknak komolyan fontolóra kellene venniük;
- a helyi partnerségek támogatását szolgáló országos infrastruktúrára kellene támaszkodnia.

Ugyanakkor aggodalommal állapították meg, hogy továbbra is feszültség áll fenn

- a helyi rugalmasság és az alkalmanként előforduló hatástalanság,
- valamint az országos támogatás és a bürokratizálódás között.

A harmadik a *testre szabott fejlesztés* fontossága, ami azt jelenti, hogy egy olyan, egységes követelményeket és haladást meghatározó országos keretet kellene kidolgozni, amelyen belül az egyéni igényeknek, tapasztalatoknak és körülményeknek megfelelő lehetőségek állnának rendelkezésre. Válaszadóink egyetértettek abban, hogy a fejlesztésnek a szükségletekhez és a kontextushoz kell illeszkednie, és a gyakorlat változatosságát, nem pedig az egységes stílust kell támogatnia. A testre szabott fejlesztési lehetőségekről kérdezve elsősorban olyan informális megoldásokat javasoltak, mint például:

- útmutatókat és anyagokat tartalmazó eszköztár,
- más vezetőkkel mentorként együtt dolgozó rendszervezetők.

A formális megoldásokat illetően

- nagyobb lelkesedést mutattak egy egységes követelményeket és haladást meghatározó országos kereten belül megszerezhető nemzeti oktatásügyi vezetői beosztás, mint a hivatalos képesítés iránt.

Végül, a résztvevők úgy érezték, hogy alaposan át kellene gondolni az *elszámoltathatóság* és a *finanszírozás* kérdésköreit. Például, mennyire támogatja a rendszervezetést a jelenleg fennálló elszámoltathatósági rendszer? Vannak rendelkezésre álló források? Válaszadóink csoportját különösen a támogatás nyújtásának és a visszatartó erők felszámolásának a kérdése foglalkoztatta. A finanszírozás módjának kérdését illetően azt ajánlották, hogy

- vagy a partneriskolák fedezzék a vezető iskolában kieső munkaerő pótlásának a költségét, vagy

- amennyiben a minisztérium irányítja a finanszírozást, a vezetésösztönző támogató-sok (Leadership Incentive Grant, röviden: LiG) rendszeréhez hasonló megközelítést alkalmazzon.

Javasolták továbbá az elszámoltathatósági rendszer módosítását, melynek keretében:

- a rendszervezetők meghatározott hatásköröket kapnának a (partneriskola működését felügyelő) kormányzótestületben tapasztalt ellenállás kezeléséhez,
- a rendszervezetői szerepkörök ellátása is bekerülne az OFSTED-ellenőrzések szempontjai közé.

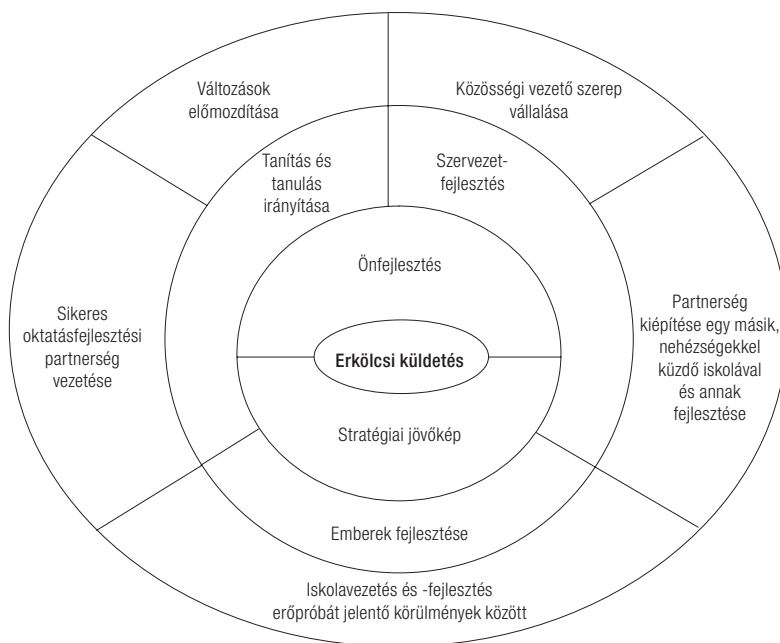
Ez csak egy rövid leírása volt ugyan egy, a szövetségek tapasztalatai alapján kidolgozható sikeres intervenciós stratégiának, de már ebből is jól látható, hogy – némi átdolgozással – minden intézmény alkalmazhatja a neki leginkább megfelelő támogatási szerveződésben, függetlenül attól, hogy vezető vagy partner, és teljesítőképessége fejlődésének melyik szintjén áll. A sokszínűség és a szegmentáltság ezekkel a módszerekkel használható fel a legjobban az iskolarendszer teljesítőképességének az átalakítására.

ZÁRSZÓ: A RENDSZERVEZETÉS MODELLJE FELÉ HALADVA

Ebben a fejezetben az oktatásnak egy új arculatát láthattuk megjelenni, melynek körvonalai a szegmentálás és a rendszervezetésben rejlő lehetőségek szisztematikusabb megközelítésének köszönhetően egyre élesebben rajzolódnak ki. Miközben az ilyen szemléletet valló oktatási vezetők száma egyre nő, egy új vezetési modellt következtethetünk ki a legjobbak tevékenységéből. A még kialakulóban lévő gyakorlat fő összetevőit a 7.7. ábrán próbálom megragadni, nyilvánvalóan a rendszervezetés bemutatásának ebben a fejezetben alkalmazott gondolatmenetére támaszkodva. A modellt az teszi jellegzetessé, hogy egymásra épülő elemei egyben az új oktatási kontextusba illő vezetés cselekvésmélettét is meghatározzák.

A modellt belülről kifelé haladó logikát követve kell értelmezni. Olyan vezetőkre vonatkozik, akik a diákok tanulásának eredményesebbé tételével összefüggő erkölcsi küldetés által vezérelve olyan helyzetbe kívánják hozni a pedagógusokat és a többi szereplőt, hogy az iskolák meghatározó erőt képviselhessenek a helyi közösség fejlesztése során. A jelen kötetben előadott érvek alapján az oktatás fenntartható fejlesztésének feltétele, hogy vezetői hajlandók legyenek szélesebb hatókörű vezető szerepet vállalni, azaz ne csak a saját intézményeik sikeréért dolgozzanak, hanem a többi iskolával is törődjenek.

7.7. ábra. A rendszerszintű vezetés kezdetleges modellje



Hadd fejtsem ki röviden a modell egyes elemeit. Középről kell kiindulnunk, azaz abból a felismerésből, hogy az ilyen vezetés különböző formáit mindig az imént meghatározott erkölcsi küldetés hatja át. Ez adja a vezető számára az előrehaladáshoz vagy a követők szerzéséhez szükséges szenvedélyt – ami nélkülözhetetlen, de önmagában nem elég. Noha jómagam nem hiszek a vezetés tulajdonságokra vagy hősiességre épülő elméleteiben, legkiválóbb rendszervezetőink gyakorlata egyértelműen arra utal, hogy közös viselkedésmódok és készségek jellemzik őket. Ahogy az ábra következő körében látható, ezek két típusba sorolhatók. Egyrészt az önfejlesztéssel állnak kapcsolatban, amit a rendszervezetők általában nem hivatalos formában végeznek, azaz tudásukat rendszerint a mértékadónak tekintett kollégákkal való összehasonlítás alapján, illetve munkájuk aktuális körülményeire reagálva fejlesztik. Másrészt, az általunk vizsgált valamennyi rendszervezető rendelkezett stratégiai képességekkel, és jövőképét vagy erkölcsi küldetését kézzelfogható eredményekhez vezető operatív elvekre tudta lefordítani.

Az ábra harmadik köre azt mutatja, hogy az erkölcsi küldetés, a személyes tulajdonságok és a stratégiai képességek az iskolai élet három területén, a tanítás és a tanulás irányításában, az emberek fejlesztésében és a szervezetfejlesztésben nyilvánulnak meg a leginkább. A rendszervezetésnek ez a három dimenziója, amit ebben a könyvben másutt

részletesen elemeztem, szilárd empirikus alapokra épül. Röviden összefoglalva, a rendszervezetők úgy alakítják ki a tanítást, a tanulást, a tantervet és az értékelést, hogy minden tanuló számára biztosítva legyen a személyre szabott tanulás lehetősége, csökkenjenek a teljesítmény iskolán belüli különbségei, és megfelelő tantervválaszték álljon rendelkezésre. Ennek érdekében igyekeznek a nevelőtestületet a személyes és szakmai fejlődésnek teret adó, tanuló közösséggé formálni, támogatva a különféle tanulási élményeket és szakmai fejlődési lehetőségeket kínáló kapcsolatok kiépülését az iskolán belül és a más intézményekkel.

Ezek a tulajdonságok és meghatározó tényezők mind több kiemelkedő vezetőnél lelhetők fel, ettől azonban még nem feltétlenül nevezhetjük valamennyiüket rendszervezetőnek. A név kiérdekléséhez a felsorolt törekvések és képességek mellett – a modell szélső körének megfelelően – a vezetőnek törekednie kell a méltányosságot és a befogadást támogató körülmények és kultúra kialakítására, valamint a saját érték és erő érzetének a tudatosítására a helyi közösségekben. Továbbá, ahogy már ugyancsak említettük, aki a tágabb rendszert meg akarja változtatni, annak azt belülről alaposan meg kell ismernie.

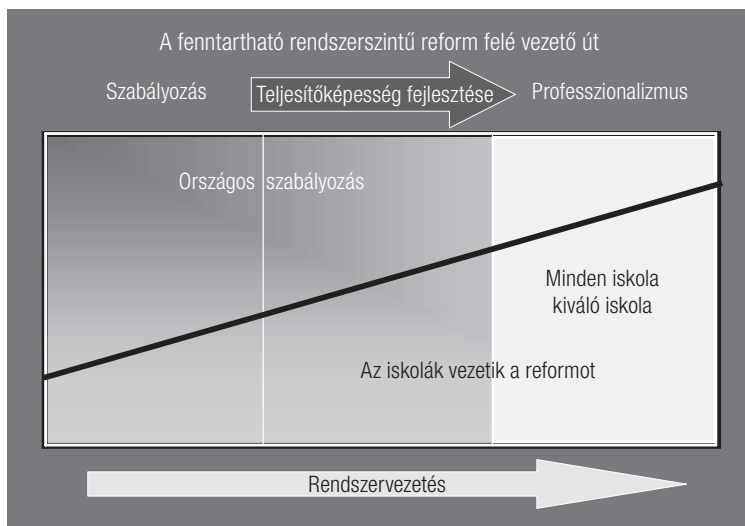
Összegezve, ebben a fejezetben a hozzá társítható koncepciókkal, képességekkel, szerepekkel és stratégiákkal egyre pontosabban meghatározható rendszervezetés jelenlegi helyzetét kívántam feltérképezni. Az ilyen szemléletű vezetők számának gyarapodása azért jelent különösen izgalmas lehetőséget, mert gyakorlatuk a jövőbeli igényeik alapján fog kifejlődni. Következésképpen a rendszervezetés nagyobb léptékben történő megvalósítása elkerülhetetlen, fontos feladat. Ez az utolsó fejezet témája.

8. A RENDSZERVEZETÉS MEGVALÓSÍTÁSA NAGYOBB LÉPTÉKBEN

Mondandómnak, melyet a metaforikus „minden iskola kiváló iskola” fordulattal indítottam, lassan a végére érek. A kiindulópontként használt képben a szociáldemokrata oktatási rendszer alapvető célját kívántam megragadni, melynek lényege a személyre szabás. A nagyszabású reformról szóló – elsősorban angol – esettanulmányok segítségével rámutattam, milyen alapvető oktatáspolitikai kérdést vet fel, ha az iskolák általános kiválóságának a megteremtése iránt kötelezzük el magunkat. Azt állítottam, hogy sem a felülről előírt, sem az alulról szerveződő változtatás nem célravezető. Új egyensúlyt kell teremteni a kettő között, mely lehetővé teszi egy „oldalirányú” elszámoltathatóságra és tanulásra épülő, hálózatokkal átszőtt rendszer létrejöttét. Kifejtettem, hogy alapvetően négy irányvonal mentén juthatunk el ide, melyekre összpontosítva egyszerre emelhetjük a megkövetelt színvonalat és az annak eléréséhez szükséges teljesítőképeséget. Ezek a személyre szabott tanulás, a professzionális tanítás, az intelligens elszámoltathatóság, a hálózati együttműködés és innováció. A legutóbbi fejezetben áttekintettem, hogy a rendszer sokszínűségét és szegmentáltságát kihasználva hogyan rajzolható meg az oktatás új arculata, és milyen szerepet kell az iskolavezetőknek betölteniük a rendszerszintű reform előmozdításában.

Ez azonban még nem minden. Ami a kormány és az iskolák szerepét illeti, változás nélkül nem jöhet létre új egyensúly. Minekutána az előző fejezetben részletesen elemeztem, hogy milyen irányban kell fejlődnie a tanárok, iskolavezetők és intézménycsoportok munkájának, egyszerű lenne ezt ennyiben hagyni. Ezzel azonban súlyos hibát követnének el. Az ilyen jellegű fejtegetéseket hallva ugyanis nem csak a reform ellenzői de sokan mások is hajlamosak egymással ellentétesnek, nem pedig egymást kiegészítőnek látni a megkülönböztetett helyzeteket. A már ismert (és a 8.1. ábrán ismét bemutatott) ábra bármely pontján a kormány

8.1. ábra. A fenntartható rendszerszintű reform felé vezető út



és az iskolák kölcsönös, dialektikusan fejlődő kapcsolatban állnak egymással. A döntő különbség, hogy a bal oldali mezőben mindkét fél alapjaiban más feladatokat lát el, mint a jobb oldaliban. Az országos és helyi kormányzat funkciója a jobb oldalon (melyet az ábrán a besötétített rész jelöl) nem a baloldalra jellemző szerep legyengített változata. Valóban más, és talán korlátozottabb is, de éppolyan meghatározó és akár élénk is lehet, mint korábban.

Ezért elemzésem nem lenne teljes a kormányzat új oktatási szintjén játszott szerepének a vizsgálata nélkül. Kiindulópontként érdemes visszatérni a harmadik utas kormányok feladataira vonatkozó vitához, melyre a bevezetőben és a nyitó fejezetekben már utaltam.

Adaptive State (Alkalmazkodó állam, 2003, 17–19, 34. o.) című művükben Tom Bentley és James Wilsdon amellel érvel, hogy a reformok sikeréhez minden szinten javulnia kell az alkalmazkodóképességnek. Az alkalmazkodó államot így írják le:

Ha azt szeretnénk, hogy a következő generációk maximálisan kihasználhassák a közszolgáltatásokat, akkor azokat egy nyitott fejlődési folyamat keretében kell átalakítani. Ez azonban nem vihető végbe a szervezeti modelleket meghatározó, uralkodó feltevések megváltoztatása nélkül, a jelenlegi megoldások szüntelen átszervezésére tett kísérletekkel. Itt a lehetőség, hogy a kellő rugalmassággal rendelkező rendszerek személyre szabott, a szolgált köz igényeinek megfelelő kínálatot alakítsanak ki. A „korszerűsítésnek” új jelentést kell kapnia

ahhoz, hogy a megérdemelt közszolgáltatásokat megkaphassuk. Amíg mindenkinek az életében javulást eredményez, addig az alkalmazkodóképesség hosszú távon fontosabb, mint a szigorú határok közé szorított teljesítmény.

Ezt az álláspontot emlékeztetben tartva ebben a fejezetben először arról kívánok szólni, hogy az „alkalmazkodó állam” mivel segítheti a rendszervezetés nagyobb arányú térnyerését. Ennek során tömören megfogalmazok néhány javaslatot:

- a rendszervezetés helyi szinten történő nagyobb léptékű megvalósítására,
- egy globális iskolareform-mozgalom létrehozására,
- és végezetül a zárzóban egy, a rendszervezetésben rejlő lehetőségek kiaknázását segítő modellre.

A RENDSZERVEZETÉS MEGVALÓSÍTÁSA NAGYOBB LÉPTÉKBEN

Mindvégig amellet érveltem, hogy a tanulási eredmények tartós, nagyléptékű fejlődését nem lehet pusztán kormányzati rendelkezésekkel elérni. Nemzeti szintű előírásokkal is messzire el lehet jutni, de mélyreható, fenntartható fejlődés csak akkor következik be, ha az iskolák is segédkeznek a nemzeti oktatási rendszerek megreformálásában. Ahogy láttuk, ehhez „rendszervezetők” kellenek – olyan intézményvezetők, akik képesek és hajlandók szélesebb szerepköröket vállalni, és ennek során a sajátjuk mellett más iskolák diákjainak a sikerét és eredményeit is fokozni.

A rendszervezetés tehát lényegét tekintve nem más, mint a legjobb vezetési erőforrásaink kihasználásának és fejlesztésének javítása, ami a következőket jelenti:

- *A hatékonyság növelése:* A sikeres vezetők és munkatársaik tudásának és készségeinek más iskolák fejlesztése során történő hasznosítása. Az Angliában jelenleg működő szövetségek tapasztalatai azt bizonyítják, hogy az egész országot behálózó rendszerük létrehozásával viszonylag rövid idő alatt fenntartható lépésváltást lehetne elérni a fejlesztésben.
- *A követendő oktatási gyakorlat terjesztése:* A rendszervezetők alapvetően a tanítás és a tanulás fejlesztését tekintik feladatuknak. A tanítási-tanulási folyamatnak e munka során szerzett beható ismerete egyrészt feljogosítja őket arra, hogy más iskolákkal együtt dolgozhassanak, másrészt biztosítékot nyújt a követendő gyakorlat átadására a rendszerben.

Legkiválóbb képességű vezetőink tehetségének felhasználása egy olyan országos rendszer kialakítására, ahol minden gyermek lehetőséget kap képességei maximális kibontakoztatására, a *társadalmi igazságosság* megvalósulását is nagyban elősegíthetné. Ennek kapcsán két fontos kérdés adódik:

1. Kinek a feladata lenne az ilyen kezdeményezések léptékének kiterjesztése?
2. Hogyan lehetne ezt a lehetőséget a leghátrányosabb helyzetű térségekben kamatoztatni?

Eddig a kormány, az országos szervezetek vagy a helyi hatóságok általi beavatkozás és irányítás jelentette a hagyományos választ. Én azonban azt állítom, hogy a vezetést az intézményvezetőknek, illetve az iskolákkal elkötelezetten, valódi hatást kiváltani képes módon együttműködő szervezeteknek kell magukhoz ragadni. Kézenfekvő, hogy minél bürokratikusabb egy megoldás, annál kevésbé lesz működőképes. Vajon létezik olyan megközelítés, amely inkább a rendszer ugyanazon szintjén állók közötti oldalirányú folyamatokra épít? A következőkben négy egymással összefüggő javaslatot és egy indítványt terjeszték elő erre vonatkozóan.

1. javaslat: Jogszabályok helyett ösztönzők

A rendszervezetést támogató feltételeket és együttműködési formákat kellene kialakítani a rendszeren belül, például az elszámoltathatósági követelmények módosításán és a teljesítőképeség fejlesztésének finanszírozásán keresztül. A megfelelő ösztönzők mellett az iskolák magától értetődő módon állnak majd át az új munkamódszerekre, működésük körülményeihez és a jelentkező kihívásokhoz illesztve azokat.

2. javaslat: Az iskola legyen a cselekvés színtere

Angliában két olyan új szerepkör jelent meg mostanában a rendszerben, mely kifejezetten az iskolafejlesztéssel áll kapcsolatban. A *nemzeti oktatásügyi vezető* és az *iskolafejlesztő partner* feladata, hogy – a bürokrácia további fokozása helyett – mindinkább megkönnyítse az iskolák közötti kapcsolatépítést és a célirányos együttműködésben rejlő lehetőségek maximális kihasználását. Az iskolarendszer ilyen módon történő átalakítását az intézmények és a tanulók teljesítményéről rendelkezésre álló részletes adatok teszik lehetővé, melyek alapján az iskolák meghatározhatják (a) közös erősségeiket és gyengeségeiket, azaz a tapasztalatátadás lehetséges területeit, és (b) azokat a közös problémákat, melyek kezeléséhez valószínűleg külső segítségre lesz szükségük.

3. javaslat: Független intézmények együttesen kezeljék a belvárosi iskolai kudarc problémáját

Ennek a javaslatnak az a feltevés képezi az alapját, hogy a belvárosokban, ahol leginkább szükséges a színvonal gyors emelése és a diákok támogatása, különösen alkalmas szervezeti forma lehet a helyi irányítás alól kiszabadult független iskolák szövetkezése. Az ilyen – Angliában például a tröszt státusszal járó szabadság – kedvezhet ugyanis a belvárosi iskolák tanulóinál jelentkező igények kielégítését segítő együttműködésnek és befogadásnak. A leglényegesebb azonban, hogy a szövetkező intézmények az adott földrajzi területen valamennyi diák oktatásáért és neveléséért felelősséget vállaljanak. Egy ilyen szerveződés lehetővé teszi a legsikeresebb szövetségek követendő gyakorlatán alapuló, jól bevált iskolafejlesztési stratégia különféle oktatási intézményekben való alkalmazását, egy pontban gyűjtve össze és hasznosítva a különböző oktatáspolitikai kezdeményezéseket – mint a kiterjesztett iskoláztatás, a személyre szabott tanulás, a 14-19 évesek szakképzését célzó reformok és a jól teljesítő iskolák – annak érdekében, hogy valóban megindulhasson az átalakulás a belvárosi iskolákban.

4. javaslat: A rendszervezetés mozgalommá fejlesztése

A rendszervezetést ma még csak az elit gyakorlatának tekintjük. Azonban ha az a célunk, hogy a különböző iskolák egymással szorosabban együttműködő szakemberei eredményesebben tanuljanak egymástól annak érdekében, hogy a reform élére állhassanak, akkor országos mozgalommá kell fejlesztenünk. Ismét egy angol példára hivatkozva, a Specialist Schools and Academies Trust (Szakosodott iskolák és akadémiák trösztje) (SSAT) egy olyan, regionális tevékenységekre épülő, többéves program összeállításán dolgozik, amely első lépésben a rendszervezetés fogalmának bevezetését és a hozzá tartozó készségek tanítás és tanulás irányítására összpontosító kialakítását, majd a meghatározott területeken – tantervi specializáció, belső különbségek kezelése, 14–19 éves korosztálynak szóló tanterv gazdagítása és kibővített szolgáltatást nyújtó iskolák – történő alkalmazásának a fejlesztését célozza.

Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy az oktatás és a készségek színvonalának javításával egyes közösségekben már eddig is sikerült olyan magas szintre felhozni az elvárásokat, amely akár még egy generációval ezelőtt is elképzelhetetlen lett volna. Most a helyi sikerek nagyobb léptékű kiterjesztése a feladat. Ehhez kapcsolódik a következő indítvány.

Indítvány

Az elképzelt jövő megteremtéséhez a számtalan országos kezdeményezést mindössze néhány, helyi konszenzus tárgyát képező oktatási irányvonallal kell helyettesíteni. A közösségek megújítására tett kísérletek akkor lehetnek sikeresek, ha amellet, hogy a helyi lakosok új erőt és önbizalmat meríthetnek a nagyobb ívű törekvésekből és a környezet minőségének a javulásából, a szolgáltatók is ambiciózusabb célokat tűzhetnek maguk elé, mégpedig a helyi körülmények átalakításához szükséges, kiemelt feladatokkal foglalkozó együttműködő partnerségeknek köszönhetően. Magától értetődően a két félnek közös jövőképpel és a fejlődési irányokról alkotott egybeeső, világos elképzeléssel kell rendelkeznie.

Az ilyen jövő valóra váltásának lehetősége az iskolák által létrehozott partnerségekben/trösztökben rejlik, amennyiben az együttműködés során teljesülnek a következő követelmények:

- Közös, az egyes iskolák falain túl is ismert és elfogadott jövőképet alakítanak ki az oktatásra vonatkozóan. Ez maga után vonja, hogy az intézmények hálózatokat működtetnek, és együtt dolgoznak olyan témákon, mint a tanterv változatosabbá tétele, a szolgáltatások kibővítése, a szakmai támogatás és a magas elvárások támasztása. Ezért szorgalmazni kell a hálózatok terjedését. Különösen a középiskolákat érdemes ösztönözni arra, hogy a helyi irányítás hatókörén kívül eső együttműködési formákat hozzanak létre.
- Törekednek arra, hogy folyamatos szakmai fejlesztési és innovatív tantervfejlesztési tevékenységük nagy része belülről szerveződjön, és szükség esetén a külső hálózatokban keressenek lehetőséget tudásuk gyarapítására, gazdagítására és elmélyítésére. Ezzel nemcsak utazási időt és költséget takaríthatnak meg, hanem a közszellemet, az önbizalmat és a hitelességet erősítő módon, helyben emelhetik a minőség, a képességek és az elvárások szintjét.
- Törekcszenek a szakmai vezetéssel és igazgatással kapcsolatos szakértelem és innováció átadására, időnként ugyancsak a külső hálózatokon belül keresve további ösztönzést, útmutatást, kihívást és támogatást az elért hatás fokozásához.
- A helyben fellelhető szaktudás és erőforrások (üzleti vezetők, mentorok és foglalkoztatási lehetőségek, felsőfokú továbbképző és felsőoktatási intézmények létesítményei, illetve tantervvel kapcsolatos szakértelmük) teljes körét hasznosítják, és az azonos vagy hasonló célok szolgálatába állítható erőforrások összegyűjtésével próbálnak maximális hatást elérni.
- Érdemben segítik az iskolák és térségek megújulását az ilyen jellegű munka koordinálásával és szakképzési útvonalak kidolgozásával.

- Érdemben hozzájárulnak a családok törekvéseinek fokozásához és a gyermekellátási szolgáltatások biztonságos és zavartalan nyújtásához – beleértve a szolgáltatások szélesebb körének elérhetővé tételét az iskolák létesítményein keresztül és az integrált ellátás kialakítását – annak érdekében, hogy a helyi környezet biztonságosabb és egyúttal az átalakulásnak és a megújulásnak kedvezőbb lehessen.

Az együttműködés számos kormányzati és helyi napirend végrehajtását is nagyban elősegítheti, mivel lehetővé teszi a rendelkezésre álló szakértelem, létesítmények és erőforrások közös kihasználását olyan területeken, mint a meghatározott témákra szakosodott oktatás, az innováció és a kreativitás, a szakmai vezetés és az igazgatás, a szakképzés és a készségfejlesztés. Ezen kívül egy sor gyermekellátással kapcsolatos célkitűzés teljesítését is az ilyen formában végzett munka szolgálhatja a legjobban, mint ahogy a szülők és az iskolák, illetve a vállalatok, a felsőfokú továbbképzést nyújtó intézmények és az iskolák közötti konstruktív kapcsolatok kiépülését is. A készségek, szakértelem és tapasztalatok kollektív megosztása jóval sokrétűbb és jobban fenntartható lehetőségeket biztosít az erélyes változtatásra, mint amikre elszigetelt intézmények valaha képesek lesznek.

Az oktatás helyi, illetve városi léptékű átalakításának ez a stratégiai megközelítése a rendszervezetés három különböző szinten tükröződő felfogásán alapul:

- *Iskolai szinten* alapvetően olyan intézményvezetők testesítik meg, akik más iskolák sikerét legalább annyira fontosnak tartják, mint a sajátjukét.
- *Helyi, illetve városi szinten* széles körben osztott és (az adott városi térségben folyó) helyi tevékenységek összehangolásának alapjául szolgáló gyakorlati elvekben ölt testet, melyek célja az iskolák sokféleségének és együttműködésének tudatos, a legvesélyeztetettebb csoportok számára kidolgozott konkrét programokkal párosuló kihasználása.
- *Országos szinten* abban jelenik meg, hogy a társadalmi igazságosság, az erkölcsi küldetés és az összes tanuló kivétel nélküli sikere iránti elkötelezettség határozzák meg a jelen esetben az iskolák trösztökbe tömörülésének ösztönzésén keresztül történő átalakítás fő irányát.

Ebben a kötetben elsősorban az iskolai szinttel foglalkoztunk, de ahogy az imént láttuk, a rendszervezetés fogalma az országos és helyi kormányzati rendszerekre is ráilleszthető. Hasonlóképpen, egy rendszervezetést támogató nemzetközi oktatáspolitikai keret kidolgozása mellett is lehetne érveket felhozni, amennyiben a világ oktatási rendszereinek a sokszínűségét szeretnénk minél inkább kiaknázni. Könyvem utolsó előtti részében ezzel a témával foglalkozom röviden.

GLOBALIS ISKOLAREFORM-MOZGALMAK

Sok országban az oktatáspolitikai vitákat nem támasztja alá elegendő empirikus bizonyíték, a megfogalmazott követelések pedig gyakran a hagyományból, a vágyakból vagy a hangoztatott ideológiákból fakadnak. Ezért érdemes lenne kialakítani egy olyan keretet, melynek segítségével az országok sokkal inkább a tanulói eredményekre gyakorolt hatások alapján választhatnának oktatáspolitikát, figyelemmel kísérhetnék az irányváltások idő múlásával jelentkező hatásait, és akár más országokéval is összehasonlíthatnák választási lehetőségeiket. Többek között ezeket a kérdéseket próbáltam kezdetleges formában végiggondolni az OECD PISA-programjáért felelős kollégáimmal.

Első elemzésünk alapján úgy tűnik, hogy jelenleg hat olyan „oktatáspolitikai eszköztől” folyik több országban is élénk vita, melyek egyaránt döntő szerepet játszhatnak a tanulói eredmények javításának és a teljesítőképesség oktatási rendszer egészében történő fejlesztésének az előmozdítása terén. Ez nem azt jelenti, hogy ellentmondás nélkül elfogadnák ezeket az eszközöket. Az új oktatáspolitikai bevezetése a legtöbb helyen a megvalósítást veszélyeztető akadályokba ütközik, mint amilyen például az önelégültség, a pedagógus-szakszervezetek ellenállása, a túlzott bürokratizmus és az oktatáspolitikai koherencia hiánya, amelyek mind gyengítik ezeknek az eszközöknek a lehetőségét arra, hogy a diákok teljesítményére pozitív hatást gyakoroljanak. Annak is tudatában kell lennünk, hogy az adott körülményektől függően eltérő értelmezést kaphatnak, és előfordulhat, hogy akár ugyanannak az országnak a különböző részein is mást jelentenek. Mindazonáltal felhasználhatók arra, hogy kidolgozzunk egy keretet az iskolareform globális megközelítéseinek megvitatására.

A hat oktatáspolitikai eszköz közül három a tanítással és a tanulással hozható összefüggésbe, és egybecseng az ebben a könyvben elmondottakkal:

- *A tanítás színvonala.* Erőteljes empirikus bizonyítékok támasztják alá, hogy a diákok tanulását leginkább meghatározó, iskolák által befolyásolható tényező a tanítás színvonala. Feltételezzük, hogy a helyzetfeltárást és a bizonyíték alapú gyakorlat alkalmazását, illetve a szakmai büszkeséget tekintve a pedagógusszakma más szakmákkal egyenrangúnak tekinthető. Olyan tanárokat képzelünk el, akik adatokra alapozva értékelik diákjaik tanulási igényeit, és következetesen bővítik pedagógiai stratégiáik tárházát annak érdekében, hogy minden tanulónak biztosítsák a személyre szabott tanulás lehetőségét. Ebből adódóan az iskolák az órarend összeállítása során innovatív módszereket használó és az egyre erőteljesebb differenciálás lehetőségét biztosító munkaerő-ellátási modelleket alkalmazó intézmények.

- *Személyre szabott tanulás.* Láthattuk, hogy a mostanában mindinkább előtérbe kerülő személyre szabott tanulás során a tanuló áll az oktatási folyamat közép-pontjában, miközben az egyéni igényekhez, érdeklődéshez és adottságokhoz alkalmazkodó tanítás azt kívánja elősegíteni, hogy minden egyes fiatal a képességei szerinti maximális teljesítményt nyújthassa. A tanulásnak erre a felfogására épülő, sikeresen működő oktatási rendszer átlátható tanulási útvonalakat kínál, és arra motiválja a diákokat, hogy önálló, digitális írástudással rendelkező, önmagukat kiteljesítő és egész életükön át tanuló emberekké váljanak. Értelemszerűen a személyre szabott tanulás megköveteli a széles területet felölelő, személyes relevanciával bíró tantervi választékhoz való hozzáférést.
- *Iskolák vezetése és szellemisége.* Az iskolák eredményességére vonatkozó kutatások már régen kiemelt fontosságú tényezőként határozták meg a vezetés minőségét és a tanulókat támogató, ám ugyanakkor magas elvárásokat támasztó szellemiség megteremtését. A vezetést illetően a magas követelményszint elérését segítő viselkedésmódok között szerepel az értékeket a cselekvés nyelvére lefordító pozitív irányvonal kijelölése, az emberek fejlesztése – mely a tantestületre és a tanulókra egyaránt kiterjed – és a szervezetfejlesztés, mely az iskolán belüli teljesítménykülönbségek csökkenését szolgálja. Ezek a vezetési funkciók egyre inkább megosztottak (azaz nem csak az intézményvezető látja el őket) és a rendszer egészében jelen vannak.

Három másik oktatáspolitikai eszköz a reform rendszerszintű megközelítéséhez kapcsolható:

- *Egységes követelményszintek és elszámoltathatóság.* Az elszámoltathatóság két alapvető célt szolgál. Egyrészt a diákok tanulásának és eredményeinek színvonalát emelő, másrészt a közbizalom helyreállítását segítő eszköz. Általánosságban, a külső elszámoltathatóság rendszerének elegendő mérsékelt nyomást gyakorolnia ott, ahol a tanulók teljesítménye jó, és az iskolák között nincsenek nagy különbségek. Ahol viszont jelentős eltérések mutatkoznak az egyes intézmények által felmutatott eredmények között, ott erőteljesebb külső elszámoltatási formák kellenek. Az alkalmazott módszereket ezekben a helyzetekben is mindig úgy kell kialakítani, hogy fejlesszék a tanári professzionalizmust és az iskola képességét arra, hogy adatokat használva próbálja javítani a tanulói teljesítményt.
- *Hálózatépítés és együttműködés.* Az iskolák hálózatai különféle eszközökkel ösztönözhetik és terjeszthetik az innovációt, valamint együttműködésre adnak lehetőséget a tanterv változatosabbá tétele, a szolgáltatások kibővítése és a helyi közösség fejlődésének támogatása terén. A hálózatok terjedése azt a vélekedést támasztja

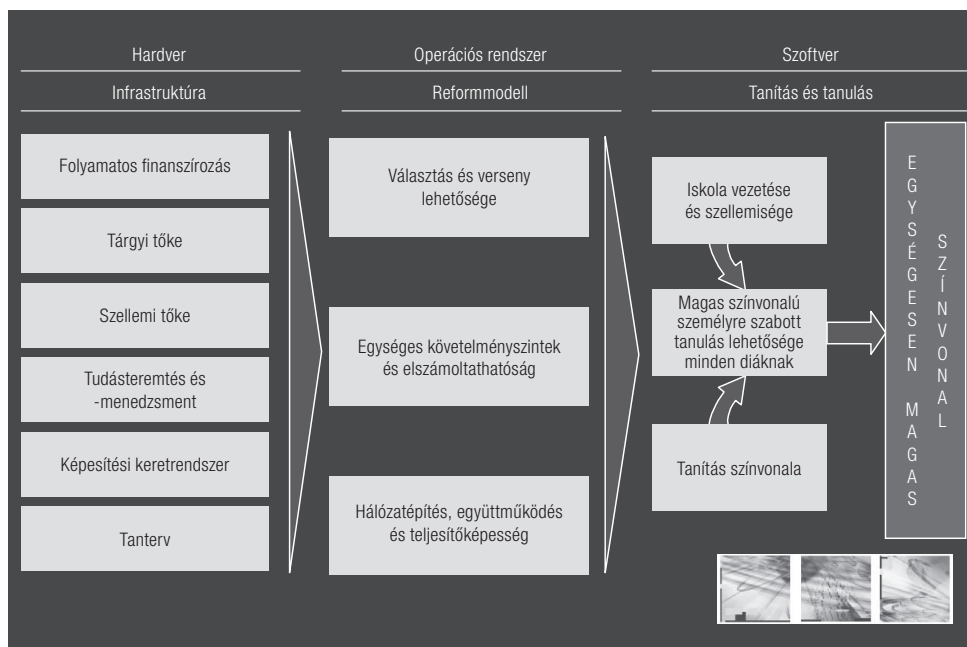
alá, hogy az erős, független iskolák és a szilárd hálózatok között nemcsak hogy nincs ellentmondás, de ennek az ellenkezője igaz. Ugyancsak nem áll ellentétben egymással az együttműködés és a versengés – a gazdaság számos ágazatában találhatunk bizonyítékot arra, hogy a kettő együttes jelenléte esetén következik be a leggyorsabb fejlődés.

- *A választás és a verseny lehetősége.* Számos ország oktatási rendszerében hozott felélményülést a választás és a verseny lehetővé tétele. Az általános hiedelemmel ellentétben bizonyos feltételek fennállása esetén a választás lehetősége növelheti a méltányosságot, különösen akkor, ha a hátrányos helyzetű csoportoknak biztosított választási lehetőséget megfelelő tájékoztatás és többletforrások juttatása egészíti ki. Az új szolgáltatók, azaz a verseny megjelenése és a sokszínűség stratégiai szempontú fokozása eddig több helyen is az innovációt ösztönző és a színvonalat javító eszköznek bizonyult. Ezen a széles oktatáspolitikai területen a kormányoknak lehetősége nyílik arra, hogy forrásait az iskolai kudarc veszélyének leginkább kitett tanulókra irányozhassák. Az ilyen ösztönzők már önmagukban is nagyban hozzájárulhatnak az esélyek egyenlőtlenségének csökkentéséhez, és elősegíthetik a választás és a verseny lehetőségének az érvényesülését.

Ahogy a könyvben mindvégig érzékelhető volt, az említett oktatáspolitikai eszközök éppen olyan fontosak az egyes iskolák, illetve az intézmények csoportjai számára, mint a nemzeti kormányoknak. Gyakran azonban önmagukban alkalmazzák őket ahelyett, hogy egyszerre próbálnák kihasználni a bennük rejlő hajtóerőt. Egy olyan keretre van tehát szükség, mely útmutatást adna a kormányoknak (és az iskoláknak) arra, hogy az oktatási rendszer egészére kiható változás elérésére tett átfogó kísérleteiken belül hogyan teremthetik meg a legjobb egyensúlyt e különböző stratégiák között. Erre mutat be egy példát a 8.2. ábra (Barber 2005), mely az iskolák megváltoztatásának koherens megközelítését és annak három elemét kívánja meghatározni. Az ábrán az is látható, hogy e három elem hogyan lép kölcsönhatásba és fejt ki együttes hatást a tanulásra és a tanulói eredményekre.

Az oktatásnak ezt a modelljét Michael Barber (2005) alkotta meg Thomas Friedman *The Lexus and the Olive Tree* (A Lexus és az olajfa, 1995) című könyvében bemutatott analógiája alapján, melyben a szerző egy számítógépes rendszerhez hasonlatosan írja le a nemzetgazdaságot. Barber elképzelése – noha eredetileg oktatási rendszerekre dolgozta ki – az iskolákra is alkalmazható. Van egy hardver: az infrastruktúra, a finanszírozás és a tárgyi erőforrások, valamint a humán és a szellemi tőke. Azután van egy szoftver: az intézmény és a diákok közötti interakció, valamint a tanítás és tanulás iskola vezetés által meghatározott folyamata. A kettő között helyezkedik el egy operációs rendszer, azaz a változtatási stratégia,

8.2. ábra. Egy koherens rendszer kialakításának a kerete



melyet az intézmény vagy a rendszer a saját, egész szervezetére kiható fejlesztésére kíván – vagy nem kíván – alkalmazni.

Sok iskola – és oktatásért felelő minisztérium – azt hiszi, hogy a hardver és a szoftver között közvetlen kapcsolat áll fenn, azaz a megfelelő szintű erőforrások biztosítása a diákok kielégítő tanulását fogja eredményezni. Ez azonban csak ritkán van így. Az ok rendkívül egyszerű: a bemenetet és a kimenetet egy változtatási stratégiának kell összekötnie egymással, ennek hiányában ugyanis kiszámíthatatlan lesz a tanulók és az iskolák teljesítménye. Egy világos változtatási stratégia birtokában – melynek egy lehetséges példáját írtam le a 6. fejezetben – az intézmények közvetlenül arra használhatják a rendelkezésükre álló erőforrásokat, hogy jobb tanulási környezeteket teremtsenek, és ebből következően a gyerekek tanulási eredményeit javítsák.

Ugyanez a gondolatmenet a helyi és a nemzeti a kormányokra is alkalmazható. Ezért egy ilyen keret lehetővé tenné, hogy a különböző országokban mindhárom elem – a hardver, a szoftver és az operációs rendszer – tekintetében értelmesebb vita folyjék az elfogadott oktatáspolitikákról és azoknak a tanulás és eredmények színvonalára tett *együttes hatásáról*.

ZÁRSZÓ: A RENDSZERVEZETÉSBEN REJLŐ LEHETŐSÉGEK KIHASZNÁLÁSA

Ennek a könyvnek a felépítése és mondanivalója sok tekintetben egy ilyen keretet tükröz. Az első fejezetekben a rendszer fejlesztésének hardverét adó különféle nemzeti politikákkal foglalkoztunk. Az ábrán látható szoftver összetevői a reform „alapelemei”, különösképpen azok, melyek a tanulás és a tanítás jellemzőit érintik. A rendszervezetés, az elszámoltathatóság és a szegmentálás az operációs rendszerhez tartoznak.

Mindezek után érdemes újra szemügyre venni az Új Munkáspárt első kormányzati ciklusában végrehajtott és a 2. fejezetben bemutatott oktatási reformok sikerének az alapját képező oktatáspolitikai keretet. Az ott elmondottak szerint ez a „nagy kihívások, nagyarányú támogatás” elvére épülő nemzeti stratégia a következő egymást kiegészítő eszközök kombinációját tartalmazta:

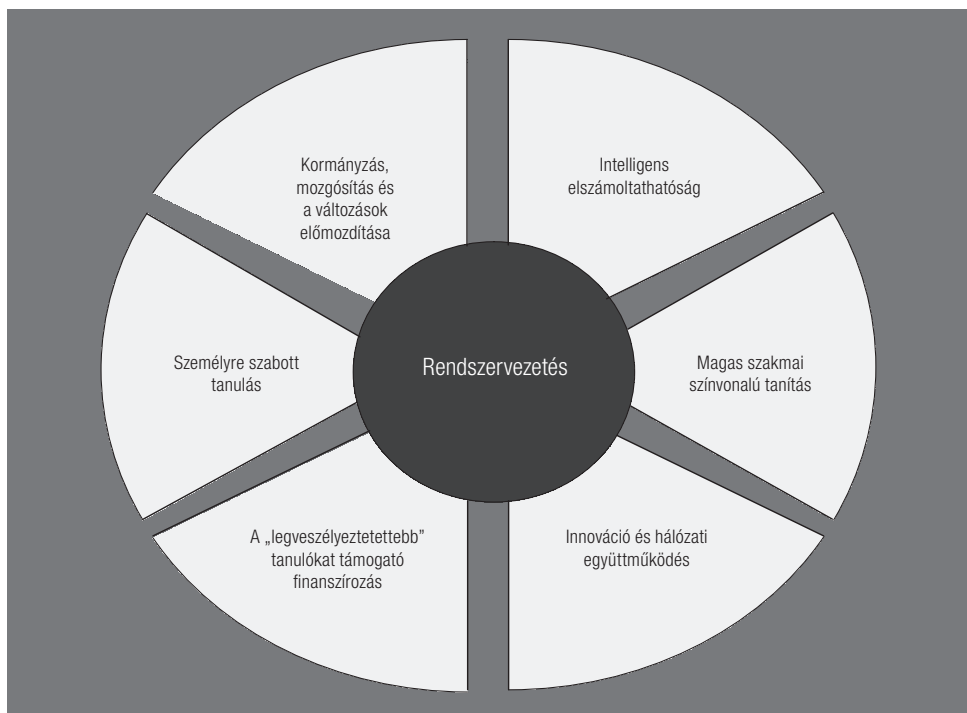
- színvonalas anyagokkal és szakmai fejlődési lehetőségekkel párosuló, magas követelmények;
- erőpróbát jelentő, de a legnehezebb körülmények között működő iskoláknak biztosított támogatással kiegészített célszintek;
- egyre szélesebb körű felelősségátruházás melletti elszámoltathatóság;

melyek rövid távon nagyon hatásosnak bizonyultak a színvonal emelésére.

A nagy kihívásokat támasztó és ugyanakkor nagyarányú támogatást nyújtó stratégia egy kiemelkedően sikeres, az Új Munkáspárt első kormányzati ciklusban megfogalmazott oktatáspolitikai céljaihoz illő operációs rendszer volt. A társadalom fejlődésével és az oktatással szemben támasztott igények változásával párhuzamosan azonban az operációs rendszereknek is alakulniuk kell. Gondolatmenetünk következő lépése ezért annak hangsúlyozása volt, hogy a tanulás és az eredmények közép és hosszú távon is tartós javulásához más oktatáspolitikai megoldások szükségesek, hogy egy újfajta egyensúly jöhessen létre a nemzeti előírás és az iskolák reformban vállalt vezető szerepe között, ami egyrészt lehetővé tenné a folytonos fejlődés képességének a megerősödését, másrészt átrajzolná az oktatás arculatát. Az ennek következtében átalakult, újragondolt viszonyokat képviseli a fenntartható rendszerszintű reformhoz vezető út rendszeresen hivatkozott modelljének a jobb oldali mezője.

Az előző hat fejezetben a „minden iskola kiváló iskola” elképzelés megvalósításának megfelelő oktatáspolitikai keretet próbáltam felépíteni, amely – miközben hasonlóan igényes törekvéseket fogalmaz meg – jobban illeszkedik abba a gyökeresen más kontextusba, ahol mindinkább a rendszer azonos szintjén tevékenykedők közötti, oldalirányú felelősségvállalás

8.3. ábra. A „minden iskola kiváló iskola” elképzelést támogató oktatáspolitikai keret



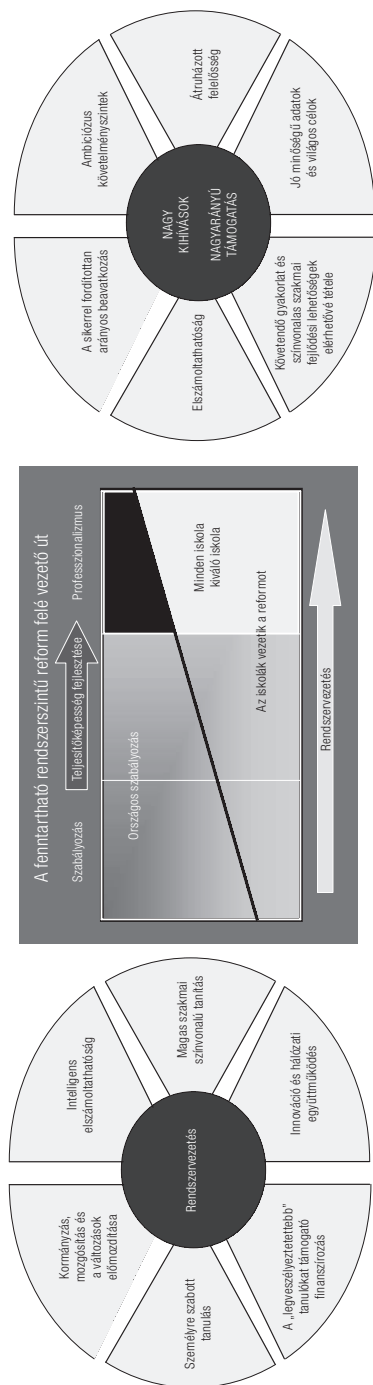
és kiegyenlítés érvényesül. Ezt szemlélteti az eddigi fejtegetés olvasói számára már bizonyára ismerős 8.3. ábra.

A középpontban a rendszervezetés áll, ami – ahogy korábban már megállapításra került – eleve magában foglalja azt, hogy különböző szinteken és szerepkörökben jelenik meg a rendszerben. Valószínűleg az elsődleges oktatáspolitikai eszközök sem ismeretlenek már:

- A személyre szabás iránti igény magas szakmai színvonalon végzett tanítást követel.
- A hálózatépítésben és együttműködésben rejlő rendszerszintű lehetőségek kiaknázása új kormányzási és cselekvési formákat tesz szükségessé.
- Az „intelligens elszámoltathatóság” iskolán belüli megvalósulásának a „legvesélyeztetettebb” tanulókat támogató finanszírozással kell párosulnia.

A teljesség kedvéért fel kell még hívni a figyelmet arra, hogy az iskolák általános kiválóságát eredményező oktatáspolitikai keret a fenntartható rendszerszintű reformhoz vezető út mo-

8.4. ábra. A „minden iskola kiváló iskola” elképzelést támogató oktatáspolitikai keretben kialakuló egyensúly



delljének jobb oldali mezőjének felel meg, míg elődje az Új Munkáspárt oktatási reformjainak kezdeti időszakában a bal oldali mezőben helyezkedett el. Ezt az egyensúlyt illusztrálja a 8.4. ábra.

A könyv gondolatmenetének lezárásaként fontos felidézni, hogy a rendszervezetés gyakorlása erőteljes erkölcsi dimenzióval rendelkező feladat, mely közvetlenül a diákok tanulási igényeinek kielégítésére, pedagógusaink szakmai fejlesztésére és az iskolák társadalmi változások előmozdításában betöltött szerepének a növelésére irányul. Ezért érveltem hosszasan amellett, hogy a 2. fejezetben elemzett alapvető oktatáspolitikai kérdés megválaszolása, azaz az oktatás új jövőjének a kigondolása egy új, az iskolák általános kiválóságával jellemezhető majdani állapotnak a megteremtésére alkalmas operációs rendszerre való átalálást feltételez.

Úgy vélem, ez Etzioni korábbiakban ismertetett, „jó társadalomra” vonatkozó elképzelésével is összeegyeztethető. Az iskolareform erkölcsi küldetése azonban nemcsak a tanulói teljesítmény tagadhatatlanul lényeges javítása, hanem egyúttal a közösségek saját erejének és képességeinek a fokozása, valamint a befogadásra és demokráciára épülő társadalomszemléletnek a terjesztése is. Ezért kell koherens módon megközelíteni a rendszer átalakítását. Az operációs rendszer nem pusztán a bemenetek és a kimenetek összekapcsolására szolgáló technikai eszköz; a „harmadik utat” alkotó stratégiák metaforája is egyben, melyek megvalósításával közelebb kerülhetünk a „minden iskola kiváló iskola” és a „jó társadalom” kifejezésekben foglalt célok eléréséhez.

IRODALOM

- Adey, P.S. and Shayer, M. (1990) Accelerating the development of formal thinking in middle and high school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(31): 267–85.
- Adey, P. and Shayer, M. (1994) *Really Raising Standards. Cognitive Intervention and Academic Achievement*. London: Routledge.
- Adey, P., Robertson, A. and Venville, G. (2001) *Let's Think!* Slough: NFERNelson.
- Adey, P., Robertson, A. and Venville, G. (2002) 'Effects of a cognitive stimulation programme on Year 1 pupils'. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1): 1–25.
- Adey, P., Nagy F., Robertson, A., Serret, N. and Wadsworth, P. (2003) *Let's Think Through Science!* London: NFERNelson.
- Assessment Reform Group (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge Press, School of Education.
- Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: Ten Principles*. www.qca.org.uk (2006. május 140
- 19-én olvasott változat).
- Barber, M. (2001) Large-scale education reform in England: A work in progress. Paper prepared for the School Development Conference, Tartu University, Estonia.
- Barber, M. (2004) The virtue of accountability. The inaugural Edwin J. Delattre Lecture, Boston University.
- Barber, M. (2005) A 21st century self-evaluation framework. Annex 3 in Journeys of discovery: the search for success by design. Keynote Speech in the National Center on Education and the Economy Annual Conference, Florida.
- Becker, E. (1975) *Escape from Evil*. New York: Free Press.
- Bennett, A. (2004) *A History of Boys: A Play*. London: Faber & Faber.
- Bentley, T. and Wilsdon, J. (eds) (2003) *The Adaptive State*. London: Demos.
- Bernstein, B. (1970) Education cannot compensate for society. *New Society*, 387(1): 344–7.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College.

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and William, D. (2002) *Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. London: King's College, Department of Education and Professional Studies.
- Blanchard, J. (2002) *Teaching and Targets. Self-Evaluation and School Improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Bollen, R. and Hopkins, D. (1987) *School Based Review: Towards a Praxis*. Leuven: ACCO.
- Brooks, G., Pugh, A.K. and Schagen, I. (1996) *Reading Performance at Nine*. Slough: NFER.
- Brophy, J. (1983) Classroom organisation and management. *The Elementary School Journal*, 82(4): 266–85.
- Brophy, J. and Good, T. (1986) Teacher behaviour and student achievement. In M. Wittrock (szerk.) *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edn. New York: Macmillan.
- Bruner, J. (1960) *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1966) *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cassell, A. and Kilshaw, D. (2004) *CAME Maths Project Department for Education and Skills*. www.standards.dfes.gov.uk (2006. május 26-án olvasott változat).
- CERI (2005) *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary School*. thesis. sourceoecd.org? (2006. június 20-án olvasott változat).
- Chongde, L., Weiping, H., Philip, A. and Jilian, S. (2003) The influence of CASE on scientific creativity. *Research in Science Education*, 33(2): 143–62.
- Collins, J. (2001) *Good to Great*. New York: HarperCollins.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. and Evans, D. (2003) *How Does Collaborative CPD for Teachers of the 5–16 Age Range affect Teaching and Learning? Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI) with GTC, NUT and CUREE*. www.eppi.ioe.ac (2006. május 18-án olvasott változat).
- Crandall, D., Eiseman, J. and Louis, K.S. (1986) Strategic planning issues that bear on the success of school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 22(2): 21–53.
- Creemers, B.P.M. (1994) *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Dalin, P. (1994) *How Schools Improve*. An International Report. London: Cassell.
- Davies, B. (2005) Strategic leadership. In B. Davies (ed.) *Essentials of School Leadership*. London: Paul Chapman.
- DfEE/QCA (1999a) *Flexibility in the Secondary Curriculum*. London: DfEE/QCA
- DfEE/QCA (1999b) *The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England*. London: HMSO.
- DfEE (2001a) *Learning and Teaching: A Strategy for Professional Development*. London: Stationery Office.

- DfES (2001b) *Schools Achieving Success*. London: Department for Education and Skills.
- DfES (2002) *Investment for Reform*. London: Department for Education and Skills.
- DfES (2003a) *Excellence and Enjoyment: A Strategy for Primary School*. London: Department for Education and Skills.
- DfES (2003b) *Towards a Specialist System*. London: Department for Education and Skills.
- DfES (2004a) *A National Conversation about Personalised Learning*. London: Department for Education and Skills.
- DfES (2004b) *Excellence and Enjoyment: Learning and Teaching in the Primary Years*. London: Department for Education and Skills.
- DfES (2004c) *Five-year Strategy for Children and Learners*. London: Department for Education and Skills.
- DfES (2004d) *Improving Performance through Self-evaluation*. London: Department for Education and Skills.
- DfES (2004e) *New Relationship with Schools: Improving Performance through Self-Evaluation*. London: Department for Education and Skills.
- DfES (2005) *Higher Standards Better Schools for All*. London: Department for Education and Skills.
- Earl, L., Katz, S., Elgie, S., Jaafar, S.B. and Foster, L. (2006) *How Networked Learning Communities Work*. Volume 1: *The Report*. Toronto: Aporia Consulting Ltd.
- Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K., Fullan, M. and Torrance, N., Jantzi, D., Mascall, B. and Volante, L. közreműködésével (2003) *Watching and Learning 3. Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Edmonds, R. (1979) 'Effective schools for the urban poor'. *Educational Leadership*, 39(1): 15–27.
- Education and Skills Committee (2004) *Secondary Education: Schools Admission*. Fourth report of session 2003–04, Vol. II. London: The House of Commons.
- Education and Skills Committee (2006) *The Schools White Paper: Higher Standards, Better Schools for All. First Report of Session 2005–06*, Vol. II. London: The House of Commons.
- Elmore, R. (1995a) Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1): 1–26.
- Elmore, R. (1995b) Teaching, learning and school organisation: principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31(3): 355–74.
- Elmore, R. (2004) *School Reform from the Inside Out*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Etzioni, A. (2000) *The Third Way to a Good Society*. London: Demos.
- Friedman, T. (1999) *The Lexus and the Olive Tree: Understanding Globalization*. New York: Anchor Books.

- Fullan, M.G. (1999) *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2000) The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1): 1–23.
- Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*. 3. kiadás, New York: Teachers' College Press.
- Fullan, M. (2003) *The Moral Imperative of School Leadership*. London: Corwin Press.
- Fullan, M. (2004) *Leadership and Sustainability. System Leaders in Action*. London: Sage.
- Fullan, M. (2005) *Leadership and Sustainability*. London: Corwin Press.
- Fullan, M. (2006) *Beyond Turnaround Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., Hill, P. and Creola, C. (2006) *Breakthrough*. London: Sage.
- Gardner, H. (1993a) *Frames of Mind*. 2nd edn, London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1993b) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1998) *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. London: Polity Press.
- Gladwell, M. (2000) *The Tipping Point: How Little Things Can Make a Big Difference*. London: Little, Brown.
- Godin, S. (2001) *Unleashing the Ideavirus*. New York: Hyperion.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. and Jesson, D. (1999) *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. and Fink, D. (2006) *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, D.H. (2003a) *Educational Epidemic*. London: Demos.
- Hargreaves, D.H. (2003b) *Working Laterally: How Innovation Networks Make an Education Epidemic*. London: DfES Publications.
- Hargreaves, D.H. (2006) *Personalising Learning* – 6. www.specialistschools.org.uk (2006. június 13-án olvasott változat).
- Hargreaves, D.H. and Hopkins, D. (1991) *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*. London: Cassell.
- Hargreaves, D.H., Hopkins, D., Leask, M., Connolly, J. and Robinson, P. (1989) *Planning for School Development*. London: Department of Education and Science.
- Hautamäki, J., Kuusela, J. és Wikström, J. (2002 július) *CASE and CAME in Finland: 'The second wave'*. Paper presented at the 10th International Conference on Thinking, Harrogate.
- Heifetz, R. (1994) *Leadership Without Easy Answers*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Higham, R. and Hopkins, D. (2005) Report to the National College for School Leaders on School Federations.
- Hopkins, D. (1987) *Knowledge Information Skills and the Curriculum*. London: The British Library.
- Hopkins, D. (ed.) (1988) *Doing School-based Review*. Leuven: ACCO.
- Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Routledge/Falmer.

- Hopkins, D. (2002a) The Aga Khan Foundation School Improvement Initiative: An International Change Perspective. In S.E Anderson *Improving School through Teacher Development. Case Studies of the Aga Khan Foundation Projects in East Africa*. Rotterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hopkins, D. (2002b) *Improving the Quality of Education for All: A Handbook of Staff Development Activities*. 2nd edn, London: David Fulton.
- Hopkins, D. (ed.) (megjelenés előtt) *Innovative Approaches to Contemporary School Leadership*. London: OECD.
- Hopkins, D. and Higham, R. (megjelenés előtt) Report to the National College for School Leaders on System Leadership.
- Hopkins, D. and Levin, B. (2000) Government policy and school development. *School Leadership & Management*, 20(1): 15–30.
- Hopkins, D., Reynolds, D. and Gray, J. (2005) *School Improvement – Lessons from Research*. Nottingham: DfES.
- Hopkins, D., West, M. and Ainscow, M. (1996) *Improving the Quality of Education for All*. London: David Fulton.
- Hopkins, D., Harris, A., Singleton, C. and Watts, R. (2000) *Creating the Conditions for Teaching and Learning. A Handbook of Staff Development Activities*. London: David Fulton
- Huberman, M. (1992) *Successful School Improvement. Reflections and Observations! A Critical Introduction to M. Fullan*. Milton Keynes: Open University Press.
- Huberman, M. (1995) Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2): 193–211.
- Huberman, A.M. and Miles, M.B. (1984) Rethinking the quest for school improvement: some findings from the DESSI study, *Teachers' College Record*, 86(1): 34–54.
- Hutchings, M., Smart, S., James, K. and Williams, K. (2006) *Survey on Teachers*. GTC. www.gtce.org.uk (2006. augusztus 26-án olvasott változat).
- Independent Schools Council (2006) *Independent Schools Educate*. www.isc.co.uk (2006. június 2-án olvasott változat).
- Jackson, D. (2000) The school improvement journey: perspectives on leadership. *School Leadership and Management*, 20(1): 61–78.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Holubec, J. (1993) *Cooperative Learning in the Classroom*, 6th edn, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Joyce, B.R. and Calhoun, E. (1998) *Learning to Teach Inductively*. Boston: Allyn Bacon.
- Joyce, B.R. and Showers, B. (1995) *Student Achievement through Staff Development*. 2nd edn. New York: Longman.
- Joyce, B.R. and Weil, M. (1996) *Models of Teaching*. 5th edn, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Joyce, B., Calhoun, E. and Hopkins, D. (1997) *Models of Teaching – Tools for Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Joyce, B.R., Calhoun, E.F. and Hopkins, D. (1999) *The New Structure of School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Joyce, B.R., Calhoun, E. and Hopkins, D. (2002) *Models of Learning – Tools for Teaching*. 2nd edn, Buckingham: Open University Press.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leadbeater, C. (2004) *Learning about Personalisation: How can We put the Learner at the Heart of the Education System?* Nottingham: Department for Education and Skills.
- Leithwood, K., Jantzi, D. és Mascall, B. (1999) Large-scale reform: what works? Unpublished manuscript, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (megjelenés előtt) Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. Report to the Department for Education and Skills.
- Macbeath, J. (1999) *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.
- Macbeath, J. and Sugimura, H. with Sutherland, G., Nishimura, M. and the students of the Learning School (2003) *Self-evaluation in the Global Classroom*. London: Routledge/Falmer.
- MacGilchrist, B., Mortimore, P., Savage, J. and Beresford, C. (1995) *Planning Matters*. London: Paul Chapman.
- MacGilchrist, B., Myers, K. and Reed, J. (1997) *The Intelligent School*. London: Paul Chapman
- McLaughlin, M.W.(1990) The Rand Change Agent Study revisited: macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9): 11–16.
- Miliband, D. (2003) A modern social democratic education settlement. Speech, The Future of Comprehensive Secondary Education Seminar Series, Oxford University.
- Miliband, D. (2004) Personalised learning: building a new relationship with schools. Speech by the Minister of State for School Standards to the North of England Education Conference, Belfast.
- Morris, E. (2002) *Social Market Foundation Speech*. www.dfes.gov.uk/speeches (2006. június 18-án olvasott változat).
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. and Kennedy, A.M. (2003) *PIRLS 2001 International Report: IEAs Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*. Boston, MA: Boston College, International Study Center.
- NASUWT (2005) *Initial Comment from Other Organisations on the Education White Paper Higher Standards – Better Schools for All*. www.teachers.org.uk (2006. május 11-én olvasott változat).

- NCSL (2005) *Advice to the SoS on Complex Schools*. Nottingham: NCSL.
- Newman, F., King, B. and Young, S.P. (2000) Professional development that addresses school capacity from urban elementary school. Paper presented to Annual Meeting of the American Educational Associations.
- OECD (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies*. www.oecd.org (2006. június 1-én olvasott változat).
- OECD/CERI (1999) *Innovating Schools*. hermia.sourceoecd.org/ (2006. június 29-én olvasott változat).
- OFSTED (2004) *Standards and Quality 2002/2003 – The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools*, 4 February 2004 0–10–292677–8. London: Stationery Office.
- OFSTED (2006) *Improving Performance Through School Self-evaluation and Improvement Planning. Further Guidance*. www.ofsted.gov.uk (2006. június 27-én olvasott változat).
- O'Neill, O. (2002) A question of trust. The BBC Reith Lectures.
- Osbourne, S.P. (ed.) (2000) *Public–Private Partnership*. London: Routledge.
- O'Shaughnessy, J. and Leslie, C. (2005) *More Good School Places*. London: Policy Exchange Limited.
- PIRLS (2001) *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill: Boston College.
- PISA (2000) *Knowledge and Skills for Life*. London: OECD.
- PISA (2004) *Learning for Tomorrow's World*. London: OECD
- Renshaw, P. (1996) Commentary: adult–child interaction: can we move beyond traditional binaries? *Learning and Instruction*, 6(4): 399–404.
- Rinehart, J. and Lindle, J.C. (1997) Pursuing a connection: does Kentucky's education reform reveal a relationship between student achievement and school level governance? Paper presented to the AERA, Chicago.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rudduck, J. (1984) Introducing innovation to pupils. In D. Hopkins and M. Wideen, (eds) *Alternative Perspectives on School Improvement*. Lewes: Falmer Press.
- Sebring, P., Bryk, A., Roderick, M., Camburn, E., Luppescu, S., Thum, Y.M., Smith, B. and Kahne, J. (1996) *Charting Reform in Chicago: The Students Speak*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- SHA (2003) *Towards Intelligent Accountability for Schools. A Policy Paper for School Accountability (Policy Paper 5)*. www.ascl.org.uk (2006. június 24-én olvasott változat).
- SHA (2004) *Intelligent Accountability for Schools: One Year On. Progress Report on School Accountability by the Secondary Heads Association (Policy Paper 12)*. www.ascl.org.uk (2006. május 13-án olvasott változat).

- Shayer, M. (1996) *The Long-term Effects of Cognitive Acceleration on Pupils' School Achievement*. London: King's College.
- Shayer, M. (1999) Cognitive acceleration through science education II: its effect and scope. *International Journal of Science Education*, 21(8): 883–902.
- Slavin, R.E. and Madden, N.A. (1999) *Disseminating Success for All: Lessons for Policy and Practice*. www.successforall.net (2006. május 3-án olvasott változat).
- Slavin, R.E. and Madden, N.A. (2006) *Success for All/Roots and Wings. Summary on Achievement Outcomes Report 41*. www.successforall.net (2006. május 15-én olvasott változat).
- Sockett, H. (1976) Teacher accountability, *Journal of Philosophy of Education*, 10(1): 34–57.
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- Stigler, J. and Hibbert, J. (1999) *The Teaching Gap*. New York: Free Press.
- Stringfield, S., Ross, S.M. and Smith, L. (1996) *Bold Plans for School Restructuring*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Success for All Foundation (2006) *Summary of Research on the Success for All Reading Programs*. www.successforall.net (2006. június 13-án olvasott változat).
- Teddlie, C. and Reynolds, D. (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer.
- Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Webb, R. and Vulliamy, G. (2006) *Coming Full Circle? The Impact of New Labour's Education Policies on Primary School Teachers' Work*. www.atl.org.uk (2006. június 27-én olvasott változat).
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Which (2005) *Which Choice?* Education: policy report.
- Wood, D. (1998) *How Children Think and Learn: The Social Contexts of Cognitive Development*. Oxford: Blackwell.

NÉV- ÉS TÁRGYMUTATÓ

A mutatóban használt jelölések:

A dőlt betűvel szedett oldalszámok ábrákra és táblázatokra vonatkoznak.

A felső index a személy vagy fogalom lábjegyzetben való hivatkozására vonatkozik.

A kognitív fejlődés matematika nevelésen

keresztüli meggyorsítása (Cognitive acceleration through maths education) 135, 135^{4,5}

A kognitív fejlődés meggyorsítása a műszaki nevelésen keresztül (Cognitive acceleration through technology education) 135

A kognitív fejlődés természettudományos nevelésen keresztüli meggyorsítása (Cognitive acceleration through science education) 135, 135^{4,5}

A változás előmozdítóiról szóló tanulmány (Change Agent Study) 63

A változás előmozdítóiról szóló tanulmány (Rand Change Agent Study) 63

adaptív kihívás, rendszerszintű reform során 62, 204, 217–218

adat- és információs rendszerekhez való hozzáférés, az „Új kapcsolat az iskolákkal” kezdeményezésben 166, 167

adatok

~ az alapfokú oktatás reformjában 77, 78

~ az induktív tanítás során 134

~ az iskolák teljesítményére vonatkozó 141

Adey, P. S. 135, 135⁵

Aga Khan kelet-afrikai iskolafejlesztési kezdeményezés 72–73

alapelvek, rendszerszintű reform 55–57, 55

alapfokú oktatás reformja, Angliában 76–86

alapkészségek

lásd még készségek 177

alapkészségek 106

alapkompenciák 175–176, 177

alaptantervek 107

alapvető tanulási készségek 106, 107, 112–113, 129

alkalmazkodó állam 230–231

állampolgárok, beleszólás a közszolgáltatásokban 95

alulról szerveződő oktatáspolitikai 65, 174

alulteljesítő iskolák 209

ambiciózus követelményszintek az alapfokú oktatás reformjában 77

Assessment Reform Group 159, 161

Association of Schools and College Leaders (SHA) 146, 151

Association of Teachers and Lecturers, elszámoltathatóságról szóló jelentés 149

átgondolt szakmai ítéletalkotás 164

átruházott felelősség 77

Az oktatás színvonalának javítása mindenki számára (Improving the Quality of Education for All) 29

- Barber, M. 76, 145, 147–148, 221–222, 238
 beavatkozás, és siker 77
 Becker, E. 34–35
 belső elszámoltathatóság 146, 154–155, 155, 158, 205
 belső hálózati együttműködés 172
 belvárosi iskolák, átalakulás 233
 bemenet-folyamat-kimenet modell 172
 Bennett, A. 41
 Bentley, T. 230
 bérgazdálkodás és teljesítménymenedzsment 177
 Bernstein, B. 48
 bevált gyakorlat
 ~ és a hálózatok 192
 ~ és a rendszer átalakítása 207
 bizalom, tanárokbá vetett 74
 Black, P. 161
 Blair, Tony 76
 Blanchard, J. 168
 Bollen, R. 163
 Brooks, G. 76
 Brophy, J. 124²
 Bruner, J. 109–110
- Calhoun, E. 134
 CAME 135, 135^{4,5}
 CASE projekt 135, 135^{4,5}
 Cassell, A. 135⁵
 CATE 135
 célok kijelölése, tanárok által 125
 célszintek
 ~ a személyre szabott tanulásban 102
 ~ az alapfokú oktatás reformjában 77
 ~ eredmények/teljesítmény 64
 ~ és elszámoltathatóság 150, 156, 156, 158
 ~ megbeszélése 70
 célszintek meghatározása 177
 CERI 160
 Chongde, L. 135⁵
 coaching
 ~ modellálás és mentorálás 140, 141, 182
lásd még munkatárs-coaching
- Collins, J. 45
 Cordingley, P. 139
 Crandall, D. 67³
- Creemers, B. P. M. 124
 Creola, C. 161
 csapatmunka 114
 csoportmunka, kooperatív tanulás 131–133
- Dalin, P. 71
 Davies, B. 176
 DeSeCo projekt 116
 DfEE 112¹
 DfES 83, 167–168
 diákok
 ~ beeszlása az intézményi önértékelésbe 168
 ~ korának megfelelő műveltséggel rendelkező 105
lásd még: tanulók
 diákok tanulása
 ~ figyelem középpontjában 52–53, 56
 ~ hálózatok hatása 193
 ~ tanítás színvonalának hatása 236
 differenciált iskolafejlesztés 202–203
- Earl, L. 84, 193
 Edmonds, R. 47
 egész nevelőtestület részvételével zajló szakmai napok 137, 182
 egyéni felelősség kooperatív csoportmunkában 133
 egységes követelményszintek
 ~ az alapfokú oktatás reformjában 76, 78, 78
 ~ és a reform nehézségei 47
 ~ és az elszámoltathatóság 153, 237
 ~ írás-olvasási 78–80, 79, 81, 82
 ~ *lásd még* teljesítmény; teljesítményszintek
- együttműködés
 ~ belvárosi iskolákkal 233
 ~ helyi és kormányzati napirend végrehajtását segítő 235
 ~ iskolák között (hálózatokban) 57, 62, 171, 237–238
lásd még hálózati együttműködés, partnerség
- élcsoport, rendszervezőként fellépő intézményvezetők 212–213, 216
 élcsoportok 178–179

ellenőrzés és elszámoltathatóság 156, 155,
157

elmélet, oktatásnak 59–60

Elmore, R. 63–64, 121, 218–219

elszámoltathatóság 237

~ az alapfokú oktatás reformjában 77

~ az előírásról a professzionalizmusra való
átállás 145

~ belső és külső egyensúlya 155–158

~ érvek mellette és ellene 147–152

~ meghatározása 154

~ rendszer 145–147, 152, 156

lásd még intelligens elszámoltathatóság

elvárások

~ személyre szabott tanulásban 103

~ tanárok által kifejlesztett 125–126, 125

~ tanulókkal szemben 56

élvonalbeli innováció 194

érdekeltek kezelése 177

érdekszövetkezet, tröszt, együttműködés 233

erkölcsi keret, és tanterv 100

erkölcsi küldetés

~ és személyre szabás 37

~ oktatásban 49, 59

~ rendszervezetése 213

erkölcsi tudatosság 114

erőforrások

~ elosztás és gazdálkodás 177

~ hálózatok rendelkezésére álló 189

~ intézményi teljesítőképességet alkotó 136

~ iskolafejlesztésben 205

erőpróbát jelentő körülmények között működő

iskolák, vezetés 215

értékelés 61

~ követelményszintek elérésének

mértéke 153–154

lásd még PISA

értékelési készségek 113

értékrend

~ eredményes kaliforniai

iskolakörzetekben 68–69

~ hálózatokban 188

érvelési készségek 113

Észak-Amerika, esettanulmányok 68–71

etikai tudatosság 114

Etzioni, A. 48

fejlesztés és fenntartás 175–179

fejlesztési narratíva 205

fejlesztéstervezés 164–165, 164

fejlett szakmai ítélőképesség 164–165

fejlődésen keresztülment iskolák 44

lásd még iskolafejlesztés

felülről irányított oktatáspolitikai 53, 65, 84, 174

felülvizsgálat/ismétlés

~ a frontális tanításban 131

~ iskolák önértékelése során 163

~ tanítás és tanulás folyamatáé 140

fenntartás és fejlesztés, az iskolák által vezetett
reformban 175–179

fenntartható rendszerszintű reform 89, 89–90,
174

figyelemelvonó tényezők, az oktatás lényegére
való összpontosítást akadályozó 70

finanszírozás/kiadások/források

~ megfelelő helyre irányítása 64

~ mint prioritás 70

~ reform 57

~ szövetségek 225–226

Fink, D. 149–150

Finnország 42, 73–74

fogyasztói szövetség *lásd* Which?

folyamatos szakmai fejlesztés 122, 136–139,
142, 177

lásd még szakmai fejlesztés

fordulópont 42–43

formatív értékelés 155

~ OECD-projekt 160–161

~ osztálytermi gyakorlatban 162

Friedman, T. 238

frontális tanítás 130–131

Fullan, M. 49, 54, 64, 87, 152, 161–162,
199–200, 213

funkcionális készségek 107, 112

független iskolák, együttműködése 233

Gardner, H. 110

Giddens, A. 86

Gladwell, M. 42

Glanville, Sue 224

globális iskolareform 236–239

Godin, S. 43

gondolatvírusok 43

gondolkodási és tanulási készségek 112–113,
134

Gondolkozzunk a természettudományos
nevelésben! (Let's Think through
Science!) 135, 135⁵

Gondolkozzunk! (Let's think!) 135, 135⁵

Good, T. 124²

Grady, V. 135⁵

Gray, J. 203

gyenge eredményt felmutató iskolák 209
gyengén teljesítő tanulók 100, 106

hálózati együttműködés/hálózatépítés 62,
171–175, 237–238
~ az iskolák átalakítása érdekében 186–
194

~ három szakaszból álló iskolafejlesztési
modellben 186, 187

lásd még együttműködés; partnerségek

hálózatok

~ céljai 191–192, 192

~ innováció átadása 194

~ meghatározás 188

~ szerepe az innovációban 189–190

~ tipológia 191–194

lásd még együttműködés; hálózati
együttműködés

Hargreaves, A. 104, 149–152, 164, 172–173,
176, 194

Harmadik tantervi szakasz

~ intervenciók 135

~ személyre szabott tanulás 117

~ tanítás és eredmények 181

harmadik út 86, 230, 243

háromszintű megoldás 54

háromszintű modell 54, 58, 163

haszon

~ hálózati együttműködésből
származó 189

lásd még ösztönzők

hatásos pedagógiai módszerek 107

hatásos tanulás és tanítás 103, 117

hatékonyság, növelése rendszervezetés
segítségével 231

hátrányos helyzet

~ és írás-olvasási követelmények 77–81, 81

~ méltányosság és választási
lehetőségek 238

Hautamäki, J. 135⁴

házi feladat, 125

Heifetz, R. 204, 217

helyi kormányzat

~ szerepe a rendszervezetésben 62

~ szerepe a személyre szabott
tanulásban 101

helyi oktatási hatóságok

~ intézményértékelési rendszerek 163

~ írás-olvasási követelmények 79–80

helyi oktatásirányítás *lásd* helyi oktatási
hatóságok

Higham, R. 213, 214

Hill, P. 161

hipotézisek tesztelése, az induktív tanítási
modellben 134

Hopkins, D. 64, 72, 123, 130, 163, 176–177,
182, 213, 214–216

How Schools Improve kutatás 71–72

Huberman, A. M. 52–53, 187¹

Huberman, M. 52–53

humán tőke 137

Hutt, Sir Derek 223

igazgatási megoldás 176

Independent Schools Council 42

induktív tanítási modell 133–136

információfeldolgozási készségek 113

innováció átadása 194–195

innováció, az oktatás átalakítását
támogató 194–195

intelligens elszámoltathatóság 145–169

~ és az „Új kapcsolat az iskolákkal”
kezdeményezés 166

~ meghatározás 146

~ rendszer 57, 61, 155–156, 156, 166

intézményi teljesítőképesség 136–137

intézményvezetők mint rendszervezetők 212–
213, 215

Invicta Grammar School 224

IQEA 29

írás-olvasási és számolási készségek
fejlesztését célzó nemzeti stratégiák 78–
83, 84

Írás-olvasási és Számolási Készségek
Titkársága 70

írás-olvasási készségek
~ alapfokú oktatás reformja 78–83, 79,
84–85
~ készségek beágyazódása 106

ISIP 163

iskola szervezeti feltételei
~ fő stratégiák szervezése 206
~ személyre szabott tanulást
támogató 104, 117, 118
~ változás szükségessége 182

iskolafejlesztés
~ Aga Khan kezdeményezés 72–73
~ angol alapfokú oktatás 83–84
~ differenciált 202–206
~ és az „Új kapcsolat az iskolákkal” 166–
168, 167
~ és tanulási képesség 219, 221
~ fejlesztéstervezés 163–164
~ hatása, ha egyes intézményekre
korlátozódik 48
~ IQEA-projekt 29
~ modellek 51–54, 52
~ összetevői 204–205, 206
~ partnerségek 166, 182, 205, 215, 232
~ stratégiák elemzési kerete 202
~ szakaszai 183–186, 184, 187
~ szakmai fejlesztő tevékenységek 137
~ útjai 203–205

iskolafejlesztési kultúra 168

iskolafejlesztési stratégiák 202

iskolafejlesztési tervek 58

iskolafejlesztő csoport 178

iskolai eredmények, Finnországban 73–74

iskolák által készített önjellemzés 166–167

iskolák által vezetett reform 59, 87, 147,
175–179

iskolák irányítói, a személyre szabott
tanulásban 101

iskolák önértékelése 141, 163–165, 167–168

iskolák szövetségei 193, 211, 222–226

iskolakörzetek vezetői, kiemelkedő
teljesítményt mutatóké 69
iskolán belüli különbségek 179–182

Jackson, D. 178

Japán 42

Jilian, S. 135⁵

jó iskolák 45

jó képességű gyerekek 100, 106

jó teljesítményt támogató stratégiák 68–69

Johnson, D. W. 133

Johnson, R. T. 133

Joyce, B. R. 108, 127, 134, 137⁶

jövőkép, oktatási reformé 61–62

Kalifornia, eredményes iskolakörzetek 68–69

Kanada 42

kapcsolat a tanulókkal 125

képesség szerinti maximális teljesítmény 47
képzés

~ folyamatos szakmai fejlesztés külső
támogatása 142

~ testületfejlesztésben 137–138

lásd még folyamatos szakmai fejlesztés;
szakmai fejlesztés, testületfejlesztés

kérdések, rendszervezetőknek 221–222

keresztntantervi programok, tanulási
készségek 115

keret/rendszer

~ „minden iskola kiváló iskola” 240, 241,
242

~ a tanulást szolgáló értékelés által
biztosított 159

~ elemzési az iskolának 59–60

~ elszámoltathatósági 145–146, 152

~ erkölcsi 100

~ intelligens elszámoltathatósági 57, 61

~ rendszer kialakításának kerete 238, 239

~ tanításról való gondolkodáshoz 123–128,
124

készségek

~ alapkompenciák között 177

~ rendszervezetéshez szükséges 227–228

~ személyre szabott tanúláshoz
szükséges 111–116

- készségek beágyazódása
 ~ a személyre szabott tanulásban 115
 ~ írás-olvasási és számolási
 készségek 106
- készségfejlesztés 56
- készségfejlesztő programok 115
- Kiemelkedő Együttműködési Program (Leading
 Edge Partnership) 193
- kiemelkedő teljesítményt mutató iskolák
 ~ Kalifornia 68–69
lásd még vezető/élenjáró iskolák
- Kilshaw, D. 135⁵
- Kína, oktatási reform 91
- kiterjesztés az egész iskolára, iskolafejlesztés
 során 184–185
- kiváló intézmények 57
- kiváló iskola 44–47
- kohorsz vizsgálata 154
- Kolb, D. A. 110
- kommunikációs készségek 114
- Kompetenciák meghatározása és kiválasztása
 projekt (Definition and Selection of
 Competencies – DeSeCo project) 116
- kontextus, és a rendszerszintű változás 68
- kontraintuitivitás 103
- kooperatív csoportmunkára épülő tanítási
 modell 131–133
- korának megfelelő műveltséggel rendelkező
 diákok 105
- Korea 42
- kormányok/irányítás
 ~ oktatásban betöltött szerepének
 megváltozása 230
 ~ oktatási reform 49–50, 76
 ~ oktatásirányítás szerepe a személyre
 szabott tanulásban 101
 ~ szerepe a rendszervezetésben 62
- környezettel való gazdálkodás 205
- kötelező tanterv, választható elemekkel 107
- követendő gyakorlat
 ~ átadása más iskoláknak 231
 ~ oktatásban 121
- Középiskolai Igazgatók Szövetsége (Secondary
 Heads Association) 146, 151
- középiskolák
 ~ teljesítménye 208
 ~ típusai 207–209
- közüktatás, célja 41
- közös vizsgálódások 137
- közösségi vezető szerep 215
- központi reformütemterv 51, 53–54
- közvetítői tevékenység, szövetségekben 224
- közzszolgálati reform 95
- kreatív gondolkodási készségek 113
- kultúra változása
 ~ az iskolafejlesztést szolgáló 206
 ~ rendszerszintű 140
 ~ tanítás és tanulás 163
- kulturális készségek 114
- kulturális szemszög, értékelőlapok 168
- kutatási készség 112–113
- Kuusela, J. 135⁴
- különbségek, iskolán belül és iskolák
 között 179–182, 180, 181
- külső elszámoltathatóság 145–146, 152,
 155–156, 157, 158
- külső támogatás/képzés 142
- Leadbeater, C. 96, 191
- legközelebbi fejlődési zóna 110–111
- Leithwood, K. 66–67
- lemaradó iskolák 209–210
- Leslie, C. 41
- Levin, B. 63¹
- Lindle, J. C. 63¹
- LTTS 135
- Macbeath, J. 168
- MacGilchrist, B. 164³
- Madden, N. A. 63, 64
- magas szakmai színvonalú tanítás 121–143
- magatartási szabályok, az iskolafejlesztést
 támogató 205
- mankó 111
- McLaughlin, M. W. 63, 65
- megbeszélés, a frontális tanításban 131
- megosztott vezetés, a hálózatokban 189
- méltányosság
 ~ torzulása az iskolafejlesztésen
 keresztül 48
 ~ választás lehetőségén keresztül 238
- mentális fejlődés 109
- metakognitív készségek 108–116
- Miliband, D. 50, 59, 85–86, 98, 152

- minden iskola kiváló iskola
 ~ alapelemei 90–91, 91
 ~ feltételei 88–89
 ~ fogalom 44, 58
 ~ oktatáspolitikai keret 240, 241, 242
- modellek
 ~ bemenet-folyamat-kimenet 172
 ~ háromszintű 54, 58, 163
 ~ iskolafejlesztési 51–54, 52
 ~ rendszertervezési 238, 239
 ~ rendszervezés 226–228, 227
 ~ tanítási 126–130, 129
- modern technológia, a személyre szabott tanulásban 103, 117, 118
- Morris, E. 50, 85
- Mossbourne Akadémia 223
- mozaik technika 132–133
- Mullis, I. V. S. 80
- munkaerő-ellátási gondok, és a személyre szabott tanulás 106
- munkahely, változás szükségessége 138
- munkáspárti kormányok, oktatási reform 50, 76, 86, 240
- munkatárs-coaching 137, 138, 182
lásd még coaching
- nagy kihívások/nagyarányú támogatás politikája 76, 77, 240, 242
- Nagy, F. 135⁵
- nagyarányú támogatás/nagy kihívások stratégiája 76, 77, 240, 242
- nagyszabású reform 53–54, 60, 63–90
 ~ elmozdulás a fenntarthatóság felé 87–88, 89, 174, 192
 ~ folyamatos szakmai fejlesztés 140–143, 142
 ~ kialakítási elvek 219–220
 ~ rendszerszintű változás 67–75
 ~ rendszervezés segítségével 235
 ~ sikertényezők 64
 ~ stagnálás 81
 ~ személyre szabott tanulás 116–119
- NASUWT 42
- NCSL 215
- nehézségek, magas oktatási követelmények jelentette 47
- nemzeti kormány *lásd* kormányok
- nemzeti tanterv 100, 103, 105
- Nemzetközi Iskolafejlesztési Projekt (International School Improvement Project, ISIP) 163
- nemzetközi kitekintés
 ~ oktatási reform 42
 ~ olvasástudás 82
- nevelőtestület
 ~ bevált gyakorlat átadása 57
 ~ fejlesztési elvek 139
lásd még intézményvezetők, pedagógusok
- Newman, F. 136
- Norvégia 42
- nyomásgyakorlás, pozitív 71
- O'Neill, O. 151
- O'Shaughnessy, J. 41
- OECD
 ~ International School Improvement Project (ISIP) 163
- OFSTED 167–168
- oktatás gyakorlata 121
- Oktatási és Képzési Bizottság (Education and Skills Committee) 42
- oktatási reform
 ~ fókusz 48
 ~ fordulópont 42–43
 ~ hamisnak bizonyuló „alapigazságok” 71
 ~ holisztikus szemlélet 49
 ~ nemzetközi 42
 ~ Új Munkáspárt oktatáspolitikája 50, 76, 86, 240
lásd még rendszerszintű reform
- oktatáspolitikai
 ~ hatása a változásra 63–64
 ~ nagy kihívások/nagyarányú támogatás 76, 77, 240
 ~ rendszerszintű reform elvei között 57–58
 ~ teljesítménycélok elérését segítő tényezők 64
- oktatásügyi elemzési keret 59–60
- Ontario, írás-olvasási és számolási készségek fejlesztését célzó stratégiák 68–71
- országos tesztek 59
- Osbourne, S. P. 215

osztálylétszámok, Finnországban 74
 osztályteremben megélt élmények 58–59,
 118–119, 118
 osztálytermi folyamatok irányítása 125
 osztálytermi gyakorlat
 ~ személyre szabott tanulást támogató 51
 ~ tanulást szolgáló értékeléssel
 kapcsolatos jellemzői 162–163
 otthon tanulás 100

önálló tanulás 98–99, 100
 önálló tanulók 160
 önállóan irányított tanulás 103, 117, 118
 önismereti készségek 114
 önmaguk fejlesztésére képes iskolák 208
 összefoglalás és ismétlés, a frontális
 tanításban 131
 ösztönös szakmai ítélőképesség 164
 ösztönzők
 ~ iskolafejlesztést 232
lásd még haszon

partner intézményvezetők 215
 partnerségek
 ~ hálózatokon keresztül 192
 ~ iskolafejlesztést szolgáló 166, 182, 205,
 215, 232, 234–235
 ~ oktatási szervekkel 58
 ~ rendszerszintű szerep 141
 ~ vezető iskolák gyenge eredményt
 felmutató iskolákkal 211, 215, 222–224

pCAME 135

pedagógiai módszerek, hatásos 107, 140

pedagógusok

~ coaching, modellálás és mentorálás
 ~ képzettség, Finnországban 140
 ~ szakmai fejlesztés *lásd*: folyamatos
 szakmai fejlesztés; szakmai fejlesztés
 szerepe 73

lásd még nevelőtestület

Philip, A. 135⁵

PIRLS 80, 82

PISA 42, 48, 73, 179, 236

politika *lásd* kormányok

pozitív egymásrautaltság, kooperatív

csoportmunkában 133

pozitív nyomásgyakorlás 71

professzionizmus

~ tanári 60, 61, 140

lásd még tudatos professzionizmus;

magas szakmai színvonalú tanítás

Programme for International Student

Assessment (PISA) 42, 48, 73, 179, 236

Progress in International Reading Literacy

Study (PIRLS) 80, 82

projektekben folyó munka 103

rangsorok, és elszámoltathatóság 156, 157,
 158

reform *lásd* oktatási reform, rendszerszintű
 reform

reformütemterv 51, 53–54

rendszer egészét átható reform *lásd*

rendszerszintű reform

rendszerben gondolkodók 54

rendszerben rejlő változatosság elemzése 62

rendszerszintű reform

~ alapelvei 54–58

~ fenntartható rendszerszintű 88–89, 89,
 174

~ folyamatos szakmai fejlesztés 140

~ megállapítások, tanulságok 58–60

~ oktatáspolitikai 57–58

~ sikeres programok jellemzői 75

~ tanuló iskolarendszerek a személyre
 szabott tanulásban 118, 118

~ vezetés 199–200

rendszerszintű reform alapelemei 90–91, 91

~ oktatáspolitikai eszközök 236–239, 240

~ rendszervezetők szerepe 199–200

lásd még intelligens elszámoltathatóság,
 hálózati együttműködés, személyre szabott
 tanulás, magas szakmai színvonalú tanítás

rendszervezetés 62, 242

~ alapelemek egységbe foglalása 199–201,
 200

~ és az adaptív kihívás 217, 217

~ mint országos mozgalom 233

~ modell 226–228, 227

~ nagyszabású reform 231–235

~ szintek 235

~ területe 218

~ változás katalizátora 212–222

- rendszervezetők 212–213
 ~ készségek és viselkedésmódok 227
 ~ szerep- és feladatkörök 224
- részvétel
 ~ tanároké, stratégiák kidolgozásában 85
 ~ tanítás és tanulás folyamatáért való felelősségvállalásban 161
 ~ tantervfejlesztésben 74
- Reynolds, D. 202²
- Rinehart, J. 63¹
- Robertson, A. 135⁵
- rövid távú célok 149–150
- saját csoport, mozaik technika alkalmazásánál 132
- saját erő tudatosítása
 ~ hálózatokban 189
 ~ mint erkölcsi küldetés 213
- sajátos nevelési igények, Finnországban 74
- Sebring, P. 63¹
- Serret, N. 135⁵
- SHA 146, 151
- Shayer, M. 135
- Showers, B. 137⁶
- sikeres, önmaguk fejlesztésére képes iskolák 208
- Sikert Mindenkinek Alapítvány (Success for All Foundation) 64
- Slavin, R. E. 63, 64
- Socket, H. 154
- stagnálás, nagyszabású reformban 81–82
- Stenhouse, L. 128
- stratégiák
 ~ írás-olvasási és számolási készségeket fejlesztő 78–83
 ~ iskolafejlesztés
 ~ az Aga Khan kezdeményezésben 72
 ~ sikeres 204
 ~ iskolafejlesztési 202
 ~ központi politika összetevője 64
 ~ ontariói projekt az írás-olvasási és számolási készségek fejlesztésére 69–71
 ~ tanárok részvétele a kidolgozásban 84
 ~ tanulási készségek fejlesztéséhez 108
 ~ teljesítményt javító 69
- Stringfield, S. 67³
- süllyesztők 211
- szabályozás 83–87
- szakmai erőforrások, intézményi teljesítőképesség összetevője 136
- szakmai fejlesztés, fejlődés 59, 61
 ~ az alapfokú oktatás reformjában 77
 ~ az iskolafejlesztésben 206
 ~ iskolán belüli különbségeket mérséklő tevékenységek 181–182
 ~ új készségek gyakorlásának lehetőségei 122–123
lásd még folyamatos szakmai fejlesztés
- szakmai ítélőképesség 165
- szakmai műhelyek 182
- szakmai műhelyek, szakmai fejlesztést szolgáló 137, 138, 182
- szakmai napok 137, 182
- számolási készségek
 ~ alapfokú oktatás reformja 76–81, 83–85
 ~ készségek beágyazódása 106
- szegmentálás, és iskolafejlesztés 201, 207–212
- szellemi tőke 173
- szellemiség
 ~ iskola eredményességét támogató 237
 ~ személyre szabott tanulásban 101
- személyes fejlesztés és állampolgárságra nevelés 177
- személyes fejlődés, a személyre szabott tanulásban 96
- személyes interakció 133
- személyes készségek 113–114
- személyre szabott tanterv 104–108
- személyre szabott tanulás 51, 61, 95–119, 237
 ~ a 3. tantervi szakaszban 117
 ~ alapkompenciák között 177
 ~ és a formatív értékelés 155
 ~ és a hálózatok 191
 ~ és a tanulást szolgáló értékelés 159–163
 ~ és az „Új kapcsolat az iskolákkal” kezdeményezés 166
 ~ és az egységes követelményszintek 153
 ~ és az osztályteremben megélt élmények 58–59

- ~ hatásai a mindennapi gyakorlatra 99–101
- ~ koncepció 86
- ~ leírása 98–99, 100
- ~ lényegi összetevői 102
- ~ tanári kompetenciával kapcsolatos feltételei 123
- személyre szabott tanulás SSAT féle ismérvei 104
- szervezeti tőke 173
- szociális méltányosság *lásd* méltányosság
- szociális tőke 173
- szomszédos iskolák 211
- szorgalom, megbízhatóság és képesség a fejlődésre 114
- szövevények vezetői 215
- szummatív értékelés 155
- szülők
 - ~ elégedettsége az iskolával 42
 - ~ elvárása oktatási rendszerrel szemben 41–42, 46–47
 - ~ felelőssége az oktatásban 100
 - ~ részvétele 177
- taktikák, iskolafejlesztési 203
- tanár-diák kapcsolat 56, 125
- tanári reflexió 126
- tanári viselkedés, tanulói eredmények javulását előidéző 125
- tanári pálya Finnországban 73
- tanítás és tanulás 100
 - ~ a személyre szabott tanulásban 103
 - ~ beágyazott stratégiák 142
 - ~ figyelem középpontjában 56, 68
 - ~ gondolkodási keret 123–128, 125
 - ~ iránti felelősségérzet 161
 - ~ iskolafejlesztésben 204
 - ~ rendszeres vizsgálata 140
 - ~ támogató oktatáspolitikai 57–58
- tanítás színvonala, hatása a diákok tanulására 236
- tanítás szókincse 122
 - ~ tanulást szolgáló értékelés által biztosított 159
- tanítási készségek 124
- tanítási modellek 126–136, 129
- tanítási stratégiák, tanulási készségeket fejlesztő 108
- tantárgyi programok 115
- tantárgyi tudás elsajátításának menete, menetének ismerete 160
- tanterv
 - ~ a személyre szabott tanulásban 103, 104–108, 117
 - ~ iskolafejlesztést támogató 205
 - ~ készségek fejlesztése 115
- tanterv és társas érintkezés 100
- tantervfejlesztésben való részvétel, Finnországban 74
- tantervi koherencia 136
- tanulás és tanítás *lásd* tanítás és tanulás
- tanulás *lásd* diákok tanulása
- tanulás ösztönzése 56
- tanulásban való elmélyülés, a személyre szabott tanulásban 118
- tanulási élmények 56, 109
- tanulási képesség 219, 221
- tanulási készségek 106, 107, 108, 112–113, 128, 129
- tanulási környezet 125, 127, 160
- tanulási modellek 129–130
- tanulást szolgáló értékelés 100, 177
 - ~ személyre szabott tanulásban 101–102, 117, 118, 159–163
- Tanuló iskola (Learning School) 168
- tanuló iskolák 118
- tanuló iskolarendszerek 118
- tanuló osztályok 118
- tanuló szakmai közösségek 137, 141, 205
- tanulói eredmények
 - ~ javulását előidéző tanári viselkedés 125
 - ~ Ontario 71
- tanulói teljesítmény
 - ~ írás-olvasási és számolási készségeket fejlesztő stratégiák hatása 78–80
 - lásd még* teljesítmény; teljesítményszintek
- tanulók
 - ~ bevonása az oktatási célok meghatározásába 103
 - ~ képesség tanulási stratégiák alkalmazására 110
 - ~ részvétel a döntéshozatalban 96
 - lásd még* diákok

- tanulók bevonása 131
- tanulók *lásd* tanulók, diákok
- tanulóközpontú fejlesztés 56
- tapasztalatok feldolgozása, kooperatív csoportmunkában 133
- társadalmi igazságosság
- ~ cél 48–49, 58
 - ~ elérésének eszközei 98, 191, 232
- társadalmi-gazdasági hátrányos helyzet 78, 81
- társas érintkezés, és tanterv 100
- társas készségek 114, 133
- tartalom felépítése 125
- technológia, a személyre szabott tanulásban 104
- Teddle, C. 202²
- tehetséges gyerekek 100, 106
- teljesítmény
- ~ és a teljesítményalapú reform 66–67
 - ~ folyamatos figyelés/monitoring 177
 - ~ iskolán belüli különbségek 179–182, 180
 - ~ javulást előidéző tanári viselkedés 125
 - ~ képesség szerint 47
 - ~ ontariói diákok 70
 - lásd még* teljesítményszintek; egységes követelményszintek
- teljesítmény alakulásának folyamatos figyelése 177
- teljesítményadatok 180, 181
- teljesítményalapú reform 64–65, 66–67
- teljesítménycélok 64, 65
- teljesítménymenedzsment 177
- teljesítményszintek 105–106
- lásd még* teljesítmény, egységes követelményszintek
- teljesítőképeség fejlesztése 58, 60, 67, 70
- ~ alapelemei 90–91
 - ~ az Aga Khan iskolafejlesztési kezdeményezésben 72–73
 - ~ felé vezető út 87–88
 - ~ helyi iskolák 211
 - ~ saját stratégiákon keresztül 84
 - ~ sikeres fejlesztésben 204–206
 - ~ személyre szabott tanulás során 118
- tervezés, fejlesztés 163–165, 164
- testre szabott fejlesztés 225
- testületfejlesztés 177
- ~ jól teljesítő iskolákban 137
 - ~ szervezeti átalakítások 138–139
 - lásd még* folyamatos szakmai fejlesztés; szakmai fejlesztés
- tesztek, elszámoltathatóság 156, 157, 158
- tesztek, országos 59
- tiszteletére épülő kapcsolat, tanár-diák 56
- tőke 137, 173
- tömegoktatás 99, 100
- tudás, hálózatokban 189
- tudatos professzionalizmus 61, 85–86, 87–88, 89
- lásd még* professzionalizmus, magas szakmai színvonalú tanítás
- tudatos szabályozásra épülő reform 83–87
- új ismeretek előadása, bemutatása a frontális tanításban 131
- „Új kapcsolat az iskolákkal” kezdeményezés 166–168, 167
- Új Munkáspárt, oktatási reform 50, 76, 86, 240
- úttörők 194
- választás és verseny lehetősége 238
- választható, tananyag 107
- Valley Park Iskola (Valley Park School) 224
- változás 63–64
- ~ a diákok tanulása a középpontjában 53
 - ~ és a rendszervezés 212–222
 - ~ rendszerszintű 67–75
 - ~ szervezeti változás 138
 - lásd még* kultúraváltás
- változás kezdeményezése 52
- változások előmozdítói 215–216
- Venville, G. 135⁵
- veszélyeztetett tanulók 211, 238
- vezetés
- ~ alapelvek 219
 - ~ alapkompétencia 177
 - ~ és adaptív kihívás 217
 - ~ fontosság 59, 62
 - ~ hálózati együttműködést támogató 171–172
 - ~ hálózatokban 172
 - ~ iskolafejlesztést támogató 204–205

- ~ meghatározás 219
- ~ minőség 237
- ~ rendszerszintű reformot támogató 199–200
- vezető/élenjáró iskolák 194, 208, 222
 - ~ lemaradó/alulteljesítő iskolák partnerei 211, 215, 222–223
 - lásd még* kiemelkedő teljesítményt mutató iskolák
- vezetői csoport 69
- vezetők kinevelése 56
- Vigotszkij, L. S. 110–111
- világos
 - ~ hálózatok struktúrája 188–189
 - ~ tanári előadásmódban 125
- viszonyulás a tanuláshoz 205
- visszajelzés, mozaik technika alkalmazásánál 133
- Vulliamy, G. 149
- Wadsworth, P. 135⁵
- Waverley iskola (Waverley School) 223
- Webb, R. 149
- Weiping, H. 135⁵
- Wenger, E. 192
- Which?* 41
- Wilkström, J. 135⁴
- William, D. 161
- Wilsdon, J. 230
- Wilshaw, Sir Michael 223
- Wood, D. 110
- zsúfolt tanterv 105