



FAZEKAS ÁGNES

Eredményes iskolák – változó gyakorlatok

Esettanulmány

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány esetbemutatókon keresztül ragadja meg az iskolák eredményességének, illetve eredményes fejlődésének néhány különös jelentőségű szervezeti feltételét. Kiindulópontja, hogy különösen azok az iskolák tudnak hosszú távon magas színvonalon működni, ahol a pedagógusok időről-időre megújítják tudásukat, ahol az új tudást együttműködés során hozzák létre, és meg is osztják egymással. A tanulmány egy, az ELTE PPK-n az uniós fejlesztések megvalósítási mechanizmusait vizsgáló kutatás kvalitatív vizsgálata során megismert öt eset fejlődéstörténetéből emel ki példákat. Arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolák eredményessége, illetve sikeres fejlődése szempontjából különösen fontos az, hogy az intézmények, a pedagógusok mennyire nyitottak a változásra, mennyire akarnak, illetve képesek reagálni a külső hatásokra, hatékonyan működtetnek-e különböző tudásmegosztó platformokat, átlélik-e a szakterületeik határvonalát, támogató-e a nevelőtestületen belüli légkör, illetve hogy mennyire jellemző a más iskolákkal való együttműködés.

Kulcsszavak: *iskolák eredményessége, eredményes fejlődés, kurrikulum-fejlesztés, iskolák tudásintenzív működése*

BEVEZETÉS

Jelen tanulmányban esetelemzéseken keresztül próbálunk választ keresni arra a kérdésre, mitől függ az iskolák eredményessége. Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében 2012-ben indult, az uniós kurrikulumfejlesztési programok hatásme-

chanizmusait feltáró kutatás¹ lehetőséget adott arra, hogy keressük az iskolák eredményességének okait, illetve vizsgáljuk azt, hogy az intézményi feltételek, a helyi szintű innovációk és a megvalósított uniós finanszírozású fejlesztési beavatkozások hogyan segítik a minőségi pedagógiai munkát. A fent említett kutatás kvantitatív és kvalitatív vizsgálati eredményei alapján

¹ Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok – OTKA, 101579. Időtartam: 2012. március – 2015. november. Témavezető: Halász Gábor (ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ). Vezető kutató: Muth-Fazekas Ágnes. A kutatás honlapját lásd: <http://www.impala.elte.hu/a-kutatas-bemutatasa/>

feltételezhetjük, hogy az iskolák eredményességét jelentősen támogatja a szervezeti és egyéni rutinok nyitottsága, rugalmassága, azaz, ha az osztálytermi és szervezeti folyamatok időről-időre képesek változni, megújulni. Az alábbiakban bemutatjuk, hogy öt, uniós fejlesztési programokat megvalósító iskola fejlődéstörténetét megismerve, mely tényezők támogatják leginkább az eredményességet. Az eredményesség fogalmát e tanulmányban tágan értelmezzük, így a tanulói kompetenciák sikeres fejlesztése és a magas továbbtanulási arány mellett az olyan tényezőket is beleértjük, mint a pedagógusok elkötelezettsége, szakértelme és a tanórák minősége.

AZ ESETEK VIZSGÁLATÁNAK HÁTTERE

Mielőtt az esetek elemzése során feltárt összefüggéseket bemutatnánk, érdemes felvázolnunk azt az elméleti keretet, amelyen belül a vizsgált eseteket értelmeztük. Munkánkat alapvetően meghatározta az a komplex modell (Fazekas, 2015), melyet a kutatás első évében zajlott intenzív elméleti megalapozó szakasz (lásd Fazekas és Halász, 2014) során hoztunk létre. Ez alapján dolgoztuk ki a független és függő változókat, a vizsgálati eszközöket, illetve ez orientálta munkánkat.

Modellünk talán legfontosabb jellemzője, hogy két, egymást kiegészítő perspektívából közelíti meg az iskolák szervezeti változásait, illetve a fejlesztési beavatkozások erre gyakorolt hatását. Ennek háttérében az áll, hogy egyaránt fontosnak láttuk az egyes iskolák fejlődéstörténetének vizsgálatát és a rendszerszintű változások elemzését. A létrehozott modell

így igazából két egymás kiegészítő részből tevődik össze: az első a beavatkozások hatásmechanizmusait makroperspektívából vizsgálja, ez a központi programokat rendszerszinten kutatja, a második a fejlesztéseket mikroperspektívából mutatja be, az intézményi változásokra fókuszál. Az iskolai szintű adatfelvételhez és adatelemzéshez kapcsolódó munkánkat elsősorban az utóbbi határozta meg (1. ábra). E modellünk szerint a vizsgált beavatkozások (meghatározott HEFOP és TÁMOP programok) kívülről érik el a sajátos belső struktúrával és dinamikával működő szervezeteket. A külső hatások és a belső feltételek találkozása során jelentősen átformálódhatnak a szervezeti rutinok, az alkalmazott pedagógiai eljárások, illetve változhat az iskola eredményessége.

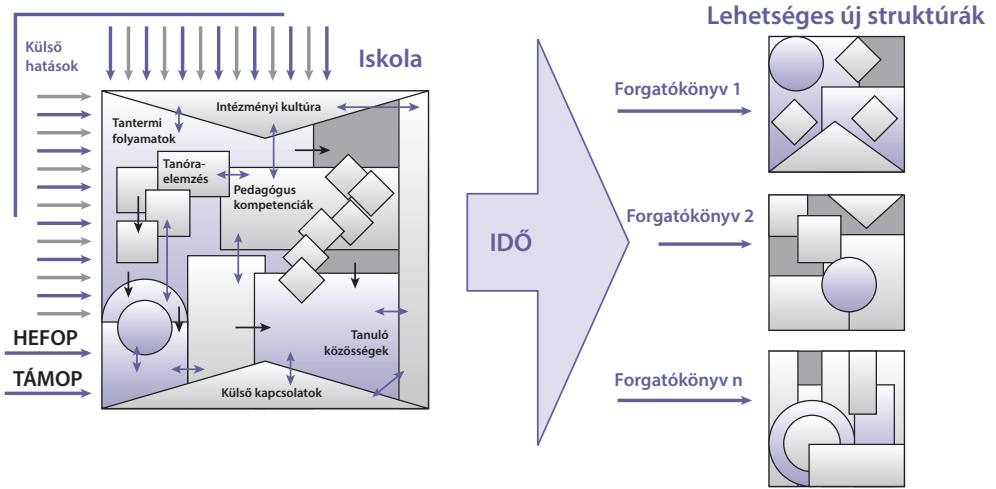
Különösen a mikromodellünk számol azzal, hogy a fejlesztési beavatkozások hatását meghatározó tényezők a beavatkozások hatására maguk is változhatnak. Azaz az idő előrehaladásával körkörös hatások is megjelennek, amely nagymértékben csökkentik a lineáris összefüggések valószínűségét. Tekintettel arra, hogy nem longitudinális, hanem keresztmetszeti adatfelvételt végeztünk, az időben kibontakozó körkörös hatásokat közvetlenül nem tudtuk vizsgálni, ezt a többféle adatgyűjtési forma kombinálásával, továbbá az időtényezővel és a dinamikus hatásokkal összefüggő kérdések kiemelt szerepeltetésével próbáltuk kompenzálni.

A fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusainak megértéséhez fontos volt vizsgálnunk többek között a szervezeti feltételeket. Az elméleti megalapozó szakaszban feltárt összefüggések (lásd: Fazekas és Halász, 2014), illetve a kérdőívekkel gyűjtött adataink² elemzése (lásd: Fazekas,

² Az adataink 591 iskolában felvett vezetői kérdőívekből és iskolánként átlagosan több mint két (összesen 1313) pedagógus által kitöltött kérdőívből származnak (lásd bővebben: Fazekas, 2015).

1. ÁBRA

Az oktatásfejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusának mikromodellje



Forrás: Fazekas, 2015

2014, 2015) alapján úgy gondoljuk, a tanulás-tanítás hosszú távú eredményessége szempontjából különösen meghatározó az iskolák változási képessége, és a munkatársak egyéni, gyakorlati tudására aktívan építő intézményi háttér (OECD, 2000; Kovács, 2011). Az adataink megerősítik azt a feltételezést, hogy azok az iskolák képesek hosszú távon magas színvonalú oktatási gyakorlatot működtetni, ahol a pedagógusok időről-időre megújítják tudásukat, illetve ahol ezt az új tudást együttműködés során hozzák létre (Giles és Hargreaves, 2006; Fullan, 2008).

A szervezeti változásokat kutatók a változási képességet olyan fogalmakkal írják le, mint a szervezetek dinamikus és ab-

szorpciós képessége, a szervezeti és egyéni tanulás, vagy a tudásmenedzsment (lásd pl. Fullan és Stiegelbauer, 1991; Zinkeviciene, 2005). Ezek a fogalmak tekinthetők olyan elemzési dimenzióknak is, amelyek más-más perspektívából közelítik meg az intézményi megújulás kérdését.

Azaz azt, hogy az iskolák, illetve a pedagógusok mennyire nyitottak a változásra, képesek-e megtenni a szervezet versenyképességéhez, fejlődéséhez szükséges lépéseket, motivációs szintjük és

a fejlesztési beavatkozások hatását meghatározó tényezők a beavatkozások hatására maguk is változhatnak

felkészültségük lehetővé teszi-e az új tudás teremtését, illetve a kívülről jövő erőforrások, „know-how”-k adaptálását (lásd pl. Vera és mtai, 2011; Winter 2003; Teece, 2007, Cohen és Levinthal, 1990). Egy, a

szervezeti tanulást, a tudásmenedzsmentet, az abszorpciós és dinamikus kapacitás fogalmi kereteit szintetizáló modell (Vera és mtsai, 2011) szerint a szervezetek verseny- és megújuló képessége szempontjából a legproblémásabb terület a szervezeti tanulás.

Általában azokat az iskolákat tekintjük szervezeti tanulásra képes intézménynek, amelyek hatékonyan támogatják a belső tudás létrehozását, megújítását és megosztását. Az ilyen intézmények *belső légköre* ösztönzi a pedagógusok szakmai fejlődését, a kísérletezést, az alkalmazott eljárások folyamatos elemzését, fejlesztését, a szakmai tanulóközösségek működését. Ezekben az iskolákban a különböző csoportok versengése, a szakmai vélekedések közötti különbségek, az ezekről folytatott viták nem akadályozzák, hanem elősegítik a nevelőtestület belső kohézióját és pedagógiai eredményességét (Gilbert, 2011; OECD, 2000; Baráth, 2014). Az ilyen intézményekben a *tudásmegosztást támogató platformok* széles körét működtetik, ösztönzik a belső tudástárak és a tanárok társas tanulását lehetővé tevő helyzetek kialakítását (Cross és Parker, 2004). Az utóbbiakon műhelymunkákat, kerekasztal-beszélgetéseket, konzultációval kísért hospitálásokat és előadásokat értünk (Bakkenes és mtsai, 2010; Meirink és mtsai, 2009). Ilyenkor a leggyakrabban tanulás-szervezési problémákat és megoldásokat elemeznek, illetve nyilvánossá teszik az osztálytermi gyakorlatot (Mourshed és mtsai, 2010; Istance és Kobayashi, 2012). Itt érdemes megjegyezni, hogy a különböző tanári tanulási típusokat az eredményesség és minőség perspektívájából vizsgáló kutatások általában különös jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a tanárok tanulási folyamata magányosan vagy társasan zajlik-e. Kutatási eredmények alapján az utóbbit tekinthetjük a magasabb szintű, tényleges eredményeket hozó tanulási formának (Bakkenes és mtsai,

2009; Gilbert, 2011; Istance és Kobayashi, 2012). Az együttműködés nemcsak a professzionizmust, de az énhatékonyság érzetét is erősíti, illetve segít megelőzni a kiégyészt és a munkavégzéshez kapcsolódó stresszt. A nevelőtestületen belüli együttműködések kutatása során mérhetőek az oktatási eszközök, segédletek megosztása, a szakmai konzultációk, a teammunka és a hospitálások-reflexiók (OECD, 2009, 2014).

Társas tanulásnak minősülnek az olyan munkahelyi együttműködések is, melyek konkrét feladatvégzéshez kötődnek. Ilyen például a közös tananyagfejlesztés, egy egész intézményt érintő pályázat elkészítése, vagy a szülőkkel való konzultáció (Bakkenes és mtsai, 2010). Különösen értékes tanulási helyzeteket hozhatnak az olyan feladatok, ahol a pedagógusok a szakterületükön kívül működő szereplőkkel kerülnek kapcsolatba. Ezek során akkor alakulhatnak ki tényleges tanulási helyzetek, ha az uralkodó légkör elég *nyitott* ahhoz, hogy a más területen működő szereplőkre *tudásforrásként* tekintsenek. Az, hogy a pedagógusok közötti információáramlásra jellemző-e a *határok átlépése* (*boundary crossing*), azaz az egyes szakterületek közötti választóvonalak áthidalása, különös jelentőségű az oktatási folyamatok hosszabb távú eredményessége szempontjából. Ha létre tud jönni az egymástól elkülönülő csoportok között olyan interakció, amely lehetővé teszi a korábban nem ismert gyakorlatok, megoldások megismerését, adaptálását, az az intézményi innovációk egyik legtermékenyebb forrását jelentheti (Schnellbach, 2014; Tsui és Law, 2007).

A „határ” szóhoz sokan negatív, korlátozáshoz, kirekesztéshez kapcsolódó jelentéseket kapcsolnak, azonban a határok teszik lehetővé az ismeretlen területekről származó tudás becsatolását, illetve azt, hogy az adott terület gyakorlatát „friss

szemmel” vizsgálják (Wenger és mtsai, 2002). Ha az iskolákban zajló feladatokba, folyamatokba, például a pályázatok kidolgozásába, vagy a tanórákról készült videók elemzésébe a legkülönbözőbb területekről vonunk be munkatársakat, ezzel megteremtjük az eltérő szakterületű kollégák együttműködését. A határátlépések egy sajátos formája, amikor a pedagógusok a szervezeti korlátokat hidalják át (Schnellbach, 2014), és más iskolák pedagógusaival együttműködve, kisebb-nagyobb, formálisan vagy informálisan működő tudásmegosztó hálózatok tagjaként gazdagítják ismereteiket. A más intézményekkel folytatott aktív szakmai kommunikáció különösen fontos a pedagógiai tudás frissítése és az intézmények hosszabb távon is fenntartható eredményes működése szempontjából. Az ilyen tanulóhálózatok működése teszi lehetővé, hogy a pedagógusok betekintést nyerjenek más intézmények tanulásszervezési gyakorlataiba, megmutassák saját megoldásaikat, mindezeket közösen elemezzék, fejlesszék (Giles és Hargreaves, 2006).

AZ ESETTANULMÁNYOK ESZKÖZEI ÉS HELYSZÍNEI

A kutatás során tizenkét iskolában gyűjtünk komplex kvalitatív módszerrel adatokat. Az itt végzett munkánkat egyrészt a kutatás első évében az oktatásfejlesztés nemzetközi szakirodalmának áttekintésével feltárt elméleti keretek (lásd Fazekas és Halász, 2014), másrészt az uniós fejlesztési programokat megvalósító iskolákban kérdőívvel gyűjtött adataink első elemzései (lásd: Fazekas, 2014, 2015) orientálják. Jelen tanulmány megszületéséig kilenc isko-

labán jártunk. Az iskolák kiválasztásánál figyelembe vettük, hogy mintánkba egyaránt tartozzanak esélyegyenlőségi és kompetenciafejlesztő, valamint HEFOP- és TÁMOP-programot megvalósító intézmények, olyanok, amelyek régóta innovatív módon működnek, és olyanok, ahol a fejlesztés hozta meg változást. Emellett figyelembe vettünk egyéb szempontokat is, így például a terület, az iskolatípus, vagy a

kompetenciaméréseken elért eredmények szerinti eloszlást (lásd bővebben: Fazekas, 2015). A terepmunkát minden esetben két-két kutató végezte, átlagosan öt napot töltve

egy-egy intézményben. Ennek során interjúkat készítettünk pedagógusokkal, a vezetőkkel és a diákokkal, órát látogattunk, valamint iskolai dokumentumokat gyűjtöttünk, elemeztünk. Az iskolai eredményességet alakító tényezők vizsgálatához a kilenc iskola közül öt olyat választottunk, melyek mindegyike a tanulás eredményesebbé tétele mellett elkötelezett szervezet. Ezekben az intézményekben a fejlesztési beavatkozásokat és helyi innovációkat végigkísérte a versenyképesség és az eredményesebbé válás vágya, a szereplők figyelték a mérhető eredmények változását. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a vizsgált intézményeket:

„A” iskola

Az „A” általános iskola egy alföldi nagyvároshoz tartozó, rendezett, középosztály által lakott agglomerációs térségben található. Olyan intézmény, amelyben nagyon erős a szervezeti tudatosság. Üzleti menedzsment technikákat alkalmaznak a szervezet minden szintjén az intézményi és

pedagógiai folyamatok tervezéséhez, koordinálásához. A nagyjából 70 főből álló nevelőtestület tagjai között döntően nyitott, baráti kapcsolat van, amely erősen ösztönzi a külső-belső szakmai együttműködést, az újításokat, a kísérletezést, illetve ezzel együtt minden releváns területen a versenyképesség kialakítását és megőrzését.

„B” iskola

A „B” általános iskola egy északkelet-magyarországi faluban működik, beiskolázási körzetébe több olyan település is tartozik, ahol a szegénység és a munkanélküliség komoly problémát jelent. A tanulók jelentős többsége halmozottan hátrányos helyzetű diák, emellett sok az állami gondozott és a sajátos nevelési igényű tanuló. Az iskola a két-éves évektől fejleszt saját tanulószervezési eljárásokat, ezek közül három emelkedett ki és lett az iskola meghatározó védjegye. Az intézményi innovációknak köszönhetően a gyerekek komoly előrehaladást mutatnak a kognitív képességek és a szociális kompetenciák terén. A diákok nagyjából hetven százaléka eredményes tanulási utat tud bejárni, érettségig adó intézményben tanul tovább.

„C” iskola

A „C” iskola sajátos nevelési igényű gyermekeket fogad Kelet-Magyarország egyik nagyvárosában. Az intézmény különösen érdelemgazdag, nagyon erős kötődés figyelhető meg a pedagógusok között, illetve a pedagógusok és a diákok között is. Ebben az intézményben a pedagógiai eredmé-

nyességén sok esetben a diákok önálló életvezetéshez való hozzásegítését értik. Az iskola szervezeti berendezkedése az elmúlt években jelentős átalakuláson ment keresztül: az intézmény vállalta a közeli településeken az integrált gyerekek utazó-gyógyepedagógusi ellátását. A szolgáltatói szerep számos új ablakot nyitott az iskola dolgozóinak számára.

a fejlesztési beavatkozásokat és helyi innovációkat végigkísérte a versenyképesség és az eredményesebbé válás vágya

„D” iskola

A „D” iskola egy, a Dél-Alföldi Régióban sikeresen működő szakképző intézmény, amely két tagintézménnyel rendelkezik. Az iskola tíz éve valósít meg különböző uniós kurrikulumfejlesztési programokat, illetve emellett több hazai és nemzetközi pályázathoz is kapcsolódott. Bár az azonos szakterületen dolgozó pedagógusok közötti kommunikáció aktív, illetve jellemzően kapcsolódik a fejlesztési beavatkozások megvalósításához, a munkacsoportok közötti átjárás, illetve a tagintézményekkel való tudásmegosztás gyakorlata még nem alakult ki ebben az iskolában.

„E” iskola

Az „E” iskola egy nyugat-magyarországi nagyvárosban működő, 12 osztályos gyakorló gimnázium, melyet az ország első intézményei között tartanak számon. Az iskola alig több mint 10 éve működik 12 osztállyal, így az ott dolgozók rendkívüli sikerként értelmezik, hogy rendszerint előkelő helyet foglalnak el az országos ranglistákon. Az iskolával szemben a partnerek, szülők egyértelmű igényeket fogalmaznak meg, amely néha nehezen összeegyeztethető azokkal a fejlesztésekkel, amelyek meg-

valósítását a pedagógiai munka eredményesebbé tétele érdekében vállalja az intézmény.

AZ INTÉZMÉNYI EREDMÉNYESSÉG ÉS MEGÚJULÁS SZERVEZETI FELTÉTELEI

Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogy a vizsgált öt iskola fejlődéstörténete alapján milyen szervezeti sajátosságok és egyéb feltételek határozhatják meg, hogy az intézmények képesek-e időről-időre frissíteni szervezeti rutinjaikat és tanulás-szervezési eljárásaikat, illetve képesek-e hosszabb távon is versenyképes és eredményes intézményként működni. A megismert összefüggéseket az elméleti keretek bemutatása során kirajzolódott struktúra mentén mutatjuk be. Mivel az egyes esetek mély elemzésére terjedelmi korlátok miatt itt nincs lehetőségünk, az alábbiakban megpróbálunk néhány jellemző példát megragadni. Olyanokat, melyek jól érzékeltetik, hogy miként hathat az eredményességre, ha az intézmények és pedagógusai: (1) nyitottak a változásra, (2) akarnak és képesek reagálni a külső hatásokra, (3) több tudásmegosztást támogató platformot is működtetnek, (4) hajlandóak átlépni a szakterületek közötti választóvonalakat, (5) erős emocionális környezetet hoznak létre, és (6) nyitnak más intézmények felé. A bemutatott példákat igyekszünk sok közvetlen, interjúkból származó idézettel érzékletessé tenni. A példák elemzése során kiemelt figyel-

met fordítunk az idő szerepére, a menedzsment problémakörére és a különböző fejlesztések egymásra gyakorolt hatására. Ezeket horizontális elemzési fókuszként kezeljük.³

„Talán az volt a legfontosabb, hogy mi igazán akartunk újítani”

Az iskolák eredményességének talán egyik legfontosabb feltétele, hogy az intézmények nyitottak legyenek az új tudás létrehozására, a változásra, pozitívan viszonyuljanak a saját gyakorlatuk újragondolásához, a kísérletezéshez, a jó gyakorlatok megismeréséhez, adaptálásához. A mögött, hogy az iskolák, illetve az egyes pedagógusok miért és milyen motivációval kezdenek bele egy helyi szintű innovációba, vagy egy központi fejlesztés megvalósításába, nagyon eltérő okok húzódnak meg.⁴

Ha az iskolák szintjében gondolkodunk, akkor a lehetséges típusok közül érdemes hangsúlyosan kezelni azokat az intézményeket, amelyek önként, modernizációs vágyból indítják el a belső kísérletezéseket, vagy a fejlesztési programokat és azokat, amelyeket valamilyen külső hatás visz bele a változási folyamatba. Így például a „D” iskolában az első nagyobb fejlesztések elindításának oka jellemzően külsőnek tekinthető: itt határozott fenntartói igényként jelent meg a kompetenciamérési eredmények javítása, illetve az ezt támogató uniós fejlesztések megvalósítása.

³ Bár az itt bemutatott területek mindegyike különös jelentőségű az intézmények megújulása, fejlődése, eredményessége szempontjából, számos más olyan tényező is azonosítható, melyekre az alábbiakban nem térünk ki részletesen, illetve csupán érintjük. Ilyen például a szülők bevonása, az oktatás tartalma és minősége, vagy az osztálytermi klíma (lásd: *Scheerens*, 2005).

⁴ A kérdőíves lekérdésünk szerint a megkérdezett pedagógusok döntő többsége a vizsgált programok bevezetése előtt a tanulói eredményesség növekedését, a korábban megoldatlan magatartási problémák kezelését és a diákok digitális eszközökhöz segítségét várta a programok bevezetésétől (lásd bővebben: *Fazekas*, 2015).

„Amikor az első kompetenciamérések voltak, az egy sokk volt. Erre lépnie kellett a fenntartónak (...) azt mondta, hogy ez fontos dolog, oda kell figyelni és a kompetenciamérésben is jónak kell lenni. Ezt nagyon jól támogatta a HEFOP és a TÁMOP is, ezzel eljutottunk oda, hogy a kompetenciaméréseken javítottunk.”

/,D” iskola, volt igazgató/

Az „A” és a „B” iskolában az innovációk és a fejlesztési programok elindítása mögött egyértelműen az intézmény, illetve a pedagógusok saját belső igénye állt. Az „A” iskolában a fejlesztések alapját rendszerint a szakmai kíváncsiság, a belső érdeklődés adja. Az itt dolgozó pedagógusok fokozott érzékenységgel figyelik környezetüket, választják ki a legkülönbözőbb forrásokból az új gyakorlatokat, eszközöket. Az adaptált, vagy a kikísérletezett eljárások közül számos kiemelkedik és az idő múlásával helyi innovációvá formálódik át, illetve hozzákapcsolódik más intézményi fejlesztésekhez is.

„Itt nagyon sok vízió van, rengeteg elképzelés, lehetőség, és ebből nagyon sok be is épül, megvalósul. Itt vannak újdonságok, amiket saját magam kapcsán is tapasztaltam. (...) Támogatást kaptam, hogy el tudjak menni az engem érdeklő képzésre, amikor (...) elvégeztem, akkor (...) egy pillanatig nem volt kérdés, hogy elkezdhetem az osztályomban alkalmazni. (...) Utána szóltak, hogy van egy pályázat, ami talán jó lenne. Az eszközeink valójában ebből vannak.”

/,A” iskola, tanító/

A „B” iskola ezzel szemben az első fejlesztések elindításakor egy jól megragad-

ható problémára keresett megoldást. Az iskolában komoly gondot okozott az egyre növekvő számú hátrányos helyzetű gyerek oktatása. A fordulópont az volt, amikor az igazgató egy alkalommal a tanórán jobb jegyet ígért egy diáknak, amennyiben az csendben marad. Ez az oktatási gyakorlat változtatására készítette először a vezetőt, majd, mivel az említett probléma a tanterület minden tagját érintette, az egész intézményt. Az ekkor elindított fejlesztési folyamat immár több mint tíz éve tart, és folyamatosan újabb kísérletekből kinövő eljárásokkal, adaptált központi programokkal gazdagodik.

„Azt mondtam a gyerekeknek: 'Ha csendben maradsz, kettést kapsz!' Utána azt gondoltam, ha én ennyit tudok a pedagógiáról, ha nem tudok más megoldást, akkor ott kell hagynom a szakmát (...) és elkezdtem keresgélni (...) az interneten.”

/,B” iskola, igazgató/

A fejlesztésbe történő kapcsolódás jól mutatja, hogy az iskolák inkább nehezen mozduló statikus állapotú intézményként, vagy a változásokat proaktív módon előidéző, dinamikus szervezetként működnek. A vizsgált intézmények között azok, amelyek külső ösztönzés hatására kezdtek bele fejlesztésekbe, jellemzően kevesebb innovációs tudással rendelkeztek és nehezebben kezelték a megvalósítás során felmerülő problémákat, akadályokat, mint azok az intézmények, ahol a változási folyamatok belülről indultak el. Utóbbi iskolacsoport esetében az intézményekben megvalósított fejlesztési programok és helyi szintű innovációk jellemzően könnyebben összekapcsolódtak, illetve jobban támogatták egymást és alkottak egy átfogó rendszert, mint azokban az intézményekben, ahol

külső szándék állt a fejlesztések mögött. Ez egyben azt is jelenti, hogy a külső fejlesztésekbe önként belekezdő intézmények erősebben alakították át saját igényeiknek megfelelően a fejlesztési programokhoz kapcsolódó eljárásrendszereket. Fontos azonban látnunk azt, hogy a szervezetetek statikus, illetve dinamikus jellege az idővel változik: egy statikus állapotú intézmény az idő előrehaladásával fokozatosan átalakulhat a változás iránt elkötelezett és annak érdekében önállóan is cselekvőképes intézménnyé. Az általunk látogatott iskolákról azt mondhatjuk, hogy már mind-egyik elindult a dinamikus szervezetté válás útján: az „E” intézmény az, amely ennek az útnak még a legelején jár, az „A” intézmény pedig az, amely egyértelműen a változási képességet mérő skála dinamikus végpontján helyezkedik el.

A külső és belső motívumok, a szakmai kíváncsiság és a konkrét problémára való megoldáskeresés, illetve az ehhez kapcsolódó sajátosságok nemcsak intézményi, hanem pedagógus-szinten is értelmezhetőek. Az általunk látogatott iskolákban a vezetés mindenütt jelentős szerepet játszott a fejlesztések, innovációk elindításában.

„Mi vezetők úgy gondoltuk, hogy az iskola módszertanát meg kellene fűszerezni. Elkezdtük először önkéntes alapon, hogy kik ajánlják fel magukat, hogy videofelvétel készüljön az órájukról.”

/„C” iskola, igazgató/

„Én az előkészítő szakaszban nem vettem részt, azt az akkori igazgatóhelyettesek végezték. Amikor meglett a pályázat, akkor keresgéltek, hogy ki lenne az, aki megcsinálja.”

/„E” iskola, tanár/

„Rámenősek vagyunk, a tantestület nem dinamikus tagjait is próbáljuk dinamizálni.”

/„C” iskola, igazgatóhelyettes/

Emellett láttunk több példát arra is, hogy az iskolán belül alulról felfelé építkező innovációk valósulnak meg, azaz a pedagógusok hoztak be valamilyen új tanulásszervezési eljárást, eszközt, illetve kezdeményezték egy új fejlesztési program elindítását. A dinamikus végpontra elhelyezkedő, vagy ahhoz közelítő „A” és „B” iskolában az alulról építkező változási folyamatok rendszerint sikeresen be tudtak épülni az intézmény egészének gyakorlatába, így például az „B” iskolában egy pedagógus zárt ajtók mögötti kísérletezése – mely a szülők osztálytermi munkába történő bevonását célozta meg – fokozatos terjedéssel tíz év alatt az intézmény egyik meghatározó innovációjává fejlődött. Bár a statikus jellemvonásokkal erősebben rendelkező intézményekben is láttunk számos példát az egyéni szintű vagy kiscsoportos pedagógiai kísérletezésre, újításra, ezekben az iskolákban az alulról induló folyamatok nem lettek intézményi szinten meghatározóak. Itt jellemzően még nem voltak elég erősek azok a belső tudásmegosztási gyakorlatok, amelyek az alulról induló kezdeményezések terjedését hatékonyan tudják segíteni – a kapcsolódó szervezeti sajátosságokkal a következő alfejezetekben bővebben foglalkozunk.

„Nagyon figyelünk a környezetünkre, a gyerekekre, sokat tanulunk tőlük”

Ahogy a fejlődési motiváció kapcsán láthattuk, az intézmények megújulása szempontjából az egyik legfontosabb kérdés az, hogy az iskolák mennyire nyitottak a környezetükre, illetve mennyire akarnak és

képesek reagálni az onnan érkező hatásokra. Így például a szülőkkel való együttműködés, a más iskolák jó gyakorlatainak átvétele, a felsőoktatásban és továbbképzéseken részt vevő kollégák által megismert új tudások behozása és hasonló források aktív használata különösen meghatározó lehet az iskola megújulása és eredményessége szempontjából.

„Ha egy konferenciára elmegyünk vagy egy továbbképzésre, ha csak egy morzsát hozunk belőle, már akkor megérte azt végighallgatni, mert az egy morzsából már ki lehet valamit hozni.”

/„A” iskola, pedagógus/

Az iskola nyitottságának egy sajátos típusa, ha a tantestület tagjai a diákokat is tudásforrásként értelmezik, azaz szívesen tanulnak tőlük. Az általunk látogatott szervezetek közül ez a gyakorlat az összes olyan intézményre jellemző volt, ahol különösen eredményes pedagógiai munka folyt. A diákoktól való tanulás számos formájára láthattunk példát. Voltunk olyan intézményben, ahol a diákok saját tanulási folyamatuk módszeres elemzésével közvetlen hatást gyakoroltak a pedagógiai munka tervezésére, ahol a tanulók a tárgyi ismeretekhez kötődően jelentek meg tudásforrásként, például projektszerű önálló feltárómunka kapcsán, és olyanban is, ahol a stratégiai játékok osztálytermi alkalmazása során jöttek létre olyan helyzetek, ahol a pedagógusok tanulhattak a diákoktól.

„Sokszor van olyan, hogy mi találjuk ki, hogy mivel foglalkozzunk. A tanárok sokszor megkérdeznék minket. Átbeszéljük azt, hogy mit kellene tanulnunk, csoportosan, egyénileg (...) témákat keresünk hozzá. Szoktunk PPT-t csinálni

csoporthoz, és akkor olyanokat mutatunk be, ami mindenkinek új.”

/„A” iskola, tanuló/

Az „A” intézményben dolgozó pedagógusok az önfejlesztő iskolák körében, illetve a Comenius 2000 minőségfejlesztő programban ismerkedtek meg az oksági összefüggések feltárására és a stratégiai tervezés megalapozására alkalmas menedzsmenteszközökkel. Ezeket a technikákat nem csupán az intézményvezetés alkalmazta, de a pedagógusok is használták a mindennapi pedagógiai munkájuk elemzéséhez és tervezéséhez. Így például az év eleji évfolyam-értekezleten az osztályfőnökök az osztályukban tanító kollégáknak ilyen elemzésekkel mutatják be az osztályok erősségeit, gyengeségeit és azt, hogy milyen fejlesztési lehetőségeket látnak. Emellett néhány menedzsmenteszközt a tanulókkal is megismertettek, illetve velük együtt alkalmaznak a tanórán.

„Olyan új módszerek jöttek be, amelyeket addig nem ismertünk, a szervezetfejlesztés, illetve a csoportban való munka terén (...) a pedagógiai program elkészült azelőtt is valahogy, de attól kezdve (...) csoportban dolgoztunk (...) vadonatúj módszerekkel, a helyzetelemzésnek (...), az ok-okozat feltárásának módszereivel. (...) Nagy spílerek voltunk a problémafeltárás módszerének alkalmazásában, ezt olyan szinten tanítottuk meg a tantestületen belül, hogy már órán alkalmaztuk gyerekekkel.”

/„A” iskola, pedagógus/

A diákok többek között halszállkadiagram segítségével elemzik a történelmi események mögötti oksági összefüggéseket, illetve SWOT-analízist készítenek saját

tanulásuk eredményességének növelése érdekében. A tanulók elemzési kompetenciáinak ilyenfajta fejlesztése lehetővé tette azt is, hogy az országos kompetenciamérés eredményeinek osztálytermi szintű elemzésébe is bekapcsolódjanak. Ezek pedagógiai vonatkozású eredményei rendszerint érvényesülnek az osztálytermi folyamatok tervezésénél. A pedagógusok ezáltal munkájuk tervezéséhez olyan segítséget kapnak, amik primer forrásból jelzik a tanulási folyamatokban rejlő kockázatokat és lehetőségeket. A kockázatok és lehetőségek osztály- vagy intézményi szinten is értelmezhetőek. A tanulói interjúk szerint a diákokat különösen motiválja a menedzsmenttechnikák tanórai alkalmazása, a saját tanulási folyamatukról való szisztematikus gondolkodás.

„Sok menedzsmentmódszert bevittünk a tanítási órába. Például a SWOT-analízist év elején, osztályfőnöki órán alkalmaztuk helyzetelemzésre. (...) A problémafeltárást történelem-, biológia- és technikaórákon alkalmaztuk. (...) Ok-okozati összefüggéseket tártunk fel közösen ilyen módszerekkel, például a halszálkadiagrammal. (...) A második világháború gyökérokát kerestük így, technikaórán például a családi költségvetésre hivatkozva alkalmaztuk. (...) Fadigramot is használtunk a gyerekekkel. (...) A mostani hetedikeseknél felmerült az a probléma, hogy valaki hangosan beleszól az órába, azt is, hogy ennek mi lehet az oka, hogy lehetne ezt kezelni, a halszálkadiagrammal tárták fel a gyerekek. (...) A GANT-diagram is több osztálynál megjelenik, mint tervezési eszköz.”

„A” iskola, pedagógus/

Bár az általunk vizsgált, különösen eredményes és egyben tudás-intenzív szer-

vezetként működő intézmények mindegyikére jellemző volt az, hogy a pedagógusok nyitottak voltak arra, hogy a diákoktól tanuljanak, abban jelentősen eltértek ezek az intézmények egymástól, hogy az ilyen típusú interakciók közül melyiket részesítik előnyben. Így például a hátrányos helyzetű diákok oktatásában különösen eredményes „B” iskola a táblás játékok adta lehetőségeket használja. Ebben az intézményben az óralátogatások tanulsága szerint a táblás játékok számtalan típusa beépült a tanítási gyakorlatba, integráltan a legkülönbözőbb tantárgyak módszerei közé, illetve heti egy alkalommal önálló órarendi óraként. A táblás játékok alkalmazása során diákok játszanak egymással és pedagógusaikkal, ez lehetőséget ad arra, hogy megismerjék és fejlesszék egymás gondolkodását. Ezt erősítik azzal a gyakorlattal, hogy időről-időre közösen elemzik az alkalmazott stratégiákat, illetve azzal, hogy a gyerekek feladata az új játékok létrehozása, a játékszabályok közös megalkotása. Utóbbi a tanulói interjúk alapján különösen népszerű a diákok körében.

„A játékok nagyon alkalmasak a gyerekek különböző tehetségének a felkutatásához és felismeréséhez, sokrétű tulajdonságokat fedezhetünk fel általuk. (...) Valójában ez egy hiányt is képes betölteni, egy űrt. Más tantárgyak esetében nem nagyon kerülhet sor arra, hogy [ezekről közvetlen információt szerezzünk], itt viszont ezeket a területeket meg tudjuk vizsgálni.”

„B” iskola, pedagógus/

A táblás játék előnye a tanári tanulás mellett az, hogy hatékonyan támogatja a gyerekek logikai gondolkodásának fejlődését, matematikai kompetenciáinak erősödését, tanulási motivációját és iskolai eredményességét.

„A gyerekek körében nagyon népszerű a játék. Idővel egyre többet felismertünk abból, hogy mennyire használhatóak ezek. Először (...) a gondolkodásfejlesztésre, a problémamegoldó gondolkodásra, a gondolkodási műveletekre figyeltünk. Később aztán arra is rájöttünk, hogy nemcsak erről van szó, hanem (...) a gyerekek szociális fejlesztéséről is.”

/„B” iskola, pedagógus/

A diákoktól való tanulás jelentősége, hogy a pedagógusok elsődleges forrásból szerezhetnek információt a tanulók sajátos gondolkodásáról, fejlesztési lehetőségeiről és igényeiről. A diákoktól való tanulás független attól, hogy a tanulók milyen mélységű tárgyi ismeretekkel rendelkeznek. Jól illusztrálja ezt, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókat fogadó „C” intézményben is megfigyelhető a gyermekektől tanulás, leginkább konkrét gyakorlati tevékenységekhez kötődően. Ugyanakkor a kevésbé tudás-intenzív, de kiemelkedően jó tanulmányi eredményekkel rendelkező fiatalokat fogadó „E” egyetemi gyakorlóiskolában ez a gyakorlat kevésbé jellemző.

„Fontos, hogy legyenek olyan helyek, ahol megismerhetjük egymás dolgait”

Az esettanulmányok azt mutatják, hogy a tanulás-tanítás eredményesebbé válását szolgáló változások szempontjából kiemelkedően fontos az olyan tudásmegosztást támogató platformok létezése, mint az elektronikus adattárak, vagy a pedagógusok együttműködésének teret adó kooperá-

ciós formák.⁵ Több olyan szervezetben is jártunk, ahol ez a dimenzió jól megragadható volt, az alábbiakban ezek közül mutatunk be néhány példát. Ez a terület természetesen nem elválasztható az intézmények és a pedagógusok nyitottságától, hiszen a tudásmegosztó platformok – mint később a „D” iskola kapcsán látni is fogjuk – csak olyan intézményekben tudják betölteni funkciójukat, ahol a szereplők nyitottsága, a köztük lévő bizalmi légkör ezt lehetővé teszi.

Az „A” intézményben a formális szabályozások, az informális elvárások és az alkalmazott eszközök is támogatják a rendszeres tudásmegosztást, itt a pedagógusok erős támogatást és ösztönzést kapnak a külső tudás behozására, függetlenül attól, hogy az szakmai forrásból származik-e vagy sem. A proaktív szervezeti kultúra elsődleges forrása az intézmény leköszönt igazgatója volt, de az innováció szeretete immár beépült a kollektív tudatba, és a szemléletet meghonosító vezető nélkül is működik. Így például formálisan szabályozott és informálisan elvárt, hogy az értekezleteken bemutassák az iskola falain kívül megismert tudást. Így az olyan új tartalmak, mint a továbbképzéseken megismert módszerek, az egyetemi másod- diplomás képzéseken elhangzó elméletek, vagy akár egy új, az oktatásba beépíthető játék bemutatása a tanári értekezletek részét képezik, illetve gyakran saját belső képzések épülnek egy-egy ilyen téma köré.

„Baján volt egy néptánc-tábor, [pár kolléga], akiket az eső bevert ott a művelődési házba, észrevettek ott néhány különleges társasjátékot, észrevették azt,

⁵ A kérdőíves adatfelvételünk szerint a kollégák közötti együttműködések a leggyakrabban spontán módon és egyes problémára fókuszáltan alakulnak ki. 1313 pedagógusból több mint 1100 jelölte, hogy havonta vagy annál gyakrabban vett részt a program bevezetésekor spontán tapasztalatszerében, és több mint 800 jelölte ilyen gyakorisággal az egyes tanulók egyéni tanulási problémáinak megvitatását. Emellett több mint 800-an éves gyakorisággal vettek részt mérési adatok elemzésében és szakmai konferenciákon. (Fazekas, 2015)

hogy ennek itt helye lenne, majd az iskolában ezt előadták, hiszen bárki előadhatja, ha valami érdekeset lát. Ezután személyesen elmentünk Bajára. Elakadtunk a sárban (...) traktorral húztak ki bennünket. (...) Tehát elmentünk, és mint egy néprajzkutató figyeltem, jegyzeteltem, hogy mit mond [a társasjátékok kitalálója]. (...) Aztán azt éreztem, hogy ezt meg kell ismernie a tantestületnek és utána tréningként behoztuk (...). [A játékok kitalálójának] korábban ilyen típusú kapcsolata iskolával nem volt.”

!„A” iskola, volt igazgató/

Ebben az iskolában az új tartalmak, adaptációk és a belső fejlesztések felkerülnek egy elektronikus adattárba, amelyhez minden pedagógus hozzáfér. Az adattár létrejöttét ebben az iskolában különösen motiválta az intézményben folyó adatgyűjtő és -feldolgozó tevékenység.⁶ Ezt az adattárt egy olyan kollégán hozta létre, aki egyrészt különösen jártas volt az informatikai rendszerek alkalmazásában, másrészt bevonódott az iskolában zajló fejlesztésekbe. Habár az adattár igénye elsőként az ő gondolataiban fogalmazódott meg, mára az adattár már önállóan létezik, nincs jól meghatározható gazdája. Az iskola pedagógusai ismerik, bővítik, tájékozódnak róla, illetve az ott lévő tudást megosztják nemcsak egymással, de más érdeklődőkkel is. Ebben találhatóak a partneri és szervezeti mérések, a pályázatok, a munkatervek, a beszámolók, a multiplikációs tevékenységek, a kommunikációs és a módszertani anyagok. A multiplikáció téma alá rendeződik például a jó gyakorlatok bemutatása,

a pedagógiai-módszertani prezentációk, a releváns szakdolgozatok és egy kapcsolódó network-lista. Emellett itt tárolják azt a modellt is, amivel magyarázzák, hogyan gazdagodik saját tudásuk akkor, amikor más iskolákat tanítanak.

„Azért jó, hogy van egy központi adatrendszer, ahova minden el van mentve, mert oda mehetek, ha valamire szükségem van. Tehát nem korlátozott, az intézmény dolgozói használhatják. (...) Például egy pályázatírásban, ha valamilyen adatra van szükség, akkor onnan egyszerűen kikereshető.”

!„A” iskola, pedagógus/

Az ilyen adattárak meglétét a belső tudásmegosztás egyik legfontosabb elemeként azonosítottuk esetfeltárásaink során. Az, hogy ebben az iskolában ez ilyen magas szinten tud működni, lehetővé teszi, hogy a tudásmegosztás áthassa a szervezeti kultúra egészét. Ebben az iskolában tudásmegosztásnak teret adó platformok számos egyéb formája is működik. Így például érdemes kiemelni, hogy rendszeresek a hospitálások, a szervezeti folyamatokban és a horizontális feladatok köré szerveződő műhelyekben a különböző évfolyamokon és területeken tanítók egyaránt részt vesznek, az osztálytermek ajtaján nagy betekintő ablak található, illetve a tanárok osztatlan tanári szobában dolgoznak.

„Ha mások óráját nézem, akkor elgondolom, hogy így is lehetne csinálni, vagy tényleg, ezt már de régen alkalmaztam, vagy én ezt lehet, hogy másképp

⁶ A kérdőíves adatfelvételünkből származó adatbázis elemzése alapján feltételezhetjük, hogy az adatokkal folyó munka az olyan iskolákban jelent különösen kedvező terepet a folyamatos megújulásnak és a fejlesztések megvalósításának, amelyek környezetükre kevésbé érzékenyek. Az ilyen iskolákban az adatgyűjtés és feldolgozás ablakot nyithat a külvilágra (Fazekas, 2014).

oldottam volna meg, vagy hogy nála is van ez a probléma. Ez kicsit megnyugtatta az embert az, hogy nem csak én küzdök bizonyos gondokkal.”

„A” iskola, pedagógus/

A kutatásunk során több olyan intézményben is jártunk, ahol, bár számos pedagógus munkájára jellemző volt az egyéni kísérletezés és az új módszerek, eszközök adaptálása, a belső tudásmegosztás hiánya miatt ezek nem tudtak intézményi szinten érvényesülni, sőt sok esetben a bevezető pedagógus gyakorlatából is kikoptak. Így például az „E” iskolában, ahol a diákok arról számoltak be, hogy a kooperatív munkaformákat általában nem alkalmazták, egy pedagógus bevezette osztályában a kiscsoportos munkaformákat. Az innovatív módszerek nem értek el más pedagógusokhoz, még a hasonló szakterületen dolgozó kollégák körében sem tudtak elterjedni. A kapcsolódó eljárások lehetséges adaptációjáról, fejlesztéséről nem indult el a közös gondolkodás, az iskolában alkalmazható modelleket nem dolgozták ki. Egy év után a diákok felhagytak a terem folyamatos átrendezésével, és kérték, hogy szerveződjenek ezek az órák is úgy, mint más tárgyi területen.⁷

„Ebben az osztályban másfél évig csoportokban voltak a padok, tehát kiscsoportosan. Egy ilyen témát, mint most a Bánk bán, egyszerűen örület úgy megbeszélni, hogy nem látják és nem hallják egymást. Ezt rendkívül utálok, de nem

tudok mit csinálni. A gyerekek igénye volt, hogy úgy üljenek, mint más órán (...). [Régebben] mindig átrendezték az osztályt, (...) ez állati jó móka volt (...) egy perc alatt megcsinálták. Ez ment egy évig, de a szünetről visszajöve, tehát ősszel, november körül már nem mindig rendezték át. Kezdték tapogatni engem, hogy vajon mi a véleményem arról, ha nem rendezzük át. Mondtam nekik, hogy hát gyerekek, ha jobban szeretitek egymás hátát nézni, akkor rendben van.”

„E” iskola, pedagógus/

Emellett láttunk arra is példát, hogy bár léteznek bizonyos tudásmegosztó mechanizmusok, azok mégsem tudják betölteni funkciójukat. Ilyen volt például a „D” iskolában a tudástartalmak tárolására alkalmas elektronikus adattár működtetése. Annak hátterében, hogy ez itt nem volt képes az „A” iskolához hasonló hatékonysággal segíteni a belső tudásmegosztást, az állt, hogy az adattárban található anyagok felhasználásának protokollja nem volt tisztázott, és a gyakorlatban csak ritkán működtek tudásmegosztást támogató tevékenységek. Így például hiányoztak a különböző területeken dolgozókat összekötő műhelyek, értekezleti tudásmegosztó blokkok, hospitálások. A pedagógusok többsége úgy érezte, más munkacsoportok mappáiba nem „illik” belenézni, nem „illik” mások tulajdonait használni. Azaz itt a különböző csoportok anyagainak felhasználáshoz kötődő gátlás nem tudott fel-

⁷ A diákokkal készített csoportos interjú arra mutatott rá, hogy a gyerekek iskolai kultúrája a frontális oktatáshoz illeszkedik, a tanulók gondolkodásában az iskola kevésbé jelenik meg úgy, mint aktív tanulási környezet. Bár az iskolával kapcsolatban fel tudtak idézni pozitív élményeket, ezek nem kötődtek tanulási helyzetekhez. A diákok gondolkodásában emellett különösen erősen jelent meg a továbbtanulás kérdése és a kapcsolódó követelmények, azonban a sikeres felvételikhez vezető utat az iskolán kívüli tanulási folyamatokban látták.

oldódni, a szabad felhasználhatóság érzete nem alakult ki.

„– Azon a témakörön belül, hogy hogyan számítjuk ki a levegő páratartalmát, Á.-tól kértem segítséget, hogy a gyerekek számára ezt hogyan tegyem érthetővé (...), és ő részletesen elmondta.

– Ez a segítségadás működik a humán területen is?

– Én azt gondolom, hogy ez működik (...) egy kis körön belül, de ebbe nem szoktam belefolyani, én kimondottan a természettudományos (...) munkaközösségben vagyok bent. (...) Amikor feladatlapokat készítünk (...), muszáj a kollégáknak a segítségét kérni, mert másképp ez nem megy. (...) Van, amelyik fent van a szerveren (...) és ha kíváncsi vagyok, én azt megnézhetem.

– Tudna nekünk ilyet mutatni?

– Persze. Keresem, hogy a kollégámnak hol van az anyaga, ő is földrajz szakos. Hát itt más feladat van, tehát ami nem a földrajzhoz kapcsolódik.

– Az is érdekes lehet.

– Hát az nem az én munkaközösségem, más munkaközösségbe nem akarok belemenni semmiféleképpen sem... én úgy gondolom, hogy nem illik. ...”

/,D” iskola, pedagógus/

A pedagógusok közötti információ-áramlás meghatározó jellemzője, hogy az az azonos tárgyi területeken és évfolyamokon dolgozó pedagógusok körére korlátozódik-e, vagy a tudásáramlás átlépi ezeket a határokat. Az esettanulmányaink során azt figyeltük meg, hogy bár a tudásmegosztás az egyes területeken belül is hatékonyan támogatja az iskolák eredményességét és fejlődését, ezeket a legnagyobb hatékonysággal az növelheti, ha a különböző terüle-

tek képviselői időről időre aktív együttműködésbe lépnek egymással.

„Amikor két különböző típusú ember összekerül, kihozzák egymásból a jó dolgokat”

Az oktatási folyamatok hosszabb távú eredményessége szempontjából különös jelentőségű, hogy a tudásmegosztásra jellemző-e a szakterületek között húzódó határok átlépése. A különböző tárgyi területeken és évfolyamokon dolgozó pedagógusok közötti tudásmegosztást serkentheti például az, ha a pedagógusok olyan közös folyamatokban vesznek részt, mint a pályázatírás, a projekthetek megvalósítása, a társ-pedagógus-értékelések, vagy hogy tagjai egy-egy horizontális problématerülettel foglalkozó munkacsoportnak.

A tudásmegosztás gyakorlatában két kevésbé jártas „D” és „E” intézmény életében különösen nagy jelentőségűek voltak a határátlépéseket lehetővé tevő folyamatok. „E” iskolában a vezetői kezdeményezésre indított közös pályázatírás jelentette a konfliktusos, rivalizáló pedagóguscsoportok közötti kommunikáció elindítását. „D” iskolában a határátlépések egyik fő kezdeményezője pedig egy olyan pedagógus volt, aki a határátlépések jelentőségét a kollektív felelősség kialakításában látta. Matematikatanárként más tantárgyat oktató pedagógusoknak készített matematikához kapcsolódó kompetenciafejlesztő feladatokat, illetve ezek megosztására létrehozott egy mindenki számára hozzáférhető feladatbankot is. A feladatbank létrehozásának elsődleges célja az volt, hogy a kompetenciamérésen elért gyenge matematika-eredményéért minden pedagógus vállaljon felelősséget.

A határátlépések a legtöbbször a mindennapi munkavégzéshez kapcsolódva valósulnak meg az intézményekben. Így például a „B” iskolában többek között az iskola védjegyévé vált saját fejlesztésű oktatási modell alkalmazása teremt lehetőséget a különböző területeken működő pedagógusok együttműködésére. Az oktatási program alkalmazásához a pedagógusok hétről hétre újabb és újabb nyílt végű kéréseket tartalmazó feladatokat dolgoznak ki. A nyílt végű feladatok megalkotása nagyfokú tanári kreativitást és a tárgyi ismereteken túli széleskörű tájékozottságot igényel, így a feladatsorok összeállításában a pedagógusok rendszerint kérik egymás segítségét.

„Négy feladatot szoktunk adni egy témához. Ez látható az óraterveken is. (...) Amikor kitaláltuk a fő témát, sokszor bedobjuk a közösbe, hogy kinek milyen ötlete van a szabad feladatokra. Egyedül nehéz kitalálni. (...) Az segít, aki épp bent van. Én is segítettem már a matekos és az alsós kollégáknak is. De nekem is volt olyan, hogy ők mondták meg, milyen feladat lenne ide vagy oda jó.”
/„B” iskola, pedagógus/

A feladokról való „együttgondolkodás”, „ötletelés” általában spontán és önkéntes módon, a közös tanáriban alakulnak ki ebben az iskolában. Itt az innovatív tevékenységbe való kapcsolódás sem szakterületekhez kötődően, hanem egyéni döntés alapján történik. Az igazgató úgy fogalmazott, hogy a fejlesztésekkel ő csak „megkínálja” kollégáit, akik szándékuk szerint kapcsolódnak a programokhoz, vagy maradnak ki belőle. Ez egyben azt is jelenti, hogy ebben az iskolában a fejlesztések elterjedése egy olyan fokozatos és időigényes folyamat, ahol előre nem

kiszámítható, hogy mely szaktárgyi terület képviselői lesznek kezdők és haladók egy-egy innovatív módszertan alkalmazásában, illetve, hogy kik között alakul ki mentormentorált viszony, és kik küzdenek majd hasonló problémákkal.

A különböző területeken dolgozó pedagógusokat együtt foglalkoztató munkafolyamatok, a nevelési-oktatási gyakorlatról való közös gondolkodás a „C” iskolában is jelentősen hozzájárult az intézmény eredményességéhez, tudás-intenzív jellegéhez, ahol a pedagógusoknak az állandó diákfelügyeleti kötelezettségük miatt a tanórai szünetekben nincs lehetőségük közösségi terekben lenni. Ebben az iskolában a pályázati projektek során kialakuló munkacsoportok és a munkaközösségi gyűlések jelentik a legfontosabb tudásmegosztó fórumokat. Ezek olyan hatékonysággal működnek, hogy az sok tekintetben megelőzi még az olyan intézmények belső tudásmegosztási rendszerét is, ahol az óráközi időkereteket jól ki tudják használni. Itt a pedagógusok rendszerint elemzik más munkaközösségből jövő kollégájuk óráját, nemcsak hospitálás során, hanem videoelemzések alkalmával is, illetve a különböző területeken dolgozó pedagógusok a TÁMOP fejlesztési programok megvalósításakor is a szakterületük határait átlépve, közösen vesznek részt egy-egy projektben. Utóbbira, vagyis arra, hogy a külső fejlesztési beavatkozások jó terepet biztosítsanak az új szakterületekre való betekintésre, szinte minden intézményben láttunk példát. Mint korábban említettük, az „E” iskolában különösen nagy súlya volt a TÁMOP-pályázatnak, itt a pedagógusok számára a közös projekt jelentette a közösségépítés és a tudásmegosztás legfontosabb forrását.

Az eddig említett intézményi folyamatok mellett érdemes kiemelten kezelni a horizontális problématerülettel foglalkozó

munkacsoportok működését is. Az „A” és a „D” iskolában a szaktárgyi és tagozati határok átlépését ilyen munkacsoportok működése segítette, ezek többek között a minőségbiztosításhoz, illetve marketinghez kötődő feladatok köré szerveződtek.

Azokban az iskolákban, ahol jártunk, meghatározónak tűnt az, hogy az intézmények milyen infrastrukturális feltételek mellett működnek. Vizsgáltunk olyan intézményt, ahol a folyosóra nyíló ablakos osztálytermek mindenkinek betekintést engednek az osztálytermi folyamatokba, ahol osztatlan, közös tanári szoba van, ahol a munkaközösségek egymástól elszigetelten működnek, ahol több épületbe tagozódnak a pedagógusok, és olyat is, ahol a tanárok kollégáiktól távol töltik a szüneteket. A fizikai közelség általában lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógusok egymás gyakorlatát hatékonyan segítsék, illetve hogy az egyes tanárok olyan új problémákkal és megoldásokkal találkozzanak, amelyek nyomán saját gyakorlatukat újragondolják. Példaként érdemes itt a „B” iskolában zajló közösségi életet megemlíteni, ahol a pedagógusok egy viszonylag kisebb térben, közösen töltik a nem tanítási óráikat. Az itt dolgozók arról számoltak be, hogy ebben a térben egy-egy tanítási probléma megoldása közös ügyé alakul, itt akkor is számos kolléga felfigyel egy adott kérdésre, ha azt nem a közösség egészéhez, hanem célzottan egy konkrét emberhez intézik. Így az osztálytermi szinten kidolgozott gyakorlatok viszonylag hamar teret hódíthatnak az iskola egészében, illetve úgy fejlődhetnek tovább, hogy a legkülönbözőbb szakterületekről származó tudásból tudnak táplálkozni. Bár a közös terek használata fontos kiindulópontja lehet az eredményes tanórai gyakorlatok megosztásának – mint fentebb láttuk – abban az esetben, ha az intézményi sajátosságok okán ez nem elérhető, a különböző területről érkező pedagógusok

közös folyamatba vonásával kialakíthatóak a határátlépéseket hatékonyan támogató platformok.

„A közös múlt nagyon sokat nyom a latban és nagyon sokat jelent”

A közös terek, illetve a közös folyamatok csak olyan intézményekben tudják a pedagógiai munka eredményességét hatékonyan növelni, ahol az intézményen belüli belső bizalmi és emocionális légkör ezt lehetővé teszi. A tudásmegosztást és tudásteremtést támogató légkör – azaz az innovációs tevékenység megbecsültsége, a nevelőtestületen belüli együttműködés, a bizalmi és baráti viszonyok – különösen támogathatják a tanulási-tanítási folyamatok sikeres megvalósítását és megújítását, illetve mindezek hiánya gátat szabhat a fejlődésnek.

Az általunk látogatott iskolák történetei is azt igazolják, hogy a szeretetteljes, már-már családi légkörű tantestületek jelentik azt az emocionális teret, ahol az egymás gyakorlataihoz, problémáihoz való hozzáférés nem ütközik erős akadályokba. Az itt bemutatott iskolák közül „A” és „B” nevelőtestületének döntő többsége több mint húsz éve dolgozik együtt. Ezekben az intézményekben a közös múlt része a hagyományos, frontális óraszervezéstől a kooperatív technikák alkalmazása és a saját innovációk kikísérletezése felé történő elmozdulás. Ezekre a nevelőtestületekre jellemző az a „közös emlékezet”, mely egyaránt őrzi a sikerek és az úttévesztések, illetve a kölcsönös támogatások emlékét.

„Mi sokat buliztunk együtt, ez nyilvánvalóan meghatározta az együttműködést is. Ez a közös múlt nagyon sokat nyom a latban és nagyon sokat jelent az is, hogy mi együtt és igazi hittel hoztuk létre az iskola szakmai kiemelkedését.

Azok a kollégák, akik utánunk jöttek az iskolába, már azt látták, hogy itt egy nagyon jó hangulatú csapat van, akiknek közös a célja, és akik számára a megszerzett tudás nagyon fontos.”

„A” iskola, igazgatóhelyettes/

Láttunk olyan különösen kötődő és bizalmi viszonyokra épülő nevelőtestületet is, ami különböző életkorú, illetve a szervezethez más-más időpontokon kapcsolódó pedagógusokból áll. Ilyen volt a „C” iskola közössége. A köztük lévő kapcsolatot egyrészt erősítette az a szeretetteljes légkör, ami általában a gyógypedagógiai munkára jellemző, másrészt az a közösségépítésre tudatosan figyelő vezetés, amely jól értette a pozitív, támogató klímában rejlő lehetőségeket.

„Mindenkiben megtaláljuk az értéket. Vannak nehezebb természetű kolléganők, de akkor is megtaláljuk az értékét és akkor ráállítjuk arra. Meg kell tanulnunk elfogadni egymást.”

„C” iskola, igazgató/

A nevelőtestületen belüli légkör alapvetően határozza meg, hogy a tantestületeken belül megvalósíthatóak-e a fejlesztési beavatkozások. Kérdőíves adatfeldolgozásunk első eredményei azt mutatják, hogy az iskola belső bizalmi légkörét mérő összetett változónk alapján a felső egyharmadba eső intézmények a vizsgált HEFOP-TÁMOP programok szervezeti szintű tartós és mély hatását átlagosan 10%-kal magasabbra értékelték, mint azok, akik e változó szerint az alsó harmadba tartoznak (Fazekas, 2014).⁸ Az esettanulmányok tanulsága

szerint az olyan intézményekben, ahol a pedagógusok között feszültség, rivalizálás és bizalmatlanság dominál, nemcsak a tudásmegosztás ütközik gátakba, hanem az olyan szervezési feladatok is nehezen megoldzselhetőek, mint a továbbképzésekhez szükséges helyettesítések.

„A helyettesítésbe besokallt a tantestület, már nem tudtuk megoldani a továbbképzéseket.”

„D” iskola, TÁMOP-program szakmai vezetője/

„B” iskola az általa kifejlesztett innovatív technikákat rendszeresen tanítja más iskoláknak is. Felismerve az intézményi légkör meghatározó szerepét, a képzések kezdete előtt egy – az önreflexiót is segítő – klímatesztet készít a módszerei iránt érdeklődő tantestületekkel. A teszt a pedagógusok, illetve a vezetők és a pedagógusok közötti belső kapcsolatok természetére fókuszál. Amennyiben az eredmények azt mutatják, hogy a légkör feltehetően akadályozná az innovatív módszerek elsajátítását, illetve intézményi elterjedését, az iskola nem kezd bele a fejlesztési tevékenységbe, ellenben ajánlja a vezetésnek a szervezethez fejlesztés, csapatépítés különböző formáit.

„Mi is mehessünk más iskolába”

Az esettanulmányaink az mutatják, nagy jelentősége van annak is, hogy az iskolák és pedagógusaik milyen szakmai és egyéb hálózatok, közösségek tagjai. Az, ha a pedagógusok más iskolában dolgozó kollégáikkal működnek együtt, értelmezhető a határátlépések egy sajátos formájaként. Az általunk megkérdezett intézmények, pedagógusok közül többen vállaltak

⁸ A csoportok között szignifikáns különbséget találtunk.

mentorálási vagy egyéb, más iskolák segítségével, tanításához kapcsolódó feladatokat. Így például „A” iskola saját innovációit osztja meg rendszeresen más intézményekkel, „B” iskola pedagógusai gyakran vállalnak központi fejlesztésekhez kapcsolódó mentori, folyamat-tanácsadói szerepet, a „C” iskolában dolgozók pedig utazógyógyopedagógusi feladatokat látnak el integrált gyerekeket oktató többségi iskolákban.

„Abogy jártunk mentorálni, folyamat-tanácsadni, amit ott ellettünk (...), azt beépítettük. (...) Most például voltunk egy iskolában, (...) onnan is jött be valami, ami megragadta a kollégákat. (...) A tavalyi pedagógus-igény felmérésünkben megjelent, hogy többen mehessenek innen más iskolába. Ne csak ide jöjjenek annyian, hanem mi is mehessünk más iskolába.”

!„A” iskola, igazgatóhelyettes/

A külső tudásmegosztással, illetve a tudás multiplikációjával kapcsolatban az egyik legfontosabb kérdés az, hogy a tanítási tevékenység tud-e tanulási folyamatként is működni.⁹ Mint korábban említettük, az „A” intézmény olyan saját multiplikációs modellt alkotott, mely képi megjelenítésben is ábrázolja, hogyan tesznek szert a módszereik tanítása, azok új környezetben történő adaptációja során újabb tudásra, illetve ez miként képes segíteni gyakorlatuk, módszereik fejlődését. A szintén kiemelkedően innovatív „B” intézmény ezzel szemben a multiplikációs folyamat során igyekszik technológiáit változtatás nélkül átadni az érdeklődő iskolák

számára. Ez a hűséges adaptációt előnyben részesítő szemlélet kevésbé kedvez annak, hogy az iskola pedagógusai érzékennyé váljanak arra a tudásra, amely a kidolgozott eljárások különböző kontextusokban történő befogadásából nyerhető. A hűséges leképezés igénye gátat szab annak, hogy az adaptációk során szükségszerűen létrejövő változtatásokra nyisson az intézmény. Ennek háttérben a kidolgozott módszerek és technikák iránti elkötelezettség, illetve az abba vetett erős hit áll. Ez az elkötelezettség egyben meghatározó szerepet töltött be abban, hogy az intézményi fejlesztések iskolán belüli bevezetése több, mint tíz év alatt, kivárással, fokozatossággal tudott megvalósulni, illetve, hogy az újabb kísérletezések mind ennek a fejlesztéséhez kapcsolódtak. Fontos itt megjegyeznünk, hogy bár az iskola kevésbé nyitott a multiplikációból nyerhető tudásra, hatékonyan használ egyéb külső forrásokat. Külföldi minták, illetve a szakirodalomban leírtak hatására sokszor indít saját kísérleteket.

A „C” intézmény innovációs tevékenysége is számos más iskolára tud hatással lenni, leginkább szervezett külső tudásmegosztó csatornákon keresztül. Az itt kialakuló gyakorlatokat más intézmények is rendszeresen adaptálják. A tudásmegosztás szervezeti keretei egyértelműen egy központi TÁMOP-programhoz köthetőek, a program során az intézmény szolgáltatói feladatokat vállalt, pedagógusai utazógyógyopedagógusként járnak a körzetükbe tartozó többségi iskolákat.

„18 éve vagyok körülbelül az iskolában. (...) Ha egy pár év múlva úgy fogom érezni, akkor elmegyek egy évre csak utazni főállásba. (...) Teljesen más

⁹ A kérdőíves adatfelvételünk szerint általában azokban az iskolákban kevésbé hasznosítják a pedagógusok a kollégáik tanítása során szerzett tapasztalatokat, ahol a szervezeti kultúra nem támogatja az egyéni és kollektív tanulás megvalósulását, mint ott, ahol a tudás-intenzív szervezeti működés átlagos szintű (Fazekas, 2014).

területtel foglalkozom, és utána visszajövök, és újult erővel tudom kezdeni. Én már ezen gondolkodtam.”

„C” iskola, pedagógus/

Az utazó-gyógypedagógusi feladatok kapcsán láttuk a leginkább érzékletes példát arra, hogy a tudásmegosztó hálózatokban való részvétel, a más iskolákban töltött idő nemcsak a szakmai tudás erősödését, hanem olyan új élményeket, ismereteket, feladatokat is jelent, ami segítheti a pedagógusok kiégésének elkerülését. A „C” iskolában több, különböző szakterületen dolgozó pedagógus jelezte, hogy a lendületes munkavégzéshez nélkülözhetetlennek tartják, hogy időről-időre más iskolákban dolgozzanak. Volt, aki az intézményközi és a munkaköri rotáció előnyeiről mesélt.

ÖSSZEGZÉS

E tanulmányban az iskolák eredményessé válásának néhány lehetséges okát és feltételét mutattuk be, öt, a pedagógiai folyamatok minőségének javítása mellett elkötelezett, uniós fejlesztési programokat

megvalósító intézmény esetelemzésén keresztül. A tanulmány háttérét egy, az uniós kurrikulumfejlesztési programok hatásmechanizmusait feltáró kutatás adta. A kutatás elméleti megalapozása és a kvantitatív vizsgálat eredményei alapján feltételeztük, hogy az iskolák eredményességének alakulását jelentősen befolyásolja az, hogy képesek-e megújítani osztálytermi és szervezeti folyamataikat.

Az öt iskola fejlődéstörténetét komplex kvalitatív módszerrel, egyhetes terepmunka során tártuk fel. A vizsgált iskolákban az intézményi gyakorlat eredményessé válásában különösen meghatározónak találtuk a következő tényezőket: (1) az intézmények, pedagógusok változásra való nyitottsága és (2) aktív reagálása a külső hatásokra, (3) a tudásmegosztást támogató platformok működése, (4) a szakterületek közötti határvonalainak átlépése, (5) a bizalmi légkör, és (6) a más intézmények felé való nyitottság. Kvalitatív vizsgálatunk megerősítette, hogy különösen azok az iskolák tudnak hosszú távon magas színvonalú oktatási gyakorlatot működtetni, ahol a pedagógusok időről-időre megújítják tudásukat, ahol az új tudást együttműködés során hozzák létre és azt egymással megosztják.

IRODALOM

- Bakkenes, I., Vermunt, J. és Wubbels, T. (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*. 20. sz. 533-548.
- Baráth Tibor (2014): Az iskola mint tanulószervezet. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013*: Tanulás és környezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest.
- Cohen, W. M. és Levinthal, D. A. (1990): Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35. sz. 123–133.
- Cross, R. L. és Parker, A. (2004): *The Hidden Power of Social Networks: Understanding How Work Really Gets Done in Organizations*. Harvard Business Review Press, Boston.
- Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2014): *Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok implementálása*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat. Letöltés: <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2015/01/IV.szint%C3%A9zis.pdf> (2015. 06. 23.)

- Fazekas Ágnes (2014): A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány*, 4. sz. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_4_43-66.pdf (2015. 06. 23.)
- Fazekas Ágnes (2015): *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanismusai: az empirikus adatfelvétel első eredményei*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat. Letöltés: <http://www.impala.elte.hu/jelentesek/> (2015. 06. 23.)
- Fullan, M. és Stiegelbauer, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Cassell: London.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás – a ráadás*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Gilbert, R. (2011): Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change. *Literature Review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne. Letöltés: http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional_learning_flagship_program_leading_curriculum_change_literature_review (2015. 06. 23.)
- Giles, C. és Hargreaves, A. (2006): The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42. 1. sz. 124-156.
- Istance, D. és Kobayashi, M. (2012, szerk.): *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kovács István Vilmos (2011): Az oktatás tudástérképe. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. Letöltés: http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2011/04/Tudasterkep_2011.pdf (2015. 06. 23.)
- Meirink, J., Meijer, P., Verloop, N. és Bergen, T. C. M. (2009): How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32. 3. sz. 209-224.
- Mourshed, M., Chijioke, C. és Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. *Education*. McKinsey&Company, London.
- OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS*, OECD Publishing.
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing.
- Scheerens, J. (2005): *Review of school and instructional effectiveness research*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, UNESCO.
- Schnellbach Máté (2014): Integrációs célú átfogó intézményfejlesztés egy budapesti általános iskolában. *Neveléstudomány*, 4. sz.
- Teece, D. (2007): Explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic Management Journal*, 28. sz. 1319-1350.
- Tsui, A. B. M. és Law, D. Y. K. (2007): Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23. sz. 1289-1301.
- Vera, D., Crossan, M. és Apaydin, M. (2011): A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity. In: Easterby-Smith, M. és Lyles, M. A. (szerk.): *Handbook of organizational learning and knowledge management*. John Wiley and Sons Ltd, Chichester. 153-182.
- Wenger, E., McDermott, R., és Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press, Boston.
- Winter, S. (2003) Understanding dynamic capabilities. *Strategic Management Journal*, 24. sz. 991-995.
- Zinkevičiene, N. (2005): Possible barriers to teachers' receptivity to pedagogical innovations in the initiation phase. Kaunas College, Kaunas.