

OTKA 101579

„KÖZOKTATÁS-FEJLESZTÉSI
BEAVATKOZÁSOK HATÁSMECHANIZMUSAI”



OTKA

ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ

Fazekas Ágnes

Nemzeti kurrikulumok reformjai

Olvasószerkesztő: Simon Mária

Javasolt hivatkozás:

Fazekas Ágnes (2012): Nemzeti kurrikulumok reformjai. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat (<http://www.fmik.elte.hu/a-szervezeti-egyseg-bemutata/a-kozoktatas-fejlesztési-beavatkozasok-hatasmechanizmusai/produktumok/>)

Tartalom

Bevezetés.....	3
Az amerikai eset	3
Az új-zélandi eset	7
Az angol eset	13
Az ontarioi eset.....	20
Összegzés	22
Felhasznált irodalom	25

Bevezetés

E tanulmány *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai* című OTKA-kutatás¹ keretei között készült. A kutatás átfogó célja annak vizsgálata, hogy az iskolai pedagógiai gyakorlat fejlesztését célzó, uniós forrásokból finanszírozott magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások milyen feltételek mellett fejtenek ki *jelentős* (azaz az osztálytermi gyakorlatot, az alkalmazott tanulásszervezési módszereket és a tanári viselkedést érdemleges mértékben módosító) és *tartós* (azaz a fejlesztési beavatkozás lezárulása után is fennmaradó) hatást.

Az itt olvasható tanulmány az első kutatási szakasz harmadik háttér tanulmánya, amely az oktatásfejlesztési beavatkozások tudáshátterét néhány nemzet kurrikulum reformjának esettanulmány jellegű feldolgozásával kívánja gazdagítani. Az alábbiakban olyan reformok bemutatására kerül sor, melyek jól illusztrálják a különböző rendszerek fejlesztési lehetőségeit, implementációs kapacitását, jellemző stratégiáit, illetve azok korlátait.

A tanulmány négy reformmal foglalkozik:

- a 2002-ben életbe lépett amerikai No Child Left Behind törvénnyel;
- az új-zélandi alaptanterv 2006 és 2010 között lezajlott felülvizsgálatával;
- az 1997 és 2002 között megvalósult angol National Literacy Strategie és National Numeracy Strategie programokkal;
- valamint Ontario tartomány 5000 iskolát érintő 2005-ben kezdődött reformjával.

Az egyes esetek leírásához hét állandó fókuszpontot használunk. Bemutatjuk a reformok főbb (1) célkitűzéseit, irányelveit, eredményességi mutatóit, (2) a reformok kontextusát, vagyis annak a teljes és összetett környezetnek néhány fontosabb elemét, melyben a reformok megvalósultak, (3) az alkalmazott stratégiák főbb jellemzőit, a beavatkozási területeket, (4) az idő szerepét és értelmezését, (5) az elszámoltathatósági rendszert, (6) az implementáció azon szintjeit, melyekre a programok felelősséget és döntési feladatokat helyeznek, és (7) az érintett csoportok bevonását.

Az amerikai eset

A No Child Left Behind (továbbiakban NCLB) oktatási törvény az Egyesült Államok közoktatásának reformjára tett kísérlet volt. Célja az USA összes tanköteles gyermeke eredményességének növelése volt, elsőként az írás-olvasás és a matematika kompetencia-területeken, majd később a természettudományok terén is. A jogszabályt 2001-ben fogadták el, 2002-ben léptették életbe, a kitűzött eredmények megvalósulását pedig a 2013/14-es tanévre várták, így a reform 11-13 éves időszakot ölel fel. A törvényt a hivatalát elfoglaló George W. Bush terjesztette elő, a javaslatot kétpárti támogatás kísérte. A NCLB egy korábbi kezdeményezéshez kapcsolódott, az alap- és középfokú oktatás támogatására irányuló, '60-as évekbeli szövetségi Elementary and Secondary School Act é törvény megújítása volt.²

¹ Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok – OTKA, 101579. Időtartama: 2012. március – 2015. március. Témavezetője: Halász Gábor (ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ). Vezető kutató: Fazekas Ágnes. Részt vevő kutatók: Szöllősi Tímea, Schnellbach Máté és Németh Szilvia. A kutatást támogató Szakmai Tanácsadó testület tagjai: Balázs Éva, Setényi János, Wolfné Borsi Julianna. További szakmai támogatók: Banai Bajzát Angéla, Kovács István Vilmos, Keczer Gabriella.

² Hátrányos helyzetű diákok kiemelt támogatási programja.

A NCLB a szövetségi közoktatási szerepvállalást az éves vizsgálatokra, jelentésekre, a tanári képesítésre és a finanszírozásra vonatkozóan bővítette ki. Legfőbb eszközei a tanulók kötelező mérései, illetve az ezekhez kapcsolódó elvárt teljesítményszintek, az állami akadémiai standardok voltak. Az egyes államok feladata és felelőssége volt az alapvető készségekre vonatkozó standardok felállítása, az értékelési rendszerek kidolgozása, illetve ezek elvégzése minden megjelölt évfolyamon. Az állami méréseket a 3. és a 8. évfolyamtól kezdődően végezték. Ezekkel az érintett korcsoportok minden tanulóját megkeresték, a korlátozott nyelvi kompetenciákkal rendelkezőket és a sajátos nevelési igényű diákokat is. A mérések a célzott támogatást igénylő körzetek és intézmények beazonosítását hivatottak segíteni, illetve az elszámoltathatósági rendszer alapját is ezen mérések adták. A törvény az iskolákat és az iskolakörzeteket tette felelőssé azért, hogy a tanulók elérik vagy sem a kijelölt szinteket, valamint azért, hogy a tanulói eredményeket nyilvánosságra hozták, tájékoztatták az érintett résztvevőket – kiemelten az iskolahasználókat – az intézmények és az iskolakörzetek munkájának eredményességéről. A törvény a szövetségi finanszírozást ezen értékelési-fejlesztési rendszer működtetésétől tette függővé (Andjem et al., 2010; Fazekas–Németh, 2010). A törvény egyik legfontosabb eleme a mérhető indikátorok felhasználásával történő egyéni szintű tanulói eredményesség nyomon követése volt, ami „egyúttal a tanulás személyes jellegének az elfogadását, illetve a személyre szabott tanulás- és tanításszervezés támogatását is jelenti” (Halász, 2007).

A NCLB az USA 50 államának mintegy 16 000 iskolakörzetét érintette, ez megközelítően 50 millió tanuló elérését jelenti. Gordon és Luis (2010) úgy fogalmaz, hogy az USA államait 50 különböző, csomagolózsalaggal összekötött országgént érdemes elképzelni, utalva ezzel arra, hogy az USA államai számos területen különböznek egymástól. Ilyen terület például a kultúra, a vallás, a történelem, a település- és társadalomszerkezet, a gazdaság, valamint az oktatási rendszer. Így például jelentős különbségek vannak az államok időbeli létrejötté, a jellemző politikai kultúrák, a domináns gazdasági szektorok, a gazdasági fejlődés dinamikája, a jelenlévő folyamatos fejlődést igénylő csúcstechnológiai iparágak, az oktatás kérdésének hangsúlyozása és az oktatás eredményessége (például az érettségizettek aránya) között is. A kontextus diverzitását pedig tovább növeli az államok multikulturális jellege. Észak-Amerika kolonizációja során különböző nemzetiségű, vallású és kultúrájú telepések érkeztek, a bevándorlás pedig azóta is erősen meghatározza az USA társadalmát. Ez többek közt abban is megmutatkozik, hogy a legfőbb értékek alapvetően épp a sokszínűség elfogadásához köthetőek (Kinney, 2006).

A kontextuális feltételek közül talán érdemes kiemelni a településszerkezetet, mint az oktatási reformok terjedése szempontjából meghatározó jelentőségű feltételt. A földrajzi távolság meghatározza – jelentősen megkönnyítheti, de meg is nehezítheti – az iskolák közötti együttműködést, az iskolaközi horizontális tanulás megvalósulását, illetve a széles körű támogató szolgáltatások elérését. Ha az USA-ra gondolunk, olyan metropoliszok juthatnak eszünkbe, mint New York, Los Angeles vagy Chicago, azonban a megvárosokba vagy metropoliszokba való tömörülés sem tekinthető általános jelenségnek. Vannak olyan államok – így például Nebraska és Észak-Karolina –, melyek népessége kisvárosokban oszlik meg, és nem rendelkeznek egyetlen olyan várossal sem, mely elérné az egymillió lakost. Nebraskában például összesen 253 iskolakörzet van, ezek döntő többsége kis vagy közepes méretű. Ez azt jelenti, hogy csak három olyan körzet van az államban, ahol 10 000 diáknál több iratkozna be évente.³A NCLB-program tehát e tekintetben is különösen diverz kontextusba érkezett.

³ Összehasonlításképp: 2011-ben Budapest általános iskolai tanulóinak száma, tehát az első nyolc évfolyamra járó gyermekeké összesen 109 071 volt.

Habár az USA-ban nincsenek politikailag független szuverén államok, az oktatásügy a tagállamok döntési és felelősségi körébe tartozik (a szövetségi alkotmány nem is tér ki az oktatás kérdésére). Így az NCLB 50 különböző oktatáspolitikával és oktatási rendszerrel találkozott. Az oktatásügyben a szövetségi akart általában az egyes feladatok finanszírozásához kapcsolódóan érvényesül, így a szövetségi törvényhozás a speciális tanulói szükségletek kielégítése érdekében támogat, illetve finanszíroz meghatározott feladatokat, ezekhez pedig elvárt gyakorlatot és eredményeket ír elő.

Az oktatásügy az elmúlt 30 évben egyre inkább a figyelem központjába került az USA-ban, az országot jellemző sokszínűség pedig e területen is jól nyomon követhető. A közoktatás céljait illetően például egyes csoportok az alapképességek jelentőségét hangsúlyozzák, mások az alapképességekre épülő problémamegoldást és kreativitást tartják fontosnak, megint mások az egyes ideáknak megfelelő nevelést gondolják célravezetőnek. Talán ezzel a sokszínűséggel is indokolható, hogy bár az NCLB azon célja, hogy egyetlen gyermek se maradjon le, alapvetően támogatható, a törvény fogadtatása mégsem volt egyöntetűen pozitív. A közvéleményben nem volt konszenzus a tekintetben, mit is jelent igazából ennek a biztosítása. Számos pedagógus megkérdőjelezte a „törvény hasznosságát abban a formában, ahogyan azt életbe léptették. Több állami oktatási minisztérium még azt a lépést is megtette, hogy beperelte a szövetségi kormányt, mert az nem támogatja megfelelően a törvény betartását, a tanárokat és az iskolákat” (Kinney, 2006).

A fentebb már említett Nebraska államban is jelentős ellenállásba ütközött a törvény bevezetése. Nebraska – Massachusetts vagy Connecticut államokhoz hasonlóan – kimagasló eredményeket produkál a nemzeti előrehaladási teszteken (National Assessment of State Progress). Emellett az érettségizők aránya is a legmagasabbak közé tartozik, továbbá az egyetemen tanulók aránya is megelőzi az országos átlagot. Ebben az államban az individualista politikai kultúra jellemző, a kormány itt különös hangsúlyt fektet a lakosság igényeire, valamint figyelmet fordít a magánkezdeményezések ösztönzésére is. Az érdekelt csoportok több módon is hatást gyakorolnak, illetve részt vesznek a döntési folyamatokban. Noha a kormányzat az oktatás kérdését prioritásként jelölte meg, az állam csak nagyon visszafogottan avatkozik az oktatási kérdésekbe, tipikusnak a decentralizált döntéshozatali folyamatok tekinthetőek. A körzeteknek vezetői gyakorlatukat az állami és a szövetségi politikákhoz kell igazítaniuk, Nebraska ezzel együtt a lehető legnagyobb szabadságot és felelősséget biztosítja körzeteinek. A hangsúly így a szabályozás terén csakúgy a helyi szinten van, amint a kontroll szerepét illetően is. Az állam döntően finanszírozási kérdésekkel⁴ foglalkozik, az ezen kívül eső kérdéseket a nagy nyilvánossággal működő State Board of Education-hoz, illetve a Commissioner of Education-hoz delegálja. Ezek rendszeres workshopokat és policy fórumokat működtetnek államszerte, ahol is a helyi társadalommal folytatnak diskurzusokat az aktuális ügyekről.

Ebben az államban az oktatási törvényt megelőzően minden körzet rendelkezett olyan saját standardokkal, illetve mérési-értékelési rendszerrel, mely egyfelől megfelelt az állam által meghatározott kereteknek, másfelől pedig a legjobban illeszkedett az adott körzet kontextuális feltételeihez. Ez utóbbi biztosítékeként különös hangsúlyt fektettek a lakosság igényeire, az állandó társadalmi fórumok, workshopok működtetésére. A tanulói eredmények javítása érdekében 1997-ben Nebraskában központi szinten állítottak fel állami standardokat, illetve a matematika, az írás-olvasás, a művészetek és az idegen nyelvek terén tantervi doku-

⁴ Az iskolák finanszírozásának alapja sokáig a helyi adóalap volt. Ez azután változott meg, hogy az államot perbe fogták amiatt, hogy nem biztosított minden gyermek számára az egyenlő hozzáférés a minőségi oktatáshoz.

mentumokat készítettek. Két évvel később elfogadták az Educational Quality Accountability Act törvényt, aminek értelmében az egyes körzeteknek rendszeres beszámolót kellett adniuk a tanulói teljesítményekről, azok változásáról. A tanulói teljesítmények méréséhez és az erről szóló beszámolókhöz – állami szinten – mérés-értékelési és jelentési terveket dolgoztak ki. A rendszer lehetővé tette, hogy az egyes körzetek maguk határozzák meg, melyek fontosak a hozzájuk tartozó területeken az állami standardok közül, megfeleltetve azokat a helyi lakosság igényeinek, illetve a teljes helyi társadalmi kontextusnak, valamint ennek – és az állami mérés-értékelés tervnek – megfelelően tervezzék és dolgozzák ki saját mérési-értékelési rendszerüket.

Nebraska 2009-ig, vagyis ameddig a szövetségi ráhatás ezt lehetővé tette, ellenállt az egységesített állami mérések bevezetésének, és a vezetők igyekeztek a helyi szinteken tartani a kontrollt. Végül szövetségi vádat emeltek ellenük, miszerint a körzetek különböző méréseivel nem tudják megfelelően prezentálni az éves előrehaladási mutatókat. Az állami mérések bevezetése után, 2009-ben a nebraskai oktatási biztos lemondott posztjáról (Gordon–Louis, 2010).

Az eset érdekessége, hogy a Nebraskában működtetett elszámoltathatósági rendszer struktúrája főbb elemeiben megfelelt az NCLB által bevezetett struktúrának, hiszen mindkét rendszer lehetővé tette, hogy a központilag meghatározott kereteknek megfelelően a helyi szint dolgozza ki a saját mérés-értékelési rendszerét. Ehhez kapcsolódóan pedig mindkét rendszer szükségesnek látta, hogy a helyi szint intézményei központi előírásoknak megfelelő jelentési sablont alkalmazva rendszeres beszámolót adjanak a tanulói teljesítményekről, azok változásáról. Nebraska állam ugyan megkísérelte elfogadtatni a körzetek mérési-értékelési rendszerét a szövetségi vezetéssel, de az állami előírásoknak megfelelő és a helyi igényekhez igazított körzeti rendszerek egy kivételével nem feleltek meg a szövetségi előírásoknak. A NCLB – mely szándéka szerint a tanulói eredményesség növelése érdekében tett modernizációs beavatkozás volt – Nebraska államban olyan rendszerrel találkozott, melyben a törvény sikeres bevezetése a helyi rendszer regressziójához vezetett. A kitűzött célok teljesítésével ugyanis egy intelligens, decentralizált kontrollt alkalmazó rendszerre kényszerítették rá a központi ellenőrzés bevezetését. A probléma forrása az volt, hogy a szövetségi perspektívából tekintett helyi szint az adott kontextusban központi szerephez jutott. Nebraskában a központi szerepet a nebraskai állam, míg az USA-ban ezt a szerepkört a szövetségi kormány töltötte be. E szintértelmezési kettőséget pedig nem tudták úgy kezelni, hogy az a nebraskai rendszer fejlődését eredményezte volna.

Fentebb – a kontextuális feltételek kapcsán – említettük Észak-Karolinát is. Erre az államra azért érdemes részletesebben kitérnünk, mert ellentétben Nebraskával, ahol az NCLB talán a legnagyobb ellenállásba ütközött, itt alig okozott problémát. Észak-Karolinát tradicionális felfogáson alapuló politikai kultúra jellemzi. A hatalom a társadalom csak egy szűk réteg – a kormányzó, illetve a kormányzói hivatal és a közgyűlés – kezében koncentrálódik, bár néhány esetben találunk arra is példát, hogy a társadalmi hierarchia alsóbb rétegei is nyomást gyakorolhatnak, illetve bekapcsolódhatnak a döntéshozatali folyamatokba. Az érintettek bevonása a Public School Forum keretein belül történik. Ez a fórum a közoktatás első tizenkét évfolyama érintettjeinek – így például a szülőknek, az üzleti szférának, a társadalom egyéb érdeklődő és érdekelt csoportjainak – az érdekképviselője. A fórum 64 tagot számlál. A tagok a saját területükön mind erős befolyással rendelkeznek, általában vezetői pozíciót töltenek be. E berendezkedést centralizált és félig nyitott rendszerként értelmezik a szakértők. Az oktatásügyet is ezek az elit-domináns hatalmi struktúrák jellemzik, szinte minden szervezett oktatási változás vagy változtatási szándék mögött jól érezhető a kormányzó jelenléte.

Észak-Karolinában az elszámoltathatóságnak régi hagyománya van. A '70-es évek végétől az érettségi megszerzéséhez a diákoknak egységes állami írás-olvasási és matematikai kompetenciatesztet kellett kitölteniük, a 80-as évek közepétől pedig kezdetét vette az egységes kurrikulumkeretek kidolgozása. Az évszázad végére kidolgozták és elfogadták a School Improvement Accountability Act-ot, amely az iskolai vezetés és felelősségvállalás átszervezésére irányult, ennek megfelelően többek közt növelte az iskolakörzetek hatás- és felelősségi körét, hogy a helyi igényeknek megfelelően tudjanak erőforrást biztosítani a tanulói teljesítmények növelése reményében. A kilencvenes évektől bevezették a School Report Cards-okat, amelyek segítségével nyilvánossá tették az intézmények állami méréseken elért teljesítményét, az ABS's of Public Education-ban pedig felállítottak egy olyan elszámoltathatósági tervet, amely tartalmazott iskolai fejlődési modellt, a diákok éves tanulmányi fejlődésének szisztematikus mérését és állami tantervet is. Az erőforrásokra vonatkozó döntéshozás egyre inkább az iskolakörzetek kezébe került, illetve a körzetek feladata volt kidolgozni a helyi iskolafejlesztési gyakorlatukat. 1996-ban az Állami Oktatási Tanács, együttműködve a Public School Forummal, kiegészítette az ABC-t (The ABC's of Public Education PLUS), s ebben 5 stratégiai célt határozott meg: (1) magas hallgatói teljesítményt, (2) egészséges diákokat egy biztonságos, rendezett, gondoskodó iskolai környezetben, (3) szakértő tanárokat, adminisztrátorokat és munkatársakat, (4) erős családi, közösségi és üzleti támogatást és (5) eredményes, hatékony működést. A kormányzat a rendszeren kívülről, illetve a rendszeren belülről egyaránt igyekezett szakértő tanárokat foglalkoztatni, ezt támogatta a 97-es, ún. kiváló iskolák törvény is. Erős ösztönzőrendszert léptettek életbe, így például emelték a tanári fizetéseket, fejlesztési programokat indítottak, és ezzel együtt erősítették az elszámoltatási rendszert. Olyan jogszabályokat hoztak, melyek segítségével a rosszul teljesítőket ki tudták iktatni a rendszerből. 1996-tól a kormányzat támogatta a charteriskolák létrejöttét-működését, így elérhetővé tette a diákok és a szülők számára a legkülönbözőbb oktatási lehetőségeket, tovább biztosította az egyenlő oktatási esélyeket a különböző igényű tanulók számára (Gordon–Louis, 2010).

Amikor tehát 2001-ben bevezették az NCLB-törvényt, Észak-Karolinában már a program minden eleme jól működött, egyetlen változtatásra volt szükség: a tanulói eredményeket tanulócsoportok szerint kellett értelmezniük.

A rendszer hatékonyságának növelése érdekében 2008-ban újabb javaslatot fogadtak el, melyben a korábbi eljárások modernizálására törekednek. Az állam gazdasága azonban az elmúlt években meggyengült, és a takarékosági érvek felülírták az oktatásiakat. Ennek következtében a kormányzó 2011-ben aláírta az állami iskolákban történő állami mérések beszüntetését, kivételt ez alól csak a NCLB szerint szükséges mérések jelentettek. Észak-Karolina esetében tehát a NCLB legfontosabb eredménye nem a törvény által meghatározott rendszerek kiépítése, hanem azok életben tartása volt (Gordon–Louis, 2010).

Az új-zélandi eset

Új-Zéland 1992 óta kimeneti szabályozásra épülő alaptantervet alkalmazott. Ennek a 2000 és 2002 között történő felülvizsgálata során az a döntés született, hogy szükséges a kurrikulum teljes átalakítása, az új kurrikulum céljaként pedig az élethosszig tartó tanulásra képes, önálló, aktív polgárok nevelését jelölték meg. Olyan alaptantervet kívántak formálni majd bevezetni, mely a helyi szintű pedagógiai gyakorlatoknak irányt és kereteket biztosít; épít a helyi szint szakértelmére, illetve elősegíti annak folyamatos fejlesztését; a helyi feltételekkel a lehető

legjobban összhangban van, kielégítve az ott felmerülő igényeket; és központjában a tanulási folyamatok állnak (Fazekas–Németh, 2010).

Az új kurrikulumra vonatkozó javaslatot a kormány 2006-ban nyilvános vitára bocsátotta, így módon már az alaptanterv alakításába is bevonva az érintett csoportokat. A javaslatra több mint 10 000 vélemény érkezett. Ezek alapján, illetve a kipróbálási időszak tapasztalatainak megfelelően tovább formálták az új kurrikulumot. Az alaptanterv széles körű bevezetése 2007-ben kezdődött, az iskoláknak pedig három éven belül, 2010-ig kellett megvalósítaniuk azt. Az új kurrikulum több területen is változást hozott. Immár nem a „mit” kérdésével, hanem a „miért” és „hogyan” problémájával foglalkozott. Az oktatási rendszerben betöltött funkcióját tekintve az új nemzeti alaptanterv olyan keretként funkcionált, amely meghatározta az első 13 oktatási év tanulási-tanítási folyamatainak főbb irányait. E kereteken belül az iskolák és az egyes pedagógusok feladata volt, hogy a helyi igényeknek és feltételeknek megfelelően alakítsák a tanítás-tanulás tartalmát. Így a tanulás-tanítás folyamatát a nemzeti alaptanterv, az iskolai tanterv és a tanórai terv együttesen határozta meg. A megelőző alaptantervhez képest a 2007-ben véglegesített egyrészt tisztább jövőkép jellemezte, másrészt új szempontokkal gazdagodott: kurrikulumtervezési, értékelési és pedagógiai iránymutatást adott, a kulcskompetenciákra helyezte a hangsúlyt, a tanulási területeket integráltan kezelte, olyan jövőorientált témákkal foglalkozott, mint az aktív állampolgárság, a vállalkozói ismeretek és a globalizáció, illetve hangsúlyosan kezelte az idegen nyelvek – nem angol – oktatását is (Cowie et al., 2009; Fazekas–Németh, 2010).

Annak ellenére, hogy a kurrikulum kidolgozásába a lehető legtöbb szereplőt bevonták, a kormány számított arra, hogy sok iskolának kihívást jelent majd a program implementálása. Ezért igyekeztek olyan támogató rendszert kidolgozni, ami tényleges segítséget nyújthat az intézményeknek a megvalósítási folyamatban. Többek között bevezették a „tanári napot”, ami koncentrált időt biztosított a pedagógusoknak szakmai felkészülésükre, illetve mindenki számára hozzáférhető online forrásokat biztosítottak. Habár 2010-ig minden iskolában véghez kellett vinni az új alaptanterv (New Zealand Curriculum, továbbiakban esetenként: NZC) bevezetését, az egyes iskolák más-más tempóban haladtak, egyesek előbb, mások később érték el a kitűzött célokat. A kormány azt javasolta, hogy az iskolák, illetve a közvetítő funkciót betöltő intézmények a hamarabb sikerrel végbement megvalósítási folyamatokat megadott kérdéskörök mentén dokumentálják és elemezzék, ezáltal segítsék más intézmények munkáját. A „végbement” kifejezés alatt itt a NZC irányelveinek megfelelő struktúra felállítását értjük, fontos hangsúlyozni azonban, hogy egy ilyen típusú reform implementációja nem lehet lineáris folyamat, lényege, hogy folyamatosan fejlődik, és nincs végpontja (Cowie et al., 2009; Schagen, 2011).

„Az NZC hatására számos pedagógus változtatott az addigi munkamódszerén. Ötből egy válaszadó változtatott a szülői beszámolókkal kapcsolatban (ami a tartalmat és a folyamatot illeti), valamint a diákok tanórákon való szerepével, a tanítás és tanulás során alkalmazott forrásokkal kapcsolatban is. Négyből egy tanár változtatta meg a forrásokat, háromból egy pedig a tartalom, témán, megközelítésmódon, a dokumentáción változtatott. Az alapfokú oktatásban résztvevők kétszer hajlamosabbak voltak az ilyen típusú változtatásokra, mint a középfokú oktatás résztvevői.” (Fazekas–Németh, 2010)

A reform egyik leginkább figyelemreméltó és legfontosabb eleme a kontextuális feltételek előtérbe helyezése volt: a kezdetektől fogva figyelembe vették, hogy az új kurrikulum nem „vákumba” érkezik. Már az alaptanterv megalkotása során is különös hangsúlyt kapott a résztvevő és érintett csoportok bevonása, emellett pedig a megvalósítás folyamatát egymást követő

monitorvizsgálatoknak vetették alá, mely tevékenységre több szervezetet, kutatóintézetet⁵ is bevontak, köztük külső értékelőket is. A kutatások nemcsak dokumentálták a gyors és sikeres megvalósításokat, hanem 2006-tól kezdődően felmérték a kontextuális tényezőket is. A kutatások más módszerekkel, más mintával és más eszközökkel készültek, ezáltal több perspektívából vizsgálódó, széles körű információkat biztosítottak a kormányzat számára. Így például a 2006–2007 között a New Zealand Council for Educational Research előzetes kutatásaiban az igazgatókat és a tanárokat kérdezte az új kurrikulum főbb elemeiről, a kutató tanulásról, a gondolkozási készségek fejlesztéséről és a kulcskompetenciákról, illetve arról, hogy ezeket mennyire érzik megvalósítottak a mindennapi pedagógiai gyakorlatuk során.⁶

Az általános iskolai szereplők inkább látták úgy, hogy a vizsgált területek jelen vannak az intézmények életében, mint a középiskolai szereplők, és általában a tanárok inkább gondolták jelenlévőnek e területeket, mint az igazgatók. A tanárokat arról is kérdezték, milyen pozitív hatásokat várnak a kurrikulum felülvizsgálatától. Csak a megkérdezettek fele bízott a pozitív változásban, ők a kurrikulumterületek integrált kezelésében és a kompetenciafejlesztésben vártak fejlődést, húsz százalék bizonytalan volt, egyharmad pedig nem gondolta, hogy bármilyen változást okoz majd az új kurrikulum. A kutatás során a szülőket is megkérdezték, akiknek csak negyede hallott a várható változtatásról, közülük azonban sokan az oktatási szektorban dolgoztak. Nagy részük nem bízott a felülvizsgálat pozitív hatásában, mindössze húsz százalékuk gondolta, hogy az új kurrikulum gazdagíthatja a tanulási-tanítási folyamatokat. A megvalósítás első két évében, 2008–2009 között a University of Auckland és az Education Review Office által végzett kutatások arra fókuszáltak, hogy az iskolai szereplők mennyire gondolták képesnek magukat az új kurrikulum implementálására. Eszerint a kezdeti időszakban a helyi szereplők jelentős része nem érezte késznek magát a teljes körű implementációra. A tanárok és az igazgatók döntő többsége úgy gondolta, ahhoz, hogy implementálni tudják az NZC-t, változtatniuk kell pedagógiai nézeteiken. A részt vevő csoportok a kezdeti attitűdök tekintetében nem alkottak homogén csoportot: a középiskolai szereplők inkább voltak bizalmatlanok, mint az általános iskolaiak. A kurrikulum bevezetése során azonban az előbbi csoport általános bizalma és elégedettsége emelkedett. Az általános iskolai szereplők esetében, ahol az általános elégedettség és bizalom szintje alapvetően magasabb volt, ilyen emelkedés nem volt megfigyelhető. A felmérés során megfogalmazódtak kifejezetten pozitív egyéni észrevételek, különösen a rugalmasság, az iskolai tananyag tervezése, valamint a pedagógiai hangsúly kapcsán. Sokan üdvözölték az új kurrikulum biztosította helyi szintű szabadságot, bár voltak olyanok is, akikből szorongást váltott ki az előíró útmutatás hiánya, akik nem tudták a kurrikulumot, annak stratégiai céljait és rendszerét megfelelően értelmezni. Valószínűsíthetően értelmezési probléma merült fel a kulcsfontosságú kompetenciák, a közösséghez való viszony, az értékek természete⁷, és a helyi kurrikulum – nemzeti kurrikulum területeken (Schagen, 2011).

Maga az alaptanterv is több szempontból gondolkodott a kontextuális feltételekről (lásd: The New Zealand Curriculum, 2007). A tanterv (1) figyelembe veszi az ország adottságait azáltal, hogy kiemelt kérdésként kezeli a maori diákok oktatását. Új-Zéland egy, a környező államoktól – szárazföldről – elszigetelt, multikulturális állam, melynek két hivatalos nyelve

⁵ A University of Auckland, a New Zealand Council for Educational Research és a University of Waikato, mint az Education Review Office és az Oktatási Minisztérium megbízott kutatócsoportjai.

⁶ A kutatási eredmények azt tükrözik, hogy a tanárok miként gondolkoznak e területek megvalósíthatóságáról, és nem azt, hogy azok ténylegesen mennyire voltak jelen, mivel a megkérdezettek sok esetben nem megfelelően azonosították a tantervi alapfogalmakat.

⁷ „...hogyan terjednek el a kurrikulum által meghatározott értékek az elsődleges, közös egyetértésen alapuló, az adott iskolában érvényes értékeken kívül, hogy azok fejlődhessenek, és hogy az értékek természetét jobban megértsék” (Fazekas–Németh, 2010)

az angol és a maori. A maori őslakosok a lakosság mintegy 15%-át teszik ki, a többségi társadalom pedig nyugat-európai leszármazott. A tanterv ennek megfelelően foglalkozik az őslakosok és a bevándorlók kulturális különbségeivel, illetve azok kezelésének lehetőségeivel. A kontextuális feltételek figyelembevételét jelzi az is, hogy (2) a NZC kiemelten épít a helyi (pedagógusi és vezetői) erőforrások kiaknázására és (3) a kurrikulum helyi igényekhez való igazítására, hiszen a kurrikulum legfontosabb tulajdonsága, hogy a tanítási-tanulási folyamat tartalmát a helyi – főként a tanulói – igényeknek megfelelően az iskolák, illetve a pedagógusok határozzák meg, építve a horizontálisan áramló jó gyakorlatokból származó tudásra. Emellett pedig (4) az érintettek és résztvevők (a diákok, a szülők és a tágabb környezet) bevonása is különösen hangsúlyos szerepet kap. A bevonás jelentheti akár a tájékoztatást, akár az aktív együttműködést. Ennek egyik leglátványosabb megnyilvánulása a diákok képviselőinek bevonása a kurrikulum formálásába.

Az alaptanterv olyan értékek mentén strukturálta a tanítási-tanulási folyamat főbb kereteit és határozta meg az 5 kulcskompetenciát, mely értékek széles körű közösségi támogatást élveztek. Ezek a következők voltak: (1) önmenedzselés; (2) másokkal való együttműködés; (3) információszerzés; (4) információfelhasználás, analízáló gondolkodás; (5) nyelv, nyelvi szimbólumok, szövegek használata. Meghatározta továbbá az oktatási területek azon főbb irányelveit (például aktív állampolgárság, vállalkozói ismeretek, globalizáció), amik az egyes tantárgyakkal kapcsolatos esszenciális tudásbázist adják. Az iskolák feladata volt, hogy minden oktatási területhez teljesítménycélt rendeljenek. A helyi kurrikulumnak tartalmaznia kellett az elvárások egyértelmű megfogalmazását, a nemzeti alaptantervben meghatározott értékek és kompetenciák fejlődésének ellenőrzését, az erre vonatkozó módszertant, illetve a kompetenciák fejlesztésére vonatkozó stratégiát.

A keretként funkcionáló országos kurrikulum és a helyi tanterv (az iskolai tanterv és a tanórai terv) akkor tud együtt – rendszerben – működni, ha az ezzel kapcsolatos flexibilitást az érintett szereplők kezelni tudják. Másként fogalmazva, ha a résztvevők értelmezni tudják a központi célkitűzéseket a saját környezetük adta célok és feltételek kontextusában. Maga az alaptanterv és a hozzá kapcsolódó szakmai támogatás ezt az értelmezést, az intelligens adaptációt kívánta elősegíteni a megvalósítás három éve alatt.

A támogatás minősége alapjaiban meghatározza, hogy a résztvevők mennyire fogékonyak a kapott információkra, mennyire hajlandóak azokat beépíteni gyakorlatukba. Ezért is fontos, hogy a résztvevők 99%-a gondolta úgy, hogy a NZC bevezetése során valódi szakmai segítséget kapott, e támogatás formájaként pedig leggyakrabban magát az alaptantervet jelölték meg, illetve sokan hivatkoztak közvetlen kollégáikra és az Oktatásügyi Minisztérium papíralapú és online kiadványaira⁸. Ezekon túl a minisztérium az iskolatámogató szolgáltatók⁹ tanácsadóin keresztül célzott továbbképzéseket, szaktanácsadást is biztosított az iskolák számára olyan területeken, mint az iskolai pedagógiai gyakorlatot meghatározó tényezők felülvizsgálata, a kurrikulumtervezési sablonok alkalmazása, a közösséggel való kapcsolattartás, az önértékelés és a tanulói vélemények, szükségletek beépítése a tantervbe. Központi akartra 2008-ban létrejöttek a hálózati tanuláshoz teret adó közösségek – Networked Learning Communities (továbbiakban: NLCs) – azzal a céllal, hogy az iskoláknak, illetve az iskolai vezetőknek támogatást nyújtsanak a szükséges változások eléréséhez. E tanulóközösségek vezetője egy-egy NZC-szektorvezető volt, illetve működésüket a regionális SSS-tanácsadók is támogatták. 2009-ben 150 ilyen közösség működött, 2010-re számuk 195-re növekedett. A

⁸ Ezek közül is papíralapú források bizonyultak inkább sikeresnek, az online anyagokkal kevesebben találkoztak.

⁹ School Support Services, SSS.

vezetőképzés területén a NLCs szektoron belül működő és szektorközi hálózatai bizonyultak a leginkább hatékony támogató eszköznek az NZC megvalósításához.

A reform erősen támaszkodott az iskolán belüli támogatási folyamatokra. 2007-ben, majd 2008-ban minden iskolában elkülönítettek tanári napokat, amik koncentrált időt biztosítottak a pedagógusok szakmai felkészülésére, illetve az NZC célkitűzéseivel való ismerkedésre. Az iskolavezetők idővel megváltoztatták a munkatársi meetingek rendszerét, ezek egyre inkább olyan problémaközpontú szakmai beszélgetésekké alakultak át, ahol az adminisztratív jelleg kevésbé volt jelentős. Az ülések során segítettek a tanároknak átfogó képet alkotni az NZC céljairól, kialakítani bennük a változás iránti igényt, építve és kapcsolódva a megelőző tudásra és tapasztalatra. Ilyen megbeszéléseken belül segítették a tanárokat eddigi gyakorlatuk felülvizsgálatában, az új területek (5 kulcskompetencia) feltárásában, megismerésében is. E rendszeresen megtartott megbeszélések lehetőséget adtak a résztvevők tanulásának folyamatos támogatására. A tanárok arról számoltak be, hogy ezen alkalmakkor kapták a legtöbb szakmai segítséget, emellett azonban voltak olyan iskolák, amik különösen nagy igényt tartottak a külső segítség igénybevételére is. Sok iskolában tartottak olyan munkatársi üléseket, melyek kereteit kitérítették. Ezeken a nem tanár (például gazdasági munkatárs) kollégák és a diákok képviselői is részt vehettek (Carne et al., 2010; Schagen, 2011; Cowie et al., 2009).

Az idő kérdése több szempontból is értelmezhető a reform kapcsán, melyek közül a tág perspektíva kiemelkedő fontosságú. Ez alatt a reform hosszabb távú időkereteit értjük, tehát azt, hogy a reform mely pontja tekinthető kezdetnek, illetve megvalósítása mikor ér véget. Fentebb már említettük, hogy egy olyan reform implementációja, amely az iskolák önfejlesztő tevékenysége által a helyi igényeknek és feltételeknek leginkább megfelelő tanulási-tanítási gyakorlatot kívánja elérni, nem lehet lineáris és befejezett folyamat. Habár az olyan belső szervezeti struktúrák és gyakorlatok kialakulása, melyek biztosítják a folyamatos szakmai fejlődést és a környezettel való aktív és hatékony együttműködést (ilyen struktúra például a megosztott vezetés, illetve ilyen gyakorlat például az önértékelés) ideiglenesen, a reform értékelése céljából tekinthetők sikeres implementációnak, ezek természetüknél fogva fejlődő folyamatok, melyek újabb és újabb innovációkat generálnak. Ha az aktív kommunikáció a környezettel jól működik, és a kurrikulum a környezeti igényekre épít, akkor a tanulási-tanítási folyamatban és a tanárok tanulásában is állandó változások várhatóak, amelyek valószínűleg hatással lesznek a környezettel való kapcsolattartásra. Ez esetben a fejlesztés implementációja nem lehet lineáris folyamat, hiszen lényege, hogy folyamatosan fejlődik, és nincs végpontja.

A másik fontos kérdés az idő kapcsán az volt, hogy a szereplők a reformot revolúcióként vagy a megelőző oktatásügyi folyamatokkal együttesen evolúciós folyamatként értelmezték-e (Schagen, 2011). Azok a szereplők, akik egy evolúciós folyamat részeként tekintettek a reformra, képesek voltak rendszerként szemlélni az addig bekövetkezett változásokat, látva azok irányát és dinamikáját. Ebben a rendszerben képesek voltak elhelyezni a jelenlegi változtatási szándékot, tudatosan tudták szembesíteni a reformot támogató, illetve azt megelőző irányokat és gyakorlatokat, könnyebben építették ki ezek között a kapcsolatot. Inkább képesek voltak megbecsülni a változtatások reális mértékét, és az újabb változtatási szándék kevésbé okozott túlterheltségérzetet. Összességében inkább tudták sikerrel megvalósítani a fejlesztést, mint azok a szereplők, akik a megelőző gyakorlattól független, revolúciós folyamatként kezelték a reformot.

A reform az elszámoltatási feladatok jelentős részét is az intézményi szintre delegálta. Az iskolák a reform bevezetése sikerességének értékelése alapján formálták a helyi stratégiákat, az iskola irányelveit, programjait, tanítási gyakorlatát. Az értékeléseket leggyakrabban az iskolában készített részértékelések összesítéséből nyerték. Az NZC számos olyan önfelkészítési formát kínált fel az intézmények és pedagógusok számára, melyek magukban foglaltak elszámoltatási elemeket is, így alkalmasak voltak a részértékelések elvégzésére. Így például a „kutatásalapú tanítás” lényege az volt, hogy a tanárok a tanítási folyamatokat kutatásként kezelték, innovációkat vezettek be, kísérleteztek, értékelték. E munkamódszer szükségszerűen magában foglalta a munka hatékonyságának vizsgálatát, és így hatékonyan támogatta az intézményi szintű elszámoltathatósági rendszert. Voltak olyan iskolák, ahol minden tanár számára kötelezővé tették az akciókutatást. Ilyen elszámoltatási komponenst magában foglaló gyakorlat volt a szakmai támogató rendszer is, melynek során tanárpárok váltak egymás mentoraivá, illetve olyan elszámoltathatósági partnereivé, akikkel folyamatosan reflektív megbeszéléseket folytathattak. Az elszámoltathatóság kérdése kapcsán érdemes még visszaemlékezni a fejezet elején említett monitorvizsgálatokra is. Ezek a több perspektívából vizsgálódó kutatások széles körű információkat biztosítottak a kormányzat számára (Carne et al., 2010; Schagen, 2011; Cowie et al., 2009).

Az NZC talán legfontosabb jellemzője az volt, hogy épített a részt vevő csoportok szakmai tudására és kapacitására, illetve törekedett ezek lehetőség szerinti bővítésére. A minisztérium igyekezett olyan támogató rendszert kidolgozni, ami tényleges segítséget nyújthat a vezetőknek és a pedagógusoknak a megvalósítási folyamatban. Mint korábban említettük, többek között online és papíralapú forrásokat tettek elérhetővé, továbbképzéseket és szaktanácsadást tartottak, networköt működtettek, bevezették az ún. tanári napot és a kutatásalapú tanítást.

Az NZC-reform arra mutatott rá: különösen fontos, hogy a vezetők erős, jól működő támogató hálózatok tagjai legyenek, illetve hogy a saját szakmai tanulásukat, fejlődésüket segítő kapcsolatokat tartsanak fent. Az is világossá vált, hogy az iskolán belüli vezetői kapcsolati háló kiépítése legalább ilyen fontos. A kutatások során megkérdezett igazgatók és más iskolai vezetők egyetértettek abban, hogy a megosztott vezetés, ezáltal a kollégák erősségeire való építés és a résztvevők aktív, gyakorlati bevonása elengedhetetlen a sikeres és tartós kurrikulumfejlesztéshez. Előbbire példa a vezetői struktúra megváltoztatása: itt az igazgató-igazgatóhelyettesek rendszerét felváltja a tantárgyakon átívelő, az NZC szempontjából különösen fontos területekhez rendelt vezetői pozíciók rendszere. Ilyen átívelő terület például a kisebbségi tanulók oktatása, a tehetség gondozás, az írás-olvasási és számolási kompetenciák fejlesztése. Utóbbi megvalósításához sokan a széles körű viták bevezetését választották.

A reform továbbképzései a vezetőket és a pedagógusokat többek között arra is felkészítették, miként tudnak hatékonyan kommunikálni a helyi közösség érintett szereplőivel. Ennek ellenére csak néhány esetben tartottak az iskolák olyan széles körű – a meghívottak körébe szülők és egyéb érintett csoportok tartoztak – konzultációt, amely a kurrikulum formálását támogatta.

Ennek egyik oka az lehet, hogy a helyi résztvevők többsége, vagyis a pedagógusok nem igazán látta indokoltnak a szülők aktív bevonását a döntési folyamatokba. A kontextuális feltételek felmérése arra mutat rá, hogy a középiskolai pedagógusok inkább a szülők tájékoztatását és a konzultálást tartották szükségesnek, csak a vezetők gondolták fontosnak és indokoltnak a teljes körű aktív bevonásukat. A szülői részvétel kapcsán a kutatások rámutattak arra, hogy a szülők döntő többsége aktívan részt kívánt venni az iskolai döntési folyamatokban, azonban más érdekcsoportok esetében előfordult, hogy kevésbé voltak nyitottak az oktatásügyi kérdések iránt.

Mint már említettük, az érintett szereplők egyik leglátványosabb megnyilvánulása a tanulók hangjának figyelembevétele volt. Ilyenkor a diákok, illetve a diáktanácsok képviselői lehetőséget kaptak a kurrikulum formálásában való részvételre, akár a főbb irányelvek megválasztásában, akár javaslatokat tehettek, véleményt nyilváníthattak a tartalmi kérdésekre vonatkozóan. A legtöbb iskolában újraszervezték a diáktanácsokat, bevonták őket a fontosabb stratégiai döntési folyamatokba, és aktív konzultációt folytattak velük a változtatási elképzeléseikről, ugyanakkor csak ritkán voltak jelentős hatással a meghatározó változtatások irányára (Schagen, 2011; Cowie et al., 2009).

Az angol eset

A National Literacy Strategy (továbbiakban NLS) és National Numeracy Strategy (továbbiakban NNS) olyan határozott központi vezetésű és szisztematikus stratégiát alkalmazó programok voltak, melyek együttesen (továbbiakban NSNL) mintegy 20 000 angol iskola¹⁰ tantermi gyakorlatának fejlesztésére irányultak. A NSNL reform célja a 7 és 11 év közötti tanulók¹¹ írás-olvasás és matematika tanításának-tanulásának hatékonyabbá tétele volt. A kormányzati vezetők viszonylag rövid időre, négyéves időtávra határozták meg az elérni kívánt tanulói teljesítési szinteket (Key Stages), a nyilvánosság számára pedig az ezekhez viszonyított valós tanulói mérési eredményekkel prezentálták a stratégiák eredményességét. A kiindulási pontot az 1996-os, 11 évesek körében végzett, alapképességekre vonatkozó mérési eredmények biztosították: ekkor a korosztály 57 százaléka rendelkezett elfogadható írás-olvasási, 54 százaléka pedig elfogadható számolási készségekkel. Ezeket az arányokat 2002-re 80, illetve 75 százalékra kívánták növelni. A célok elérésének komoly politikai súlya volt: az akkori oktatási és munkaügyi miniszter¹² kilátásba helyezte lemondását, amennyiben a kijelölt célok nem teljesülnek. Habár ezeket végül nem sikerült maradéktalanul elérni, a reform látványos eredményeket produkált: az elfogadható készségekkel rendelkező diákok aránya számolási területen 73 százalékra, írás-olvasási területen pedig 75 százalékra növekedett. A reform értékelése szerint (Fullan et al., 2003) a program hatására az iskolák életében az angol- és a matematikatanítás kiemelt terület lett. A tanárok többsége úgy nyilatkozott, hogy mindennapi pedagógiai gyakorlata során alkalmazta a támogatott módszereket, illetve mindkét terület esetében igénybe vette a rendelkezésre álló szakmai támogatást. A programok az alulteljesítő gyerekek tanítását-tanulását kiemelten támogatták, az országos viszonylatban is látványos fejlődés dominánsan az ő teljesítményük növekedésének volt köszönhető. Ezt mutatja, hogy 1998 és 2000 között az alsó teljesítmény-küszöböt elérő 11 éveseknek aránya a leggyengébben teljesítő körzetben 20%-kal, míg a legerősebben teljesítő körzetben csak 5%-kal nőtt (Beard, 2000; Numeracy Strategy, 1999; Fullan et al., 2003).

Angliában a gazdasági versenyképesség jegyében az elmúlt 20 évben számos oktatásügyet érintő, központi változtatást eszközöltek, beleértve a szabad iskolaválasztást, a helyi képviselő hatáskörének bővítését, a nemzeti tanterv bevezetését, az országos mérés- és monitoringrendszer kiépítését, valamint a tanárképzés átalakítását.

¹⁰ Az angol oktatási minisztérium hatáskörébe mintegy 20 ezer általános iskola (elementary school), 190 ezer általános iskolai tanár tartozik. Nagy-Britannián belül négy önálló oktatási minisztérium működik: a walesi, a skót, az észak-ír és az angol. Az NLNS program ez utóbbi hatáskörébe tartozó iskolákat érintette.

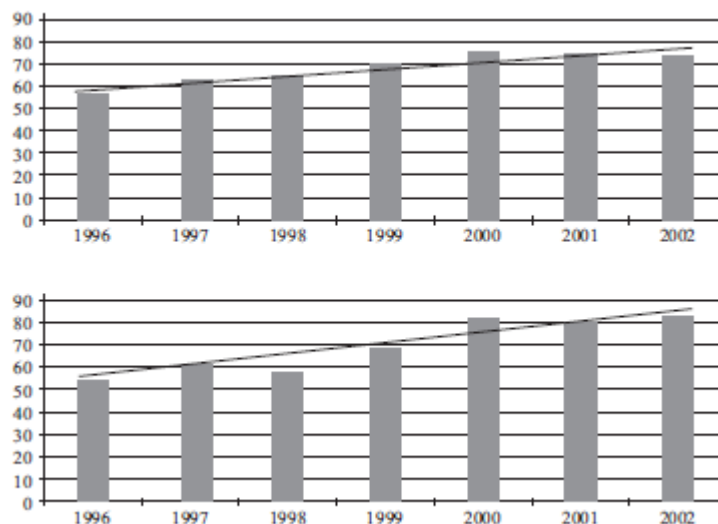
¹¹ Key Stage 2.

¹² David Blunkett.

Angliát 1945 óta egészen a közelmúltig elitista, erősen szelektív, a fejlett minőségi oktatáshoz csak korlátozott hozzáférést biztosító oktatási rendszer jellemezte, ezzel összhangban pedig az angol társadalomban éles egyenlőtlenségek mutatkoztak, mutatkoznak. Ennek veszélye, hogy azokban az országokban, ahol a társadalmi-gazdasági különbségek erősebbek, kisebb az egészséges fejlődés lehetősége (beleértve a testi-lelki fejlődést, a szükséges kompetenciák, készségek kialakulását), mint ott, ahol ezek a különbségek kisebbek. „Az előbbi társadalmak hosszú távon valószínűleg gyengébb eredményeket képesek felmutatni a tudásalapú gazdaságban.” (Fullan, 2008)

A megelőző reformok megvalósítása során a kormányzati viselkedést inkább a nyomás-gyakorlás, mintsem a támogató funkció betöltése jellemezte. A változtatásokhoz jól kiépített elszámoltathatósági rendszert működtettek, így például nyilvánossá tették az iskolák tanulói teljesítményeit tartalmazó táblázatokat, illetve hozzáférhetővé tették az azokat elemző Ofsted jelentéseket is. Az 1997-es választásokat megnyerő munkáspárt az oktatást az egyik fő prioritásaként jelölte meg – mint korábban említettük – a miniszter a lemondását is kilátásába helyezte, amennyiben nem sikerül elérni a kitűzött célokat. Habár az új kormánytól sokan azt várták, hogy az eddigi oktatásfejlesztési gyakorlattól drasztikusan eltérő fejlesztési stratégiát valósít majd meg, nem ez történt. Az új kormány olyan, a megelőző programokra és a hozzájuk kapcsolódó elszámoltathatósági rendszerekre épülő programot hozott létre, mely egyszerre nyújtott intenzív támogatást és gyakorolt erős nyomást az iskolákra, sok tanárnak és intézményvezetőnek csalódottságot okozva ezzel. A megelőző programokkal való összekapcsolódást jól mutatja a tanulói eredmények növekedésének dinamikája. A tanulói eredmények már a munkáspárt kormányra lépését megelőzően is látványosan növekedtek (lásd 1. ábra). Az írás-olvasás kompetenciák növekedése 1996 és 2000 között lényegében kiegyensúlyozott ívű volt – bár a program bevezetésekor ez a növekedés kissé veszített lendületéből –, míg a számolási készségek növekedése a munkáspárt kormányra lépése után lényegesen visszaesett, majd az NNS-program bevezetése után ismételen elinduló növekedés nagyjából 3 százalékkal haladta meg a 1997-ig tartó időszakra jellemző növekedés mértékét.

1. ábra
Az angol tanulói eredmények 1996 és 2002 között



Forrás: Fullan, 2008

Emellett fontos látnunk azt is, hogy a NSS-program fejlesztési területébe nem tartozó természettudományi tárgyak esetén is a tanulói teljesítmények folyamatos növekedése volt megfigyelhető, a javulás íve pedig erősen közelített az írás-olvasási és számolási készségek

növekedése mértékéhez. E jelenség mögött több lehetséges ok húzódhat meg, az egyik ilyen a kapcsolódó politikák hatása.

A résztvevők a top-down jellegű kormányzati politikát túl merevek ítélték meg, az elsőként bevezetett NLS programot¹³ pedig sok félelem és kétely kísérte. Ezek az aggodalmak nemcsak az iskolákban, hanem a médiában is megfogalmazódtak, hiszen az oktatás ügye fontos politikai kérdéssé vált (Fazekas–Németh, 2010; Fullan, 2008).

A programokkal minden olyan, az angol oktatási rendszerhez tartozó intézményét el kívánták érni, ahol az 5–11 éves korosztály alapképességeinek fejlesztése zajlik. A programokban minden, a célkorosztályba tartozó gyermeknek részt kellett venni. Mindkét stratégiához kifejlesztettek olyan differenciáló programokat,¹⁴ melyek a sajátos nevelési igényű, fokozottabb támogatásra szoruló gyerekek tanulását segítették. A stratégiák kidolgozását korábbi pilotprogramok előzték meg, ezek tapasztalataira építve határozták meg a főbb cselekvési területeket. Ezek – összekapcsolva az oktatáspolitikai különböző elemeit – magukban foglalták a központi szintről elérhető lényegesebb intézkedéseket. Így például a stratégiák fontos eleme volt az 5–11 éves korosztály oktatási programjainak, a lemaradó gyermekek fejlesztési programjaiknak, illetve a hozzájuk kapcsolódó eszközöknek a fejlesztése, a pedagógus- és vezetői továbbképzési programok kidolgozása és működtetése, a rendszeres monitoring és értékelő tevékenység, a források biztosítása – melyeket a régiók és iskolák között szükség szerint osztottak meg –, valamint az infrastruktúra, a hivatali hálózat kiépítése és működtetése.

A reform kezdeti szakaszában a korai nyereségek eléréséhez olyan, központilag irányított, viszonylag egyszerű változásokat kívántak elérni, melyek erősen befolyásolják a teljesítménymutatókat. E szakaszban programozott megközelítéssel a rendszer egészének mozgásba hozását, a központi célok lehető legszélesebb körű elterjesztését kívánták elérni. Látványos sikereket produkáltak például a nyomásgyakorlás és támogatás, a kommunikáció, a lépcsőzetes irányítás, az erőforrások biztosítása területén, azonban nem vagy csak kevés sikerrel valószínűsítették meg a szakmai és tanulóközösségek kialakítását-működtetését, a tanárképzés NLNS-stratégiához hangolását és az ellenállások kezelését. A sikeres és kevésbé sikeres területek jól mutatják a szisztematikus stratégiák implementációs kapacitásának korlátait. A programozott beavatkozások magukban rejtik a rendszer kontraproduktív működésének veszélyét, az NLNS esetében is megfigyelhetőek voltak erős negatív hatások, az egyik ilyen az elszámoltatási rendszerhez kapcsolódik.

Angliában az elszámoltathatóságnak hosszú és vitatott története van. Ahogy korábban már említettük, az NLNS-t megelőzően a pedagógiai gyakorlat megváltoztatása, a tanulói teljesítmény növelése céljából számos olyan intézkedés történt, mely alakította, fejlesztette az elszámoltathatósági és átláthatósági rendszert. Ilyen intézkedés volt például – a korábban említett – az országos mérések iskolai teljesítménytáblázatainak bevezetése. A NLNS-reform egy olyan erős elszámoltathatósági gyakorlatot működtetett, amely a megelőzően bevezetettre épült, vagyis a már létező rendszernek adott fókuszot, támogatást és kapacitásépítési lehetőséget. Ennek értelmében – mint korábban említettük – a tanulói eredményeket táblázatos formában nyilvánosságra hozták, illetve az Ofsted részletes jelentéseket közölt az iskolák eredményességéről. Az iskolák és az iskolahasználók a tanulói eredményekre, az intézmények eredményességére vonatkozó nyilvános adatokat minden esetben nagy jelentőséggel bíró

¹³ Az NNS bevezetése egy évvel az NLS után történt már jelentős startégiai változtatásokkal.

¹⁴ Ilyen program volt például az Early Literacy Support (ELS), az Additional Literacy Support (ALS) és a Further Literacy Support (FLS).

presztízskérdésként kezelik, ez az NLNS esetében fokozódott azzal, hogy a mutatók egy politikailag nagy jelentőségű, a társadalom érdeklődése központjában álló reform eredményességi mutatójaként is szolgáltak. Az ilyen erős elszámoltatási rendszernek egyértelmű veszélye, hogy csökkentik a szakmai autonómiát, kialakítják a pedagógusokban a függőség kultúráját, hatásukra az értékelés és az elért mérési eredmények fontosabbá válnak, mint az a tanulási folyamat, melynek a mérésére irányulnak. Ennek megfelelően a NLNS pedagógusai is arról számoltak be, hogy a felméréseket megelőző időszakban célzottan a vizsgákra készítették fel diákjaikat, ennek következtében pedig jelentősen csökkent az ismeretanyag és az alkalmazott módszerek repertoárja.

Habár a reform mind a négy évében programozott megközelítés szerint koordinált beavatkozás volt, továbbá a célok és a keretek változatlanok maradtak, a reform időbeli előrehaladásával a központi viselkedés egyre inkább nyitott az implementáció során felmerülő problémák felé. A vezetők módosították a hangsúlyokat, a prioritásokat és az eszközöket válaszul azokra az eredményekre és nehézségekre, amik a megvalósítás során nyert mérési adatokból, jelentésekből kiolvashatóak voltak, illetve amiket a helyi szint vezetői jeleztek. Így például, amikor az országos mérési eredmények azt mutatták, hogy a diákoknak nehézségik vannak a problémamegoldó gondolkodás területén, célzott eszközöket fejlesztettek és célzott szakmai támogatást biztosítottak, vagy amikor az osztálytermi megfigyelések arra mutattak rá, hogy a tanároknak nehézségeik vannak a támogatott módszertan hatékony elsajátításával, videoanyagokkal és nyomtatott segédletekkel segítették a jobb megértést. De ilyen volt az is, amikor az erős elszámoltatási rendszer negatív hatásainak kikerülése érdekében olyan támogató elemeket vezettek be, melyek segítségével az iskolák könnyebben birkózhattak meg az elszámoltatási nyomással. Így például a helyi oktatási hatóságok (Local Education Authorities, továbbiakban esetenként: LEA) munkatársai segítették az intézményeket a tanulói eredmények és az iskolai eredményességet részletesen elemző Ofsted jelentések értelmezésében. Ez utóbbi jelentések segítséget nyújtottak az eredmények több szempont szerinti értelmezésében, viszonyításában, például rávilágítottak azon diákok fejlődésére is, akik nem érték el a kitűzött szintet. Az iskolák egyre kényelmesebben mozogtak a jelentések világában, sok intézményben a tanulói teljesítmény abszolút szintjéről a hangsúly áttevődött arra, hogy a tanulók milyen arányú fejlődést produkálnak. Mindez azért különösen fontos, mert a mérési adatok kifinomultabb használata alapja lehet a minőségi tanítás fejlesztésének.

Az NLS és NNS bevezetése között egy év különbség volt. Habár mindkét program top-down modell szerint koordinált fejlesztés volt, jelentős különbség figyelhető meg a stratégiák felépítése, eredményessége és a résztvevők viszonyulása szempontjából. Az elsőként bevezetett NLS tanulásszervezési útmutatásai részletesen előíró jellegűek voltak, míg az ezt követő NNS már rugalmasabb struktúra szerint szabta meg az osztálytermi gyakorlatok irányát. Az ez utóbbihoz tartozó segédanyagokat például Word formátumban kapták meg a pedagógusok, így szükség szerint szerkeszteni tudták azokat. A pedagógusok meglátása szerint az NNS program implementációja gördülékenyebbnek, könnyebbnek bizonyult, illetve úgy nyilatkoztak, hogy a matematikai kompetenciák alakításában inkább szorultak segítségre (Fullan et al., 2003). Ugyanakkor az eredményességi mutatók szerint a matematikai kompetenciák esetében a kitűzött célokat lényegében sikerült elérni. (Emlékezzünk vissza, ez esetben a kitűzött célokhoz képest csak 2% volt az elmaradás.)

A NSNL-reform első fázisát – vagyis a 2000-ig tartó időszakot – jelentős fejlődés jellemezte. Azonban a reform második szakaszában – 2000 és 2002 között – az addigi lendület megtorpan, vagyis az alapképességek terén a nem megfelelő és elfogadható teljesítményű diákok aránya stagnált. Ennek következtében a diákok 2002 évi átlaga az írás-olvasási teljesítési

szintjét tekintve elmaradt a kitűzött céltól. A számolási készségek vonatkozásában ugyan az elért százalékos arány olyan közel volt a megcélzotthoz, hogy a célkitűzés teljesítettnek tekinthető, 2000 után ezek az eredmények sem változtak jelentősen. Az, hogy a tanulói eredmények a reform első periódusában látványosan emelkedtek, majd vesztek lendületükből azt mutatja, hogy a programozott stratégia elérte a maga korlátait. A beavatkozás értékelését végző Torontói Egyetem munkatársai, köztük Michael Fullan megállapítása szerint (Fullan, 2008) a program második felében a résztvevők, különösen a pedagógusok és az intézményvezetők közérzete, illetve a reformmal szembeni általános attitűdje jelentősen romlott, az előirányzott célt pedig elsősorban olyan szakmai problémák miatt nem sikerült teljesíteni, melyek helyi szintű döntésekkel kezelhetőek lehettek volna. Ilyen probléma volt például, hogy az íráskészségek fejlődése elmaradt az olvasási készségek gyors fejlődése mögött, illetve hogy a fiúk nem tudtak megfelelően felzárkózni a lányok teljesítményéhez.

Az angol oktatási reform 2000-ben eljutott tehát arra a szintre, ahol a további fejlődés már nem volt elérhető központilag előírt megoldásokkal. Ha a pedagógusok szakértelme már lehetővé teszi az önálló, helyi igényekhez igazított szakmai fejlődést, a továbblépéshez egyre inkább a helyi szakmai döntésekre kell helyezni a hangsúlyt. Ez pedig csak tanulószervezetek kialakításával képzelhető el, hiszen ez az a szervezeti forma, mely lehetőséget biztosít a tanárok és diákok problémamegoldó és gondolkodási készségeinek fejlesztésére, a tanulási folyamat valódi megélésére. A kezdeti, előíró stratégia megváltoztatása nélkül ugyanis, az egyre magasabb elérendő tanulói teljesítési szintek megcélzása várhatóan a résztvevők ellenállását váltja ki a reform egészével szemben.

Az NSNL infrastruktúráját soklépcsős rendszer szerint szervezték. Ennek három nagy szintjét (1) a központ, (2) az intézmények és a köztük hidat képző (3) helyi oktatási hatóságok¹⁵ adták. A központi szervezet az Oktatási és Szakképzési Minisztérium (Department of Education and Skills) írás-olvasási és számolási kompetenciáért felelős központja (National Centre for Literacy and Numeracy) volt. Ez adta a két fejlesztési terület egy-egy országos és a hat regionális igazgatóját. Ez utóbbiak rendszerint a hozzájuk tartozó területek elismert szakértői voltak, illetve sokan meghatározó szereplői voltak a reformot megelőző pilotprogramoknak is. Feladatuk a helyi hatóságok munkájának monitorozása és támogatása, valamint a központ és a helyi hatóságok közti kommunikáció biztosítása volt. Ők ellenőrizték és segítették a kurrikulamtámogató eszközök – így például a továbbképzések – terjesztését, illetve ők közvetítették a helyi hatóságok felé a központi akaratot, informálták a központot a helyi szinten felmerülő problémákról. A helyi oktatási hatóságok az NLNS-t megelőzően is működtek, a reform csupán funkciójukat és működési kereteiket értelmezte újra. A LEA-k NSNL-programban érintett munkatársai a két terület (írás-olvasás és matematika) menedzserei és konzultánsai voltak. A LEA-k feladata volt, hogy a központ meghosszabbított – a helyi szintet elérő – karjaként egyszerre nyújtsanak intenzív támogatást a körzetükbe tartozó intézményeknek, és gyakoroljanak rájuk erős nyomást. Fontos feladatuk volt, hogy monitorozzák a stratégiák megvalósítását, segítsék a célok helyi szintű megvalósulását, illetve hogy kapacitásukat az iskolák szükségleteinek megfelelően osszák meg. Azokra az intézményekre kellett tehát inkább koncentrálniuk a beavatkozásaikat, melyek kevésbé voltak sikeresek, gyenge teljesítményt nyújtottak. Ilyen beavatkozás volt például az oktatásfejlesztési tervek kidolgozása, a szükséges intézményi motiváció és kapacitás kialakítása, fenntartása, a szakmai fejlesztések és továbbképzések, a mérési adatok iskolai szintű értelmezésének és felhasználásának segítése. Az intézményi szintű NLNS-munkatársak az egyes területek koordinátorai és szakértő tanárai – együttesen vezetőtanárok – voltak. Feladatuk a reform

¹⁵ Mintegy 150 ilyen központ működött.

üzeneteinek közvetítése, az implementáció intézményi szintű segítése volt. Az NLNS-reform során több száz vezetőtanárt neveztek ki, akiket munkájukért fizetékieskiegészítéssel is jutalmaztak.

Láthatjuk, hogy a központi üzenetet lépcsőzetes rendszerben igyekeztek minden érintett pedagógushoz eljuttatni, a közvetítói funkciót a központi szervezethez tartozó regionális igazgatók, a helyi oktatási hatóságok és a vezetőtanárok együttesen töltötték be. Pontosabban ez utóbbiaknak kettős szerepük volt, hiszen ők egyben közvetítói és megvalósítói funkciót is betöltöttek.

A közvetítő szereplők – a regionális igazgatók, a menedzserek, a konzultánsok és a vezetőtanárok – feladata a reform során formálódott. Ez a kezdeti szakaszban a viszonylag egyszerű központi üzenetek közvetítését, illetve a kidolgozott módszertan széles körű bevezetését jelentette, az idő előrehaladásával azonban a helyi szinttel való aktív kapcsolattartás és a célzott támogatás biztosítása vált egyre inkább hangsúlyossá. Szükséges lett a közvetítő szereplők felelősségi körének bővítése, az olyan helyi szabadság biztosítása, melyben a közvetítő-támogató funkciót betöltő szereplők a legkülönbözőbb utakon tájékozódhattak az implementációs kihívásokról, és kereshették azokat a stratégiai elemeket, melyekkel hatékonyan kezelhetőek a problémák.

A program erősen fókuszált a szereplők kapacitásnövelésére és fejlesztésére. A vezetők és más közvetítő funkciót betöltő résztvevők képzéseiről a 2000-ben alapított National College for School Leadership gondoskodott. Bár több helyen valódi tanulószervezeteket működtetve erős vezetői menedzsmentteam alakult ki, ez nem volt általános. Az intézmények és a LEA-k vezetősége nagyon eltérő hatékonysággal tudott működni. A tanárok kompetenciafejlesztéséhez, implementációs kapacitásuk növeléséhez és motivációjuk kialakításához a képzések mellett oktatási segédanyagokat is biztosítottak. Majdnem minden intézmény mindkét területhez tartozó továbbképzést igénybe vett.

A reform korai szakaszában a szülők számára is segítséget kívántak nyújtani ahhoz, hogy gyermekeik írás-olvasási készségeinek fejlesztését otthon, családon belül is hatékonyan támogathassák. Olyan párhuzamos programokat (National Year of Reading és Maths Year 2000) indítottak, melyek a szülők saját képességeinek javítására irányultak, és emellett céljuk volt a szülők ösztönözése gyermekeik írás-olvasási és matematika kompetenciáinak erősítésére. A programokat számos intézményben elindították, a kezdeményezés azonban nem hozta meg a várt sikert. Feltételezések szerint a kudarc oka az lehetett, hogy a hátrányos helyzetű közösségekben a szülők vagy ambivalens érzésekkel, vagy negatívan viszonyultak az iskolához. Habár a legtöbb iskola arról számolt be, hogy a reform ideje alatt a szülők tájékoztatása javult mind a stratégiákra, mind pedig arra vonatkozóan, hogy miként tudják támogatni gyermekeiket, a szülőkkel való kapcsolattartás még így is a reform egyik kritikus pontja volt. Csak a pedagógusok fele nyilatkozott úgy, hogy az iskolavezetés együttműködik a szülőkkel, illetve ehhez megfelelő kereteket teremt. Szintén csak a pedagógusok fele gondolta, hogy a szülők támogatták az iskolák írás-olvasási és matematikai kompetenciák fejlesztése érdekében tett erőfeszítéseit.¹⁶ Voltak olyan iskolák, ahol a tanárok úgy látták, a reform hatására a szülők többet segítenek a gyerekeknek a kiemelt kompetenciák fejlesztése terén, de ezek száma elenyésző volt (Fullan et al., 2003).

¹⁶ A vezetőtanárok ezt az arányt jobbnak ítélték, szerintük a szülők háromnegyede támogatja az intézmények munkáját.

A legtöbb pedagógus a reform első szakaszában adaptálta az oktatási programokat. A tanárok szakmai fejlődése jelentősen eltérőnek bizonyult. Különbségek voltak a tekintetben, hogy mennyire sikerült megérteniük a programok céljait és elsajátítaniük a szükséges tudást, készségeket. A legtöbb iskolának szüksége volt további szakmai fejlődésre, tanulószervezetben való autonóm működésre ahhoz, hogy elmélyítsék és megszilárdítsák megszerzett tudásukat. Voltak azonban intézmények, melyek képessé váltak a tanulók tanulási sajátosságainak figyelembevételére, a személyre szabott kurrikulumcélok kidolgozására. Ennek feltétele a diákok formatív értékelésének elterjedése volt, hiszen a tanulók előrehaladásának gyakori és interaktív értékelésével van lehetőség a tanítási módszerek tanulási szükségletekhez való igazítására. Egyes intézményekben a LEA-k munkájának eredményeképp lényeges fejlődés volt megfigyelhető a mérési adatok értelmezésében. Ha a pedagógusok az értékelés terén jártasak, értik annak rendszerét, akkor várhatóan nem vagy nemcsak veszélyeket, hanem lehetőségeket is látnak a mérési eszközökben. Ugyanakkor a helyi szakmai figyelem ez irányba terelése támogathatja az értékelési rendszerek fejlesztését is azáltal, hogy a pedagógusok szakértői-kritikai szemmel tudnak rámutatni a rendszer hiányosságaira, fejlesztendő területeire.

A részt vevő csoportok lényegesen eltérően ítélték meg a stratégiákat és hatásosságukat. Ez annak megfelelően változott, hogy a megkérdezett szereplők milyen messze voltak a központtól. A leginkább pozitívan a központi szereplők gondolkodtak róluk, és minél inkább távolodunk a központtól, illetve közeledünk az iskolák felé, annál inkább romlottak a vélemények. Ez a jelenség több okra is visszavezethető. Az egyik ilyen ok, hogy a programozott megközelítés szerint koordinált reformok esetében a tudás forrása a központi szint, így a tudás, illetve az információk legfőbb birtokosai a központi és a központhoz közel álló szereplők. Így azok, akik kormányzati perspektívából tekintettek az NLS-re és az NNS-re, két, az átfogó angol oktatási reform nagy rendszerébe szisztematikusan illeszkedő kezdeményezést láttak. E perspektívából a stratégiák a tanítás és a tanulás minősége javításának eszközei voltak, miközben más politikák is ezt a törekvést támogatták más területeken. Ilyen kapcsolódó politika volt például a kisebb létszámú osztályok bevezetése, a nemzeti alaptanterv felülvizsgálata és korszerűsítése vagy a tanári szakma megújítása. A pedagógusok, illetve más, a kormányzati szinttől távoli szereplők az oktatásfejlesztési beavatkozásoknak ezt az összekapcsolódását csak kevés esetben érzékelték, a különböző reformintézkedéseket egymástól független változtatásokként értelmezték, a nagyszámú kezdeményezések együttese pedig a tanárok túlterheltségérzetének kialakulásához vezet. Így volt ez az NLNS-program esetében is. A reform értékelése során megkérdezett tanárok többsége túlterheltségre panaszkodott. Emellett az olyan ösztönzők, mint a finansziális előnyökkel járó új pozíciók és munkakörök is a központhoz közelálló szereplők számára voltak biztosítottak, míg a tanárok a reformot a mindennapi, rutinnal végzett gyakorlatukba történő külső, direkt, szorosan irányított és erős elszámoltathatósági rendszerre alapozott beavatkozásként élték meg. A központtól való távolság jól érzékelhető volt az iskolákon belül is: azok a pedagógusok, akik vezetőtanári szerepet töltöttek be, inkább érezték megfelelőnek és hatásosnak a stratégiákat, mint pedagógustársaik (Fullan et al., 2003).

A központi, a körzeti és a helyi szereplők egészen más perspektívából vizsgálják a stratégiák hatását is. A pedagógusok észlelését a közvetlen környezetükbe tartozó kisebb tanulócsoporthoz és kollégáik tapasztalatai befolyásolják, ez akkor is így van, ha figyelmet fordítanak az országos mérési eredményekre. A pedagógusok ugyanakkor a mindennapi tapasztalatok alapján olyan differenciált képet alkothatnak a tanulók tanulási folyamatáról, amilyen a nagymintás mérési adatok alapján nem nyerhető.

Az ontarioi eset

Ontario tartomány 2005-ben indult, 5000 iskolát érintő reformjának elsődleges célja az első 12 iskolai év tanulási-tanítási gyakorlatának megújítása, a tanulók szövegértési, szövegalkotási és matematikai kompetenciák fejlesztése (ISCED 1, elementary school), illetve a végzettséget szerzők számának növelése (ISCED 2, secondary school) volt. A reform a teljes oktatási rendszerre kiterjedt, különös hangsúlyt helyezve a leszakadó csoportok csökkentésére, illetve a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű diákok fejlesztésére.¹⁷

A reform három éven belül kívánta elérni a tanulók alapkompenciáinak nagyarányú fejlesztését. A mérhető indikátorokra épülő célkitűzés szerint a már korábban is használt szövegértés-, szövegalkotás- és matematikateszteken a megjelölt küszöbszintet elérő 6. osztályos tanulók arányát 55%-ról 2008 -ra 75%-ra akarták növelni, illetve további cél volt, hogy 2010-re a tanulmányaikat ISCED 2 szinten sikeresen záró tanulók arányát a korábbi 60%-ról 85%-ra emeljék.

A reformnak viszonylag rövid időn belül sikerült elérnie az alapkészségek nagyarányú fejlesztését, emelnie a tanulói teljesítmény alsó küszöbét és mérsékelnie a tanulói teljesítési szakadékokat. „2007-ig 10%-kal nőtt a központi mérésen a standardot elérők aránya¹⁸, a rosszul teljesítő diákoké 3/4-ével csökkent. Az érettségit szerzők aránya 73%-ra emelkedett. Emellett növekedett az energia és az elkötelezettség a tartomány iskoláiban, aminek jó mutatója a korai nyugdíjazások és a pályaelhagyások számának csökkenése, valamint az, hogy pár éven belül rengeteg tanár vett részt nyári szakmai műhelyeken.” (Schnellbach, 2012)

Annak érdekében, hogy a fejlesztés eredményei fenntarthatóak legyenek, a fejlesztést koordinálók igyekeztek minél inkább építeni a helyi erőforrások, a helyi szakértelem kiaknázására. A program a kezdetektől fogva különös hangsúlyt fektetett a résztvevők bevonására, a velük való interakciókra, együttműködésre, hiszen a beavatkozás különösen nagy tömegeket érintett. A reform mintegy 5000 intézményt, pontosan 4002 ISCED 1 és 884 ISCED 2 állami és római katolikus iskolát céltzott meg, ami így összesen több mint 2 millió diák¹⁹, 7 ezer igazgató és igazgatóhelyettes és 110 ezer tanár elérését jelentette²⁰ (Levin, 2007). Ez utóbbi pedig erős önérvényesítésre képes, szakszervezetekbe tömörülő tanárok csoportja volt.

Kanadában az oktatás irányítását a tartományi kormányzat végzi, a kurrikulum meghatározása így a tartományok döntési és felelősségi körébe tartozik. Az 1990-es években a tartomány oktatása és munkaerőpiaca komoly zavarokkal küzdött, a magánfenntartású iskolákba iratkozó diákok száma folyamatosan nőtt (Van Pelt–Allison–Allison, 2007), a tanárok fluktuációja pedig kiugróan magas volt (Levin, 2007). Amikor 2003-ban a balközép Ontario Liberal Party szerzett többséget a tartományi parlamentben, a párt választási programjának egyik leghangsúlyosabb elemeként az oktatásügyet, az oktatás fejlesztését jelölte meg. A választási programnak megfelelő reformot a hivatalát elfoglaló Ben Levin, oktatási miniszter vezette. A párt hatalomra jutása és a reform bevezetése közt két év telt el, ezt az időt a reform feltételeinek, többek között az intézményi feltételek kialakítására fordították.

¹⁷ Az eset bemutatása Schnellbach Máté (2012): Ontario állam fejlesztési programja, ELTE PPK, Kézirat alapján történik.

¹⁸ Ezt a fejlődést elsősorban a francia nyelvterületek hozzák, ahol a diákok 80%-a teljesít a várt szinten, míg az angol nyelvterületeken ugyanez az arány 67% (Levin–Glaze–Fullan, 2008).

¹⁹ Akiknek viszonylag nagy hányada (27%) született Kanadán kívül, illetve migráns háttérű (20%) volt.

²⁰ 1 443 105 állami, 675 439 pedig római katolikus iskola, 7 138 igazgató és igazgatóhelyettes, 7 619 további vezető, 110 889 tanár.

A reformot koordinálók – saját bevallásuk szerint – úgy tekintettek az iskolákra, mint élő rendszerekre. Egyszerre fordítottak figyelmet a tanári kapacitásépítésre, a vezetés fejlesztésére, a szülők bevonására, a politikák alakítására és a források hozzárendelésére²¹ (Levin, 2007). „A fejlesztés első szakaszában a tartományi kormány növelte a pedagóguslétszámot, hogy maximum 20 főre csökkenthesse az általános iskolai osztályok méretét (Levin, 2010). Emellett nagy hangsúlyt fektettek a tanári kapacitás építésére, ahol tanárok arról dönthettek, milyen módon kívánják fejleszteni módszertanukat (klasszikus képzési formákban vagy coaching, mentoring és más, közvetlen a munkát támogató formák által). A kapacitásfejlesztés azonban először a vezetőket célozta, hogy őket a fejlesztési folyamat véghezvitelében támogassa, majd csak később tért rá közvetlenül a tanárok tanítással kapcsolatos tudásának és képességeinek fejlesztésére (Levin, 2010). A kapacitásépítés mellett a minisztérium – szintén egy direkt lépésként – létrehozott olyan dokumentumokat és segédanyagokat, amelyek elvárásaik szerint támogatták a tanárokat az osztálytermi munkában. Ezek meglehetősen gyorsan ismertté, majd használatossá váltak a tanárok körében (CLLRNet, 2009)” (Schnellbach, 2012).

Habár a reform átfogó céljait a kormányzat jelölte ki, valamint a magvalósításáért felelős legfontosabb koordináló szerv, az Literacy and Numeracy Secretariat (LNS) a minisztérium részét képezte, az implementáció folyamatában aktív és felelős szerepet kaptak a helyi szereplők, ezáltal lehetővé téve a bevezetett innovatív módszerek helyi igényekhez igazítását, az érintettek attitűdformálását és a fejlesztés iránti elkötelezettségének kialakítását. A program az egyes iskolakörzeteknek és iskoláknak nagy szabadságot adott, illetve bizonyos csoportokat, iskolákat a többiektől külön is kezelt. Kiemelt célcsoportként jelentek meg például az olyan csoportok, mint az SNI-diákok, a fiú tanulók, a migránsok és azok a diákok, akiknek nem a tanítási nyelv az anyanyelve (Levin, 2007).

Az iskolák feladata volt, hogy kidolgozzák saját intézményi fejlesztési tervüket, hogy olyan tervet készítsenek, melyekben impozáns és elérhető célokat állítanak maguk elé. Ehhez nem kaptak követendő tervezetet, a támogatást az jelentette, hogy a LNS és a Boardok (lásd később) szakemberei is részt vettek az iskolák tervezési folyamatában (Levin, 2010). „Ennek deklarált célja volt az is, hogy a kommunikáció során a minisztérium partnerséget és kapcsolatot építsen a School Boardok-kal épp úgy, mint az iskolákkal” (Schnellbach, 2012).

A helyi szintet School Boardok képviselték. Ezek olyan választásokon legitimitást nyerő adminisztratív egységek voltak, melyek saját körzetükön belül több iskola irányításáért feleltek. E testületek leggyakrabban nagy tapasztalattal rendelkező és elismert tanárokból álltak (Levin, 2007). A School Boardok²² feladata volt a program kapacitásépítésre és különböző fejlesztő tevékenységeire, kutatásokra irányuló elemeinek iskolákon belüli és iskolák közötti összehangolása, „míg az LNS abban támogatta a School Boardokat, hogy a kezdeményezések összehangoltan történjenek a körzeteken belül, és összekapcsolódjanak a körzetek között” (Schnellbach, 2012).

Emellett – annak érdekében, hogy a fejlesztés eredményei fenntarthatóak legyenek – a programot koordinálók különös figyelmet fordítottak arra is, hogy az érintett területek és az

²¹ Az eredeti szövegben: The theory of improvement recognizes schools as ecologies, so gives attention to building capacity in teachers, improving leadership, involving parents, changing policies, adding resources – all at the same time.

²² Az egyes körzetekbe maximum 250 000 diák járhat.

implementációs „eszközök tekintetében átfogó reformot vigyenek véghez, valamint hogy koherens, egymással illeszkedő stratégiák jelenjenek meg a különböző szinteken (Levin–Glaze–Fullan, 2008)” (Schnellbach, 2012). Ez utóbbi törekvés jelentőségét mutatja például, hogy a jelenleg tárgyalt reformot követő beavatkozások is mind jól illeszkedtek a fenti célkitűzésekhez. Azáltal pedig, hogy a 2005 óta induló oktatásfejlesztési beavatkozások szorosan kapcsolódnak a reform céljaihoz, kibővítették azt egy jelenleg csaknem tízéves fejlesztési folyamattá.

Ugyanakkor nemcsak a reformok között, hanem a reformon belül is megjelentek koherens stratégiák. Így például a reform előrehaladásával a kormányzat kiemelt figyelmet fordított azokra az iskolákra, melyek eredményessége nem érte el az elvárt szintet, vagy huzamosabb ideje nem sikerült fejlődést elérniük. Ennek kezelése érdekében próbálta a lehető leginkább célzottá tenni a fejlesztést, akár azáltal is, hogy az eredeti stratégiák helyett vagy mellett további forrásokat és új eszközöket csoportosított e célokra. A reform legjelentősebb célzott támogató programja az Ontario Focused Intervention Partnership (továbbiakban: OFIP) volt. A programot – mely a fejlesztés meghatározó elemévé vált – a kormányzat a 2006/2007-es tanévben indította el. Ennek keretein belül lehetőség volt a rászoruló intézmények finansziális, illetve célzott szakmai támogatására. A támogatásokat az iskolák önkéntesen vehették igénybe. A szakmai támogatás keretein belül az iskolákat iskolafejlesztők segítették az intézményi fejlesztések tervezésében és értékelésében. A szakmai támogatás többek között kiterjedt az osztálytermi gyakorlatok fejlesztésére, az adatgyűjtésre és azok kiértékelésére, illetve a helyi társadalom érintett szereplőinek – különösképp a szülőknek – a bevonása. A csoportok differenciálását jelzi, hogy az OFIP-on belül is megkülönböztettek további három olyan csoportot, amik sajátos eszközökkel történő fejlesztést igényeltek (Levin, 2010) „A kezdeményezések területi, illetve intézményi szintű sokszínűsége és szándékolt koherenciája mellett jellemző volt a fejlesztési folyamatban, hogy a minisztérium is több, a magstratégiákkal mindig harmonizáló kezdeményezést indított. Ilyen volt például az is, amikor az egészséges és vagy a biztonságos iskola kérdésre fektettek hangsúlyt; amire azért is szükség volt, mert a távlati, méltányossággal kapcsolatos célokat csak akkor látták elfogadhatónak, ha ezeket az alapvető szükségleteket kielégítették. (Levin, 2007; Levin, 2010)” (Schnellbach, 2012).

Összegzés

A fentiekben négy olyan belső kurrikulumreform implementációs sajátosságait mutattuk be, amik jól illusztrálják az oktatásfejlesztési beavatkozások tudásháttere vizsgálata során (Fazekas, 2012a) feltárt főbb implementációs problématerületeket. Az egyes esetek leírásakor a kontextus, az alkalmazott stratégiák, az idődimenzió, az elszámoltathatóság, az implementáció szintjei és az érintett csoportok bevonása problématerületekre fókuszáltunk.

Arra, hogy a különböző környezetekbe importált programok csak ritkán képesek ugyanolyan jól működni, az amerikai NCLB oktatási törvény észak-karolinai és nebraskai implementációja mutatta a legszemléletesebb példát. Észak-Karolinában a törvény legfontosabb eredménye nem az általa meghatározott rendszerek kiépítése, hanem azok életben tartása volt, Nebraskában ezzel szemben a törvény olyan környezetbe érkezett, ahol a sikeres bevezetés a helyi rendszer regressziójához vezetett. Itt a törvényt megelőzően minden körzet rendelkezett saját – az állami előírásoknak megfelelő – standardokkal, mérési-értékelési rendszerrel. A reform ezt a rendszert írta felül egy egységes állami mérés-értékelési rendszer bevezetésével.

Az eset mögött meghúzódó problémát a helyi és a központi szint eltérő értelmezésére, illetve a tágran értelmezett kulturális ütközések problémájára vezettük vissza. A kulturális ütközések e típusa az olyan fejlesztésekre jellemző, melyek külső és belső fejlesztésként egyaránt értelmezhetőek. A másik három reform esetében – amiket egyértelműen belső reformokként azonosítunk – is rendszerint találkozunk a kulturális ütközések problémájával. Itt a kulturális ütközéseknek egy olyan szűkebb értelmezéséről beszélünk, ami a modernizáltak, a modernizáltak környezete és a modernizáló reform közti konfliktusokat jelöli. Azok a beavatkozások, melyek a szakmai meggyőződések mélyebb rétegeit érintő modernizációs változások elérését célozzák meg, jellemzően okoznak ilyen ütközéseket. Ilyen volt például az új-zélandi modernizáló reform is. Itt a kutatásalapú tanítás bevezetése a reform meghatározó eleme volt, a folyamatos önértékelés, a munka hatékonyságának vizsgálata pedig a tanári szerepkör újraértelmezését tette szükségessé, ez pedig szükségszerűen konfliktusokhoz vezetett. A kontextus problémaköre kapcsán a kulturális ütközések mellett kiemeltük a településszerkezet jelentőségét, az új politikai vezetés és a kritikus jelentések megjelenését – előbbit az angol, az ontarioi és az amerikai, míg utóbbit az új-zélandi eset kapcsán –, illetve mindegyik reformnál beszéltünk a kontextuális feltételek felmérésének jelentőségéről, valamint a különböző reformok és fejlesztési programok összekapcsolódásának fontosságáról.

A bemutatott programokon jól nyomon követhető volt az intelligens vagy érzékenyen programozott és az adaptív-evolúciós megközelítések relevanciája a rendszerfejlettségi szintek függvényében (lásd Fullan, 2008; Mourshed–Chijioke–Barber, 2010). A legélesebben ez az angol oktatási reformnál rajzolódott ki. Itt a reform első periódusában a tanulói eredmények látványosan emelkedtek, majd a második-harmadik év után vesztek lendületükből. A programozott reform itt érte el korlátait, a további problémák kezelése helyi szintű szakmai döntésekkel, tanulószervezetek működtetésével volt már csak elképzelhető.

Az esetek sikeres és kevésbé sikeres beavatkozási területei jól mutatták a stratégiák implementációs kapacitásának korlátait. Láttuk, hogy a rendszer egészének mozgásba hozása, a központi célok szélesebb körben történő elterjesztése, a nyomásgyakorlás vagy a lépcsőzetes irányítás olyan területek, amik nem stabil rendszerek esetében látványos eredményeket hozhatnak szisztematikus stratégia alkalmazásával, de az ilyen stratégiák nem vagy csak nagyon kevés sikerrel valósíthatják meg a szakmai és tanulóközösségek kialakítását-működtetését vagy az ellenállások kezelését. Ezzel kapcsolatban – az angol és az amerikai eseteknél – foglalkoztunk a programozott beavatkozások kontraproduktív működésének veszélyével, illetve erős negatív hatásaival. Így például azzal, hogy az angol reformban részt vevő pedagógusok bevallották, hogy a felméréseket megelőző időszakban, csökkentve az ismeretanyagot és módszerrepertoárt, kifejezetten a tesztekre készítették fel diákjaikat.

A stratégiák kapcsán beszéltünk a jellemző beavatkozási területekről, az ösztönző, a támogató és az elszámoltathatósági rendszerek elemeiről. Így például kiemeltük az érintett csoportok bevonását – ami jelenthet akár információnyújtást, konzultációkat, akár a teljes együttműködést –, a résztvevők jellemző csoportba sorolását, a helyi szereplők elkötelezettségének kialakítását, a kontextuális feltételekhez való igazodást, a különböző képzéseket vagy éppen eszközfejlesztéseket. Különös figyelmet fordítottunk a szakmai hálózatok kialakítására, mely leghangsúlyosabban az új-zélandi eset kapcsán jelent meg. E reform tanulsága szerint különösen fontos, hogy a tanárok és a vezetők egyaránt erős, jól működő támogatóhálózatok tagjai legyenek, illetve hogy saját szakmai tanulásukat, fejlődésüket segítő kapcsolatokat tartsanak fent.

A programozott és az adaptív-evolúciós megközelítések, valamint az idődimenzió kapcsán hangsúlyoztuk: az adaptív-evolúciós programok megvalósítása nem lehet lineáris és befejezett folyamat. Bár az olyan belső szervezeti struktúrák és gyakorlatok kialakulása, melyek biztosítják a folyamatos szakmai fejlődést és a környezettel való aktív és hatékony együttműködést (ilyen struktúra például a megosztott vezetés, és ilyen gyakorlat például az önértékelés) ideiglenesen, a reform értékelése céljából tekinthetők sikeres implementációnak, de ezek természetüknél fogva fejlődő folyamatok, melyek újabb és újabb innovációkat generálnak.

Az elszámoltathatóság kapcsán az a kérdés bizonyult a leginkább hangsúlyosnak, hogy az implementáció folyamata során hova helyezik a kontrollt. Ez a kérdés szoros összefüggésben van a rendszer produktívásával vagy kontraproduktívásával, illetve a helyi szint aktív szerephez jutásával, pontosabban az olyan intézmények és pedagógusok számára felkínált önfejlesztési formákkal vagy gyakorlatokkal, melyek magukban foglalnak elszámoltatási elemeket is. Ilyen volt például a kutatótanári szerep vagy a tanulói hálózatok működtetése.

A helyi szint szerepét és funkcióit minden reform esetében tárgyaltuk. A helyi és a központi szint értelmezési problémája kapcsán kiemelten foglalkoztunk a Nebraskában megvalósított reformmal, illetve az angol reform esetében a helyi szint és a közvetítői funkció szétválását is illusztráltuk. Itt ugyanis nemcsak a helyi szintű intézmények, hanem a minisztérium munkatársai és az iskolák vezetőtanárai is elláttak közvetítői funkciót.

Végül talán érdemes megemlíteni, hogy az angol és az új-zélandi esetek kapcsán figyelmünk kiterjedt arra is, hogy a szereplők az őket érő reformot revolúcióként vagy a megelőző oktatásügyi folyamatokkal együttesen evolúciós folyamatként értelmezik-e. Úgy tűnt, hogy az új-zélandi esetről ez a személyes képességektől, míg az angol reform esetében a központtól való távolságtól függött inkább. Ennek oka, hogy a két reform tudásmenedzsmentje egészen másként alakult. Az angol reform esetében a központhoz közelebb lévő szereplők lényegesen több információt, segítséget kaptak a rendszerszerű megközelítéshez, míg az új-zélandi reform olyan rendszert kívánt kialakítani, melyben a fejlesztés minden szintje a tudás forrásaként funkcionált, az intézményi és a pedagógusi szint pedig e tekintetben is különös figyelmet kapott. Mivel a tudás nagy hányada a helyi szinten keletkezett, szükséges volt, hogy az információ áramlásnak ne egy fő sodra legyen, hanem a különböző szintek között és a szinteken belül is elérjék az információk aktív, többirányú cirkulációját. Egy olyan rendszerben pedig, ahol a tudás több szinten keletkezik és az információ több irányba aktív módon cirkulál, a központtól való távolság kevésbé meghatározó.

Felhasznált irodalom

- Andjem et al. (2010): Achieving Dramatic School Improvement: An exploratory Study, U. S. Department of Education.
- Beard, Roger (2000): National Literacy Strategy – Review of Research and other Related Evidence Reader in Literacy Education School of Education, University of Leeds online: www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/IWB/PNS/content/downloads/publications/literacy/h_o/nls_reviewresearch_nlsrr.pdf (utolsó letöltés: 2012. 08. 26.)
- Carne et al. (2010): Key Competencies in secondary schools: An examination of the factors associated with successful implementation, University of Auckland, Kézirat.
- CLLRNet (2009): The Impact of the Literacy and Numeracy Secretariat: Changes in Ontario's Education System – Evaluation Report.
- Cowie et al. (2009): Curriculum Implementation Exploratory Studies Report to the Ministry of Education.
- Fazekas Ágnes – Németh Szilvia (2010): A pedagógiai rendszerek hatás- és bevérvizsgálati rendszerének hazai és nemzetközi jó gyakorlatai. NTK. Kézirat.
- Fazekas Ágnes (2012): Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok. ELTE PPK. Kézirat.
- Fullan et al. (2003): Watching & Learning 3, Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Fullan, Mivhael (2008): Változás és Változtatás 3. A ráadás. Budapest. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Gordon, Molly F. – Louis, Karen (2010): North Carolina and Nebraska: Two States, Two Policy Cultures, Two Outcomes. In: Seashore Louis, Karen - van Velzen, Boudewijn: Educational Policy in a Globalizing World: Political Culture and its Effects, Palgrave Macmillan
- Halász Gábor (2007): Tényekre alapozott oktatáspolitikai. online: http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence_Kozma.pdf (utolsó letöltés: 2012. 07. 26.)
- Kinney, Mark (2006): A No Child Left Behind közoktatási törvény az USA-ban: Mit tanultunk négy év alatt? Magyar Pedagógia 106. évf. 1. sz. 29–42.
- Levin, Ben (2007): A Strategy for Large-Scale Improvement in Education: The Ontario Approach. Prepared for the Australian Curriculum Conference 2007 .
- Levin, Ben (2010): How to Change 5000 Schools. In: Hargreaves, A. et al.: Second international handbook of educational change, Springer
- Levin Ben – Glaze, Avis – Fullan, Michael (2008): Results Without Rancor or Ranking. Ontario's success story. Phi Delta Kappan, 2008 December. 273–280.
- Mourshed, M. – Chijioke, C. – Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey&Company Moyo, D. (2010): Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There is Another Way for Africa, Penguin Books, New York.
- National Numeracy Strategy Documents (2012): online: <http://www.edu.dudley.gov.uk/primary/Strategymaterials/nnsdocuments.htm> (utolsó letöltés: 2012. 07. 26.)
- No Child Left Behind Act. 2001. Online: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/states/index.html> (utolsó letöltés: 2012. 07. 26.)
- Numeracy Strategy, 1999
<http://www.edu.dudley.gov.uk/primary/Strategymaterials/NNS/NNS%20Framework/Introduction.pdf> (utolsó letöltés: 2012. 07. 26.)

- Schagen, S. (2011): Implementation of the New Zealand Curriculum: Synthesis of Research & Evaluation, Ministry of Education, New Zealand.
- Schnellbach Máté (2012): Ontario állam fejlesztési programja. ELTE PPK, Kézirat.
- The New Zealand Curriculum, 2007, Ministry of Education, online:
<http://nzcurriculum.tki.org.nz/> (utolsó letöltés: 2012. 07. 26.)
- Van Pelt, Deani A. – Allison, Patricia A. – Allison, Derek J. (2007): Ontario's Private Schools: Who Chooses Them and Why? online:
<http://www.fraserinstitute.org/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=3393>