OTKA 101579

„KÖZOKTATÁS-FEJLESZTÉSI BEAVATKOZÁSOK HATÁSMECHANIZMUSAI”

ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ

Fazekas Ágnes

Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok

Olvasószerkesztő: Simon Mária

Javasolt hivatkozás:
Fazekas Ágnes (2012): Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat (http://www.fmik.elte.hu/a-szervezeti-egyseg-bemutatasa/a-kozoktatas-fejlesztesi-beavatkozasok-hatasmechanizmusai/produktumok/)

2012

Tartalom

Bevezetés 2
Az implementációs folyamatokról általában 3
A kurrikulumimplementáció 6
A kontextus szerepe 10
A programozott és az adaptív-evolúciós modellek 13
Az idődimenzió kezelési lehetőségei és ezek szerepe 16
Az implementáció három szintje 18
A helyi szint és implementációs funkciói 19
A vezetés szerepe 22
Összegzés 23
Hivatkozott irodalom 26

Bevezetés

E tanulmány „A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai" c. OTKA-kutatás[1] 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 a kutatás kezdő szakaszának első háttértanulmánya, melynek célja: a kurrikulumimplementációról szóló tudás elsődleges feltérképezése, az implementációkutatás hazai és nemzetközi irodalmának áttekintése.

A közoktatás-fejlesztési beavatkozások sikerességét és eredményességét alapvetően befolyásolják az azokat jellemző implementációs folyamatok. Meghatározzák egyrészt, hogy a beavatkozások elérik-e, és ha igen, tudják-e tartósan alakítani a pedagógiai folyamatokat, illetve a tanulásszervezési módszereket, másrészt azt, hogy mely területeken következnek be változások. A neveléstudományi kutatás már elég régóta, a hetvenes-nyolcvanas évektől kezdődően foglalkozik a közoktatásfejlesztési-beavatkozások implementációs folyamataival, gondolkozik azok fogalmi kereteiről, modellezési lehetőségeiről, a komplex folyamatok kezeléséről, illetve próbálja feltérképezni az implementációs folyamatok hatásmechanizmusait. A nemzetközi és hazai releváns szakirodalomból kiolvasható, hogy mára több lényeges kérdésben konszenzus született, amely tudásra a hazai oktatásfejlesztési beavatkozások tervezése, vizsgálata során jól tudunk támaszkodni.

Jelen tanulmányban a közoktatást érintő beavatkozások hatására végbemenő változtatási-változási folyamatokkal foglalkozunk, ezen belül kiemelten törekszünk a kurrikulum

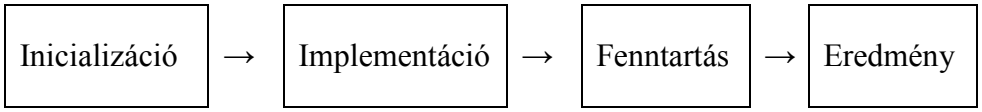
[1] Az OTKA-kutatás azonosító száma: 101579. Időtartalma 2012. márciustól 2015. márciusig. Témavezetője: Halász Gábor (ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ). Vezetőkutató: Fazekas Ágnes. Részt vevő kutatók: Szőllősi Tímea, Schnellbach Máté és Németh Szilvia. A kutatást támogató Szakmai Tanácsadó Testület tagjai: Balázs Éva, Setényi János, Wolfné Borsi Julianna. További szakmai támogatók: Banai Bajzáth Angéla, Kovács István Vilmos, Keczer Gabriella.

formálását megcélzó beavatkozások implementációs folyamatainak általános bemutatására. Ennek érdekében összefoglalunk néhány olyan, fontosnak ítélt implementációkutatásra alapozott összefüggést, elméletet, modellt, melyeket az implementációs folyamatok jelentőségének és komplexitásának megértéséhez érdemes megismerni.

Az implementációs folyamatokról általában

Az implementáció fogalma meghatározható tág és szűk értelemben is. Tág értelemben az implementáció egy javasolt modell, koncepció vagy elmélet gyakorlatba való átültetésének teljes folyamata (Altrichter, 2005), szűkebben pedig a változási-változtatási folyamat egy alfolyamata, melynek meghatározásához Fullan és Stiegelbauer egyszerűsített modelljére hagyatkozunk. E modell a változási-változtatási folyamatot három egymást követő alfolyamatra bontja: elkülöníti az inicializációt, ami a reformot vagy fejlesztést elindító motivációt és a tényleges kezdeményezést jelöli, az implementáció folyamatát, ami az innovációs elképzelések gyakorlati megvalósítását jelenti, illetve a fenntartás szakaszát, ami az implementált gyakorlatok mindennapi pedagógiai folyamatokba való beépülése, vagyis a gyakorlatok normál körülmények közötti (külső támogatás nélküli) alkalmazása (lásd 1. ábra).

1. ábra: A változási folyamatok egyszerűsített modellje



Forrás: Fullan–Stiegelbauer, 1991

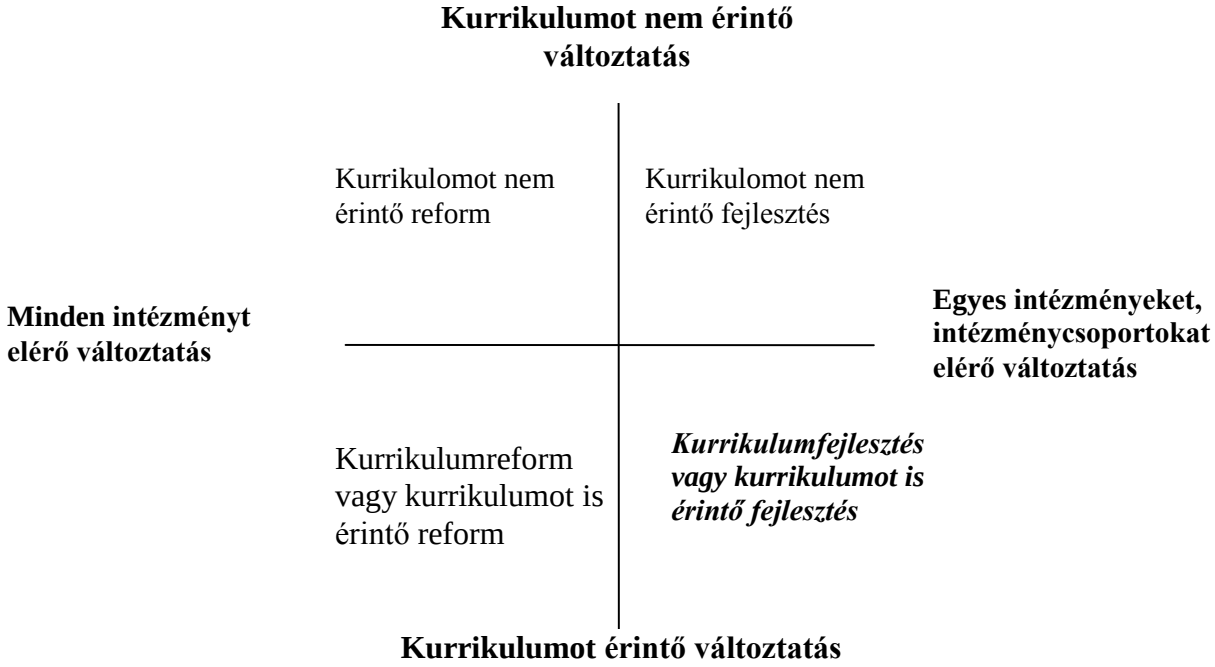
Az implementáció fogalma alatt leggyakrabban a Fullan és Stiegelbauer által meghatározott szűkebb értelmezés szerinti definíciót értjük, ezért ezt alkalmazzuk jelen tanulmányunkban is, bár figyelmünk kiterjed az inicializáció, a fenntarthatóság és az eredményesség kérdésére is. Az implementációs folyamat – e szűkebb értelmezés szerint – magában foglalja mindazokat a központi, körzeti és intézményi szintű intézkedéseket és fejlesztéseket, melyek a megcélzott csoporto(ka)t ösztönzik, valamint környezetükkel együtt alkalmassá teszik a központilag meghatározott célok megvalósítására.

A közoktatás-fejlesztési beavatkozások érintettjei egy nehezen megismerhető komplex és dinamikus rendszerekben működnek, ahol az egymással kölcsönhatásba lépő erők hatására váratlan helyzetek alakulnak ki, továbbá gyakran fordul elő, hogy egyes kölcsönhatások aránytalanul nagy következménnyel járnak. Ilyen rendszerekben a változások kiszámíthatatlan folyamatok, így nem várható, hogy az előzetesen kijelölt céloknak megfelelően alakulnak majd (Fullan, 2008). Szükségszerűen számolni kell implementációs deficitekkel, vagyis az implementáció elvárt eredményeinek részleges vagy teljes elmaradásával. Habár nehezen elképzelhető, hogy egy felülről lefelé irányuló implementációs folyamattal bevezetett reform vagy fejlesztés implementációs deficit nélkül kerüljön a gyakorlatba, úgy tűnik, a változási folyamatok befolyásolásával lehetőség van a veszteségek redukálására, és a kellően mélyreható – az osztálytermek, az egyes tanulók szintjét elérő – változások elérésére. Számos kutatási eredmény világít rá arra, hogy az oktatás területén kontextustól függetlenül elérhető eredményes, hosszú távon fenntartható fejlődés, illetve széles körű szakmai konszenzus olvasható ki arra vonatkozóan is, hogy a változási folyamatok befolyásolására akkor van esély, ha lemondunk a változások túlzottan direkt irányításáról, és a nagyfokú komplexitás kezelésére, a tanulórendszerek tervezésére és működésének orientálására helyezzük a hangsúlyt (lásd például Fullan, 2008; Wurzburg, 2010; Altrichter, 2005; Mourshed–Chijioke–

Barber, 2010; Mclaughlin, 1990; Joachim–Reinalda–Verbeek, 2007; Hargreaves et al., 2010). Az „ilyen helyzetben támogatni, illetve engedni kell a változatosságot, ki kell használni a »társadalmi attraktorokban« – a morális célban, a minőségi kapcsolatokban és a magas színvonalú tudásban – rejlő erőt, és bízni kell abban, hogy ezek képesek új, a rend felé mutató állapotokat és előnyöket létrehozni”. (Fullan, 2008)

Az implementációs folyamatok elméleti tudásháttérét adó kutatások lehatárolásához megkülönböztettük azokat a változtatásokat, amelyek a teljes oktatási rendszer fejlesztését célozzák meg[2], azokat, amelyek kifejezetten a kurrikulum formálására irányulnak, továbbá azokat, amelyek nem irányulnak a kurrikulum változtatására. Jelen tanulmányban a kurrikulum formálását megcélzó beavatkozások implementációs folyamatainak általános bemutatására törekszünk, így figyelmünk az előbbi két típusra irányuló kutatások irodalmának vizsgálatára terjed ki. (lásd: 2. Ábra)

2. ábra: Reformok és fejlesztések



További distinkciót tettünk az alapján, hogy a változtatás az adott oktatási rendszer iskoláinak hányad részét célozza meg. E szerint megkülönböztettük a reformokat, tehát azokat a változtatásokat, amelyek az adott oktatási rendszer minden intézményét megcélozzák, és a fejlesztéseket, melyek az iskolák egyes csoportjaira irányulnak. Ezeken belül további különbséget tettünk az innováció által lefedett terület nagysága szerint, így megkülönböztettük a széles, illetve a szűk lefedettségű változtatásokat. A jelen tanulmányban összegzett implementációkutatások tehát olyan szűk vagy tág lefedettségű reformokat és fejlesztéseket vizsgálnak, melyek vagy kifejezetten a kurrikulum fejlesztésére irányulnak, vagy magukban foglalják a kurrikulum fejlesztését is[3].

Az implementációs folyamatok elméleti tudásháttérét elsősorban az ún. implementációkutatások (lásd például McDonnel-Elmore, 1987; Murray, 1994; Cerych–Sabatier, 1994; Gornitzka–Kyvik–Stensaker, 2005; Wurzburg, 2010), valamint az oktatási

[2] Ezek szükségszerűen foglalkoznak kurrikulumfejlesztéssel is.

[3] Ott, ahol erre szükség van, jelezzük, hogy az adott modell, elmélet vagy összefüggés e csoportok közül melyek vizsgálatából származik, azonban az általános érvényű megállapításoknál az egyszerűség kedvéért e változásokat vagy reformoknak, vagy fejlesztésnek nevezzük.

változások kutatásai (lásd például Levin, 2001; Hopkins, 2006; Fullan, 2008; Hargreaves et al., 2010) adják. E vizsgálati eredményeknek jelentős szerepe van az oktatásügyi döntések előkészítésében csakúgy, mint az intézményi szintű implementációs folyamatok tervezésében és végrehajtásában, értékelésében. „Az oktatási változások elmélete és gyakorlata az elmúlt két évtizedben olyan szakterületté vált, amelynek világhírű szakértői vannak, saját professzionális nyelvezete van, és önálló, referált folyóirattal rendelkezik. A szakterületről rendelkezésre álló tudást átfogó, többkötetes kiadványsorozatok foglalják össze. Az amerikai oktatáskutatók szövetségének (AREA) van ilyen elnevezésű tematikus csoportja, és több olyan egyetem van, ahol e területen – általában az oktatásügyi vezetés (educational leadership) keretein belül – magas szintű végzettséghez lehet jutni. … Tekintettel azoknak az erőforrásoknak a nagyságára, amelyet az országok jelentős része oktatási reformok finanszírozására fordít, e tudás maga is egyre értékesebbé válik. Fejlődését többek között az garantálja, hogy jósága viszonylag könnyen mérhető azoknak a reformoknak és innovációknak a sikerén vagy kudarcán keresztül, amelyeket erre építve terveztek és valósítottak meg, akár nemzeti, akár lokális vagy intézményi szinten”(Halász, 2008a).

Az implementációkutatások megközelítésében a makro- vagy rendszerszintű perspektíva a domináns, míg az oktatási változások kutatásában erős a mikroszintű vagy intézményi és szervezeti szintű folyamatok perspektívája is. Mindkét megközelítés számára fontos a szervezeti és vezetési, illetve a politikai folyamatok elemzése, így sokat merítenek a szervezetelméletből, a vezetéstudományból és a kormányzás vagy a közpolitika elméleteiből. A két megközelítés nem mindig válik szét élesen: egy-egy oktatásfejlesztési beavatkozás komplex elemzéséről vagy értékeléséről nem mindig lehet eldönteni, hogy inkább az implementáció- vagy inkább az oktatásiváltozás-kutatások eredményeit használja (lásd például Earl et al., 2003). E kutatási területek értelmezik a változás fogalmát, meghatározzák az implementáció eredményességének, sikerességének szintjeit, felvázolják azokat az implementáció megvalósulását jellemző dimenziókat vagy minőségtengelyeket, melyek mentén az adaptáció az egyes szintekhez rendelhető. Általában háromszintű (országos, területi és intézményi) reformokban vagy fejlesztésekben gondolkozva vizsgálják az implementációs folyamatokat, igyekeznek feltérképezni azokat a tényezőket, melyek különös befolyással vannak a változási-változtatási folyamatokra. Foglalkoznak a reformok és fejlesztések kontextusával, vagyis azzal a teljes és összetett környezettel, ami értelmezési keretet ad az implementációs folyamatnak, az oktatásirányítás rendszerével, a központi irányítottság mértékével, a beavatkozások stratégiai tervezésével, a leggyakrabban előforduló beavatkozási területekkel – így például az intézményi struktúra és kultúra megváltoztatásával, a horizontális együttműködést támogató tanulószervezeti kultúra kialakításával, az ellenállás kezelésével, az érintett szereplők tájékoztatásával és bevonásával, a szükséges vezetői és pedagógusi képességek fejlesztésével, a jutalmazási rendszerek/ösztönzők kiépítésével, a sztenderdek és tananyagok felülvizsgálatával –, illetve vizsgálják, hogy a beavatkozási területek milyen formában és mértékben vannak jelen egy-egy implementációs folyamat során. Emellett figyelmük rendszerint kiterjed az idődimenzióra (beleértve a reformok, fejlesztések megvalósítására szánt időt, néhány esetben a különböző szcenáriókban való gondolkozást és az oktatási rendszerek fejlődési szakaszait is), az adott oktatási rendszer fejlettségére, a szereplők viselkedésének az elemzésére (stakeholder analysis), az erőforrások biztosítására, a monitorigtevékenységre és az átláthatóság, elszámoltathatóság kérdésére is.

A hazai oktatásfejlesztési gyakorlat figyelme is egyre inkább kiterjed az implementáció kérdésére: így az 1996-ban elfogadott Nemzeti alaptantervnek már volt részletes „implementációs stratégiája (Pőcze, 1995) és későbbi módosításai során is készültek hasonló stratégiák (Vass, 2004; 2008). Az elmúlt években napvilágot láttak olyan elemzések, amelyek eredményeire jól tudunk támaszkodni (lásd például Havas, 2003; Bognár, 2004; Békesi–Szabó, 2008; Halász, 2007; 2010; Halász–Michel, 2011; Tátrai–Józan, 2011). Emellett a kompetenciafejlesztő programcsomagok elterjesztését megcélzó projektek, illetve azok

értékelései szintén kitértek implementációs sajátosságokra. Az intézkedéseket értékelő tanulmányok (lásd például Kerber, 2011; Perjés, 2010; Expanzio, 2007; Baráth, 2007) rámutatnak az implementáció eredményességét és hosszú távú fenntarthatóságát gátló stratégiai hiányosságokra. Legnagyobb problémáként a nem megfelelő időráfordítást és ezzel összefüggésben a programok ütemezésének felborulását jelölték meg, stratégiai hiányosságként említik többek között a szerepek és felelősségek tisztázatlanságát, az érintett résztvevők bevonásának elmulasztását, a szakmai segítségnyújtás meghiúsulását vagy éppen a támogató szociális, gazdasági, politikai környezet hiányát is.

> Az utóbbi évtizedben a magyar közoktatást érintő jelentősebb fejlesztések az Európai Unió támogatásával történtek. Ezek hátterét az alkotja, hogy az unió lisszaboni stratégiájában egységes, közösségi szintű célkitűzéseként jelölte meg az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák meghatározását és ezek fejlesztését. Ennek nyomán a tagországokban támogatható fejlesztési cél lett a kompetencia alapú oktatás elterjesztése, és az iskolai oktatás ennek megfelelő tartalmi, módszertani, szervezeti megújulása. A csatlakozással hazánk számára is elérhetővé váltak az EU strukturális alapjai, az uniós oktatási-képzési célok megvalósítását segítő támogatási források. A támogatások megszerzéséhez Magyarország elkészítette előbb a Nemzeti Fejlesztési Tervet, majd az Új Magyarország Fejlesztési Tervet. A közösségi alapokból finanszírozott magyar közoktatási pályázatok e két fejlesztési terv keretein belül, hazai környezetben kerültek kidolgozásra. Tervezésük során adaptálták az unió innovációs oktatási célkitűzéseit, valamint egyidejűleg szem előtt tartották a nemzeti érdekeket is. Az intézkedések döntő többsége a kompetencia alapú – járulékos célkitűzésként az esélyegyenlőséget biztosító – oktatást támogatta. A fejlesztések hazai szükségességét alátámasztja az a tény, hogy a megelőző évtized mérései – mint a nagy visszhangot keltő PISA-vizsgálat vagy az országos kompetenciamérés – alapján a magyar diákok „gyengén teljesítenek az értő olvasás, a számolási, matematikai készségek területén. Versenyhátrányban vannak az idegennyelv-ismeretet illetően, és a szociális kompetenciák fejlesztésére szolgáló oktatási környezet, valamint az életpálya-építés iskolai feltételei sem optimálisak” (HEFOP, 2005).

A kurrikulumimplementáció

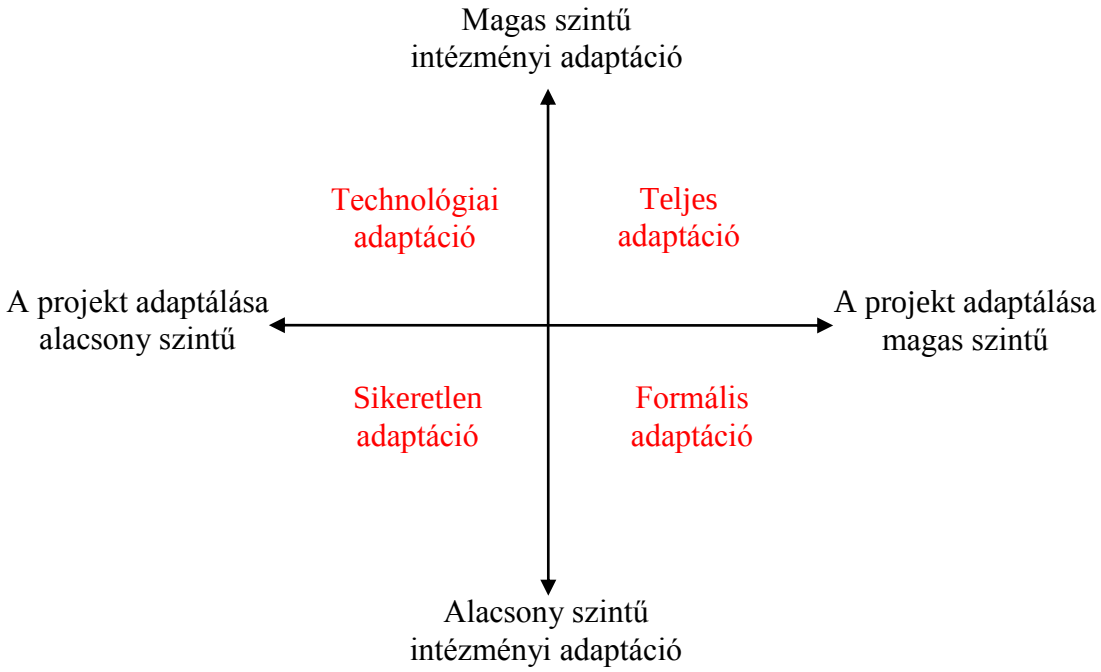
A Nemzeti Fejlesztési Terv és az Új Magyarország Fejlesztési Terv az iskolai oktatás tartalmi-módszertani innovációját megcélzó fejlesztései leginkább kurrikulumfejlesztésre irányuló innovációként értelmezhetők. Annak következtében, hogy a neveléstudományi kutatás és ezen belül különösen a tanterv- vagy kurrikulumelméleti kutatás a nyolcvanas évektől kiemelt figyelmet fordít a tantervi reformok, fejlesztések vizsgálatára, a változtatásról való tudás gyarapítására és alkalmazására, a kurrikulum kifejezés fogalma megváltozott. Immár nem befejezett tantervet, hanem egy érzékeny és adaptív kurrikulumot jelöl. Az oktatásirendszer-fejlesztéssel – mely szükségszerűen foglalkozik a kurrikulumimplementáció kérdésével – és a kifejezetten kurrikulumimplementációval foglalkozó irodalomból (lásd például Wurzburg, 2010; Altrichter, 2005; McLaughlin–Berman, 1975; McLaughlin,1990; Mourshed–Chijioke–Barber, 2010) kiolvasható, hogy a kurrikulumimplementáció meghatározó jegyei lényegében megfelelnek a fejlesztő beavatkozások általános jellemzőinek. Így a kurrikulumimplementáció alatt (is) a résztvevők vonatkozó gyakorlati tevékenységének (tanulásszervezési módszereinek), a gyakorlatokat alátámasztó hiedelmeinek és felfogásainak, a gyakorlatoknak teret (például erőforrást, támogatást, szankciót) adó társadalmi és/vagy szervezeti struktúráknak, valamint a szükséges technikáknak és eszközöknek formálására irányuló fejlesztő tevékenységet értjük (Thomas, 1998; Altrichter, 2005). E tevékenység rendszerkörnyezetét olyan eszközök összessége alkotja, mint amilyen a folyamatszabályozás, a kimeneti szabályozás (például vizsgák, mérés), valamint azok a kapcsolódó eszközök, melyek lehetővé teszik, hogy az előbbiek hatást gyakoroljanak a pedagógiai folyamatokra (például képesítési rendszerek, minőségbiztosítás).

Az implementációs folyamatokról való általános gondolkozásnak megfelelően a kurrikulumimplementációt is hosszan tartó, dinamikus és komplex folyamatként értelmezzük. Dinamikus, hiszen a szervezeti szintű tanulási folyamat következtében a tanulási környezet folyamatosan változik, komplex, mivel a befolyásoló tényezők között bonyolult

kölcsönhatások alakulnak ki, és ezek rendszerbe épülve együttesen fejtik ki hatásukat. Következésképp a kurrikulumimplementációt befolyásoló tényezők is csak rendszerben értelmezhetők, hiszen önmagukban nem bizonyulnak elégségesnek ahhoz, hogy magyarázzák annak sikerességét vagy sikertelenségét. A teljes oktatási rendszert érintő fejlesztések és a kurrikulumreformok implementációs folyamatait vizsgáló kutatások bebizonyították, hogy az oktatás területén eredményes és hosszú távon fenntartható fejlődés kontextustól függetlenül már öt-hat éven belül elérhető (Fullan, 2008 Altrichter, 2005; Mourshed–Chijioke–Barber, 2010; Aladjem et al., 2010). Ennek ellenére az elmúlt két évtizedben a világ különböző pontjain megvalósított, sokszor impozáns pénzügyi forrásokkal támogatott és jól deklarált fejlesztési célokkal kísért oktatási reformok közül csak nagyon kevésnek sikerült elérni és tartósan formálni a pedagógiai folyamatokat. Ennek okát a dinamikus és komplex implementációs folyamatok kezelésének nehézségeiben látják.

A kurrikulumimplementációt elsők közt vizsgáló Rand Change Agent Study (McLaughlin-Berman, 1975) meghatározta a programbevezetés szintjeit, ehhez kapcsolódóan pedig kijelölte azokat az implementáció megvalósulását jellemző dimenziókat vagy tengelyeket, melyek mentén az adott oktatási program adaptációja az egyes szintekhez rendelhető (lásd 3. ábra). McLaughlin a bevezetés négy szintjét különbözteti meg: a teljes, a technológiai szintű, a formális és a sikertelen adaptációt. Az implementációs folyamatok eredményességének e kategóriákba történő besorolása két tengely, az intézményi adaptáció és a projektadaptálás mentén történik.

3. ábra: A programbevezetés szintjei



Forrás: McLaughlin- Berman, 1975

A vízszintes tengely azt jelzi, hogy a fejlesztési program által hordozott technológiát adaptálják- e az intézmény sajátos viszonyaihoz, például ahhoz, hogy sajátos nevelési igényű vagy hátrányos helyzetű diákokat oktatnak. A függőleges tengely pedig azt mutatja, hogy az intézmény maga, illetve az intézményben lévő emberek, pedagógusok, vezetők és egyéb munkatársak változtatnak-e a viselkedésükön, hogy sikerült-e elérni a szakmai meggyőződések mélyebb rétegeit érintő változást a tanárok osztálytermi viselkedésében.

Eszerint sikertelen implementációként azt a bevezetési szintet értelmezi, ahol az innovatív technológiát nem igazítják a helyi feltételekhez, és ezek nem érik el, nem képesek befolyásolni az intézményi gyakorlatot, az implementáció egyáltalán nem vagy csak szimbolikusan történik meg.

Formális implementációnak azokat tartja, ahol a résztvevők nem változtatják meg a megelőző pedagógiai gyakorlatukat annak ellenére, hogy megtörténtek azok a lépések, melyek lehetővé teszik a projekt helyi kontextusnak megfelelő alkalmazását.

Technológiai implementációként azt a bevezetési szintet értelmezi, ahol a pedagógusok elsajátítják az innovatív technikákat és módszereket, de nem képesek azokat a kontextusnak megfelelően alkalmazni.

Végül teljes implementációnak azokat a mélyreható változásokat tekinti, amikor a pedagógusok gondolkodása és viselkedése változik, amikor a pedagógusok elsajátítják a szükséges technikákat, módszereket és ezeket a helyi környezetnek, igényeknek megfelelően alkalmazzák.

A Rand Change Agent Study által meghatározott programbevezetési szinteket a későbbiekben számos elemzés használta az implementációs folyamatok eredményességének meghatározására, így Michael Fullan a Változás és változtatás c. trilógiájában technológiai adaptációként értelmezi a szisztematikus stratégiával elérhető alapkészségek fejlesztését megcélzó reformok bevezetését, teljes adaptációként pedig a mélyreható, hosszú távon fenntartható változásokat.

A Rand Change Agent Study az iskolákat, illetve a szervezeteket komplex adaptív rendszerként értelmezte, így az implementációt olyan evolúciónak tekintette, melynek során előtérbe kerülnek az olyan folyamatok, mint például a tanárok tanulása.

A tanárok tanulása egyaránt jelenti az egyéni és a kollektív tanulási folyamatokat, melyek célja a fejlesztési beavatkozás intelligens értelmezése. A fejlesztések által támogatott gyakorlatok és technológia implementációjának legfontosabb jellemzője éppen az, hogy ezek a helyi szintű feltételeknek megfelelő értelmezés nélkül alkalmazhatatlanokká válnak. Az előírások szigorú követése, vagyis az implementációs hűség[4] (fidelity of implementation), a Rand Study kutatói szerint nem alkalmas arra, hogy változást idézzen elő a viselkedések mélyebb rétegeiben.

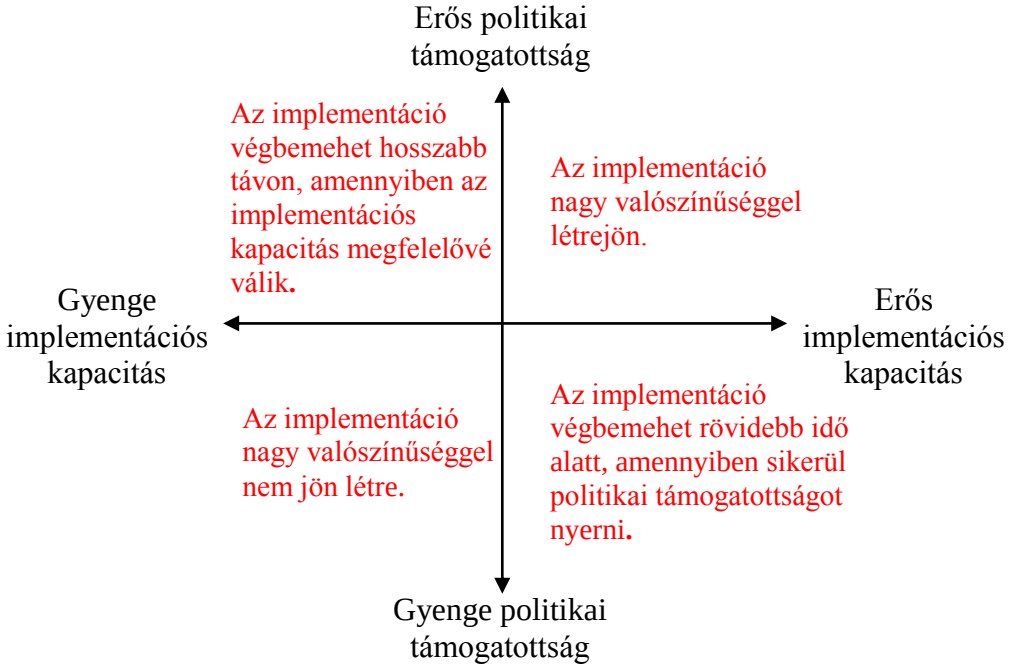
Az implementációs folyamat feladata, hogy a résztvevőket, pedagógusokat és vezetőket a rendelkezésre álló idő alatt képessé tegye a kurrikulum saját közegben történő értelmezésére, az előírt gyakorlatok és technológiák annak megfelelő alkalmazására, illetve arra, hogy saját szakmai meggyőződésüket, gondolkodásukat és viselkedésüket a javasolt irányba tudják fordítani. A kollektív tanulás kérdésére a továbbiakban még kitérünk, itt azonban annyit meg kell említeni, hogy az intelligens tanulóközösségek kialakulása alapjában határozza meg az implementáció sikerességét.

Habár a Rand Cange Agent Study megvalósulási kategóriái jól érzékeltetik az implementációs folyamatok lehetséges kimeneteit, ahhoz, hogy a folyamatok hatását le tudjuk írni, szükséges kitérnünk a Pressman–Wildavsky féle modellre is (Pressman–Wildavsky, 1984). Ez a modell komplex rendszerekben gondolkozva az alapján ítéli meg az implementáció megvalósulását, illetve annak várható csúszását, hogy az érintett szereplők pozitív vagy negatív módon viszonyulnak a beavatkozáshoz, illetve hogy a viszonyulásuknak megfelelő cselekvéseiket milyen intenzitás jellemzi. A modell a komplex rendszerek hatásmechanizmusait próbálja érzékeltetni, így figyelme kiterjed az itt fellépő kölcsönhatások dinamikájára is, arra, hogy a szereplők viselkedése szükségszerűen hat a többi érintett szereplőre is, továbbá hogy a viselkedések hatása akár össze is adódhat.

A Rand Change Agent Study megvalósulási dimenziói kapcsán talán érdemes kiemelni az implementációs kapacitás kérdését. Halász és Michel – az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló EU-ajánlás tagállami implementációjával kapcsolatban – a teljes adaptáció két alapvető feltételeként (lásd 4. ábra) az implementációs kapacitást és a politikai támogatottságot határozzák meg.

[4]A fejlesztési beavatkozással bevezetett új eljárásokhoz kapcsolódó előírások fegyelmezett betartása. Lásd: Az oktatási implementációkutatások kezdete című fejezetet.

4.ábra: Az implementáció feltételei és lehetőségei



Forrás: Halász–Michel, 2011

Halász és Michel szerint az implementációs kapacitás becslése és formálása nehezen megvalósítható feladat, nem alkalmazhatók általános kritériumok, hiszen ez utóbbiak a nemzeti kormányzati rendszerek eltérő sajátosságaiknak megfelelően változhatnak. A szerzők felvetik annak lehetőségét, hogy az implementációs kapacitás megítélésének kritériumai lehetnének az alkalmazott implementációs top-down és bottom-up modellek, amennyiben megegyezés születne a tekintetben, hogy a két modell között indokolt minőségi különbséget tenni. A vizsgált irodalmak döntő többsége e két alapmodell szerint gondolkodik, melyek eredményeit kumulálva jól érzékeltethetőek a mikro- és makroszintű tervezés közti kölcsönhatások, illetve segíthető a komplex folyamatok megértése. Ezért az alábbiakban mi is e két modell mentén igyekszünk majd bemutatni az implementációs folyamatokra jellemző főbb irányítási megoldásokat. Itt azonban szükséges hangsúlyozni, hogy habár megfigyelhető a szakma arra irányuló állandó törekvése, hogy minél jobban modellezze az oktatásfejlesztési beavatkozások implementációjának komplex folyamatait, csak akkor értelmezhetjük azokat tipikus implementációs modellek szerint, ha mindig jelen van a gondolkozásunkban, hogy a komplex folyamatok modellezése során szükségszerűen kiesnek olyan nem elhanyagolható tényezők, melyek nem tartoznak a modelleket felállítók főbb vizsgálati szempontjai közé. Továbbá a nemzetközi irodalomból kiolvasható elméletek, modellek kapcsán tekintettel kell lenni arra is, hogy az egyes stratégiai lépések formája kontextusnak megfelelően kell, hogy változó legyen, mivel minden fejlesztési folyamat más, különböző szintről indul, eltérő igényeket kell, hogy kielégítsen, valamint más szociális és környezeti tényezőknek kell, hogy megfeleljen. Jól összeillik ez azzal, hogy a kontextus meghatározó szerepét szinte minden irodalom kiemelten kezeli.

A kontextus szerepe

Kontextus alatt azt a teljes és összetett környezetet értjük, melyben a reformok vagy a fejlesztések megvalósulnak (így például a társadalmi-gazdasági-politikai környezetet, a kultúrát, a normákat, a történelmet, a rendszer felépítését). Mind a teljes oktatásirendszer-fejlesztéseket vizsgáló kutatások, mind a kurrikulumimplementációt feltáró vizsgálatok hangsúlyozzák a kontextusnak megfelelő implementáció szükségességét. A Postlethewaite–

Neville–Burton–Neave által szerkesztett, 1998-as Oktatási enciklopédia (The Complete Encyclopaedia of Education) vonatkozó szócikke (Thomas, 1998) is kiemelten kezeli a kontextus kérdését, hivatkozik Firestone–Corbett (1988) jóslatára, miszerint a legtermékenyebb implementációkutatások várhatóan különös figyelmet fordítanak majd a különböző kultúrák hatására. E jóslat érvényességét azzal támasztották alá, hogy habár régóta nagy gyakorlattal bírt, és a huszadik századra pedig különösen jellemző volt az egyes oktatási programok nemzeteken belüli és nemzetközi terjesztése, a programok sikerességét vizsgáló kutatások szerint a különböző környezetekbe importált programok csak ritkán voltak képesek ugyanolyan jól működni.

A környezeti feltételek, illetve az ezekben rejlő energiák irányultságuktól függően súlyosan korlátozhatják, vagy éppen hatékonyan támogathatják is a reformok, fejlesztések elindítását és megvalósítását. A komplex és dinamikus rendszerekben gondolkozó elméletek szerint ezen erők megfelelő irányba orientálásával lehetőség van az implementációs deficitek redukálására és kellően mélyreható változások elérésére. Meghatározó helyi tényező például a résztvevők és érintettek változás iránti igénye, elkötelezettsége, fejlesztési kompetenciáik és kapacitásuk, a pedagógusok megelőző gyakorlata és szakértelme[5], az iskolák adaptivitása[6], a rendelkezésre álló erőforrások, a tanulói sajátosságok, a kulturális értékek, a társadalmi-gazdasági-politikai környezet. A társadalmi-gazdasági-politikai változások gyakran lehetnek egy új fejlesztés vagy reform kiindulópontjai. Nagyléptékű reform kiváltó forrása lehet például egy új politikai vagy stratégiai vezetőség megjelenése, illetve egy nagy horderejű, kritikus jelentés (e két ok gyakran együttesen jelenik meg). Jól illusztrálja ezt a 2000-es németországi PISA-sokk esete, amikor a felmérések eredményei következtében az oktatás minőségének javítása érdekében élénk társadalmi vita indult, minek következtében jelentős változtatásokat vezettek be a tanárképzésben, célirányos módszertani továbbképzéseket tartottak, illetve bevezették a matematika és természettudományos kompetenciák fejlesztését megcélzó SINUS-programot. Ugyanakkor, ha egy reform már elindult, fejlődéséhez és terjeszkedéséhez a stabil környezet a legkedvezőbb. A már folyamatban lévő reformok megvalósítását a nagy volumenű társadalmi változások megzavarhatják, illetve a kisebb politikai események is radikális hatással lehetnek az implementáció folyamatára (Hargreaves et al., 2010; Thomas, 1998; Mourshed–Chijioke–Barber, 2010; Fullan, 2008; Wurzburg, 2010).

A kontextuális tényezők közül talán érdemes kiemelni az érintettek és a résztvevők elkötelezettségét. Az oktatási szektor esetében különösen kiterjedt, általában állami rendszerről beszélünk, melyhez bonyolult rendszerdinamika szerint működő széles érdekcsoportok kapcsolódnak. A kurrikulum vagy a teljes oktatási rendszer fejlesztését megcélzó változtatások bevezetése elképzelhetetlen az érintettek együttműködése nélkül. Jelentős befolyással vannak az olyan érdekcsoportok, mint a tankönyvpiaci és munkaerő-piaci szereplők, de elsősorban a pedagógusoknak és a vezetőknek van meghatározó szerepük. Ők, illetve egyes csoportjaik hatékonyan támogathatják vagy ellenállásukkal meg is akadályozhatják a központi célok gyakorlatba való átültetését. Elkötelezettségük mértéke tükrözi, mennyi időt és energiát fordítanak a reform vagy a fejlesztés megvalósítására, valamint azt is, milyen mértékben maradnak hűek vállalt szerepükhöz. A vezetők csoportjai vezénylik a változási folyamokat, biztosítják a forrásokat, továbbá szankciókkal bírnak, ezáltal ösztönözhetik a hierarchia alsóbb szintjein működő kollégákat a minél szélesebb körű és aktív részvételre.[7] A pedagóguscsoportok elkötelezettségének is lehet ösztönző vagy éppen gátló hatása, hiszen feléjük még alacsony rendszerteljesítés esetén is nagyobb az általános bizalom, mint a politikai szereplők és koncepciók irányába, így egyéb érdekcsoportok

[5] Például: csoportmunka-irányítás, tanár-szülő konferenciák vezetése, tanítás felfedezéses módszerrel, számítógép-kezelés.

[6] Adaptív iskola: felméri a szükségleteket, az erre reagáló fejlődés belső igény miatt jön létre, a résztvevők sajátjuknak érzik az innovációt, elkötelezettek iránta. Befolyásolhatja az intézmények korábbi fejlesztési tapasztalata.

[7] A vezetők szerepére az utolsó fejezetben részletesen kitérünk.

(például a szülők) együttműködése is nagyban függ az ő elkötelezettségüktől (lásd például Thomas, 1998; Fullan, 2008; Altrichter, 2005; Mourshed–Chijioke–Barber, 2010). Az érintett főbb csoportok nem homogének, rendszerint több szempont szerint rendeződő alcsoportokként értelmezhetőek, a stratégiai tervezés egyik fontos eleme pedig differenciált kezelésük.

> Pőcze Gábor az első, hivatalosan elfogadott Nemzeti alaptanterv implementációjára vonatkozó, 1995-ös javaslata jó példa az érintett csoportok differenciált kezelésére. A stratégiában a reform által érintett csoportokat több szempont szerint rendezi. Beszél az érintettekről és az implementáció különböző szintjein elhelyezkedő résztvevőkről (iskolák/pedagógusok és vezetők, a helyi oktatásirányítás/önkormányzatok, neveléstudományi kutatók, szülők, tankönyvpiaci szereplők), illetve ott, ahol értelme van, e csoportokat tovább bontja eddigi működési gyakorlatuk, változással szembeni jellemző attitűdjeik, lehetséges jövőképük, településszerkezet, a körzetben élők jellemző szocioökonómiai státusza szerint, emellett iskolák esetében különbséget tesz az aktuális iskolatípusok és a korábbi profiljukkal való elégedettség alapján is. Ennek megfelelően a pedagógusokat több csoportba sorolja az őket foglalkoztató intézmény típusa, lehetséges jövőképeik,[8] illetve a direkt/indirekt intervenciópreferenciájuk alapján. A pedagógusok várható reakcióit és problémáit csoporttagságuk alapján jósolja meg. Leírja például, hogy a direkt intervenciókhoz szokott pedagógusok várhatóan a Nat bevezetésének újfajta megközelítését utasítják majd el, míg az indirekt intervenciókat preferáló tanárok ellenállását az válthatja ki, ha „direkt módon és azonnal követelnek új skilleket, a tartalmi megújítás keretében új kompetenciák kialakítását kérik, megkövetelik, hogy a tanár bánni tudjon a tanulási forrásokkal, az alkalmazásban új interperszonális magatartásmódok kialakulását szeretnék elérni, vagyis mindent, ha lehet, azonnal. E frontális támadás kikezdi […] a normális állapotában konform és nem innovatív tanárembert" (Pőcze, 1995).

Az elkötelezettség kialakítása bonyolult és hosszú folyamat. A helyi szereplők elkötelezettségének erősítését, illetve szakmai identitásuk célirányos formálást a tervezési folyamatba történő korai bevonásuk támogathatja a leginkább. Ez segíthet ellátni őket a szükséges ismeretekkel, s egyben növeli annak a valószínűségét, hogy a reformot vagy fejlesztést folyamatosan a helyi igényekhez igazítsák, így biztosítva annak hosszú távú fenntartását (Hargreaves et al., 2010; Thomas, 1998; Fullan, 2008; McLaughlin- Berman, 1975, Altrichter, 2005).

> A magyar kezdeményezésre és vezetéssel 2008 és 2010 között, európai uniós támogatással megvalósult DICE-program egy olyan hazai példa, mely során egy, a lisszaboni kulcskompetenciák rendszerét elutasító drámapedagógus-csoportot tettek érdekelté abban, hogy az EU tudásfelfogása szerint értelmezzék saját munkájukat. A program elsődleges célja volt egy kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmazó interkulturális kutatással a tanítási színház és dráma hatékonyságát oly módon bizonyítani, hogy arra alapozva a döntéshozók felé országos és európai szinteken is képviselni lehessen a színházi nevelési programok szükségességét. A kutatáshoz 12 ország elismert szakintézménye csatlakozott. A program öt kompetenciaterületet mért. A projekt megvalósításához szükséges volt, hogy a tanítási színház és dráma elméleti és gyakorlati szakemberei elfogadják, hogy munkájuk megítélése az Európai Unió stratégiájában meghatározott értékrend szerint történik. A színházi neveléssel foglalkozó szakemberek csoportját általánosan jellemezte az a holisztikus gondolkodásmód, mely tiltakozik az ember kompetenciaterületekre való „felszabdalása" ellen, és így tudatosan elutasítja a lisszaboni stratégia tudáskoncepciójának létjogosultságát. A színházi nevelés képviselői a program egésze alatt kitartottak meggyőződésük mellett, miszerint egy-egy kompetencia nem értelmezhető önmagában, mivel a kompetenciák állandó kölcsönhatásban állnak egymással, rendszerbe épülve, együttesen fejlődnek, és hatásukat is együttesen éreztetik. A program elején a kvantitatív mérésnek változó volt a fogadtatása, megfogalmazódott a kritika, miszerint a kompetenciaterületek mérése során nyert számszerűsített adatok nem képesek hitelesen leírni a tanítási színház és dráma programok hatásrendszerét. Annak érdekében, hogy a drámapedagógusok gondolkodásában megjelenjen egy, a kompetenciák rendszerével kompatibilis tudásfelfogás, és elfogadják a kvanitatív mérések szükségességét, a kutatás vezetői felhívták a drámapedagógusok csoportjának figyelmét arra, hogy az EU támogatásának elnyerésével elérhető cél lehet a tanítási színház és dráma szakmai elismerése, anyagi támogatottsága és piacbővítése. Érdekeltté tették őket abban, hogy munkájukat a lisszaboni kulcskompetenciák által meghatározott konceptuális kereten belül értelmezzék. A drámapedagógusok tudásukat és energiájukat arra fordították, hogy kompatibilissé tegyék saját tudásfelfogásukat és a kompetenciák rendszerét. Kidolgoztak egy új, univerzális kompetenciát, mely értelmezési keretet ad a másik öt területnek, általánosan az ember emberi mivoltát jelzi, magában foglalja

[8] Ilyen jövőkép például a bérek befagyasztása, a munkahelyek megszüntetése és a teljesítményalapú bérezés.

mindazt a készséget, képességet és ismeretet, melyet a másik öt kompetenciaterület jelöl. A holisztikus felfogás jegyében született új kompetenciaterület jelezi, hogy habár a tanítási színház és dráma eredményességének bizonyításához és hatékony érdekképviseletéhez szükséges a kompetenciaterületek szeparált mérése és a mérési eredmények témakörönként történő közlése, a vizsgált öt kompetenciaterület az egyénekben szoros egységet alkot. Az univerzális kompetencia – amellett, hogy a DICE-program megvalósulását támogatta – megjelenésével más pedagógiai területek szakemberei figyelmét is felhívhatja a kompetenciaterületek együttes rendszerben való értelmezésének szükségességére. A DICE-projekt az új kompetenciaterület esetében is mérte a tanítási színház és dráma hatását.[9]

Még az olyan írások is különös figyelmet fordítanak a kontextus kérdésére, melyek az oktatási rendszerek fejlesztésének stratégiai lépéseit konkrét algoritmusba szervezik. Mourshed–Chijioke–Barber kutatási eredményei (2010) arra hívják fel a figyelmet, hogy bár az általuk meghatározott rendszerfejlődési szakaszok általánosan, kontextustól függetlenül jellemezhetőek egy-egy beavatkozási klaszterrel, a konkrét fejlesztési tevékenységeket a kontextus határozza meg. A kontextus meghatározó szerepe tehát nem a beavatkozási területekben, hanem azok formájában fejti ki erősen hatását.

A programozott és az adaptív-evolúciós modellek

Az általános vélekedéssel ellentétben, mind a programozott, mind pedig az adaptív-evolúciós (ezt megelőzően és követően esetenként csak adaptív vagy csak evolúciós) megközelítés a megvalósítási folyamatokat olyan önálló problématerületként értelmezi, amely „nem vezethető le mechanikusan a döntéshozatalból” (Jenei, 2007). Lényeges különbség van azonban a tekintetben, hogy a kemény vonalú programozott fejlesztésekben gondolkozók szerint a megvalósítás folyamata elsősorban a policy és a hozzá rendelt erőforrások függvénye, melyek közül mindegyik kontrolálható a központi szintről, míg az adaptív-evolúciós megközelítés amellett, hogy elismeri e két tényező relevanciáját is, az intézményi kontextusra, a szereplőkre és a koalíciókra fordít kiemelt figyelmet (Brynard, 2005).

A top-down és bottom-up megnevezések esetében több értelmezéssel is találkoztunk. Az általános meghatározás szerint mindkettő központból induló beavatkozást jelöl: itt a „top-down” megnevezés a döntéshozatalra fókuszáló, szorosan irányított és ellenőrzött implementációt jelenti, a „bottom-up” megnevezés pedig a komplex rendszerek dinamikáját értő, a megvalósítási mozzanatokat középpontba állító implementációs karaktert. Néhány értelmezés szerint azonban – és a megnevezések jelentéséből ez a meghatározás következik logikusan – a „top-down” magában foglalja a felülről-lefelé építkező változtatások mindkét típusát, a „bottom-up” ezzel szemben az alulról építkező reformokat jelöli.

Jelen tanulmányban a „top-down” és „bottom-up” megnevezéseket az előbbi értelemben használjuk, illetve e karaktereket több helyen – Altrichter után (2005) – „programozott” és „adaptív-evolúciós megközelítés”-nek is hívjuk, úgy gondoljuk, ezek a megnevezések inkább tükrözik a beavatkozások természetét, és így nem adnak okot a kettős értelmezésre.

A programozott fejlesztések gazdái előre meghatározott eszközökkel elérhetőnek gondolják a központi döntések által kijelölt célokat, így a döntési folyamatokra, a szükséges technikai feltételek megteremtésére, illetve az implementációs hűségre fordítanak különös figyelmet. A programok tervezése során konkrétan megjelölik, majd a lehető legvilágosabban közlik a fejlesztendő területeket, a célokat és a megvalósítási módokat. Az értékelési szempontok általában egyértelműek, az implementáció folyamatában hangsúlyos szerepet kap a szabályok életbeléptetése és ellenőrzése (Fullan, 2008; Matland, 1995; Altrichter, 2005). Az a kérdés, hogy a beavatkozás várhatóan milyen konfliktusokat szül az implementációs lánc alsóbb szintjein, nem fogalmazódik meg az implementációs gondolkodás e szintjén (Brynard, 2005). Az ilyen természetű fejlesztésekbe jellemzően csak néhány, általában a célokkal azonosulni tudó szereplőcsoportot vonnak be, és a kapcsolódó felelősségeket is rájuk bízzák.

[9] DICE (2010): A kocka el van vetve. A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra, online: http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf

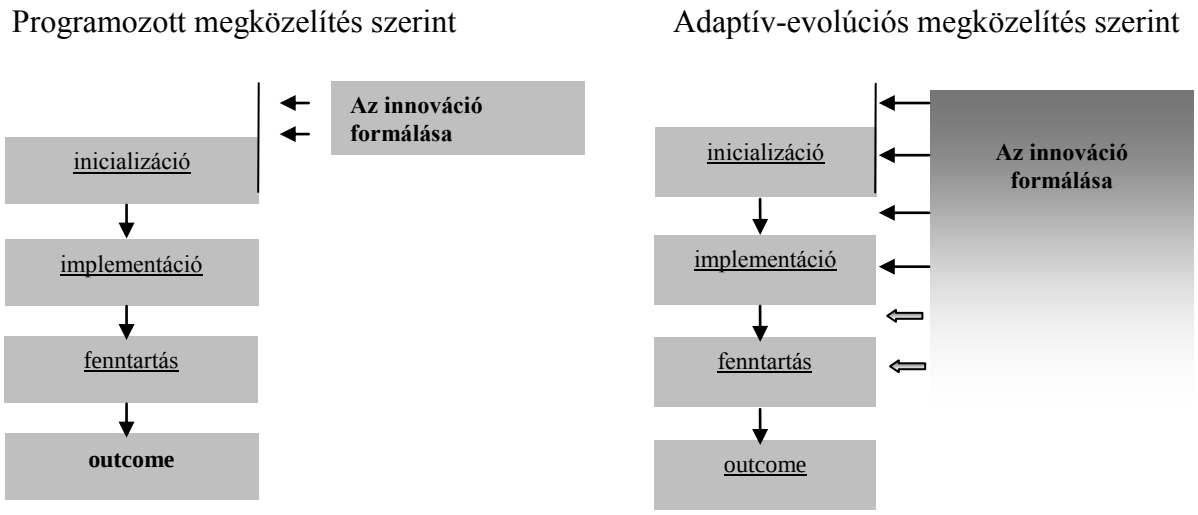
Következésképpen azok az érintettek, akik nem kapcsolódnak szorosan a fejlesztés adminisztrációs folyamataihoz, kívül esnek a fejlesztés látókörén (Matland, 1995; McLaughlin- Berman, 1975; Altrichter, 2005). A prioritást élvező csoportok bevonása, az ő hiedelmeik, érdekeik előtérbe helyezése legtöbbször redisztributív következményekkel járó, nehezen megvalósítható fejlesztési célokat és folyamatot eredményez. Matland (1995) szerint akkor működhet jól a programozott megközelítés, ha valóban sikerül az üzeneteket mindenki számára jól érthetővé tenni, és a részvevők egyet is értenek ezen üzenetek tartalmával. Ha azonban nincs egyetértés, akkor az ilyen típusú implementáció várhatóan kudarccal zárul.

Mivel a programozott fejlesztések értékelési eredményei csak ritkán hasonlítottak az eredetileg kitűzött célokhoz, sőt gyakran előfordult, hogy nem várt, erős negatív hatások jelentek meg, az 1970-es évektől a fejlesztési folyamatokkal foglalkozók figyelme előterébe kerültek a megvalósítási folyamat problémái. Egyre inkább elfogadott lett, hogy a központi döntések megvalósításában nem egyszerű végrehajtás történik, illetve hogy maguk a programok is lényeges változásokon mehetnek keresztül az implementáció során (Jenei, 2007; Hargrove, 1975).

Az első klasszikus, felülről-lefelé logikától eltérő munka a már többször említett Pressman és Wildavsky könyve volt (1973). Az új megközelítés alapját a komplex rendszerek természetének megértése, a kölcsönhatások és az evolúciós folyamatok jelentőségének felismerése adták. E fázisban a fejlesztésről gondolkozók figyelme már erősen a kontextusfüggő, szituációs jellemzőkre irányul. A programok megvalósítása során felértékelődik a helyi szereplők aktív és felelős szerephez juttatása, illetve a bevezettetni kívánt innovatív módszerek helyi igényekhez igazítását megengedő rugalmasság biztosítása. Kiemelt cél lett az intelligens adaptációhoz szükséges egyéni kompetenciák és meggyőződések kialakítása, az érintettek attitűdjének formálása, a fejlesztés iránti elkötelezettségük erősítése és technikai ismereteik kiépítése. Itt a részvevők innovációval szembeni szkeptikusságát olyan kontrolként értelmezik, ami azáltal segít kijelölni a fejlesztések optimális útjait, hogy folyamatosan kérdéseket vet fel az innovatív módszerek és eszközök helyességét illetően. A kezdeti implementációs terv csak kiindulópontként funkcionál, ami a fejlesztés közben észlelt változásoknak, igényeknek megfelelően módosítható, sőt módosítandó (Matland, 1995; Altrichter, 2005). Az e modell szerint koordinált fejlesztések gazdái több lehetséges szcenárióban gondolkoznak, melyek alapját a kontextuális feltételek és az ezekben rejlő erők adják. Az ilyen erők feltérképezésének egyik legfontosabb eszköze a már említett érintettek elemzése (stakeholder analysis) lehet.

Altrichter a két paradigma közti különbség képi megjelenítéséhez az innováció formálásának helyét vette alapul (lásd 5. ábra). Bár a két paradigma szinte minden aspektusában különbözik egymástól, azt mondhatjuk, hogy ennek az egy dimenziónak a megjelenítésével jól lehet érzékeltetni a programozottan bevezetett és az adaptív innováció közti különbségeket.

5. ábra: Kurrikulumformálás



Forrás: Altrichter, 2005

Annak ellenére, hogy jelentős és éles különbségeket látunk a programozott és az adaptív-evolúciós megközelítések között, illetve hogy az oktatásfejlesztési beavatkozások implementációjával foglalkozók általában az utóbbi mellett foglalnak állást, nem mondhatjuk azt, hogy egyes esetekben nem lehetne relevanciája a felülről szorosan irányított implementációnak.

Ennek magyarázatához meg kell tennünk egy újabb fontos distinkciót. Eddig megkülönböztettük a komplex rendszerek kezelésének igényével és az ilyen igény nélküli beavatkozásokat. Az Elmore által használt terminológiát kölcsönözve, utóbbira az előre, míg előbbire a visszafelé történő feltérképezés vagy tervezés (forward/backward mapping) a jellemző (Elmore, 1980). Ahogy fentebb már említettük, az előrehaladó tervezés a szándékok kijelentésével kezdődik, ezt követően pedig lépésről lépésre halad előre. Mindezidáig ezt azonosítottuk „top-down" megközelítésként. A dolgok visszafelé történő feltérképezése ezzel szemben az implementációs lánc alsó szintjeinek viselkedését veszi alapul a politika alkotásához. „Ez azt jelenti, hogy a közpolitikai folyamatban előzetesen csak alaporientáció alkotható meg, és a különböző lehetőségek és programok közötti választás csak az utólagos átgondolás fényében történhet meg, amikor a programok megvalósítása már megkezdődött, amikor a gazdasági és más kényszermechanizmusok és a társadalmi nyomásgyakorlás működésbe lépett. Ilyen teljesítményhelyzetben lehet csak dönteni a sokszor csak ebben a stádiumban manifesztálódott konfliktusok erőterében." (Jenei, 2007) Eddig e tervezést azonosítottuk az adaptív-evolúciós megközelítéssel, ezt viszont most pontosítanunk kell: a visszafelé tervező fejlesztésgazdák ugyanis találkozhatnak olyan fejlesztési tereppel, melynek sajátosságai programozott fejlesztések megvalósítását indokolják (Mourshed–Chijioke–Barber, 2010; Fullan, 2008). Itt azonban már egy karakterében lényegesen megváltozott programozott megközelítésről beszélünk. Ez már egy olyan intelligens és érzékeny top-down paradigma, amely kifejezetten a rendszer adaptivitását, implementációs kapacitását kívánja növelni, és képes arra, hogy ha elérte korlátait, adaptív fejlesztéssé alakuljon. (Az előbbi bekezdésben az ilyen adaptivitást növelő intelligens, programozott programok relevanciáját jeleztük.) E problémakörre az idő szerepe kapcsán még kitérünk, itt csak annyit kell megemlíteni, hogy az intelligens „top-down" értelmezéssel megtörtént a szintézisteremtés az eredetileg minden dimenziójában különböző paradigmák között.

Az idődimenzió kezelési lehetőségei és ezek szerepe

Az idődimenzió kérdésére az irodalmak mindegyike impliciten kitér. Gondolkoznak (1) a kurrikulumot érintő reformok, fejlesztések időigényéről; (2) a rendszerfejlődési szintek sajátosságairól, fejlesztési lehetőségeiről; illetve arról, hogy (3) a szereplők miként kezelik az idődimenzió kérdését.

Bár születnek becslések arra vonatkozóan, milyen időigénye van egy kurrikulumot érintő változtatási-változási folyamatnak (legyen szó akár teljes oktatási reformról, akár szűk vagy tág lefedettségű kurrikulumreformról vagy éppen kurrikulumfejlesztésről), ez az időigény a változtatás típusától, céljától és kontextusától függően erősen eltérő lehet. Fentebb említettük már, hogy Mourshed–Chijioke–Barber összesen húsz oktatási rendszer teljes belső reformját vizsgáló kutatása (2010) szerint eredményes és hosszabb távon fenntartható fejlődés kontextustól függetlenül már hat éven belül elérhető, azonban a vizsgált irodalmak – köztük Mourshed–Chijioke–Barber is – a változtatási-változási folyamatok időigényének kérdését a pontos időintervallumok megjelölésénél lényegesen komplexebben kezelik. Amellett vagy ahelyett, hogy években meghatározzák az egyes reformok vagy fejlesztések (egymástól lényegesen eltérő) időigényeit, leírják az azokat meghatározó implementációs elemeket és kontextuális feltételeket. A szükséges időkeretet tehát olyan implementációs elemek adott kontextusban történő megfelelő megvalósulásával határozzák meg, mint amilyen például a szabályozási eszközök elkészítése, kipróbálása, korrekciója, a résztvevők számára a szükséges felkészülési idő biztosítása vagy a széles körű konzultáció. Így tehát még azok az irodalmak is kitérnek az egyes kurrikulumot érintő változtatási-változási folyamatok időigényére, melyek a szükséges időkereteket nem pontos időintervallumok meghatározásával, hanem a különböző implementációs elemek adott kontextusban történő megvalósulási folyamatával írják le. Számos irodalom azonban explicit módon foglalkozik a reformok vagy fejlesztések időigényével (lásd például Shalberg, 2005; Wurzburg, 2010; Barber, 2009). Mindközül talán érdemes kiemelten kezelni a „No Child Left Behind" programot vizsgáló ECSRIO[10] kutatást (Aladjem et al., 2010), amelynek egyik fő célkitűzése az volt, hogy feltárja a direkt kapcsolatokat az implementációs folyamat sajátosságai és kontextuális feltételei, valamint a program megvalósításához szükséges időkeretek között. A kutatás azt vizsgálta, milyen implementációs és feltételbeli különbségek figyelhetők meg azon intézmények között, melyek a programot két éven belül sikerre vitték, és azok között, melyek lassabban, három és öt év között értek el hosszabb távon is fenntartható eredményeket. Ennek szellemében vizsgálta a vezetők és a munkatársak szerepét és annak kontinuitását, a külső támogatási rendszert és gyakorlatot, az iskola légkörét, úgymint a tanulási folyamat és a tanulói teljesítmény súlypontozását, a szabályozási mechanizmusokat, a szülők és egyéb érdekelt csoportok bevonását, a helyi fejlesztési stratégiákat, a helyi támogatási rendszert, a megelőző módszertani gyakorlatot vagy éppen azt, hogy a diákok mennyi időt töltenek az iskolában.

Az idő kérdését jóval kevesebben értelmezik tágabb, a kontextus vagy az oktatási rendszer fejlődésének perspektívájából. E látószög teszi lehetővé az adott rendszer fejlődési folyamatának értelmezését, a fejlettségi szintek sajátosságainak vizsgálatát, illetve az idődimenzió ilyen tágabb értelmezése magyarázhatja a már korábban említett két alapmodell alkalmazásának relevanciáját. Mourshed–Chijioke–Barber (2010) négy egymást követő fejlődési szakaszt jelölnek meg.

A Mourshed– Chijioke–Barber által meghatározott fejlődési szakaszok:

1. Szegényestől az elfogadható rendszerteljesítési szintig tartó;
2. elfogadhatótól a jó rendszerteljesítési szintig tartó;
3. jó rendszerteljesítési szinttől a nagyszerűig tartó;
4. nagyszerűtől a kiváló rendszerteljesítési szintig tartó szakasz.

Kutatási eredményeik arra mutatnak rá, hogy a négy fejlődési szakaszra általánosan, kontextustól függetlenül jellemező egy-egy olyan beavatkozási klaszter, mely leginkább megfelelőnek bizonyul egy adott fejlesztési pontról a következőre való fejlődés támogatásában. A beavatkozási klasztereket, pontosabban az egyes klaszterekhez tartozó beavatkozási területeket leginkább az adott szakaszra jellemző központi irányítottság mértéke határozza meg. Minél magasabb teljesítményt produkáló rendszer fejlesztése a cél, annál inkább támogatja a sikeres implementációt egy decentralizált implementációs stratégia. Az első két teljesítési szinten lévő rendszerek pedagógusai jellemzően kevésbé rendelkeznek a megfelelő kompetenciákkal, ilyenkor a szorosabban irányított és ellenőrzött implementációs folyamat, vagyis – egy intelligens és érzékeny programozott fejlesztés – csökkentheti a rendszer kaotikus jellegét. Míg az utolsó két szakaszban lévő rendszerek pedagógusai általában fejlettebb kompetenciákkal rendelkező, magasan képzett oktatók, akik a pedagógiai folyamatok tervezésében lazább iránymutatást igényelnek. E szinteken az iskolán belüli kreatív innováció támogatása növelheti leginkább a rendszer eredményességét.

Mourshed–Chijioke–Barber algoritmusával rokonítható elképzelést találhatunk Michael Fullan Változás és változtatás trilógiájának harmadik kötetében (Fullan, 2008). Mindkét írás szerint szisztematikus stratégiával, információgazdag előírást alkalmazó reformokkal legfeljebb az írás-olvasási és számolási készségek fejlesztése, a tanulói teljesítmény alsó küszöbének emelése, a tanulói teljesítési szakadékok mérséklése és a kaotikusan működő rendszerek kívülről irányított rendezése lehet elérhető cél. Az ilyen reformok kiindulópontja egy olyan központi döntés, mely általánosított, minden intézmény számára követendő célokat és megvalósítási módokat ír elő.

A Mourshed–Chijioke–Barber fejlődési szakaszaihoz tartozó beavatkozási klaszterek fokozatosan egyre lazább iránymutatásokat alkalmaznak, egyre inkább támaszkodnak a (helyi) szakmai döntésekre, a tanárok kreativitására, az egyéni felelősségvállalásra és egyre inkább teret biztosítanak az iskolákon belüli innovációnak. Michael Fullan hasonlóképp gondolkozik (Fullan, 2008) a szabályozási technikák alkalmazhatóságáról, bár ő az első kettő és az utolsó két fejlődési szakaszt egyben kezeli.

Végül ki kell térnünk az idődimenzió értelmezésének harmadik típusára is, vagyis arra, miként gondolkoznak a szereplők a jövőről. „Az oktatás területén a jövőről való gondolkodásnak különösen nagy jelentősége van, hiszen a változások lassú átfutása és hatásuk hosszú távú volta miatt, az oktatásügyi változásokat csak a távolabbi jövőről alkotott elképzelések birtokában értelmes kezdeményezni.” (Halász, 2000)

Az adaptív-evolúciós megközelítés kapcsán kiemeltük annak szükségességét, hogy a változási-változtatási folyamat tervezői több lehetséges szcenárióban gondolkozzanak, illetve hogy a stratégia megtervezésénél tudatosan kalkuláljanak a felállított forgatókönyvekkel.

A szcenáriók olyan lehetséges jövőképek, melyek a reform vagy a fejlesztés megvalósulására vonatkozó feltételezéseken alapulnak. A különböző forgatókönyvek felállítása lehetővé teszi a beavatkozások lehetséges és kívánt hatásainak mérlegelését. A várható következmények latolgatása kapcsán olyan kérdésekre adható válasz, mint például: miként reagálnak majd a különböző érintett csoportok a beavatkozásokra, illetve milyen hatással lehetnek a változó körülmények a reformra vagy a fejlesztésre. Ezek a jövőképek mindig feltételesek, bizonytalanságuk pedig annál inkább nő, minél távolabbi jövőre vonatkoznak. A szcenáriók lehetnek akár párhuzamos, akár egymásból elágazó forgatókönyvek, ezeknek pedig végtelen sokasága képzelhető el. A szereplők különböző csoportjai eltérő véleménnyel lehetnek arról, milyen forgatókönyveket látnak indokoltnak számba venni, illetve arról, hogy a lehetséges jövőképek közül melyek megvalósulását becsülik a leginkább valószínűnek (Halász, 2001). Mint korábban említettük, a szcenáriók alapját a kontextuális feltételek és az ezekben rejlő erők adják, melyek feltérképezésének egyik legfontosabb eszköze az „érintettek elemzése”.

Ennek során történik például a lehetséges nyertesek és vesztesek azonosítása, illetve az olyan csoportok meghatározása, akik nagy, illetve kicsi befolyással rendelkeztek, akik akarják a változtatást, és azoké, akik nem.

A több lehetséges szcenárióban való gondolkodás kérdésével inkább implicit módon foglalkoznak a szerzők. Bár a lehetséges forgatókönyvekben való gondolkozást kevés kutatás vizsgálja, az szinte mindenhol hangsúlyos szerepet kap, hogy az implementációs folyamat során megtörtént-e a kontextuális feltételekben rejlő erők feltérképezése, a szereplők viselkedésének az elemzése.

Végül fontos hangsúlyozni, hogy a forgatókönyvekben való gondolkodás „legalább annyira szolgálja a jelen jobb megértését, mint a jövő feltárását: a velük való megismerkedés nemcsak az oktatás jövőbeni problémáinak az elképzelésében segít, hanem abban is, hogy jobban értsük az oktatási rendszerek jelenkori problémáit.” (Halász, 2001)

Az implementáció három szintje

Az eddigiekben már többször is megkülönböztettük az implementációs folyamatok két alapvető, makro és mikro szintjét. Az előbbit tekintjük a rendszerek legmagasabb szerveződési szintjének, ami azt jelenti, hogy amennyiben az emberi társadalom rendszerében gondolkozunk, ez a társadalom egészének átfogó szintjét jelöli, az oktatási szektor esetében pedig az oktatási rendszer egésze tartozik ide. Az e szinthez kapcsolt szereplők olyan központi vezetési feladatokat látnak el, melyek a rendszer egészének és/vagy meghatározott alrendszereinek működésre vannak hatással. Ezzel szemben a mikroszint a legkisebb, még értelmezhető elemek szintje. A társadalom példájánál maradva, általában az egyének szintjét jelöli. E logika mentén az oktatási rendszer esetében a tanulókat vagy a pedagógusokat tekintjük idetartozónak. E szinthez kapcsolódnak az olyan problémakörök, mint például a tanári viselkedés, beleértve ebbe a tanári motivációt, identitást és hiedelmeket. Miután azonban az oktatáskutatások esetében a komplex és sok, erősen kölcsönható részből álló rendszerek dinamikájának megértése a cél, leggyakrabban mikroszintként az intézményeket jelöljük, hiszen legtöbbször ez az a legkisebb rendszer, amely már elég nagy ahhoz, hogy az érdeklődésünk központjában álló kölcsönhatások megfigyelhetőek legyenek. Ez persze nem jelenti azt, hogy az ilyen rendszerek vizsgálta során ne lenne olyan természetű probléma, mely az egyének mikroszintként való értelmezését teszi szükségessé.

A makro- és mikroszintű folyamatok együttesen határozzák meg az implementáció sikerét, leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy az előbbi kezdeményezéseire kialakuló mikroszintű válaszok döntik el, milyen minőségben valósul meg az implementáció. A mikroszintű feltételek és várható problémák felértékelése azt is jelzi, hogy az fejlesztéssel foglakozók figyelme a komplex rendszerek kezelésére irányul, illetve hogy a beavatkozások logikája a programozott (top-down) megközelítés felől az adaptív-evolúciós (bottom-up) felé tolódik el.

Talán az egyik legfontosabb kérdés a makro- és mikroszint kapcsán, hogy az implementáció folyamata során hova helyezik a kontrollt (és ezzel együtt a célzott támogatási funkciót). Az ellenőrzés problémakörének vizsgálata azonban már meghaladja a csupán makro- és mikroszintben gondolkozó rendszerértelmezést, hiszen a valóságban az implementáció rétegei ennél jóval összetettebb rendszert alkotnak. A tipikus és valószínűleg a leghasznosabb gondolkodásmód egy harmadik, a mezoszintet is megkülönbözteti, amely a köztes szerveződési lépcsőt jelenti. Azok az organizmusok – még mindig a társadalom példájánál maradva: szervezetek, intézmények, illetve az ezeken belüli kapcsolatrendszerek és kölcsönhatások – tartoznak ide, melyek keretei tágabbak a mikroszintű egységeknél, de nem érik el a rendszer egészének átfogó szintjét. A kurrikulumimplementáció esetében ez az a szféra, ahonnan belátható a fejlesztések teljes vertikuma: ahonnan még jól láthatók a mikro történések, feltételek, szükségletek, és ahonnan már a rendszer egészének működése is belátható.

A makro-mezo-mikro szintű rendszerértelmezés is egy igazi multidiszciplinális terület. Egyaránt alapot adhat fizikai, kémiai vagy biológiai rendszerek értelmezéséhez, hiszen a szinteket a legtágabb rendszer, a legkisebb értelmezhető elemek és a köztük lévő struktúrák szerint azonosítja. Emellett létezik egy másik, párhuzamos szintértelmezés is, mely kifejezetten a humán társadalmak kutatását segíti. Struktúrája lényegében megfelel az előbbi hármas tagozódásnak, lényeges különbség azonban, hogy itt a szintek konkrét társadalmi organizmusokhoz, illetve ezek fő funkcióihoz kötődnek: a három fő egységet a központi, a helyi és az intézményi szintek adják. A két terminológia nem feltétlenül váltja ki egymást, sőt, e két értelmezési rendszert sok esetben együttesen használják, hiszen így lehet a leginkább érzékeltetni, hogy a vizsgálatok mely tényleges organizmusokat tekintik a legnagyobb vagy éppen legkisebb értelmezhető rendszernek.

Gyakran előfordul, hogy háromnál több szintet különböztetünk meg, például akkor, amikor az iskolai szintet tovább bontjuk, és külön foglalkozunk a vezetőkkel, a pedagógusokkal és a diákokkal.[11] Vagy akkor, ha a mikroszint kettős értelmezését feloldjuk a nanoszint bevezetésével, illetve amikor a szupraszintet az eddig ismertekk felé helyezzük (lásd például Perjés–Vass, 2009).

Valójában ezeknél is jóval több szint létezik. Általában azonban – az implementáció problémakörével foglalkozó legtöbb szerzőhöz hasonlóan – e három-hat fő szintben gondolkodunk, mivel az összes létező számbavétele (ha ez egyáltalán lehetséges lenne) már olyan mértékig növelné a komplexitást, hogy az se kezelhető, se kommunikálható nem volna.

A különböző rétegek elemei önszervező jelleggel szinteken belül és között is erős kölcsönhatásban állnak egymással. A társadalmi rendszerek e természete azt feltétezi, hogy az ide érkező fejlesztések implementációja során a fent meghatározott szintek mindegyike szükségszerűen szerephez jut. Akkor is, ha az implementációs folyamatok menedzsmentje épít a bennük lévő energiára, és akkor is, ha nem. Ettől függően az egyes szintek segíthetik vagy éppen akadályozhatják a másik kettő fejlesztési munkáját. A komplex rendszerek kezelése feltételezi a szintenkénti gondolkodást, illetve az ezek együttműködésében rejlő implementációs kapacitás kiaknázását például azáltal, hogy a felelősséget megosztják az egyes szintek között, továbbá növelik a szintenkénti és a szintek közötti kommunikáció, tapasztalatcsere intenzitását.

Térjünk azonban vissza a kontroll kérdésére. Habár erről bővebben az implementáció menedzselése kapcsán szólunk majd, annyit itt is szükséges kiemelni, hogy a helyi szint fontos szerepet tölthet be a változtatási szándék hatására létrejött változási folyamatok szakmai, pénzügyi, törvényességi átláthatóságának és értékelhetőségének biztosításában, érvényesítésében, amennyiben az elszámoltathatósági rendszer struktúrája kötődik a fejlesztési folyamat meghatározó szintjeihez.

A helyi szint és implementációs funkciói

Talán érdemes kiemelten foglalkozni a köztes vagy helyi szinttel, hiszen – mint már feljebb jeleztük – innen még kezelhetőek a mikrofolyamatok, és már értelmezhető a rendszer egészének működése is.

A helyi szint gyakran a közigazgatási és kormányzási rendszer lokális szintjén lévő intézményeinek összességét jelöli. Ez a legtöbb európai országban az önkormányzati rendszer. Ezen intézmények a hozzájuk tartozó körzetekben az alkotmányosan szabályozott legitim hatalom birtokosai, amit választásokkal nyernek el. Az irányításuk alatt álló területeken adót vetnek ki, jogszabályokat alkotnak, intézményeket hoznak létre, kinevezik azok vezetőit, illetve döntenek a kapcsolódó finanszírozási kérdésekről. Habár legfőbb

[11] Várhatón e kutatás empirikus része is külön foglalkozik majd e csoportokkal.

feladataik közé olyan dolgok tartoznak, mint amilyen például az integrált városfejlesztés, finanszírozási döntések kapcsán – gyakran fenntartóként – szükségszerűen találkoznak az iskola világával, a pedagógiai programokkal, a helyi innovációkkal, a tanulói teljesítményekkel. Emellett kormányzásuk alatt állhatnak olyan intézmények is, melyek az iskolák eredményességét (szakmai fejlődést, a méltányosság növelését, a tanulói teljesítményeket) hivatottak elősegíteni.[12]

Mivel az önkormányzatok lokális és integrált egységek, felelősségük és hatalmuk több ágazatra vagy szakpolitikai területre is kiterjed. Ez egyszerre jelenthet óriási erőforrást és nehézséget az ágazati implementációs folyamatokban. Itt az ágazok számára olyan nehezen kontrollálható kapcsolódások és függőségek jelennek meg, melyek jelentősen alakíthatják a beavatkozások implementációs folyamatainak dinamikáját, komplexitását, befolyásolhatják annak eredményességét. Az önkormányzatok azok az intézmények, melyek helyi, integrált szervezetekként különösen fontos szerepet vállalhatnak az ágazatközi együttműködések erősítésében és a destruktív harcok visszaszorításában. Persze az ágazatközi együttműködések is csak úgy tudnak létrejönni, ha az ezt feltételező komprehenzív szemlélet a szintek mindegyikén meghatározó szerephez jut. A fejlesztési beavatkozások esetében például szükséges, hogy az egyes fejlesztési programok központi előkészítése és koordinációja során érintettekként kezeljék a kapcsolódó ágazatok szereplőit is.

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

(1) Az iskolák célzott támogatását: a gyakorlatban felmerülő problémák azonosítását, valamint lehetőség szerinti orvoslását.

(2) Az iskolák és a fejlesztőszervezet közti közvetítő szerepet, melyen belül tolmácsolással és kommunikációval igyekeznek kezelni a problémákat: kiszűrve a lényeges információkat a központ számára feedbacket, az iskolák számára pedig folyamatos tájékoztatást biztosítanak, segítik az információk megfelelő értelmezését, valamint csökkentik a reformokkal, fejlesztésekkel szembeni ellenállást.

(3) A horizontális együttműködés kialakítását és erősítését azáltal, hogy támogatják a jó gyakorlatok standardizálását, megosztását, valamint a tapasztalatcserét (Mourshed–Chijioke–Barber, 2010).

Ezeket az intézményi funkciókat viszont már a legkülönbözőbb ágensek tudják gyakorolni. Az egyik ilyen lehet a kormányzás lokális szintjén lévő intézmények csoportja – ide soroljuk önkormányzatokat és az oktatási hatóságokat –, de ide tartozhatnak a legkülönbözőbb piaci szereplők is. Emellett arra is gyakran látunk példát, hogy a közvetítő szint („bridge”) tágabb, mint a központ és az iskolák közötti – piaci vagy állami – intézmények köre, és átnyúlik a fejlesztést koordináló intézményi egységbe vagy éppen az iskolai szervezetbe. Ilyen volt az angol NLNS (National Literacy and Numeracy Strategy) program struktúrája is, itt a fejlesztést központilag koordináló szervezetnek volt egy olyan alsóbb szintje, mely bár intézményként még e központ részét képezte, funkcióját tekintve már közvetítő feladatokat látott el.

A legtöbb szerző szerint a közvetítő funkciónak meghatározó szerepe van az implementációs folyamatot leginkább befolyásoló tényezők alakításában. Így például a résztvevők

[12] Ilyen intézetek például a pedagógiai intézetek, az ÁMK-k, a pedagógiai szakszolgálatok vagy a pedagógiai szakmai szolgáltatók.

elkötelezettségének és kompetenciáinak erősítésében, az adaptálni kívánt modell helyi igényekhez igazításában, az átláthatóság és értékelhetőség biztosításában és érvényesítésében vagy a tanulási folyamat egyéni, horizontális és szervezeti szintű megvalósulásában[13] (lásd Mourshed–Chijioke–Barber, 2010; McLaughin–Berman, 1975; Altrichter, 2005; Fullan, 2008).

A közvetítőintézmények szükségletazonosítással és célzott támogatással növelhetik a fejlesztőmunka problémaorientált jellegét. Helyzetükből adódóan ezek az intézmények a központnál hatékonyabban azonosíthatják az iskolák szükségleteit, és ennek köszönhetően könnyebben is reagálhatnak rá. Döntéskörükbe tartozhat, hogy miként osztják meg figyelmüket és támogatásukat a hatáskörükbe tartozó iskolák között, illetve hogy a támogatásnak hol, milyen formáját látják leginkább indokoltnak. E funkció következtében a központ és az iskolák közti kapcsolattartási forma alapjaiban megváltozhat, a központ alkalmi, ún. ellenőrző látogatásai helyett a közvetítő intézmények munkatársai az iskolák közvetlen közelében nyújthatnak partneri támogatást. A köztes szinten lévő intézmények tehát növelhetik az iskolák és a központ közötti kölcsönhatás intenzitását. Olyan kommunikációs csatornát képezhetnek, mely erősíti a konstruktív kommunikációt. Az implementáció szempontjából fontos üzeneteket hangsúlyozottan közvetíthetik az iskolák és a központ felé egyaránt, ennek részeként biztosíthatják, hogy minden iskola kapjon iránymutatást, illetve segíthetik annak megértését, továbbá kiszűrhetik a nem építő jellegű információkat. Közvetítő feladataik ellátásával ütközőként foghatják fel és kezelhetik a fejlesztésekkel szembeni esetleges ellenállásokat. Az iskolák horizontális együttműködésének támogatásával megnyitják az iskolák közötti kommunikációs csatornákat, támogatják a tapasztalatcserét, valamint a jó gyakorlatok standardizálását és megosztását. Hálózatépítéssel kapcsolatot teremthetnek a hatáskörükbe tartozó iskolák közt, ezzel segíthetik a spontán megvalósuló intézményközi horizontális tanulási formák elterjedését.

A hatékony szakmai tanuló közösség (learning community) létrehozása elengedhetetlen feltétele az innováció hosszú távú fennmaradásának. Maga a fogalom egyrészt az intézményen belüli hatékonyan működő tudásmegosztást jelenti, másrészt az intézmények közötti tudásmegosztó képességet is jelöli, amely hozzájárul ahhoz, hogy a mindenkori új tudás a közösség minden tagja számára elérhető legyen. A horizontális együttműködés megvalósulhat tanárok és vezetők között egyaránt, például hospitálások, műhelymunkák, kerekasztal-beszélgetések keretein belül. Pedagógusi együttműködések alkalmával jellemzően módszertani problémákat dolgoznak fel, nyilvánossá téve az osztálytermi gyakorlatot, lehetőséget teremtve arra, hogy megosszák egymással a pedagógiai készségek egész rendszerét. Az együttműködés emellett kiterjedhet többek között technikai vagy szervezési kérdésekre is. Az iskolaközi együttműködés alkalmával legtöbbször ún. jó gyakorlatokat fejlesztenek vagy vesznek át egymástól. Az ilyen együttműködési-tanulási formák megvalósítása során a résztvevők különösen ügyelnek a részletekre, és felelősséget éreznek a velük együttműködők szakmai fejlődéséért is, a kölcsönös felelősségvállalás, illetve a kölcsönös értékelés pedig felválthatja az egyéb hivatalos elszámoltatási intézkedéseket. Az együttműködéseket kívülről infrastrukturális segítségnyújtással és az egyéni szakmai karrier támogatásával ösztönzik. A folyamatos fejelődés fenntartása ebben az esetben az iskolák önszervező tevékenységének köszönhető (Mourshed–Chijioke–Barber, 2010).

Noha a közvetítő intézmények mindegyike elláthatja a fent megjelölt feladatokat, jelentős eltérést figyelhetünk a tekintetben, hogy tevékenységük az iskolák mely csoportjaira terjed ki. Négy típust különítünk el: (1) a földrajzi vagy lokális, (2) az iskolai csoportok szerint rendeződő, (3) a tantárgyi alapú és (4) az oktatási szinthez vagy alrendszerhez kötődő közvetítőintézményeket. Legelterjedtebb a földrajzi vagy lokális szempont szerinti

[13] Az utóbbi pár év (2008–2011) hazai innovációs gyakorlat tapasztalatait tekintve megállapítható, hogy a hazai fejlesztések menedzsmentjének figyelme is egyre inkább kiterjedt e közvetítő rétegben rejlő implementációs kapacitások kihasználására.

szerveződés, erősen kötődve a közigazgatási rendszerhez. Céljuk, hogy lépcsőzetessé tegyék az iskolák adminisztratív, pénzügyi és oktatási támogatási rendszerét azáltal, hogy alapvető támogatási és sok esetben fejlesztési feladatokat látnak el, illetve hatáskörükbe tartoznak a kapcsolódó döntési feladatok is. A közvetítőintézmények egyéb formái konkrét igényekre reagálnak, így például a tantárgyi alapú és az iskolai csoportok szerint rendeződőek létrejöttének legjellemzőbb oka a horizontális együttműködés erősítése (Altrichter, 2005; Mourshed–Chijioke–Barber, 2010).

A vezetés szerepe

Mivel az adaptív evolúciós modell alapfeltevése, hogy az implementáció sikeressége nagyban függ az olyan, helyi szinten meglévő kompetenciáktól, melyek lehetővé teszik a bevezettetni kívánt innovatív módszerek kontextusnak megfelelő alkalmazását, a vezetők sajátosságai, elkötelezettsége és szerepvállalása, illetve a vezetői kontinuitás különösen hangsúlyos szerepet kapnak. A témával foglalkozó szerzők általában különböző megközelítések szerint gondolkoznak az egyes vezetői csoportokról, azaz a legfelsőbb vezetőkről, a körzeti és az intézményi vezetőkről. Van olyan megközelítés, amelyik figyelme a vezetők mindhárom csoportjára kiterjed, és olyan is, amelyik kifejezetten az iskolavezetőkre fókuszál. Van olyan, amelyik a vezetők konkrét feladatait, olyan, amelyik a feladatok céljait, és olyan is, mely a kívánatos tulajdonságaikat határozza meg. A legtöbb az adaptív evolúciós szemlélet kritériumainak megfelelő vezetői feltételeket mutatja be, de találkoztunk olyan esettel is, amikor általánosan, mind a programozott, mind az adaptív evolúciós szemlélet szerint koordinált reformok, fejlesztések vezetőiről gondolkoznak.

Az alábbiakban ezeket összegezve próbálunk meg rövid, de egységes képet adni a vizsgált irodalmak vezetői értelmezéséről. Bár az alábbi összegzésünk megállapításai a különböző vezetői szinteken (központi, közvetítő intézményi, iskolai) egyaránt értelmezhetőek, úgy gondoljuk, érdemes kiemelten kezelni az iskolavezetők szintjét, mivel itt még kezelhető a nagyfokú komplexitás, ugyanakkor garantálható az átfogó társadalmi ellenőrzés is. (Halász, 2008b).

Michael Barber, a kormányzati politika végrehajtásának ellenőrzéséért felelős (Delivery Unit) hivatal vezetője egy általánosnak tekinthető vezetői útmutatót ad, melyben algoritmusba rendezi az elsődleges vezetői teendőket (Barber, 2009). E struktúra szerint fő vezetői feladat az alapok meghatározása, az akadályok feltérképezése, a változtatások tervezése, menedzselése és a szervezeti kultúra célirányos formálása. Ezeket strukturáltan kezeli, minden feladathoz további részfeladatokat rendel. Ilyen részfeladat például az alapvető törekvések meghatározása, az innovációs/implementációs kapacitás feltérképezése, a rendszerteljesítési szint megelőző mozgásának értelmezése, a stratégia és a célok, az alcélok meghatározása, a vezetési és monitoring rutinok bevezetése/alkalmazása, a gyors, hatékony problémamegoldás alkalmazása, a lendület fenntartása, az implementációs kapacitás állandó növelése, a megfelelő kommunikáció és kapcsolatrendszer kiépítése. A Barber–féle, inkább technikai jellegű útmutató jól alkalmazható mind a programozott, mind pedig az adaptív evolúciós modell szerint menedzselt reformok, fejlesztések során. Barber példaként hozza többek közt azt az írás-olvasási és számolási készségek fejlesztését megcélzó, korábban említett angliai programot (NLNS), amire Michael Fullan az információgazdag előírást alkalmazó reformok bemutatásakor hivatkozott.

A Postlethewaite–Clark–Burton–Neave által szerkesztett, 1998-as Oktatási enciklopédia (The Complete Encyclopaedia of Education) oktatási reformok implementációjával foglakozó szócikkében (Thomas, 1998) egy lényegesen rövidebb, a vezetői feladatok legfőbb céljait ismertető leírást találunk, mely jól kiegészíti az előbbi feladatleírást. Ez már társítható egy adott, mégpedig az adaptív-evolúciós modell szerint szervezett reformok vezetéséhez. Az enciklopédia szerint a vezetők alapvető kötelezettsége a munkatársak ösztönzése, a működési

szabályok célirányos formálása, az innováció védelme a külső hatásoktól és az erőforrások biztosítása. Többek között a szükséges berendezések, felszerelések, az innovációnak megfelelő pedagógus-továbbképzések biztosítása, meetingek, workshopok szervezése és a szükséges idő felszabadítása. Artrichter mindközül az erőforrások biztosításának szükségességét hangsúlyozza. Arra hivatkozik, hogy a kurrikulum formálására irányuló innovációk megvalósításának általában erős az anyagi oldala, legtöbbször szükséges az innovatív szemléletnek megfelelő tankönyvek, tanulói munkaanyagok, taneszközök, módszertant segítő ajánlások biztosítása, a szervezeti oldala pedig új szerveződési struktúrát (mint például a horizontális együttműködési formák), új időtervezést és sok esetben szervezetfejlesztést igényel.

Fullan korábban említett, Változás és változtatás trilógiájának harmadik kötetében a vezetők szükséges tulajdonságait határozza meg. Szerinte az „eredményes vezetőket határozott morális cél vezérli, értik a változás dinamikáját, magas érzelmi intelligenciával építenek kapcsolatokat, elkötelezettek az új tudás felhalmozása és megosztása iránt, és képesek erősíteni a koherenciát. Ezek az emberek nem illenek bele, és nem is akarnak beleilleni a határozott, merész vezető sztereotípiájába. Egyszerűen azt akarják tenni, ami a szervezet, munkatársaik és önmaguk számára »helyes« – minden feltűnés és áldozatok nélkül. Ezt azzal érik el, hogy reálisan, a maguk összetettségében merik szemlélni saját indítékaikat és dilemmáikat.” (Fullan, 2008) Az erős, karizmatikus vezetés félelmet, passzivitást és önállótlanságot válthat ki, gátolja a szervezet tagjainak elkötelezettségét, ellenállást okozhat, így akadályozza mind az innováció bevezetését, mind annak fenntartását. A vezető feladata, hogy egy nem vagy nem jól ismert úton vezesse kollégáit, egy olyan úton, ami feszültséggel, konfliktussal jár és szorongást, veszteségeket hozhat. A vezetőknek látniuk kell a szélesebb összefüggéseket, illetve azokban elhelyezni magukat és a látókörükbe tartozó résztvevőket. Az eredményes vezetők legfőbb irányítási technikája az állandó interakció, a támogatás, valamint a felelősségek és a feladatok megosztása.

Végül talán érdemes kitérni az új vezetőség megjelenésére, illetve a vezetői kontinuitás kérdésére. Mourshed–Chijioke–Barber (2010) kutatása szerint az innovációt lehetővé tevő tényezők – a társadalmi-gazdasági-politikai változások, a nagy horderejű kritikus jelentések és az újonnan megjelent politikai/stratégiai vezetés – közül, ez utóbbi bizonyult a legfontosabbnak. A húsz legsikeresebb reformot végrehajtó rendszerek mindegyikét jellemezte, hogy új szakmai vezetést állítottak az intézmények élére, és a rendszerek körülbelül felét új politikai vezetés is irányította. A vezetői kontinuitás pedig annak biztosításában játszik fontos szerepet, hogy az intézmény működtetését meghatározó explicit és implicit struktúrák – többek között az intézményi prioritások, a motívumok, a gondolkodásmód vagy az erőforrás-eloszlás – tartós legyen[14]. Az innovációk hosszabb távú fenntartása érdekében szükséges, hogy ezek az intézmény működését meghatározó sajátosságok evolúciós jelleggel az egyik vezetőről a másikra szálljanak. A rendszernek belülről aktívan támogatnia kell ezen jellemzők átörökítését, valamint azt, hogy ez az átörökítés egy tervezett és hosszabb időn keresztül zajló folyamat legyen (Mourshed–Chijioke–Barber, 2010).

Összegzés

A kurrikulumimplementáció sajátosságait feltáró kutatások olyan dinamikus és komplex folyamatokként értelmezik azt, melyek meghatározzák, hogy a reformok vagy fejlesztések elérik-e, és ha elérik, tudják-e tartósan alakítani a pedagógiai folyamatokat, így a résztvevők

[14] A különösen sikeres reformokat megvalósító rendszerek esetében a stratégiai vezetők átlagosan hat, míg a politikai vezetők hét évig töltötték be pozíciójukat. Ez az átlag a megszokottnak – például Egyesült Királyság és Franciaország átlag 2 év – több mint kétszerese.

tanulói teljesítményt meghatározó gyakorlatait, a gyakorlatokat alátámasztó hiedelmeit és felfogásait, a gyakorlatokhoz kapcsolódó, alkalmazott eszközeit, valamint a gyakorlatoknak teret biztosító társadalmi és/vagy szervezeti struktúrákat.

A közoktatás-fejlesztési beavatkozások résztvevői és érintettjei nehezen megismerhető, komplex és dinamikus rendszerekben működnek, hiszen az oktatási szektor olyan különösen kiterjedt rendszer, melyhez bonyolult rendszerdinamika szerint viselkedő érdekcsoportok sokasága kapcsolódik, és az egymással kölcsönhatásba lépő erők hatására váratlan helyzetek alakulnak ki. Ilyen rendszerekben a változások kiszámíthatatlan folyamatok, ezért szükségszerűen számolni kell implementációs deficitekkel, az implementáció nem várt, főként nem várt negatív hatásaival. Ennek ellenére számos kutatási eredmény igazolja, hogy a nagyfokú komplexitás kezelésével, tanulórendszerek működtetésével az oktatás területén kontextustól függetlenül érhető el eredményes és hosszú távon fenntartható fejlődés.

Minden innovációhoz jellemzően kapcsolódik valamilyen kézzel fogható terv, mely meghatározza a célokat és a várható eredményeket, valamint ezek tervezett megvalósítási módjait, és amely ezáltal megpróbálja – merev vagy éppen rugalmas – keretek közé szorítani az implementációs folyamatot. Az implementáció folyamatait modellező ábrák és elméleti struktúrák alapján két alapvető modellt különböztettünk meg: a programozott (vagy top-down modellt) és az adaptív-evolúciós megközelítést (vagy a bottom–up modellt). Előbbi esetében különválasztottuk a hagyományos top-down illetve a visszafelé tervező, intelligens és érzékeny programozott megközelítést. A programozott megközelítés értelmezésében a reform kiindulópontja egy olyan a központi döntés, mely minden részvevő számára általánosan követendő célokat és megvalósítási módokat ír elő. Az így koordinált, szisztematikus stratégiával, információgazdag előírást alkalmazó reformokkal az írás-olvasási és számolási készségek fejlesztése, a tanulói teljesítmény alsó küszöbének emelése, a tanulói teljesítési szakadékok mérséklése és a kaotikusan működő rendszerek kívülről irányított rendezése lehet elérhető cél. Olyan alacsonyabb teljesítési szinten lévő rendszerek fejlesztése esetén vezethet eredményre, ahol a pedagógusok jellemzően kevésbé rendelkeznek a megfelelő kompetenciákkal, és ahol a tantermi folyamatok diverzitásának csökkentése szükséges. Minél magasabb teljesítményt produkáló rendszer fejlesztése a cél, annál inkább támogatja a sikeres implementációt egy decentralizált implementációs stratégia, az iskolán belüli kreatív innováció támogatása.

Az idődimenzió kérdésére az irodalmak mindegyike impliciten kitér. Habár születnek becslések arra vonatkozóan, hogy milyen időigénye van egy kurrikulumot érintő változtatási-változási folyamatnak, ez a változtatás típusától, céljától és kontextusától függően erősen eltérő lehet. Éppen ezért a megfelelő időkeretek biztosítása kapcsán a vizsgált irodalmak pontos időintervallumok meghatározása helyett olyan elemek megfelelő megvalósulásának szükségességét jelzik, mint amilyen például a szabályozási eszközök elkészítése, kipróbálása és korrekciója, a széles körű, intenzív konzultáció vagy a résztvevők számára a felkészülési idő biztosítása. A több lehetséges szcenárióban való gondolkozás kérdésével is inkább implicit módon foglalkoznak, hiszen annak ellenére, hogy a lehetséges forgatókönyvek meglétét kevés kutatás vizsgálja, a szcenáriók alapját képező, a kontextuális feltételekben rejlő erők feltérképezése, köztük pedig a szereplők viselkedésének az elemzése (stakeholder analysis), szinte mindenhol hangsúlyos szerepet kap. Végül páran az idő kérdését egy tágabb értelemben, az oktatási rendszer fejlődése szerint is értelmezik, ez a felfogás pedig magyarázza a két alapmodell alkalmazásának relevanciáját.

A vizsgált irodalmak többsége az implementációs folyamatot három, makro, mezo és mikro szinten – amik egyaránt adhatják fizikai, kémiai vagy biológiai rendszerek értelmezésének az alapját, hiszen a szinteket a legtágabb rendszer, a legkisebb értelmezhető elemek és a köztük lévő struktúrák szerint azonosítják – vagy a humán társadalmak kutatását segítő, konkrét társadalmi organizmusokhoz kötődő központi, helyi és az intézményi szint szerint értelmezik.

A két terminológia nem feltétlenül váltja ki egymást, sőt, e két értelmezési rendszert sok esetben együttesen használják, hiszen ily módon lehet a leginkább érzékeltetni, hogy a vizsgálatok mely tényleges organizmusokat tekintik a legnagyobb vagy éppen legkisebb értelmezhető rendszernek. Gyakran előfordul, hogy három szintnél többet különböztetünk meg, például akkor, mikor az iskolai szintet tovább bontjuk, és külön foglalkozunk a vezetőkkel, a pedagógusokkal és a diákokkal. A különböző szintek elemei önszervező jelleggel szinteken belül és szintek között is erős kölcsönhatásban állnak egymással. A társadalmi rendszerek e természete azt feltétezi, hogy az ide érkező fejlesztések implementációja során a fent meghatározott szintek mindegyike szükségszerűen szerephez jut. A szintek funkciói kapcsán kiemelten foglalkoztunk a közvetítői funkcióval, ami gyakran a helyi szinthez köthető. A közvetítői funkcióhoz kapcsolódó implementációs feladatoknak meghatározó szerepe van például a résztvevők elkötelezettsége és kompetenciái erősítésében, az adaptálni kívánt modell helyi igényekhez igazításában, a tanulási folyamat egyéni, horizontális és szervezeti szintű megvalósulásában, a változási folyamatok szakmai, pénzügyi, törvényességi átláthatóságának és értékelhetőségének biztosításában és érvényesítésében.

Hivatkozott irodalom

Aladjem, D. K. et al. (2010): Achieving dranatic School Improvement: An Exploratory Study, Washington, D.C., online: www.ed.gov/about/offices/list/opepd/ppss/reports.html#title. (utolsó megnyitás: 2012.04.30)

Altrichter, H. (2005): Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. Johannes Kepler University, Linz.

Baráth Tibor (2007): A mentori tevékenység értékelése, beválásvizsgálat. NFÜ megrendelésére végzett áttekintés. Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft., Szeged.

Barber, M. (2009): Deliverology 101, A Field Guide for Education Leaders Who Want to Ensure Significant Results, U. S. Education Delivery Institute.

Békési Kálmán – Szabó Mária (2008): A kompetencia alapú programcsomagok magyarországi fejlesztésének előzményei. In: Zsigovits Gabriella (szerk): Kompetenciafejlesztés 2004-2008. Tények és vélemények. Educatio Kht, Budapest, 11-32.

Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 40–58. p.

Brynard, P. A. (2005): "Policy implementation: Lessons for service delivery". South African Journal of. Public Administration. Pretoria: University of Pretoria. Vol. 40. No 4.1. pp. 649-664.

Cerych, L. – Sabatier, P. (1994): Implementation of Reforms and Higher Education. In: Postlethewait, T. – Neville Clark, T. – Burton, R. – Neave, G. R. (Eds.), The Complete Encyclopaedia of Education. Elsevier Science, Oxford.

Earl, L. et al. (2003): Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies. Final Report. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto.

Elmore, R. F. (1980): Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. Science Quarterly. 94(4). pp.601-616

Expanzió Humán Tanácsadó (2007): A HEFOP 3.1. intézkedés értékelése. NFÜ megrendelésére végzett áttekintés. online: http://www.nfu.hu/hefop_ertekelesek (utolsó megnyitás: 2012.04.30)

Firestone, W. A. – Corbett, H. D. (1988): Planned organizational change. In: Boyan, N. J. (ed.): Handbook of Research on Educational Administration. Longman, New York.

Fullan, M. (2008): Változás és változtatás – III. A ráadás. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Fullan, M./Stiegelbauer, S.: The New Meaning of Educational Change. Cassell: London 1991.

Gornitzka, A. – Kyvik, S. – Stensaker, B. (2005): Implementation analysis in higher education. In: Gornitzka, A. – Kogan, M. – Amaral, A. (eds): Reform and Change in Higher

Education. Analysing Policy Implementation. Springer–CHER. Berlin, Heidelberg, New York. 35-56. p.

Halász Gábor – Alain Michel (2011): Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. European Journal of Education, Vol. 46, No. 3. 289–306. p. 2011. szeptember. online: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x/abstract (utolsó megnyitás: 2012.04.30)

Halász Gábor (2000): A magyar közoktatás az ezredfordulón. OKKER, Budapest. online: http://halaszg.ofi.hu/download/Ezredfordulo-1.htm (utolsó megnyitás: 2012.04.30)

Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem BTK, 366–387. p.

Halász Gábor (2008a): Előszó. In: Fullan, M.: Változás és változtatás. http://halaszg.ofi.hu/download/Fullan.htm

Halász Gábor (2008b): A pedagógusok szakmai fejlesztése és a NAT implementációja. Kézirat.

Halász Gábor (2010): A pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválásvizsgálati rendszere. Kézirat. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hargreaves, A. et al. (ed.) (2010): Second International Handbook of Educational Change. Springer.

Hargrove, E. C. (1975) The Missing Link. The Urban Institute, Washington, D. C.

Havas Péter (2003): A pedagógiai rendszerek fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle. 9. sz. 3–13. p.

HEFOP 3.1.3 (2005) Pályázati felhívás, online: www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=13459&articleID=21767&ctag=articlelist&iid=1 (utolsó megnyitás: 2012.04.30)

Hopkins, D. (2006): Minden iskola nagyszerű iskola – tanulás, tanítás és nagy léptékű reform. Új Pedagógiai Szemle. 3. sz. 46–52.p.

Jenei György (2007): Komparatív közpolitika. Akadémiai Doktori Értekezés. Kézirat, Budapest.

Joachim, J. – Reinalda, B. – Verbeek, B. (2007): International Organizations and Implementation: Enforcers, Managers, Authorities? Routledge/ECPR Studies in European Political Science.

Kerber Zoltán (szerk.) (2011): Sokarcú implementáció, kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban. online: http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/sokarcu-implementacio (utolsó megnyitás: 2012.04.30)

Levin, B. (2001): Conceptualizing the Process of Education Reform From An International Perspective. Education Policy Analysis Archives, Vol. 9. No. 14.

Matland, R. E. (1995): Synthesizing the implementation literature: The Ambiguity-conflict model of policy implementation. Journal of Public Administration Research & Theory, 95V5./ 2., Oxford.

McDonnel, M. – Elmore, R. F. (1987): Getting the Job Done – Alternative Policy Instruments. Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 9., No. 2., Summer. pp. 133–152.

McLaughlin, M. W. – Berman, P. (1975): Macro and Micro Implementation. online: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf (utolsó megnyitás: 2012.04.30)

McLaughlin, M.W. (1990): The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. Educational Researcher, Vol 19. No. 9, 11–16. o. Washington.

Mourshed, M. – Chijioke, C. – Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. Mckinsey&Company. online: http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/ (utolsó megnyitás: 2012.04.30)

Murray, T. R. (1994): Implementation of Educational Reforms. in: in: Husén, T - Postlethewaite, T. Neville - Clark, R. Burton – Neave, G. R. (Eds.): The Complete Encyclopaedia of Education. Oxford: Elsevier Science

Perjés István – Vass Vilmos (2009): A curriculumelmélet műfaji fejlődése, online: http://www.ofi.hu/tudastar/perjes-istvan-vass (utolsó megnyitás: 2012.04.30)

Perjés István (2010): A HEFOP 3.1 programfejlesztéshez kapcsolódó kutatások másodelemzése. 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció projekt keretében készült kutatási beszámoló. Kézirat.

Pőcze Gábor (1995): A NAT és a gyakorlat: a Nemzeti alaptanterv implementációja. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. 12–35.

Pressman, J. – Wildavsky, A. (1984): Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland; or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All. University of California Press. Berkley – Los Angeles – London.

Sahlberg, P. (2005): Curriculum Reform and Implementation int he 21st Century, International Conference on Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century: Policies, Perspectives and Implementation, Istanbul.

Tátrai Annamária – Józan Anna (2011): Változások után, változás előtt. A Nemzeti alaptanterv intézményi implementációjáról a magyar közoktatásban. Budapest, Tárki.

Thomas, R. M. (1998): Implementation of Educational Reforms. In: Postlethewaite, T. – Neville Clark, T. – Burton, R. – Neave, G. R. (eds.): The Complete Encyclopaedia of Education. Elsevier Science, Oxford.

Vass Vilmos (2008): A Nemzeti alaptanterv implementációja. online: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf (utolsó megnyitás: 2012.04.30)

VassVilmos (2006): A Nemzeti alaptanterv implementációs terve (tervezet) Budapest,Kézirat

Werner, A. (2004): A guide to implementation research. online: http://www.urban.org/pubs/implementationresearch/chapter1.html (utolsó megnyitás: 2012.04.30)

Whelan, F. (2009): Lessons Learned, How Good Policies Produce Better Schools, Whelan, UK.

Wurzburg, G. (2010): Making reform happen in education. In: Making reform happen in education. OECD, Paris. 159-181. p.