

# Tényekre alapozott oktatás egy flamand katolikus középiskolában

*esettanulmány*

*Harlindis en Relindis<sup>1</sup> Iskolaszövetség, Maaseik, Limburg, Belgium*

Bevezetés.....	2
1. Az iskola környezete, avagy oktatás Belgiumban.....	4
1.1 Az iskola társadalmi-gazdasági-működési környezete, beágyazottsága.....	5
2. Az iskola belső világa .....	7
2.1 Az iskola elmúlt 10-15 éve: az iskola történeti beágyazottsága.....	7
2.2 A változáshoz való viszony, a fejlesztés kultúrája .....	10
2.3 A humán erőforrással való gazdálkodás és a tényekre alapozott döntések összekapcsolása.....	13
2.4 Az iskola néhány fontosabb belső jellemzője.....	14
3. Adatok, tények gyűjtésének, felhasználásának kultúrája.....	15
3.1 Kik és miért használnak, nem használnak adatokat, kutatási eredményeket?.....	15
3.2 Adatok, tények gyűjtése: helyi gyűjtés, külső adatok felhasználása, források.....	15
3.3 Mire, milyen célból használják az adatokat, kutatási eredményeket? .....	16
3.4 Hogyan használják fel az adatokat az iskolákban? .....	16
4. Eredmények, nem várt eredmények, következtetések.....	17
5. Javaslatok kutatási irányokra; policy-javaslatok.....	22

---

<sup>1</sup> Harlindis és Relindis, a két testvér a VIII. században élt, Maaseikben születtek és ott alapítottak bencés kolostort. Életükben több csodát is nekik tulajdonítottak, ezért később szentté avatták őket. A katolikus iskolaszövetség a két nővér nevét viseli.

## Bevezetés

A tényekre alapozott oktatás külföldi jó gyakorlatait – a megrendelés alapján – olyan országokban kerestük, amelyek a PISA méréseken az OECD átlagánál jobb eredményt értek el. Praktikus okok miatt Európán belül gondolkodtunk, ahol két országcsoporthoz tűnt ki jellegzetesen, a skandináv és a Benelux térség. Ez az esettanulmány egy, a Benelux térségben működő iskolát mutat be.

A Benelux térségből eleinte egy holland iskolát szeretnénk volna meglátogatni, már csak a korábbi holland munkakapcsolat okán is, ám nem jártunk sikerrel. Azok a szakemberek, akik a meglátogatandó iskola kiválasztásában segíteni próbáltak nekünk, ezt két okkal magyarázták. Egyrészt azzal, hogy a szeptember nem igazán alkalmas arra, hogy az iskolák látogatót fogadjanak, a vezetők és a tanárok is nagyon elfoglaltak a tanévkezdés környékén. A megbízás rövid határideje azonban más időpontot nem tett lehetővé. Másrészt viszont azzal, hogy az iskolákat, különösen a jó és innovatív iskolákat nagyon sok kutató keresi meg, amit az iskolák egyre rosszabbul viselnek, és ez gyakran a totális elzárkózáshoz vezet, mint esetünkben is.

Hollandia azért tűnt a szemünkben jó terepnek, mert nagyon sok adatra, indikátorra és kutatási eredményre alapoznak, és az iskoláról szóló tényeket általában a széles nyilvánosság elé tárják. Ráadásul több jelzőrendszert is működtetnek, zömmel országos lefedettséggel, de intézményi szintű adatok elérhetőségével. Ilyen például a Venster voor verantwoording<sup>2</sup> program ([www.schoolvo.nl](http://www.schoolvo.nl)), amelyhez nagyjából 400 középiskola csatlakozott eddig, és lenyűgözően sokféle adatot találhatunk meg teljesen nyilvánosan bármely iskoláról, amit az intézmények maguk töltenek fel, és a program képes ezt nem csak önmagában, hanem rögtön országos és egyéb átlagokhoz viszonyítva, diagramokkal szemléltetve megjeleníteni.

Belgium flamand közösségének iskolarendszere sok tekintetben mutat hasonló vonásokat, mint a holland, és itt ne csupán az oktatás nyelvére gondoljunk. Mindkét országban nagyon hangsúlyos szerep jut az államilag támogatott magániskoláknak, a flamand tanköteles diákok 63%-a (a középiskolások 75%-a) jár magániskolába, a hollandok 70%-a. Természetesen a magániskolák támogatása feltételekhez kötött, be kell tartaniuk az iskolaszervezetet, követni a tantervet és lehetővé tenni a tanfelügyelet ellenőrzését. (Belgiumban ezen túl csak olyan iskola kaphat állami támogatást, amely teljes területén dohányzási tilalmat rendel el.) Az alapfokú oktatás mindkét országban 12 éves korig tart, amit különböző programot (általános- illetve szakképzés) kínáló középiskolák követnek.

Hollandia és Belgium flamand közössége esetében is elmondhatjuk, hogy az intézmények külső értékelésének a tanfelügyeleti visszajelzés jelenti az alapját. Mindkét országban hagyományokkal rendelkező, ugyanakkor az elmúlt 10-20 évben jelentősen átalakított/megújított tanfelügyelet működik. Ami közös ezekben a szervezetekben, hogy teljes körűen vizsgálják az iskolák munkáját (full inspection), hogy a jelentések elsődleges funkciója az, hogy támpontot adjon az iskolák számára a fejlesztéshez, ugyanakkor ezek a jelentések nyilvánosak és a szülők, valamint tágabban a társadalom tájékoztatását is szolgálják. A flamand oktatási rendszerben az intézmények külső értékelésének egyetlen, a hollandban azonban csak a leghangsúlyosabb eleme a tanfelügyeleti jelentés, hiszen utóbbi helyen léteznek államilag szervezett vizsgák is, amelyek szintén viszonyítási pontokat, ha úgy tetszik evidence-t szolgáltatnak az iskoláknak. Mindezen hasonlóságok azt biztosították számunkra,

---

<sup>2</sup> View of accountability

hogy a holland elutasítás után egy szerkezetében, működésében, eredményességében és hagyományában is hasonló országot tanulmányozhattunk.

A flamand iskola kiválasztásában egy helyi szakértőre hagyatkoztunk<sup>3</sup>. Az elvárásunk az volt, hogy a meglátogatandó iskolában fusson ISCED 1 vagy ISCED 2 szintű program, hogy az iskola folytasson tényekre alapozott oktatást és legyen innovatív, számítson „jó iskolának” de semmiképpen se „elit iskolának”. Természetesen hangsúlyoztuk, hogy egy olyan iskolát szeretnénk meglátogatni, amely jó gyakorlatként kerülne Magyarországon bemutatásra, azaz segítené a magyar iskolákat és az oktatásról gondolkodókat abban, hogyan érdemes tényeken, bizonyítékokon alapuló oktatásfejlesztést tervezni és megvalósítani. A segítő helyi szakértő a kiválasztást elsősorban az iskola, és kiemelten az igazgatójának innovatív szemléletével indokolta, valamint azzal, hogy országosan is egyedi integrációt hajtottak végre, és példaértékű kapcsolatot ápolnak a gazdasággal (az intézményben szakképzés is folyik). Az adott iskola egy korábbi tanárától azt is megtudtuk, hogy ez egy olyan iskola, ahol azzal is törődnek, hogy a diákok jól érezzék magukat, és azzal is, hogy a tanárok jól érezzék magukat, és ezt a kettőt sikerül is egyszerre megvalósítaniuk. Minthogy egy idegen országban ismeretlenként iskolai jó gyakorlatot találni nem tűnt egyszerűnek, a fenti kijelentések megnyugtatóak voltak, és a „sikerült jól választani” biztos tudatát adták.

Elég hamar világossá vált azonban, hogy az „evidence-based education” mennyire mást jelent számunkra Magyarországon, mint amit egy flamand ért alatta. A hazai projekt keretében korábban négy magyar iskoláról is készült esettanulmány, és ezek alapján (is) úgy tűnt, hogy a tanulói teljesítményekre való fokozott odafigyelés, az arra épülő visszajelzés és fejlesztés az alapja a tényekre alapozott oktatásnak. Látni fogjuk a későbbiekben, hogy mennyire más jellegű „evidence” az, amire mondjuk Maaseikben épült egy nagyszabású iskolafejlesztés, ugyanakkor az eljárás, a dilemmák, a felmerülő problémák mind nagyon ismerősnek tündek hazai oktatásfejlesztésekből, a problémákra adott válaszaik pedig, a megtalált megoldások, sőt a jelenlegi próbálkozások is, igen sok hasznos adalékkal szolgálhatnak egy magyar szem számára is.

Az iskolai látogatást – a fogadó fél kívánsága szerint – egy nap alatt kellett megvalósítani. A program ugyan zsúfolt és intenzív volt, a fogadtatás azonban ellensúlyozta ezt. Az iskolaigazgató – bár láthatóan nagyon elfoglalt – a nap felét velem töltötte, ő kalauzolt végig az épületen, személyesen keresett nekem tanórát, ahol hospitálhattam, meghívott ebédelni, és másfél órás szabályos interjút is sikerült vele készíteni. Megszervezte, hogy találkozhatok a minőségmenedzsmenttel foglalkozó koordinátorral, sőt azon a beszélgetésen is részt vett. Érzékelhetően fontos volt számára ez a látogatás, jóllehet elmondta, hogy gyakran és sokféle vendég érkezik hozzájuk. A délelőtt tehát interjúkkal telt, és délután tudtam tanítási órákra bemenni, valamint beszélgetni az órát tartó tanárokkal. Kihasználva egy kínálózó lehetőséget, a Maaseikbe és onnan vissza történő utazás alatt módomban volt egy szaktanácsadóval interjúzni, aki egy katolikus iskolákat támogató, ún. egyházkerületi pedagógiai tanácsadó szolgálatnál dolgozik (ezt nagyjából úgy kell elképzelnünk, mint egy pedagógiai intézetet, részletes leírás később).

---

<sup>3</sup> Ezúton is köszönöm Eddy Awouters, Kiss Hajnalka és Szabó Helga segítségét, amit az iskola kiválasztásához, a látogatás megszervezéséhez és megvalósításához nyújtottak nekem.

## 1. Az iskola környezete, avagy oktatás Belgiumban

Belgiumban a flamand és a vallon közösség teljesen független oktatási rendszert működtet. Az ebben az esettanulmányban szereplő iskola flamand területen található, ahol fő szabály szerint bármely természetes vagy jogi személy alapíthat iskolát, és ha betartja a központi előírásokat, akkor az iskola működtetéséhez állami támogatást kaphat. A szülők szabadon választhatnak iskolát gyermekeiknek, és mivel az általános nyugat-európai trend itt is érvényesül, a csökkenő gyereklétszám miatt az iskolák között nagy a verseny a diákokért.

Az iskolákat működtető testületek három nagy ernyőszervezetbe tömörülnek. Vannak a közösségi vagy állami iskolák, ahol a diákoknak mind alap-, mind középfokon nagyjából az egyhatoda tanul. Vannak tartományi vagy helyi iskolák, ezek inkább az alapfokon jelennek meg, az elemi iskolások ötöde, a középiskolásoknak azonban csak nagyjából 8%-a jár ilyen intézménybe. A legnagyobb csoportot az állami támogatásban részesülő magániskolák alkotják, alapfokon a diákok kétharmada, középfokon pedig háromnegyede magániskolába iratkozik. Ezek között a magániskolák között túlnyomó többségben vannak a katolikus egyház intézményei.

Az iskolaszervezet kívülről nézve nagyon egyszerű, a diákok 6 évesen kezdik az iskolát, és 6 éven át járnak alapfokú iskolába. A hatodik év végén bizonyítványt szereznek, akinek ez nem sikerül, az is középiskolába megy, ám ott ún. B vonalra iratkozhat csak be. (Később van átjárás, bár a meglátogatott iskola igazgatója finoman jelezte, hogy vannak tipikus tanulói utak a rendszerben.) A középfok 3x2 évre oszlik, ahol az első két évben még mindenki ugyanazt tanulja, a második szakasz kezdetén azonban négy különböző irány között választhatnak a tanulók. A négyből három program ún. diploma-val zárul (Belgiumban állami vizsgarendszer nincs), az általános képzés (megfeleltethető a magyar gimnáziumnak), az ún. technical képzés (megfeleltethető a magyar szakközépiskolának) és a művészeti képzés. A felsőoktatásba való belépéshez erre a diploma-ra van szükség. A negyedik lehetőség, hogy 14 éves korban szakmatanulásba kezd a diák, ez is négy éven át tart, nem zárul diploma-val, ám ha valaki ezt választja, akkor lehetősége van arra, hogy 16 éves korától csak 2 napot járjon hetente iskolába és 3 napot dolgozzon. A 18 éves korig tartó tankötelezettség ugyanis oktatásban való részvételi kötelezettséget jelent 16 év felett, nem pedig iskolába járási kötelezettséget. A szakmatanulást választók később, plusz egy év elvégzésével szerezhetnek diplomát.

A flamand oktatásfejlesztés felfutó korszaka van épp lecsengőben napjainkban. A meglátogatott iskola igazgatója úgy fogalmazott, hogy az előző kormányzati ciklusban az oktatás erős prioritás volt, és az akkori oktatási miniszter nagyon elkötelezett volt az innovációk terén. Így 2004 és 2009 között sok fejlesztés, sok projekt indult. Ezek jórészt már befejeződtek, illetve mostanában fejeződnek be. A világgazdaságban tapasztalható recesszió azonban nincs jó hatással az oktatásügyre sem. Belgium anyagi stabilitása meginogni látszik, így oktatásfejlesztésre fordítandó nagy központi forrásokra mostanában nemigen lehet számítani. Amelyik iskola az előző érában nem tudott belevágni valamibe, nem nyert pályázatot, annak most biztosan évekig várnia kell az újabb lehetőségre. Ez viszont azért lehet fájó, mert közben az oktatásnak olyan kihívásokra kell reagálnia, amely szervezeti változásokat követel meg. Például olyan jellegű integráció végrehajtását, mint ami Maaseikben is történt, és amelynek eredményeképpen a Harlindis en Relindis iskolaszövetség létrejött (erről részletesen később).

Az oktatás az egy „governmental business”, ahol minden négy évben változás történik. Van ugyan egy stabil szervezet, de négyévente új főnököt kap. Például 2004 és 2009 között egy nagyon innovatív főnökünk volt [miniszter], aki sok pénzt áldozott például pilot projektek indítására. Mert az innováció egy kifejezetten drága dolog. Nálunk is akkortájt tudott elindulni az iskolák fizikai integrációjának megvalósítása. (igazgató)

## 1.1 Az iskola társadalmi-gazdasági-működési környezete, beágyazottsága

A Harlindis és Relindis katolikus iskolaszövetség<sup>4</sup> székhelye Belgium Limburg tartományában, Maaseik városban található. Maaseik az ország északkeleti részén, a holland határ mellett van, a legközelebbi nagyváros Maastricht. Hollandia közelsége az iskolában abból is érzékelhető, hogy meglehetősen sok holland diák jár ide. A 2009/2010-es tanév adatai szerint általános képzésben 26,5%, szakképzésben 47,1%, az úgynevezett technical képzésben (ami a magyar szakközépiskolával rokonítható) pedig 71,1% a holland állampolgárságú diákok aránya. Arra a kérdésre, hogy miért népszerű ennyire az iskola a holland diákok körében, azt a választ kaptuk, hogy a szakképzés sokkal jobb Belgiumban, mint Hollandiában, és a holland munkaadók is szívesebben alkalmaznak Maaseikben végzett szakembereket.

A magyar szem számára érdekes még az a kérdés is, hogy vajon ki fizeti a holland állampolgárok flandriai tanulmányát. Erre egy nagyon határozott, sőt, mi több, kissé csodálkozó választ kaptunk: természetesen a flamand közösség fizet minden, a területén közoktatási intézménybe járó diák után.

A maaseiki iskola célja nem csak az, hogy oktatást nyújtson, hanem az is, hogy fontos tényező legyen az EUrégióban (amit Belgium, Hollandia és Németország részei alkotnak). Ennek az iskolának nagyon jó kapcsolatai vannak a régióban működő cégekkel és vállalkozásokkal, akik érdekeltek abban, hogy itt jól képzett, jó bizonyítványokkal rendelkező diákok kerüljenek ki. Az iskolahálózatnak van egy víziója, amelyben a szakmai hálózatok nagyon fontosak, már csak a jövő szempontjából is. Ennek az iskolának nagyon jó neve van az oktatásban, és fontos számára, hogy olyan kapcsolatokat alakítson ki, melynek révén nem csak diákok (gyerekek), hanem a már említett cégek alkalmazottai is itt tanulnak, további képzésben vesznek részt. A maaseik-i iskolaszövetségnek a technical részlege [szakközépiskola] az egyik legjobban felszerelt ilyen típusú iskola az országban. Én azt gondolom, hogy ez az egyetlen iskola Belgiumban, ahol a kapcsolat az oktatás és a vállalatok, valamint a non-profit szektor között ennyire szoros. Napjaink társadalmában az iskolának és a vállalkozásoknak ki kell egymást egészíteniük. Így az iskola a flamand oktatási minisztériumtól kapott fejkvótán kívül is képes forrásokat szerezni. Hosszú távon gondolkodva ez egészen bizonyosan egy fontos tényező a fennmaradáshoz vagy az átlagnál jobb teljesítményhez. (tanácsadó)

Maaseik egy 25ezer lakosú város, régi katolikus hagyományokkal. A munkanélküliségi arány közel 9%-os, annak ellenére is, hogy a környező kisebb településeken élők Maaseikben tudnak csak bevásárolni, itt találhatóak iskolák és itt vannak az egészségügyi intézmények is, vagyis a szolgáltató iparág jórészt ide települt. A városban jelentős a turista forgalom is, főként a pár kilométerre lévő Hollandiából és a szintén közeli Németországból jönnek sokan egy-egy napra vagy hétvégére. Érthető is, mert egy nagyon kellemes kisváros futó benyomását keltette, jóllehet az iskolai campus a város szélén található, annak a környezetében gyakorlatilag csak mező látható. Van történelmi óvárosa, több múzeuma és képtára, ősi vízimalmi, szerveznek hajókirándulásokat a Maas folyón és hólégballonos túrákat is. Kempingezők kedvelt nyaralóhelye, és sok program van egész évben, rendeznek itt fesztiválokat, kézműves- és régiségvásárokat is.

---

<sup>4</sup> [www.kasomk.be](http://www.kasomk.be)

A tanfelügyeletnek nagy hagyománya van a flamand oktatási rendszerben, ám éppen 20 évvel ezelőtt a rendszert igen jelentősen átalakították. Míg korábban tantárgyi felügyelők járták az iskolákat, akik az egyes tantárgyi célok megvalósulását ellenőrizték, mostanra csapatban dolgozó tanfelügyelők látogatnak meg egy-egy intézményt. Ők ún. teljes felügyeletet végeznek, a CIPO modell alapján. Ez a betűszó a content – input – process – outputot takarja. Több napon át ott tartózkodnak, órákat látogatnak, beszélnek a tanárokkal, a diákokkal, sőt a szülőkkel is, és végül egy nagyon részletes jelentést írnak az iskoláról, kiemelve annak erősségeit és gyengeségeit. Ezek a jelentések nyilvánosak, a tanfelügyelet honlapján<sup>5</sup> bárki számára elérhetőek. Évente pedig egy összegző jelentés is készül az iskolai jelentések alapján, Oktatási Tükör (Onderwijspiegel) címmel. A flamand oktatásügyben összesen mintegy 150 tanfelügyelő dolgozik, az ő munkájuk jelenti az iskolák külső értékelésének legfontosabb elemét.

A tanfelügyelet jelentésében megnevezik a fejlesztendő területeket, de tanácsot vagy javaslatot arra vonatkozóan nem adnak. Ha egy flamand iskola olyan jelentést kap kézhez, amely gyengeségeket tartalmaz, illetve amelyben felszólítják valamely terület fejlesztésére (amit illik komolyan venni, mert a következő látogatáskor az az első programpont, hogy a tanfelügyelők előveszik az előző riportot), akkor valamely pedagógiai tanácsadó szolgálathoz fordulhat. A tanfelügyelet kérheti például az iskoláktól, hogy kövessék a felsőoktatásban továbbtanuló diákjaik teljesítményét. Például ha egy iskola azt tapasztalja, hogy a diákjai nem érnek el jó eredményeket, akkor elvárható, hogy legyen tervük arra, hogy mit és hogyan változtatnak meg az iskolában. Ehhez általában segítségre van szükségük, mert a diagnózistól a cselekvési tervig eljutni nem evidens folyamat.

Az iskolák tanulólétszámtól függően vehetnek igénybe bizonyos óraszámban pedagógiai támogatást, ezt kormányzati forrásokból finanszírozzák, és az intézmény maga dönti el, hogy kitől kér/vásárol segítséget. A tanácsadó, akivel a látogatás során interjú is készült, elmondta, hogy a leggyakrabban az fordul elő, hogy az iskola egy konkrét szaktanácsadót keres meg, akit korábbról már ismer, akivel dolgozott együtt. Persze az előfordulhat, hogy az adott probléma megoldására a tanácsadó inkább valamely kollégáját javasolja maga helyett, a hozzáértés/szakterület mellett ezt ösztönzi az adott tanácsadó szervezetén belüli egyenletes munkaterhelés igénye is.

Az iskolák több tanácsadó és intézmény közül választhatnak, azzal azonban fontos tisztában lenni, hogy a korábban már említett három ernyőszervezet saját pedagógiai szolgáltatásokat működtet. Így egy katolikus iskola nagy valószínűséggel az adott egyházkerület fenntartásában lévő pedagógiai szolgálatot fogja előnyben részesíteni. A Harlindis en Relindis iskolaszövetség esetében ez a szolgáltató a hasselti (Maaseiktól 40 km, tartományi központ) székhelyű Egyházkerületi Pedagógiai Tanácsadó<sup>6</sup> (DPB). A DPB Limburg tartomány összes katolikus középiskoláját támogatja, ha azok igénylik a szolgáltatást, mind az általános, mind pedig a szakképzés területén. Az intézmény legfontosabb célja az oktatás minőségének javítása, ezt deklarálják is. 35 tanácsadójuk között vannak tantárgyi szakemberek, és vannak olyanok is, akik általában az iskolafejlesztéssel foglalkoznak, vagyis az egész iskolát vagy annak nagyobb részét érintő problémákkal, pedagógiai kérdésekkel lehet őket megkeresni. Az iskolák vezetőit és a tanárokat támogatják abban, hogy képesek legyenek együtt dolgozni például új struktúrák kialakításán, didaktikai innovációk megvalósításán. Ennek érdekében egyrészt helybe mennek az iskolákba és konkrét segítséget nyújtanak, másrészt képzéseket, továbbképzéseket szerveznek (jelenleg éppen értékelésről, minőségfejlesztési eszközökről,

<sup>5</sup> <http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/>

<sup>6</sup> Diocesane Pedagogische Begeleiding ([www.diohasselt.be](http://www.diohasselt.be))

keresztantervi prioritásokról). Ezeken kívül pedig az is feladatuk, hogy támogassák a hazai és nemzetközi projekteket, az iskolák közötti együttműködést, vagy például a Comenius program keretében megvalósulókat.

## 2. Az iskola belső világa

### 2.1 Az iskola elmúlt 10-15 éve: az iskola történeti beágyazottsága

A Harlindis és Relindis Iskolaszövetség mai formája az elmúlt 15 évben alakult ki. 1997 előtt a városban és a közvetlen szomszédos településeken hat különböző katolikus középfokú oktatási intézmény működött. Ezek között volt olyan, amely csak a középiskola első szakaszában oktatta a diákokat, volt általános képző és volt szakképző intézmény is. Együttesen – a művészeti képzés kivételével – teljesen le tudták fedni a város és környéke oktatási szükségleteit. Az integráció első lépése 1997-ben kezdődött, ekkor voltak ugyanis össze két olyan középiskolát, amelyek mindegyikében működött általános képzés ('gimnázium') és szakmai képzés is, ráadásul ez utóbbi nagyon hasonló területen (üzleti adminisztráció). Az összevonás elsőre csak papíron történt meg, de nem sokkal később fizikailag is egy épületbe költöztetett a két iskola. Közben az integráció újabb lépése következett, melynek során további iskolák léptek be a szövetségbe, kialakult egy közös adminisztráció, közös vezetés, és már együtt pályázatot nyújtottak be infrastruktúrafejlesztésre. A beruházás megvalósulása után a középiskola második és harmadik szakaszát egy központi telephelyen (campus) fogják működtetni 2012-től, és csak a kezdőszakasz (13-14 évesek, a középiskola első két évfolyama) működik majd külön épületekben, három helyszínen, illetve településen. A 2003/2004-es tanév folyamán valósult meg az építkezés első szakasza, az általános képzési irány kapott új épületet, és már előre rendezték a campus környezetét, iskolabusz parkolókkal és egyéb kiszolgáló létesítményekkel. A második szakaszban 2007-re tornacsarnok épült és elkészültek a közismereti tárgyak tantermei. A jelenleg is zajló harmadik szakaszban készül(t) a kollégium, egy 700 főt befogadó többcélú helyiség, ami étkezőként, konferenciateremként, de akár színházteremként is tud majd funkcionálni. A jövő év őszéig készül majd el a központi adminisztrációs szárny, és a komplexum saját energiaközpontja. A szándék az volt, hogy míg a középiskola első szakasza különböző helyszíneken működik, a második szakasztól, amikortól a képzési irányok nagy változatossága jelenik meg az iskolarendszerben, egy helyszínen tanuljon az összes diák.

Az iskola környezete és belső terei is nagyon jók, a diákok kiemelkedően jó körülmények között vannak, ezt az igazgató is elismerte. Tágas, világos terek, viszonylag nagy udvar, szép színes falak, minden normál teremben számítógép és projektor, ugyanakkor hagyományos tábla és kréta. A szaktantermek pedig beillenek tudományos laboratóriumnak is. Ezzel ellentétben az igazgatónak nincs még irodája, átmenetileg egy tantermet használ, a klasszikus berendezést is megtartva (padok, tábla), egy kollégájával megosztva. A tanári szobák azonban elkészültek már, praktikusak és szellősek, de semmi hivalkodás. A tantermeket a tanárok kulccsal nyitják és zárják, viszont a diákoknak vannak szekrényeik a közös helyiségekben. A falakon – nincs túl sok szabad falfelület, mert a folyosóról a tantermekre nagy üvegfelületek nyílnak – osztályképek láthatóak, egyéb dekoráció nincs. Nem csak a tantermek, hanem a folyosók is színesek, tágasak. Az igazgató kedvenc időtöltése becsengetés után a folyosókon sétálni és be-benézni a termekbe az ablakokon keresztül. (Beszéltünk arról, hogy Magyarországon ez nem jellemző, ő elmondta, hogy Belgiumban sincs rá szabály, hogy kötelező az üveg, de ő még minden iskolában találkozott vele, ahol eddig járt.)

Adva van tehát egy 16 hektáros terület, rajta egy még nem teljesen befejezett, hatalmas épület, ami már ebben az állapotában is nagyon megnyerő, ahová 2000 diák jár, és akiket 400<sup>7</sup> tanár tanít. Lássuk, hogyan működik ez az iskola!

### **2.1.1 Tanulás, tudásmegosztás az iskolában**

Ebben az új szervezetben a legtöbb szokás és mechanizmus még csak kialakulóban van, de az egyik terület, ahol nagyon tudatos munka folyik, az a szervezeten belüli tanulás. Bármilyen újításban, fejlesztésben gondolkodnak, az első lépés mindig a kutatásé, kutakodásé.

Utánaolvasunk a témának, keresünk más iskolákat, akiknek már van ebben vagy hasonló témában tapasztalatuk, kurzusokat próbálunk találni és beiratkozunk, azt remélve, hogy ott tanulunk valami újat és fontosat. (minőségmenedzser)

A szakmai továbbképzések összehangolására működtetnek egy testületet, amelynek tagjai rendszeresen tesznek javaslatot a különböző képzésekben való részvételre.

Úgy vélem, hogy mi nagyon előrehaladtunk ezen a téren, sokkal több képzésben veszünk részt, mint más iskolák. Sok időt és energiát invesztálunk a szakmai fejlődésünkbe. Még a tanfelügyelő, aki meglátogatott bennünket, is meglepődött, hogy naprakész listánk van minden egyes tanár minden egyes kurzusáról, amin részt vett. (igazgató)

Ami viszont ezzel kapcsolatban problémát jelent, hogy ha elmennek a tanárok egy-egy képzésre, meghallgatják, amit ott mondanak nekik, de nem mindig van az iskolában is látható eredménye annak, hogy ők megtanultak valami újat. Éppen ezért ebben a jelenlegi tanévben azt is célul tűzték ki, hogy valamiképpen megbecsüljék a képzések hatékonyságát.

A kolléganő tavaly készített egy jelentést, egy SWOT analízist, és abban erősségként tüntette fel, hogy a tanárok sok képzésben vesznek részt. Akkor sokat beszélgettünk erről, hogy tekinthetjük-e ezt erősségnek, hiszen nem tudjuk, soha nem mentünk utána, hogy mit hasznosítanak a sok képzésből. Hogy miután visszamennek az osztályterembe, változik-e egyáltalán valami. Ráadásul ennek a sok képzésnek ára is van. Amikor a tanárok a kurzusokra mennek, akkor nincsenek a tanteremben. A másik megfontolandó pedig az, hogy ha önkéntesen jelentkezhetnek, akkor akik szeretnek ilyen helyre járni, azok gyakran fognak menni, akik viszont nem szeretnek, azok nem mennek egyáltalán. Szóval ha én a szakmai továbbfejlődést menedzselni szeretném, akkor ezekre a dolgokra mind figyelnem kell. És éppen ez döbentett rá engem arra, hogy bár én magam rengeteg kurzusra jártam, de a szakmai fejlődésem mégsem volt elégséges, mert ezeket a dolgokat igen sokáig nem vettem figyelembe mint vezető. Szóval most dolgozunk ezen. (igazgató)

A szervezett továbbképzéseken túl az iskolán belül a tanárok egymástól való tanulását is támogatják, sőt erősen ösztönzik. Az elmúlt tanév során az egyik kiemelt cél volt az iskolaszövetség szintjén, hogy kooperálásra bírják a különböző iskolák azonos tantárgyat tanító tanárait.

Tantárgyi csoportokat [kvázi munkaközösségeket] hoztunk létre a tanári karon belül. Korábban igazából nem dolgoztak együtt. Mi pedig arra ösztönöztük őket, hogy dolgozzanak együtt. Ez néha nehéz ügy, de most azt láttuk, hogy sokan önként jelentkeztek. (minőségmenedzser)

---

<sup>7</sup> Nem mindannyian teljes munkaidősök, illetve azzal magyarázták még ezt a viszonylag magas számot, hogy 42 különböző szakmát oktatnak.



Ennek a háttérben az áll, hogy ez az iskolaszövetség korábban független középiskolákból szerveződött. És a tanárok nem érezték rá rögtön, hogy ők mostantól egy nagy szervezetben dolgoznak, hanem továbbra is függetlennek tekintették magukat. A legjobb az lett volna, ha egyszerűen össze tudjuk őket vegyíteni, de ez nem volt lehetséges, mert a teljes campus csak jövőre készül el, és addig fizikailag nincs mindenki egy helyen. És azt követően is megmarad az iskolák valamiféle önállósága. (igazgató)

Ezért azt találtuk ki, hogy arra kérjük a tanárokat, látogassák meg egymást. Menjenek át a másik épületbe, és üljenek be a kollégák óráira. (minőségmenedzser)

A kooperáció hiányát és szükségességét az mutatta meg, hogy a tanároknak egymás munkájára kellene építeniük, az alsóbb évfolyamon tanítók alapozzák meg a felsőbb évfolyamok tanárainak munkáját. Ebből más iskolák esetében is szokott probléma lenni, de elvileg itt egy tanári karon belül megoldhatóak, megbeszélhetőek, orvosolhatóak lennének ezek a problémák, lehetne közös szabályokat elfogadni, ez egy előnye lehetne az integrációnak. A tapasztalat azonban azt mutatta, hogy nemhogy nincs együttműködés, de gyakorlatilag nem is ismerik egymást azok a tanárok, akiknek a munkája csak egymásra építve tudná hatékonyan fejleszteni a diákokat.

3 területen kezdtük ezt el, az angoltanárokkal, a franciatanárokkal és a matematikatanárokkal. Itt voltak ugyanis problémák, mert ezeket a tárgyakat végig tanulja minden tanuló, mindhárom szakaszban, és itt folyton panaszkodtak egymásra a tanárok. Egymás munkájára. „Ugyan mit csinálnak a másik iskolában? A diákok nem tudnak semmit, én így nem tudok tanítani.” És hasonlók. (minőségmenedzser)

A probléma átbeszélése során kiderült, hogy a tanárok nem is ismerik egymást. Erre mi azt mondtuk, hogy akkor miért nem látogatjátok meg egymást. Na, hatalmas ellenállásba ütköztünk. A tanárok rögtön azzal jöttek, hogy „Én nem vagyok inspektor, én nem megyek be a kollégám órájára, én nem akarom őt ellenőrizni.” Sok időbe telt őket meggyőzni, hogy erről szó sincs, egyszerűen csak használják ki a lehetőséget, hogy megismerjék egymást, illetve, hogy tanuljanak egymástól. És végül megtették. És nagyon lelkesek voltak. (igazgató)

A probléma persze ettől még nem oldódott meg teljes egészében. De egy nagy lépést tettek a megoldás felé. Az igazgató szerint a legnagyobb eredmény az, hogy többé már nem félnek egymáshoz bemenni, és nem félnek más tanárt beengedni az osztálytermükbe. Volt tehát egy tapasztalásból jövő probléma, vagy kihívás, amit elemeztek, próbáltak minél egyszerűbb eszközzel élni, ami úgy tűnik, hogy bevált.

A tartós hatás érdekében azonban nem elég itt megállni és örülni annak, hogy a pedagógusok párszor örömmel bementek egymás óráját megnézni. Az iskola tapasztalata szerint kell valamiféle megerősítés minden esetben, különben nyom nélkül múlik el a projekt, nem lesz tartós hatása. A végén fontos tudatosítani az emberekben, hogy mekkora lépést tettek most, milyen jó munkát végeztek. El kell, hogy higgyék ezt, ahhoz, hogy a képzés valóban hasznos tudjon lenni a számukra.

Minden tanár, aki részt vett ebben a projektben, év végén összejött, volt egy közös ebéd és pezsgőzés. Magunk is meglepődtünk azon, hogy azok a tanárok, akik még februárban mereven elzárkóztak, a tanév végére milyen jól kezelték ezt a kérdést. (minőségmenedzser)

Az igazgató elmondta azt is, hogy ezt az utólagos megerősítést egy korábbi projektből tanulta meg ő is, amikor a pedagógiai tanácsadó szolgálat munkatársai operáltak ugyanezzel az eszközzel. Az a projekt azt célozta, hogy az iskola minden egyes tanára megismerkedhessen az aktív tanítási-tanulási módszerekkel. Ez a képzés tematikájában nem egyedi, sok flamand iskolában indítanak hasonló projekteket az elmúlt években, amiben azonban mégis kiténik ez az iskola, az az, hogy minden egyes

tanárt bevontak. Ez meglehetősen ritka az országban. Ráadásul tették ezt annak ellenére, hogy kutatási eredmények alapján, sőt saját tapasztalatukból is tudják, minden tanári karban vannak olyan tanárok, akik egyszerűen nem akarnak változni, semmilyen ráhatásra sem.

Ez az a bizonyos 15%. Ha bármit változtatni akarsz, tudnod kell, hogy lesz 15%, aki semmilyen körülmények között nem változtatható, illetve változásra rá nem bírható. Ne pazarold az energiádat erre a 15%-ra, hanem fordítsd a maradék 85%-ra. (igazgató)

Azt szoktuk mondani, hogy az a 85% egy hajóban ül, köztük ül a kezdeményező. Ők egy irányba tartanak, ugyanazon cél felé, még ha nem is értenek mindenben teljesen egyet, de az irányban meg tudnak egyezni, hogy merre menjenek, hová akarnak eljutni. És vannak, akik a kikötőben állnak, ők a 15%. Csak állnak és gondolkodnak, hogy felszálljanak-e a hajóra. Fogják a bőröndjeiket, de igazából nem fognak beszállni. (minőségmenedzser)

Fontos felismerésük volt, hogy el kell tudni különíteni azokat a tanárokat, akik nem hajlandóak változni, azoktól, akik csak félnek a változtatástól. Bizonytalanok önmagukban, vagy hiányosnak érzik a tudásukat az új feladathoz. Ők nem reménytelenek.

Sikerélményt kell, hogy megéljenek. Ez történhet egy szakmai fejlődés során, továbbképzésen, vagy ha a kollégák egymástól tanulnak. De a sikerek tudatosítása és megélése nagyon fontos náluk is. (minőségmenedzser)

A tanárokból tudatosítani, hogy egy projekt során ők úttörők voltak, és nagy dolgot hajtottak végre. Kell az ünneplés. Egy közös ebéd, kávé, narancs dzsúsz, egy szép terem, ahol együtt vagyunk, ahol tényleg kifejezheti egy igazgató, hogy tiszteli a kollégáit azért a munkáért, amit elvégeztek. Ezzel nem vásárolja meg őket, jóllehet pénzbe és időbe is kerül. De remélhető, hogy ez után a nap után egy kicsit változik a tanár, és képes lesz a dolgokat egy kicsit más módon látni. És fontos dolog még az is, hogy senki ne higgye, hogy ő már nem tud újat tanulni. Én 1978 óta dolgozom, de a mai napig nagyon ritkán fordul elő, hogy ne tanulnék valamit. Valami jó technikát egy jó előadótól, egy új módszert, új kutatási eredményt. Alig van olyan szituáció, amiből ne lehetne valamit tanulni. (igazgató)

## 2.2 A változáshoz való viszony, a fejlesztés kultúrája

A változáshoz való viszonyt jól szemlélteti az integrációhoz való hozzáállás. Az iskolavezetés nagyon egyértelműen fejezi ki álláspontját, és a tanulóért folytatott harc, valamint az iskolákkal szembeni megváltozott elvárások miatt a túlélés egyik, ha nem egyetlen útját látják benne.

Én hiszek ebben a rendszerben. Pedig sok kérdést is nekem szegeznek időnként, például, hogy egy ekkora iskola, ahol 2000 diák tanul, nem lehet más, mint egy nagy gyár, ahol egyforma kolbászok jönnek ki a gépekből. Én nem gondolom ezt, és dolgozunk is azon, hogy milyen kép alakul ki rólunk. Ha azzal jön valaki, hogy rengeteg a diák ebben az iskolában, annak azt mondom, hogy igen, valóban nagyon sok diákunk van, de helyünk is nagyon nagy van a számukra, és van időnk is arra, hogy minden egyes diákra egyénileg jusson. A diákok nálunk megélhetik azt, hogy bár részei egy csoportnak, mégis egyéniségként kezeljük őket. (igazgató)

Az iskola megváltozott funkcióját jól mutatja, hogy a diáktoborzás kiemelt fontosságú területté vált. És még annak ellenére is csökken évről-évre a beiratkozók száma, hogy erre a területre egyre nagyobb figyelmet fordít az iskola, és egyre modernebb eszközöket is próbál bevetni.

Van egy kollégánk, aki az iskola reklámozását végzi, például Hollandiába is átjár, és fogadóórákat is tart, de azzal tisztában kell lennünk, hogy a papír alapú szóróanyagok kora lejárt. Komoly kampányokat kell felépítenünk, és én teljes mértékben meg vagyok győződve arról, hogy ebben a facebooknak és a twitternek hangsúlyos szerepe kell legyen. Ennek persze kockázata is van, de nem működik máshogyan a toborzás. A diákokat így lehet a legjobban megközelíteni. (igazgató)

Bármilyen változást vagy fejlesztést készítenek is elő, mindent szigorúan írásban dokumentálnak. Valószínűleg egy ekkora méretű iskolában ez nem is működhet másként. A munka kiemelkedő jelentőségű komponense a terv elkészítése, minden esetben.

Mi leírjuk, hogy mi a problémánk, mi lenne a megoldás, mit kell tennünk, és hogyan kell tennünk annak érdekében, hogy azt elérjük. [...]A terveinket mindig úgy készítjük, hogy leírjuk, mit fogunk csinálni, ki a felelős a megvalósításért, és mi a megvalósítás határideje. A határidő néha a mai nap, de sokszor már tegnapra meg kellett volna lenniük a dolgoknak. (minőségmenedzser)

A határidő ebben az iskolában is, mint oly sok más helyen, a legnagyobb mumusok egyike. Minél nagyobb egy szervezet, vagy minél többen vesznek részt egy adott fejlesztési projektben, annál nagyobb az esély arra, hogy elcsúszik a befejezés. Ezért a határidők menedzselése egy külön feladat kell, hogy legyen, és erőskezű embert kíván. Az időtényezőn kívül azonban van még más neuralgikus pontja is az iskolai innovációknak.

A mérés, a mérhetőség mindig a kiindulási pont. Például ha nekünk az a célunk, hogy a diákjaink nagyobb arányban érjenek el jó eredményt a felsőoktatásban, akkor honnan tudom, hogy most jól végzem-e a munkámat, amikor még itt tanulnak nálunk. Ilyesféle kérdések merülnek fel folyton. Hogyan tudjuk azt mérni, hogy valami jól megy. Persze meg lehet kérdezni az emberek véleményét, lehet erről beszélgetni, de objektíven nehéz. (minőségmenedzser)

Ezt a mechanizmust erősíti az a minőségmenedzselési munka is, ami 2009 óta folyik az intézményben, és amelyet 2010 óta külön koordinátor fog össze. A minőségmenedzselési tevékenységet az igazgató így foglalja össze:

A mi célunk az, hogy a professzionalizálódás felé toljuk a tanárokat. Tervet készítünk erre, hogy hogyan tudjuk ezt a folyamatot elősegíteni. A legtöbb igazgató ezt nem teszi meg. Csak tervezik, hogy elkészítik ezeket a terveket. De a napi ügyintézés az összes idejüket elviszi. (igazgató)

Ez a tevékenység azonban nem mindenki számára szimpatikus, vannak az iskolában olyan dolgozók, akik felesleges papírmunkaként, esetleg kifejezetten bosszantó tevékenységként élik meg a minőséggel való iskolaszövetség-szintű törődést. Ha valaki a munka minőségét vizsgálja, akkor a tanár mögötte rögtön bizalmatlanságot szimatol, ami sérti az önérzetét. Ezen a helyzeten nehéz felülkerekedni. Valójában csak akkor lehet, ha az első pár év elteltével bizonyíthatóvá válik, hogy a minőség menedzselése valóban jobb minőségű közoktatáshoz vezet.

Az igazgatók nem szeretik a kollégánót, itt a szövetségen belül, mert folyton kér tőlük valamit és kérdez. Mi valóban dolgozunk. Űrlapokkal megyünk a tanárokhoz, amit ki kell tölteniük, ezt nem kedvelik, még nem látják át, hogy mi segíteni akarunk nekik abban, hogy professzionálisan tudjanak dolgozni. Egyelőre csak azt érzékelik, hogy mindig kérünk valamit, amit még meg kell csinálni. De tanulják már. Például végiggondolni, hogy mit tegyenek először, mit másodsor, mi legyen a sorrend, és mik azok a kérdések, amiket másoktól kell megkérdezniük. Ezt egyre többen megteszik. (igazgató)

Az igazgató a reflektálás képességét és az előre gondolkodás képességét is nagyon fontosnak tartja, többek között azért, mert a változtatás csak így lehet kellően átgondolt és megtervezett. Átgondolatlan fejlesztési lépésektől nem lehet eredményt elvárni. Ugyanakkor az igazgató az interjú során annak az aggodalmának is hangot adott, hogy az iskolavezetőket túl könnyen elviszik a mindennapi apró-cseprő problémák, és emiatt nem marad idejük gondolkodásra. Ezt a gondolatot egy viccel vezeti fel:

- Mire van szüksége egy jó igazgatónak az íróasztalán? - A lábaira.

Az kell, hogy fel tudja tenni a lábát az asztalra. Mert az azt jelenti, hogy reflektál az iskolai történésekre, gondolkodik, előre megfontol dolgokat. Azon gondolkodik, hogy hogyan lehetne a dolgokat megvalósítani. Próbálja megoldani a problémákat. És ha ezt meg tudja tenni, akkor ha jön valaki Magyarországról és arról kérdezi, hogy mikor érzi a munkáját eredményesnek, akkor tud erre válaszolni. (igazgató)

Minden változtatás esetében fontosnak tartják, hogy kisebb lépésekben haladjanak, módot adva ezzel a tanároknak az alkalmazkodásra, illetve interiorizálásra.

Jelenleg például azon dolgozom, hogy a találkozókat, értekezleteket, illetve az ott készült emlékeztetőket valahogyan egységesítsük. Hogy legyen egy eljárásrend, amit mindenki követ. Ez egy fontos első lépés lenne. (minőségmenedzser)

A fejlesztés eljárásrendjének kialakítása nem csak azért fontos, mert így a vezető vagy aki a projektet menedzseli, könnyebben át tudja tekinteni, hogy halad a megvalósulás, hanem azért is, mert a tanárokat, a néha ellenkező tanárokat is, érdemes szembesíteni azzal, hogy éppen mi zajlik az iskolában és megadni nekik a lehetőséget arra, hogy az innovációval szemben el tudják helyezni saját magukat.

Mi arra próbáljuk ösztönözni az igazgatókat, hogy gondolkodjanak együtt a tanáraikkal, kezdjék így a napot, hogy körbeülnek az asztal és megoldást keresnek a problémákra. Először érdemes a praktikus dolgokkal kezdeni. És utána, ha már a kultúrája kialakult, akkor mélyebb szakmai kérdések is jöhetnek. Beszélgetni kell a tanárokkal, másként nem megy. A régi menedzsment ilyen soha nem tett, pedig nagyon fontos. Még akkor is, ha előfordul, hogy gyorsabb és könnyebb lenne valamit megoldani egyedül. (igazgató)

A saját pozíció definiálása egy innovációban a legtöbb tanárnak nem megy könnyen. Ez pedig akár azt is eredményezheti, hogy ellenséges vagy közömbös lesz azzal. A H&R-ben erre egy meglehetősen egyszerű eszközt vélnek a leghatékonyabbnak:

Ismétlés, ismétlés, elmondani újra és újra, hogy ez mennyire fontos. Csak így működik. (minőségmenedzser)

*És ez elég? Az ismétlés. Hatékony?*

Meg kell adnunk a lehetőséget. Elmondjuk, hogy mit sikerült megvalósítani, de utána azt is, hogy mit nem. És azt kommunikáljuk a tanárok felé, hogy erre kell még időt fordítanunk, belevágunk újra. Sok alkalmat, sok időt kell teremteni a nagy változásokhoz. (minőségmenedzser)

Ebben az iskolában a fejlesztésekben megjelenik az átgondoltság és a tervszerűség, és még egy nagyon fontos elemmel találkozhatunk a különböző, korábban lezajlott innovációkról való beszámolóiban, ez pedig a folyamat közbeni tesztelés, ellenőrzés. Minden alkalommal, amikor

valamilyen innovációt végeznek, részletes feladatterveket készítenek, elkezdik megvalósítani a tervezett tevékenységeket, és egy bizonyos idő múlva, amikor az eredménynek már kezdenek kirajzolódni, ellenőrzik, hogy a folyamatok abba az irányba haladnak-e, amit célként tételeztek. Ha igen, akkor folytatják változtatás nélkül a megkezdett tevékenységeket, ám ha nem, ha azt látják, hogy az út nem az elérendő cél felé visz, akkor megállítják és újragondolják az innovációt.

Amikor azon dolgozunk, hogy előrébb vigyük a minőséget, az csak akkor működik, ha így cselekszünk, mint a PDCA kör (Plan – Do – Check – Act). Be kell iktatni egy ellenőrzést, miután belekezdünk egy innovációba, hogy lássuk, tényleg jó irányba haladunk-e. És ha igen, akkor megyünk tovább. De előfordul, hogy korrigálni kell az ellenőrzés után. (minőségmenedzser)

## **2.3 A humánerőforrással való gazdálkodás és a tényekre alapozott döntések összekapcsolása**

Az elkészült igazgatói interjú talán legtöbbször és legtöbb kontextusban előkerült témája a humánerőforrás, pontosabban annak fájó hiánya volt az iskola vezetésében. Az igazgató többször hosszasan taglalta azt a dilemmát, hogy ha bizonyos feladatokkal meg szeretne bízni valakit a tantestületből, azt csak úgy teheti, ha kevesebb tanítási órát oszt rá. Ha azonban kevesebb órában tanít egy tanár az iskolában, az szinte automatikusan magasabb osztálylétszámot fog jelenteni, ami már önmagában is a kiváló minőségű oktatás ellenében hat, pedig az egész innovációs tevékenységnek ez lenne a végső célja. A helyzet egy csapdára emlékeztet, amiből a kivezető utat – bár régóta keresi, de érzékelhetően – még nem találta meg ez az iskola sem. Így a humánerőforrás-gazdálkodás tekintetében jó gyakorlatról kevésbé, inkább csak ígéretes próbálkozásról beszélhetünk.

A középvezetés gyakorlatilag teljesen hiányzik az iskolából. A kolléganőm, aki hamarosan csatlakozik hozzánk, a minőség menedzsmenttel foglalkozik, és csak pár órában tanít. A kolléga, aki itt ül a túlsó asztalnál, tavaly még tanított, idén viszont ő foglalkozik a teljes campus ún. pedagógiai ügyeivel, a szakmai kérdésekkel. A kormányzat ad ugyan pénzt az iskoláknak, de teljes mértékben rájuk bízva, hogy hogyan valósítják meg a jó minőségű oktatást. Ez egy nagy kihívás az iskolavezetés felé. Éppen azon vagyunk, hogy megújítsuk a menedzsmentet. De ez nem könnyű. (igazgató)

Az első fontos felismerés, amit ebben az iskolában tettek, hogy bizonyos feladatok koordinálása önálló embert igényel, és nem tud úgy működni egy iskola, ha minden fejlesztést, minden projektet és minden történést az igazgató egy kézben fog össze. A különböző nem-tanítási de pedagógiai munkák koordinálásának érdekében még jelentős áldozatot is képes volt hozni az iskolavezetés.

Mindenképpen több erőforrásra lenne szükség. Kizsákmányolom a munkatársaimat. A kolléga [mutat a korábban már bemutatott, pedagógiai kérdésekkel foglalkozó fiatalemberre] itt ül reggeltől késő estig. Azért teheti ezt meg, mert fiatal és még nincs családja. De egy átlagos tanár, aki tanít hétfőtől péntekig, és mellette van két gyereke, annak egyszerűen nem marad ideje arra, hogy ilyesmivel foglalkozzon. A kolléga nagyon jó munkát végez, de ki kellett őt vennem az osztályteremből. Ez a döntés nem könnyű. Ha tanítana, akkor nem ülhetne itt, akkor a tanítás elvenné minden idejét, és ezt a sok munkát nem lenne, aki elvégezze. A fő baj az, hogy a menedzsment a társadalmunkban nagyon sokat változott, de a kormányzat elképzelése az iskolavezetésről csak nagyon lassan változik. (igazgató)

Amikor én tanítani kezdtem 1978-ban, akkor az iskolában egyetlen igazgató volt, és ő mindenről tudott. Ha kiment a folyosóra, és látott egy ajtót, ami elromlott, megjavíttatta, ha elromlott a fűtés, intézkedett, ha egy tanulóknak valami problémája volt, tudott róla. Mindent ő csinált, mint Zeusz. A tanárok csak

tanítottak, a diákok tanultak, és az igazgató önmaga menedzselte ezt az egészet. Amikor 1997-ben igazgató lettem, ez még mindig nagyjából így ment. De ma már nem működik. Egyedül képtelen vagyok mindenre, emberekre lenne szükségem, egy újabb szintre a diákok – tanárok – igazgató rendszerben. Igen, egy méző szint, nevezhetjük annak. De nálunk jelenleg a helyzet az, hogy a kormányzat azt mondja, oldd meg magadnak, ha méző szintet szeretnél. Erőforrás nincs rá. Az egyetlen lehetőség, hogy tanárookra kell osztani ilyen feladatokat, de ez egyben azt is jelenti, hogy ki kell őket vonni a tanításból. (igazgató)

Azért is nehéz humánerőforrás-gazdálkodás szempontjából jó gyakorlatként tekinteni erre az iskolára, mert láthatóan egy olyan megoldással élnek, amellyel maguk sem elégedettek. Különösen nehéz ezt a helyzetet magyar tapasztalatok birtokában megérteni, hiszen mi a túlórák országában élünk, ami viszont Belgiumban teljességgel elképzelhetetlen. Nem ismerik a túlórákat, nem csak ilyen esetekben, de még akkor sem, ha egy kollégájuk megbetegszik. Flandriában igen gyakori az olyan hirdetés, amelyben mondjuk helyettesítő angoltanárt keresnek 6 hétre egy iskolába. Ezekre szinte mindig fiatal pedagógusok jelentkeznek, mert abban viszont hasonlít a helyzet a magyarra, hogy nagyon nehéz az utóbbi években státuszt szerezni az iskolában. Ezt a csökkenő diákszám és a magasabb korhatár együttesen eredményezte. Persze ez az elhelyezkedési bizonytalanság erősen kontraszelektál, ami hosszabb távon szintén az iskolák minőségét veszélyezteti.

Ilyenkor nagyobb létszámú osztályokat szervezünk. A kolléga [ismét rámutat az irodában ülő fiatalemberre, akiről korábban megtudtuk, hogy a pedagógiai-szakmai ügyekkel foglalkozik] az előző tanévben 25 órában tanított. Összesen hárman tanították ugyanazt a tantárgyat 60 diáknak, de idén, azzal, hogy ő kiesett, a 60 tanulóra csak 2 tanár jut. Ha én ezt nem szeretném, hogy ilyen magas osztálylétszámok legyenek, akkor vissza kell őt küldenem tanítani. Egyébként pedig azt gondolom, hogy egy kisebb méretű iskola még ezt sem tudja megtenni, ott semmilyen megoldás nincs. Közben a modern társadalom modern menedzsmentet kíván. A kicsik képtelenek ennek az elvárásnak megfelelni, szóval nagyok kell lenni ahhoz, hogy túlélje. (igazgató)

A kolléga [ismét rámutat] az elmúlt évben még nem ült itt, most azonban heti 5 napon reggeltől estig nekem segít. Ennek köszönhető, hogy nekem marad időm arra, hogy fejlesztésekkel, innovációval foglalkozzak. Ha fejlesztésben gondolkodsz, szükséged van emberekre és forrásokra. (igazgató)

## 2.4 Az iskola néhány fontosabb belső jellemzője

A H&R iskolaszövetség a művészeti képzés kivételével a középiskola teljes spektrumát lefedi. A flamand iskolaszervezetnek megfelelően a hatéves középfokú képzés 3x2 évre tagolódik. Az első szakaszban általános képzés folyik, mégpedig 3 különböző helyszínen, egy maaseik-i, egy kinrooi-i és egy neeroeteren-i telephellyel. A 2009/2010-es tanévben az első szakaszban összesen 1119 diák tanult. A második és harmadik szakasz jelenleg még két külön telephelyen működik, de a következő tanévtől már minden 14-18 éves diák fizikailag is egy helyen fog tanulni. A második és harmadik szakaszba 2009/2010-ben összesen 2599 tanuló járt. Az elmúlt 5 tanév során egy jelentős csökkenés figyelhető meg a beiratkozottak számában. Míg 2005 szeptemberében 672 diák kezdte meg a tanulmányait ebben a középiskolában, addig 2009-ben mindössze 556. Ez 18%-os létszámcsökkenést jelent.

Az első szakasz 1119 diákját 171 tanár tanítja, a második szakaszban 407 tanár dolgozik. Így az iskolaszövetség szintjén 3718 diákra 528 tanár jut, a tanár-diák arány 1:7. Ez meglehetősen alacsonynak számít, az iskola igazgatója a tanított szakmák nagy számával (42) magyarázta ezt a

számot. A tanárok között összességében több a férfi, mint a nő, bár a legfiatalabbakra ez az összefüggés már nem áll fenn, de a negyven év felettiiek esetében szignifikáns. A teljes iskolaszövetséget tekintve az idősebb korosztály felülreprezentált a tanárok körében, ami alátámasztja a 2.3 fejezetben megfogalmazottakat. Az életkori jellemzőknek közvetve az iskolai innovációkra is van hatása, hiszen aki már régebb óta dolgozik egy bizonyos struktúrában, talán nehezebben tör ki belőle.

Innováció? Nem működik felülről. Nem működik. A nevelőtestület 90%-a konzervatív, itt a top-bottom irány egyáltalán nem működik. Ezért már egy ideje váltottunk, és próbálunk bottom-up innovációkat támogatni. (igazgató)

A tanulók között magas arányban vannak hollandok, amit a határhoz való közelség okoz. Az iskola hírneve vonzó, mind a diákok, mind a vállalatok körében. A középfok első szakaszában, illetve a második-harmadik szakaszban általános képzésben részt vevők negyede holland, a szakmai képzésben ez az arány lényegesen nagyobb, az ún. technical képzésben [szakközépiskola] közel fele, a szakképzésben pedig több, mint 70%-a nem flamand a tanulóknak.

Az iskola szervezeti ábrája a Függelékben található.

### **3. Adatok, tények gyűjtésének, felhasználásának kultúrája**

#### **3.1 Kik és miért használnak, nem használnak adatokat, kutatási eredményeket?**

Elsődlegesen az iskolavezetés használ tényeket, a tantestület tagjait nem kötelezik erre. Nincs közös szabályozás vagy eljárásrend, az egyes tanár maga dönthet a munkája legtöbb részletét illetően, így például abban is, hogy használ-e evidence-t a munkája során. Az evidence fogalma is másként kerül elő ebben a flamand iskolában, mint azt a magyar tapasztalataink, illetve esetlegesen olvasmányélményeink alapján elképzeljük. A tanulói teljesítmények szóba jönnek ugyan, de nem kizárólagosan, és elsősorban nem is a jelenlegi teljesítményt, hanem a jövőbenit, a továbbtanulás sikerességét veszik alapul. Ezen kívül pedig az evidence értelmezése inkább valami tapasztalati tényként fogalmazódik meg, és ennek nyomán az evidence-based oktatás a helyi tapasztalati tényekre alapozott iskolafejlesztés.

Kutatási eredményeket sokkal gyakrabban használnak, minden innováció kezdő lépése az, hogy megkeresik a témáról szóló hozzáférhető kutatási beszámolókat, illetve olyan képzéseken vesznek részt az iskola tanárai és vezetői, amelyeken a szükséges tudást megszerezhetik. A 2009/2010-es tanévről készült beszámoló tanúsága szerint abban a tanévben az iskolaszövetség 481 tanára összesen 1246 képzésen illetve továbbképzésen vett részt. Ez azt jelenti, hogy egy tanárra átlagosan 2,6 képzés jutott az év során. Persze a képzések között többségben voltak az egynaposak, de akadt olyan is, amelyik 4 hónapig tartott. A csúcstartó az a tanár, aki 22 különböző képzésen vett részt egy tanév alatt, de szoros második helyezett az igazgató a maga 20 képzésével.

#### **3.2 Adatok, tények gyűjtése: helyi gyűjtés, külső adatok felhasználása, források**

Az iskola működésének alapvető adatait minden évben összegyűjtik és beleszerkesztik az éves beszámolóba. Egészen részletes nyilvántartás van nem csak a diákok számáról és alapvető adatairól,

de a tanórákról, a tanárokról, a különböző képzési irányokról, sőt még a célokról is. Azért tartják ezt fontosnak, mert dokumentálja a tényeket és eseményeket, amelyek így később bármikor elővehetők, és az azóta eltelt időszak eredményeinek megítéléséhez jó alapot jelentenek.

Külső adatként elsősorban a tanfelügyeleti jelentéseket használják fel, illetve a nem rendszeres, inkább esetleges egyéb adatokat. Utóbbi kategóriában az iskolalátogatás alkalmával éppen aktuális volt egy olyan jelentés, ami az iskolaszövetség létezése óta elsőként végzett diákok felsőoktatásban elért eredményeit összegezte. Éppen azon dolgoztak, hogy hogyan lehet egy ilyen típusú eredményre cselekvési tervet írni. Az igazgató ugyanis úgy ítélte meg, hogy az eredmények lehetnének jobbak is. A Harlindis és Relindis diákjai ugyan nem tanulnak rosszabbul az átlagnál a felsőfokú intézményekben, ám az iskolájuk diákösszetételét az átlagos középiskoláénál jobbnak érzik, és ezért az eredmények terén is magasabbak az elvárásaik.

### **3.3 Mire, milyen célból használják az adatokat, kutatási eredményeket?**

Elsősorban a megalapozott döntések meghozása érdekében. Mielőtt bármilyen innovációba vagy újításba kezdenének, módszeresen tanulmányozzák a rendelkezésre álló adatokat és kutatási eredményeket.

De előfordul az is, hogy az adatokat értékelésre, minősítésre használják. A továbbképzésen részt vett tanárokat például arra kéri, hogy töltsenek ki egy kérdőívet arról, hogyan élték meg a kurzuson való részvételt. Ez a kérdőív zömmel zárt kérdésekből áll, és azt próbálja feltérképezni, hogy mennyire volt elégedett azzal a szakmai tartalommal a tanár, amit a képzés nyújtott számára. Mi az, ami valóban új ismeret volt számára, mit tart a leghasznosabbnak, mi az, amit alkalmazni is tud majd a saját napi munkája során.

### **3.4 Hogyan használják fel az adatokat az iskolában?**

A meglátogatott flamand iskolában kidolgozott és írásban rögzített eljárásrend még nincs az adatok, tények gyűjtésére, de egységesülő menet van, és sokat gondolkodnak erről a kérdésről, keresik, szeretnék kialakítani a saját fejlesztési rendjüket. A minőségmenedzsmenttel kapcsolatos tények a koordinátor kezében futnak össze, de egyébként szinte minden az igazgatónál jelenik meg. A vezetésben a középszint hiányát például emiatt is hangsúlyozta az igazgató, hogy mindennel neki kellene foglalkoznia, ami lehetetlen, a feladatokat viszont gyakran nincs mód delegálni.

Az iskolai fejlesztésekkel kapcsolatosan azonban vannak szabályok, amelyeket betartanak:

- nagy hangsúlyt fektetnek a tervezésre és a projekt indításakor a meglévő tudás összegyűjtésére, kutatási eredmények megismerésére
- figyelnek a mérhetőségre, vagyis hogy olyan lépéseket tervezzenek, amelyek eredménye mérhető lesz majd
- szigorúan írásban dokumentálnak mindent, ami a fejlesztéssel kapcsolatos
- sok figyelmet fordítanak a határidők betartására, menedzselésére, e nélkül nem működtethetőek olyan projektek, amelyekben sok embernek kell együtt dolgoznia
- a folyamat közben tesztelik, ellenőrzik a hatást, és ha kell, módosítják a projektet
- lehetőség szerint önálló koordinátort bíznak meg a fejlesztés menedzselésével



## 4. Eredmények, nem várt eredmények, következtetések

A látogatás során az iskolában több konkrét példát mondtak el, hogy érzékeltessék velem, hogyan zajlanak náluk az innovációk. Ezen esetek szinte mindegyike használ valamilyen evidence-t, megismerésük pedig lehetővé teszi azt is, hogy megértsük, mit értenek ők evidence-based oktatás alatt. Valami olyasmit, hogy az iskola működése-működtetése során tapasztalt jelenségekre azonnal reagálnak, azt elemzik, próbálják megérteni. Az elemzést kutatási eredmények vagy más egyéb forrásból származó evidenciák megkeresésével kezdik, a megoldásra tervet dolgoznak ki, felelőst jelölnek meg, a tervnek megfelelő tevékenységeket végrehajtják, de már menet közben ellenőrzik is, hogy helyes úton járnak-e, és ha kell, akkor korrigálnak.

### *Továbbtanulási sikerességről készült jelentés*

A H&R iskolaszövetséggel szemben támasztott legfontosabb elvárás az, hogy a diákjaik, akik 18 évesen dolgozni mennek, jól képzett munkaerők legyenek, illetve akik továbbtanulnak, azok jó eredményeket érjenek el a felsőoktatásban. A munkába álló tanulók sikerességéről egyelőre még nincs felmérés, de a felsőoktatási eredményekről készítettett az iskola egy jelentést arról, hogy azok a diákok, akik elsőként végeztek ebben az integrált intézményben, hogyan teljesítettek a felsőoktatásban.

Az eredmény megítélése nem egyértelmű, mert ha csak a számokat nézzük, akkor jól, de ha hozzávesszük a kontextust, ami nálunk sokkal kedvezőbb, mint azokban a brüsszeli iskolákban, ahol sok a marokkói bevándorló például, akkor teljesíthettünk volna sokkal jobban is. [És mi történik egy-egy ilyen jelentés kézhezvétele után?] Mondjuk ez nem egy általános eset, ilyen jelentéseket a kormányzattól nem kapunk, ezt magunknak kell elkészíttetni, ha akarjuk. De a kérdés jó, és éppen ez okozza a nehézséget számunkra, hogy itt van egy bámulatos anyag, de mihez kezdjünk vele. Hogy lesz ebből diagnózis, hogy lesz elemzés, cselekvési terv. Ezt a lépést nagyon nehéz meglépni. (igazgató)

### *Az intézményi integráció, azaz az iskolaszövetség kialakítása*

Maaseik hat önálló középiskolájának egyfajta integrációja az optimális tanulási irányok választása érdekében történt, hogy a diákok képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelő irányban tanuljanak, és ne az oktatástól teljesen független szempontok vezéreljék őket, mint például az, hogy a barátaik melyik iskolába járnak. Ezt az átalakulást egy tapasztalati élmény alapozta meg.

1996-ban Maaseikben működött egy gimnázium (az egykori fiúgimnázium), és egy másik (egykori lánygimnázium) is, külön épületben. A „fiúiskolában” egy A jellegű szakmai képzés, a „lányiskolában” pedig egy B jellegű. Minden tanév végén voltak fiúk, akiknek nem sikerült az évük. Mi történt velük? Nem tudtuk nekik azt mondani, hogy menjenek át B irányra, mert fiúk számára nem volt ilyen képzésünk. Őket évről évre elveszítettük. 1997-ben a két iskolát összevontunk, és a sikertelen dákokat átirányítottuk a másik képzésbe, hiszen ez már ugyanaz az iskola volt. De azt tapasztaltuk, hogy a dolog mégsem működik. Mégpedig azért, mert a két képzés külön épületben volt. Nem akartak oda járni. Mi történt? Az A és a B szintű szakmai képzést egy épületbe költöztettük. Ez 3-5 év alatt nagyon nagy felfutást eredményezett, nagyon jó döntésnek bizonyult. És ennyin múlt, hogy a diákok nem akartak más iskolába járni, de nem volt elég annyi, hogy összevontuk és már ugyanarról az iskoláról volt szó, az is kellett, hogy egy épületben legyen mindez. Erre pedig azért jöttünk rá, mert amikor ezekkel a diákokkal

beszélgettünk korábban, ők sohasem a képzési irányra hivatkoztak, amikor nem fogadták el a javaslatunkat. Nem azzal volt gondjuk, hanem azzal, hogy nem akarnak máshová járni. (igazgató)

A valódi gondot az iskola számára az jelentette korábban, hogy ezek a diákok, akik mondjuk a barátaik vagy egyéb más szubjektív szempont miatt nem a képességeiknek és céljaiknak megfelelő intézményben vagy programban tanultak, később rengeteg kudarcot szenvedtek el. Megmaradtak az elsősorban felsőoktatási tanulmányokra felkészítő általános képzésben, ahol a követelményeket alig tudták teljesíteni, esetenként csak több év alatt, a diploma-t sem sikerült megszerezniük, és valójában kilátásuk sem volt egy jó karrierre, a munkaerőpiacon nem számítottak értékes munkaerőnek. Az elvi lehetőség korábban is meg lett volna arra, hogy a diákok a középiskola alatt váltsanak, ha szükségét érzik. Ám mindaddig, amíg ennek a tanulók számára kedvező körülményeit nem teremtették meg, ezzel a lehetőséggel alig éltek. Az iskola az új rendszer bevezetése óta folyamatosan monitorozza a lemorzsolódók számát, vagyis azt, hogy hányan kerülnek ki az iskolából végzettség megszerzése nélkül. Tapasztalataik szerint lényegesen kevesebben, mint korábban, és ez a tanévek közötti programváltások számának növekedésével hozható összefüggésbe.

### *Tantárgyi kooperáció*

Az iskolában a minőségügyön kívül a tantárgyi kooperáció a másik kiemelt terület, amivel kapcsolatos munkákkal külön koordinátort bíztak meg. Természetesen nem teljes munkaidőben végzi ezt a feladatot, mellette más kötelezettségei is vannak. A tantárgyi kooperáció szükségességét éppen az integráció, az iskolaszövetség létrehozása követeli meg.

Azt kértük a tanároktól, minden iskola franciatanárától például, hogy működjenek együtt, tartsanak rendszeres találkozókat. A tanárok többsége nem örül ennek. A tanár egy nagy individuum. És hozzá van szokva, hogy egyedül dolgozik. (minőségmenedzser)

A problémát az okozza, hogy az iskolaszövetségen belül csak akkor tudnak a tanulóknak teljes átjárhatóságot biztosítani (ami pedig a létrehozás legfontosabb motívuma volt), ha a lehetséges tanulási utak nem csak elméletben, hanem a való életben is akadálytalanul bejárhatóak. Ehhez a tanároknak időnként meg kell változtatniuk az évek alatt kialakult tanítási szokásaikat. Ráadásul ez a problémakör a tanfelügyelet érdeklődésének is az előterében van, mindig vizsgálják a tanulási utakat az iskolán belül. Hogy a követelmények mennyire egységesek és hogyan teljesíthetőek, amíg a diák eljut a középiskola első szakaszától az utolsóig. A tanároknak ehhez együtt kell működniük egymással, de ez nagyon nehezen megy. Ám nem csupán ebben az iskolában jelent ez gondot, mert a pedagógiai tanácsadó szolgálat munkatársa is beszámolt arról, hogy gyakran fordulnak hozzájuk az iskolák ilyen jellegű kérdésekkel, amikor egy tanfelügyeleti látogatás után a jelentésben azt írják elő, hogy javítani szükséges a tanulási utakon. Ők azt tapasztalják, hogy a pedagógusokban nagy az ellenállás és az ellenséges érzélem.

A kérdésre, hogy miért szükséges az, hogy az egy tantárgyat tanító tanárok azonos módon tanítsanak, az igazgató több, nagyon gyakorlatias választ is ad. Minden esetben a diákok érdeke, illetve a szülők elvárásai húzódnak meg ezek mögött az indokok mögött.

Mondok egy valós esetet. Az iskolaszövetségen belül egy csoportot kellene alkotniuk a hitoktatóknak, az összes iskola hitoktatóinak. De ők ölik egymást. Elmondom miért. A college tanárai azt mondják, hogy mi nem használunk könyvet. Nem hiszünk a tankönyvben. Magunk fogalmazzuk meg és írjuk le a gondolatainkat órán, filmeket nézünk, beszélgetünk. De a szakképzésben tanító hittanárok azt mondják,

hogya a tanításhoz mi ezt a könyvet használjuk. Ez nem jön össze. [...] Mi nem büntethetjük a diákokat a tanárok közötti különbségek miatt. [...] A diákok, és a szülők is bizonyos konformitást akarnak. [...] A szülőknél egy évben kb. 350 euróba kerülnek a könyvek. A tanár azt mondja, hogy a könyvet meg lehet venni, de ő nem fogja használni. B tanár ragaszkodik a könyvhöz. Ezért a diákoknak előírja az iskola a könyv megvásárlását. Erre a szülő, akinek A tanárhoz jár a gyereke, azt mondja, hogy mi az, hogy fizessenek 25 eurót egy könyvért, amit még csak elő sem vesz a gyerekek?! És jön az igazgatóhoz. Erre az igazgató mit tehet? Rászól A tanárra, hogy használja a tankönyvet. Erre A tanár azt mondja, hogy ez tiszta kommunizmus, hol van az ő autonómiája. És ha idáig eljutunk, akkor elkezdhetünk azon gondolkodni, hogy az autonómia milyen szintjére van szüksége egy tanárnak, ahhoz hogy jól dolgozzon, illetve mi az az autonómia szint, ami már ellenébe megy a jó munkának. Én gondolkodom azon, hogy vajon akkor lesz-e jó iskolám, ha minél nagyobb autonómiát biztosítok a tanároknak. De nem tudom a választ. Esetleg Ön ismer valamiféle kutatást erről? Kíváncsi lennék. (igazgató)

Ha van nekem két tanárom az iskolában, akik nem szeretik egymást, sőt, utálják egymást... Akkor én mit tehetek? Jelenleg az van, hogy beszélek egyikkel is, másikkal is, megpróbálom elérni, hogy ők is beszéljenek és tegyenek engedményeket, engedjenek az elvárásaikból. A gond az, hogy az ilyen ügyek nehezen oldhatóak meg racionális alapon, mert ezek érzelmi gyökerűek. [...] De én nem vagyok egy püspök, hogy azt mantrázzam, szeressétek egymást, és csak a szeretet van, mert ők tényleg utálják egymást. Oké, nem kell szeretnetek egymást, de mi egy közös célért dolgozunk, a fiatalokért, akiket nem büntethetünk azért, mert ti nem tudtok egymással kijönni. Ezt ebben az iskolában nem tudjuk tolerálni, legalább gentlemen's agreement-re szükség van. Hogy konkrét legyenek: az nem fordulhat elő, hogy egy tantárgyból negyedik évben elkezdjenek a diákok egy portfóliót, majd ötödikben a tanár azt mondja, hogy ő másként gondolja, ez szükségtelen, de a hatodikos tanár újra kéri, és hiányzik belőle az ötödikes rész. (igazgató)

### **Éves beszámoló készítése**

Éves beszámolót kötelező az iskolának készítenie, és az igazgató hosszasan fejtegette, hogy ő ezt akkor is fontosnak érzi, ha közben tudja jól, hogy szinte senki nem olvassa majd azt el.

Mert én hiszek abban, hogy a dolgok mehetnek jobban. Lehet, hogy úgy kell erre tekinteni, mint egyfajta enciklopédiára. Egyszer kinyitjuk, és megnézzük, hogy mi és hogyan történt. Ez egy képet ad a szervezetről egy adott pillanatban. Így össze lehet hasonlítani különböző állapotokat. És ami még fontos, hogy itt meg vannak fogalmazva a céljaink. És ha ezek alapján a célok alapján készítjük el az éves jelentést, akkor megállapíthatjuk, hogy mi az, ami működött, és mi az, ami nem működött. Amiről pedig azt állapítjuk meg, hogy nem működött, azzal kapcsolatban fel kell tennünk magunknak a kérdést, hogy vajon miért nem. Lehet, hogy nem fordítottunk rá elegendő időt. De ha elég időt tettünk bele, akkor lehet, hogy egyszerűen nem volt megfelelő a célkitűzésünk. Nem volt reális, vagy nem volt akceptálható. (igazgató)

### **Két fejlesztési cél minden évben**

A H&R iskola deklarálta azt, hogy minden tanévben két fejlesztési célt tűznek ki. Ezek közül legalább az egyiknek olyannak kell lennie, ami vagy minden tanulót vagy minden pedagógust érint. Az előző időszakban ez a két fejlesztési cél az aktív tanulási formák elterjesztése és a modern idegen nyelvek tanításának megújítása volt. Az aktív tanulási formákkal való foglalkozást az is motiválta, hogy az igazgató azt tapasztalta, annak ellenére is nagyon tradicionálisan tanítanak a tanárok, hogy ez az egyik legmodernebb és legtöbb lehetőséget biztosító iskolaépület az országban.

Pedig nekünk briliáns tanáraink is vannak, de tényleg. Jó lenne, ha inspirálni tudnák a többieket. De nem. Miközben nagyon büszkék magukra, az nem fontos nekik, hogy átadjanak valamit a többieknek. Pedig

nagyon jó kapcsolatban vannak, együtt mennek kirándulni, sokat beszélgetnek, de szakmai kérdésekről valahogy nem. Ezért év elején, amikor megbeszéltük, hogy az aktív tanulás lesz a kiemelt témánk és ezt elmondtam a tanároknak, nem nagyon érdekelte őket. De év végére szinte mindenki lelkes lett. (igazgató)

A tanév végén a fejlesztési cél sikerkritériumának csak azt állították fel, hogy minden tanár kipróbálta-e azokat az új módszereket, amiket megismert. Mert erőltetni ennél többet nem lehet, tapasztalataik szerint az már kontraproduktív lenne. És akkor úgy tűnt, hogy a projekt sikeres volt. Ma azonban már azt tapasztalják, hogy idén, amikor a tantárgyi kooperáció a fő fejlesztési cél, az aktív tanulással nem foglalkoznak a tanárok. Még akkor sem igazán, ha a fejlesztési célokat direkt úgy határozzák meg, hogy kapcsolódjanak egymáshoz, vagy a korábbi célokhoz. A tanárok fejében – minden erőfeszítés ellenére – zömmel szeparáltan jelennek meg ezek a projektek.

És nem mintha nem lenne már többé fontos és kiemelt téma az aktív tanulás, de ha nem jön már senki látogatni és nem kérdeznek róla, akkor nem kell csinálnom. A hatás sokszor csak addig tart, amíg a támogatás maga. Nincs ellenőrzés, nincs cselekvés. Én ezen már nagyon sokat gondolkodtam, hogy amikor a tanárokhöz beszélek, hogyan tudnám ezt minél hatékonyabban kommunikálni feljűk. Attól tartok, hogy ha most elindulunk és végigsétálunk a folyosókon, benézve az osztálytermekbe semmi olyat nem fogunk látni, ami igazolhatná, hogy ebben az iskolában két évig volt kiemelt téma az aktív tanulás. Pedig amikor a terveinkről beszélek, azok annyira jók, hogy ha visszamegy Magyarországra, mondhatná, hogy találkozott egy istennel Maaseikben, aki annyira innovatív, mint senki más. De ha végigjárjuk az épületet, világossá válik, hogy mi nagyon sokat gondolkodunk és tervezünk, de vannak nehézségeink a megvalósításban. (igazgató)

## *Következtetések*

Az iskolaszövetség kialakítása 1997-ben kezdődött el Maaseikben, ahol addig 6 különböző középfokú katolikus iskola működött. Az integrációt az a tapasztalat motiválta, hogy hiába az átjárhatóság vagy az iskolák adminisztratív jellegű összevonása, annak a diákok tanulási útjára gyakorlatilag nincs hatása. Márpedig folyamatosan szembesültek azzal a problémával, hogy a végzés éveiben vagy annak közelében a diákok egy része kudarcot vallott a tanulmányaiban, vagy ha az iskolát gyenge eredménnyel be is tudta fejezni, nem tudott egy sikeres életkezdést elindítani. Mi az oka annak, hogy a diákok nem olyan tanulási utat választanak, ami megfelelne az érdeklődésüknek és képességeiknek, illetve mi az oka annak, hogy a pedagógusok sem tudnak e tekintetben hatni rájuk? Az iskola arra a megállapításra jutott, hogy a diákokat csak az motiválja a tanulási irány választásában, hogy az addig már kialakult osztálykapcsolatokat, baráti kapcsolatokat ne kelljen feladniuk. Ha külön épületbe kell járni, és nincs arra esély, hogy a szünetekben, vagy iskola előtt-után találkozzanak a barátaikkal, akkor nem váltanak tanulási irányt, még akkor sem, ha nyilvánvalóvá válik, hogy nem érnek el sikereket, esetleg csak évisméltéssel vagy egyéb más módon tudják a tanulmányaikat folytatni, befejezni. Az iskolának az volt a válasza erre a kihívásra, hogy amennyiben csak ezen múlik, hogy sikeres és később jól boldoguló diákokat bocsássanak ki az intézményből, akkor az a megoldás, hogy egy helyen kell lenni fizikailag. Így a diákok választását már nem szubjektív tényezők, hanem a valódi érdeklődésük, képességeik fogják befolyásolni.

Ez az integráció felfogható egy nagy innovációként, és ha így tekintünk rá, akkor értelmes azt vizsgálnunk, hogy hogyan használtak adatokat, tényeket a folyamatban eddig illetve jelenleg. Ebben

az iskolaszövetségben az eredményesség fokmérője a tanulói teljesítmény, csakúgy, mint sok más iskolában is. Amiben mégis eltérnek az általánostól, az az, hogy a tanulói teljesítményt úgy értelmezik, hogy a náluk végzett diákok mennyire tudnak sikeresek lenni, úgy a felsőoktatásban, mint a munkaerőpiacon. Az iskolán belüli adatok, tények közül kiemelten figyelnek a tanulói utak választásának sikerességére, hiszen az egész innovációnak ez volt az egyik motívuma. Az eddigi tapasztalataik azt mutatják, hogy sokkal kevesebb a rossz tanulási út választása, mint korábban volt, csökkent azon diákok aránya, akik végzettség nélkül vagy rossz bizonyítvánnyal lépnek ki az iskolából.

Tapasztalataink alapján azt mondhatjuk, hogy ebben az iskolaszövetségben a diákok jövőbeni sikeressége a cél, és ennek adatolásával foglalkoznak is, gyűjtenek olyan tényeket, melyekből indikátorokat alkothatnak. Ez az indikátor azonban nem homályosítja el, hogy a tanuló érdeke az elsődleges szempont. Használják tényeket, de a végső cél mégis az, hogy az innen kikerülő fiatalok boldoguljanak. A diákközpontúság azonban nem reformpedagógiai értelemben értendő, egyáltalán nem pátyolgatják, babusgatják a diákokat.

A tanár fontos szereplő az iskolában, akit igyekeznek mindenben segíteni, hogy elérje a célját. És a tanár célja ugyanúgy nem lehet más, mint végső soron a diákok sikere. A tanár támogatása, segítése nem azt jelenti, hogy azt csinál a tanár, amit akar, hanem egy adott célhoz hozzásegítik, hogy abban sikeres legyen. Ezt a célt nem a tanár tűzi ki, de kell, hogy legyen róla párbeszéd az iskolán belül. A tanárok autonómiája fontos dolog, ez szükséges az önálló és kreatív munkához, de valamiféle egységes elvárást mégis szükséges megfogalmazni velük szemben, mégpedig éppen a diákok érdekében. A tanári autonómia ugyanis nem okozhatja azt, hogy egy diák lehetőségei, sikerei esetleg azon múljanak, hogy az iskolán belül az adott tantárgyat éppen melyik tanár tanítja neki.

A meglátogatott iskoláról összességében megállapíthatjuk, hogy iskolaszervezetben, tanulásszervezésben innovatív, módszertanban azonban nem. Ennek ellenére viszont sikereket érnek el, és ez valószínűleg annak a következménye, hogy a gyerek nem vész el a rendszerben, valamint hogy nem a módszertanon múlik a sikeresség, sokkal inkább azon, hogy van-e az iskolának kikristályosodott víziója és tud-e annak mentén előrehaladni.

Van-e közös cél? Ez alapvető. Hiába tudjuk az adatokat nézegetni, ha mindenki mást gondol arról, hogy hová kell eljutnia az iskolának, attól kezdve értelmezhetetlenek lesznek az adatok. (a két külföldi iskolát bemutató budapesti műhelyvita egyik résztvevőjének megállapítása)

A látogatás során bepillantást nyertünk abba, hogy az intézményekben éppen milyen innovációk zajlanak, illetve milyen innovációk zajlottak a közelmúltban. Minden innovációnak valamilyen tapasztalt probléma az alapja, és minden innováció úgy indult el, hogy erre a helyi problémára kerestek megoldást. Kitérték a célt, megnézték, hogy mik a lehetséges megoldási utak. Evidence-t leginkább az innovációnak ebben a kezdeti szakaszában használtak, egyrészt a probléma azonosításakor, másrészt a megoldási javaslat kidolgozásakor. Ezt a javaslatot megvalósították, de már közben is figyeltek arra, hogy beválik-e, nem csupán a végén, megteremtve így a menet közbeni korrigálás lehetőségét.

Végezetül pedig még annyit érdemes megjegyezni, hogy az az intézményi integráció, ami Maaseikben megvalósult, első hallásra a magyar TISZK-ek világát idézi elénk. Létrejön egy giga intézmény, amilyenek nálunk is tucatszámra jöttek létre az elmúlt évtizedben, és a működésükről nem tudunk sok pozitívumot felsorolni. Miért gondolhatjuk mégis, hogy egy hasonló módszerrel operáló flamand

iskola jó gyakorlatot testesíthet meg számunkra? A legfontosabb különbség, amit észre kell vennünk, hogy Maaseikben valódi fizikai integráció is történt, míg a TISZK-ekben zömmel csak adminisztratív. Fontos különbség még az is, hogy Magyarországon egy sor nem megoldott feladatot is a TISZK-ek hatáskörébe utaltak, az iskolapszichológustól az SNI-s diákokig, ami Flandriában egyáltalán nem terheli az iskolákat, ott erre külön, független intézményrendszer létezik. A H&R-be például mindössze egy sajátos nevelési igényű diák jár, és neki is csak a látásával van gondja.

Mindezek fényében a tényekre alapozott oktatás elsősorban azt jelentheti, hogy az iskolának fel kell ismernie a problémákat és tudnia kell azokra jól reagálni.

## 5. Javaslatok kutatási irányokra; policy-javaslatok

A kutatási projekt keretében elkészült két esettanulmány bemutatására és a magyar konzekvenciák levonására 2011. szeptember 27-én, egy műhelyvita keretében került sor. A vita eredményei alapján az alábbiakat javasoljuk megfontolásra.

A projekt célja, amely projekt keretében ezek a külföldi iskolai esettanulmányok is készültek, az innovációs kultúra fejlődésének támogatása, előmozdítása a hazai közoktatási intézményekben. Célját a minőségi adatok felhasználását segítő tudás (know-how, jó gyakorlatok) feltáró kutatásával és a kutatás eredményeire épülő képzési csomag létrehozásával kívánja elérni. Olyan jó gyakorlatokat, olyan intézményi innovációkat, fejlesztéseket kerestünk, amelyek a tanulói eredményesség növelésére irányulnak. A kutatás és az esettanulmányok is az intézményi szintre fókuszálnak, az intézmény, intézményi policy, intézmény-fejlesztés, intézményi innováció áll a kutatás középpontjában. A feladat tehát az adatokra, tényekre alapozott oktatás és iskolavezetés kiemelkedő jó példáinak bemutatása volt.

A két iskolát a PISA 2009-es teszteken matematikából és/vagy szövegértésből az OECD-átlagot meghaladó teljesítményt nyújtó országok közül választottuk ki. A kiválasztás során a skandináv és a Benelux országcsoportokra esett a választás, hiszen mindkettőre jellemző a tények tisztelete és az európai összehasonlításban is eredményes oktatás.

Első lépésként a kutatási céloknak megfelelő paraméterek alapján választottunk ki egy belgiumi és egy finn iskolát. A kiválasztás során igénybe vettük az adott országban dolgozó szakértők segítségét is. A kutatási projekt alapfeltevése az volt, hogy az eredményes oktatási rendszerrel rendelkező országok alapvetően tényekre alapozott oktatást folytatnak, ezek az evidenciák egyaránt fontos forrásaként szolgálnak az osztálytermi munkának és az iskolavezetésnek. Ugyanakkor jól láthatóan az eredményesség és a tényekre alapozott oktatás víziója országonként változó. Így egyaránt elmondható, hogy a magyarországi megközelítéshez képest más és más megközelítésekkel találkoztunk a külföldi esetek tanulmányozása során, másrészt annak ellenére, hogy nagyon különböző megoldásokat találtunk, alapvető kérdésekben sok azonosságot is felfedezhetünk.

Az, hogy milyen tény, hogyan használnak fel, országonként különbözhet, ugyanakkor, nincs értelme evidenciákról beszélni akkor, ha nincs egy közös cél (akár országos, akár intézményi szinten). Fontos tanulsága a két esettanulmánynak, hogy az adatok csak akkor nyernek értelmet, ha **van egy közös cél**, amiben konszenzus van. Ugyanakkor fontos azt is hangsúlyozni, hogy az eredményesség záloga

nem csupán az adatok reflektív használata, de jóval inkább az, hogy erős és megingathatatlan tanulóközpontú szemlélet itatja át az oktatási rendszer szereplőit a makroszinttől a mikroszintig. Ugyanakkor ez a **tanulóközpontúság** a tanuló igényeiből és képességeiből indul ki, de nem úgy, hogy az elvárásokat igazítják a tanulóhoz (ahogyan ezt tesszük Magyarországon), hanem a tanuló környezetét tesszük olyanná, hogy az egységes elvárásokat a számára leghatékonyabb módon tudja teljesíteni.

KÖZÖS	KÜLÖNBÖZIK
<p>Van közös cél</p> <p>A megközelítés tanulóközpontú – de nem az elvárásokat szabják személyre, hanem azokat az utakat, amivel az egyforma elvárásoknak eleget tudnak tenni</p> <p>Erős ownership</p> <p>Adattal vagy értékeléssel megtámogatott intézményvezetés</p> <p>Az innováció nem az osztályteremben zajlik, hanem az iskolaszervezet szintjén</p> <p>Az iskola önértékelése fontos elem</p> <p>A tanárok közötti kommunikáció és tapasztalatcsere alapvető működési eleme az intézményeknek</p> <p>Menedzserigazgató, aki problémamegoldó megközelítést használ</p>	<p>A finneknek van országos mérési rendszer és fenntartói iskolaadminisztrációs adatbázis (WILMA rendszer), a flamandoknál nincs külső standard mérés vagy vizsga, viszont van tanfelügyelet és vannak külső tanácsadók</p> <p>A finneknek erős kapcsolat van az iskola, fenntartó és egyetem között, a flamandoknál kevésbé</p> <p>A finn iskola önkormányzati, a flamand katolikus (ez a jellemző Belgiumban)</p> <p>A finn iskola kisebb, a flamand nagyobb méretű</p> <p>A finn iskolában van szakmai segítő személyzet (osztálytermi asszisztensek)</p>

A legfontosabb tények tehát maguk a tanulók, de nem az eredményeik, hanem képességeik és vágyaik. A finn iskolában a legszembetűnőbb tényeken alapuló szervezeti innovációt az jelentette, hogy a helsinki egyetemmel karöltve olyan csoportokat alakítottak tárgyanként a tanulókból, ahol mindenki olyan csoportba kerülhetett, ahol a leginkább neki megfelelő módszert alkalmazta a tanár. A belga iskola esetében pedig a tanulók magatartásából kiindulva sikerült hatékony tanulási utakat szervezni, ahol abból indultak ki, hogy a tizenéves tanulók esetében a pályaválasztás mögött rejlő motivációk sokkal inkább a barátokkal való együttlét utáni vágy, mint a saját képességeiből kiinduló elérni kívánt karrierkép alkotja. Így a tanulók képességeinek megfelelő színes kínálatot egy fizikai térbe helyezve, javítani tudták a pályaválasztás hatékonyságát.

Mindkét esetben jellemző módon valódi „ownership” jellemzi az iskolákat, a finnek esetében a fenntartó és iskolavezető, a flamandoknál az iskolavezető személyében. Ez egyaránt jelenti azt, hogy egy adott problémára reagálnak az elérhető adatokból és tényekből kiindulva, mint ahogy azt is, hogy ezt a folyamatot monitorozzák és amennyiben kevésbé sikeres, akkor tudnak váltani. Vagyis valóban a probléma megoldására törekcsenek, ami együtt jár azzal, hogy a kudarcokkal is szembe tudnak nézni

és ha kell, váltani is tudnak. Itt a tények és adatok használata nem alibi tevékenység, vagy egyfajta önfényező álságos magatartás. Ez azt is jelenti, hogy **mindkét esetben számot vetettek azzal, hogy nagyobb csoportokban a személyre szabott differenciálás elvárása teljesíthetetlen**. Éppen ezért olyan homogén csoportokat alkotnak, amelyek nem jelentenek pilléresedést (vagyis többféle csoport van, és mindenki kerülhet ilyenbe, vagy olyanba), viszont a pedagógus számára valóban könnyebbség, hogy olyan gyerekekkel foglalkozhat az adott órán, akik többé-kevésbé egy ütemben haladnak. A csoportszervezést nem a családi háttér dimenzió uralja, hanem valóban a gyerekek képességei, érdeklődése. Nem azzal alkalmazkodnak a tanulókhöz, hogy leszállítják az elvárásokat a család háttérből fakadó hátrányokkal párhuzamosan, hanem **mindenkitől ugyanazt várják el, de más és más módon juttatják el ide a gyerekeket**.

Mindkét esetben ha a probléma megkívánja, tudtak **kreatív** megoldásokhoz nyúlni. Így a finn iskolában másfélórás órákat tartanak, a flamand iskolában pedig akár egy embernek is tartanak órát. Jól láthatóan nem annyira egy központi keret, mint inkább az elérendő cél és az oda vezető leghatékonyabb út formálja az iskola szervezetét.

Magyar szemmel furcsa volt látni, hogy **a tanórák nagyon hagyományosak mindkét helyen**. Ugyanakkor látni kell, hogy a szemléletbeli különbségek, a közös cél és tanulóközpontúság, valamint a menedzsertípusú iskolavezetés és a tanárok között zajló folyamatos szakmai kommunikáció mégis robusztusan a kijelölt cél felé viszi az iskolát.

*Milyen konklúziót vonhatunk le mindebből magunk számára?*

**Közös cél nélkül nem lehet tényekre alapozott oktatást folytatni**, ugyanis a tények értelmezése nem független attól, hogy mit gondolunk arról, hogy honnan hova akarunk jutni.

**Szemléletbeli változásra van szükség**, ugyanis ha továbbra is pedagógusközpontú a gondolkodás, vagy azt tekintjük **tanulóbarát** megközelítésnek, ha leszállítjuk az elvárásokat, akkor biztosan nem leszünk eredményesek. A magyar iskolákat is át kellene hatnia annak a megközelítésnek, hogy a tanulót minden lehetséges eszközzel el kell juttatni a célig, és ha ez nem sikerül, az jóval inkább a felnőtt társadalom, a tanárok és a szülők, mint a gyerek hibája.

**A magyar fejlesztések jóval nagyobb súlyt fektettek az osztálytermi innovációkra, miközben a szervezeti jellegűek háttérbe szorultak**. Ez nem független attól, hogy nálunk még ma is ritka a valódi **menedzser szemléletű iskolavezető**, sőt talán idegenkednek is az ilyentől a pedagógusok. Tehát az iskolavezetés és a szervezeti innováció területén is változásra van szükség. Rengeteg olyan lehetőséget nem használunk ki (kreatív csoportszervezési eljárások, térszervezés, tanárok közötti kommunikáció, stb.), amivel eredményesebbé lehetne tenni az oktatást.

**Az eredményes iskoláknak és iskolarendszereknek általában van gazdája**. Nálunk szinte az egész oktatásügy legnagyobb baja – makro és mikroszinten egyaránt - , hogy nincs valódi, felelős és kompetens gazda. Ennek hiányában nem tud kialakulni az az „ownership”, ami egy hatékony szervezeti működtetéshez elengedhetetlen.

Mindkét rendszerben az adatok és tények elsősorban kontrollt jelentenek. Miközben fontos a tényekre alapozott reflektív pedagógusi gyakorlat kialakítása, ugyanakkor gazdája csak akkor lesz a rendszernek, ha vannak elvárások minden szinten és azokat be is tartatják. **Az eredményes rendszerekben az eredménytelenségnek általában van következménye**. A magyar rendszer teljes



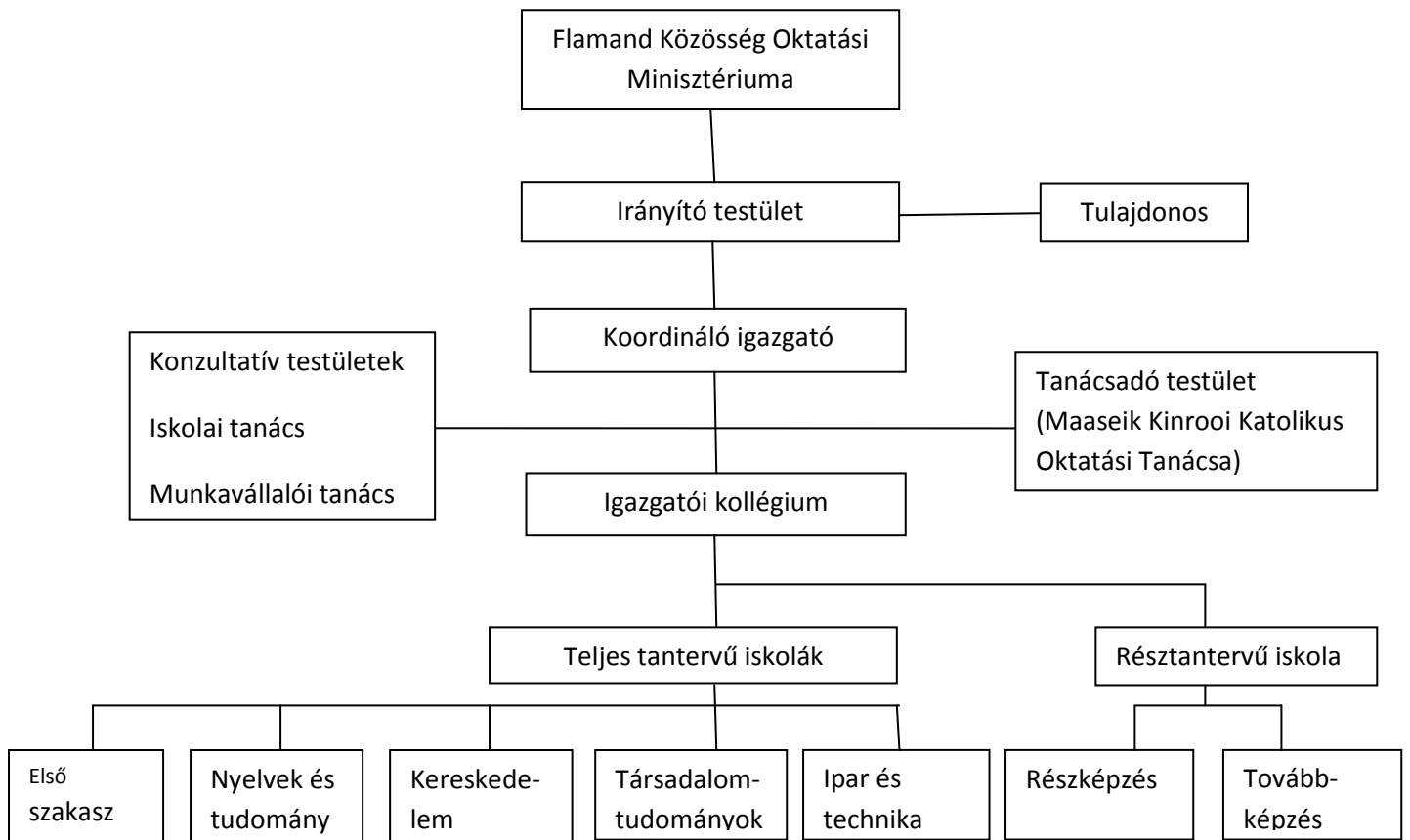
kontrollátlanságban leledzik, itt senki sem felelős, csak áldozat. Ilyen megközelítésben kódolva van a folyamatos kudarc. A finneknél a **tanügyi adminisztrációs szoftver** segítségével folyamatosan nyomon követik az iskolák minden apró rezdülését (hiányzások alakulása, a tanárok hány és milyen órát tartottak, a gyerekek hogyan viselkedtek az órán, stb.), a flamandoknál pedig (kicsit a holland és angol példákhoz hasonlóan), az iskolákat folyamatosan értékelik a **tanfelügyelők** és az iskolák magukat is értékeltethetik felkért tanácsadók segítségével egy erre külön biztosított keretből.

Amennyiben egy konszenzusos vízió felvázolása után sikerül tanulóközpontú pedagógiát és a menedzser szemléletű iskolavezetést meghonosítani, a tényekkel is jobban boldogulnánk. Természetesen ehhez is kellene feltételek.

- A tanárképzés minőségének javítása – jobban be kell épülnie a tanárképzésbe az adott problémákra reagáló módszereket alkalmazni tudó és azok hatását reflektív módon nyomon kísérni tudó tanárképnek. Ennek megfelelően kell továbbfejleszteni a képzést, valamint a továbbképzést is ezen igény szerint kellene megszervezni.
- A meglévő adatbázisok összefésülése, egyszerűsítése, a tanügyi szoftverek adta lehetőség jobb kihasználása (hiányzások napi követése, kutatói felhasználás lehetővé tétele, stb.).
- Valamilyen támogató tanfelügyeleti rendszer, vagy annak csírája elengedhetetlen a továbblépéshez. Habár a külső szakmai értékelés megjelenik az új köznevelési koncepcióban is, mégis ennek kifejtése sehol sem történik meg és nem tárgya a szakmai szélesebb diskurzusnak sem.
- Az olyan tényekre alapozott gyakorlatorientált fejlesztések támogatása, amelyek erősen építenek kutatási eredményekre, vagy kutatási elemeket is tartalmaznak.
- Menedzser szemléletű korszerű iskolavezetés megteremtése, ilyen irányú továbbképzések, nemzetközi tapasztalatcserék támogatása.

## Függelék

### Az iskola szervezeti ábrája



**Felhasznált források:**

Jaarverslag 2009-2010, SG Harlindis en Relindis. [éves beszámoló]

Organisation of the education system in the Flemish Community of Belgium. 2009/2010.

[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

Új megközelítések az iskolavezetésben. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=kk-uj>