

**Hivatalos és nem-hivatalos történetek:
Az oktatáspolitikai irányelvek ellentmondásos hatása az oktatási gyakorlatra**

(Official and Unofficial Stories: Getting at the Impact of Policy on Educational Practice)

Linda McSpadden McNeil and Eileen M. Coppola
Rice University
Fordította: Garami Erika
Lektorálta: Gál Attila és Madarász Tibor

Noha az oktatás gyakorlata erősen összetett, nem gondoljuk, hogy az ott megjelenő irányelvek hatását vizsgáló elemzésnek is összetettnek kell lennie: alkalmasnak több elméleti keret felvázolására, többféle módszertant kellene alkalmaznia, az irányítás és szervezés többféle szintjét kellene elemeznie, sem hogy gazdag és változatos adatbázist kellene létrehoznia. Egy jó oktatáspolitikai hatástanulmánynak nem csak a hivatalos verziókat és a célul kitűzött hatásokat kell tartalmaznia. Azokat a nem-hivatalos változatokat is be kell mutatni, melyek olyan tényezőket is figyelembe vesznek, mint az adatok származására vonatkozó különféle meghatározásokat, az egyenlőtlen erőviszonyokat és a kulturális interpretációt. Egy ilyen elemzés megköveteli a kutatótól, hogy kitörjön az irányelvek szokványos kereteiből, hogy kibonthassa a benne rejlő feltételezéseket és meghatározásokat, hogy mérlegelje, hogyan értelmezik az irányelveket és reagálnak azokra az iskolákban azok, akikhez eljuttatják és akik a gyakorlatban megvalósítják őket.

Amikor sor kerül az irányelvek értékelésére, keletkeznek hivatalos történetek és nem-hivatalos történetek. Vannak felszínes történetek és félhivatalos történetek. Jelen fejezettel fel szeretnénk hívni azoknak a figyelmét, akik az irányelveknek a gyermekek oktatására gyakorolt hatását tanulmányozzák, hogy a kezdetektől fogva vegyék figyelembe mindkét tényezőt. Úgy véljük, hogy csakis úgy tudjuk igazán megérteni azt, hogy hogyan befolyásolják az oktatáspolitikai irányelvek azoknak a gyermekeknek az életét és tanulmányait, akiknek segíteni hivatottak, ha kutatást végzünk az osztályokban, iskolákban és közösségekben, és a kutatások elég aprólékosan kidolgozottak ahhoz, hogy felleljék a fontos és *nagy hatású* történeteket, elég érzékenyek ahhoz, hogy felfedjék az irányelv *definíciós* körvonalait, és elég kitartóak ahhoz, hogy nyomon kövessék az ellentmondásos magyarázatokat.

A hagyományos megközelítés szerint az oktatáspolitikai elemzéseknek az irányelvekkel kell kezdődniük, és ezt a kérdést kell feltenniük, vajon ezek „beváltak-e”: vajon elérték-e a kívánt hatást. Az ilyen tanulmányok hajlamosak adottnak venni az irányelveket, elfogadják az irányelvben megfogalmazott definíciókat úgy, ahogy vannak, és úgy tekintik az irányelvet, mint az egyik félnek a másik fölött gyakorolt egyirányú eljárását (vagy szándékát). Például, ha az állami törvényhozás elfogad egy törvénytervezetet, mely szerint az alsóbb évfolyamokban megszabják az osztálylétszám felső határát, azon az alapon, hogy a gyermekek többet tanulnak kisebb osztályokban, egy hagyományos hatástanulmány a törvénytervezetről dokumentálná, hogy milyen mértékben felelnek meg az iskolák és kerületek az osztálylétszám felső határának, és hogy vajon javulnak-e a tanulmányi mutatók az osztálylétszám csökkenésével.

Egy parlamentben ülő, szakmai politikai irányelveket megfogalmazó törvényhozó számára egy ilyen tanulmány az irányelv helyénvaló értékelésének tünne: a céloknak való megfelelést dokumentálná és a következményeket tesztelné. Azonban körültekintő kutatásnak számításba kell vennie azt is, hogy amikor az irányelvet az adott terepen bevezetik, a dolgok sokkal összetettebbnek mutatkozhatnak, mint amilyenek az elején tündek. Az iskolavezetők, akiknek az irányelveket a gyakorlatba át kell ültetniük, általában különféle módokon értelmezik a definíciókat és szabályokat, lényegében alapjaiban átalakítják az irányelveket. Mondjuk egy tizennyolc fős osztálylétszám szó szerint maximum tizennyolc gyermeket jelent osztályonként? Vagy átlagosan tizennyolcat iskolai, esetleg kerületi szinten? A „tanulás” több irodalomolvasást jelent, a tudományos fogalmak megmagyarázásának képességét, megfelelő tanulmányi felkészültséget a következő évfolyamba lépéshez, vagy jó pontszám elérését egy standard tesztben? Még egy olyan egyszerű irányelv is, mint az osztálylétszám maximalizálása, összetetté válhat az iskolában a gyakorlati megvalósítás során.

Miért fontos az, hogy egy kutató belássa a helyzet a bonyolultságát? Ha nincs tudatában annak, hogy egy iskola az osztályonként maximum tizennyolc diákot átlagként értelmezte az egyes osztályokban lehetséges tizennyolc fő helyett, a kutató tévesen értelmezheti az adatokat. Például egy tanulmány arra a következtetésre juthat, hogy a harmadikosoknál nem tapasztalható magasabb tanulási hatékonyság (semmilyen mérce szerint) a kis létszám irányelve hatására, míg az óvodákban igen. Eleinte a kutató feltételezheti, hogy a törvényt betű szerint értelmezik: osztályonként maximum tizennyolc fő. Közelebbről megvizsgálva feltűnhet, hogy egy bizonyos iskola vagy kerület úgy döntött, hogy az óvodai létszámot tizenkét főben maximalizálja, és így szükségessé vált a második és harmadik osztályokban a létszám 24 főre emelése. A tanulási szint növekedésének a harmadik osztályban tapasztalt elmaradását a kutatásban az osztálylétszám–irányelv kudarcaként lehetne értelmezni. Néhány elemző úgy vélhetné, hogy az irányelv hatástalannak bizonyult, és a végkövetkeztetés az volna, hogy az osztálylétszám nem jelentős tényező. Úgy véljük, hogy az ilyen következtetések nyomán további kérdéseket kell feltenni, és a kutatást sokkal jobban közelíteni kell a diákokhoz, hogy valójában megérthessük egy ilyen irányelvnek a diákokra gyakorolt tényleges hatását, és hogy többet tudhassunk meg az iskolai nevelés belső folyamatairól.

Még komplexebb példát nyújt, ha összevetjük a városi környezetben tapasztalt iskolai kimaradások problémáját, ami nyilvános viták forrásává vált e sorok írásakor Houstonban, ahol élünk és dolgozunk. Évekkel ezelőtt, az iskolai kimaradások hivatalos mutatója Houstonban 2-3% között volt, mi azonban tudtuk, hogy a kilencedik osztályba lépőknek nagyjából a fele fejezi be tanulmányait a 12. osztályban, így tehát ha a kilencedik osztályba járók száma egy iskolában ezer fő, akkor a végzős osztályok létszámának a 12. évfolyamban 500 főnek kellene lennie. Azóta ezen ellentmondás gyökerei egyre inkább a kutatások központjába kerülnek, de a lehetséges magyarázatok elemzése azt példázza, hogy az általunk javasolt megközelítésre van szükség az irányelv kutatásához.

A hierarchia csúcsától indulva, a Texas Education Agency (Texasi Oktatási Ügynökség) honlapjának vizsgálata azt mutatta, hogy az iskolából kimaradó diákokat számos módon lehet olyan nyilvántartásokban feltüntetni, melyek elkerülhetővé teszik, hogy a kimaradók közé sorolják őket. Azokat a diákokat, akik azt mondták, hogy egy általános bizonyítványért (general equivalency diploma, GED) hagyják el az iskolát, vagy a szülőhazájukba való visszatérés miatt, nem sorolták a kimaradók közé. A terhes vagy börtönbe kerülő diákok nem

kimaradók, sem azok a diákok, akik egyszerűen nem jelentek meg többet az iskolában. Csakis azokat a diákokat sorolják a kimaradók közé, akik elmennek az adminisztrációs irodába és bejelentik, hogy kimaradnak: innen ered az alacsony százalékszám. A megfigyelésekben és az iskolai beszélgetésekben azt találtuk, hogy az adminisztrációs alkalmazottak a kimaradásukat bejelentő diákokat indoklásként vagy a GED-csoportba vették fel, vagy azok közé, akik szülőházjukba térnek vissza.

Az iskolákra nyomást gyakoroltak, hogy ekként járjanak el, mert a kimaradási mutató szerepelt az iskolák megbízhatósági rangsorolásában. Volt iskola, amely országos hírlap főcímében szerepelt, mert tudatosan meghamisította a kimaradási statisztikáit ezen időszak alatt. A kimaradások másik lehetséges oka is összefügg a megbízhatósági mutató-rendszerrel. Azokon a helyeken, ahol a diákoknak valamilyen teszten kell bizonyítaniuk ahhoz, hogy végezzenek, és az iskoláknak növelniük kell a pontszámokat, egyfajta beépített ösztönzőerő működik, hogy észrevétlenül kiengedjék a rendszerből a legnehezebben boldoguló diákokat. Azokat a diákokat, akik nincsenek az iskolában, nem tesztelik, és nem számítják őket be a megbízhatósági mutatókba, különösen akkor, ha el lehet őket könyvelni mint valamilyen GED tanfolyamhoz csatlakozókat, vagy mint az országot elhagyókat. Jelen elemzés nem szándékozik rosszindulatot feltételezni az iskola dolgozóinak részéről, azonban elemzést nyújt az irányelvi rendszerben megtalálható ösztönző struktúráiról.

Még egy tényezőt találtunk az iskolai kimaradások rendszerében, amely a késések és iskolakerülések kategóriáiban volt rejtve, és ezt nem fedezhettünk volna fel, ha a kimaradások elemzésénél a hagyományos kutatási kereteken belül maradtunk volna. Adott számú hiányzás (iskolától és körzettől függően 3-7 között) esetén a diákok veszíteni kezdik a kreditjeiket, és a lógósokként nyilvántartottaknak körülbelül napi 50 USA-dollár pénzbüntetést kell fizetniük. A lógás, még ezen a szinten is, szükségessé teheti a bíróságon való megjelenést. Azok a diákok, akik ilyen hiányzási szintnél kreditet vesztenek, feladhatják, és kiléphetnek a rendszerből. Az ilyen hiányzás oka lehet a nagyszülőről való gondoskodás vagy segítségnyújtás a kisebb testvérek gondozásában. Azonban az olyan családok, ahol nem angol az anyanyelv, problémásnak tartják, hogy az iskolához forduljanak a hiányzások igazolásának megszerzéséért. Más hasonló hiányzás oka lehet ugyanakkor a fiatalok meggondolatlansága is, mint például, ha valaki szerelmes lesz, vagy ha egy barátokból álló csoport befolyására lóg az iskolából. A büntetések összeadódnak, és nehéznek tűnhet visszakerülni az iskolába, így a gyermek és a család egyszerűen más lehetőséget választ.

A fenti eset jellemző példa arra, hogy milyen fontos egy irányelv-kutatásban a hivatalos és nem-hivatalos történeteket felderíteni. Ha csupán ez volna a kérdés: „Hogyan változtak a kimaradási mutatók öt év alatt, és kiket érintettek?”, olyan eredményeket láthatnánk, melyek adótnak vették volna a hivatalos adatokat, és amelyek az etnikai és társadalmi-gazdasági csoportok státusának kisebb változásait standard mutatókon azonosítják, és így lemaradtak volna a legfontosabb történetekről. Ezek az adatok és maga az elemzés így már meglehetősen pontos és kvalitatív, így nem lehet további kutatások útján általánosítani. Mégis rendkívül fontos szerepet játszik a kutatás folyamatában, mivel felfedi a kimaradás lehetséges okait, amelyek tovább kutathatók nagyobb keretek között.

Véleményünk szerint az oktatási gyakorlat irányelveinek hatására irányuló bármely kutatásnak alkalmasnak kell lennie, hogy több szintet derítsen fel, különös figyelmet szentelve a gyermekekre és osztályokra gyakorolt hatással. Az iskolák komplexek:

gyerekekkel és felnőttekkel; étellel teli helyek, közösségük dinamikáján, azok történelmén, és leggyakrabban egy nagyobb bürokratikus rendszerben helyezkednek el. Az oktatáspolitikai irányelv így nem egy statikus világba illeszkedik megvalósításkor. Azt feltételezve, hogy egy vizsgálat alatt álló irányelvnek lineáris hatása van egy statikus szervezetre, azt kockáztatjuk, hogy szem elől tévesztjük az adott hatás komplex, a kaotikus szervezetekre és a nagyszámú, különféle gyermeki egyéniségre gyakorolt valódi történetét.

Az irányelveket általában igen távol gyártják azoktól, akiket irányítani szándékoznak velük. Ez azt eredményezi, hogy a célszervezet vagy a célzott emberek szaktudása nem épül be az irányelv megfogalmazásába, sem a lehetséges következményeinek az átgondolásába. Az irányelvek hatásaira koncentrálnak kutatásoknak rögzíteniük kell az érintettek véleményét is, nemcsak azért, mert rájuk irányul az adott irányelv, hanem azért is, mert olyan rálátással rendelkezhetnek, ami a formális oktatáspolitikai folyamat számára hozzáférhetetlen. A hatalmi különbség az irányelv-gyártóknak kedvez, míg a tényleges tapasztalat az érintett szakmabelieknek és családoknak kedvezhet. Ha a köré a kérdés köré igazítjuk a kutatás kereteit, hogy mit tesz egy adott irányelv a gyermekeinkkel vagy gyermekeinkért és oktatásukkal vagy oktatásukért, azonnal kiragadjuk a kutatót a bemenet-kimenet módszerből, és gyakran az irányelvbe ágyazott feltételezéseken túljutunk.

A fenti érvelést valamint saját módszereinket és elemzésünket az osztály-központú oktatáspolitikai irányelvekre vonatkozó egyre növekvő számú kutatási irodalomból származó információ támasztja alá. Például McLauhlin (1976, 1989) a *RAND Change Agent Study-ban* (MAGYARUL)először tett említést arról, hogy az irányelvek nem egy irányban fejtik ki hatásukat, és hogy egy irányelv érintettjei valójában átalakítják azt a megvalósítás folyamán. Metz: *Classrooms and Corridors: The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools (Osztályok és folyosók: tekintély-válság a szegregációt megszüntető középiskolákban)* (1978) című írása kiváló etnográfiai tanulmány arról, hogyan alakult egy iskola szellemisége a szegregációt megszüntető irányelvek hatására. Elmore, Peterson és McCarthey *Restructuring in the Classroom: Teaching Learning, and School Organization (Szerkezetátalakítás az osztályban: tanítás, tanulás és iskolai szervezet)* (1966) a című írásukban hosszú időre kiterjedő osztálymegfigyelésekre támaszkodva arra a következtetésre jutottak, hogy a szerkezetátalakításra irányuló irányelvek önmagukban nem eredményeznek azonnal példaértékű javulást. Valenzuela *Subtractive Schooling: U.S.–Mexican Youth and the Politics of Caring (Kivonandó iskolázás: amerikai-mexikói fiatalok és a gondoskodási irányelvek)* (1999) című írásában az osztályterekben, interjúkban, etnográfiai megfigyelésekből nyert adatokat valamint kvantitatív kutatási eredményeket használtak fel annak tanulmányozására, hogy a standardizált tanterv-irányelveknek hogyan hatottak a latin-amerikai diákokra. DeBray, Parson és Woodworth (2001) négy államban az iskolákban és osztályterekben tanulmányozták az iskolák reakcióit a kialakított megbízhatósági rendszerekre. Fairman és Firestone (2001), valamint Firestone, Mayrowetz és Fairman (1998) azt vizsgálták, hogy az osztályokra alapozott reform befolyásolta-e a matematikatanítást Maine-ben és Marylandben, és ha igen, hogyan. Lipman (2002) chicagó-i osztályok széles köréből használt fel adatokat egy irányelv-elemzés és egy társadalmi elemzés kidolgozásához, amivel szélesítette a szokványos elemzési látószöveget azzal, hogy belefoglalta a globalizáció és a munkaerő-fejlesztés politikai gazdaságtanának tárgyalását is.

Minket arra kértek, hogy ebben a fejezetben saját kutatói tapasztalatainkról írjunk. Ezért ez a fejezet nem tartalmaz átfogó áttekintést minden fontos tanulmányról, melyek az

oktatáspolitikai irányelvek elemzésének példájául szolgálhatnának. Nem adunk útmutatót ahhoz sem, milyen fázisokat kell egy irányelv hatásanalízisének magában foglalnia. Ezzel szemben reméljük, fel tudjuk mutatni azt, amit mi tanultunk széleskörűen ismert és dokumentált irányelvek vizsgálatából. Ezeknek az iskolák szintjén gyakorolt hatása nemcsak sokkal komplexebbnek bizonyult annál, mint ami az irányelv megalkotóinak szándékában állt, vagy ami előrevetíthető volt, hanem annál is komplexebbnek bizonyult, mint amire mi, kutatók számítottunk, amikor először megterveztük a tanulmányainkat és megfogalmaztuk a tanulmányok alapjául szolgáló kérdéseinket.

A fent vázolt elvek szemléltetésére speciális esettanulmányokat tárgyalunk. Az esettanulmányok megmutatják, hogyan vezethet az irányelvnek és a többféle módszertant felhasználó hatás-elemzése valamint a gyermekek középpontba helyezése az irányelvnek és hatásainak megértéséhez.

Az első esettanulmány, melyet 1999-2002 között végeztünk egy nagyobb iskolai reformhoz, az Annenberg Challenge-től (Annenberg Alapítvány) anyagi támogatásban részesülő iskola értékeléseként indult (Coppola 2002). Kiderült, hogy a támogatás feltételei valójában külső irányelvek voltak, melyekkel a belső gyakorlatot szándékozták alakítani. Sokféle metodológia alkalmazásával és hosszú időn keresztül tanulmányozva az iskolát Eileen Coppola megállapította, hogy az Annenberg hatásának kérdését nem lehet a hivatalos állami és körzeti oktatáspolitikai irányelvektől különválasztva megérteni. Az elemzés bármely olyan iskola számára tartalmaz tanulságokat, amelyik megkülönböztető, egyedi, belső reformot szeretne megvalósítani, egy fokozódóan centralizálódó és standardizálódó oktatáspolitikai rendszer kontextusában.

A második esettanulmány nem oktatáspolitikai elemzésként indult. Linda McNeil (2000) középiskolákat keresett fel, hogy dokumentálja, mit tanítanak, miből áll a tananyag, és milyen tényezők alakítják azokat. Az osztályok intenzív, hosszú időn át tartó etnográfiai tanulmányozása során eleinte teljesen véletlenül a standardizáció és a nagy kockázatokkal járó, tesztelés számonkérés bevezetésének első jeleit figyelte meg. Ezen irányelvek hatásának a tanulmányozása az osztályokban indult, majd körzeti és állami szintre tevődött át, hogy felderíthesse az oktatáspolitikai irányelvek eredetét és a mögöttük rejlő történeteket. McNeil tanulmánya, mely a *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing (Iskolai reform ellentmondásai: a standardizált tesztek oktatási hátulütői)* (McNeil, 2000) című írás részét képezi, a makro- és mikro-szintek közötti mozgás szükségességét jelzi, az osztálytól a rendszerig és vissza az osztályhoz, és azt a sokszínűséget mutatja meg, mely az érintett résztvevők hangjának és rálátásának figyelembe vételéből származik.

ELSŐ LÉPÉSEK: ÁLTALÁNOS FELTÉTELEZÉSEK FELKUTATÁSA

Mielőtt rátérnénk az esettanulmányok tárgyalására, megemlítnék az oktatáspolitikára vonatkozó néhány jellemző téves elgondolást, melyek egy új kutatót olyan irányba terelhetnek, hogy szem elől tévesztheti az oktatáspolitikai irányelvek elemzéséhez a leglényegesebb tényeket és történeteket. Az *irányelvet* mint irányadó utasítást definiáljuk, mely egy szervezet alapvető céljait és folyamatait irányítja, vagy közösség viselkedését próbálja alakítani. Szemben a rendelkezésekkel, melyek finoman kidolgozottak és specifikusak lehetnek (például a járművezetői jogosítvány alsó korhatára, vagy a mozgáskorlátozottak számára létesítendő ajtók megkívánt szélessége), az irányelv célja az,

hogy egy szervezetnek vagy egy tevékenységnek egy adott tulajdonságát alapjaiban alakítsa át.

Az oktatáspolitikai és az oktatáspolitikai kutatás hagyományos felfogása alapján a tudósok számos feltételezést alakítanak ki az irányelvek természetéről. Ahhoz, hogy egy kutató pontos képet kapjon egy irányelvnek egy osztályra gyakorolt hatásáról, meg kell kérdőjeleznie a feltételezéseket. Az itt következőkben felsorolást adunk róluk, és kifejtjük, miért van szükség erre.

Feltételezés: Az irányelv lényege az iskolák ésszerű irányítása

Az egyik hiba, amit az irányelv-elemzők elkövethetnek, hogy elfogadják a közhelyt, miszerint az oktatáspolitikai irányelv valamilyen ésszerűség előírása egy kaotikus, vagy legalább is nagyon összetett intézményre: az állami iskolákra. Az oktatáspolitikai irányelvek hatásainak elemzői jól tennék, ha tanulmányoznák az amerikai állami iskolák történetét. Kliebard (1987), Katz (1987) és mások az oktatás eredetét dokumentálták az adott korok társadalmi, kulturális, gazdasági és politikai vitáinak tükrében. A *The Struggle for an American Curriculum (Küzdelem egy amerikai tantervért)* című írásában Kliebard (1987) az iskolákat vetélkedések színtereként mutatja be. Sok minden, ami oktatáspolitikai irányelvként végzi, kulturális konfliktusokból nőtt ki, melyek az iskolát használták csatározásaik színterül. Az olyan változatos területeket irányító elvek, mint a nyelv (kétnyelvű, soknyelvű vagy csak angol), a természettudomány tanítása (evolúció a biológiában és a geológiában), az ima előírása vagy megtiltása az iskolákban – mind a törvényhozó hatalmat képviselik, és nagyobb kulturális csatákat tükröznek, mint egyszerűen az iskolák fölötti ellenőrzést. Az oktatáspolitikai irányelvek osztályokra gyakorolt hatásának elemzése csak ritkán képes az irányelvben ható minden fő társadalmi erőt a látószögébe fogni, azonban az ügyes kutató megáll, és felteszi a kérdést, hogy elfogadja-e névértéken az irányelvet, vagy az (gazdasági nyelven szólva) valamilyen nagyobb társadalmi, gazdasági vagy politikai napirendi pontra szóló váltó. Ez a pont lehet ideológiai, vagy egyszerűen a tananyag-árusítók közötti versengés.

Feltételezés: Az indikátorok objektív mércék

Az oktatáspolitikai irányelveket általában úgy alkotják meg, hogy a valóságra vonatkozóan számszerű eredményeket várnak a hatás bizonyítékeként. Mivel az irányelv megalkotói messze vannak az irányításuk alatt álló szervezettől, olyan indikátort alkotnak, amiben egyéb jelentés is rejlik. Az átlagos napi létszám annak az indikátora, hogy hány diák jár rendszeresen iskolába. A teszteredmények a diákok tanulási indikátoraként fogadhatók el. A probléma akkor jelentkezik, amikor az indikátort tárgyiasítják, és elfelejtik, hogyan jött létre, mit is jelent valójában, és mik a korlátai. A jó oktatáspolitikai kutatás az indikátorok eredetét és jelentését vizsgálja, szembeállítja őket a terepen szerzett empirikus adatokkal, és azt elemzi, miért váltak indikátorokká. Megtörtént, hogy egy oktatáskutatásban és oktatási környezetben újonc kutató hiányzási mutatókat alkalmazott a diákok tanulási motivációjának indikátoraként. Amikor egy tapasztalt oktató rámutatott, hogy sok szegény gyermek motivált a tanulásban, de kénytelenek hiányozni az iskolából, mert nincs kabátjuk, vagy mert például vigyázniuk kell egy kistestvérre, míg az édesanyjuk orvosi vizsgálatra megy – és hogy sok középosztálybeli gyermek azért jön el minden nap az iskolába, mert az édesanyjuk elhozza őket autóval – a kutató a következőt válaszolta: „Óh, tudjuk, hogy az iskolai megjelenés nem megfelelő mutató, de a motivációt akarjuk tanulmányozni, és ez az egyetlen elérhető adat

számunkra.” Ez egy olyan kutató esete, aki jelentést tulajdonít egy számnak, majd a motiváció vizsgálatára alkalmas mutatónak könyvelte el azt, jól lehet az adott számnak kevés köze van a motivációhoz.

Az állami iskolarendszer számít az állampolgárok közreműködésére az iskolai nevelés finanszírozásában és irányításában. Az egyre inkább adminisztratív jelleget öltő oktatáspolitikai irányelvek és a adminisztratív mutatókra támaszkodó irányelvek gyakran ügyfél-szerepkörbe száműzik a szülőket, és nem az iskola irányításában hangot kapó állampolgár szerepébe. Az, hogy hogyan definiálják a problémákat, hogyan mérik és jelentik az eredményeket, hogyan hozzák létre az irányelveket és tartják működésben őket, mind felvetik az állampolgári közreműködés kérdését, olyan problémákat, melyeknek arra kell ösztönöznie a kutatókat, hogy feltegyék a kérdést, kinek az érdekében áll és kinek a befolyása alatt alkottak meg egy oktatáspolitikai irányelvet, és milyen érvényes nyelvezeten lehet az adott irányelvet és hatásait megtárgyalni.

Feltételezés: Az irányelveket technikailag egyetemes és ennél fogva kulturálisan semleges módokon lehet megírni és bevezetni

Az amerikai állami iskolák a legtöbb nagyvárosban és sok más helyen etnikailag és kulturálisan olyan sokfélék, hogy még a legnyilvánvalóbban adminisztratív irányelv is különféle kulturális jelentésekkel és tartalmakkal telítődik. Például egy nagyon határozott, hiányzásokra vonatkozó irányelvnek, mely megköveteli az iskoláktól, hogy megbuktassák azokat a diákokat, akiknek az igazolatlan hiányzása egy szemeszterben meghaladja az öt alkalmat, különböző jelentése és következménye lesz a családokra, attól függően, hogy milyen a gazdasági és társadalmi helyzetük, és hogyan súlyozzák az iskolai és családi kötelezettségeket. Egy ilyen irányelvnek olyan súlyos következménye lehet a diákok tanulmányainak jövőbeni alakulására, amit az irányelv megalkotói nem láthatnak előre.

A középosztálybeli szülők, tanárok, adminisztrátorok és irányelv-alkotók úgy vélekedhetnek egy ilyen hiányzási irányelvről, hogy arra az osztály rendjének és szabályosságának megteremtése céljából szükség van. Úgy tekinthetik, mint egy elsődlegesen a szegényeket, az iskolázatlan szülők gyermekeit megcélzó irányelvet, a bevándorlót, aki esetleg nem érti a szabályokat, a megrögzött lógóst – azokat a diákokat és családokat, akik a látszat szerint nem interiorizálták az iskolára vonatkozó erős munkaetikát. Azonban a legtöbb középosztálybeli család tudja, hogy ha elviszik a gyermekeiket az iskolából főiskolai nyílt napokra, kulturális célú – vagy akár családi – kirándulásokra, az iskola valószínűleg a szülő belátására fogja ezt bízni, és elnézi a gyermek hiányzását. A szegények gyermekei ezt a nagyon racionális, technikai jellegű irányelvet jellemzően egészen máshogyan fogják tapasztalni, esetleg úgy érzékelik, hogy a merev iskolai szabályok elvárásai és a családi kötelezettségek csapdájába szorulnak. Egy középiskolás lánynak, aki napokat mulaszt az iskolából, mert ő az egyetlen személy a családban, aki elérhető, hogy gondoskodjon a magatehetetlen nagymamájáról, leértékeli az iskolai munkáját „késés miatt”, ha hiányzik, hiszen a nagymamát nem lehet egyedül hagyni, és emelése, táplálása, a róla való gondoskodás egykönnyen nem illeszthető az iskolai napirendhez. Ez a diák nem kapja meg (vagy talán utánajárnia sem sikerül, hogy megkapja) azt a gesztust, hogy a család belátására bízzák a döntést, amit lehetővé tettek középosztálybeli társa esetében egy főiskola meglátogatásakor. (Radigan 2004, Radigan 2005).

Egy olyan irányelv, amit arra szánunk, hogy az iskolában tartsa a diákokat, és így növelje az iskolai teljesítményt, akaratlanul is hátrányos helyzetbe hozhatja azokat az egyébként motivált tanulókat, akik fontos okok miatt nem képesek alkalmazkodni. A hiányzásoknak az irányelv bevezetése előtt és után végzett alakulásának elemzése anélkül, hogy a diákok szintjéről is szerezni olyan információkat, amik a tendenciák mögött húzóó okokat is felfedik, torz képet fog eredményezni a szabály eredményességéről. Az alábbi példa azt illusztrálja, hogy hogyan működhet egy irányelv különbözőképpen eltérő kultúrákból vagy társadalmi-gazdasági szintekről érkező diákok esetében. A nem kellően finomra hangolt kutatás, vagy amit csak az irányelv látószögéből és nem az irányelvben érintett résztvevők szemszögéből szerkesztenek meg, az ilyen különbségeket nem fogja érzékelni.

Egy helyzet kulturális meghatározásának megértése nemcsak az irányelv által megcélzott iskola minden résztvevőjének mélyen rögzülő oktatási elképzeléseit foglalja magában, hanem azt is, hogy ezek miképpen játszódnak le hosszú időn keresztül. Például Valenzuela (1999) felfedezte, hogy a latin-amerikai diákok elidegenedése egy hagyományos, bürokratikus városi középiskolától egy amerikai nagyvárosban a tantestület feltételezéseivel ellentétben nem azért alakult ki, mert a családjaik nem értékelték az oktatást, hanem azért, mert a diákok és családjaik úgy viszonyultak az iskolai gyakorlathoz és irányelvekhez, hogy azok nem érdemlik meg azt a tiszteletet, amit a saját kultúrájuk szabályai szerint egy oktatási intézménynek és a tanárainak meg kellene adniuk.

Még kevésbé vizsgálták azoknak a kulturális értékeit és feltételezéseit, akik az irányelvet a gyakorlatba átültetik. Egy fehér részvénytársasági igazgató Houstonban azt magyarázta McNail-nek, hogy ő és más társasági igazgatók miért gondolják úgy, hogy csakis az iskolák fölött gyakorolt testületi befolyás teheti őket megbízhatóbbá. Az érvelése egészen egyszerű volt: „Természetesen tudom, hogy nem volna szükségünk ezekre a szabályozó irányelvekre, nem kellene ehhez a standardizációhoz folyamodnunk, ha nem volna ez a sok fekete tanár, és az a sok barna gyerek.” Majd azzal folytatta, hogy szerinte a fekete tanárok gyengék, és hogy a Közép-Amerikából és Latin-Amerikából bevándorló gyermekeknek szükségük van a centralizáltabb irányelvekből származó szabályozásra. Tehát, bár a kifelé mutatott kép szerint javult a tanítás minősége, e reformok mögött az a hatalmi struktúrára irányuló vágy húzóó meg, hogy ellenőrzést gyakoroljanak a gyengének érzékelt tanárok fölött, valamint az iskola új bevándorló tanulóinak gyenge pozíciója fölött. Az előző férfi, más társasági igazgatók és néhány politikus által támogatott megbízhatósági irányelvek tehát a „minden diáknak ugyanazt”-standardizáció pártolásának maszkja mögé bújtatott rasszista motivációkat álcázták. Az objektív intézkedések nyelvezete olyan irányelveket tett legitimé, melyeket az egyenlőtlenségek és a faji előítéletek hosszú története hozott létre. Bár megjegyzéseit nem lehet minden olyan testületi vezetőre nézve általánosként tekinteni, aki az erősen centralizált, standardizált, iskolai rendszereket támogatja, és nem lehet minden standard-alapú reform támogatójának motivációjára nézve általánosként elfogadni sem, mégis felvetik a kutató gondolataiban, hogy szükség van azoknak a kulturális értékeknek és feltételezéseknek a vizsgálatára és problémaként való kezelésére, melyek az irányelvek megalkotását informálják, beleértve az egymással ellentétes értékeket és rejtett napirendi pontokat. Annak ismerete, hogy mit némitanak el egy irányelv megalkotásakor, ugyanolyan fontos, mint annak nyomon követése, hogy az adott irányelv elnémítja vagy növeli azoknak a kulturális értékeit, akikre irányul.

A faji és etnikai kulturális értékek mellett más kulturális értékek is hatnak egy irányelvben. Magának egy technicista, objektív oktatáspolitikai irányelvnek a támogatása egyfajta kulturális helyzetet illusztrál, mely a diákokról, a tanulásról és az iskoláztatás természetéről kialakított definíciók széles sokaságát öleli fel. Úgy véljük, hogy a kulturális meghatározások és feltételezések vizsgálata, valamint mind az irányelvek kialakítóinak és az irányelv által megcélzott népességnek a megértése elengedhetetlen egy jó oktatáspolitikai hatástanulmányhoz.

Feltételezés: Az oktatáspolitikai irányelveknek semmi közük sincs a hatalomhoz: megalkotói mindig úgy készítik őket, hogy azok az iskolák munkáját és a gyermekek érdekeit maximálisan szem előtt tartva alakítsák

Az a tény, hogy az oktatáspolitikai irányelveket úgy tervezik, hogy azok a törvényhozástól, az állami szervektől és a kerületi hivataloktól kiindulva jutnak az iskolákhoz, családokhoz, tanárokhoz és a gyermekekhez, egyenlőtlen erőviszonyokat jelez azok között, akik tervezik és törvényt hoznak az irányelvről, és akik végrehajtják vagy akiket azok érintenek. A hatástanulmányok gyakran hallgatnak ezekről az aszimmetrikus erőviszonyokról, adminisztratív jellegűek, és nem veszik figyelembe az irányelv bevezetésének hatásának szociokulturális vagy politikai jellegét. Következésképpen egy oktatáspolitikai irányelv hatástanulmány szem előtt tévesztheti az irányelv mögött húzódó szándékot, az együttműködés vagy az ellenállás okait, vagy egy adott irányelvnek a hatalmi viszonyok szélesebb kontextusában játszott szerepét. Néhány szerző határozottan írt erről. Oakes *Keeping Track: How Schools Structure Inequality (Lépést tartani: Hogyan strukturálják az iskolák az egyenlőtlenséget)* (1986) című írásában a diákok eltávolításának folyamatáról ír, és arról, hogyan hatnak ezek a földhöz ragadt irányelvek a diákok életére. Fine (1991) részletesen tanulmányozta, hogyan maradhatnak ki a diákok az iskolából, és azok az irányelvek, melyek az iskolai hiányzásokhoz igazítják a pénzügyi támogatást, hogyan teremtenek valóságos ösztönzőket arra, hogy az iskolák kutasítsák a diákokat. Anyon (1997) a megkülönböztető hatalom következményeiről számolt be *Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform (Gettósított iskoláztatás: a nagyvárosi oktatási reform gazdaságpolitikája)* című írásában, melyben a minőségi oktatás nyújtása előtt álló hatalmas nehézségekről ír a végletes nyomor körülményei. A fentiek kutatásokon kívül Valencia (2004) a dél-amerikai diákok iskolázottságának javítását célzó kockázatos megbízhatósági irányelvnek speciális kudarcával foglalkozott. Ez csak néhány kiválasztott példa a szakirodalomból, mely elismeri a különböző hatalmi viszonyok szerepét az irányelvek gyermekekre kifejtett következményeiben.

Az irányelvek megalkotói fejében a legtöbb irányelv-formáció hierarchikus természetét talán elhomályosítja azok látszólagos igazságossága, hiszen azt célozzák meg, hogy minden érintettre általános hatással legyenek. Ez az álláspont egyrészt megengedi, hogy az irányelvek igazságosak legyenek. Ugyanakkor a tervezők nem „látják” azokat, akikre a hatást kifejtik, így valójában nem érintenek mindenkit egyformán. Természetesen tudjuk, hogy az egységes szegregációellenes irányelvek eltérő módon hatottak a családokra és iskolákra még ugyanannak a városnak a különböző részeiben is. Azt is tudjuk, hogy azok a családok, melyek könnyebben elsajátítják egy iskola domináns nyelvét és kultúráját, vagy nagyobb társadalmi tőkével rendelkeznek egy közösségben, formálni tudják gyermekeik számára az iskolai

körülményeket azáltal, hogy képesek befolyásolni olyan döntéseket, mint az osztályban való elhelyezést, vagy az engedékenységet a fegyelmi irányelvekben.

A hatalmi különbségek messze túlnyúlhatnak a szervezeti egyenlőtlenségeken, azonban elég jelentős kulturális, gazdasági és státuskülönbségeket foglalhatnak magukban. Az irányelvgyártók magas státusa és gazdasági szintje azt jelenti, hogy az irányelvgyártók valójában ritkán szereznek tapasztalatot az irányelvek érintettjeinek napi valóságáról. Ez az elkülönülés – ami az irányelvek, az iskolai nevelés és az üzleti élet foglalkozási státusok struktúrája miatt jön létre – azt jelenti, hogy a tanárok és a szülők az irányelvek alacsonyabb sorba sorolt címzettjei, gyakran igen kevés befolyással bírnak arra nézve, hogy hogyan tervezik meg az adott irányelvet.

Az irányelvgyártóknak az a megítélése, hogy az irányelveket megtervezik, majd bevezetik őket, hogy a kívánt hatást elérjék, azt jelenti, hogy az irányelv címzettjeinek tiltakozását gyakran „ellenállásként” értelmezik, mint az irányelvnek és céljainak elutasítását. Egy ösztönző struktúra mögötti elméleti háttér kifejezésre juttathatja azokat az eszközöket, melyek az érintettek együttműködéséhez szükségesek; ez az ösztönző/szankcionáló modell egy felülről lefelé ható, egyenlőtlen viszonyt feltételez, és sok hozzáértő véleményt elhallgattat, mely az érintettek szintjén felmerülhet. Az az elmélet, mely szerint az erőteljesebb struktúrák erőltetése növeli az irányelv támogatottságát, összefügg a linearitás (tudományos) és a kontroll (társadalmi) alapvető elméleteivel is. Ezeken az elméleteken túlmenően nem igazán fejlődött ki különösebb vita az irányelvekről, és tulajdonképpen alig vesznek tudomást róluk. Az az elképzelés, mely szerint az irányelvek társadalmi ellenőrzést eredményezhetnek, vagy lineáris módon előre jelezhetik az emberi reakciókat, episztemológiai modellt tükröz, ami a céljához képest túlságosan korlátozott. Az oktatáspolitikai irányelvek hatás-elemzésében ez az a pont, ahol gazdagabb elméleti alapra van szükség, bevonva a pszichológiát vagy kulturális antropológiát, politikai gazdaságtant vagy akár a káoszelméletet, a lineáris irányelv–modellek határainak áttörésére. Az emberi viselkedés komplex lehetőségeire kiterjedő elmélet nélkül az irányelvekre vonatkozó hatástanulmány könnyen beleesik a bement-kiment–modell csapdjába, ami az irányelvnek túlságosan leegyszerűsített feltételezéseit testesíti meg.

ESETTANULMÁNYOK A MEGVALÓSÍTÁS FÁZISÁBAN LÉVŐ IRÁNYELVEKRŐL

Hogyan érthetik meg a kutatók az irányelvek mögött húzódó feltevéseket, hogyan tudják dokumentálni ezeknek az iskolákra gyakorolt közvetlen hatását, és megtudni, hogy az iskolán belül hogyan élik meg ezeket? Hogyan tanulmányozhatjuk az oktatáspolitikai irányelvek hatását olyan módszerekkel, melyek átfogják a hivatalos hatásokat; az irányelvek történetét, úgy, ahogyan azt az érintettek az iskolában megélik; és a köztük lévő dinamika révén hogyan jutunk el az irányelv hatásának kiterjedt elemzéséhez?

A következő két esettanulmányt a hatásanalízis két példájának szánjuk. A kutatások nem az előre eltervezett irányban haladtak, az összegyűjtött adatok pedig olyan történetet alkottak, ami az irányelv hivatalos keretein túl mutatott.

Elsőként az Annenberg-féle reformtörekvés példája szolgált figyelemre méltó esettanulmányt az egymásnak ellentmondó irányelvekről. Az egyik irányelvet az iskola választotta az Annenberg-finanszírozás megpályázásához, a másikat az állam kényszerítette az iskolára standardizált, teszt-alapú teljesítménymutató formájában.

EGYMÁSNAK ELLENTMONDÓ IRÁNYELVEK EGY REFORMÁLÓDÓ FÁZISBAN LÉVŐ ISKOLÁBAN: A BEÁGYAZOTT IRÁNYELV ELEMZÉSE

Coppola (2002) tanulmánya a Longview High School-ról az ellentmondásos irányelvek ütközéséről szóló esettanulmány: az egyiket befogadta az iskola az Annenberg Alapítványhoz benyújtott pályázatához, a másikat rákényszerítették az iskolára, standardizált, teszt-alapú megbízhatóság formájában. Az Annenberg-féle és az állami irányelvek is tartalmaztak sajátos feltételezéseket az iskolákról, iskolareformról és a tanulásról. Mindkét irányelv speciális terminológiát alkalmazott, előírt tevékenységeket, és egy bizonyos eredménykort határozott meg a siker zálogaként. Az Annenberg Challenge Houstonban azt kívánta az iskoláktól, hogy szüntessék meg a tanárok, az iskolák és az iskolai közösségek közötti elszigeteltséget, és tegyék személyessé a tanulói környezetet a diákok és tanáraik számára. E vezérelvek mentén lehetővé vált, hogy olyan helyi körülményekre szabott programokat hozzanak létre, melyek nem szükségszerűen képezték le a más Annenberg–iskolákban ugyanezen vezérelvek alapján végrehajtott változtatásokat. A tantestület bevonása és a tantestület véleménye lényeges volt, akárcsak az egyes iskolák sajátos körülményeinek szentelt figyelem. Ennek ellenére az iskola előrehaladásának a támogatás előírásai alapján végzett értékelése és újraértékelése egy öt éves perióduson keresztül azt jelentette, hogy a támogató szerv erősen alakította a reform tartalmát. Ezzel párhuzamosan az állami irányelvek standardizációt követeltek az egész államban és az összes középiskolában, ebben és a többi kerületben is. Az állami megbízhatósági irányelvnek való megfelelés azt jelentette, hogy be kellett vezetni a kockázatos tesztrendszert, és meg kellett tagadni azoktól a végzősöktől a bizonyítványt, akik elbuktak az állami érettségi vizsgán, valamint a tesztek adatait el kellett küldeni az állami szerveknek, hogy azok alapján rangsorolják az iskolákat. Az Annenberg reform elemzése végül egy olyan iskola elemzése lett, mely úgy működött, hogy két egymásnak ellentmondó irányelv elvárásait kellett kielégítenie.

A Longview High School 1997-ben elfogadott egy, a Houston Annenberg Challenge által nyújtott jelentős támogatást, hogy folytassa ebben az óriási, városi iskolában a megkezdett reformot. Az 1997-1998-as iskolaévtől az iskola évente 200.000 és 470.000 dollár közötti összeget kapott, összesen valamivel több mint 1,75 millió dollárt. A támogatás előírásai lényegében egy új irányelvvé álltak össze, amit az iskolának teljesítenie kellett. Az értékelést végző szakértőkkel közölték, hogy az alapvető kérdés az, hogy többet tanulnak-e a diákok. Azonban nekünk azt is mondták, hogy az iskola előrehaladását három szempont alapján kell vizsgálni: csökken-e az elszigeteltség, növekszik-e a tanárok továbbképzése, és megoldódik-e az iskola nagy méretének ügye. Kutatóként tudtuk, hogy egy csak erre a három szempontra koncentráló iskolai reform önmagában nem fogja szükségszerűen javítani az oktatást vagy a diákok tanulását, azonban közölték velünk, hogy az ezen a három területen tapasztalt előrehaladásra kell az elemzésben koncentrálni. Érveink szerint ez ellentmondott annak az elvnek, miszerint a diák tanulmányi eredményének kell lennie az elsődleges célnak. Azonban a Houston Annenberg Challenge úgy ajánlotta e három szempontot, mint a támogatáshoz elvárt feltételt, mely támogatás 11 vezető iskolát fogott egybe, és végül is több mint 60 iskolát érintett a támogatás különböző szintjein.

Coppola (2002) úgy közelítette meg az iskolai Anneberg–reformok értékelését, hogy központi kérdésként megtartotta a diákok tanulását és az oktatás fejlődését, és háttérben tartotta az úgynevezett „Annenberg Előírásokat”, hogy megpróbálja megérteni, hogy a reform szereplői szerint mit fognak a reformmal elérni. Interjúkat készített tanárok, vezetők, diákok és a helyi

közösség számos körében, akik közül mindenki igen hasonló történeteket mondtak el. Mint mondták, a Longview egy külvárosi iskola, ahol drámai demográfiai elmozdulás volt tapasztalható az 1980-as évek végén és az 1990-es évek elején, amikor nagy számban kezdtek fekete, dél-amerikai és szegény diákokat felvenni. Ez az elmozdulás számos kihívást hozott magával: meg kellett őrizni az iskolai közösség egységességét; olyan diákokkal kellett dolgozni, akik szegényebb családokból érkeztek; olyan diákokat kellett tanítani, akiknek az angol nem az anyanyelvük; és egyre növekvő számban volt szükséges olyan gyermekeket támogatni, akik úgy nőttek fel, hogy mindkét szülő teljes munkaidőben dolgozik, elvált szülővel vagy nagyszülőkkel nőttek fel. Coppola megértette ezt a közös, az iskola közelmúltján alapuló történetet, amely kialakította azt, hogy az érintettek hogyan definiálták az iskola főbb kihívását – növekvő sokszínűségét.

Mivel az Annenberg támogatása több elemet foglalt magába, és az egész iskolára kiterjedő változásokat akart elérni, a kutatás számos különféle típusú és eredetű adatot és adatközlőt igényelt. Az adatgyűjtés a következő tevékenységekre terjedt ki:

- az esettanulmány írójának (Coppola) és hat munkatársának több tucat látogatása a Longview-ba a kutatás idején;
- osztálymegfigyelések, beleértve az összes főbb tantárgy területet és évfolyamot, a fő telephelyen;
- diákok követése, melyben egy kutató az egész tanítási nap alatt a diákokkal tartott, hogy a kutatók jobban megérthessék az iskolai tapasztalataikat.
- diákokkal, tanárokkal, reformvezetőkkel, iskolavezetőkkel és közösségi tagokkal készített interjúk és interjúátiratok;
- részvétel az iskolai és közösségi eseményeken;
- részvétel a reform részeként tekintett eseményeken, mint például a *Critical Friends Groups (Bíráló Baráti Csoportok)* megbeszélései, *Advisory (Tanácsadás)*, és látogatások az East Center számítógép laboratóriumban;
- informális interakciók, mint például ebédek;
- dokumentumok áttekintése, beleértve a támogatásra irányuló javaslatokat, a támogató félnek küldött jelentéseket, költségvetési kimutatásokat, és az iskolai portfólióba való bejegyzéseket;
- adatelemzés, mint például demográfiai adatok, hiányzások, teszt pontszámok és cohort állandóság;
- kurzus anyagok, adminisztrációs és történelmi dokumentumok és más nyomtatott források vizsgálata,

A kutatás második évében Coppola (2002) számára világos lett, hogy az Annenberg-reform lényege a Longview-ban az a szándék volt, hogy békés közösséget alakítsanak ki egy olyan iskolában, ahol nagyon gyors diverzifikáció zajlott. Ugyanakkor az iskola tanári kara és személyzete mégis nagyon erős nyomást érzékelt az államtól és a kerülettől, hogy javuljon a diákok eredménye a *Texas Assessment of Academic Skills (Iskolai Képességek Texasi Értékelése)* vizsgálaton. Azévi elemzésében Coppola azt írta, úgy tűnik, hogy az Annenberg reformok azt hangsúlyozzák, amit Sergiovanni (2000), Habermas-tól kölcsönözve a kifejezést, az iskolák „életvilágának” nevezne. Bizonyos értelemben ez egyfajta védekezés volt az erős, mindenre kiterjedő irányelvek által felállított „rendszer-világ” túlhangsúlyozása ellen, ami az 1990-es-2000-es években, a nagy kockázatokkal járó tesztekre vonatkozóan született meg. Ezek az állami teszt- és megbízhatósági irányelvek, melyeket a helyi kerület is érvénybe léptetett, olyan központi irányító erők voltak az iskola életében, hogy az Annenberg

támogatása végül korlátozott körben érvényesült: a közösségépítést, a tanári problémamegbeszélő csoportok kialakítását, programok szervezését foglalta magában a családok olyan diákok számára, akik majd a középiskolába fognak járni. Ez az érvényességi kör kizárta az oktatás javulására fektetett erőteljes hangsúlyt. A kerület központi igazgatása által bevezetett állami megbízhatósági rendszer egyre növekvő mértékben rátelepedett az iskola oktatási programjára és a diákok teljesítményének értékelésére. Ezeknek az együtt létező, ám egymásnak ellentmondó erőknél a vizsgálata során történt, hogy ami eredetileg az Annenberg-reformok értékelésének indult, végül oktatáspolitikai irányelv-elemzéssé is szélesedett.

A tanulmány harmadik évében nyilvánvalóvá lett, hogy a három Annenberg-irányelv is alakított a reformon. Az iskolában más iskolák tanári karából, a közösség tagjaiból és az Annenberg Challenge oktatóiból verbuvált team minden évben felmérést végzett. A további finanszírozást az „izoláció csökkentése”, a „tanárok tanulása” és az „iskola nagysága” terén elért kielégítő előrehaladástól tették függővé, valamint attól, hogy javult-e vagy megmaradt-e az iskola megítélése a *Texas Learning Index (Texas Tanulmányi Mutató)* alapján (ez egy olyan szám, amit főként a standardizált tesztek eredményeiből, a hiányzási mutatókból és a kimaradási arányból származtatnak). Az Annenberg Challenge minden évben annak alapján újíttotta meg az iskola finanszírozását, hogy a tanári kar mekkora figyelmet szentelt ezeknek az Anneberg által meghatározott előírásoknak. Azonban a tovább folytatott osztálytermi megfigyelésekből és a diákokkal folytatott interjúkból kiderült Coppola és a kutatást végző team számára, hogy az iskolai oktatás színvonala ebben az iskolában eléggé egyenetlen maradt. Növekvő közösségi szellemet tapasztaltak, de kevés eredményt láttak a tanulmányok javulására vonatkozóan.

Annak érdekében, hogy behatóbban megvizsgálják az oktatás javulásának kérdését, a kutatók az osztályokból vett mintát vizsgáltak, és a diákok egy reprezentatív mintáját hozták létre, hogy mélyebben megértsék, milyenek a hétköznapjaik. Amikor világossá vált, hogy a tapasztalataik nem túl jók, a kutatóknak nem volt más választásuk, mint feltenni a kérdést: hol fedezhetők fel mindebben a reform irányelvek? Segítettek valamit? Ha igen, hogyan? Ha nem, miért nem? Alapvető fontosságú volt az osztályokból származó adatokat használni az elemzés előrehaladásához – további kérdéseket feltenni arra vonatkozóan, hogy miért ezeket az eredményeket látjuk, hogyan vezettek az irányelvek ebben az iskolában a tapasztalatok felé?

A kutatókat arra kérték, hogy a reformot annak saját feltételrendszere alapján értékeljék: mennyire sikerült hozzájárulnia a nagyság, izoláció és tanári tanulás elvárásaihoz? Ez természetesen sokkal összetettebb volt annál, hogy egyszerűen pontszámokat kelljen értékelni. A végeredmény azonban az volt, hogy az Annenberg vezetőségi szervezete által megállapított finanszírozási szerkezet valójában egy másodlagos szerkezetet hozott létre, aminek az iskoláknak eleget kellett tenniük. A diákok tanulmányaira helyezett hangsúly (még a reformokon belül is) háttérbe szorult a Texas Learning Index (*Texasi Tanulmányi Index*) tesztpontszámaihoz képest és az Annenberg nagysággal, izolációval és tanári tanulással összefüggő elvárásai mögött. A keret és a szerkezet adottként való elfogadása helyett fontos volt megkérdőjelezni ezeket, hogy az elemzés részévé váljanak. Így a tényleges kérdés a következő volt: „Hatnak-e az Annenberg-reformok az osztály oktatására? Ha igen, hogyan?” Ezekon kívül mialatt a szerződés szerint a létrehozott szerkezetről kellett beszámolót írnia, Coppola egy másik kérdést is feltett, ami más kérdezői logikát igényelt. Analitikusan így az

lett a feladata, hogy visszavegye e fejleményeket – vagy azok hiányát – a reformokra vagy más iskolai tényezőkre. A tárgyiasítás problémája nehezebbé teszi az irányelv kutatását, azonban egy kutatónak mindig tudatában kell lennie ennek. Amikor valamit tárgyiasítunk, önmagában értéké válik, az eredetét többé nem vizsgáljuk. Ezért lehetséges, hogy az irányelvkutatás, ami egy irányelv következményeit veszi alapul, és azt az irányelvben felállított feltételek alapján elemzi, végül a körkörös logikát valósítja meg.

Az ilyen körkörös logikától való elszakadás lényeges lehet a pontos elemzéshez; ezt az „elszakadást” csak egy kutató tudja meghatározni. Először is, szükséges a kutatás feltételeinek újrafogalmazása, ami kizárja, hogy az irányelv-gyártók állapítsák meg a kutatási feltételeket. Ezt ugyanis gyakran megteszik oly módon, hogy megjelölik az elvárt hatásokat, és aztán csupán megkérdezik az elemzőket, hogy ezek valóban megvalósultak-e. (Néhány esetben a kutatónak tisztában kell lennie azzal, hogy kinek áll érdekében, hogy egy bizonyos kutatási eredmény megjelenjen, és megpróbálhatja a kutatás eredményeit egy bizonyos irányban alakítani, néha a kutatás kereteinek korlátozásával.) Ezek a „kereten belüli” kutatási eredmények valóban az értékelés fontos elemét alkotják, azonban az értékelés nem állhat itt meg. Egy másik, ugyancsak fontos elem a kimenetek – gyermekekre gyakorolt – hatásának elemzése az osztályokban, valamint a reformok és a tanítás fejlődése közötti lehetséges kauzális összefüggések meghatározása. Esetünkben ahhoz, hogy megértsük az Annenberg-reformokat az iskolában, a támogatást odaítélő szervezetet kormányzó szervnek kellett felfognunk. Tehát a reformok részben azért alakultak ekképpen, mert két különböző egymásba ágyazott irányelv-réteg alakította őket. A felszínen úgy tűnt, hogy az iskola eleget tesz mind az állami rendelkezésnek, azaz az iskolai gyakorlatot az államnak az iskolák standardizációjára irányuló törekvéseihez illeszve, mind az Annenberg Challenge célkitűzéseinek, mely a belső, iskola-specifikus, diák-központú reformok irányába akar hatni. Mindkettő mögött megtalálható volt a tanári kar, az adminisztráció és a közösség sokfélesége iránti érzékenység. Ezen erők konvergenciája azt jelentette, hogy az iskola a teszt pontszámok emelése irányába mozdult el (hogy kielégítse az állam iskolai besorolását), valamint a közösségépítés irányába (ezáltal teljesítve az egyik Annenberg célkitűzést). Azonban azzal, hogy megpróbált eleget tenni ezen oktatáspolitikai irányelvekben foglalt utasításoknak, melyek mind hallgattak a tanítási színvonal emeléséről, az iskola nem tett látványosabb előrehaladást azon a téren, ami a reform végső céljának tűnhetett volna: a tanítás és a tanulás javulása terén. Csak egy bőséges és változatos adathalmaz, kiegészítve közeli megfigyeléssel, valamint az iskola diákjaival, tanári karával és adminisztratív személyzetével eltöltött hosszabb idővel eredményezhetett volna olyan elemzést, ami nemcsak az oktatás fejlődésének elmaradását jelezhetette volna, hanem annak az okára is fényt deríthetett volna, miért szenteltek kevés figyelmet az oktatásnak a reformtörekvésekbe fektetett oly sok év és dollár ráfordítása után.

AZ IRÁNYELV GYAKORLATI HATÁSAINAK NEM KELLŐEN KÖRÜLTEKINTŐ TANULMÁNYOZÁSA

A McNail (2000) elemzése az erősen centralizált, standardizált megbízhatósági rendszereknek a tanításra és tanulásra gyakorolt hatásáról eredetileg nem oktatáspolitikai-irányelv tanulmánynak indult, szándéka a városi osztályok tananyagának tanulmányozása volt. Az elemzés keretét egy kritikai tananyagelmélet alkotta, azzal a céllal, hogy választ találjanak olyan kérdésekre, mint a következők: milyen tudásanyagot tanítanak az iskolákban? Kinek a tudása ez? A tudáshoz való hozzáférés hogyan rétegződik? Min alapul a tudás különböző

megközelíthetősége? Mihez kezdenek a diákok az iskolában tanultakkal? Az etnográfiai esettanulmányok hosszú évek során létrehozott tetemes mennyisége szintén tartalmazott olyan kérdéseket, melyeket kontextuális vagy externalista kérdéseknek tekinthetünk, például mely tényezők, alakítják ki, hogy mit tanítanak az iskolákban. Az aprólékos osztálymegfigyelések és a tananyag vizsgálata bőséges adatkészletet, tömény leírásokat eredményezett, ami lényegesnek bizonyulna nemcsak a tananyagra vonatkozó kérdések megválaszolásában, hanem valóságos információs kincsesbánya lehetne, ha egyszer világosan felismernék, hogy amit az osztályokban tanítottak, azt nem kizárólag a tanárok hozták létre, nem csupán az, amit tankönyvírók összeállítottak, és nem is csupán az, ami a tanár-diák interakcióból megszületett.

A tananyag vizsgálatnak időzítése így irányelvtanulmánnyá alakította azt. McNeil történetesen az azelőtti évben kezdte el a tanulmányát, amikor az állam belekezdett az iskolai reformokba, és centralizálni kezdte a tanárok értékelése, a tananyag és a diákok értékelése fölötti hatáskört. Megkísérelvén előre felkészülni az állami reformokra, a kerület bevezette saját tananyagát és számítógépes eredménymérő rendszerét. Az állami oktatáspolitikai hierarchikus természete miatt a döntéseket olyan távol hozták a tanároktól, hogy sem ők, sem pedig az osztályteremben dolgozó kutató kezdetben nem ismerte fel a küszöbön álló standardizációs irányelveket. Miután az irányelvek az iskolákba kerültek, a kezdeti osztálytermi tanulmányok fontossága túlnőtt azon, hogy az eredeti tananyagra vonatkozó kérdést megválaszolják: „előzménnyé” váltak a standardizáció és magas elvárású teszt-alapú megbízhatóság negatív hatásainak sokéves elemzésévé kinövő tanulmányban. Nem mindig lehet egy iskola felépítését tanulmányozni egy irányelv bevezetése előtt. Ehhez szükséges lenne előre tudni, hogy milyen irányelveket fognak követni, mi a szándékolt hatásuk, és mely iskolák vagy osztályok szolgáltatnák a legkedvezőbb produktív példát a változás hatásaira. Azonban a McNeil tanulmány annak a súlyát példázza, amivel egy „előzmény-történet” bír – ha egyáltalán lehetséges a szembeállítással teljeskörűen megmutatni, hogy mi következik azután, hogy egy irányelv megvalósul.

A McNeil tanulmány arra is rámutat, hogy módszertani és elméleti kapacitásra van az osztálytól a rendszer irányába történő elmozduláshoz (a rendszerszint, ahonnan az irányelv ered, a bevezetésben érintett rendszerszintek) – és fordítva. A később a *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing (Iskolai reform ellentmondásai: a standardizált tesztek ára az oktatásban)* (McNeil, 2000) címen megjelent kutatás úgy találta, hogy teljesen más hatások léptek a kezdeti eredmények helyére, amint a standardizációs irányelvek rendelkezéssé váltak. A széleskörű elemzésre alkalmas (makroelemzés, mikroelemzés, tananyag elmélet, politikai elemzés, komplex szervezet-elemzést – valamint az ilyen típusú kérdések mindegyikének feltevéséből kapott adatokra vonatkozó elemzés) elméleti alap lehetőségeinek köszönhetően lehetővé vált, hogy az eredetileg a tananyagra irányuló pár esettanulmánynak induló kutatás az iskolákat és tananyagaikat átalakító oktatáspolitikai irányelvek átfogó elemzésévé nője ki magát. A kutató nem tudott róla, hogy az ezeken a lencséken át megfigyelt és elemzett, próba alatt lévő standardizációs irányelvek uralkodó irányelvekké váltak nemcsak a tanulmányozott körzetben, hanem az államban is (amikor a könyvet befejezték), és mára országos szinten is. Ezen irányelvek hatása napjainkban folyamatosan bebizonyosodik, ahogyan más, mára a Houstonban, Texasban indult példa alapján kialakított szövetségi megbízhatósági rendszer alatt álló államokból ettől függetlenül beérkeznek az adatok.

A városi környezetben lévő, az etnikai integráció elősegítését célul kitűző iskolák tananyagának természetére és a tudáshoz való hozzáférésre irányuló tanulmány kezdeti eredményei azt mutatták, hogy a tanárok magas szakmai színvonalon dolgoztak, iskolai programokat és kurzusokat dolgoztak ki, a szakterületeken együtt tanultak a diákjaikkal (például nyomon követték a műszaki tudományok új fejleményeit, vagy egyaránt tanulmányoztak frissen publikált verseket és hagyományos irodalmat is). A vizsgálatok azt mutatták, hogy a diákok komolyan érdeklődtek a tanulás iránt, fontosnak érezték magukat, és érdemesnek tartották a környékbeli iskolából átmenni ezekbe az iskolákba, vállalták a hosszabb iskolai napokat, a hosszadalmas buszozást és a kemény iskolai megterhelést. Ezek az osztályok, bár alulfinanszírozott iskolákban vannak, ahol a diákok sokféle családi, etnikai és jövedelmi háttérrel rendelkeznek, azt illusztrálták, hogy milyen hitelt érdemlő és tanulmányilag gazdag lehet az iskolai tudás, amikor a tanárok a legjobb tudásukat viszik az osztályba, és amikor a gyerekeket arra bátorítják, hogy használják az agyukat. A tapasztalatok ellentétesek McNeil (1986) korábbi tanulmányának eredményeivel, amely az iskolák tudományos céljait leértékelő adminisztratív ellenőrző szervek szabályozása miatt szakmai kompetenciájukat elvesztő tanárokról szólnak.

Azonban az adatgyűjtés felénél ez a kezdeti eredmény már nem maradt érvényben. Azok a tanárok, akik az év elején még tökéletesen intelligensnek tűntek, elkezdtek, a végletekig leegyszerűsített, elszigetelt tényeket tanítani a komplexebb tudást nyújtó óráik helyett. Elkezdtek megfelelni a táblát, és az egyik oldalra azt írták fel, amit „valódi tananyagnak” neveztek, és a másik felére pedig „mit kell tudni a standardizált teszthez” cím alatt jegyzeteltek. A tanárok azt mondták a diákoknak, hogy írják a tesztre vonatkozó anyagot a jegyzetfüzeteik hátuljára, és soha ne használják fel az órai megbeszélésekhez vagy a tanár által készített tesztekhez, vagy a dolgozataikhoz vagy a laboratóriumokban. Ezekben a helyzetekben ugyanis a tényszerű információra lesz szükségük, és figyelmeztették őket, hogy az információkat kell jól tudniuk, mivel az, és nem az állami tesztek hígított tényanyaga és képletei azok, amikre a felsőbb szintű kurzusaikon és a főiskolákon szükségük lesz.

Ez a kutatás végződhetett volna tananyag-tanulmányként, ami kimutatta volna, hogy a tananyag tartalmának és a minőségnek rovására változhat, ha a környezet megbénítja a tanárt. Azonban a tananyag gyengülése és a kurzus témáinak mesterséges kezelése olyan szembeötlő volt, hogy új kutatási kérdések merültek fel a nyomán. Az elsőként ösztönözve szólva elég naiv kérdések voltak, mint például: „Látja egyáltalán valaki is, hogy mi folyik itt?”, „Ki a felelős?”, és „Miért nem emelik fel ezek a tanárok a hangjukat?” Ezek a kérdések elvezettek a bürokratikus apparátushoz, először körzeti szinten, ahol az adminisztrátorok együttműködését vizsgálták, és végül állami szinten, ahol ezek az irányelvek megszülettek.

Annak felderítése, hogy honnan erednek ezek az irányelvek, mi volt a céljuk, és mi az oka a negatív hatásoknak, alapvető lett annak megértéséhez, hogy mi történik a tanítás és tanulás területén. Nem valószínű, hogy egy hagyományos hatásvizsgálat nyomán megszületett volna az a komplex analízis, ami erre következett, mivel egy irányelv-elemzésnek ritkán áll rendelkezésre hasonlóan gazdag osztálytermi adat-állomány a vizsgálathoz.

A szervezeti és rendszer-kérdésekkel éppen eddig jutottak el az elemzések. Kimutatták, hogy az irányelvek valóban a rendszer csúcsáról érkeztek (állam, majd körzet) az osztályba, a diákok és tanárok közreműködése nélkül. Szándékosan úgy tervezték őket, hogy osztályszinten ne legyenek rugalmasak, nem vették figyelembe sem a helyi közösség, sem a

közösségteremtő forrás értékeit, így szükségessé vált az irányelvek átalakítása: a gyermekek fejlődési szintjéhez és tanulási igényeihez, a tanárok különféle tehetségéhez és szakértelméhez kellett azokat igazítani.

A szervezeti elemzés kimutatta, hogy a standardizációt célzó irányelv generikus megközelítést testesített meg az iskolákhoz és osztályokhoz. Például, a tanárok értékelésére az egész államban a 45 viselkedéstípust tartalmazó régi ellenőrző modellt használták, mint például „szemkontaktust létesít a diákokkal”, amit meg kellett figyelni és pontozni kellett a tanár végső értékelésében. Ugyanazt az ellenőrző modellt alkalmazták az óvodától kezdve a számításhoz – tartalom-mentes ellenőrzést, a tantárggyal, az osztályzással vagy a tanár tudásával, a tananyag tartalmával, vagy a gyermekek kultúráját érintő egyéb szempontokkal kapcsolatban.

A szervezetelemzés, bár produktív, nem adott választ a „Honnan jön ez az egész?” kérdésre. Ehhez az elemzésnek a történeti és a politikai szempontokat is be kellett illesztenie. A történeti szempontok azt jelentették, hogy meg kellett vizsgálni, hogyan lett az oktatás egy standardizációs modellje törvénybe iktatva egy olyan kormányzó támogatásával, aki egy milliárdos végrehajtóra támaszkodott (H. Ross Perrot) abban, hogy ő legyen az állami iskolai reformbizottság elnöke az államban. A történeti elemzés segített felszínre hozni a törvény mögött meghúzódó néhány alapvető magyarázatot: kísérlet a minőségellenőrzés bevezetésére, hogy mivel indokoljanak egy tanári fizetésemelést. McNeil (2000) *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing* című írásában azokat a történeti dokumentumokat, interjúkat és primer forrásokat elemzi, amelyekre támaszkodott e kép megrajzolásakor – ami a tanárok számára homályos maradt.

Azonban még a történeti elemzés sem tudott választ találni a miertre. Miért próbálják egy olyan államban, ahol az állami oktatás ellátási rendszer alulfinanszírozott és diszkriminációs különbségekkel terhelt múltra tekint vissza, az „egy méret mindenkire szabva” jellegű tanárellenőrző listán és diákteszteken alapuló oktatáspolitikai irányelvvel javítani az iskolákat? Ezek már politikai kérdések. Ezeket a kérdéseket részben megválaszolja McNeil (2000) *Contradictions of School Reform* című írása, mely felfedi a vállalatok mögött álló erők egyre nyilvánvalóbb törekvését arra, hogy ellenőrzésük alá vonják a közoktatást vagy hogy a közpénzeket a magánszektorba csoportosítsák át, „oktatási szolgáltatási” modelleket értékesítsenek. Az elszámoltathatósági rendszer volt az első lépésük: egy vállalati elszámoltatási rendszer amit – George Bush kormányzó szavai szerint – „a hibák felismeréséhez” terveztek.

Az adatgyűjtés és az elemzés folyamata nem lineárisan haladt az osztályoktól a bürokratikus szervezeten át az állami szintű rendszerig. Ismétlődő folyamat volt, osztályszinten kezdődött, és gyakran vissza is tért oda, hogy ellenőrizze a rendszerszintű információt azzal szembeállítva, ami az iskolákban éppen történt. A nagy kockázatú, teszt-alapú megbízhatósági rendszer, ami mindenki számára ismert fogalom az Egyesült Államokban az *Elementary and Secondary Education Act (NCLB) (Törvény az általános és középiskolai oktatásról)* 2002-es újbóli jóváhagyása óta, következetesen olyan tesztpontszámokat eredményezett, amik a diákok teljesítményének javulását jelezték, a teszt mérése szerint. A javulást visszhangzó retorika olyan erőteljes volt, és az oktatás minőségének az osztályokban tapasztalt hanyatlása olyan szembeötlő ezeknek az irányelveknek a Texasban történt bevezetése óta, hogy az ezen irányelvek hatására irányuló kutatás tovább zajlott (és még most is zajlik) az osztályterem és a rendszer-szint között.

Ezek a kutatási eredmények az irányelv hatásáról tehát komplexek. Az iskolában tanítottak mennyiségi és minőségi hanyatlásáról szolgáltatnak közvetlen bizonyítékot. Az állami tesztek pontszámainak emelkedését mutatják; mégis, a texasi gyerekek iskolai teljesítményének hanyatlását is, amikor más tesztekkel mérik azt. Olyan hatásokat is mutatnak, amelyeket egy egyszerű irányelv hatástanulmány nem a tárgyhoz tartozó hatásként, vagy akár független, az elszámoltathatósági rendszerhez nem kapcsolódó információnak értelmezett volna. A legszembeötlőbb kutatási eredmény a kimaradások számának drámai emelkedése, különösen a 9. és 10. évfolyamban, amikor a gyerekek még nagyon fiatalok.

Mivel a magas színvonalú elszámoltathatósági tesztelési rendszernek ez az elemzése az osztályokban kezdődött, és továbbra is újra felkereste őket, McNeil felismerte, hogy a drámai kimaradási probléma nem egyszerűen még egy megoldandó probléma, miután a rendszer növekvő teljesítményt eredményez: ez magának az elszámoltathatósági rendszernek a folyamánya. Ahogyan azt a "*Faking Equity: High Stakes Testing and the Education of Latino Youth*" („Meghamisított egyenlőség: magas színvonalú tesztelés és a latin-amerikai fiatalok oktatása”) című fejezetben tárgyalja, McNeil (2004) kimutatta, hogy az iskolai előjárókat arra bíztatták, tartsák vissza 9. évfolyamosként azokat a diákokat, akik vélhetően veszélyeztetni fogják az iskola 10. évfolyamának tesztjét, azt a tesztet, ami nagy fontosságú a diákok számára (alapvető az iskola befejezéséhez, tekintet nélkül a kapott kreditekre), és sokat jelent az iskola vezetőinek is, akiknek az állása az iskola tesztalapú besorolásától függ. Az ilyen módon visszatartott diákok számára gyakran nem is ajánlják fel azokat a kurzusokat, melyekre a felsőbb évfolyamba lépéshez szükségük lenne: hamarosan rájönnek, hogy az iskola érdekei miatt tartják őket vissza és nem a saját tanulmányi eredményeik javítása céljából, így ezrével maradnak ki az iskolából.

Annak ellenére, hogy a fenti tényt jól ismerik a tanárok, kevésbé ismeretes a szülők előtt, ezt a kutatási eredményt nehéz lett volna feltárni az elszámoltathatósági rendszer körüli erős pozitív retorika fényében, ha ez a tanulmány az elszámoltathatósági rendszerről nem mozgott volna – néha szisztematikusan, néha pedig az új fejleményekre adandó reakcióként – a rendszer szintje és az osztályterem szintje között, az irányelv hivatalos nyelve és eredményei és az iskolában nyert megfigyelési adatok és az ezen irányelvek hatásának kitett tanárokkal, diákokkal és iskolai előjárókkal készített interjúk gazdag tárháza között (Wise, 1979).

Ritkán jut egy kezdő kutatónak az a kitüntetett helyzet, hogy hosszú éveket töltsön egyetlen elemzéssel vagy hogy olyan körülmények álljanak rendelkezésére, melyek hosszú időt engednek eltölteni az osztályokban az irányelv nyelvezetének, szándékának, bevezetésének és a leginkább látható hatásainak az elemzéséhez. Azonban a McNeil–esettanulmány egészen világosan mutatja, hogy nagyon tudatosan és célratorően kell megtervezni az elemzést, hogy rögzíteni lehessen egy irányelvnek és hatásának nyilvános és hivatalos oldalát, valamint az irányelv mögött rejlő komplex (ritkán tudományos és racionális) motivációkat, valamint a következményeket, mivel azok azonnal életbe lépnek, és a hatásai beágyazott változásokhoz vezethetnek az iskolák tevékenységében, valamint annak megértésében is, hogy mi is az iskolák lényege.

AZ OSZTÁLY-ALAPÚ IRÁNYELV KUTATÁS ALAPELVEI

Az esettanulmányokból nyert tapasztalataink és más irányelv-tanulmányok kutatóinak munkája alapján néhány javaslatot teszünk azoknak, akik kutatást végeznek az irányelvek osztálytermi hatásáról.

Fontolja meg, hogy a kutatás kérdésfelvetése az „oktatás szempontjából lényeges-e”. Ezt a kifejezést Kliebard (1987) alkalmazta, hogy különbséget tegyen a triviálisabb kérdések (melyek akár érdekesek is lehetnek) és az oktatás minőségét előbbre vivő kutatás között. A kutatási kérdéseknek az irányelvnek a gyermekekre gyakorolt hatására kell koncentrálnia, és következtetéseinek az iskoláztatás szélesebb körű célkitűzésire is alkalmazhatónak kell lennie. A kutatónak nem szabad szem elől tévesztenie ezt a szélesebb körű kérdést, hogy ne szoruljon be semmilyen egyéni vagy intézményes célkitűzés keretei közé annak tanulmányozásakor vagy meghatározásában, hogy mit vált valóra egy adott irányelv.

Legyen teljesen tisztában az irányelv logikájával, eredetével, szándékával és hallgatólagos feltevéseivel. Ez egy alapvető kiinduló pont. Az adott irányelv logikájának világos átlátása döntő fontosságú kiindulópont annak megértéséhez, hogy hogyan fog egy irányelv megvalósulni az osztálytermekben és az iskolákban. Nagyon fontos megérteni, hogyan hat az irányelv formális és informális értelemben. Ezt úgy tehetjük meg, ha gondosan áttanulmányozzuk az irányelv hivatalos dokumentumait, beleértve a törvénykezési és hivatali rendszabályokat és kísérő iratait. A kutató gyűjtsön össze annyi dokumentumot az irányelv történetéről, amennyit csak tud. Ez fontos lesz annak megértéséhez, hogy mit is lát, és hogy a helyes kérdéseket tegye fel. Például, fontos volt megérteni a kimaradási irányelv feltételeit Texasban, hogy megérthessük, mit is mondanak nekünk valójában az emberek. Ismernie kell a nyelvet (mozaikszavakat, mint például a teszt nevek – SAT9, TAKS, ARD), hogy megérthesse egy iskola, körzet vagy helyszín sajátos nyelvezetét. Meg kell értenie a hivatalos szabályozásokat, hogy aztán kideríthesse, hogyan használják ezeket, mivel tudjuk, hogy az emberek a maguk sajátos módján alakítják és valósítják meg az irányelveket. Az egyik kérdés, amit fel kell tennie, hogy miben követik az irányelvet, és másrészt mit hagynak figyelmen kívül vagy formálnak át. Csak akkor tudjuk értelmezni azt, hogy mi zajlik az adott struktúra keretei között, ha megértjük az irányelv tervét és intellektuális szerkezetét.

Az elemzést a kutató terjessze ki az irányelv keretein kívülre és belülre is. A tipikus osztálytermi irányelvkutatás figyelembe veszi az irányelv megalkotóinak szándékát, és értékeli, hogy az adott célkitűzést elérték-e. Az adminisztrátorokat és a tanári kart megtanítják az irányelv bevezetésére. A tanári karnak az irányelvre adott pozitívától eltérő reakcióját gyakran *ellenállásként* értelmezik, és az ilyen kutatásban az elemző egy része energia elvész a spekulációban, hogy hogyan lehet legyőzni a „megvalósítás gátjait” vagy ellenállást. A jó irányelv-kutatásnak mind az irányelvet és az osztálytermet mikroszkóp alá kell helyezni. Ilyen kérdéseket kell feltennie: ki szövegezte meg az irányelvet? Kinek nő a hatalma ezzel az irányelvvel, és kinek gyengül? Hogyan definiálják az irányelv sikerét? Mit foglal magában az irányelv – és mit hagy figyelmen kívül? Úgy gondolják-e, hogy az adatok az irányelv sikerét jelzik, ami az eredeti célkitűzésnek megfelel? Hogyan értik az irányelv címzettjei (akiket néha az irányelv „célszemélyeinek” neveznek), hogy mit is akar az adott irányelv megvalósítani, és a feltevések szerint hogyan fognak erre reagálni? Hol van ennek az irányelvnek hatása: az osztálytermekben, a diákoknál, a közösségekben vagy a tanári karban? (lásd például Radigan & McNeil, 2002).

Az irányítás és szervezés több szintjét keresse fel, figyelje a közöttük levő interakciókat. Mint arról már beszéltünk, bár nagyon sok irányelv hatáselemzése a megvalósítást lineáris folyamatként értelmezi (és tulajdonképpen sok irányelvet úgy írnak meg, mintha a bevezetés egyenes út volna a törvényhozási szinttől a megvalósításig), egy irányelv hatására irányuló kutatásnak fel kell derítenie, hogy milyen módokon alakítják és újraalakítják, hogyan állnak ellen vagy támogatnak egy irányelvet a különböző szervezési szintek, sőt még bizonyos intézményi személyzet is. Különösen igaz ez, ha az egy szervezeti szinttől távolabbról indul ki, az osztályteremtől vagy a szakmai gyakorlat más célzott helyszínétől. Tulajdonképpen a különböző szervezeti szintek közötti dinamika a leggazdagabb adatkészletet eredményezheti arra vonatkozóan, hogy egy adott irányelv hogyan befolyásol egy iskolát vagy iskolai rendszert, jóval azelőtt, hogy az irányelv eléri az általa megcélzott osztály vagy évfolyam szintet.

A tanulmányíró induktív módon építse fel az elemzést, belefoglalva az osztályból, iskolából, diákoktól, a családjaiktól és közösségeiktől származó gazdag adatbázist; alkalmazzon többféle adatot, több módszert és keretet, és az időtényezőt tekintse a központi változónak az irányelv hatásaiban. Kövesse nyomon az adatait, tegyen fel újabb kérdéseket rájuk vonatkozóan. Legyen kíváncsi, intellektuális, tudós, oknyomozó és fáradhatatlan. A megalapozott irányelvkutatás lefolytatásához elszántan kell kutatni a szükséges adatok után, és a kutatónak minden oldalról körül kell járni azt, amit talál. Mindent, amit tapasztalatból és olvasás nyomán tud az ember, fel kell idézni a helyes kérdések megtalálásához. Egy osztály megfigyelésekor fontos megérteni, hogy minden, amit ezen belül a diákok és a tanárok tapasztalnak, egy sok szintből és különféle érdekekből álló rendszerbe van beágyazva, mely rétegeknek különböző közvetítői hatásai vannak. Ha a kutató meg akarja ismerni egy irányelv és az osztályterem közötti kapcsolatot, olyan logikát kell alkalmaznia, ami elsősorban arra irányul, hogy a problémáról minél többet megtudjon. A kutatást úgy kell megtervezni, hogy segítsen a kérdések megválaszolásában, és akármilyen módszer vagy módszerkombináció alkalmazható, ami segít a kérdések megválaszolásában: kvalitatív, kvantitatív, szociológiai, etnográfiai, megfigyelés, interjú, dokumentumok. Ez az elv egyensúlyt igényel a jól fókuszált kutatás, és a további információk iránti nyitottság között. A kutatási terv működését elősegítő megszerzendő információk mellett szükséges további információk beszerzése is, és különösen olyanokat kell keresni, amelyek meggyengíthetik a kutatás alapjául szolgáló elméletet (lásd például: Coppola, 2004).

A módszerek komplementaritása biztosíthatja, hogy a kutató a lehető legtöbb információt szerezzék be. Egy törvény eredetének történeti kutatása felfedheti az azt létrehozó kompromisszumokat, azokat a (jogi, kulturális, oktatási, gazdasági) megfontolásokat, amelyek a nyelvezetét kialakították, valamint a bevezetési terv mögött húzódó feltételezéseket. Azonban még a legaprólékosabb kutatás sem nyújt megbízható útmutatást arra vonatkozóan, hogy egy irányelv milyen módon fog megvalósulni egy iskolai környezetben. Terepmunka-módszerek, melyek mélyre ható etnográfiai kutatást tartalmaznak, bőséges időt szánva egy-egy adott terepre, jó interjútechnikák és széles körből válogatott kérdezők szintén korlátozottan bizonyulhatnak, ha az irányelvnek a különböző iskolákban különböző hatásai vannak. Metodológiai források, mint például a jelen kötet más fejezeteiben ismertetettek, Patton *Qualitative Evaluation and Research Methods (Kvalitatív értékelési és kutatási módszerek)* (1990) című írása a mintavételről és háromszögelésről, Glazer & Strauss (1967) klasszikus műve az induktív megfigyelési elméletről vagy Miles & Huberman (1994)

útmutatója az adatelemzéshez mind hasznos források lehetnek a mechanizmus irányításához és az egyén kutatási pontosságának fenntartásához.

Annak eldöntése, hogy mely módszerek eredményeznek gazdag adathalmazt és hogyan kell háromszögelni az interim eredményeket a különféle adatgyűjtési technikák között, nemcsak a jó technikán múlik, hanem azon is, hogy erős elméleti keret álljon rendelkezésre az adatgyűjtés háttéréként: és a kutatási kérdések az elméletből nőnek ki – rejtett vagy jól artikulált elméletből. Coppola így ismerte fel azt, hogy a Longview High Annenberg reformok egy másik rendszerré váltak, ami jobban kiváltja az együttműködési készséget, mint ahogy a tanítási javulás igényelte a tanítás (és tanítás elmélet), tanári tanulás és a komplex szervezet-elmélet ismeretét. Coppola nem azzal lépett be az iskolába, hogy ezek mindegyikét alkalmazni fogja, azonban teoretikus megalapozottsága lehetővé tette számára, hogy lényegében a kutatási kérdésfelvetését továbbfejlessze a „Hogyan vezeti be Longview az Annenberg-reformokat?” kérdéstől a „Segít-e az Annenberg-támogatás az iskolának diákjai tanulási eredményeinek javulásában?” kérdésig. Még ezt a kérdést is el kellett helyezni a növekvő állami rendelkezésre történő standardizáció kontextusába, amihez meg kellett érteni azt is, hogyan működnek a szervezetek konfliktusos területeken. Az etnikumot és a közösség társadalomtörténetét is figyelembe kellett venni, mert ez a történet középponti történetté nőtte ki magát, melyekre a reformtervet alapozták. Azzal, hogy meghallották azt, amit a tanári kar az iskola átívelő történeteként fejezett ki – a demográfiai adatok a nagyobb etnikai és kulturális sokszínűség irányába változnak – szükségessé tette, hogy elmozduljanak a szigorú szervezeti értelmezéstől. A komplementer módszerek kérdése tehát az intellektuális rugalmasság kérdését jelenti, és az elméleti keretek és metodológiák közötti mozgás képessége azt igényli, hogy a lehető legteljesebb mértékben ragadjuk meg a nyilvánvaló és hivatalos hatásokat, valamint azokat, melyek esetleg kevésbé láthatóak, azonban ugyanúgy meghatározó jelentőségűek az iskolai gyakorlatra nézve.

A változatos és komplementer módszerek alkalmazása azt is lehetővé teszi a kutató számára, hogy nagyobb figyelmet szenteljen annak, hogy hogyan befolyásolja az idő az irányelvnek a gyakorlatra kifejtett hatását. Lehet, hogy az irányelv megalkotói azt kívánják, hogy az azonnali eredményeket dokumentálják: érthető cél, ami hasznos információval szolgálhat egy irányelv finomra beállításához, a költségvetési keret növelésének igényléséhez, vagy rövid távú értékelési célok teljesítéséhez az irányelv megalkotói szervezeten belül. Azonban az irányelv hatásának valódi megértéséhez szükséges azt is látni, hogyan hat az irányelv hosszabb időn keresztül, vajon a hatásai csak rövid életűek-e, externálisak maradnak-e a gyakorlathoz, normalizálódnak-e, vagy másfajta belső és külső irányelv kezdeményezésekre ösztönöznek-e.

Az aktív gondolkodási magatartás megteremtése. Szüksége lesz kíváncsiságra, kitartásra, és arra a képességre, hogy az információt megnevezze, felfedezze és elemezze, hogy megfelelő új kérdéseket tehessen fel, melyek a kutatás során merülnek fel. Például, ha iskolába nem járó diákokkal találkozik, meg kell tudnia, miért nem járnak iskolába. Az ok az iskolán kívüli életük, a tanmenet, a tanáraikkal való kapcsolatuk, vagy a túl nagy nyomás alól való menekülés? Fontos, hogy hogyan csatolódik vissza a talált válasz a kérdéses irányelvhez? A jó kutatásnak intellektuálisnak, tudós szemléletűnek, oknyomozónak, igaznak és megalkuvást nem ismerőnek kell lennie.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az irányelvek oktatásra gyakorolt hatásának elemzésében szerzett saját tapasztalataink meggyőztek minket, hogy a hatás tökéletes megértéséhez számítani kell a kérdéskör kibővítésére, hogy a többféle hatást mind átfogjuk, és azt, hogy a különböző emberek és tevékenységek és programok hogyan érzékelik ezeket a hatásokat. Sok irányelv-hatástanulmány valójában csupán az irányelv megalkotói (kormányzati vagy emberi jogi szervezetek) által szponzorált munkák. Azt akarják megtudni, hogy az irányelveik elérték-e a szándékolt célt, és ha nem, miért nem. Azt akarják tudni, hogy az irányelv költségghatékony volt-e, teljesítették-e, és megfelelő eredményt hozott-e. Valószínűleg nem teszik fel a kérdést, hogy milyen komplex és előre nem várt interakciók lendültek mozgásba az irányelv szándékain túl. Valószínűleg nem keresnek – vagy még inkább nem tudják megkeresni – az externáliák dokumentációját, a rejtett és sokszoros költségeket, vagy azt, hogy maga az irányelv hogyan tükrözi vagy mérgesíti el az egyenlőtlen erőviszonyokat.

A jó irányelvelemzés a *hatások* széles meghatározására törekszik. Annak megértésére törekszik, hogyan érkezik az irányelv a célzott szervezethez, hogyan hoz pozitív változásokat, valamint azt is, hogyan szakítja meg vagy ás alá korábban erős programokat vagy eredményeket. Úgy véljük, hogy ha megbízásuként is vállalják el, ami könnyen bemenet-kimenet tanulmányokká vagy tudományos kísérletezésekké fejlődhetnek vissza, egy irányelv gyakorlatra kifejtett hatástanulmányának meg kellene ragadni (és erre képes is) a hatás mind hivatalos mind pedig a nem-hivatalos történeteit. Egy valóban alapos tanulmány minden történetre kitér, és megpróbál a konvergenciájuk és ellentmondásaik között eligazodni. Ha csak a hivatalos történetre koncentrál, és szem elől téveszti a nem-hivatalos, megélt történeteket, az nem tényleges irányelvelemzés. Minden elemzés, amely figyelmen kívül hagyja a terep szintjén érzékelt hatásokat, amely negligálja a célzott közösség hangját és meglátásait, véleményünk szerint nem tanúsít kellő tiszteletet az iskolai közösségek iránt. Továbbá nem is kellően teljes ahhoz, hogy az irányelv-gyártás feladatával megbízottakat informálja és azokat, akik ezeket befolyásolni szeretnék. Egy olyan elemzés elkészítésének a kulcsa, amely megragadja mind a hivatalos és a nem-hivatalos szempontokat is, az, hogy nagy jelentőségű kérdéssel kezdjük vizsgálódni. Számunkra ez a folyamatos kérdés az volt, hogy mit tesz ez a gyerekekkel és a gyerekekért? Vagy hogyan befolyásolja ez az irányelv a gyermekeket és a tanulmányaikat?