

## Stratégiák és diagnózisok

– *Trencsényi László és Pöcze Gábor* dialógusa az iskolakutatás új megrendelőről –

*Pöcze G.:* Az önkormányzati és a közoktatási törvénnyel a magyarországi iskolakutatási gyakorlatban fordulat következett be. A korábbi – lényegében monolitikus iskolafenntartási – szerkezetben egyetlen megrendelő számára készült iskolakutatás: az állam számára.

Nem vagy legalábbis nemcsak azokról a „kutatásokról” beszélek, amelyek megrendelésekor az egyszerűség kedvéért mindjárt az eredményt is megrendelték, hanem azokról az empirikus iskolakutatásokról – szép számmal voltak ilyenek is –, amelyekkel éppen azért nem tudott mit kezdeni a megrendelő, mert a tudomány álláspontjától függetlenül is „tudta”, miként kell cselekednie.

Az önkormányzatok megjelenésével vadonatúj ellentmondások bukkantak fel az empirikus iskolakutatásban, -fejlesztésben. Az iskolafenntartó önkormányzatok olyan iskolaszervezetet örököltek meg, amelyik megfelelt annak a helyzetnek, amelyben nem érvényesülhettek a közoktatási érdekcsoportok törekvései. Az önkormányzat olyan iskolákat „vett át”, amelyek nem feleltek meg sem a pedagógusoknak, sem a szülőknek, sem tulajdonképpen saját elvárásainak. Ugyanakkor már több éve – gondoljunk csak az 1985-ös törvényre és az azt követő minisztériumi oktatáspolitikai utánaengedő taktikájára – átalakulóban van az iskolaszervezet, létrejönnek a legfontosabb érdektömörülések. Az önkormányzati autonómia és az önálló iskolapolitika kialakításának törvényi garanciái hatására az önkormányzatokat természetesen érdekelni kezdi az iskolakutatás. Emellett megszűnik egy sor korábbi központi funkció; a feledés homályába vész – szerencsére – a központi és megyei munkaerő-tervezés, a szakképzési arányok iskolafajtánkénti meghatározása, a központilag „levezényelt” kisebb nagyobb fejlesztési projektek. Igen ám, de ebben az esetben hogyan születne döntés az iskolaszervezet átalakításáról, a szakképzés profilmódosításáról stb.

Mindezek a feladatok többé kevésbé „rázuhannak” az igazából az allokációs, redistributív szisztémához értő apparátusokra, azokra, amelyeket ráadásul – nagyon helyesen – laikus ellenőrzés alá helyez az önkormányzati törvény. Az lenne a csoda, ha az iskolafenntartó nem jelenne meg önálló megrendelőként az iskolakutatás „piacán”.

*Trencsényi L.:* Azt hiszem, ez a maga konkrétságában úgy jelentkezik, hogy hozzáadódik mindehhez, amit mondtál: a fiatal hatalom kíváncsisága. Továbbá a helyzete, amelyet olykor nem is annyira felelősségként, hanem szinte státuszszimbólumként él meg: „én megvizsgálhatom a dolgot, megengedhetem magamnak, hogy én hívjam a kutatót, hogy ő vizsgálja meg...” Annál is inkább, hiszen a helyi igazgatásban is felerősödik az a modor, mely csak kormányzati-igazgatási szerepben élteti az apparátust, a szakkérdésekben a szó a „bérelt” szakértőké.

*Pöcze G.:* A kutatás mindenki számára – legyen a megrendelő az állam, magánalapítvány, iskolafenntartó vagy maga az iskola – egyaránt szolgálhatja a valóság megismerését, saját teljesítménye, elhatározása vagy politikája apológiá-

ját vagy döntésképtelensége elleplezését. Ebben a vonatkozásban nincs érdemi különbség minisztériumi vagy önkormányzati megrendelésre készülő iskolakutatás között. Vakság volna azonban nem észrevenni, hogy gyakran még az önkormányzati iskolapolitika legitimizálása rejtett szándékával megrendelt kutatás mögött is létezik reális konfliktus, feltáráásra váró ellentmondás. Erre én most csak egyetlen, bár nagyon gyakori példát szeretnék hozni.

Az iskolák megőrökölt költségvetése számos olyan, a korábbi bázisszemléletű költségvetések eredményeképpen kialakuló különbséget és egyenetlenséget takar, amelyek nincs tényleges pedagógiai program-fedezete. Mivel azonban a jelenlegi és a távlatilag tervezett finanszírozási struktúra – most mindegy, milyen pedagógiai vagy politikai okok miatt – eleve beépíti a helyi költségvetési támogatást, az önkormányzatok eminens érdeke az iskolák „elszámoltatása” abban az értelemben, hogy a költségvetési tételek mögött milyen tényleges program található. Az iskolák ugyanakkor rövid távon abban érdekeltek, hogy a korábbi költségvetési rendszer ne boruljon föl. Lehet ugyan, hogy az elszámoltatáskor elvesztett támogatást visszakapnák tényleges programjaikra, rosszak azonban a tapasztalataik, így inkább ellenállnak a tételes, a pedagógiai program alapján összeállított költségvetés bevezetésének. Itt lapul egy nagyon komoly megrendelői igény, hogy tudniillik az önkormányzat azért hív kutatót, hogy ezt a megfeleltetést végezze el. S nem mindig a megtakarítás, néha „csupán” a célszerű, célnak megfelelő finanszírozás igénye húzódik meg a megrendelés mögött.

*Trencsényi L.:* Ezt inkább mondják, mint teszik. Még arra hadd térjek vissza, hogy nem volt feltétlenül örömműnnp az iskolakutatónak az elmúlt esztendő, noha a kereslet megélenkült, megteremtődött az iskolakutatás kompetenciáinak piaca, mert még egy konkrét motívum volt ebben a helyzetben. Az iskolafenntartó csakugyan megőrökölt bizonyos dolgokat, megőrökölt bizonyos konfliktusokat is. Olyan helyzetbe került ráadásul, hogy konfliktussá tudta érlelni az intézmény és a helyi hatalmak közti feszültségeket, és ezekben a konfliktusokban az „igazságkeresőt” kereste a kutatók között.

*Pöcze G.:* Ezt akár örömmel is fogadhatná a kutató. Egy konfliktus – én így fogom fel ezt a dolgot – mindig felhajtóerő. Legalábbis abban az értelemben, hogy új, korábban nem volt erőviszonyokat produkál, ami ismét előhívja a változást, és így tovább. Nem ez a probléma tehát, hanem az, ha a konfliktust kutatással fedik el. Tehát nem azért hívják a kutatót, hogy segítsen megoldani a konfliktust, nem azért, hogy feltárja, hanem azért, hogy különböző érveket, adatokat szolgáltatson annak bizonyítására, hogy nincs konfliktus. Nemritkán aztán az ilyen „csapdákba” belesétáló kutatás „eredményeit” a konfliktusban álló felek saját érdekeik szerint magyarázzák.

*Trencsényi L.:* A piacnak ez a megváltozása milyen dilemmák elé állította az iskolakutatót? Én elsősorban a „nagy ÁMK-kutatás” (1984–89) tapasztalataira hivatkozom, ott avattuk fel eszközeink együttesét. Ezt önkormányzati célú diagnózis- és stratégiakészítő munkákra is alkalmasnak tartom. De ezek a kutatási eszközök alapvetően az intézményi működés, illetve az intézményi ideológia eredetére voltak exponálva. Arra volt exponálva, hogy ők mitől lesznek olyanok, amilyenek. Ez egy jellegzetes kutatói kérdésfeltevés. Az állam, a tudomány, a szakmai közvélemény volt a megrendelő. Erre a megrendelésre adhattuk azt a választ: típusokat keresünk a vizsgált intézmények közt. Megnézegettük, mennyire hasonlítanak ezek a valós intézmények az ideáltípusokhoz, korántsem azért, mintha azt akartuk volna, hogy hasonlítsanak ezek az intézmények ezekhez a normákhoz, maga a különbség lehetett beszédes a kutató számára. Egyrészt tudtuk is, hogy nincs norma, de még az intézmények önképe sem mint norma, hanem mint különbségképző tényező jöhetett szóba a kutatásunkban. Le tudtuk írni, hogy „azt

mondják magukról, hogy ők ilyenek”, ehhez képest mi azt látjuk, azt tapasztaljuk róluk, hogy „olyanok”. Ez a megközelítési mód volt jellemző legalábbis az Iskolafejlesztési Alapítvány műhelyének első 4-8 esztendejének iskolakutatásaira vagy az úgynevezett tudományos megrendelések szerint végzett iskolakutatásra.

Nyilvánvaló volt, persze, hogy a kutatás tárgya számára vissza kell igazolni a kutatási eredményeket a maguk konkrétságában. Ez nem volt a kutatási feladat része, inkább elv volt, a kutató morális hozzáállása, hogyha már ott töltötte kutatómunkával a hetét, akkor mégiscsak elmondja, mit is látott. Mínderre különbözőképpen reagáltak az intézmények, de tudták, hogy ez a diagnózis az ő sorsukat nem befolyásolja, legfeljebb az önismeretüket segíti. Volt, aki élvezte, hogy „megdicsőült” ebben a kutatási jelentésben, volt, aki sportszerűen, férfiasan elfogadta a sötétre rajzolt képet, s volt, aki zokon vette.

*Pócze G.:* Hadd tegyem ehhez hozzá, hogy a „helyesen alkalmazott” kutatásnak olyan eseteit is ismerjük, amelyben az innovációs lendület forrásává vált a szinte évenként metrendszerű gyakorisággal ismétlődő akciókutatás, amelynek eredményei azonnal felhasználásra kerültek...

*Trencsényi L.:* Igen, de az ilyen intézménnyel alakult együttműködésünk azért volt konfliktusmentes, mert mégsem jelent meg hivatalos megrendelőként, a kutatót sem nyomta teher, hogy neki az intézmény kérdéscsoportjaira kell választ adnia. S a kutatás „hasznosítóját” sem nyomta az a teher, hogy a megrendelés, a „szolgáltatott eredmény” esetleg eltér a hipotézisétől. És még a következő helyszín is idilli volt, az első, önkormányzati megbízás T-n, ahol pontosan az a helyzet volt, amit mondtál. Volt egy elképzelésük: alapvetően az ÁMK megőrzése mellett előremenekülni a speciális szakiskola megszervezésével. Voltaképpen azért kértek kutatási jelentést, háttérelmézést, hogy ezt a már erősen körvonalazott stratégiát igazoljuk vissza. S mert visszaigazoltuk – ez nem okozott gondot nekünk, hisz nem kellett ezért megerősakolni a tényeket –, (hogy úgy mondjam) cserébe hajlandóak voltak lenyelni azokat a békákat is, amelyeket az elemzés során kritikai élel, a belső feltételrendszerre vonatkozó hiányokként írtunk le. Ez volt ennek a játéknak a szabálya. Elfogadták, hogy mi mégiscsak azt írtuk le, hogy „milyenen a művelődési folyamatok T-n, ahol az intézményt ÁMK-nak hívják”.

A konfliktusok ezután jöttek. Ezek tulajdonképpen az eszközrendszer sajátoságaiból is adódtak. Néhány példát hadd mondjak el. Itt van például a *Halász-féle* klímateszt, amit jól használható egzakt eszköznek ismertünk és alkalmaztunk. Addig, amíg ez önismereti célú eszköz volt. Vegyük mondjuk a K. utcai iskolát, ahol ezt az igazgató megrendelte, mert szembesülni akart a saját viszonyaival. Itt partner volt a tantestület is ebben, igen sok kitöltött kérdőívet kaptunk vissza. Tudomásul vették az egzakt adatokat, és volt is némi katartikus hatása. Abban a pillanatban viszont, amikor külső megrendelőnek, tehát az önkormányzatnak készíttük az iskoláról a klímatesztet, abban a pillanatban egy „pedagógiai Heisenberg-effektus” lép fel. Védekezési reflex alakul ki a tantestületben, csökken a kérdőív-kitöltési kedv, illetve olyan megfelelések vagy megfelelési kényszerek kezdenek előkerülni, amelyek a vizsgálati eredményeket eltorzítják.

Itt van az óramegfigyelési jegyzőkönyvünk, amely megint csak nem a teljesítmésmérésre alkalmas, hanem az intézményben lebegő pedagógiai paradigmák leírására. A kutatói célú, esetleg az önismereti célú kutatás megrendelői erre kíváncsiak, a fenntartókat a teljesítmények oldaláról érdekli. Kevésbé érdekli az, ami minket jobban érdekel, hogy tehát milyen pedagógiai paradigmák működnek az iskolában. Használhatatlanná vált mint eszköz a „vezetői életutak interjúja”. Ezek „genetikai” interjúk, amelyek arról kínáltak bőséges tudást, hogy hogyan, mitől lett „olyan az intézmény, mint amilyen”. Nagyon fontos vizsgálati eszköz ez: figyelmeztet bennünket arra, hogy mennyire személyfüggőek a pedagógiai folya-

matok is. Ez kutatási témaként, egy intézményi önismereti célvizsgálatban nagyon fontos, működőképes, ám egy önkormányzati átvilágításban tele van indiszkrécióval, és a kutató kerül morális gátlás alá, hogy információi mikor tűnnek akár feljelentésnek is.

Ugyanez a gondom a „kliensinterjúk” eszközeivel is, amely működik, működőképes is, csak az a probléma, hogy más, nagyobb elemszám kell, mint egy esettanulmányi leíráshoz, mert a fenntartó és az intézmények közti játszmában vagy konfliktusban a kliensinterjúból gyűjtött adatok azonnal „bűnvádi” problémává válnak, s ennek egészen más az igazolási igénye. Itt volt a magunk között „megfagyott gyermek egyedi esetének” nevezett úgy K-n. Ott az adatgyűjtőnek egy óvodás gyermek édesanyja panaszolta el érzelmekkel kísérelve gondatlanságból kárt szenvedett gyermekének történetét. Egy *kutatói* indíttatású vizsgálatban ez a rémtörténet az esettanulmányban szimbólumként, metaforaként jeleníthető meg. Az *önkormányzat* rendelte „átvilágításban” azonnal keresték, hogy ki is volt az a gondatlan személy, és megindultak a hártó vagy büntető akciók.

*Pöcze G.*: Abból, amit mondasz, arra a kissé paródiaszerű következtetésre lehetne jutni, hogy minden önkormányzat a *szomszéd* település empiriája alapján kapja meg a zárótanulmányt?

*Trencsényi L.*: Lám, lám.. ezért volt működőképes az összehasonlító elemzés, amikor kerestünk két, a kutatás számára releváns szempontból hasonló paraméterekkel rendelkező intézményt, és ezekben a különbségekben írtuk le a megfigyeléseinket, mert evvel megkerülhettük a nem létező normához vagy a szubjektíven feltett normákhoz hasonlítás veszélyét.

Az iskolával elégedetlen szülők kérésére világítottát át az önkormányzat az iskolát N-ben. A kutatás *eredménye* elsősorban a folyamatok leírásában, másfelől abban mutatkozott, hogy feltártuk: a kulcsprobléma éppen a szülők, az iskola, az önkormányzat *dialogusának* kimunkálatlanságában van. Ez az eredmény nemigen kellett a megrendelőnek, mert a megrendelőnek az kellett volna, ha az iskoláról kimondjuk azt, hogy nem jó (vagy hogy jó). De K-n is ugyanez történt. Arra jutottunk a kutatásban, hogy az alapprobléma az intézményrendszer és a fenntartó közti *dialogus* zavaraiiban jelenik meg. Mint ahogy úgy látszik, hogy alapvetően ez a tipikus problémája a 90-es éveknek. Nemcsak azért, mert erre van jó vizsgálati eszközünk. De hát É-n is az okozta a kudarcot, hogy amikor a műszerek így kezdtek el ketyegni önkormányzat és intézmény *dialogusának* az aknamezején, akkor az önkormányzat ... felrobbantja az aknát, és felbontja a kutatókkal kötött megbízási szerződést...

*Pöcze G.*: Máshová helyezném a hangsúlyokat. Nem valamiféle kincstári szemlélet miatt, de mindenképpen optimistábban közelítenék. Abból indulok ki, hogy az iskolakutatás több oldalról számíthat megrendelőre, és ez jó. Miért? Javít a diagnosztikai felkészültségünkön, segíti nagyobb adaptivitásunkat, a helyhez való alkalmazkodást, a megrendelő igényeinek a leképezését, amit a kutatási eszköztár gazdagodásával, a módszertani eszközrendszer feldúsulásával, végeredményben a kutatás hatékonyságának javulásával lehet elérni, s ez végeredményben magára a kutatásra is jótékonyan hat. Tehát úgy gondolom, hogy helyzetbe van hozva az iskolakutatás azáltal, hogy sokfelől jön a megrendelés. Ez az egyik ok, ami miatt optimistább lennék. De van még egy ok az optimizmusra. A fenntartó vagy az iskola felől megfogalmazva: nagyon pozitív változás az, hogy megjelenik az egzaktságra törekvés, a sejtések, vélekedések helyett a tényekre építés. Olyan jelei vannak ennek, mint az egyik fővárosi kerület egy iskolájának egyházi kezelésbe adása kapcsán megrendelt professzionális közvélemény-kutatás vagy a település művelődéspolitikai koncepciója érdekében készülő iskolakutatás. És ha erről az oldalról, kihívásként élem meg a bekövetkezett változásokat, akkor az én számom-

ra a kérdés úgy szól, hogy hogyan tud alkalmazkodni az iskolakutatás vagy a helyi politikakutatás a megrendelő és a megrendelés változásaihoz.

*Trencsényi L.:* Akkor – némiképp visszavonulva – így fogalmazok: voltaképpen az a probléma állt elő az iskolakutatás számára, hogy a megrendelő megrendelésének teljesítéséhez igazándiból egy előzetes kutatási szakaszra van szükség: magának a megrendelésnek a kutatására. Abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy végül is megszűnt a norma, amihez egy klasszikus teljesítménymérés alkalmas.

*Pöcze G.:* Ez valóban létező jelenség, ám én nem kutatásnak, hanem alkunak hívnám, és a saját tapasztalatom az, hogy tényleg hihetetlenül sok múlik a kutatást előkészítő időszakon. Ebben a szakaszban kell elérni a célok pontos megfogalmazását, a megrendelő szándékainak világos átlátását, és amit még fontosabbnak tartok, a megrendelő és a kutatás alanya közötti párbeszéd megismerését. Ugyanis egyszerűen arról van szó, hogy a korábbi bevált sokaság képlet sokpólusúvá vált. Az iskolakutatásnak meg kell tanulnia alkalmazkodni ehhez a változashoz (magának is meg kell tanulnia, nem elegendő csak tanítania, hogy a közoktatás a meghatározó érdekcsoportok küzdelmének eredőjeként formálódik). Azt kell mondani, hogy húsz évig azon dolgoztunk, hogy ez bekövetkezze, és amikor megtörtént, akkor rádöbbenünk, hogy nem jók az eszközeink. Persze, valóban nem jók az eszközeink, de hiszen éppen az a feladat, hogy differenciáljuk az eszközeinket ehhez a megváltozott helyzethez.

*Trencsényi L.:* Jobb marketing kellene, ezt nem vitatom. Mégis hadd térjek vissza egy gondolat erejéig. Azt tartom jellegzetesnek, hogy mi a helyi megrendelő kutatásainkban a kutatási eszközök kiválasztásakor s a leírt zárótanulmányban is nagy súlyt fordítottunk a megrendelés értelmezésére, a megrendelő helyzetének a leírására, mert szükségképpen odacentráltak a kutatók érdeklő problémák. Mégsem tartom véletlennek, hogy ezek izgattak minket, a megrendelőt pedig nem.

*Pöcze G.:* A helyi művelődéspolitikai kutatások alapvetően kétféle típusúak lehetnek. Az egyik a fenntartó köré szerveződő, a fenntartó igényeinek megfelelő, a másik pedig magának az iskola igényeinek megfelelő program vagy kutatás.

Vegyük először az előbbit. Gondolom, hogy a fenntartó még igen hosszú időn keresztül alapvetően két irányban lesz érdekelt. Értékelést kér, meg akarja tudni, hogy az, amit finanszíroz, milyen színvonalat képvisel, milyen teljesítményt nyújt. Ilyen esetben a kutatás tárgya a megrendelő által megfogalmazott paraméterek mentén leírni a megjelölt intézmények teljesítményét. A másik esetben a megrendelő, vagyis a fenntartó arra kíváncsi, hogy a szolgáltatást igénybe vevők milyen igényeket, követelményeket, elvárásokat támasztanak, s hogy ezeknek milyen szakmai programmal lehet a leginkább megfelelni adott tárgyi, anyagi és személyi feltételek között. Mind a két esetben igaz, hogy a kutatás tényleges terepe nem szakítható el a megrendelőtől. Nagyon hangsúlyozni kell, hogy a megrendelő a megrendelés által nem kerülhet abba a kényelmes helyzetbe, hogy kivonja magát a kutatás alól. Ezalatt azt értem, hogy bármi is a megrendelés tárgya, magát a megrendelőt mint a helyi oktatáspolitikai egy végső meghatározó ágensét, önmagát is kutatni kell. Ez elkerülhetetlen. Amikor megszületnek a tulajdonképpeni megállapodások egy ilyen jellegű oktatáspolitikai kutatásról, akkor nem árt exponálni, hogy itt nem arról van szó, hogy megvizsgáljuk a megrendelő kedvéért az iskolákat, hanem arról, hogy az oktatáspolitikai kutatás az oktatás helyi rendszerének egészére vonatkozó megismerés, ami miatt értelemszerűen a megrendelő tevékenységének hatásai sem vonhatók ki a kutatás érdeklődési köréből.

Hasonlót mondhatok az iskola számára, az ő megrendelésére készülő kutatásról is. Ha az iskola a megrendelő (bármire vonatkozzék is a kutatás maga), elkerülhetetlen ez a „tükrözési” funkció.

Valószínű például, hogy az új közoktatási törvény hatására egyre több település egyre több iskolája ismeri fel a pedagógiai program készítésének kényszere mögött annak szükségességét és értelmét is. Ha ennek hatására a megrendelés a társadalmi környezet igényeinek megismerésére vonatkozik, az iskola ekkor sem kerülheti el, hogy a kutatás felmutassa mint ezen igények termelőjét, generálóját. A kutatás tehát nem lehet – természeténél fogva, hiszen éppen az összefüggések feltárásában tud újat mutatni – apologetikus.

Mindkét típusú kutatás esetében fontosnak tartom, hogy elfogadjassunk egy rendszerszemléletű programot, azaz már az előbb említett alkufolyamatban feltárjuk a helyi művelődéspolitikai rendszerre vonatkozó általános ismereteink alapján a lehetséges összefüggéseket és azt a felismerésünket, hogy a megrendelő és a megrendelés maga része a helyi struktúrának.

Némi leegyszerűsítéssel azt lehetne mondani, hogy azonos rendszer különböző szintjeiről van szó, ha a megrendelés a pedagógiai program elkészítésére vagy ha a helyi művelődéspolitikai koncepció kidolgozására szól. Másképpen megfogalmazva: hogyha a rész felől közelítünk az egészhez, azt pedagógiai programnak hívják, ha az egészről közelítünk a részre, azt művelődéspolitikai koncepciónak nevezik. Nekem úgy tűnik, hogy a helyben érvényes művelődéspolitikai koncepció nem más, mint a pedagógiai programok egymásra vonatkoztatott rendszere és annak megvalósítási üteme. A pedagógiai program pedig végeredményben nem más, mint a művelődéspolitikai koncepcióba vagy környezetbe ágyazott iskolai tevékenységrendszer leírása vagy leképezése.

*Trencsényi L.:* Csak ki kell mondanunk, hogy bármennyire is döntés-előkészítő karakterűek a mi iskolakutatásaink – akár innen, akár onnan –, nem helyettesítik az akár innen, akár onnan való legitimációs folyamatot. Tehát a dialógust az általunk produkált tudás birtokában sem ússza meg a fenntartó és az intézmény. És nem ússza meg egyik sem, hogy a saját elképzeléseit a törvényes csatornák között juttassa legitimációhoz.

*Pöcze G.:* A beszélgetésünkben alkalmazott taxonómia alapján úgy vélem, hogy az alkalmazott iskolakutatás legalább három, jól körülhatárolható szintjét érdemes megkülönböztetnünk. Az első szint az egy-egy iskola vagy önkormányzat megrendelésére születő, „mi a helyzet...”, illetve „mi legyen a ...” típusú elemzés. A következő szinten az oktatáspolitikai környezet jobb megismerése, az önkormányzatok és az iskolák oktatáspolitikai magatartását meghatározó tényezőkre rákérdező kutatás. Végül tagadhatatlanul érintkezésben áll az empirikus kutatással az oktatáspolitikai-elméleti, illetve a struktúrakutatás, amely az előbb elemzett szintek fogalomkészletének meghatározásáért is sokat tehet. Figyelemre méltónak tartom, hogy miközben kialakultak és lényegében egységesültek a felsorolt szintjei az iskolakutatásnak, eléggé kevésbé indult meg a közvetítés az egyes szintek között. Holott mindhárom felsorolt kutatási szint elemi érdeke a fogalomkészlet tisztasága és a megbízható empiria érdekében „kommunikálni” a többi szinttel. Afelől sincsenek kétségeim, hogy a felhasználó, az iskola és az önkormányzat, vagy általánosabban: az iskolafenntartó, nem érdekelt és nem is lesz az mindhárom szint működtetésében, finanszírozásában, fenntartásában. Ezért tehát nyilvánvaló, hogy az állam és az elvont „tudomány” érdekeltége fenn kell maradjon az empirikus iskolakutatásban.

*Trencsényi L.:* Ez persze nyilván a három szinten alapvetően három kutatási eszközrendszert jelent, de nagyon kínosan kell ügyelni arra, hogy ezek a battriák kompatibilisek, egymásra vonatkoztathatóak legyenek. Hogy az IFK műhelyben képesek vagyunk egy ilyen vizsgálati eszközrendszer kifejlesztésére és alkalmazására? Ebben nem kételkedem. De nem könnyű feladat, az biztos. Megrendelések feszültségteremtő izgalma és a műhelymunka békés nyugalma egyszerre kell hozzá.