

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



FELZÁRKÓZTATÁS, HATÁSVIZSGÁLATOK

Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1. számú,
„*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című kiemelt projekt
átfogó célja a közoktatás fejlesztése, a fejlesztés szakmai, informatikai támogatása,
minőségbiztosítása és nyomon követése.

Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok

SZERKESZTETTE: GYÖRGYI ZOLTÁN

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



BUDAPEST, 2015

A könyv megjelenését a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-11/1-2012-0001 számú, „*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Írta

CEGLÉDI TÍMEA, GYÖRGYI ZOLTÁN, SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS,
valamint az **EXPANZIÓ HUMÁNTANÁCSADÓ KFT. MUNKATÁRSAI**

Szerkesztette

GYÖRGYI ZOLTÁN

Lektor

KÁDÁR ERIKA

Olvasószerkesztő

TRÉFÁS KRISZTINA

Sorozatterv, tipográfia

KISS DOMINIKA

Tördelés

PÁTRIA NYOMDA

Borítóterv

KISS DOMINIKA

Borítófotó

© **THINKSTOCK**

© Ceglédi Tímea, Györgyi Zoltán, Szabó Zoltán András, Expanzió Humántanácsadó Kft., 2015

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-887-5

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet
1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.
www.ofi.hu

Felelős kiadó

KAPOSÍ JÓZSEF

Nyomás és kötés

PÁTRIA NYOMDA ZRT.

Felelős vezető

ORGOVÁN KATALIN

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS	7
------------------------	----------

FELZÁRKÓZTATÓ PROGRAMOK AZ ELMÚLT HÚSZ ÉVBEN	9
---	----------

Szabó Zoltán András:

FELZÁRKÓZTATÁSI HATÁSVIZSGÁLATOK – ESETLEGESEN	31
---	-----------

Ceglédi Tímea:

FELZÁRKÓZTATÓ PROGRAMOK HATÁSVIZSGÁLATA	39
--	-----------

Györgyi Zoltán:

FELZÁRKÓZTATÁSI HATÁSVIZSGÁLATOK – RENDSZERSZERŰEN	63
---	-----------

BEVEZETÉS

A felzárkóztatás régóta használt fogalom a hazai közoktatásban, a közoktatással-közneveléssel foglalkozó törvényekben is megjelenik,¹ s a szakirodalomban is gyakran előfordul. A fogalom értelmezése nem egyértelműen definiált,² jellemzően az átlagtól, a még elfogadottól, a tanulók (a társadalom) többségétől való lemaradás, elmaradás megszüntetését célzó tevékenységet értjük rajta. Célja – leginkább az iskola tudás-átadó funkciójához kötöten, vagyis elsődlegesen a tudáshiányok pótlása révén – az adott társadalmi normáknak megfelelő iskolai végzettség elérése, másodlagosan – de nem mindig deklarálva – a munkaerőpiacról való tartós kiszorulásnak és a periférikus társadalmi helyzet kialakulásának megakadályozása.

A folyamat („felzárkóztatás”) a fenti célkitűzésből levezethető ugyan, de a célok sokfélesége, teljesülésük időbeni eltérései a folyamat értelmezését s – különösen – eredményességének értelmezését megnehezítik: nehéz megmondani, hogy egy felzárkóztató tevékenység mennyire sikeres, mert a rövid távon mért eredmények korlátozott hatásúak is lehetnek, hosszabb távon pedig számolni kell az adott programot támogató vagy annak hatását csökkentő tevékenységek, történések befolyásoló szerepével.

Az utóbbi évtizedek Magyarországon nagyon sokféle, a felzárkóztatás fogalomkörébe tartozó tevékenység folyt, részben ide sorolva (pl. iskolai korrepetálás, egyéb tanulást segítő programok, mint például a tanodai tevékenység), részben nem ekként definiálva (mint az Arany János Programok közül a kollégiumi-szakiskolai és a szakiskolai); részben iskolán belül, részben civil szervezetekhez kötöten. Az iskolán belüli, nem projektekhez kötődő programok szinte láthatatlanok: a korrepetálás feloldódik a mindennapokban, az egyéb – akár iskolai, akár azon kívüli tevékenységek viszont – projektszerűségük okán viszonylag könnyen megragadhatók.

Kötetünkben ez utóbbiakat vesszük górcső alá: azt vizsgáljuk, miként válhatnak ezek a programok egy rendszer részeivé. Egy olyan rendszeréivé, amelynek különböző elemei jól körülhatárolható funkcióval rendelkeznek, egymást kiegészítik, stabilan, magas színvonalon és ellenőrzöten működnek, s egyben alkalmazkodnak az adott térben és adott időben felmerülő igényekre.

Egy ilyen rendszer felvázolása meghaladja e kötet s a kötet mögött álló kutatás kereteit. Elsősorban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk annak feltételeit és lehetőségeit, hogy a fenti rendszer egyik elemének, a felzárkóztató programoknak a hatásai hogyan helyezhetők rendszerbe. Az elmúlt évtizedek tapasztalatai ugyanis azt jelzik, hogy ha sor kerül is ilyen hatásvizsgálatokra – többnyire sor kerül –, akkor is nagyon különböző szemlélettel, nagyon különböző megoldásokkal. E megoldások szinte teljes mértékben ellehetetlenítik az egyes programok összehasonlítását: nem derül ki előnyük, hátrányuk s azok részletei: kik számára előnyös az egyik, s kik számára a másik program.

1 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, illetve 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

2 Erről e kötet Felzárkóztató programok az elmúlt húsz évben c. tanulmányában olvasható részletes elemzés.

A kötet első tanulmánya a felzárkóztatás fogalomkörét és a felzárkóztatással kapcsolatos hazai oktatáspolitikai megközelítéseket elemzi,³ a következő⁴ az ilyen programok eddigi hatásvizsgálatait. Harmadik tanulmányunk⁵ az OFI 2014-ben megvalósított, elsősorban módszertani célból folytatott hatásvizsgálatainak átfogó tapasztalatait tárja az olvasó elé. Ezt követő összegzésünk⁶ pedig a tapasztalatokat értelmezi, s egyben ajánlást fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy milyen lehetőségek vannak a felzárkóztatás területén működő, egymástól céljaikban, célcsoportjukban, módszereikben nagyon is eltérő programok egységes szemléletű, de a programok sajátosságaira mégis figyelemmel lévő hatásvizsgálatára.

Kötetünket elsősorban az oktatás területén irányítói, döntéshozói funkcióban lévő szakemberek számára ajánljuk, bízva abban, hogy a (felzárkóztató) programok egységes keretek között megvalósuló hatásvizsgálatain keresztül eljutunk egy olyan, ma még illúziósnak tekinthető rendszerhez, amelyben a döntéshozók, a finanszírozók és a programok potenciális kliensei egyaránt rálátnak a programokra: nemcsak megtalálják azokat, hanem megbízható információhoz is jutnak velük kapcsolatban, mind program-, mind elemi projektszinten.⁷ A projektszintű eredmények pedig lehetővé teszik azt is, hogy e projektek irányítói, megvalósítói saját projektjeiket is el tudják helyezni a többi projekt között. Ennek megfelelően kötetünk másik célcsoportját a szóban forgó projektek megvalósítói (iskolák, civil szervezetek vezetői) jelentik.

3 Felzárkóztató programok az elmúlt húsz évben.

4 Szabó Zoltán András: Felzárkóztatási hatásvizsgálatok – esetlegesen

5 Ceglédi Tímea: Felzárkóztató programok hatásvizsgálata.

6 Györgyi Zoltán: Felzárkóztatási hatásvizsgálatok – rendszerszerűen.

7 Elemi projektnek tekintünk egy-egy nagyobb – átfogó célokkal, működési mechanizmussal rendelkező – programon belül adott időszak alatt megvalósuló lokális tevékenységet, függetlenül attól, hogy mennyire jellemzik projektszerű elemek.

FELZÁRKÓZTATÓ PROGRAMOK AZ ELMÚLT HÚSZ ÉVBEN¹

Tanulmányunk elkészítése olyan kutatásba illeszkedik, amely a következő kérdésekre kíván választ adni:

- A felzárkóztatás hatékony rendszerére vonatkozóan milyen következtetések vonhatóak le a korábbi külföldi beavatkozások (lásd később) összehasonlító elemzéséből?
- A hazai és nemzetközi tapasztalatok alapján hogyan biztosítható a felzárkóztatást célzó beavatkozások és a közoktatási rendszer általános keretei közötti összhang?
- A kutatás eredményei alapján milyen fogalmi és módszertani következtetések vonhatóak le a felzárkóztatást szolgáló beavatkozások tervezése és értékelése számára?

A tanulmány az úgynevezett oktatáspolitikai beavatkozások ismertetését szolgálja. Az előzetesen elkészített taxonómiánk szerint – korábbi értékelési gyakorlatok tapasztalatai alapján – a következő oktatáspolitikai beavatkozások lehetnek:

- 1) egyszerű szabályozási és finanszírozási lépések;
- 2) olyan oktatáspolitikai kezdeményezések, melyekhez komoly implementációt szolgáló fejlesztési programok kapcsolódnak;
- 3) önálló, sok esetben oktatáspolitikát helyettesítő, rendszerszintű változtatások megcélzó fejlesztési programok;
- 4) olyan programok, melyek egyedi kezdeményezések rendszerszintű kiterjesztésén (*systemic scaling-up*) alapulnak.

Tanulmányunkban erre támaszkodtunk, feldolgoztuk a téma szakirodalmát, a vonatkozó legfontosabb jogszabályokat és dokumentumokat, elemeztük bizonyos programok hozzáférhető intézményi adatbázisát, feltártuk a kapcsolódó értékelési projektek eredményeit, és interjúkat készítettünk a téma szakértőivel.

FOGALMI KERETEK ÉS ELEMZÉSI KONCEPCIÓ

ALAPFOGALMAK

A felzárkóztatást szolgáló beavatkozások azonosítása nem könnyű feladat, ugyanis a *felzárkóztatás* a nemzetközi oktatáspolitikai gyakorlatban nem, vagy nagyon ritkán használt gyűjtőfogalom. A kifejezés használata a magyar oktatáspolitikai gyakorlat elmúlt évtizedeihez kapcsolódik nagyon szorosan. A magyar szóhasználatban a felzárkóztatás kifejezés konkrét tartalma a kilencvenes évek elején, pontosabban az 1991.

1 A tanulmányt az Expanzió Humán Tanácsadó Kft. munkatársai készítették. Hivatkozás: Expanzió 2015.

évi XLVII. törvénnyel bevezetett ún. *felzárkóztató normatíva*² igénybevétele alapján szolgáló intézményi programok elindításával alakult ki. E programok nagyon konkrétan a cigány tanulók oktatása során alkalmazott kiegészítő oktatási szolgáltatásokat jelentették. Az 1991-től alkalmazott normatív finanszírozási rendszerhez kapcsolódó kiegészítő normatív támogatások teremtettek lehetőséget arra, hogy a különböző speciális tanulói célcsoportok oktatásának magasabb fajlagos költségeit az állami költségvetés kiegészítő normatív támogatásokkal ismerje el.

A kilencvenes évek tapasztalatai azt mutatták, hogy amíg a többi („nemzetiségi” és interkulturális), kiegészítő normatívával elismert programtípus nyelvi és kulturális tartalma jól definiálható és szabályozható volt, a cigány felzárkóztató programokhoz nem lehetett jól megragadható szakmai követelményeket rendelni. Ráadásul a cigány felzárkóztató normatíva a cigány tanulók szegregációját erősítő ösztönzőként kezdett el működni, ugyanis a normatívához kötődő tartalomhoz nem kapcsolódott kellően hatékony antidiszkriminációs szabályozás, ellenőrzés és érdekeltségi rendszer. Mindezen hatására az előző évtizedben az integrációt és inklúziót középpontba állító oktatáspolitikai praxis hatására a felzárkóztatás kifejezés – annak erőteljesen szegregációhoz kapcsolódó negatív konnotációi miatt – átmenetileg kikerült az oktatásírányítók (és -szakértők) kommunikációjából.

A felzárkóztatás kifejezés használata 2010 után jelent meg újra az oktatáspolitikai praxis szótárában. Noha a kifejezés pontos definiálása nem történt meg, a különböző jogszabályok és az oktatásírányítói nyilatkozatok alapján egyértelműen egy, az eredetinelül lényegesen átfogóbb tartalommal töltődött fel. Lényegében a korábban használt esélyegyenlőség és méltányosság kategóriák helyébe lépve a jelenlegi oktatáspolitikai szóhasználat felzárkóztatásnak nevez minden olyan beavatkozást, amely a bármilyen szempontból hátrányos helyzetű vagy pedig – hátrányos helyzetűtől függetlenül – gyengén tanuló tanulók oktatási kudarcainak mérséklését szolgálja.³

A továbbiakban tehát olyan fogalomértelmezésből kell kiindulnunk, amely nem a felzárkóztatás eredeti (szűkebb), hanem a jelenleg használt, igen tág tartalmát vesz alapul.

Mindennek megfelelően a felzárkóztató célú beavatkozások nemzetközi áttekintést lehetővé tevő azonosítása során a méltányosságot (*equity*), esélyegyenlőséget (*equal chances*), az integrációt (*integration*), az inklúziót (*inclusion*), a tanulásba való visszavezetést (*second chance*) és az iskolai kudarc csökkentését (*reduction of school failure*) szolgáló különböző politikákat és programokat együtt kell elemeznünk – hozzátéve, hogy ezek nem minden jellemzője általánosítható a metszetet képező fel-

2 A Magyar Köztársaság 1991. évi állami költségvetéséről és az államháztartás vitelének 1991. évi szabályairól szóló 1990. évi CIV. törvény módosításáról, valamint az önkormányzatok normatív állami hozzájárulásából az állami költségvetésbe visszafizetésre kerülő összeg felhasználásáról. 2. sz. melléklet (n) szerint: „Kiegészítő normatív támogatásra jogosult az az önkormányzat, ahol az 1990–91-es tanévet figyelembe véve:

– az oktató-nevelő intézmény keretei között biztosítja a cigánygyermek differenciált (egyéni vagy csoportos) felzárkóztatását, a korcsoportok, illetve évfolyamok követelményeinek megfelelő eredményes továbbhaladását tanórai foglalkozásokon.”

3 A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (továbbiakban: Nkt.) 54. § (3) emellett bevezeti a „felzárkóztatásra szoruló” kategóriát az első és második évfolyamos diákok félévi (illetve utóbbi esetben év végi) szóveges értékelésekor. A jogszabály egyéb paragrafusaiiban a felzárkóztatás ettől eltérő értelemben, a hátrányos helyzettel kapcsolatban és/vagy a tehetséggondozás ellenpólusaként jelenik meg.

zárkóztatásra. Nagy általánosságban tehát a továbbiakban felzárkóztatásra irányuló kezdeményezésnek tekintünk minden olyan beavatkozást, amely az oktatási egyenlőtlenségek csökkentését tűzi ki célul.

A felzárkóztatás tanuló célcsoportjainak felismeréséhez kétfajta logika alkalmazása merülhet fel:

- Az első megközelítés alapján felzárkóztató beavatkozásra van szüksége minden olyan, társadalmi háttere vagy személyes tanulási képességeinek korlátozottsága alapján jól elkülöníthető csoportnak, amely különösen kitett az oktatási kudarc kockázatának. Ilyen csoportok lehetnek a szocioökonómiai vagy szociokulturális státusuk vagy lakóhelyük alapján hátrányos helyzetűek, a bevándorló vagy valamilyen nyelvi-etnikai kisebbséghez tartozók, a fogyatékkal élők vagy valamelyik nem képviselői.
- A második megközelítés nem a tanulók háttere, hanem a tanulók oktatási teljesítménye alapján azonosít célcsoportokat. Ez történhet hagyományos, az oktatási rendszeren belüli előrehaladásról tudósító statisztikák alapján. Ilyen csoportok a lemorzsolódók, az évismétlők, a korai iskolaelhagyók stb.

A második, egyre inkább uralkodóvá váló eljárás a különböző tanulói teljesítménymérések által szolgáltatott információból indul ki. Ma már az alulteljesítés fogalma szorosan az alapkészségek fejlesztéséhez kapcsolódik. Ennek alapján alulteljesítőnek tekinthetünk minden olyan tanulót, aki a későbbi tanulási sikeresség szempontjából kulcsfontosságú kompetenciák tekintetében egy minimális szint alatt teljesít.

A felzárkóztatást szolgáló hazai beavatkozások elemzése érdekében nincs szükség arra, hogy ehhez újonnan alkossunk egy ezt segítő elemzési keretet. Egy 2008-ban zajlott közép-európai összehasonlító projekt ezt a munkát lényegében elvégezte. Az Ausztria, Csehország, Magyarország, Szlovákia és Szlovénia részvételével zajló „A tanulási eredményeken alapuló megközelítés lehetőségei és korlátai az oktatási méltányosság előmozdításában” (*The Potential and Limitations of the Learning Outcomes Based Approach to Education in Promoting Equity*) című projekt keretében került sor az oktatáspolitikai beavatkozások különböző típusait összefoglaló elemzési keret megalkotására, amely jól szolgál egy tágabb európai országcsoportra kiterjedő áttekintést is (Radó 2009).

Az áttekintés során alkalmazott elemzési keret alapja a főszektor (*mainstream*) és kiegészítő (*supplementary*) politikák megkülönböztetése. Főszektor politikának tekintünk minden olyan oktatáspolitikai beavatkozást, amely az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése érdekében az egész oktatási rendszer képességeit hivatott javítani (Radó 2008). A főszektor politikák célrendszerének két kulcseleme van, melyek az oktatási egyenlőtlenségek keletkezésének legfontosabb okait célozzák meg:

- az oktatás hátránykompenzációs képességének erősítése, a kedvezőtlen tanulói háttér tanulásra gyakorolt negatív hatásának csökkentése;
- a szelekció csökkentése, az integráció és inklúzió előmozdítása a különböző háttérű tanulók tanulási esélyeinek erősítése érdekében.

FŐSODOR POLITIKÁK

Az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése érdekében alkalmazott fősodor politikáknak különböző – eltérő konkrét célokat kitűző és eltérő eszközrendszerrel operáló – típusait azonosíthatjuk. A lehetséges típusok a következők:

- **Egyenlősítő politikák.** E közpolitikai modellnek két kulcseleme van: a ráfordítások és folyamatok standardizációja. A ráfordítások standardizációja a kategorikus méltányosság (*categorical equity*) finanszírozási alapelvből fakad, mely szerint az egy tanulóra eső ráfordítások tekintetében érvényesülő finanszírozási különbség igazságtalan. A folyamatok standardizációjának hagyományos eszköze a részletesen szabályozó, semmilyen vagy szimbolikus mértékű intézményi önállóságot biztosító központi tanterv.
- **Területi alapú kiegészítő támogatások.** A területi alapú kiegészítő támogatások abból kiindulva, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcának elkerülése plusz erőforrásokat igényel, valamilyen területi alapú, statisztikailag jól megragadható szempontrendszer alapján kiegészítő alapfinanszírozást biztosítanak.
- **Iskolaszervezeti reformok.** Az iskolaszervezeti beavatkozásoknak alapvetően két alaptípusuk van:
 - » *A felzárkóztatást célzó elkülönített programok* (felzárkóztató osztályok), melyek bármilyen normál tantervű intézménytípus bármely pontjához kapcsolódnak, s melyeket jellemzően átmenetinek tekintenek.
 - » *Az integrált iskolaszervezeti beavatkozások*, melyek jellemzően az alapkészségek fejlesztésére rendelkezésre álló idő meghosszabbítását vagy az alapfokú és alsó középfokú oktatás komprehenzív jellegének erősítését szolgálják.
- **Szakmai elszámoltathatósági politikák.** E modell legfontosabb célja annak biztosítása, hogy az oktatási intézmények lehetővé tegyék minden egyes tanuló számára egy egységes minimális teljesítményszint elérését. E politikák egy közoktatási teljesítménymenedzsment algoritmuson alapulnak:
 - (1) egységes minimum teljesítménykövetelmények (standardok) rögzítése és a teljesítmények teljesülését szolgáló mérés, (2) autonóm, önértékelést és fejlesztést végző intézmények minőséggel kapcsolatos problémáit feltárni hivatott külső intézményértékelés, (3) alulteljesítő intézményekben célzott beavatkozás. Finanszírozási szempontból e politikák a fiskális semlegesség (*fiscal neutrality*) elvét követik, amely az eredmények kiegyenlítése érdekében elismeri a szükséges ráfordítások különbségeit.
- **Iskolafejlesztés.** E modellben a hangsúly nem a központi elvárások alapján azonosított problémák megoldását szolgáló iskolafejlesztés kikényszerítésén, hanem az intézményi önállóságon, az intézmények önálló problémafeltárásán (belső ösztönzőkön) alapuló helyzetértékelésből kiinduló fejlesztésen van, melynek célja a hátránykompenzációs képességet erősítő pedagógiai-tanulásszervezési és intézményi fejlesztések támogatása. Az iskolafejlesztés alkalmazásának előfeltétele az oktatási decentralizáció, ezen belül az intézmények bizonyos mértékű szakmai, szervezeti és pénzügyi önállóságának megerősítése.

- **Egyéni fejlesztés.** Az egyéni fejlesztésen alapuló politikák célja olyan intézményi kapacitások és képességek létrehozása, amelyek az intézményeken belül lehetővé teszik a bármilyen tanulási nehézséggel rendelkező tanulók azonosítását és e tanulók egyéni fejlesztését. E politika egyik alapvető feltétele a megfelelően differenciált, az intézmények, pedagógusok és fejlesztésre szoruló gyermekek számára elérhető szakmai szolgáltató-támogató rendszer működése.

KIEGÉSZÍTŐ POLITIKÁK

Az egyes speciális tanulói csoportokra irányuló beavatkozásokat azért nevezzük kiegészítő politikáknak, mert korábbi elemzések azt bizonyítják, hogy önmagukban, az egész közoktatási rendszer hátránykompenzációs képességének erősítésére és a szelekció/szegregáció csökkentésére irányuló hatékony fősodor politikák nélkül a hatásuk igen csekély. A legfontosabb kiegészítő politikák a következők:

- **Megerősítő intézkedések** (*affirmative action*). E politikák valamilyen kirekesztett csoporthoz való tartozáson alapulnak. Abból indulnak ki, hogy az egyenlőtlenségek a múltban elszenvedett kirekesztés eredményei. A megerősítő intézkedéseknek két típusuk van: (1) a preferenciális intézkedések és (2) a fejlesztő intézkedések. Egy példával szemléltetve: preferenciális szabályt alkalmazunk, ha felsőoktatási kvótákat állapítunk meg romák számára, és/vagy alacsonyabb pontszámmal lehetővé tesszük a felvételüket; fejlesztő intézkedést, ha külön romák számára indítunk érettségi/felvételi előkészítő programot.
- **Kisebbségi („nemzetiségi”) oktatási modellek.** Ez a politika alapvetően az eszközök két nagy csoportját foglalja magában. Az első a kisebbségi oktatási programok nyelvi kisebbségek számára. A második eszközrendszer a kisebbségi kulturális autonómia érvényesítése az oktatásban, amely Magyarországon kiterjed a programok tartalmának meghatározására, az oktatási intézmények működésének befolyásolására, az oktatáspolitikai döntések befolyásolására és az intézmény-fenntartói szerepre.
- **Antidiszkriminációs politikák.** A hátrányos megkülönböztetés felszámolását szolgáló politikák kiterjedt eszközrendszerrel operálnak, melyek magukba foglalják a diszkrimináció tilalmát, procedurális garanciákat és szabályokat (pl. bizonyítási teher megfordítását), közigazgatási és független monitoringot és értékelést, állami és független jogvédő szervezetek működtetését (pl. ombudsman), mediációt és konfliktuskezelést, érzékenyítő, előítéletkezelő programokat és képzéseket, valamint a többségi tanulóknak szánt multikulturális oktatási programokat.
- **SNI-integrációs politikák.** E politikák célja az, hogy az integráltan oktatott organikus eredetű fogyatékkal élő sajátos nevelési igényű tanulók számára biztosítsák azt a rehabilitációs-rehabilitációs fejlesztést, amely korábban csak elkülönített speciális iskolákban volt elérhető a számukra. Ez magában foglalja azt is, hogy a normál tantervű iskolák pedagógusai számára hozzáférhetővé tegyék az ehhez szükséges szakmai támogatást.

E kiegészítő politikákat összefoglalóan pozitív diszkriminációs oktatáspolitikaként is szokták tárgyalni. E kifejezést azonban ebben az összefoglalóban nem használjuk, mert az egyes oktatáspolitikai modellek által alkalmazott különböző eszközök (beavatkozások) tekintetében nem orientál, használata számos pontatlanság forrása lehetne. A kiegészítő politikák kiválasztása a megcélzott tanulói csoport mellett az adott tanulói csoporthoz tartozók oktatási kudarcainak legfontosabb okaitól is függ.

FŐSODOR POLITIKÁK MAGYARORSZÁGON

AZ OKTATÁSPOLITIKAI NAPIREND

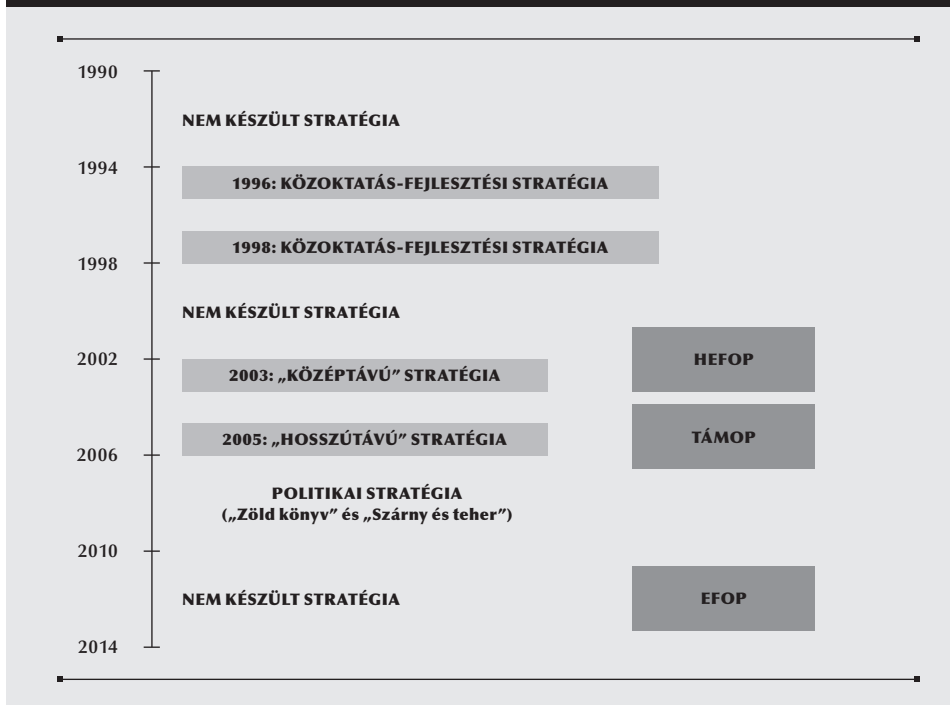
Nem könnyű megállapítani, hogy az egyes hazai kormányok oktatáspolitikai napirendjén valójában mekkora súllyal volt jelen a különböző hátrányos helyzetű tanulói csoportok kudarcának csökkentése. Ha csak az oktatásirányítói nyilatkozatokból indulunk ki, az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése mindig kiemelt cél volt Magyarországon. Egy finomelemzés kormányról kormányra kimutathatna komoly hangsúlyeltolódásokat, ez azonban szétfeszítené ennek az összefoglalónak a kereteit.⁴ Kicsit közelebb jutunk az oktatáspolitikai célrendszer változásainak megértéséhez, ha a különböző kormányok által elfogadott oktatáspolitikai stratégiák célrendszerét vesszük figyelembe. Sajnos azonban ez a forrás is erősen hiányos, ugyanis a konzervatív kormányok nem alkottak stratégiákat a közoktatási szektorra.

A rendszerváltozás utáni évtized oktatáspolitikai dokumentumai kiemelt célként kezelik az egyenlőtlenségek problémáját, valójában azonban 1998-ig, illetve sok tekintetben 2002-ig a közoktatási rendszer általános intézményi és irányítási kereteinek átalakítása, majd az új keretek kiegészítése uralta az oktatáspolitikai napirendet. (A kompetenciamérés bevezetésével, a tartalmi szabályozás korrekciójával, a minőségbiztosítás széleskörű bevezetésével és az akkorra kialakult iskolarendszer stabilizálásával az 1998–2002 közötti konzervatív kormányzat is alapvetően rendszerépítő tevékenységet folytatott.)

A hátrányos helyzetű tanulókra irányuló esélyegyenlőségi politika – az általános és gyengén definiált „modernizációs” célok mellett – a kormányváltással egyidejűleg, 2002-ben került az oktatáspolitikai-alkotás fókuszába. A 2004–2006 közötti időszakra megalkotott középtávú stratégia középpontba állított hét célja közül a második az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése volt, s mint majd látható lesz, az ebben az időszakban elindított beavatkozások jelentős része ezt a célt szolgálta. A 2005-ben elfogadott hosszú távú stratégia, amely a 2006-ban kezdődött uniós költségvetési időszakban az oktatásfejlesztésre fordítható strukturális alapok felhasználását alapozta meg, a versenyképesség mellett már a társadalmi kohézió erősítését, másképpen: az oktatási egyenlőtlenségek mérséklését rögzítette mint kiemelt célt. Az egyenlőtlenségek csökkentése – mármint a felzárkóztatás – a 2010 utáni kormányzat napirendjén is szerepel. Ez azonban elfogadott közoktatási stratégiával nem dokumentálható. (Mint az EU-forrásokhoz való hozzáférés feltételét képező „ex-ante feltétel” készülnek

4 A politikai napirend vizsgálatához lásd Török 2005.

1. ábra: Közoktatási ágazati stratégiaalkotás Magyarországon a rendszerváltás óta



stratégiák, de ezek elkészítése már a 2011-es köznevelési törvény implementációja után történik.)

Mindezek alapján ebben az elemzésben a vizsgált oktatáspolitikai és fejlesztő beavatkozások időkereteit érdemes a 2002–2014 közötti időszakra korlátozni. Ezt az is indokolja, hogy a korábbi időszakra alapvető, a beavatkozások minőségét és eredményességét feltárni hivatott információforrások (pl. értékelési jelentések, tanulói teljesítménymérési adatok stb.) nem állnak rendelkezésünkre.

FŐSODOR OKTATÁSPOLITIKAI BEAVATKOZÁSOK AZ EZREDFORDULÓ UTÁN

A nemzetközi összehasonlító oktatáspolitikai elemzés irodalma – különösen az OECD PISA másodelemzései és a lengyel oktatási reform tapasztalatai – alapján tudható, hogy azok az egyenlőtlenségeket csökkenteni hivatott fősodor politikák voltak sikeresek, melyek egységes reformcsomagba integráltan alkalmazták a decentralizált oktatási rendszerekkel kompatibilis fősodor modellek valamilyen kombinációját. Végigtekintve a korábban felsorolt hat fősodor modellen azonnal szembeötlő, hogy 2002 és 2010 között a magyar oktatáspolitikai gondolkodás egyiküket sem alkalmazta.

Az *egyenlősítő politikák* nem voltak kompatibilisek a rendszerváltás után kialakult decentralizált, tantervi sokszínűségeen alapuló és a fajlagos ráfordítások tekintetében rugalmas finanszírozási mechanizmust alkalmazó rendszerrel. A *területi alapú kiegészítő támogatások* mechanizmusa összeférhetetlen volt az 1991-ben bevezetett decentralizált finanszírozással, melyben az ösztönzőként alkalmazott plusz erőforrások az általános allokációs mechanizmusba épített kiegészítő „fejkvóták” segítségével jelentek meg. (Ebben a rendszerben is alkalmazható lett volna valamilyen kiegyenlítő mechanizmus, de annak nem az oktatási hátrányok felszámolása, hanem az oktatásfinanszírozás stabilitásának biztosítása lett volna a funkciója.) Ebben az időszakban a *felzárkóztatást szolgáló elkülönített programok* alkalmazása szóba sem kerülhetett, ugyanis az ellenkezett volna a korszak oktatáspolitikájának egyik sarkkövével: az integrációval.

Az oktatásirányítók és oktatási szakértők körében ezt a megoldást lényegében diszkvalifikálták a korábbi, kilencvenes években szerzett tapasztalatok, melyek szerint a cigány felzárkóztató normatíva igénybevételével létrehozott cigány felzárkóztató osztályok nagy lökést adtak a szegregációnak.

Az összes többi fősodor oktatáspolitikai modell elméletileg kompatibilis lett volna a működő rendszer strukturális jellegzetességeivel, de legnagyobb részük alkalmazására kellő felkészültség és politikai elszántság hiányában nem került sor.

A korszak oktatáspolitikai céljaival erőteljesen összecsengő beavatkozás lett volna egy olyan *iskolaszerkezeti reform*, amely az alapkészségek fejlesztésére rendelkezésre álló idő meghosszabbítását vagy az alapfokú és alsó középfokú oktatás komprehenzív jellegének erősítését szolgálja. E tekintetben leginkább kisebb, az iskolarendszer struktúráját lényegében nem módosító beavatkozások történtek, melyek implementációjára valójában komoly kísérlet sem történt. Az egyik ilyen szimbolikus lépés a nem szakrendszerű oktatás kiterjesztése volt az általános iskolák ötödik és hatodik osztályára a tanítási idő 25 százalékában. Ezen kívül az oktatáspolitikai iskolaszervezeti „ízlelsvilágát” inkább csak szerény összegeket felemésztő komprehenzív iskolakísérletek támogatása jelezte.

Ezzel szemben viszont történt olyan iskolaszervezeti változtatás, amely szándéka szerint a hátrányos helyzetű tanulók lehetőségeit volt hivatott javítani, valójában viszont tovább rombolta a már a nyolcvanas évek végén szétfelbomlott magyar iskolaszervezetet: a középiskolai nyelvi előkészítő évfolyam bevezetése. A nyelvi előkészítő évfolyamokat bevezető középiskolák legnagyobb részében azok szelekciós eszközként kezdtek működni (vö. Fehérvári 2008; Nikolov–Ottó–Öveges é. n.)

A *szakmai elszámoltathatóságon alapuló politikák* kérdése Magyarországon egységes problématerületként vagy lehetséges reformstratégiaként nem került fel az oktatáspolitikai napirendjére. 2006-ban készült ugyan egy a szakmai elszámoltathatóság elvét középpontba állító egységes minőségértékelési stratégia, ennek implementációja azonban nem történt meg (OPEK 2006).

A tantervi szabályozás kérdése már a rendszerváltás előtt a politikai és szakmai viták középpontjába került. Részben ennek köszönhetően a magyar oktatáspolitikai folyamatszabályozásra orientált jellege mind a mai napig „fixálódott”: gyakorlatilag minden eddigi kormányzat elindított valamilyen tantervi reformot. Történt ez annak ellenére, hogy az 1995-ös eredeti tartalmi szabályozási koncepció a tantervi szabályozás liberalizálásának és a vizsgakövetelményekkel rögzített kimeneti szabályozás

megegyezésének egyensúlyán alapult. A tartósan rögzült folyamatszabályozási fókusz hatására kizárólag az érettségi reform során adott ki a kormányzat kimeneti követelményeket, az általános iskolákat és a szakiskolák általános oktatási tartalmait kimeneti oldalon a mai napig semmilyen teljesítménystandard nem szabályozza. Ennek következtében semmilyen egyenlőtlenségek csökkentését szolgáló beavatkozásnak sem alakult ki hatékony teljesítményreferenciája: nem tudható, hogy mi az a minimum követelményrendszer, melynek elérését minden iskolának biztosítania kell minden tanuló számára.

Ezzel függ össze, hogy a minőségértékelési rendszer kialakult egyetlen elemét – a rendszeres tanulói teljesítménymérési rendszert – nem lehetett felzárkóztatási célok szolgálatába állítani. Standardok hiányában a kompetenciamérés mind a mai napig kizárólag fejlesztő célokat követ, sem az alulteljesítő tanulók, sem pedig az alulteljesítő intézmények azonosítására nem alkalmas.

Ami az *egyéni fejlesztés* lehetőségét illeti, voltak ugyan olyan – az SNI-integrációhoz és a tehetséggondozáshoz kapcsolódó – fejlesztési programelemek, melyek egyéni tanulói fejlesztést foglaltak magukban, ennek általános rendszerét szolgáló oktatáspolitikai beavatkozás nem történt.

Mindezek következtében tehát a korszak oktatáspolitikája által alkalmazott egyetlen főszór beavatkozási eszköz az *iskolafejlesztés* volt. Ez sem rendszerszerű oktatáspolitikai beavatkozásként, hanem – mint az a következő részben látható lesz – az egyre kiterjedtebb oktatásfejlesztés részleges decentralizált modelljére való átállásként történt 2006-tól. Rendszerszerű – tehát oktatáspolitikai – beavatkozásról akkor beszélhetünk volna, ha megtörtént volna az iskolák szisztematikus átállítása egy olyan modellre, amely önértékelésen alapuló iskolafejlesztési ciklusok működtetésén nyugszik. Ennek körvonalai az intézményi minőségirányítás kötelező feladatként történő kiterjesztésével adottak voltak, e kereteket azonban igen sokszor éppen az oktatásfejlesztési programok zülalták szét. (Erről a következő részben lesz szó.) Az iskolafejlesztés tehát 2002 és 2010 között nem oktatáspolitikai beavatkozás, hanem fejlesztési módszertan volt.

Összességében elmondható, hogy 2010 előtt a magyar oktatásirányítás az oktatási egyenlőtlenségek csökkentését szolgáló főszór oktatáspolitikai beavatkozások egyikét sem alkalmazta következetesen. Az egyenlőtlenségek csökkentését szolgáló kisebb, elszigetelt és rosszul implementált beavatkozások nem álltak össze oktatási reformmá. Valódi oktatáspolitikai beavatkozások hiányában az oktatásfejlesztés önállósult: implementációs funkció helyett politikahelyettesítő funkciót látott el.

Önállósult fejlesztéspolitika Magyarországon 2002–2010 között

Az uniós forrásokhoz való hozzáférés hatására ebben az időszakban duzzadt nagy iparaggá a lényegében politikahelyettesítő szerepet játszó oktatásfejlesztés, amely a rendszerváltás után fokozatosan kialakult rendszer keretei között szerveződött. Az ebben a projektben a felzárkóztatást célzó oktatáspolitikák elemzésére alkalmazott elemzési keret a főszór és a kiegészítő beavatkozások megkülönböztetésén alapul. Ennek az elemzési modellnek az alkalmazása Magyarországon bizonyos nehézségekbe ütközik, mégpedig alapvetően két okból:

- Az egyenlőtlenségek csökkentését szolgáló főszór beavatkozások általános célja az egész közoktatási rendszer hátránykompenzációs képességének

erősítése és szelektivitásának csökkentése. A politikahelyettesítő fejlesztési programok azonban csupán az intézmények egy meghatározott véges körét kapcsolják be abban a reményben, hogy kellően nagyszámú intézményt elérve fejlesztő hatást gyakorolnak az egész rendszer működésére. El kellene tehát választanunk azokat a programokat, amelyek méretükből adódóan a bevont intézmények száma alapján még célzott vagy pilot jellegű programoknak minősülnek, azoktól, melyek kiterjedtségüknek fogva már rendszer-szintű beavatkozásnak minősülnek. A kettő közötti különbség lényegében csupán a rendelkezésre álló források mennyiségétől függ, az elválasztás tehát kétes értékű.

- A másik nehézség a magyar oktatáspolitikai praxis „szemérmessége”. Számos olyan beavatkozás van, amely a mögöttes oktatáspolitikai szándékok tekintetében alapvetően a roma tanulók oktatási esélyeinek javítását szolgálja, maga a program azonban célcsoportként a „hátrányos helyzetű tanulókat” határozza meg. Ilyen volt például az Integrációs Pedagógiai Rendszer⁵ vagy a felsőoktatásba való bekerülést segítő preferenciális megerősítő intézkedés.

Mivel valamilyen elhatárolást alkalmaznunk kell, igyekszünk a két szempont egyidejű figyelembevételére. Ennek alapján például az IPR-t – annak kiterjedtsége miatt – ebben a részben mint fősodor fejlesztési beavatkozást tárgyaljuk, a felsőoktatási plusz pontszámok viszont a megerősítő intézkedések között, mint kiegészítő politika kerül majd elő.

A PROGRAMOK ÁTTEKINTÉSE

A nagyméretű, jelentős forrásokból finanszírozott és intézmények sokaságára kiterjesztett, az egyenlőtlenségek csökkentését célzó fejlesztési programok időszaka 2002-ben kezdődött ugyan, de tartalmukat tekintve jelentős részük a kilencvenes évek lényegesen kisebb programjai során felhalmozott fejlesztési tudásra és know-how-ra épült.

Nem volt előzmény nélküli az oktatásfejlesztésre fordított uniós források felhasználása sem. E tekintetben fontos szerepet játszottak a különböző *Poland and Hungary: Assistance for the Restructuring of the Economy* (PHARE) programok 1999 és 2003 között.

Az első jelentősebb központi program az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), a Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP) és az említett IPR volt. Eleinte mindhárom program hazai költségvetési forrásból működött, az utóbbi kettő finanszírozásába azonban később beléptek az uniós strukturális alapok forrásai is. 2004-től váltak hozzáférhetővé az uniós fejlesztési források, melyek tartalmilag és mennyiségileg is rendkívüli módon kiterjesztették az oktatásfejlesztési rendszert.

5 „Az Integrációs Pedagógiai Rendszerre (a továbbiakban: IPR) építve az óvodai és iskolai integrációs program célja, hogy a gyermekek, tanulók iskolai eredményeiben kevésbé legyen meghatározó a család társadalmi-gazdasági státuszának hatása, támogassa az eredményes, innovatív pedagógiai módszerek alkalmazását, növelje a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikerességét, csökkentse a szegregáció mértékét, erősítse az együttműködést más ágazatokkal és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók szüleivel.” (Az Integrációs Pedagógiai Rendszer... 2014)

A FELZÁRKÓZTATÁS MOZGÁSTERE ÉS ESZKÖZEI A KÖZNEVELÉSI RENDSZERBEN

A 2010-ben hivatalba lépő kormányzat által követett oktatáspolitikai gyökeres fordulatot valósított meg a korábbi kormányzati ciklusok oktatáspolitikai gyakorlatához képest.

Szabályozási alapok

A felzárkóztatással kapcsolatos szabályozási alapok tekintetében erőteljes fordulatot hozott a 2011. évi köznevelési törvény. A felzárkóztatás kiemelt figyelmet kapott a köznevelési törvényben, ennek következtében pedig – és az állami feladatellátás logikájához és intézményrendszeréhez alkalmazkodó módon – bekerült az összes köznevelési törvényen alapuló alsóbb szintű jogszabályba.

A köznevelési törvény által érvényesített legfontosabb változtatás abban áll, hogy míg korábban a felzárkóztatás bármely intézménytípushoz tartozó és bármilyen program alapján oktató-nevelő intézmény által önként vállalt feladat volt, az új törvény alapján a felzárkóztatás kötelező feladata minden intézménynek.

A törvény a felzárkóztatás kötelezően ellátandó feladatainak az intézményekhez telepítésével együtt rögzíti az erre a célra fordítható – tehát finanszírozott – időkereteket is. Alapesetben a felzárkóztatási és tehetséggondozási feladatokat a megszabott órakereteken belül kell megoldani. Ezen felül tehetséggondozásra és felzárkóztatásra osztályonként legalább további heti egy-egy órát biztosít a törvény.

A felzárkóztatással kapcsolatos feladatok tartalmának rögzítése számos más jogszabályba is bekerült. Ezek közé tartozik például a Nemzeti alaptanterv alkalmazásáról szóló kormányrendelet, amely bevezeti a képességbontakoztató felkészítés fogalmát.

A köznevelési törvény két olyan komolyabb új tanulásszervezési megoldást is bevezet, melyek indokoltságát a jogalkotó nem kis részben a felzárkóztatási célok hatékony szolgáltatásban látja. Ezek egyike az egész napos iskola, a másik a Híd osztályok elindítása, amely a 2011-es köznevelési törvény egyik leginkább vitatott és ellentmondásos intézkedése.

Egy további – látszólag kisebb jelentőségű, a felzárkóztatás szempontjából azonban kiemelkedően fontos – szabályozási változás a hátrányos helyzet meghatározásával kapcsolatos. Az oktatási esélyegyenlőtlenség szempontjából hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) terminusok definitív tartalma 2013 szeptemberében jelentősen megváltozott. A vonatkozó szabályozót eddig a közoktatási törvény tartalmazta, 2013 őszétől viszont az oktatási szektor a szociális ágazatnak delegálta e definíciós feladatot.

Az addig hatályos jogszabályi rendelkezés szerint hátrányos helyzetű (HH) gyermeknek az minősült, akinek a szülei jogosultak voltak a rendszeres gyermekvédelmi támogatásra (tehát alacsony jövedelemmel rendelkeztek), halmozottan hátrányos helyzetűnek (HHH) pedig az, akinél emellett a szülők alacsony iskolai végzettsége is fennállt. Az új szabályozás értelmében halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) az a gyermek, akinek a szülei rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosultak, és esetükben a következő hátrából legalább két körülmény fennáll egyidejűleg: szülők alacsony iskolai végzettsége, szülők alacsony foglalkoztatottsága és rossz, egészségre

veszélyes lakhatási körülmények, illetve az utógondozói ellátásban való részvétel. A hátrányos helyzetű (HH) gyermekek azok, akiknek a szülei rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosultak, és a felsorolt szempontok közül még legalább egy fennáll. Mindez azt jelenti tehát, hogy a kategóriák „szigorodtak”.

Az általános rendszerszintű feltételek átalakulása

A felzárkóztatást szolgáló egyes beavatkozások hatása az egész rendszer működésének eredményességére nem csupán a méretüktől (az elért iskolák, pedagógusok és tanulók számától és arányától) függ, de attól is, hogy e beavatkozások mennyire illeszkednek a rendszer általános működési kereteihez. Ide tartoznak a különböző közoktatási rendszerek rendszerszintű sajátosságai, mint például az irányítás decentralizált vagy centralizált megszervezése, a tartalmi szabályozás eszközrendszere és módja, a finanszírozás módja, a minőségértékelés működő rendszere, az intézmények által igénybe vehető szakmai szolgáltatások köre és ezek intézményesülésének módja, illetve az oktatási intézmények szervezeti működésének sajátosságai. Ezek a kontextuális sajátosságok határozzák meg, hogy melyek azok a beavatkozások, melyek egy adott országban sikeresen alkalmazhatók, s melyek azok, amelyek bár jól működnek az egyik országban, nem vihetők át egy gyökeresen más kontextusba.

2010 után a felzárkóztatás szabályozási alapjai jelentősen megváltoztak, ezért azt is meg kell vizsgálnunk, hogy az új rendszerirányítási (kormányzási) eszközrendszerre való átállás közvetett hatásait tekintve tágitja-e vagy szűkíti a felzárkóztatás mozgásterét. A felzárkóztatás szempontjából a legfontosabb változások, illetve az azokból fakadó kockázatok a következők:

- A felzárkóztatás fundamentuma a differenciált pedagógiai gyakorlat. Ez olyan osztálytermi körülményeket jelent, ahol a legkülönbözőbb tevékenységekbe való aktív bekapcsolódás révén a legkülönbözőbb háttérű tanulók képességei is jól fejleszthetők, tehát a differenciálás az oktatás-nevelés hátránykompenzációs képességének a kulcsa. Ebből a szempontból a felzárkóztatás mozgásterére egyértelműen szűkült, ugyanis a központi tantervi szabályozás, a tankönyvkínálat szűkülése, a minőségértékelés egységes standardokhoz kötése és az inputfinanszírozással óhatatlanul együtt járó standardizáció csökkenti a differenciáláshoz szükséges rugalmasságot.
- A felzárkóztatás szempontjából a rendszerszintű átalakítások másik, kockázatoktól nem mentes eleme a központi bérfinanszírozásra való átállás. A korábbi „fejkvóta” alapú normatív finanszírozás 1991-es bevezetése után Magyarországon egy szűk évtized alatt a felére csökkent az általános iskolai lemorzsolódás (Radó 2014). Ennek nem feltétlenül minőségjavulás áll a háttérében, hanem az, hogy a normatív finanszírozás az iskolákban erős érdekeltséget teremtett minden tanuló beiskolázására és benntartására. A központi bérfinanszírozás ezt a közvetlen anyagi érdekeltséget (ösztönzőt) megszünteti, ami a lemorzsolódás növekedésének kockázatát rejt magában rengeteg intézményben.
- A differenciált nevelés mozgásterének szűkülését kockáztató említett változások, valamint az intézmények önállóságának jelentős csökkenése azt vonhatja maga után, hogy az iskolák képessége és motiváltsága a más intézményekben kialakult jó gyakorlatok átvételére alábbhagy. Ez különösen azért rejt magában szakmai kockázatot, mert az új szabályozás alapján a felzárkóztatás

minden intézmény kötelező feladatává vált, ami elméletileg növelhetné a jó gyakorlatok befogadására irányuló nyitottságot.

- A pedagógus-továbbképzési rendszer fokozatosan átáll egy a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) pedagógiai intézetei által ellátott állami rendszerre. A felzárkóztatás szempontjából alapvető kérdés, hogy az új szolgáltató rendszerben létrejönnek-e azok a továbbképzési kapacitások, melyek kiválthatják a korábban nem állami szolgáltatók által nyújtott továbbképzési programokat.
- A Híd osztályok kerettanterve A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. (FSZK) Dobbantó programjára épül, melyet szakértők az egyik legsikeresebb esélyteremtő programként tartottak nyilván. A program sikere a közreműködők felkészültségének, a relatíve magas fajlagos ráfordításoknak és a nagyon komoly szakmai támogató rendszernek volt köszönhető. Megvan a kockázata annak, hogy a Dobbantó sikerességét biztosító feltételek a szakiskolákban nem állnak majd rendelkezésre.
- A magas arányban roma tanulókat beiskolázó Híd osztályokkal kapcsolatos másik probléma az, hogy nemzetközi és hazai tapasztalatok egyaránt azt bizonyítják, hogy az átmenetileg elkülönített felzárkóztatás után a tanulók re-integrációja a fősodor tanulási intézményekbe rendkívül nehéz, és az esetek döntő többségében nem is történik meg. Ebben az esetben azonban fennáll az a veszély, hogy a Híd osztályok a roma tanulók szegregációjának új csatornájává válnak.
- A tankötelezettségi korhatár 16 évre való csökkentése az előrejelzések szerint a lemorzsolódás enyhe növekedését eredményezheti az általános iskolai szinten és középfokon is (Hermann–Varga 2011).

A köznevelési törvény elfogadása utáni átfogó rendszerátalakítás során létrejött szabályozási alapok és rendszerkörnyezet az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése szempontjából összességében a ráfordítások és folyamatok standardizációján alapuló egyenlősítő politikák típusát valósítják meg. Ez ma már a fejlett országok gyakorlatában meglehetősen egyedülálló oktatáspolitikai megközelítés. Ennek legfőbb oka az, hogy a nemzetközi fősodor oktatáspolitikák uralkodó paradigmája a tanulási eredményeken alapuló megközelítés. Ennek alapján az oktatáspolitikák nem elsősorban a ráfordítások tekintetében, hanem a tanulási eredmények tekintetében kimutatható illegitim mértékű különbségek csökkentésére törekszenek. A nemzetközi oktatáskutatásban általánosan elfogadott összefüggés, hogy a minimális teljesítményszint biztosítása a legkülönbözőbb szempontból hátrányos helyzetű tanulók számára nagyon eltérő ráfordítások mellett és a kellő rugalmasságot és nyitottságot biztosító folyamat-szabályozás eredményeként történhet.

KIEGÉSZÍTŐ POLITIKÁK MAGYARORSZÁGON

Magyarországon bőségesen vannak példák a bevezetőben említett négy kiegészítő beavatkozás mindegyikére. Ezek közül a sajátos nevelési igényű tanulók oktatására vonatkozó hazai gyakorlatokkal ebben a részben nem foglalkozunk, ugyanis amint

az ezredforduló után a magyar oktatáspolitikai elfogadta az integrációs megközelítést, az SNI-inklúzió azonnal bekerült a fősodor oktatásfejlesztési rendszer prioritásai közé.

MEGERŐSÍTŐ INTÉZKEDÉSEK

Magyarországon az új felsőoktatási törvény⁶ nyitotta meg a lehetőségét annak, hogy hátrányos helyzetű tanulók preferenciális feltételek mellett (az affirmatív jelleggel szemben pozitív diszkriminációs megközelítéssel), plusz pontszámokat kapva kerüljenek be a felsőoktatásba. Itt a legszorosabb értelemben nem megerősítő intézkedésről van szó: a kormányzat nem vállalta annak politikai kockázatát, hogy kimondottan roma tanulók számára könnyítse meg a felsőoktatásba való belépést.

Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy az intézkedés mögötti szándék éppen ez volt, amit a roma tanulók rettenetesen alacsony felsőoktatási részvétele indokolt. 2007-ben már az összes jelentkező 7,4 százaléka kapott a bejutást megkönnyítő plusz pontokat.

A megerősítő intézkedésekkel szemben a pozitív diszkriminációs megközelítést igen sokan elutasítják, részben a többséghez tartozók esélyeinek csökkenése miatt, részben pedig azért, mert az nem csökkenti a kisebbségekhez tartozó személyek versenyhátrányát. Ennek következtében világszerte sokkal népszerűbbek a (fejlesztő beavatkozásokat magukban foglaló) megerősítő intézkedések, melyekre számtalan hazai példa van.⁷

Kisebbségi („nemzetiségi”) oktatási modellek

A kiegészítő politikák e második, alapvetően a nyelvi-kulturális kisebbségekhez tartozó tanulók esetében alkalmazott modellje Magyarországon hagyományosan régóta alkalmazott eszköz. A nyelvi kisebbségek számára biztosított oktatási programok a tanítás nyelve és az oktatás kulturális tartalma alapján definiálhatók.

A nem magyar anyanyelvű roma tanulókkal kapcsolatban a nyelvi-kulturális program alapján működő oktatási kínálat megteremtése ritkán vetődött fel. Ennek – az ehhez szükséges feltételek akut hiányán kívül – az oka az, hogy ebben a kérdésben szembekerül egymással a deszegregáció és a kisebbségi szabad identitásválasztás követelménye. Az utóbbit szolgáló roma nemzetiségi programok szinte automatikusan szegregáló intézményekké válnának.

Antidiszkriminációs politikák

A magyar emberi jogi, ezen belül oktatási jogrendszer tartalmazza a diszkrimináció tilalmát és az ehhez kapcsolódó szankciókat, valamint procedurális garanciákat és szabályokat (mint pl. a bizonyítási teher megfordítása). Működik Magyarországon

6 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

7 Ilyen például Magyarországon először a kilencvenes évek közepén a Soros Alapítvány roma programjaiban alkalmazott középiskolai Roma Mentor Program, melyet később a fővárosi önkormányzat terjesztett ki intézményeinek egy jelentős körében. Ugyanígy a megerősítő intézkedések körébe tartoznak a szintén a kilencvenes évek közepétől működő roma ösztöndíjrendszerek is, a roma tanodák, a kimondottan roma tanulóknak meghirdetett felvételi/érettségi előkészítő programok, vagy a roma hallgatók láthatatlan kollégiumai, mint például a Romaversitas.

oktatásirányítási független monitoring, értékelés, mint ahogy működnek az állami és független jogvédő szervezetek (pl. ombudsman) is. Bevett gyakorlatként jelen van Magyarországon a diszkriminációs ügyekkel óhatatlanul együtt járó intézményi és helyi konfliktusok kezelésére a mediáció, konfliktuskezelés. Ha nem is nagy és elegendő számban, de számos programban folytak különböző érzékenyítő, előítélet-kezelő és multikulturális programok, képzések. Mindezek ellenére a deszegregációs oktatáspolitikai az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai gyakorlatának leg súlyosabb kudarcterülete.

A 2010 előtti időszak antidiszkriminációs politikájában két időszak különíthető el. 2002 és 2005 között az oktatáspolitikai elsősorban puha beavatkozásokkal (fejlesztési eszközökkel és ösztönzőkkel) operált. Ilyenek voltak a 2002-ben elindított Országos Integrációs Hálózat, 2003-tól az IPR és az érdekeltségi viszonyokra hatni hivatott integrációs normatíva bevezetése, az SNI-szabályozás módosítása és az SNI-felülvizsgálat, valamint különböző prevenciós programok (mint pl. a semleges tesztek kifejlesztése).

E beavatkozások kudarcának hatására 2005 után ez az oktatáspolitikai eszköztár keményebb szabályozó eszközökkel egészült ki. Ezek közül a 2005-ben megalkotott, az iskolai körzethatárok megállapításáról szóló rendelet volt a legfontosabb, amely a hátrányos helyzetű tanulók arányának helyi iskolarendszereken belüli kiegyenlítését volt hivatott kikényszeríteni. Bizonyos elemzések hatására az új szabályozás a nagyobb városokban átmenetileg csökkentette a roma tanulók szegregációját. (Az új szabályozás egyúttal azt eredményezte, hogy a szegregációval kapcsolatos konfliktusok helyi szintre kerültek.) A kezdeti sikerek ellenére a 2009-es szegregációkutatás már e szabályozás kijátszásának számos formaváltozatát tárta fel; ilyen volt például az intézmények összevonása (korábban önálló iskola telephellyé változtatása) vagy iskolakörzetek összevonása, a HHH diákok számának alulbecslése, formális körzethatár-átszabás a beiskolázási arányok változatlanul hagyásával vagy szegregált iskolák nemzetiségi iskolává minősítése. Mindezek az eredmények azt bizonyítják, hogy a szabályozás önmagában nem írja felül a helyi mozgásteret és szándékokat. Természetesen voltak jó helyi gyakorlatok is.

A FELZÁRKÓZTATÓ BEAVATKOZÁSOK EREDMÉNYESSÉGE

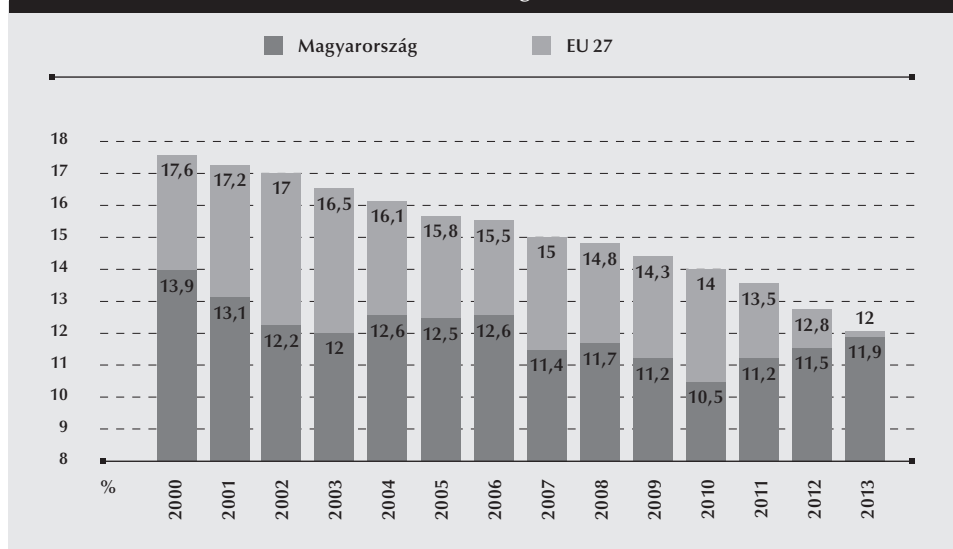
A felzárkóztatást célzó oktatáspolitikai beavatkozások sikeressége alapvetően négy kritérium alapján ítéltető meg. E kritériumok a következők:

- Milyen mértékben sikerült csökkenteni az oktatási rendszeren belüli előrehaladás tekintetében kimutatható kudarokat?
- Milyen mértékben sikerült csökkenteni a mért tanulási eredményekkel kimutatható kudarokat?
- Milyen mértékben sikerült erősíteni az oktatás hátránykompenzációs képességét?
- Milyen mértékben sikerült csökkenteni az oktatás szelektivitását és a szegregációt?

Mélyebb elemzésre egyik kritérium tekintetében sincs módunk, de mindegyik kritériummal kapcsolatban rendelkezünk olyan jelzésekkel, melyek jól orientálnak minket az elmúlt bő évtized fősodor politikáinak sikerességéről.

Az oktatási rendszeren belüli előrehaladás tekintetében kimutatható kudarcok legfontosabb indikátora a lemorzsolódás. Az Oktatási Hivatal által működtetett Tanulói Nyilvántartási Rendszer elméletileg képes lenne megbízható lemorzsolódási adatokat szolgáltatni, ilyenrel azonban mégsem rendelkezünk. Ennek ellenére rendelkezésünkre állnak az éves munkaerő-piaci survey (*Labour Force Survey* – LFS) adataiból táplálkozó, a korai iskolaelhagyók (nem tanuló, befejezett középiskolai végzettséggel nem rendelkező 18–24 évesek) arányának alakulására vonatkozó adatok. Mint az alábbi ábrán látszik, a rendszerváltás óta végig jelentős mértékű szakiskolai lemorzsolódás ellenére a korai iskolaelhagyás az előző évtized végéig az európai trendet követve alapvetően csökkent, 2010 óta azonban szívsósan növekszik.

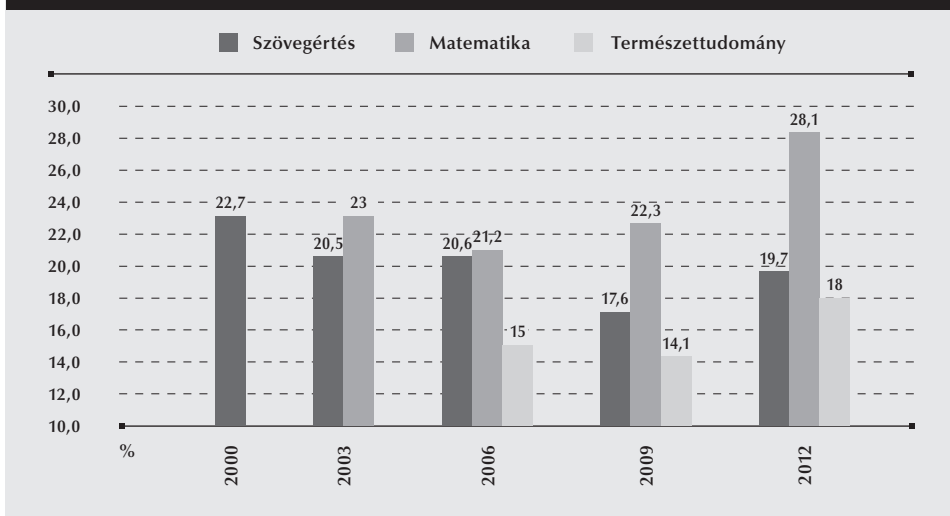
2. ábra: Korai iskolaelhagyók arányának változása Magyarországon és az EU átlagában



Forrás: Eurostat

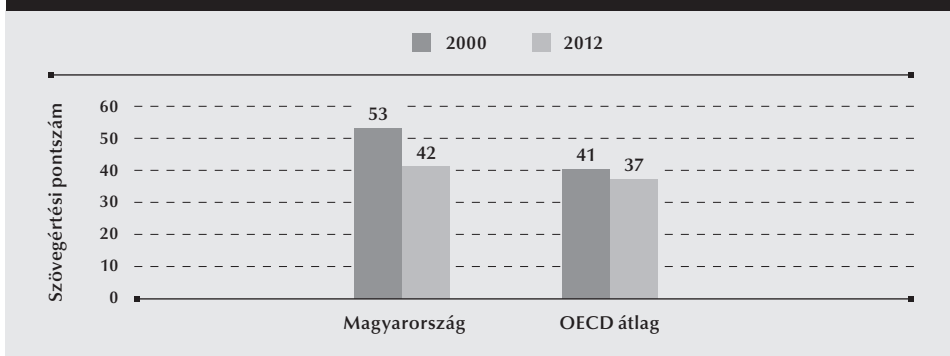
Az oktatási kudarcok másik alapvető indikátora a tanulási eredményekben kimutatható alulteljesítés mértékére vonatkozik. Az erre vonatkozó PISA-adatok alapján a korai iskolaelhagyáshoz hasonló tendencia bontakozik ki. Matematikai kompetenciák tekintetében 2006-ig, a szövegértési és természettudományi eredmények tekintetében 2009-ig a kudarcot valló tanulók arányának csökkenése figyelhető meg. Ezt követően azonban mindhárom kompetenciaterületen látványos romlás tapasztalható, a kudarcot valló tanulók aránya erőteljesen emelkedik. Különösen drámai mértékű az alapvető matematikai kompetenciák minimumával sem rendelkező 15 évesek aránya.

3. ábra. A szövegértés, matematika és természettudományos kompetenciák alapján alulteljesítő 15 évesek arányának alakulása Magyarországon (OECD 2010, 2013)



Az oktatás hátránykompenzációs képességének változását a *Programme for International Student Assessment (PISA)* vizsgálat egyik kulcsindikátora segítségével mérhetjük fel. Az indikátor azt mutatja, hogy egy pontnyi elmozdulás a PISA tanulói háttérrel leíró összevont indexén (*index of economic, social and cultural status - ESCS*) az egyes országokban hány pontnyi átlagos teljesítményváltozást eredményez. (Minél alacsonyabb ez a pontokban kifejezett hatás, annál erősebb az oktatás hátránykompenzációs képessége.) E tekintetben az oktatáspolitikai elkölvelhet bizonyos korlátozott sikereket. Az előző évtized fejlesztéspolitikája képes volt arra, hogy 2000 és 2012 között szignifikáns mértékben erősítse fel a pedagógusok és iskolák képességét arra, hogy

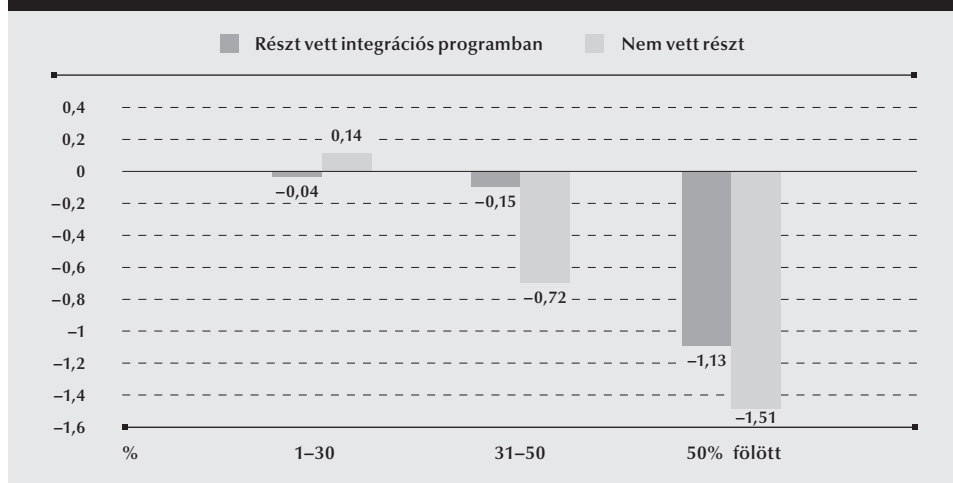
4. ábra: Egy egységnyi eltérés az ESCS indexen hány olvasás szövegértés pontnyi teljesítménykülönbséget eredményez Magyarországon és az OECD átlagában? (OECD 2010 és 2013)



ellensúlyozzák a legkülönbözőbb társadalmi hátrányok tanulásra gyakorolt negatív hatásait. Ennek ellenére ez a javulás is viszonylagos értékű, ugyanis a magyar oktatás hátránykompenzációs képessége nemzetközi összehasonlításban változatlanul gyenge.

A magyarországi kompetenciamérési eredmények Papp Z. Attila (2011) által végzett másodelemzése azt igazolja, hogy a hátránykompenzációs képesség erősítésében szerepet játszott az IPR alkalmazása is. A kompetenciamérés során az IPR-ben részt vett intézmények (telephelyek) adatainak összevetése a roma tanulók arányával az IPR hatékonyságát bizonyítja. Mint az alábbi diagramon is látszik, az IPR-t alkalmazó iskolák a matematikai kompetenciaeredmények tekintetében kisebb mértékben csúsznak le az átlagtól. Ez kimutatható a gettósodó és a gettóiskolákban is. A szövegértés területén is hasonlóak az adatok.

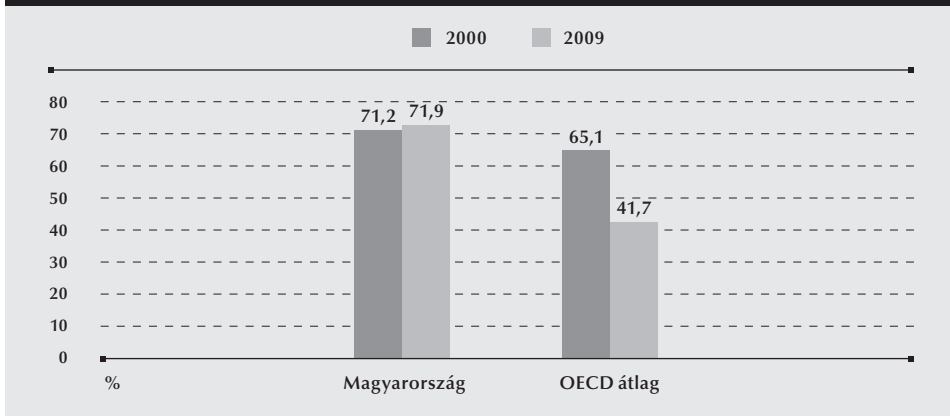
5. ábra: Standardizált matematika kompetenciaeredmények a roma tanulók arányában, az integrációs programban való részvétel függvényében (általános iskola, 8. évfolyam, 2009)



Az oktatás szelektivitásának csökkentése tekintetében már lényegesen kevesebb sikert könyvelhet el az oktatáspolitikai. A szelektivitás mérésére alkalmazott PISA indikátor az, hogy az eredmények szóródását milyen mértékben magyarázzák az iskolák közötti teljesítménykülönbségek. Mint az alábbi ábrán látszik, e tekintetben 2000 óta a magyar oktatási rendszerben szinte semmilyen változás nem történt, miközben a fejlett országok jelentős részében az elmúlt bő évtized oktatási reformjai sikeresen mérsékeltek a szelekciót. A magyar közoktatás változatlanul Európa legszelektívebb rendszere.

A szelekció tartós fennmaradása mellett az elmúlt évtizedekben megállíthatatlanul nőtt a roma tanulók emberi jogokat sértő elkülönítése (szegregációja) (Havas-Zolnay 2011). Az előző évtized egymást követő szegregációkutatásainak eredményei szerint a gettóiskolák száma – melyekben a roma tanulók vannak többségben – 2002 és 2009 között több mint duplájára nőtt (126-ról 263-ra). Történt ez pedig egy olyan időszakban, amikor az oktatáspolitikai egyik kiemelt célja éppen a szegregáció és a romákkal szembeni diszkrimináció más formáinak visszaszorítása volt. Az ebben

6. ábra: A szövegértés eredmények szóródását hány százalékban magyarázzák az iskolák közötti teljesítménykülönbségek Magyarországon és az OECD-országok átlagában? (OECD 2010)



a témában rendelkezésünkre álló információk alapján elmondható, hogy a magyar oktatási rendszer etnikai határok mentén erőteljesen szétszakadt.

Mindez összességében jól mutatja az ezredforduló óta Magyarországon követett oktatáspolitikai gyakorlat súlyos korlátait. Az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére hivatott fősodor oktatáspolitikai beavatkozások híján az oktatásfejlesztés és az ebbe beépített kiegészítő politikák önmagukban nem képesek komoly eredményt produkálni. A 2010 előtti oktatáspolitikai gyakorlat képes volt az iskolai kudarcok relatíve csekély mértékű csökkentésére, de a csakugyan kemény beavatkozásokat igénylő problémák terén (szelekció és szegregáció) kudarcot vallott. Ez a kudarc pedig korlátot szabott a többi felzárkóztatással összefüggő eredményességi mutató javításának is.

A 2010 utáni oktatáspolitikai fordulat során végrehajtott radikális paradigmaváltás hatását az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése szempontjából még korai értékelni. A korábbiakban a felzárkóztatás mozgásterével kapcsolatban felsorolt kockázatok – és az utóbbi években romló eredmények – alapján azonban nem várható gyors pozitív fordulat.

ÖSSZEGZŐ KÖVETKEZTETÉSEK

Összességében a felzárkóztatásra irányuló magyarországi oktatáspolitikai gyakorlatra az jellemző, hogy azt önálló, sok esetben az oktatáspolitikát helyettesítő fejlesztési programok alkotják, melyek közpolitikai (szabályozási, finanszírozási és intézményi) értelemben nem állnak össze valamilyen koherens rendszerre. E tekintetben a 2011 utáni szabályozás előrelépést jelent, de a felzárkóztatás általános céljának integrálása a szabályozásba önmagában nem jelenti annak rendszerre válását. A felzárkóztatást szolgáló beavatkozások koordinációja mostanáig elsősorban a nagyobb fejlesztési programokat lebonyolító szervezetek – és nem az oktatásirányítás – tevékenységéhez volt köthető.

A számos fejlesztési program intézmények sokaságában gazdagította a felzárkóztatási gyakorlatot. E programok kiinduló feltételezése azonban az, hogy a bevont intézmények nagy száma biztosítja a rendszerszintű hatást. Ez a feltételezés – más nagyméretű fejlesztési programok tapasztalatait is figyelembe véve – nem igazolható. Az összegyűlt intézményi gyakorlatok rendszerszintű kiterjesztésére irányuló oktatáspolitikai és fejlesztési erőfeszítések elégtelenek. Ezt súlyosbítja a civil szervezetek által lebonyolított programok és támogatásaik esetlegessége, a területi lefedettség aránytalanságai, a fenntarthatóság problémája, valamint hogy 2013-tól az oktatási intézmények önállóságának szűkülése jelentősen csökkentette a jó gyakorlatok átvételéhez szükséges abszorpciók képességüket.

A rendszerszintű kiterjesztést, egy nemzeti rendszer kialakítását és a jó gyakorlatok széleskörű elterjesztését alapjaiban nehezíti meg a felzárkóztatásra irányuló intézményi programok kutatásának, értékelésének, rendszerezésének és hitelesítésének hiánya. Ugyanígy, elégtelen a különböző programok tervezési, programirányítási és tudásmenedzsment-gyakorlatának értékelése által biztosított információ, ezért a felzárkóztatás eme aspektusa jelenleg nem tárható fel megbízható módon. A 2009 óta zajló iskolaszervezeti változások pedig ellentmondhatnak a felzárkóztatás általános céljainak.

FORRÁS

- Fehérvári Anikó (2008): Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon, *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 2. sz. 30–50.
- Havas Gábor – Zolnay János (2008): *Az integrációs oktatáspolitikai hatásvizsgálata*. Kutatási beszámoló. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnhxZ29yYW9rdGF0YXNpa2VyZWthc3p0YWx8Z3g6MjMxOGNiN2FLOGQwMmM3MQ>
- Havas Gábor – Zolnay János. (2011): Sziszifusz számvetése. Az integrációs oktatáspolitikai. *Beszélő*, 16. 6. sz. 24–49.
- Hermann Zoltán – Varga Júlia (2011): *Országos előrejelzés a fiatal népesség várható iskolai végzettségére vonatkozóan 2020-ig*. Kézirat. [URL: http://www.tarki-tudok.hu/files/a_nepesseg_varhato_iskolai_vegzettsge.pdf] Letöltés időpontja: 2015.05.16. 22:32.
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (é. n.): *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése*. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_nyek2009_jelentes_100510.pdf] MEGAKOM Stratégiai Tanácsadó Iroda [2008].
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Volume I.
- OECD (2013): *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*.
- Papp Z. Attila (2011): *Roma tanulók az általános iskolában*. Oktopolcafe. [<http://oktapolcafe.hu/papp-z-attila-roma-tanulok-az-altalanos-iskolaban-630/>]
- Radó Péter (2008): *A TÁMOP tervezése*. (Prezentáció, 2008.09.26.) Sárospatak.

- Radó Péter (2009): Equity in Education – Synthesis Report: The Potential and Limitations of the Learning Outcomes Based Approach. Policy-making for equity in education in Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia and Slovenia. In: *Equity in Education. Country Notes of a Central-European Project 2009*. Tempus Public Foundation, Budapest.
- Radó Péter (2014): *A nemzeti együttműködés közoktatási rendszere és a PISA mérések*. [URL: <http://beszelo.c3.hu/onlinecikk/a-nemzeti-egyuttmukodes-kozoktatasi-rendszere-es-a-pisa-meresek>] Letöltés időpontja: 2015.05.16. 22:04.
- Török Gábor (2005): *A politikai napirend*. Akadémia Kiadó, Budapest.

TÖRVÉNYEK

- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- 1995. évi LXXXV. törvény a közoktatás szervezésével és irányításával kapcsolatos egyes átmeneti szabályokról
- 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

KORMÁNYRENDELETEK

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS: FELZÁRKÓZTATÁSI HATÁSVIZSGÁLATOK – ESETLEGESEN

A tanulmány célja, hogy előzetesen megvizsgálja a különböző háttérű felzárkóztató programok hatás- és értékelő vizsgálatainak egységes szemléletű megvalósítását célzó keretrendszer. Háttere a különböző sajátosságokkal bíró, de azonos definíciós keretbe illeszthető felzárkóztató programok hatásvizsgálatainak értékelése. Az értékelési részletei meghaladják a tanulmány kereteit, ezért csak az összegzése kap itt helyet.

Hatásvizsgálatok különböző paradigmák és módszertan mentén készülhetnek, így az összehasonlításuk is igényelt valamiféle elméleti keretet. Jelen munkában a HÉTFA Kutatóintézet egy kézikönyvét használtam fel (Szepesi 2013), amely bár kormányzati döntések előkészítését és utólagos vizsgálatát segíti, számos megállapítást tartalmaz a hatásvizsgálatok általános módszertanára vonatkozóan is.

A tanulmány két nagy tartalmi egységre bontható: első része a hatásvizsgálatok értékelő, komparatív elemzését adja, míg a második a továbblépés lehetőségeit fogalmazza meg. Az egyes programok elemzésének szempontjai megjelennek az egyes programok összevetésében, részlegesen pedig a javaslatok megfogalmazásában is.

A kötet első tanulmányának felzárkóztatásdefinícióját¹ elfogadva, de annál szűkebb tartományt² alkalmazva a vizsgálatba első körben hét program került be.³

Ezeket egészítettem ki a PSIVET⁴ projekt zárókiadványában (Hermándy-Berencz et al. 2013) megjelenő egyéb, felzárkóztatást, hátránykompenzációt szolgáló programokkal.⁵

Összesen tehát tíz program áll a vizsgálat fókuszában – mindez azonban nem jelenti azt, hogy tíz önálló, átfogó hatásvizsgálattal rendelkeznenk. A vizsgálatba bevont programok ugyanis két csoportra oszthatóak: amelyekről készült önálló hatásvizsgálat (Dobbantó, FÁK,⁶ KID, Tanoda, Transzit),⁷ valamint amelyekről valamilyen összefoglaló anyagban vagy dokumentumban található utalás (IPR, Salva, SZFP, Útravaló).⁸ Utóbbiak esetében a hatásvizsgálat részletes elemzése és értékelése értelemszerűen nem jelenik meg, de a programok rövid leírása itt is olvasható. Az AJKSZP a második csoportba tartozik, de itt egy lehetséges alternatívát jelentett az (eltérő célcsoportú

1 „... a jelenlegi oktatáspolitikai szóhasználat felzárkóztatásnak nevez minden, a bármilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók oktatási kudarcainak mérséklését szolgáló beavatkozást” (Expanzió 2015).

2 E szerint olyan programok adják a vizsgálat tárgyát, amelyek a társadalmilag hátrányos helyzetű, gyenge iskolai teljesítményt nyújtó, vagy a gyenge iskolai teljesítmény veszélyének erősen kitett tanulók tudáshiányának pótlására törekednek. Céljuk: az érintett tanulók iskolai eredményességének növelése (eredményes tanulás; sikeres továbbtanulás; lemorzsolódás csökkentése); a tanulásból lemorzsolódottak visszavezetése az oktatásba, képzésbe, s ezáltal a munkaerőpiacon használható végzettség, ill. tudás biztosítása számukra; a munkaerőpiacon közvetlenül hasznosítható kompetenciák biztosítása az érintetteknek.

3 Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Program (AJKSZP); Dobbantó program (Dobbantó); Foglalkoztatásba Ágyazott Képzés / Képzésbe Ágyazott Foglalkoztatás (FÁK); KID program (KID); Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP); tanoda típusú programok (Tanoda); tranzitfoglalkoztatási programok (Transzit).

4 Promotion of Social Inclusion through VET.

5 Útravaló ösztöndíjprogram (Útravaló); Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR); a Salva Vita Alapítvány munkahelyi gyakorlat programjai (SVA).

6 Másképpen a „Roma munkanélküliek közoktatási intézményekben történő foglalkoztatása és képzése”. A hatásvizsgálatot a KPMG készítette, csak nyomtatott formában hozzáférhető.

7 Valójában ezek is két csoportra oszthatóak: ahol rendelkezésre áll a mérőeszköz (Dobbantó, FÁK, KID), illetve ahol csak a zárótanulmány (Tanoda).

8 A programleírások elsődleges forrása a már hivatkozott PSIVET zárókiadvány (Hermándy-Berencz et al. 2013) volt.

és funkciójú) Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP) hatásvizsgálatának elemzése.

Bár az elkészült hatásvizsgálatok nagyban különböznek, a következőkben mégis az egységes szempontrendszer mentén történő összehasonlításukra tesztek kísérletet.

A tanulmányban (elemi) projekten – függetlenül a hagyományos értelmezéstől – a konkrét tevékenység (pl. egy iskola munkája egy felzárkóztató programon belül), programon pedig ezen (hasonló, a hálózatosodás valamilyen jelét mutató) projektek összessége értendő.

A PROGRAMOK ÉS HATÁSVIZSGÁLATAIK – ÉRTÉKELÉS ÉS KRITIKÁK

A PROGRAMOK ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

Az egyes programok – már csak a válogatási szempontrendszer okán is – számos hasonlóságot mutatnak. Eltérőek azonban lefedettségük, időbeli kifutásuk, méretük, finanszírozási hátterük, projektmenedzsmentjük és részben céljuk, célcsoportjuk, módszereik szerint. Ezek az eltérő szempontok már önmagukban eltérő vizsgálati szempontokat indokolhatnak, a hatásvizsgálatok készítésének eltérő motivációja pedig további különbségeket eredményezhet a módszertanban.

A HATÁSVIZSGÁLATOK ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

Az AJTP, a Dobbantó, a FÁK, a KID, a Tanoda és a Tranzit, vagyis hat program esetében áll rendelkezésre hatásvizsgálat, rendszerint a mérőeszközökkel együtt. Ezek mindegyike címkézhető „átfogó” hatásvizsgálatnak, annak ellenére, hogy nagyon eltérő szempontrendszer mentén vizsgálódtak.

A hatásvizsgálatok megrendelői homogén kört alkotnak, hiszen egy kivétellel minden esetben a finanszírozó (vagy társfinanszírozó) volt a megrendelő.

Összefoglalóan elmondható, hogy a hatásvizsgálatok többségére nem jellemző, hogy elméleti összefoglalót tartalmazzanak. Általában jól strukturáltak, s a bevezető és zárófejezeteket, valamint a függelékét leszámítva az alábbi fő tematikai elemeket tartalmazták: környezet leírása, résztvevők leírása, program leírása, projektek leírása, finanszírozási kérdések, értékelés és javaslatok (akár egyben, akár önállóan). Ezek az elemek a terjedelemtől és a struktúrától függően kerülnek elrendezésre. Terjedelmük erősen szór: 45 és 377 oldal között mozog.

A hatásvizsgálatok egyike sem készült el az adott program bevezetése előtt. Négy vizsgálat készült a program lefolyása alatt (AJTP, Dobbantó, Tanoda, Tranzit), és ezek közül kettő vizsgált egy-egy rövidebb időszakot (maximum egy év) vagy állapotot: a Dobbantó, illetve a Tanoda. Az AJTP és a Tranzit hatásait ezzel szemben nagy időtávú, retrospektív vizsgálatokkal elemezték. A megmaradt két hatásvizsgálat értelemszerűen a vizsgálat idejében már lezárult programokat elemezték.

A hatásvizsgálatok célkitűzése gyakran nem világos (főleg az AJTP esetében), lényegében csak a tartalomjegyzékből vagy a nem manifeszt struktúrából derül ki, milyen kutatási kérdéseket vizsgált az anyag. Ez részben annak is betudható, hogy bizo-

nyos hatásvizsgálatoknak vannak (akár évtizedes) előzményeik, ahol céljaik, kutatási problémáik, vizsgálati szempontjaik stb. már le lehetnek fektetve. Az is elképzelhető, hogy a megrendelő és a hatásvizsgálatok készítői közötti megállapodás már tartalmazza ezeket a pontokat.

A források és a módszerek négy nagyobb csoportra oszthatóak. Az első a „háttér-munka”, vagyis a témához, vizsgált mintához kapcsolódó adatbázisok, jogszabályok, pályázati és költségvetési dokumentumok áttekintése és feldolgozása. A második csoportban különböző adatgyűjtő módszerek (jellemzően adatlapok) találhatók, melyek elsősorban az első csoportból ki nem nyerhető adatokat kéri be a vizsgált programoktól, projektektől. A harmadik csoportot a „puhább”, jellemzően kvalitatív módszerek, míg a negyediket a kérdőívek, tesztek jelentik. Ezek sorrendje (vagyis hogy a puhább módszereket a kérdőíves vizsgálatok megalapozásához vagy pedig utólagos árnyalásához használják) hatásvizsgálatonként eltérő. Előbbi csoportban jellemzően egyéni és fókuszcsoportos interjúk, míg utóbbiban programértékelésre, attitűdre, részvételi hajlandóságra és hatékonyságra vonatkozó kérdőívek, valamint pszichológiai tesztek találhatók.

Az adatfelvétel módja négyféle lehet: személyes, telefonos, postai, illetve online. Ezek közül mindegyiket alkalmazták a fenti hatásvizsgálatokban. A különböző adatfelvételi módok eltérő válaszadási hajlandóságot és megbízhatóságot eredményeztek.

Az eredmények és az értékelés – amennyiben tartalmaz ilyen az adott dokumentum – bizonyos hatásvizsgálatokban önálló (al)fejezetként, máshol a javaslatokkal egyben tárgyalva jelenik meg. Esetenként leíró jellegű (jellemzően a statisztikai adatok összegzésekor), de több esetben értékelő megállapítások is szerepelnek.

Bizonyos hatásvizsgálatoknál a javaslatok az eredményekkel együtt kerülnek közlésre, de esetenként külön (al)fejezetben. A javaslatok egy része meglehetősen általános, máskor az adott program sajátosságait figyelembe vevő, specifikus és reális fejlesztési javaslatok fogalmazódtak meg.

Az anyagok nagy része nem anonim. Mindez adódhat abból is, hogy a megrendelő a programon belül az egyes projektek teljesítményét is monitorozni kívánja. A másik tényező az anyag publikussága, hiszen ha kizárólag a megrendelő számára készül az anyag, úgy nem feltétlenül várható el az anonimitás.

A HATÁSVIZSGÁLATOK ÖSSZEFOGLALÓ ÉRTÉKELÉSE

A „tipikus” hatásvizsgálatok végprodukta tehát publikus, nem anonim, az elméleti kereteket mellőző, terjedelmes, jól strukturált anyag. A kapcsolódó kutatás a program lefolyása alatt, nagy időtávval (akár a program kezdetéig visszamenően) készül, és általában retrospektív szemléletű. Jellemző vizsgált területe, kutatási kérdései: a célok elérése, a résztvevők és kiválasztásuk, a finanszírozás, a program és az egyes projektek menedzsmentje, különböző sikermutatók (tanulmányok, munka), valamint a fejlesztés lehetőségei. A hatásvizsgálatok forrásaikban és módszereikben vegyesek. Többségük tartalmaz végkövetkeztetést, amihez javaslatok is társulnak.

Nem mindegyik elemzés készült tudományos igénnyel, bár ez nem is feltétlenül kritérium egy hatásvizsgálat esetében. Bizonyos vizsgálatokban azonban általános kutatás-módszertani hibák (pl. a kérdőívek itemeinek válaszpációi nem fednek min-

den válaszlehetőséget, vagy átfednek egymással), mintavételi, eredményértelmezési és -bemutatói problémák is előfordulnak.

EGY RELEVÁNS HATÁSVIZSGÁLAT ELEMELI

A rendelkezésre álló dokumentumok tanulmányozása alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a záróbeszámoló és a mérőeszközök elemzése önmagában nem elég-séges egy a hátránykompenzációs programok elemzését lehetővé tevő hatásvizsgálat (illetve a módszertani szempontok) kidolgozásához. Ennek oka, hogy a hatásvizsgálat szinte minden eleme a problémafelvetés (sőt, mindinkább az elméleti alapvetés) függvénye, ez gyűrűzik tovább a megfogalmazott hipotézisekbe, az ezek alapján kialakított változókba, a forrásokra és módszerekbe, majd az adatok elemzésébe és értelmezésbe is.

Ennek okán a következő – a vizsgálandó program paramétereitől független – javaslatok fogalmazhatók meg az egyes programok elemzéseinek tapasztalatai alapján.

AZ ELMÉLETI ALAPVETÉS SZÜKSÉGESSÉGE

Elméleti alapvetésre az adott hatásvizsgálat módszertanának (pontosabban annak relevanciájának) igazolásához, vagyis azon kérdés megválaszolásához, hogy adekvát-e egy vizsgálat az adott probléma kutatásához, mindenképpen *szükség van*. Nem nagy terjedelmű elméleti bevezetőre van szükség, de a paradigma, a megközelítés, esetlegesen a módszertanhoz kapcsolódó főbb szakirodalmak felvázolása keretet ad a vizsgálatnak. Az alapvetés szükséges a tulajdonképpeni téma, vagyis a hátránykompenzáció terén is (definíciós kérdések, korábbi kutatások, releváns hatásvizsgálatok eredményei). Fontos kérdés emellett, hogy hogyan pozicionálja magát a vizsgálat a hátránykompenzációról szóló diskurzusban azon túl, hogy megrendelésre készült.

A KUTATÁS TÁRGYA

Talán a legfontosabb kérdés a hatásvizsgálat tulajdonképpeni tárgya, vagyis hogy milyen kutatási kérdéseket vethet fel a vizsgálat. Ehhez alapot jelenthetnek az alábbi fókuszok (lásd bővebben Szepesi 2013):

- Mire gyakorolt hatást vizsgálunk? (tematikus fókusz)
- Milyen jellegű hatást vizsgálunk? (döntéshozói fókusz)
- Kire gyakorolt hatást vizsgálunk? (érintetti fókusz)
- Milyen időtávú hatást vizsgálunk? (időbeli fókusz)

Ezek megválaszolását követően lehet azonosítani a vizsgált intézkedéseket, vagyis a program által generált változásokat.

A kutatásban alkalmazott változókat a megfogalmazott kutatási problémákhoz kell igazítani. Van azonban két olyan (egymással összefüggő) szempont, amely jó eséllyel minden hátránykompenzációs programban megjelenik. Az első az *erőforrások*

felhasználása, a második pedig a *projekt sikeressége*. E két halmaz metszetében helyezkedik el a költséghatékonyság mint általános hatásvizsgálati szempont.

Az *erőforrások felhasználásához* kapcsolódóan több kérdés is felmerülhet. Vizsgálati szempontot jelenthet a projektek, illetve a program költségvetésének stabilitása, valamint a támogatási összegek fennakadásmentes folyósítása. A hatékonyság kérdését jelentősen árnyalja, hogy egy adott intézmény rendelkezik-e hasonló célú, de nem a projektet célzó költségvetési támogatással.

Egy-egy *program sikerességét* értékelhetjük abszolút, kimeneti skálán: milyen mértékben sikerült megvalósítania a kitűzött célokat (a program eredményessége). A másik lehetőség a relatív megközelítés, vagyis a kiindulópont és az elért teljesítmény különbsége (a program hatékonysága). Előbbi mellett szól, hogy elég a kimenetet vizsgálni (hosszabb programok és/vagy szoros költségvetés esetében komoly érv lehet), utóbbi mellett, hogy jobban felmérhető a program hozzáadott értéke.

A választástól függetlenül mindkét esetben figyelembe kell vennünk az adott program vagy az egyes projektek célrendszerét, illetve saját sikerkritériumait. Ennek okán nehéz egységes szempontrendszert alkotni az egyes programok hatékonyságának megítéléséhez, így összehasonlításuk is körülményessé válik.

Javastratok a változók kialakításához:

- A háttérváltozók esetében differenciálni kell a különböző érintettek között. Míg egy diák esetében kiemelten fontosak a különböző demográfiai adatok, egy projektigazgató esetében nagyobb jelentősége van a vezetői gyakorlatnak vagy a hátránykompenzációban szerzett tapasztalatainak.
- A környezet vizsgálatakor érdemes a szűkebb (lokális) és tágabb (országos) jellemzőket is figyelembe venni.
- A programokat a lehető legtöbb paraméterrel érdemes leírni: nagysága (fő), differenciáltsága (projektek száma és mérete), időtartama, különböző érintetteinek száma, költségvetésének nagysága stb.
- A diákok tanulmányi eredményének vizsgálatakor inkább az év végi átlagokat vagy több alkalommal mért teszteket kellene alkalmazni, hiszen az érettségi átlaga vagy egy egyszeri kompetenciamérés variabilitásuk miatt nem feltétlenül mutatnak valós eredményt. Érdemes lehet a program elindulásakor (vagy egy adott hatásvizsgálati időszak elején) rögzített bázis- és célértékeket összevetni a ténylegesen elért teljesítménnyel.
- Munkavállalás, elhelyezkedés különböző mutatói esetében a fekete és szürkegazdaság jelenléte miatt mindenképpen önbevallásra kell támaszkodni.
- Az iskolába járás és a lemorzsolódás kérdéskörét nehéz vizsgálni, hiszen sem a hivatalos hiányzási adatok, sem a diákok önbevallása nem feltétlenül megbízható, az egyéb forrással való összevethetőség híján.
- A vélemények esetében bizonyos érintettek meglátásai irrelevánsak, de legalábbis erőteljesen bizonytalanok. Például egy programban részt vevő diák valószínűsíthetően nem fogja tudni megítélni, hogy egy adott program ellátja-e a tervezett funkcióit (egyrésről nem is biztosan tudja azok teljes körét, másrészt nincs programszintű, maximum iskolaszintű tapasztalata).
- A tervek, elképzelések bevalását nem szerencsés kizárólag utólagos hatásvizsgálat keretében mérni, ezek a célok ugyanis gyakran a program közben konstruálódnak.

A kutatás időtávját, ütemezését több szemponthoz is igazítani kell:

- Mi a megrendelés határideje?
- Mi a program konkrét hátránykompenzáló tevékenységének időtartama (pl. bevezető 0. év, egy tanév, középiskola négy éve stb.)?
- Élő vagy lezajlott programról van szó?
- Retrospektív vagy „átvilágítás” jellegű a vizsgálat?
- Mennyire kötődik a program a normál iskolai ciklusokhoz (évkezdés, évvárás, forgalmasabb és nyugalmasabb időszakok)?

Szepesi (2013) szerint egy hatásvizsgálat lehet előzetes, köztes vagy utólagos. Ezt némileg differenciálva az alábbiakban próbálom összegezni a korai és késői vizsgálatok előnyeit és hátrányait. Az előzetes hatásvizsgálat időtartama jellemzően néhány nap vagy hét, melynek produktuma egy áttekintő elemzés. A hosszabb előzetes vizsgálatok akadályát az erőforrások (humán, pénzügyi) hiánya jelenti. Ez az időtáv nem volt jellemző a korábbi hatásvizsgálatokra. A köztes hatásvizsgálat lehetséges időtartama a teljes spektrumot lefedi (a gyors elemzésektől a mélyelemzésekig), ennek megfelelően humánerőforrás-igénye és költségei is széles skálán mozognak.

- Egy korai vizsgálat lehetőséget ad a gyerekbetegségek feltárására, illetve ezek alapján fejlesztési javaslatok megfogalmazására.
- A program középso harmadában elvégzett vizsgálat idejére több kérdés már rendeződött, emellett egyszerre nyílik alkalom az elvárások és az eddigi hatások feltárására is.
- A zárás előtti vizsgálat melletti fő érv, hogy a program még folyik, érintettjei számára a program még a mindennapok részét képezi, így részletesebb elemzésekre nyílik lehetőség. Emellett még rendelkezésre állnak a programhoz kapcsolódó dokumentumok.

Az utólagos hatásvizsgálatok rendszerint hosszú időtávú mély- vagy áttekintő elemzések. A hatásvizsgálatoknak ez a formája adja a legpontosabb képet. Fontos szempont, hogy a résztvevőknek már nem feltétlenül fűződik érdekük a program sikeres képének fenntartására (így nem kényszerülnek az adatok „kozmetikázására”), problémát jelent viszont a folytatás kérdése. Egy lezárt program szereplői, dokumentumai, adatai már nem feltétlenül állnak rendelkezésre.

FORRÁS ÉS MÓDSZEREK

A hatásvizsgálatok elemzésének tapasztalatai azt mutatják, hogy az alkalmazott módszerekkel nyert eredmények megbízhatósága – különböző okokból – alacsony. Ezért különböző (egymás eredményeit megerősítő) módszerek együttes alkalmazására, kvalitatív jelleg esetén triangulációra van szükség.

Tekintve, hogy a kérdezettek erőforrásai is végesek, célszerű maximalizálni a kutatói erőforrásból véghezvihető adatgyűjtést (szabályozási környezet vizsgálata; pályázati, szakmai és költségvetési dokumentumok, monitoringok elemzése, adatbázisok feldolgozása, desk research). Amennyiben az adatok megbízhatóak, részben kiváltható a terepmunka. Az adatok egyben alapot is jelenthetnek a terepen való adat-

felvételhez, hiszen a belőlük származó információk ütköztethetőek a megkérdezettek véleményével, tapasztalataival, eredményeivel, pszichológiai sajátosságaival.

A terepmunka során a kvalitatív és kvantitatív technikák együttes alkalmazása az optimális. Itt a két leggyakrabban alkalmazott technikához fűzők javaslatokat.

A *kérdőívek*, *tesztek* esetében kérdéses, hogy vajon mi jelenti a legköltséghatékonyabb megoldást. A személyes felkeresés, a telefon, a kérdezőbiztos vagy pl. a kérdőívek programgazdának való kiküldése? A legújabb alternatívát az online kérdőív jelenti, de ennek a kitöltő oldaláról vannak IKT-kompetenciához és infrastruktúrához kötött feltételei is. Ennek ellenére szinte minden érv e mellett szól: alacsony költségigényű, kisebb az adatfeldolgozás humánerőforrás-igénye, és garantálható, hogy minden visszaérkezett kérdőív teljes értékű (a kitöltöttség szempontjából). A postai út ezzel szemben mindkét félnek időigényes, legalább egyiküket költség is terheli, s a visszaérkező kérdőívek kitöltöttsége nem garantálható. Az online kérdőív űrlapja megosztható, míg a papíralapúé körülményes (ennek különös jelentősége van az utólagos vizsgálatok esetében).

Az *interjúk* célja jellemzően a mélyebb vizsgálat, a kvantitatív eredmények kontextusba helyezése, így a kérdőívekkel ellentétben nem célszerű a „teljes lefedettségre” törekedni, de érdemes minél többféle típusú szereplőt megszólaltatni. A mélyinterjú időigényes, maximum néhány esetben lehet releváns, a rövid interjúk pedig nem biztosítanak kellően komplex képet, így az arany középutra érdemes törekedni.

A minta nagyságát az alábbi szempontok befolyásolják:

- Cél-e a reprezentativitás?
- A program egészéről vagy a projektre vonatkozóan is szeretnénk megállapításokat tenni? Amennyiben az utóbbi is szempont, úgy az egyes projektekből is nagyobb mintára van szükség, ami jelentős erőforrástöbbletet igényel.
- Milyen a program struktúrája? A programból és a projektből való minta nagyságát és kiválasztását nagyban befolyásolja a program struktúrája. Egy-egy programon belül is előfordul, hogy a projektek csak nagyon lazán kapcsolódnak egymáshoz, eltérő kiindulóponttal (értsd: bázisértékkel) és eltérő céllal rendelkeznek. A kettő közötti előmenetel pedig nem feltétlenül lineáris. Ezzel szemben elképzelhető olyan program is, ami erőteljesen centralizált, és szigorú kritériumok mentén működő alprogramokra osztható. Ilyen (homogén) minta esetében kisebb elemszám is elegendő lehet.
- Nem speciálisan a hátránykompenzáció, hanem általánosan a hatásvizsgálatok problémája, hogy nehéz kontrollcsoportot találni. Az egyéb tényezők – mint a környezet, szereplők, munkaerő-piaci helyzet (pl. foglalkoztatottság esetében) stb. – miatt nem lehet „vegytisztán” megítélni az egyes programok által generált direkt és indirekt hatásokat. Így nehezen összevethetőek, értelmezhetőek a hatásvizsgálatból származó eredmények.

A hatásvizsgálat megannyi lehetséges kockázatából hármat emelnék ki. Az első az esetleges megelőző események, programok „beérése”, vagyis amikor a korábbi beavatkozások hatásai a program időszakában futnak ki. Például egy családokat támogató program hatásai évek múltán (is) kimutathatóak, ami kihathat a diákok tanulmányi teljesítményére (főként, ha közel azonos a célcsoport).

Bár a kutatás és fejlesztés együttes alkalmazása racionálisnak tűnhet (különösen ott, ahol a kutatási költségek magasak), döntést kell hozni abban a kérdésben, hogy hatásvizsgálatról vagy pedig fejlesztő tevékenységről van szó.

Mivel kifejezetten szenzitív témáról van szó, a „hivatalos” mutatók és a tényleges állapot közötti differencia jelentős lehet, lásd pl. a foglalkoztatottság esetében. Erre megoldást jelenthet az adatok (korábbi tapasztalatokon alapuló) korrekciója, esetleg más forrásból történő ellenőrzése.

FORRÁS

Hermándy-Berencz Judit – Szegedi Eszter – Sziklainé Lengyel Zsófia (2013):

PSIVET – Esélyteremtés szakképzéssel. Komáromi Nyomda, h. n.

Szepesi Balázs (2013): *Hatásvizsgálati kézikönyv II.* K. n., Budapest.

[URL: http://hetfa.hu/hatasvizsgalat/kezikonyv_szervezo.pdf].

CEGLÉDI TÍMEA: FELZÁRKÓZTATÓ PROGRAMOK HATÁSVIZSGÁLATA¹

A közoktatás kötelező és ingyenes elérhetősége önmagában nem jelenti mindenki számára az oktatási javak teljes körű és egyenlő elérhetőségét. Az iskolázottság, az iskoláztatás társadalmi egyenlőtlensége szinte kiküszöbölhetetlen jelenség. Ennek magyarázataként említhetjük a társadalmi egyenlőtlenségek családi átöröklődésén túl az oktatási rendszer belső egyenlőtlenségeit, azok manifeszt és látens háttértényezőivel, ugyanakkor a tanulók, az oktatásban résztvevők (passzív vagy aktív) cselekvései, (passzív vagy aktív) döntései is átszövik ezt a hatásmechanizmust, s mindez társadalmi kontextusba, regionális és lokális összefüggésrendszerbe ágyazott.

A felzárkóztató programok az iskolázottság, az iskoláztatás társadalmi meghatározottságát kívánják csökkenteni, részben úgy, hogy beavatkoznak az oktatási rendszer belső egyenlőtlenségeinek problémás szeleteibe (területi, strukturális stb. szinteken), részben pedig úgy, hogy pozitív változást kívánnak elérni a kliensek döntéseiben és cselekvéseiben, s figyelembe veszik és felhasználják a társadalmi kontextust.

Kutatásunk középpontjában olyan, (főként) az utóbbi évtizedben indult, egymást részben átfedő célok jegyében működő programok állnak, amelyek a hátrányokkal küzdő tanulók, fiatalok felzárkóztatását célozzák meg. Ezek egy része a kudarcos iskolai pályafutás prevencióját célzó program (volt²), más részük a tanulásban lemaradt, lemorzsolódással veszélyeztetett, vagy az iskolai oktatásból már kimaradt személyek megsegítésére irányult. Más metszetben e programok egy része oktatási intézményekhez kötődik, másik része az oktatási rendszeren kívül zajlik, többnyire valamilyen civil szervezet irányításával. „A jelenlegi oktatáspolitikai szöhasználat felzárkóztatásnak nevez minden, a bármilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók oktatási kudarcainak mérséklését szolgáló beavatkozást.” (Kállai é. n.) Kutatásunk során felzárkóztató programoknak tekintettük a valamilyen tanulást akadályozó tényezőt vagy már kialakult tudáshiányt pótolni igyekvő felzárkóztató programokat, amelyek célja, hogy benntartsák a fiatalokat az oktatási rendszerben (megakadályozva a korai iskolaelhagyást), vagy pedig igyekeznek őket visszavezetni oda (ha korábban már kimaradtak), továbbá jól definiálható céllal, célszemélyi körrel és eszköztárral rendelkeznek.

Elemzésünk egy 3 hónapos kutatás eredményeit mutatja be, amelyben e programok bevalásának mérésére tettünk kísérletet. Ötféle program két-két helyszínén végeztünk kvalitatív eszközökön alapuló terepkutatást, amelyek alapján kérdőívet dolgoztunk ki és kérdeztünk le két hullámban a programok résztvevői és végzettei körében.

1 A tanulmány a kutatási adatok primer elemzésén, valamint az alábbi szerzők esettanulmányai alapján készült szekunder elemzésen alapul: Kovács Klára, Szűcs Tímea, Ceglédi Tímea, Kovács Katalin, Hegedűs Roland, Nagy Gábor Dániel, Kádár Gergely Péter, Vicze András, Kádár Zoltán, Morvai Laura, Inántszy-Pap Ágnes, Verdes Miklós, Dillmann Dénes, Dusa Ágnes, Gál Attila, Gyányi Miklós Csaba, Bocsi Veronika, Hajdu Virág, Vámosi Tamás, Kovács Edina, Barnucz Nóra, Csinády Rita Veronika, Paku Áron. A kutatás vezetője és a tanulmány szakmai tanácsadója Pusztai Gabriella volt.

2 A finanszírozási sajátosságok miatt a támogatott programok nem feltétlenül folyamatosak, s időnként egy-egy program megszűnése is előfordulhat – nem feltétlenül az adott program kudarcra miatt, hanem a finanszírozási (elsősorban pályázati) koncepciók változása következtében.

A VIZSGÁLT PROGRAMOK ÉS A VIZSGÁLATI MÓDSZEREK

Az ötféle program kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy több típust is elérjünk. Így két munkaerő-piaci programot (Második esély és Tranzitfoglalkoztatás) és három iskolai programot vontunk be a kutatásba (Tanoda, Útravaló-Macika, Arany János Programok). A programok kiválasztása során azt tapasztaltuk, hogy az elnevezések bizonyos programok esetén igen nagy rugalmasságot mutatnak. A szakértői interjúk és a szakirodalom is megerősítették, hogy a fogalmak inkább elméleti konstrukciók, amelyek jelentéstartalma több ponton (pl. a közbeszédben, a politikai diskurzusban, a keretprogramok megfogalmazásánál, a pályázatok kiírásainál, a megvalósításnál) is átszíneződhet, új elemekkel bővíülhet, illetve más elnevezéssel is futhatnak ugyanazon programok (Kállai 2014, Györgyi–Mártonfi 2001, Fejes 2014). Kutatásunkban nem alkottunk saját definíciókat a programokra, hanem az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által rendelkezésünkre bocsátott listák alapján, amelyeken a kutatás időpontjában futó programok nyertes pályázói/résztvevői szerepeltek, azonosítottuk az adott programokat és a hozzájuk tartozó szervezeteket.

Mivel két-két helyszínen nem ad lehetőséget arra, hogy reprezentatív mintát vegyünk, arra törekedtünk, hogy eltérő társadalmi és gazdasági környezetben megvalósuló, eltérő jellegű és gazdasági helyzetű térségekhez és településekhez kötődő helyszíneket állítsunk párba. Ezzel párhuzamosan azt is szem előtt tartottuk, hogy a nagyobb módszertani szabadságot biztosító programokon belül egymástól karakteresen eltérő terepeket válasszunk ki.

A beválás mérőeszközüének megalkotásához fontosnak tartottuk több szemszögből, részletesen megismerni egy-egy program működését, eredményeit. Ezért félig strukturált interjúkat vettünk fel, valamint megfigyeléseket és dokumentumelemzést végeztünk a kiválasztott programok egy-egy terepén. A programok ismeretében, működésük gyakorlatára alapozva jártuk körül a beválás mérhetőségének kérdését is, amelyről megkérdeztük a programokban érintettek véleményét, tapasztalatait is. Az interjúk ennek megfelelően alapvetően két témakörre fókuszáltak:

- 1) a program működése, a működés körülményei, feltételei, sikeressége, nehézségei,
- 2) a program eredményességének mérhetősége.

Az alanyok kiválasztásánál fontosnak tartottuk, hogy megismerjünk egy résztvevőt,³ egy vezetői és egy független, külső szakértőt olvasatot is, illetve hogy a megvalósítók minél színesebb szerepeit szólaltathassuk meg (pl. mentortanár, identitásfejlesztő, lelki vezető, szakoktató, koordinátor stb.). A megfigyelések során a megvalósítók és a célcsoport kapcsolatát igyekeztünk kitapintani, a programok pedagógiai/szakmai tartalmába belelátva. A dokumentumelemzéssel a programok saját reprezentációját, alapfogalmaik értelmezését, lefektetett céljait igyekeztünk megismerni. Egy-egy terep bemutatásakor törekedtünk arra, hogy összevessük, ütköztessük, szintetizáljuk a különböző források tanulságait. A tíz terep esettanulmányának összegzéséből

3 A résztvevők megkérdezését a szakirodalom is hangsúlyozza (pl. Németh et al. 2014, Fehérvári–Liskó 2006, Györgyi–Mártonfi 2014, Németh 2014)

született jelen elemzésünk, melynek célja a terepek bemutatása mellett az is, hogy a programokról elmondottakat a programok tágabb céljaira reflektálva, s a mérhetőség szempontjait kiemelve értelmezze.

A CÉLCSOPORT

Az általunk vizsgált programok célcsoportjainak közös jegye, hogy az oktatási rendszerben leginkább érintett korosztály tagjai (10–22 évesek, ritkább esetben idősebbek is lehetnek), valamilyen tanulást akadályozó tényezővel vagy már kialakult tudáshiánnyal rendelkeznek, megrekedtek az iskolázottság egy alacsony szintjén, vagy veszélyeztetve vannak a megrekedéssel. Ezen túlmenően összességében igen eltérő célcsoportokkal találkoztunk, mind a korosztály, mind a tanulói jogviszony (még tanul, lemorzsolódás küszöbén áll, régóta kiesett), mind a felzárkóztatás mértéke (érettségizés, juttatás, szakmához juttatás, osztályzatok javítása, komplex képzés) vonatkozásában, vagy akár az e jegyeken belül fennálló heterogenitás szempontjából is.

Kutatásunkban a célcsoportok olyan jegyei is láthatóvá váltak (érzelmi világuk, motivációik, életcéljaik, megküzdési stratégiáik, világképük, identitásuk, értékrendszerük stb.), amelyek a programok tágabb értelmű beválása és annak mérhetősége szempontjából is kikerülhetetlenek. Emberi sorsok elevenedtek meg a pályázatokban, dokumentumokban leírt száraz paraméterek mögött.

ELSŐDLEGES CÉLCSOPORT

Az oktatási rendszerből már kiesett célcsoportra építő programoknál bizonyos pontokon megbicsaklott, félresiklott életutakkal találkoztunk. Az egyikben aktív korú munkanélküliek vesznek részt, de a csoporton belül külön figyelmet fordítanak a nagycsaládot ellátó, vagy idős, beteg hozzátartozót gondozó nőkre, a 16–25 év közöttiekre, ill. a 45 év felettiekre, a nehezen megközelíthető helyen lakókra, a roma származásúakra, a megváltozott munkaképességűekre, az alacsony iskolai végzettségűekre, azokra a családokra, ahol a létfenntartást biztosító jövedelem nem áll a család rendelkezésére, ill. ahol a munkanélküliség már generációkon át öröklődik. Ebben a célcsoportban fordulnak elő a leggyakrabban szenvedélybetegséggel (alkoholizmussal, droggal), betegséggel vagy pszichés problémával küzdő személyek, ami komoly feladatok elé állítja a programok megvalósítóit – még ha nem is maga a résztvevő, hanem egy családtagja érintett az adott problémában. Egy másik programba a középiskolákból lemorzsolódó és/vagy a tankötelezettségi kort már meghaladó fiatalok, illetve a korábban szakmát szerző, s most az érettségit megcélzó fiatal felnőttek iratkoznak be. Olyan emberek állnak ezen ismérvek mögött, akik máshol csalódást éltek meg (nem mindig rossz tanulókról van szó, inkább beilleszkedési gondokkal küzdőkről), vagy magánéleti nehézségeik nem egyeztethetők össze az iskolai elvárásokkal (szigorú napirend, folyamatos megjelenés és megfelelés stb.). Nem ritka például, hogy ezek a tanulók a családfenntartók, ami mellett nehéz alkalmazkodni a kötött órarendhez, a hétvégi programokhoz (sokan vállalnak hétvégi munkát a hétvégi pótlékok miatt).

A munkanélkülieket megcélzó vagy a munkanélküliség megelőzésére szolgáló programok célcsoportjaira jellemző, hogy az iskolai oktatási formákkal nehezen szólíthatók meg, a hagyományos frontális óravezetés kevésbé komfortos közeg számukra, számos iskolai kudarc élményét cipelik magukkal. Nehezen társítják pillanatnyi élethelyzetükhöz, saját életcéljaikhoz a program céljait és pedagógiai eszköztárát. A több év után újra iskolapadba ülők esetében ezeket a program céljaival szemben ható be-rögződéseket, kudarccokat kell leküzdeni: segíteni (újra vagy most először) elsajátítani a szabályozott iskolai munkarend betartását (Györgyi-Mártonfi 2001).

Az iskolai programok célcsoportját elsősorban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű kategóriával jellemezhető diákok jelentik. A hátrányos helyzet rendszerint olyan sorsokat takar, amelyekben csonka családokban vagy nevelőszülőknél élnek, árvák vagy félárvak, tartós munkanélküliség, mélyszegénység és nélkülözés sújtja családjaikat, szüleik aluliskolázottsága miatt számos szociokulturális hátránnyal küzdenek. Drámaian sok nehéz élethelyzettel találkoztunk a fókuszcsoportos interjúk során és a kérdőívekben is. Az általunk megkérdezett mentorok, kollégiumi nevelők, programvezetők többsége empátiakusan közelített a kérdéshez. Az életszerű példákat hosszasan és szomorúan sorolták, ami annak a nyoma, hogy személyes tapasztalataik vannak a résztvevők problémáiról, a szoros kapcsolatoknak köszönhetően jól ismerik a résztvevők otthoni körülményeit.

Bizonyos iskolai programoknál előfordulnak középosztálybeli gyerekek is, akik tanulási nehézségekkel vagy tartós egészségi problémával küzdenek, s fejlesztésre van szükségük valamilyen téren, de ezt a többlettudást sem az otthoni háttér, sem az oktatási intézmény nem tudja biztosítani nekik. Jellemzően ők – Coleman terminológiájával élve – a strukturálisan vagy funkcionálisan deficitcsaládból származók, a „középosztályi lemorzsolódás” áldozatai (Pusztai 2009).

A megvalósító szervezetek interjúalanyai és a külső szakértők nem kezelték összemossottan a roma, a rászoruló és a hátrányos helyzetű kategóriákat, sőt, többen tettek határozott választvonalat a fogalmak közé. Ugyanakkor azt is kiemelték, hogy nagy az átfedés, főleg a romák által sűrűbben lakott területen működő programok esetében. Bizonyos programok esetében a működés feltétele, hogy adott százalékban vegyenek fel roma jelentkezőket is. A pozitív diszkrimináció megvalósításával kapcsolatban nem számoltak be az interjúalanyok sem nehézségekről, sem sikerélményekről, bár erre nem is tértünk ki részletesen az interjú során. Egy további kutatásban viszont érdekes eredményeket hozhat, ha több oldalról körbejárják azokat a gyakorlati kérdéseket, amelyek egy ilyen előre megszabott arányszám teljesítése, vagy akár a későbbi elhelyezkedés kapcsán felmerülhetnek.

Fontos kérdés a célcsoport heterogenitása is. Az iskolai programoknál a leginkább homogén a bevonható emberek köre: adott korosztály, adott évfolyam, adott HH /HHH kategóriák. Ezen belül viszont itt is óriási szociokulturális különbségek adódhatnak: az egyik véglet lehet a teljesen leszakadó, súlyos devianciákkal küzdő, az iskoláztatásban mélyen csalódott családok gyermekei, a másik véglet pedig azon családok gyermekei, amelyeknél ezek nem állnak fent (a kérdőívek tapasztalatai szerint vannak értelmiségi családból származó résztvevők is). A munkanélkülieket célzó vagy a munkanélküliséget megelőzni szándékozó programok esetében már életkorbeli, iskolázottsági, tudásszintbeli különbségek is vannak, s a szociokulturális hátrányok mértéke is széles palettán mozoghat.

MÁSODLAGOS CÉLCSOPORT

A programok beválása szempontjából fontos szempontként merült fel a másodlagos célcsoport kérdése is. A program működtetői nemcsak a résztvevőkre koncentráltak, hanem azok családjára, lakókörnyezetére is. A legszélsőségesebb példája ennek a szemléletmódnak az a tanoda, amely az egész városrészt (annak mélyen gyökerező társadalmi problémáival együtt) a program célcsoportjának tekinti. Úgy fogalmazzuk, hogy a gyerekeken keresztül el tudnak jutni a szülőkhöz is. Fontosnak tartják továbbá, hogy az általuk kialakított közösségek hosszú távon fennmaradjanak, s a városrész javát szolgálják, hatással legyenek az itt élők sorsára. Hasonló eredményekre a szakirodalomban is bukkanhatunk (Németh 2013).

A programok egy köztes típusába tartoznak azok, amelyek a szülőkhöz csak anynyi változást kívánnak elérni, hogy partnerek legyenek a gyermek felzárkóztatásában.

A szülőktől mint másodlagos célcsoporttól való elhatárolódás jelenti a másik szélsőséges végletet. Az a középiskolai bentlakásos program képviseli ezt a típust, ahol az interjúkban éles határvonalat szabnak a gyerekek és szülei között (noha a dokumentumok szintjén a családdal való szoros kapcsolattartás jelenik meg). A munkatársak interjúkban bemutatott céljaiban kifejezetten a szülői háttér káros hatásaitól való megóvás kerül előtérbe. A szakirodalom erre a jelenségre úgy utal, mint egyfajta kényszerre, amely a mobilitás útján elindulók bizonytalanságából, az új környezethez való alkalmazkodásból adódik (Fehérvári-Liskó 2006).⁴

Hogy a programot a szülők felé tett lépések vagy éppen a szülők és gyermekeik közé húzott szimbolikus fal jellemzi-e, a célcsoport korosztályától is függ. A fiatalabb korosztályt befogadó, a szülőkkel napi kapcsolatot tartó programoknál jelent meg inkább a szülők felé való nyitás. Az idősebb korosztályt megcélzó, de még inkább a szülőkkel – a bentlakás miatt – lazább kapcsolatokat ápoló programoknál kevésbé tud partneri viszony kialakulni (még ha a dokumentumokban lefektetett célok alapján törekednek is erre). Pedig a szülőkre célcsoportként tekintő program célrendszerében megjelenik egy olyan speciális elem, ami ennek szükségességét alátámasztja: a kiemelten roma célcsoportnál a roma identitás őrzése, erősítése.

A beválás mérhetősége szempontjából e tapasztalatok azt erősítik, hogy az elsődleges célcsoporton túl a másodlagos célcsoportot is be kell vonni a vizsgálatba. Ugyanakkor azt külön kutatói döntés tárgyává kell tenni, hogy kíváncsi/ellenható, partneri vagy célcsoporti szerepben (esetleg mindháromban) kérdezzük-e őket.

4 Fehérvári és Liskó szerint a szülők programellenes hozzáállása adódhat abból, hogy a programban végbemenő komplex folyamat, a gyermek hosszú távolléte révén félnek, hogy elveszítik gyermeküket (Fehérvári-Liskó 2006). A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban ezt a jelenséget a résztvevők oldaláról ismerhettük meg. Egy-egy ilyen beszélgetésben halvány utalásokat érzékelünk arra vonatkozóan, hogy a gyerekek valóban eltávolodhatnak érzelmileg a szüleiktől. Ez egyrészt megerősíti annak szükségességét, hogy a résztvevők családtagjait is megkérdezzük egy hatásvizsgálat során, másrészt a programok nem várt hatásaira hívja fel a figyelmet. Mindez nemcsak a program hatékonysága miatt lényeges, hanem a programok emberi oldalát is érinti annak az Illyés Puszták népe vagy Erdei Parasztok című munkájában leírt jelenségnek a kapcsán, hogy a társadalmi felemelkedés elindulása érzelmi meghasonlottságot eredményezhet. Érdemes komoly megfontolás alá venni ennek a jelenségnek a feltérképezését.

A CÉLCSOPORT ÉS A PROGRAM EGYMÁSRA TALÁLÁSA

Az alanyok szerint a rászoruló és a programba bekerültek köre nem minden esetben fedi egymást, ami a beválásra is hatással lehet, sőt, annak mérésénél is figyelembe kell venni. Ez részben strukturális okokból adódik: kevés a hely. Szinte mindenki kevesellte a program által nyújtott helyeket.

A rászoruló és a bekerültek inkongruenciájának másik oka a program és a célcsoport egymásra találásának mozzanatában keresendő: nem azok kerülnek be, akiknek valóban szükségük lenne a programra, vagy másképp fogalmazva, a tágabb társadalmi probléma (pl. a felzárkóztatandó célcsoport helyzetének javulása) enyhítéséhez másokat kellene bevonni a programba.

A program és a célcsoport egymásra találása kétoldalú folyamat. Az egyik oldalon a célcsoport tagjai vannak, a másikon a program működtetői. Az egymásra találás mozzanatait szemlélteti az *1. táblázat*.

A táblázat lépésekre, mozzanatokra bontja az egymásra találást. Ezeken végighaladva az látszik, hogy a program működtetőinek feladata és a programok beválásának kérdése nem a belépett tagokkal való munka elkezdésekor kezdődik, hanem sokkal korábban: már a felvételi/toborzás megszervezésekor. A célcsoport specialitásából adódóan minden egyes mozzanatnál aktív szerepet kell betölteni, különben bármelyik ponton megakadhat a jelentkezés. Erre a szakirodalom is felhívja a figyelmet (pl. Fehérvári-Liskó 2006).

A célcsoport elérésének sikerességét segítheti a működtetők és partnerintézmények lokális beágyazottsága (pl. osztályfőnökök, iskolaigazgatók, munkaügyi referensek, családsegítő szolgálat munkatársai, polgármesterek révén, akik gyakran név szerint ismerik a potenciális résztvevőket), a programon kívül is fennálló szoros kapcsolataik, a program társadalmi elismerése. Többen is beszéltek továbbá az egykori résztvevők természetes „toborzó”, példamutató szerepéről, akik a leghitelesebb hírvivői a programoknak. A célcsoport és a program találkoztatásához mindazonáltal a hivatalos utakat is bejárják (toborzás, szórólapozás, internetes hirdetés, újsághirdetés, médiában megjelenés, nyílt napok stb.), és általában törekszenek arra, hogy minél több emberhez eljusson a lehetőség híre. Több esetet is hallottunk, amikor „házhoz mentek” a toborzók, s a hosszas rábeszélések sem ritkák. Azonban még így is vannak izolált csoportok, ahova nem ért még el a programok híre vagy hatása.

Fontos figyelembe venni, hogy a célcsoport kezdeményezőkéssége nagyon alacsony. Sem az iskolákban (Pusztai 2011), sem a lakóhelyen nem jellemző, hogy a társadalmi ranglétra alsóbb fokain elhelyezkedők keressék meg tanáraikat, lehetséges segítőiket. S ha mégis megtalálják őket, megkapják a szükséges információkat, s az igény is kialakul bennük, akkor is van még egy gát. Még ha az absztrakt elvárások szintjén meg is fogan a jelentkezés lehetősége, a konkrét attitűdök szintjén már nem minden esetben realizálódik döntéssé ez a vágy (vö. Mickelson, idézi Sugland-Zaslow-Nord 1993). A hétköznapi küzdelmei mellett eltörpül az adott igazolás beszerzése, a mindennapos tehetetlenség visszaveti a pillanatnyi elhatározásokat. Emellett a „kapcsolatérzékeny kultúrával” rendelkező, a teljesítmény érdemre válásában kevésbé bízó társadalmunk nyomai a hátrányosabb helyzetű emberek döntéseiben erőteljesebben éreztetik hatásukat (Hankiss 2004, Császi 2006, Sik 2001, Róbert 2000, Nyüsti 2012, 2013, Ceglédi 2014).

1. táblázat: A célcsoport és a program egymásra találásának mozzanatai

	A PROGRAM MŰKÖDTETŐINEK OLDALÁRÓL	A CÉLCSOPORT TAGJAINAK OLDALÁRÓL
Igény a programra, motiváció felkeltése	Igényt kell gerjeszteni a programra, vonzóvá kell tenni, figyelembe véve a célcsoport sajátosságait.	Fel kell ismerni a segítség szükségességét (a lemondás állapotából ki kell lépni). Fel kell ismerni a külső segítség szükségességét (a szűk élettéren kívül kell látni). Fel kell ismerni a programot mint külső segítséget. Össze kell kapcsolni a program előnyeit és lehetőségeit a saját élethelyzetére vonatkozó problémával.
Információszerzés	Jó hírnévvel kell rendelkezni, népszerűsíteni kell a programot, figyelembe véve a célcsoport sajátosságait. Minél szemléletesebben, gyakorlatiasabban, személyes megkeresésre építve kell bemutatni a program által kínált lehetőségeket (érettségi, szakma, ösztöndíj, tábor, munkabér, korrepetálás, közösség stb.).	Nyitottnak kell lenni az információkra, képesnek azok befogadására. Ha nincs megkeresés a program működtetőinek oldaláról: információt kell tudni szerezni a programról.
Döntés a jelentkezésre	Szükség esetén ráhatás, rábeszélés kell. Segítséget kell nyújtani a lehetőségek és korlátok mérlegeléséhez.	Mérlegelni kell az előnyöket és a kötelezettségeket. Mérlegelni kell az adott élethellyel való összeegyeztethetőséget (van-e ideje rá, oda tud-e utazni, háztartási/családi kötelezettségei mellett tudja-e vállalni, stb.). Kalkulálni kell a családtagok támogatásával, ellenzésével, passzivitásával. Kalkulálni kell minden segítő és gátló tényezőt. Határozottan el kell dönteni a jelentkezést.
Lehetőség a jelentkezésre	Konkrét, kézzelfogható lehetőséget kell adni a jelentkezésre. Segítséget kell adni a jelentkezési procedúrához (nyomtatványok, igazolások beszerzése, határidők betartása).	Élni kell a jelentkezés lehetőségével. Végig kell vinni a jelentkezési procedúrát (nyomtatványok, igazolások beszerzése, határidők betartása). Ha nincs segítség a program működtetőinek oldaláról: Keresni és megtalálni a lehetőséget a jelentkezésre, egyedül végigvinni a jelentkezési procedúrát.
Felvétel	Biztosítani kell a felvételt.	Meg kell felelni a felvételi kritériumoknak. Meg kell jelenni a felvételi elbeszélgetésen (ha van). Meg kell felelni a felvételi elbeszélgetésen (ha van).

Forrás: saját szerkesztés

Ezért mindenképpen hasznos lenne a bevéálsvízsgááathoz a céásoport azon tag-jait is vízsgálat alá vetni, akik nem kerültek kapcsolatba az adott programmal, vagy akik fennakadtak a rostán, esetleg nem sikerült számukra vonzóvá tenni a programot, ezért nem vagy csak kényszerből jelentkeztek.⁵

A JELENTKEZŐK KIVÁLASZTÁSA

Fontos kérdés, hogy a céásoport körülhatárolása, a toborzás és a jelentkezési proce-dúra után kik kerülnek be a programba a jelentkezők közül. Háttér vagy előzetes telje-sítmény, személyiségjegyek alapján szelektálnak?

Egy program esetében a programot működtetők hatáskörén kívül esik a válogatás, „fent döntik el” a névsort, amiről többen is úgy nyilatkoztak, hogy ez nem szerencsés. Iskolai keretek között működő programról van szó, a tanárok mindennapos kapcsolat-ban vannak azokkal a diákokkal, akiket a program megcéloz, folyamatosan ösztönzik őket a jelentkezésre, de végül nem kapnak részletes indoklást egy-egy elutasítás eseté-ben. Akik például osztályfőnökként vagy tanárként testközelből látják a céásoportot egy-egy iskolában, kiemelik, hogy a rajtuk kívülálló döntések és felvételi kritériumok nem mindig alkalmasak a valóban rászoruló kiválogatására: olykor olyanok kapnak lehetőséget, akik „csak papíron” rászoruló, olyanok pedig kimaradnak, akik hajszál-lal maradtak le, mégis nagyon rossz körülmények között élnek. Több panaszt is hallot-tunk például az önkormányzatok hátrányos helyzetű kategóriákkal kapcsolatos téves döntéseiről. A programok megvalósítói tehát összességében hiányolják vagy keveslik saját beleszólásukat a válogatásba. Előrelépésnek tekintették ugyanakkor az egyik programnál, hogy a korábbiaktól eltérően most már alacsonyabb tanulmányi átlaggal is be lehet kerülni, így esélyt kapnak az iskolai kudarccokat megélt, de motivált tanu-lók is. A hátrányos helyzet mindazonáltal többdimenziós, és nem mindig húzhatók rá a pályázatokban/keretprogramokban kiírt/leírt egydimenziós kritériumok azokra, akik felzárkóztatásra várnak (pl. strukturálisan és funkcionálisan deficitcsaládból származók, gyengébb képességűek stb.) (Pusztai 2009).

A rászorultság és az előzetes teljesítmény együttesen esik latba a bekerülésnél – a felzárkóztató programok fenntartóinak/finanszírozóinak alapvető céljai szerint, amivel a megvalósítók is azonosulnak. A céásoport azonban programonként igen eltérő. Ahol a rászorultsági határvonal alá nagyon sokan esnek, nagyobb hangsúlyt kap a teljesítmény. A programok egy része előzetes teljesítmény (pl. több oktatásban eltöltött idő, jobb jegyek) és bizonyos személyiségjegyek (elsősorban motiváció vagy

5 További fontos tényezőkként jelentek meg a program és a céásoport egymásra találásában a következők: a céásoport lakóhelye és a program megvalósulásának helyszíne közötti fizikai és társadalmi távolság (különös tekintettel az elszigetelt községekre – vö. Györgyi–Mártonfi 2001), a programba való bekerülés időzítése (adott pillanatban lehet csak csatlakozni vagy az eseti kezelésekre, későn érők bevonására alkalmasabb folyamatos belépési lehetőség a jellemző), az adott szakma összeférhetősége a bevonhatók korosztályával és nemével (vö. Györgyi–Mártonfi 2001), vagy akár a toborzás diszkréciója abban az eset-ben, amikor a céásoport szégyelli hátrányait.

A céásoport statisztikai feltérképezése is szóba került, ami alapján a toborzás teljesebb, kevésbé esetle-ges lehetne, és ami egy bevéálsvízsgálatnál a résztvevők elérése szempontjából is fontos kérdés lehet. Az iskolai programoknál behatároltabb, statisztikailag követhetőbb a bevonhatók köre, de a munkaerő-piaci programoknál már bonyolultabb a helyzet – ahogy az egyik szakértő utalt rá. A szakirodalom is említi nehézségeket ezzel kapcsolatban (Németh 2008).

motiválhatóság, közösségbe való beilleszthetőség) szerint válogatja a jelentkezőket. A szakirodalom ezt a jelenséget lefőlözésnek hívja (Györgyi-Mártonfi 2001). Az egyik terepen a program indulásakor még nem éltek ezzel a lehetőséggel, és a leg-rászorultabbakat vették fel – ők maguk úgy fogalmaztak, hogy „keresték a kihívást”. A sorozatos kudarcok után azonban már náluk is kialakult az a gyakorlat, hogy kerülnek a problémásnak ígérkező jelentkezőket, és olyanoknak adják meg az esélyt inkább, akikre megéri rááldozni a programban rejlő, a célcsoport nagyságához mérten szűk emberi és anyagi kapacitásokat, és akikkel fel tudják mutatni az elvárt indikátorokat (pl. alacsony lemorzsolódás). A programok egy részébe tehát a hátrányos helyzetűen túl egyfajta teljesítménybeli és személyiségi szűrő után lehet bekerülni, sőt, aki megteheti, kifejezetten a társadalmi háttérből adódó hátrányokkal szemben reziliensebbeket kutatja fel (Ceglédi 2012). Ez azt a veszélyt rejt magában, hogy az oktatási rendszer korai szelekciós hatásait tovább erősíti a program, pedig annak orvoslására lenne hivatott (vö. Fehérvári-Liskó 2006).

Ezt a szelekciót egyrészt a programok projektszemlélete generálja: fontos, hogy a futamidő végére indikátorokat, eredményeket tudjanak felmutatni a fenntartó vagy a finanszírozó felé, ezért a válogatás motorja egyfajta önvédelem (a kifizetések vagy éppen a program jövőjének védelme). Erre a jelenségre a szakirodalom is felhívja a figyelmet (pl. Fejes 2014, Györgyi-Mártonfi 2001). Másrészt az is indokolja a szelekciót – ahogy az egyik program munkatársa megfogalmazta –, hogy a leendő csoportot védjék a motiválatlan, hátráltató, a szélsőséges viselkedésre vagy éppen a függőségre (elsősorban drog, alkohol) hajlamos emberektől.

Az egyik program esetében egyszerűen a jelentkezés sorrendjében teltek be a helyek. A feliratkozást azonban egy elbeszélgetés előzte meg, ahol az elvárások összehangolása, az együttműködő magatartás feltérképezése történt meg. Tehát egyfajta rejtett szűrő itt is működött.

Egy bevérvizsgálatnál tehát elkülönülten kell kezelni a bemenetnél a bekerülőkről rászorultságát és az előzetes teljesítményeket, személyiségjegyeket, s kvalitatív módszerekkel alámerülni a válogatási módszerek gyakorlatában, bevonva a sikertelen jelentkezőket is. Esetleg érdemes lenne összevetni a beválást, a hozzáadott értéket a válogatásnál beleszólással rendelkező (így különböző válogatási stratégiákkal élő) és a döntésből kimaradó programok között.

MOTIVÁCIÓ A RÉSZVÉTELRE

Az interjúalanyok arról is beszéltek, hogy a jelentkezőket mi motiválja a részvételre. Két véglettel találkoztunk: az instrumentális (elsősorban pénz) és a belső indíttatású jelentkezésekkel. A programok keretei hatással vannak a jelentkezők motivációjára, hiszen ahol nincs kifizetés, ott a belső indíttatású motiváció jelent meg hangsúlyosabban, ahol pedig nagyon magas az összeg, ott az instrumentális motivációt említették gyakrabban. Ugyanakkor a két véglet akár egy-egy programtípuson belül is megjelen-

het, sőt, másképp látják a résztvevői motivációkat maguk a résztvevők és a megvalósítók.⁶

Egy-egy szervezetnél felbukkant a program mellett működő, „tömeg”-alternatíva is (közmunka vagy alacsony színvonalú iskola), amelynek tükrében a programnak a „legjobbknak” szóló, látványosabb eredményt felmutató volta domborodhat ki. Ez a kontraszt szintén motiválhatja a jelentkezésre a leendő résztvevőket. Ugyanakkor olyanról is hallottunk, hogy a közmunka miatt nem találtak bevonható személyt az adott programba.

A jelentkezéskori motiváció kihat a későbbi sikerekre is. A fenntartható motiváció is fontos. A válogatás (kényszer)hívei kiemelték, hogy nemcsak motivált, hanem tartósan motiválható embereket kerestek. Mások viszont a program eredményének tekintették, ha a kezdeti instrumentális motivációt a program során belső indítatásúvá tudták tenni.

A MEGVALÓSÍTÓK

A programok sikere azok működtetőin is múlik. A kultúraazonos pedagógia, egy-egy meghatározó személy arculatot kölcsönözhet a programoknak, amellyel a résztvevők azonosulni tudnak, akire példaképként tekinthetnek. Az egyik programban például egy szembeötlően erős fizikumú férfi pedagógus is végez toborzó munkát, s a programban a testépítés is szerepet kap a szabadidős programok között. (Az intézménylátogatáskor ennek látványos nyomát is tapasztaltuk a fiú résztvevők körében.) Egy másik programban pedig roma származású munkatárs igyekszik a roma kultúra elemeivel színesíteni a foglalkozásokat, személyes jelenlétével nyomatékosítani a roma identitással való azonosulás fontosságát. Nem ritka az sem, hogy maguk a megvalósítók is hátrányos helyzetben nőttek fel (amire a szakirodalom is utalt már hasonló programok kapcsán – pl. Fehérvári–Liskó 2006), vagy valamilyen személyes tapasztalatuk, korábbi élethelyzetük folytán könnyebben szót értenek a rossz körülmények között élő fiatalokkal, gyerekekkel. Fontos elvárásként merült fel továbbá a pedagógusokkal, mentorokkal, oktatókkal, nevelőkkel, vezetőikkel szemben, hogy tekintélyük legyen a résztvevők előtt, amit – ahogy többen elmondták – nem lehet megtanulni. Amit tehetnek, hogy a szervezet maga tekintélyparancsoló (a szó nem feltétlenül szigorú értelmében), s szervezetileg képviselik a következetességet a jogokkal és a kötelezettségekkel szemben.⁷

6 Az egyik programot például a megvalósítók egy részének véleménye szerint egyenesen kifizetőhelyként kezelik a résztvevők (főleg a szülők, a család megélhetése, túlélése miatt), egy másik vélemény szerint pedig az elkötelezettség, a kitörési vágy, a továbbtanulási motiváció az elsődleges, amit egy friss felmérés is igazolt (Kállai 2014). Egy juttatások nélküli program egyik terepén a toborzás nehézségeiről számoltak be, míg egy másikon tolongásról beszéltek, aminek az volt a titka, hogy folyamatosan tudnak programokat fenntartani, ezért állandóbb a kapcsolat a célcsoporttal, jobban el tudják mélyíteni a belső motivációt.

7 A „gárdát” meghatározza az is, hogy iskolához köthető programról van-e szó. Ha igen, akkor pedagógusok, iskolai munkatársak viszik a programokat, akik hétköznapi munkájuk során egyébként is találkoznak a résztvevőkkel. A program ilyenkor egyfajta pluszt ad, keretbe helyezi a „problémásabb tanulókkal” való munkát, egyértelmű célt és (személyi és tárgyi) eszközt ad hozzá, újabb és újabb lendületet ad a diákok motiváltságához, segít elmélyíteni a kapcsolatot a diákok és mentoraik/tanáraik között. Így a program egy intézményes rendszerbe ágyazva működik, s épít az abban már eleve adott elemekre.

Az iskolákhoz nem köthető programoknál nincs meg a terük az iskolákban megadatott spontán találkozásoknak, ezért a programnak nulláról kell építkeznie. A program által megszabott elemeken túl nincs intézményes kerete a célcsoport és a megvalósítók érintkezésének. A programok ezért – kivétel nélkül – nagy hangsúlyt fektetnek azon alkalmak megteremtésére, amikor a szigorúan vett oktatási tevékenységen kívül is kapcsolatba tudnak kerülni a munkatársak és a résztvevők, sőt, a résztvevők egymással is. Volt, aki kiemelte, hogy a programok hosszú távú bevalásának kulcsát az így kialakult személyes kapcsolatok jelentik, akár egy-egy barátsággá ért mentor–diák típusú kapcsolat, akár a diákok között kialakult közösségek révén.

Többségében olyan munkatársak csatlakoznak, akik egyébként is fogékonyak a programmal megcélzott problémákra. Ez igaz az iskolához köthető és iskolához nem köthető programokra egyaránt. Visszatérő elem volt a programmal való kapcsolatba kerülés kapcsán, hogy meghívta őket valaki (általában a vezető), aki ismerte a személyiségüket, korábbi munkásságukat, elkötelezettségüket. A meghívást követő döntésnél pedig szintén sokszor említett tényező volt a megérzés. Többen kiemelték, hogy nem észérvek alapján döntöttek, hanem valamifajta irracionális sugallat, küldetésstudat miatt jöttek a programba, vagy vettek részt annak kialakításában.

Saját szerepükkel kapcsolatban egyikük úgy fogalmazott, hogy „egyszerre kell pszichológusnak és tanyasi tanítónak lenni”, tehát ismerni a résztvevők életútját, családját, támaszt nyújtani nekik. A vezetők – elmondásuk alapján – nagyon tudatos szempontok mentén válogatják össze a munkatársakat, s kifejezetten a szociálisan érzékeny pedagógusokat, szakembereket alkalmazzák, de nem ritka a modern pedagógiai módszerek ismeretének megkövetelése sem.

Összességében olyan képet festettek magukról a program megvalósítását vállaló munkatársak, amelyben a személyes motivációk, az adott társadalmi probléma iránti fogékonyság kap szerepet, s kevésbé az anyagi juttatások. Bár ez utóbbira is találtunk példát. A finansiális akadozások hátrányai ezeknél az alanyoknál elsősorban a program működésével kapcsolatban kerültek előtérbe. Ezek a munkatársak évek óta keresik a válaszokat, a programok epizódszerűsége, a késő vagy elmaradó benzinpénzek, kifizetetlen hétvégi programok dacára is folytatják felzárkóztató tevékenységüket. Szívügyüknek tekintik a résztvevők sorsát, sok energiát áldoznak a programok megvalósítására, precízen követik a pályázatok menetrendjét, de cserébe hasonlóan korrekt és precíz kifizetést várnak. Volt azonban egy szűk csoportjuk a megkérdezetteknek, akik csak a pályázati keretekbe szorulva, egyfajta száraz végrehajtói szerepben beszéltek a problémákról. A motiváció, elkötelezettség mérését sem lehet tehát kikérülni a bevalás kapcsán, de elsősorban az indirekt eszközöket érdemes előnyben részesíteni. Fontos lehet továbbá magának a szervezetnek a program iránti motivációja. A szakirodalom ugyanis rámutatott a szervezetek egy szűk csoportjára, amelynek bevallott motivációi között az anyagi érdekeltség is fontos szerepet kapott (Fehérvári-Liskó 2006). A be nem vallott motivációk mérése nagyon nehéz.

Említették azt a problémát is, hogy a programmal kapcsolatba kerülő szakemberek – még ha elhivatottak is – nem mindig vannak kellő szakmai háttértudással felruházva. Formális végzettségüket tekintve kevésbé számoltak be hiányosságokról a megkérdezettek (bár ilyen is előfordult), de a speciális célcsoporttal szerzett gyakorlat, a nem hagyományos pedagógiai eszköztár ismeretének vagy begyakoroltságának hiánya néhány munkatársnál gondot okozott. Az egyik szervezet kiemelte, hogy

külön kidolgozott módszertan kell ahhoz, hogy a náluk felhalmozott tudást át tudják adni másoknak. De a szakmai hálózatok lehetőségei között említhetők például olyan találkozók is, amelyek a megvalósítók kiegészésének elkerülése, szupervízió megvalósítása szempontjából is hasznosak.

A PROGRAMOK HATÁSA A MEGVALÓSÍTÓKRA

A felzárkóztatással szembeni küldetéstudaton túl az egyéni szakmai célok is vezérelhetik a megvalósítókat egy-egy programba való bekapcsolódás során (vö. Fehérvári-Liskó 2006, Györgyi-Mártonfi 2001, Szauer-Bognár é. n.). Többen említették, hogy a program megvalósítása során kialakult közösségek, a programban elsajátított szervezeti, menedzseri, pedagógiai ismeretek jótékony hatással vannak a megvalósítókra is. Az egyik terepen azt is kiemelték, hogy elismerés övezi a tantestületben a felzárkóztatást felvállaló tanárokat. Ugyanakkor hallottunk a velük szemben kialakult ellenséges hangulatról is, egyrészt amiért megvédik a diákokat az előítéletes tanárokkal szemben, másrészt pedig a többletkereset miatt.

A megvalósítás során kialakult közösségek megmaradását számos tényező akadályozza a civil szférában. A projektelvűség miatt maguk a programok sem tudnak folyamatosan futni, s az ad hoc jelleg nem kedvez az állandó gárda megtartásának, még ha az motivált és felkészült emberekből áll is. A csak egy-egy pályázatra összeálló szakembergárda amiatt sem szerencsés, mert a szerepek kialakítása, begyakorlása, a programba való beletanulás sok energiát emészt fel, s a nehezen elért végeredményt nem mindig tudják átvinni a következő projektre. Erre a szakirodalom is felhívja a figyelmet (pl. Fejes 2014).⁸

A szervezeti állandóság hiánya mellett más tényezők is nehezítik a „betanult” szakemberek megtartását, nem csak a civilek által működtetett programokban. Többen nyilatkoztak a szakirodalomból ismert mentális leterheltségről, a folyamatos kudarcokról, amelyek olykor kiegészéshez is vezetnek (Bordás 2010, Fehérvári-Liskó 2006). A célcsoport és a feladat nagyon nagy kihívások elé állítja őket, gyakran fölöslegesnek érzik a munkájukat (a résztvevők nem jelennek meg a foglalkozásokon, végzés előtt fél évvel hagyják ott a középiskolát, stb.). Olyan sorsokon próbálnak meg javítani, amelyekkel mások (pl. a közoktatás) kudarcot vallottak, s olyan ellenük dolgozó tényezőkkel kell harcolniuk, amelyek erejével szemben gyakran tehetetlennek érzik magukat, nem látják munkájuk eredményét. Az állandó készenlét és az alá-fölérendeltségből adódó szereptorzulás is megterhelő lehet számukra. A túlzott adminisztrációt energiapazarlásnak találják.

Volt, aki a közösségfejlesztésben, a folyamatos tapasztalatcserékben, a munkatársakra való odafigyelésben látta e problémák megelőzésének kulcsát. Mindez megjelenik bizonyos programoknál programelemként is, ami a beválás szempontjából is

⁸ Mindez a szakemberek személyes életútja szempontjából is sok kérdést vet fel: egy jövőkép nélküli, kiszámítható karriert felmutatni nem tudó szervezet vagy program nem vonzó hosszú távon a jó szakemberek számára. Az anyagi juttatások mértékével, az utófinanszírozással szemben is megfogalmazódott elégedetlenség. A beválás mérésénél tehát a szakemberek jártasságát, egy bizonyos programtípusban szerzett gyakorlatát, az összeszokott csapatok szakmai tanuló közösségeit (professional learning community – Bordás 2012) és azok állandóságát, fluktuációját is érdemes figyelembe venni.

figyelmet érdemel, mérésére érdemes kitérni (ki, milyen mentálhigiénés állapotban, milyen hasonló gyakorlattal végzi munkáját).

A jó szakemberek számára vonzó lehet az is, hogy a programok megvalósítása során lehetőségük van innovatív pedagógiai módszerek, jó gyakorlatok kipróbálására vagy az ezek kifejlesztésében való részvételre (vö. Fehérvári-Liskó 2006, Györgyi-Mártonfi 2001, Szauer-Bognár é. n.). Amikor a beválásnál az kerül a középpontba, hogy minek köszönhető a pozitív változás a résztvevők bizonyos mutatóiban, akkor e pedagógiai módszereket és alkalmazási gyakorlatukat, adaptálásukat is számításba kell venni. Továbbá érdemes ezeknek a személyre szabottságát is figyelembe venni. A programokban dolgozó szakemberek ugyanis a résztvevők egyéni igényeihez igazítják a módszereket (vö. Fejes 2014).

A BEVÁLÁS MINT A CÉLOK ELÉRÉSE

Fontosnak tartottuk, hogy olyan definícióból eredeztessük a beválás fogalmát, amely a tereptapasztalatokra épít, így annak a meghatározását is a kutatás tárgyává tettük, hogy tulajdonképpen mi is az a beválás. A szakértői és vezetői interjúk alapján azt a leegyszerűsített koncepciót alkalmazzuk, amely szerint az a program „vállik be”, amely eléri céljait. Nélkülözhetetlen volt tehát a célok elemzése.

A beválmérés akkor lehet érzékeny a programok tényleges hatásaira, ha azok saját céljaiból kiindulva határozzuk meg a beválást. Feltételeztük, hogy a programok saját dokumentumaiba a fenntartó/finanszírozó/kiíró céljai épültek be (ezek összevetése túlfeszítette volna e kutatás határait), ezért a célok elemzésénél a szervezet szintjénél maradtunk, ahol a dokumentumok mellett az interjúk tapasztalatait is görcső alá vettük. A célokra és beválásra vonatkozó interjúkérdések és dokumentumrészletek elemzésével a közös pontok megtalálására törekedtünk, amelyek az ötféle programot átfogó beválmvizsgálat alapján szolgálhatnak. Emellett azonban minden programban más-más hangsúlyok, és eltérő elemek is megjelenhetnek.

2. táblázat: A célok két dimenziójának metszetei		
	CSAK A RÉSZTVEVŐKET ÉRINTŐ CÉLOK	A CÉLCSOPORT EGÉSZÉT, A MÁSODLAGOS CÉLCSOPORTOT ÉRINTŐ (SPILLOVER) CÉLOK
Rövid távú célok (azonnal kimutatható objektív mutatók, tudásbeli, kompetenciabeli fejlődés)	A mérhetőség szempontjából ez a metszet egyszerűbb.	
Hosszú távú célok (a későbbi életben való boldogulás mutatói: pl. harmonikus családi élet, kiegyensúlyozott személyiség, hasznos tagja a társadalomnak)		A programok tágabb társadalmi célját azonban ez a metszet írja le teljesebben.

Forrás: saját szerkesztés

Itt kell kitérnünk arra, hogy az interjúk és a dokumentumok összevetése során milyen különbségekre bukkantunk. A megvalósítók egyik csoportjánál a dokumentumokban leírtak szöveghű visszamondásával találkoztunk: ők a célokat, a beválást

jellemzően rövid távon értelmezték, a dokumentumokban leírt hosszú távú célokat kevésbé hangsúlyozták, a beválás mérését inkább objektív mutatókkal képzeltek el (2. táblázat). A megkérdezettek egy másik csoportjának elbeszéléseiben nem csak a „pályázati nyelvezet”, nem csak az indikátorok száraz felsorolása köszönt vissza (noha azokkal is tisztában voltak), nagyobb szerepet kapott a célok hosszú távú értelmezése, a kevésbé objektív mutatók megragadásának fontossága. A célok melletti őszinte elköteleződés azonban mindkét csoportban megjelent, s a rövid távú célok teljesítésének nehézségei is gyakran előtérbe kerültek (pl. a tanulmányi átlagok növelését vagy megtartását, esetleg a bukás elkerülését is erőn felüli feladatként élik meg), ami magyarázat lehet arra, hogy a hosszú távú célok felett miért siklanak el annyian. Az is háttértényező lehet a célok interpretálásában, hogy miben sikeresek, milyen kudarcokat élnek meg az adott megvalósítók: például a korábban már említett magas lemorzsolódási arányok (mint objektív mutató) helyett a bent maradókban elért hosszú távú hatásokat helyezik előtérbe, mert ebben érzik magukat sikeresebbnek.

A formális végzettség mint közvetlen vagy közvetett cél mindenhol megjelenik: valamilyen végzettséghez juttatás, amelynek a távlati célja a sikeres elhelyezkedés. A munkaerő-piaci programoknál az adott végzettség megszerzése mellett a legfőbb beválási mutató – az alanyok egybehangzó véleménye szerint – az, ha a résztvevők a végzés után munkát találnak az elsődleges munkaerőpiacon, és ott megállják a helyüket.

A résztvevők pszichológiai és szociális segítése is megjelenik mindenhol, bár eltérő értéktartalommal és eszközzel. A munkaerő-piaci programoknál a hosszú távú célok dominálnak e téren (pl. harmonikus személyiség kialakítása, családi életre nevelés), míg az iskolai programokban ezek mellett előfordulnak rövidebb távú pszichológiai-szociális célok is (pl. iskolai viselkedés, iskolához való hozzáállás javulása). Többen kiemelik ezzel kapcsolatban, hogy nem a program szempontjából fontosak a célok, hanem az emberi sorsok oldaláról.

Fontos tapasztalata a dokumentumelemzésnek továbbá, hogy számos lefektetett értékkel találkozunk, amelyek orientálják a programok munkáját (ezek részben a NAT-on, részben a pályázati kiíráson, részben a programok saját profilján alapulnak).

Az interjúkban azt tapasztaltuk, hogy a hivatalosan lefektetett célokat olykor redukálja, felülírja, átsúlyozza a gyakorlat, s ezek a hangsúlyok a program futamideje alatt is változhatnak (pl. kezdetben domináns cél volt a jegyek javítása, de a folyamatos kudarcok után a bukások elkerülésével is megelégednek). Mivel a beválásvizsgálatnak a célokhoz illeszkedőnek kell lennie, e célok változása, s a túl-, esetleg az alulvállalás is érdekes kutatási kérdés lehet.

A rövid és hosszú távú beválással kapcsolatban kiemelte az egyik interjúalany, hogy nem tartja szerencsésnek, ha a társas készségek változását túl korán mérik. Tehát kulcskérdés lehet annak megválasztása, hogy a rövid és hosszú távú hatásokat pontosan mikor mérjük.

Talákoztunk az interjúkban továbbá eredetileg nem lefektetett célokkal is, amelyeket utóbb mégis eredményként könyvelnek el. Ilyen például az, ha a résztvevők maguk is a segítő szakmák felé orientálódnak a programban megismert szakember hatására (ahogy arról néhány fókuszcsoportos résztvevő beszámolt). A beválásmérés szempontjából itt az a kérdés vetődik fel, hogy vajon fair-e mérni a nem megcélzott (vagy közvetve megcélzott) emberi hatásokat is, különösen egy összehasonlítás során.

A PROGRAMOK MŰKÖDÉSÉNEK VIZSGÁLATA

A PROGRAMBAN VALÓ RÉSZVÉTEL KÖZBEN KIALAKULT ANÓMIA

A programok egyik legfontosabb tényezője az idő. Nagyon sok megkérdozett kevesellte a programban eltöltött időt, amely nem elég a korábbi élet során felhalmozott hátrányok felzárkóztatásához. De nemcsak a programok rövid futamidejét találták aggasztónak, hanem azok periodikusságát is, amely az emberi sorsok oldaláról nézve már nem számokat takar, hanem olyan személyeket, akiket a program egy rövid időre felkarol, aztán eldob magától. A programban végbemenő vagy elkezdődő reszocializációs folyamatok nem tudnak tartósak lenni a program után az eszköztelenség miatt. Sok résztvevő anómiás helyzetben találja magát a program befejezésével (vagy még közben), miután egy visszaszocializáció folytán eltávolodott korábbi életcéljaitól (és ezáltal esetleg családtagjaitól is), de a felcsillantott új célok eléréséhez hirtelen újra eszköztelen marad (Merton 2002).

A MENTOR

Az iskolai és a munkaerő-piaci programokban is jelen van a személyes felelősségen és odafigyelésen alapuló résztvevő-megvalósító kapcsolat, amelyet jellemzően mentorált-mentor kapcsolatként emlegetnek. Ennek tartalma programonként más és más, hiszen igazodik az adott program céljaihoz és résztvevőieihez. A munkaerő-piaci programoknál például a segítő szakember tölti be vagy egészíti ki ezt a szerepet. Az iskolai programoknál – többnyire – maga a pedagógus a mentor, akinek feladatában a mentori szerep által válik hangsúlyossá, keretbe helyezetté a személyes odafigyelés. „A mentorálás kedvező szerepét az eddigi vizsgálatok, többek között, az iskolai lemorzsolódás, hiányzás, antiszociális viselkedésformák megelőzésében, csökkenésében, az iskolával, tanulással kapcsolatos attitűd és a tanulási motiváció kedvezőbbé válásában, valamint a szülőkkel, kortársakkal való kapcsolatok pozitív irányú változásában mutatták ki” (Fejes–Kasik–Kinyó 2013, idézi Fejes et al. 2014). Vagyis főként olyan területeken, amelyek a tanulás eredményességét közvetve, hosszabb távon befolyásolják (Fejes et al. 2014) – mondja a szakirodalom. E jótékony hatásokról interjúalanyaink is beszámoltak, mind a mentorálti, mind a mentori oldalon. Egy fontos dolgot emelt még ki az egyik résztvevő: azt, hogy a mentorálás intézményének létezése, támogatása, ösztönzése már önmagában is fontos, hiszen felhívja a figyelmet a tanárhoz vagy segítő szakemberhez fordulás lehetőségére. Sőt, a mentor és mentorált egymásra találásának folyamata már önmagában is fontos mozzanat: arra ösztönzi a szereplőket, hogy megszólítsák egymást, vagy ha már megszólították, akkor megerősítsék őket abban, hogy ez egy támogatandó kapcsolat, segítséget kapjanak az elmélyítésre. Ha ezt látják mások is, annak a mentorálásból kimaradók számára is lehet közvetett hatása a mintaadás által.

TÁRSADALMI KOHÉZIÓ, EMBERI HATÁSOK, KÖZVETETT HATÁSOK

A tantárgyaktól független nem kognitív személyiségjellemzők, mint a tanulók motivációs és társas jellemzői beszédes indikátoraik lehetnek a programoknak, s az oktatás eredményességét vizsgáló kutatók is egyre gyakrabban hívják fel a figyelmet a fontosságukra (pl. Pusztai 2014, Artelt et al. 2003, idézi Fejes 2014). A bevéásvizsgálat szempontjából is érdemes ezek mérhetőségét átgondolni, hiszen a hosszú távú hatások ezekben a változásokban gyökereznek. Ugyanakkor felvetődhet az a kérdés is, hogy azokon a programokon is számon lehet-e kérni bizonyos affektív mutatókat, amelyek ezt nem jelölik meg céljukként. Általánosságban a szándékolt és nem szándékolt hatások értékelése megfontolást érdemel.

A programok ilyen, kevésbé számszerűsíthető eredményei közé tartozik, hogy közösségek alakulnak ki (ezt mindenhol az eredmények között említették), amelyek belső dinamikájukból adódóan normakényszerítő, nevelő erővel is bírnak. Az egyik fókuszcsoportos beszélgetésben például arról meséltek humoros történeteket, hogy a felsőbb évesek hogyan utasítják rendre a fiatalabbakat, ha nem jól viselkednek. E közösségek hatásai továbbmutatnak a programnál, mivel a végzés után is megmaradnak. Ez leginkább a program működtetőinek tudatos közösségfejlesztése nyomán kialakult közösségekre igaz, bár ott is láttuk csíráit, ahol erre kevesebb tudatos lépést tettek: a több hónapos együttlét spontán módon mégis közösséggé kovácsolta a tagokat. Az egyik terepen egyenesen úgy fogalmaztak, hogy a közösség az egyetlen mód arra, hogy autonóm, sorsán, kilátásain szándékoltan változtatni kívánó tanulói attitűddel katalizálja a résztvevőket, mert a programban eltöltött idő önmagában nem elég ahhoz, hogy hosszú távú életcélok alakulhassanak ki.

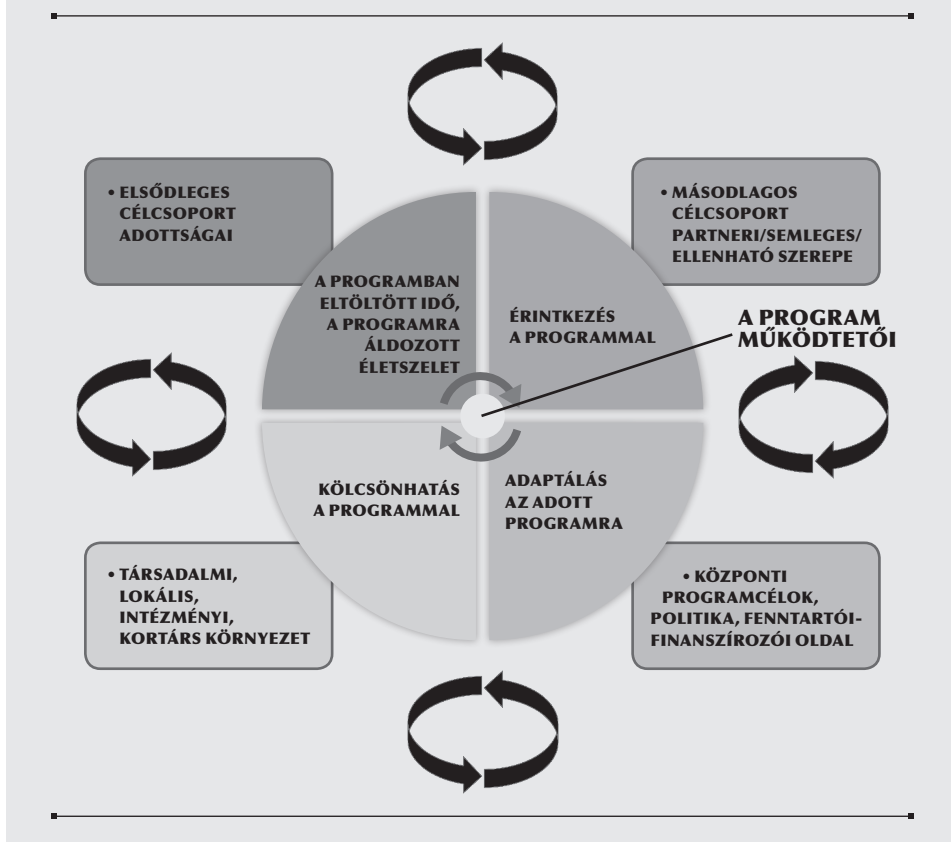
Teljes személyiségformáláson eshetnek át a résztvevők – legalábbis erre lenne szükség a programokban lefektetett célok megvalósításához. Mérőszámként merülhet fel tehát, hogy társadalmi és családi kapcsolataik javultak-e. A társadalmi kohézió erősítése szempontjából is releváns a kérdés, hiszen az egyik program esetében a helyi elvárások bemutatásánál kiemelték, hogy a munkanélküliek foglalkoztatása sok társadalmi probléma megoldásában/enyhítésében is segíthet (csökken az alkoholizmus, bűnözés, családon és helyi társadalmon belüli konfliktusok stb.).

A résztvevők élményszerzése, boldogsága is sok munkatárs és vezető interjújában előkerült, amelyből nemcsak a résztvevők, hanem a megvalósítók is töltődnek, pozitív visszacsatolást nyernek.

PROGRAMON BELÜLI ÉS KÍVÜLI TÉNYEZŐK

A terepkutatás során külön kérdést tettünk fel a megvalósítóknak és a külső szakértőknek arra vonatkozóan, hogy milyen programon belüli és kívüli tényezők befolyásolhatják az adott program bevéálását. Kivétel nélkül mindenki elmondta, hogy nem csak a program lefolytatásán (annak szakmai, személyi, strukturális, financiaális elemein) múlik a bevéálás. A program maga sokkal inkább egy komplex hatásmechanizmusba illeszkedik. Az elhangzott tényezőket az *1. ábrán* összegeztük. A leggyakrabban elhangzott tényező a megvalósítók és külső szakértők részéről a célcsoport adottságai voltak.

1. ábra: Programon belüli és kívüli tényezők



Forrás: saját szerkesztés

Ahogy elmondták, vannak olyan tagjai a célcsoportnak, akiknél az életkorból (pl. kamaszkor), a családi ellenhatásokból, a helyi társadalmi-gazdasági viszonyokból kifolyólag szinte kimutathatatlan a hatás, amit elérnek. Ennek ellensúlyozására alkalmazza több szervezet is a szigorú bemeneti szelekciót – ahogy korábban részletesen kitértünk rá. A bekerültek ezen felül életüknek csak bizonyos szeletét áldozzák a programra, számos programon kívüli kihívással néznek szembe nap mint nap. A program az életfolyamba beleszövődve létezik, egy ponton hatást gyakorolhat rá ugyan, de egyénekenként eltérő mértékkel és hangsúllyal. Összességében a célcsoport és a bekerültek bemeneti adottságait is olyan külső feltételeknek tekinthetjük, amelyek a beválás mérésénél is fontosak. Nemcsak egyfajta tudáshalmazra érdemes itt gondolni, hanem potenciálokra is (kinél könnyebb magokat elültetni, kit lehet könnyebben motiválni). Mindez tovább erősíti a hozzáadott érték típusú mérések előnyben részesítését is.

A másodlagos célcsoport, tehát a felzárkóztatandó társadalmi közösségek összessége is befolyásoló tényező. Ahogy korábban bemutattuk, az a közeg, ahonnan a cél-

csoport kikerül, elsősorban a szülők/család által, ellentétes hatást fejthet ki a programba bekerülőkre az ott élő túlélési stratégiák, értékek és normák hétköznapiakat (vagy csak a hétvégeket) átszövő mivolta miatt. A programok működtetőinek egy csoportja partneri szerepben képzelel el e közeg azon tagjait, akikkel érintkezik, egy másik program esetében pedig egyenesen célcsoportnak tekintik őket (lásd részletesebben a Célcsoport című fejezetet).⁹

A külső hatások sorában említhetjük továbbá a szervezetnek azon lokális, intézményi környezetét, amely a toborzás, a megvalósítás és a kilépők későbbi boldogulása szempontjából befolyással lehet a programok beválására. E környezet szereplőit elsősorban partnereként mutatták be a megkérdezettek, de olyanról is hallottunk, hogy riválsként tekintettek rájuk. Az is szóba került, hogy hogyan lehet érdekeltté tenni az egyes partnereket az együttműködésben (pl. az önkormányzatnak megtakarítást jelentett, hogy a szakmát tanulók festették ki az iskolát). A partneri viszony is többféle lehet mind az alá-fölérendeltséget (pl. iskolának alárendelt program), mind a kapcsolat erősségét, mind pedig annak időbeli dimenzióját (pl. epizódszerűségét) tekintve. E sokszínű kapcsolati formáció feltérképezése, szereplőinek megkérdezése nélkülözhetetlen a beválásvizsgálathoz is.

Külön figyelmet érdemelnek azok a pozitív irányú hatások, amelyeket egy-egy partnerintézmény számlájára lehet írni, de egy bemeneti-kimeneti összehasonlításnál akár a program hatásaként is értelmezhetők. A legtipikusabb példa erre az iskolák és a tanodák kapcsolata, amikor a gyermek fejlődéséért mindkét szervezet dolgozik, ezért nem választható élesen szét a hatásuk. A szakirodalom jól megválasztott kontrollcsoport bevonását javasolja és/vagy alkalmazza (pl. Fejes 2014, Lannert 2014, Fehérvári-Liskó 2006, Németh 2013), hogy ezeket a hatás-összemosódásokat kezelni lehessen. Figyelembe kell venni továbbá az iskolás korosztályt megcélzó programoknál az életkor növekedésével járó, többnyire negatív változásokat is (Fejes 2014). A partnerektől való függés kérdésére is felhívja a szakirodalom a figyelmet (Németh 2013), bár az interjúkban nem találkoztunk ilyennel.

A program beválására maguk a programkeretek is hatással vannak (jogszabályban vagy pályázati kiírásban meghatározott szakmai és pénzügyi keretek). A megvalósító szervezetek önálló céljai (a hátrányos helyzetű tanulók sikeres iskoláztatása, munkanélküliek szakmához juttatása, bizonyos esetekben térségfejlesztés foglalkoztatás által) párhuzamba vonhatók a központi célokkal. Azok részletes tartalmi kialakítása során azonban számos helyi, intézményi sajátosságot figyelembe kell venni, így a megvalósított és a „kiírt/előírt” programban, a fenntartói/finanszírozói és megva-

⁹ Az egyik terep interjúiban az alábbi, a program céljaival ellentétes családi minták és értékek kerültek szóba (az alanyok szóhasználatát követve): a diákok nem érzik, hogy értékes tagjai a társadalomnak. Nem fogadják el, hogy több is lehet belőlük, mint a szüleikből, s nem feltétlenül szociális járadékból kell megélniük. Az életcél kifulladás abban, hogy férjhez mennek, és gyereket szülnék. A problémákat csak kiabálással és verekedéssel látják megoldhatónak. Folyamatos gyászézés van bennük. Egyik szülő sem dolgozik, így nem szoknak hozzá, hogy napirendjük van. A veszekedés mindennapos. Van, aki a kocsmában nő fel. Nem érdekli a szülőt, hogy mi van a gyerekeivel az iskolában.

lósítói célokban hangsúlyeltolódások lehetnek (pl. Németh 2009, Györgyi-Mártonfi 2001). Ennek az adaptálási stratégiának is kulcsszerepe van a beválásban.¹⁰

A programok elszámoltatása egy további terepe annak, hogy a megvalósítók és a kiírók/finanszírozók/fenntartók érdekei találkozzanak. Voltak, akik kiemelték, hogy nem szerencsés, ha a program megvalósítóin kérnek számon olyan kudarcokat, amelyek az ő hatáskörükön kívül esnek, ettől téve függővé a program továbbélését.

Az egyes szereplők eltérő elvárásai, céljai is hatással lehetnek a beválásra. Többféle megvilágításban is előkerültek a résztvevők és a program céljainak súrlódásai. Volt, ahol kiemelték, hogy az is egyfajta eredmény, ha a résztvevőkben kialakulnak a program céljaihoz illeszkedő hosszú távú pályaaspirációk a résztvevők rövid távú céljai (okostelefon vásárlása, buli, vagy akár a mindennapok túlélése) helyett. Egy másik terepen a résztvevők a programot az unalmasnak megismert iskolával azonosították, ezért ugyanúgy késtek, nem vették komolyan a részvételt. A pénz elsődlegessége is sokszor előkerült. A megvalósítók ezzel szemben tudatosan törekednek arra, hogy a résztvevő is azonosuljon a tágabb/mélyebb célokkal. A késésekről való leszoktatást például későbbi munkavállalói kompetenciaként tudatosítják azzal szemben, hogy a résztvevő csak túl akar lenni a szakmaszerzésen, és (még) nincs tudatában a szemléletváltás fontosságának. Tehát az elvárásokat és azok változását is érdemes több időpontban a beválmérés részévé tenni.

Nem csak a résztvevők elvárásai lehetnek fontosak. Az iskolai programoknál a szülők részéről például olykor az elvárások teljes hiányával találkozunk – egy-egy fókuszcsoport bevallása szerint. A 16 éves tankötelezettségi korhatár is ellentétesen hat a program céljaival, tehát az oktatáspolitikai elvárások is külső tényezőként jöhetnek szóba az olyan programoknál, ahol a képzés típusa és korosztálya ezt indokoltá teszi.

PÁLYÁZATI, ANYAGI STABILITÁS

Az anyagi stabilitás is fontos tényezőként jelent meg a programok működésében. Ha a finansziális anomáliák kicsik, a működtetők még el tudják érni, hogy azok ne legyenek befolyással a célok teljesülésére. Ha azonban olyan mértéket öltenek, amelyet már nem képesek hullámfogó módjára felfogni, látványos nyomot hagyhatnak a program egészen is. Például a többször elmaradt kirándulások visszavetik a résztvevők és a munkatársak motivációját, a folyamatosan késő megrendelői kifizetések csökkentik a programért felelősséget vállaló személyek hitelességét, az ösztöndíj késése lemorzsolódáshoz vezethet, s alááshatja a működtetőkbe vetett bizalmat („Tanár úr hazudott”). Így ezek hatásait is érdemes a beválást befolyásoló tényezők sorában számításba venni, bevonva a finanszírozásért felelős szervezetet is.

A pályáztatás útján működtetett programok egy további problémájára több szakértő is felhívta a figyelmet. Még ha egy-egy program sikeres és stabil is, a folytonosság

¹⁰ Az egyik munkaerő-piaci programban például egy jól bevált gyakorlatukat csak szakmai lemondások árán tudták beleilleszteni az adott pályázati kiírásba (e nélkül megszűnt volna a program). Konkrétan: újra szét kellett választaniuk a gyakorlatot a képzéstől, ami nehezítette a végcél elérését: a résztvevők sikeres szakmaszerzését és elhelyezkedését. Egy másik, iskolai programban pedig a heti megszabott óraszám helyett havi bontásban tartanák realitásabbnak, célszerűbbnek a megszabott mentori foglalkozásokat, különben elveszíti a tanulóikat a túl merev feltételek miatt.

hiánya ott lebeg Damoklész kardjaként. A felzárkóztatás tágabb, hosszú távú céljait nem tudják egy-két év alatt véghezvinni. A programok híre, létezésüknek biztos tudata kulcsfontosságú lehet abban, hogy a célcsoport minél szélesebb rétegeihez eljusson, és akár azokra is hatással lehessen a résztvevők hírvivő szerepe, mintaadása által, akik nem vettek részt benne. Mindemellett költséghatékonyasági szempontból sem szerencsés, ha hiányzik a folytonosság. Nagyon költségigényes, hogy egy szervezet kiépítse a megvalósításhoz szükséges infrastruktúrát és személyi feltételeket, verbuválja, érdekeltté tegye, esetleg továbbképezze, gyakorlottá tegye a megfelelő szakembereket, adaptálja vagy kifejlessze a megfelelő pedagógiai módszertárat. Ha egy ilyen „stábfelállítás” után nincs következő pályázat, akár egyéves kihagyás után is nehéz újra előlről kezdeni ezt a munkát. Ha van újabb pályázati kiírás, s egy másik intézmény nyeri el, ők is kezdenek előlről az alapok felépítését, ami nem hatékony – a költségvonzatot, a pedagógiai innováció többszöri kipróbálását és az összeszokott csapatot nézve sem. A szakirodalom ugyanakkor felhívja a figyelmet arra is, elsősorban a tranzitfoglalkoztatási programok kapcsán, hogy a program hatásai között könyvelhetjük el a munkanélküliek felzárkóztatni képes intézményrendszer, szakembergárda felállítását, szak tudás megteremtését (Györgyi–Mártonfi 2001), a „mag elültetését”.

Az egyik terepen a pályázati rendszer egy sajátos hatására bukkantunk. A megvalósítók a pályázatokhoz igazítják a céljaikat is, nincsenek hosszú távú stratégiáik – tehát a pályázati rendszer ellentétes hatást ér el, indikátorüzésre nevelheti az egyébként is leterhelt, túlélésért küzdő oktatói gárda gondolkodását, akik így hajlamosak lesznek a „legyünk túl rajta” jellegű hozzáállásra, esetleg üres szakmai tartalmak nem valós dokumentálására, ún. kozmetikázásra (Németh 2008). Ennek ellenpéldája, amikor a pályázat hátrányos helyzetűekkel való foglalkozást foglalja határozott keretbe, s megfelelő anyagi és szakmai segítséget ad a feladathoz. Ha a beválmérésnél nem vesszük figyelembe a kettő közötti különbséget (pl. csak az adminisztrált eredményekre figyelünk, amit az első típus maradéktalanul is teljesíthet akár), akkor torz eredményekhez juthatunk.

A pályázati rendszer egyik további jellegzetessége, hogy elvárja az innovációkat. Az így kialakult jó gyakorlatok fenntartására, folytatására ezért nincsen lehetőség – nehezményezte az egyik civil szervezet.

A nem stabil, rendszertelenül működő pályázatos rendszer helyett a megkérdozett szakértők és vezetők el tudnának képzelni normatív állami támogatást, folyamatos meghívásos pályázatokat a sikeres szervezetek számára (ahogy arra van is példa), vagy akár egyéb mozgatórugóval működő programokat is. Kivitelezhetőnek látnak például egy az önkéntes oktatókra, mentorokra, szervezőkre jobban építő működést (hasonlóra az EU-ban van példa, lásd a különféle senior projekteket, mint az InterGen vagy K-start: Transferring Knowledge from Senior to Juniors & Start-ups), vagy a felsőoktatási hallgatók képzésébe beépített felzárkóztató tevékenységet is (tanulási terepként tekintve a problémára, ahogy a Felsőoktatási Mentorprogramban ez megvalósult – Fesjes et al. 2014).

SAJÁT MÉRÉSEK

A legtöbb programnál rendszeresen vizsgálják a résztvevőket, saját mérésekkel: kompetenciatesztek szolgálnak annak meghatározására, hogy ki miben szorul fejlesztésre,

az egyéni haladási naplóban folyamatos a haladás regisztrálása, féléves tantárgyi tesztek, háromhavi komplex felmérés, családi háttérre kiterjedő mérések, félévenkénti szöveges értékelések szerepelnek a programban, s az éves munkatervekben is követhetők a változások. Az interjúalanyok egyöntetű véleménye szerint érdemes építeni ezek tapasztalataira is a bevéásvizsgálat során.

LEMORZSOLÓDÁS

A lemorzsolódás az egyik legadekvátább mérőszám, amit a programok működése során mérni lehet, s amelyet a bevéásmérések rendszeresen vizsgálatuk tárgyává tesznek (pl. Szauer-Bognár é. n., Györgyi-Mártonfi 2001, Fehérvári-Liskó 2006). A programok félbehagyása nagyon komoly probléma, hiszen elvesz a résztvevőkre fektetett emberi erőfeszítés, pénz, a nekik fenntartott férőhely. A megvalósítók tehetlenségérzéséről árulkodik, hogy az interjúkban nem hallottunk konkrét számokat, arányokat a lemorzsolódással kapcsolatban (inkább az „átlagos”, „kielégítő” szavakkal jellemezték a helyzetet), vagy egymásnak ellentmondó adatokkal találkoztunk egy-egy szervezeten belül.

A csökkentésért küzdő stratégiák sorában említhetjük a minél szigorúbb bemeneti szűrést, amely azt a veszélyt rejtí magában, hogy a program működtetői elkerülik a célcsoport legproblémásabb tagjait (Györgyi-Mártonfi 2001), ami pedig gyakran a program eredeti céljának mond ellent. Az egyik munkaerő-piaci program esetében 0%-os lemorzsolódás van előírva – mint a lemorzsolódás elleni adminisztratív eszköz. Ez utóbbi is számos veszélyt hordoz: a résztvevők visszaélhetnek azzal, hogy nem tehetik ki őket, így lazulhat a fegyelem – ahogy az az egyik fókuszcsoportos interjúban kiderült, de a szakirodalom is beszámol erről a jelenségről (Györgyi-Mártonfi 2001).

A lemorzsolódásra való hajlam és a kockázati tényezők mérése a program működése során is hasznos lehet. A bevéás szempontjából pedig mindenképpen érdemes lemorzsolódott tanulókat is megkeresni (ahogy azt korábbi kutatások is javasolták, lásd Fehérvári-Liskó 2006), elsősorban interjú technikával.

A VÁLTOZÁS MÉRTÉKE

A bevéásnak igen különböző fokozatait ismerhettük meg a terepeken, így a mérőszköz érzékenysége is kulcsdimenzió lehet. Olykor egy-egy erőteljesebb lépés megtétele kell kimutatni (pl. továbbtanulás a felsőoktatásban), máskor viszont egy apró lépés megtétele is óriási eredményként könyvelhető el, amelyet szintén mérhetővé kell tenni (pl. ha bukásról kettesre javít valaki). Nemcsak a számszerűsíthető indikátorok erőssége fontos, hanem a kevésbé mérhetőké is: más „fokozatot” jelent benntartani valakit a programban, mint teljes szemléletformálást elérni nála (vö. Fejes et al. 2014).

Ugyanígy érdemes mérlegelés tárgyává tenni a változások szórását is. Más jelent ugyanis, ha sok résztvevőnél érjük el ugyanazt az apró eredményt, mint ha 1-2 kiugró személynél valami óriásit.

ÖSSZEGZÉS

Kísérleti kutatásunk alapján a következő problémaköröket tartjuk központi fontosságúnak a felzárkóztató programok bevalásához és a bevalás mérhetőségéhez kapcsolódóan:

- Komoly módszertani kérdéseket vet fel az ad hoc működő, belülről sem egysegős, többféle dimenzió mentén strukturált felzárkóztató rendszer vizsgálata és követése.
- Kulcskérdés az az alap társadalmi probléma, amelyet a programok megcélznak. A programokba való alámerülés előtt egy lépés távolságból fel kell tenni a kérdést: a programok tüneti kezelése vagy mélyebb strukturális eszközök szolgálják-e jobban a programokban megfogalmazott célokat. A munkaerőpiac alapvetően rossz állapotán, az oktatási rendszer hiányosságain nem tudnak mélyreható változást elérni a programok, sőt ezek hiányosságai a programra is kihatnak.
- A bevalásvizsgálatnak figyelembe kell vennie a rövid és hosszú távú célok, valamint az elsődleges és másodlagos célcsoportra gyakorolt hatások közötti különbségeket.
- A programok léte már önmagában felhívja a figyelmet a felzárkóztatandó csoportok problémáira, azok kezelésének szükségességére.
- A hátrányos helyzet nem csak egydimenziós jelenség. A programok által megcélzott célcsoportok a szociális hátrányokon túl vagy azok mellett érintettek a strukturálisan és funkcionálisan deficitcsaládok okozta egyéb hátrányokban is.
- A programok nem várt hatásaival is érdemes számolni (megvalósítóokra gyakorolt hatások, elsődleges és másodlagos célcsoportra gyakorolt hatások, pozitív és negatív oldalon egyaránt).
- Az életút felőli megközelítés jobban szolgálná a programok tágabb társadalmi céljait, mint az egy-egy program esetén elért indikátorokra való koncentrálás.
- Az indikátorkényszer szülte programcélok ellen ható megvalósítási gyakorlat mélyebb vizsgálatot érdemel (pl. hogy a célcsoport épp azon tagjait nem választják be a programokba, akik az oktatási rendszer korai szelekciós szűrőin fennakadtak, tehát akiknek a legnagyobb szükségük lenne a felzárkóztatásra).
- A célcsoport kognitív és affektív sajátosságai (nehezen boldogulnak a kérdőívek értelmezésével, az absztrakt fogalmakkal, nehéz elérni és hosszabb ideig fenntartani a motivációjukat, érzékenyen érintik őket bizonyos kérdések) miatt megfontolandó a hagyományos kutatási módszerek (kérdőív, strukturált interjú) kiegészítése alternatív, projektív, játékoságra és beszélgetésre épülő módszerekkel.
- Mérhetőség és láthatóság: A programokat akarva-akaratlanul az alapján is megítélik a potenciális résztvevők, a helyi társadalom, a közvélemény vagy akár a politikai döntéshozatal, hogy „mi látszik belőle”. Fontos, hogy ezek ne keveredjenek a kutatásban. Ugyanakkor nem független a sikertől a jó megítélés sem.
- A felzárkóztatandók egy-egy rövid időszakra való felkarolása nem minden esetben tudja a többéves – vagy akár több évtizedes – lemaradásokat behozni.

Javasoljuk egy a tehetségek életpálya-nyilvántartó és -követő rendszeréhez (TÉNYKÖR) hasonló rendszer kiépítését a felzárkóztató programokra adaptálva, amely révén megvalósulhatna az életutak folyamatos támogatása és nyomon követése.

- Ugyanakkor a felzárkóztatandó csoport bármilyen felcímkezése, elkülönítése etikai és hatékonysági kérdéseket is felvet. Ezért fontos, hogy ezekre is érzékeny, megfelelőképpen kommunikált rendszer legyen.
- Egy ilyen rendszer jelentősen hozzájárulna az utánkövetés módszertani korrektségéhez is. Ennek pillanatnyi hiányában javasoljuk, hogy az utánkövetés megtervezése a programciklus minél korábbi pontján történjen meg, de mindenképpen előzze meg a programból való kilépést.
- A kutatás alanyait érdekeltté kell tenni a válaszadásban. A megvalósítók oldaláról a fejlesztéssel egybekötött kutatás javasolható, míg a résztvevők esetében valamilyen anyagi ösztönzés segítheti a válaszadási hajlandóság növelését.

FORRÁS

1997. évi XXXI. törvény. net.jogtar.hu. Utolsó letöltés: 2015.01.02.

Bordás Andrea (2010): *A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban*. Educatio XIX/IV. szám, OKTATÁS ÉS POLITIKA, 666–672., HU ISSN 1419-8827.

Bordás Andrea (2012): *Pedagógusok szakmai tanuló közösségei szociokulturális konstruktivista megvilágításban*. In Pusztai Gabriella–Fenyő Imre–Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni*. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debreceni Egyetem, CHERD-Hungary, Debrecen, 226–246.

Ceglédi Tímea (2012): *Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier*. Szociológiai Szemle, 2012/2. szám, 22. évfolyam, 85–110.

Ceglédi Tímea (2014): *Egy alkalmazott eredményesség koncepció és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zártságára*. In Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki az eredményes a felsőoktatásban?* Budapest – Nagyvárad. Partium Kiadó, Personal Problem Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 10–35.

Császi Lajos (2006): *Felsőoktatás és szelekció*. In Fényes Hajnalka – Róbert Péter (szerk.): *Iskola és mobilitás*. Szöveggyűjtemény, Debrecen, 143–153.

Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006): *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Fejes József Balázs (2014): *Mire jó a tanoda?* Esély 2014/4. 29–56.

Fejes József Balázs – Kelemen Valéria – Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje*. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához. Szeged, SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet.

Györgyi Zoltán – Mártonfi György (2001): *Vissza a munkaerőpiacra*. A tranzitfoglakoztatási program tapasztalatai. Oktatókutatási Intézet, Budapest.

Hankiss Elemér (2004): *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Osiris Kiadó.

- Kállai Gabriella (2014): *Az Útravaló Ösztöndíjprogram programértékelése*. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2014, Debrecen.
- Kállai Gabriella (é. n.): *Az elmúlt húsz évben a felzárkóztatás terén megvalósult hazai tevékenységek elemzése*. Kézirat. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Lannert Judit (2014): *Egésznapos iskola vagy tanoda? A 2013-as tanoda monitoring-program fő eredményeinek továbbgondolása*. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2014, Debrecen.
- Merton, Robert K. (2002): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh Szilvia (2008): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. Társki-Tudok.
- Németh Szilvia (2013): *Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013*. Zárótanulmány. Vitaanyag. Társki-Tudok.
- Németh Szilvia (2014): *A 2009-es és a 2013-as tanodakutatás eredményeinek az összehasonlítása. A REF tanoda monitoring-programok fő eredményei*. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2014, Debrecen.
- Németh Szilvia – Lannert Judit – Máté Dezső (2014): *Hátránykompenzáló oktatási programok komplex értékelése*. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2014, Debrecen.
- Nyüsti Szilvia (2012): *Jelentkezni vagy nem jelentkezni? A felsőfokú továbbtanulás során észlelt önkirekesztés és annak háttere*. Felsőoktatási Műhely, 2012/4. 85–100.
- Nyüsti Szilvia (2013): *Oktatási helyzetkép*. In Székely Levente (szerk.): *Magyar ifjúság 2012. 2013 Kutatópont*, Budapest. 90–126.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2014): „Nem biztos csak a kétes a szememnek...” *Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban*. In Nagy Péter Tibor – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Tanulmányok Hrubos Ildikó köszöntésére*. Budapest, ÚMK, 201–219.
- Róbert Péter (2000): *Bővülő felsőoktatás? Ki jut be?* *Educatio*, 2000/I. 79–94.
- Sík Endre (2001): *Kapcsolatérzékeny útfüggőség. Magyar korrupció?* In Kovács János Mátyás (szerk.): *A zárva várt Nyugat*. Budapest, Sík Kiadó, 345–381.
- Sugland, B. W. – Zaslow, M. – Nord, Ch. W. (1993): *Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: in Search of a Conceptual Framework*. Child Trends, Inc., Washington, DC., 1–39.
- Szabó Zoltán András (2015): *Felzárkóztatási hatásvizsgálatok – esetlegesen*. In Györgyi Zoltán (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Szauer Csilla – Bognár Mária (é. n.): *Dobbantó. Esély az esélytelenségben*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Dobbantó Projektroda.

GYÖRGYI ZOLTÁN: FELZÁRKÓZTATÁSI HATÁSVIZSGÁLATOK – RENDSZERSZERŰEN

Kötetünk tanulmányai egyértelműen jelzik, hogy a felzárkóztatás témakörébe értendő tevékenységek nagyon sokrétűek: bár távlati céljuk azonos vagy nagyon közeli, célcsoportjaik mások, módszereik egymástól jelentősen eltérhetnek, s el is térnek. Egyeséges rendszerbe helyezésük, így hatásvizsgálataik is csak magas absztrakciós szinten lehetséges.

Összegző tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a három, e kötetben közölt tanulmány alapján megfogalmazzuk egy ilyen hatásvizsgálati rendszer alapvető kritériumait. Mondandónk háttereként felhasználjuk a nemrég megjelent Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve c. könyvet (Sági-Széll 2015), (többnyire) átvéve annak megalkotott, esetünkben is jól használható terminológiáját, és támaszkodunk Ceglédi Tímea e könyvben megjelent tanulmányára (Ceglédi 2015).

A felzárkóztatás itt használt fogalma illeszkedik az e kötet más tanulmányaiban is használt fogalomhoz (Ceglédi 2015; Szabó 2015). Újraderfinálni nem tartjuk szükségesnek, csupán utalunk rá, hogy iskolai és iskolán kívüli, az iskolai oktatástól, neveléstől határozottan elkülöníthető programokról beszélünk, s eltekintünk – mint ahogy kötetünk egésze is eltekintett – a tanári tevékenység szerves részévé vált felzárkóztató (korrepetáló) tevékenységtől, bár tartalmilag az is idesorolható lenne. Programon e tevékenységek egy-egy tartalmilag jól körülhatárolható típusát értjük, elemi projekten (vagy röviden projekten) pedig ezek egy-egy helyi szervezet által, nem feltétlenül projektszerű körülmények között megvalósított, de időben többnyire jól szakaszolható elemét értjük, projektszervezetten pedig ezek megvalósítóit (ez jellemzően valamilyen civilszervezet vagy iskola). Az e fölött álló, a projektszervezet projektjének működését támogató szervezetet nevezzük fenntartó/finanszírozó szervezetnek.

A programok sokféleségéről képet kaphatunk a fent említett tanulmányból (Ceglédi 2015). Egy részük egyértelműen az iskolarendszer része (Hídprogramok – ezek esetében egyelőre hatásvizsgálatról nem beszélhetünk), más részük az iskolarendszerben gyökeret vert program (Arany János Programok, Útravaló – MACIKA), amelynek működése azonban projektszerű bizonytalanságokat tartalmaz, s vannak olyanok, amelyeket iskolák vagy civil szervezetek számára valamilyen támogatási program keretében hirdetnek meg. Ez utóbbiak akár néhány éven belül is átalakulhatnak, megszűnhetnek, s helyettük más programok indulnak (ilyenek például a tranzitfoglalkoztatási, a Tanoda, a Második Esély és a KID programok).

HATÁSVIZSGÁLAT – BEVÁLÁSVIZSGÁLAT – PROGRAMÉRTÉKELÉS

Mindenekelőtt tisztáznunk kell, hogy amikor hatásvizsgálatról beszélünk, akkor az ilyen jellegű vizsgálatok mely tartományára gondolunk. A hivatkozott Sági-Széll-kézikönyv hatásvizsgálatot, bevéálásvizsgálatot és programértékelést különböztet meg. E terminológia szerint a programértékelés – felhasználva a hatásvizsgálat(ok) megálapításait – szakpolitikai összefüggéseket is vizsgál. Felzárkóztatási programok esetén sem nélkülözhetők a programértékelések. Alapvető célkitűzésünk szerint e programértékeléseknek kell(ene) összehangoltnak lenniük annak érdekében, hogy az egyes

programok ne csak önmagukban legyenek értékelhetők, hanem a felzárkóztatás fogalmkörébe tartozó tevékenységek együttesen is, vagyis az erre vonatkozó szakpolitika is értékelhető legyen. Ez utóbbit kívánjuk megalapozni egységes, többfunkciós hatásvizsgálati rendszerrel. Célunk, hogy ezzel hozzájáruljunk a társadalmi integrációt eredményesen elősegítő oktatáspolitikai működéséhez, függetlenül attól, hogy ez az oktatáspolitikai milyen megközelítésben foglalkozik a kérdéskörrel.¹

Bár mind e kötet, mind e tanulmány címében a hatásvizsgálat kifejezést használjuk, valójában a hatásvizsgálat és a bevélszizsgálat mezőben egyaránt mozgunk. Teszszük ezt azért, mert tapasztalataink szerint az eddigi – többnyire hatásvizsgálatnak nevezett – kutatások túlléptek a hatásvizsgálat szűk fogalmkörén. A később említendő rövid távú hatásokat mérő vizsgálateinkat tekinthetjük szűk értelemben vett hatásvizsgálatoknak, a hosszabb távon vizsgált hatásvizsgálateink pedig a bevélszizsgálat definícióját merítik ki, vagyis ezek már olyan programértékelések, amelyek fókuszá elsősorban egy adott oktatásfejlesztési program megvalósíthatóságára irányul (Expanzió 2015), míg a hatásvizsgálatok az ezt megalapozó „információk, tények, oksági mechanizmusok feltárása”.

MITŐL RENDSZER A RENDSZER?

Mind a korábbi hatásvizsgálatokat elemző tanulmányunk (Szabó 2015), mind a hatásvizsgálati kutatásunk (Ceglédi 2015) rámutatott arra, hogy a hatásvizsgálatok rendszerre nem jelentheti azok uniformizáltságát, jelentheti viszont a következő elemek összehangolását:

- 1) A hatásvizsgálatok célszervezeteinek (felhasználóinak) azonosítása²
- 2) A hatásvizsgálatok szakmai felügyeletének sztenderdizálása
- 3) A vizsgálatok időpontjának egységes rendszerbe helyezése
- 4) A programcélok azonosításának igénye
- 5) A mintaválasztásra vonatkozó követelmények meghatározása és a támogatottak (kliensek) későbbi elérése érdekében teendő intézkedések
- 6) A mérések tartalma, a kutatások tárgya

A HATÁSVIZSGÁLATOK CÉLSZERVEZETEI

A hatásvizsgálatoknak különböző célszervezeteik lehetnek, az adott szakterületért – jelen esetben a felzárkóztatásért – felelősséget vállaló szakpolitikai szervezettől a finanszírozón át a projektek megvalósítóig, ezen túl minden partnerintézményt, sőt a klienseket, a projektek potenciális résztvevőit is idesorolhatjuk. Elsődleges célszervezetnek a vizsgálatot megrendelő szervezetet tekintjük.

Az eddigi hatásvizsgálatok alapvetően a működtetők-támogatók megrendelésére készültek (Szabó 2015), elsősorban az ő igényeiket voltak hivatottak kielégíteni. Felvet-

1 Lásd a felzárkóztatást érintő szakpolitika változását elemző tanulmányunkat (Expanzió 2015).

2 A hatásvizsgálatok célszervezetein a vizsgálatok eredményét felhasználó szervezeteket értjük.

hető, hogy a megrendelők nem függetlenek az adott programtól: működtetésében, sok esetben – főként kísérleti programok esetén – annak koncepcionálásában is érintettek, nem beszélve a megvalósításról, amelyben nem egyszerű támogatóként vesznek részt, hanem elkötelezettek is. Ennek megfelelően nemcsak a program szükséges korrekciójában s így az ezt megalapozó hatásvizsgálatokban érdekeltek, hanem saját tevékenységük igazolásában is. Nem vonva kétségbe, hogy körültekintően kiválasztott hatásvizsgálók korrekt eredményekre törekednek, mégis számolni kell azzal, hogy a megbízó alapvető érdekeivel ellentétes eredményt nem fognak kimutatni, hiszen azzal a megbízó érdekeit sérthetik.

A hatásvizsgálati célszervezet magasabb szintre helyezése, vagyis a programot irányító/finanszírozó szervezet feletti (azt fenntartó vagy támogató) intézmény hatásvizsgálati megrendelői szerepe esetén a független hatásvizsgálati eredmény könnyebben biztosítható, ugyanakkor a megvalósító projektszervezetek együttműködési készsége jelentősen csökkenhet, ami ugyancsak csökkenti a hatásvizsgálat hitelességét.

Hatásvizsgálataink azt jelzik, hogy a projektszervezetekkel való együttműködés a felzárkóztató programok esetén különösen fontos: nemcsak vizsgálati terepként jelennek meg, hanem a támogatottak (kliensek) elérhetőségének biztosításában is kulcsszerepük van. Éppen ezért – fenntartásaink ellenére – a továbbiakban is javasolható, hogy a megrendelő, vagyis az elsődleges hatásvizsgálati célcsoport továbbra is az adott programot irányító/finanszírozó szervezet legyen.

A szakpolitikai döntéshozó intézmények a másodlagos célszervezetek egyikét jelentik, de kulcsszerepük lehet a hatásvizsgálatokban, miután a programok hosszabb távú működését ezek biztosíthatják. Tehát a programok (pozitív) hatásáról e szervezetek vezetőit kell meggyőzni, nekik pedig eldönteni, hogy mit támogassanak, s mit ne.³

További célszervezetként azonosíthatók az egyes elemi projekteket megvalósító intézmények, szervezetek, amelyek jól ismerik ugyan saját programjaikat, de sem azok hosszabb távú, sem pedig komplex hatására nem lehet rálátásuk, ez meghaladja lehetőségeiket, kereteiket, ráadásul rálátásuk függetlensége is erősen megkérdőjelezhető. Ugyancsak fontos, hogy saját tevékenységüket programjuk egészében is értékelni tudják.

Potenciális célszervezetek a projektekben együttműködő partnerek (iskolák, önkormányzatok, önkormányzati szervezetek, a munkaügyi szféra intézményei stb.). Az eddig elvégzett hatásvizsgálatok esetében érdekeltségük nem rajzolódott ki, de az együttműködés folytatását megalapozhatja, ha látják a program hatását, és esetleg azt is, hogy ez a hatás mennyiben segíti az ő munkájukat (csökkenti feladataikat, és/vagy növeli annak eredményességét).

A HATÁSVIZSGÁLATOK SZAKMAI FELÜGYELETE

Szabó tanulmányából az derül ki, hogy a hatásvizsgálatok némelyike módszertanilag nem teljesen állja meg a helyét. A megbízó nem feltétlenül képes átlátni a hatásvizsgálatok módszertanát, ennek buktatóit, a kutatást megvalósítók számára pedig sok ok

3 E szervezetek azonosítása jelenleg nem könnyű: a területnek van felelőse (a társadalmi felzárkózásért felelős helyettes államtitkár), ugyanakkor a felzárkóztató programok erősen kötődnek a közoktatáshoz, a szakképzéshez, amelyek más igazgatási egységhez tartoznak.

elképzelt, ami miatt a vizsgálat hibás módszertant követ. A megbízó által felállított, a hatásvizsgálatot irányító, az adott programot és a kutatási területet is ismerő tagokból álló szakmai tanácsadó testület lehet erre a megoldás. Egy olyan, stabilan működő szakértői testület, amely képes megfogalmazni a hatásvizsgálattal kapcsolatos előzetes elvárásokat, s egyben számon is kéri azokat a hatásvizsgálókon.

A VIZSGÁLATOK IDŐPONTJA

Az eddigi felzárkóztatási hatásvizsgálatok egy része az egyes programok megvalósítása közben, más részük azok lezárulta után született. Az előbbinek elsősorban a hosszabb programciklusú projektek esetén van létjogosultsága (pl. a Tanoda program), ott, ahol a kliensek be- és kilépése folyamatos, illetve ahol már a program közben is várható számottevő hatás (Tanoda, Arany János Programok).

Más esetben utólagos vizsgálatra van szükség. Itt dilemma a várható hatások eltérő időtávja. Némileg leegyszerűsítve a kérdést, beszélhetünk rövid és hosszú távú hatásokról, ezek mindegyikének felmérésére törekedni kell. A rövid távú hatások mérése sok esetben a projektszervezetek számára megfogalmazott indikátorokkal is összefüggésbe hozható, ami a vizsgálatok szempontjából szerencsés, mert mind a támogató/fenntartó, mind a projektszervezet érdekelt az efféle vizsgálatokban, más szempontból viszont egyoldalú, az indikátorokra túlzottan koncentráló vizsgálatokat eredményezhet.

A hosszabb távú hatásokat mérő vizsgálatok (a továbbiakban: hosszú távú hatásvizsgálatok) már inkább a szakpolitikai célkitűzésekkel hozhatók összefüggésbe, de legalábbis túl kell mutatniuk az indikátorokon. A hosszú távú hatások mérése ugyanakkor sok módszertani problémát is felvet. Egyrészt nehezen választhatók le a programrészvétel hatásai az egyéb hatásoktól, másrészt a programból régen kilépettek elérése is nehéz. Különösen nehéz, ha a projektszervezet is átalakult, netán megszűnt.

A legújabb hatásvizsgálati kutatások (Ceglédi 2015) ráirányították a figyelmet arra, hogy mindkét időtáv indokolt. A rövid távú kutatások elsősorban a program közvetlen céljaiból levezethető hatások kvantitatív leírására alkalmasak, míg a hosszabb távúak az egyének életsorsának alakulásán keresztül átfogóbb hatások kimutatására. Itt inkább kvalitatív kutatási elemek lehetnek előnyösek. Az előbbi esetben a programok rövid távú társadalmi hatása mérhető (iskolai végzettség emelkedése, a munkanélküliség csökkenése, jobb iskolai eredmény stb.), az utóbbi esetben a vizsgálatok a társadalompolitikai célokhoz igazodás (margóra kerülés elkerülése, társadalmi kapcsolatok javulása, életmódváltás stb.) vizsgálatán keresztül a programok beválását értékelhetik.

Ennek értelmében az elsődleges hatásvizsgálati célszervezet az adott programot működtető/finanszírozó szervezet lehet, míg az utóbbi esetében valamely, a szakpolitikáért felelős szervezet.

Rövid távú vizsgálatok esetén a kutatások időpontjának elsősorban az adott program belső működéséhez kell igazodnia. Hosszabb távú s az iskolarendszerben való bennmaradást, illetve az iskolai eredmények javulását célul kitűző programok esetében követő vizsgálatok indokoltak. A továbbtanulást célul kitűzők esetében a továbbtanulás ciklusához érdemes igazodni, a munkába állást végcélként tekintő programok esetében egyrészt tekintettel kell lenni ennek hosszabb időt igénylő folyamatára,

másrészt valamilyen módon az elhelyezkedés tartósságát is figyelembe kell venni. E vizsgálatoknak kevés közös elemük lehet, ezek inkább csak a kliensek hátterére vonatkozó adatok esetében merülnek fel. A vizsgálatok lehetőséget nyújthatnak az adott felzárkóztatási programon végrehajtott, visszacsatolásokon alapuló kisebb beavatkozásokra anélkül, hogy a (felzárkóztatási) rendszer egész működésére vonatkozó beavatkozások történének.

Ahhoz, hogy a hatásvizsgálatok alapján szakpolitikai következtetéseket lehessen levonni a (felzárkóztató) rendszer működésére vonatkozóan, hosszú távú vizsgálatokra van szükség. Ezeknek már nem az adott programok belső ütemezéséhez célszerű igazodniuk, sokkal inkább a szakpolitikai döntéshozók döntéseihez, amelyeket leginkább belpolitikai események (pl. választások, ill. a választások kapcsán megfogalmazandó kormányprogram) vagy hosszabb távú költségvetési döntések (pl. az EU-s költségvetési időszakok) határozzák meg, mivel ekkor fogalmazódnak meg leginkább új támogatandó programok, s ekkor kerülhet sor a korábbiak revideálására. Mivel a hosszabb távú hatások már kevésbé igazodnak az adott programokhoz, módszertanilag egységesebbek lehetnek a rövid távúaknál, ugyanakkor kvantitatív eredmények leginkább csak a rövid távú vizsgálatok összegzéséből származhatnak.

A CÉLOK AZONOSÍTÁSÁNAK IGÉNYE

A programok saját célkitűzésekhez való igazítása elengedhetetlen követelmény. A célok azonosításának igénye, amely minden hatásvizsgálat esetén fontos, rendszerszerű működésre törekedve különösen az. A hosszabb távhoz kötődő bevételek vizsgálata ugyanis csak úgy lehetségesek, ha egyrészt világosak a célok, másrészt a felzárkóztatás területén működő programok céljai egy nagy rendszer egészét képezik. Ez teszi lehetővé, hogy a szakpolitikai törekvések is értékelhetők legyenek.

Az egyes programok céljainak meghatározása nem mindig egyértelmű: a törvények (pl. a Hidrogramok esetében) nem feltétlenül fogalmaznak meg ilyet. A pályázati keretek között működtetett programok inkább, tekintettel arra, hogy a pályázók orientálása nélkülözhetetlen még akkor is, ha a tervezett programnak már komoly múltja és e miatt viszonylag közismert definíciója van (pl. a Tanoda programok esetében). E célok azonban nem feltétlenül operacionalizálhatók könnyen: nem egyértelmű, hogy mi tekinthető felzárkóztatásnak az iskolán belül (iskolai eredményesség, kompetenciaszint, továbbtanulás, valamilyen végzettség megszerzése?) vagy a munkaerőpiac (rövid távú elhelyezkedés, rugalmas alkalmazkodás készsége a váratlan munkaerő-piaci helyzetekhez?).

MINTAVÁLASZTÁS ÉS A TÁMOGATOTTAK ELÉRÉSE

Hatásvizsgálatot a támogatottak követése nélkül nem lehet elképzelni, ugyanakkor elérésük a program befejezése után nem könnyű. Ebbe a problémába a hatásvizsgálatok gyakran beleütköznek. Program közbeni hatásvizsgálatok esetén ez nem jelenthet komoly problémát, azonban a programok zömében a rövid távú hatások is csak a program befejezte után mérhetők. Amennyiben a célok továbbtanulásra vonatkoznak, a fo-

gadó intézmények bevonásával történhet a mintaválasztás, ez azonban a személyiségi jogok miatt előkészítést igényel, vagyis a programba vonás feltételeként szükséges az elérhetőségi adatok hatásvizsgálati célra történő kiadásához való hozzájárulás. Más (pl. munkaerő-piaci) céllal működő programok esetén mindez nem elegendő, az elérhetőségi adatok folyamatos karbantartására van szükség, s ebben mind a projektszervezeteket, mind a klienseket érdekeltté kell tenni, az érdekeltséget pedig a támogatási/működtetési feltételekbe be kell építeni.

A különböző (munkanélküliségi, oktatási, adózási) adatbázisok megfelelő adatainak integrációjával statisztikai feldolgozásra alkalmas adatbázisok nyerhetők. Hosszabb távon megvalósíthatónak látszik az ilyen adatok rendszerbe építése. Ez is a kliensek előzetes, a programban való támogatásuk feltételül szabott hozzájárulása mellett történhet, akár egyedi elérhetőségi adatok (lakcím, e-mail cím) bevonásával, lehetővé téve a reális mintán történő kérdőíves követő vizsgálatot. Ennek feltétele a megfelelő adatok (pl. oktatási azonosító) előzetes rögzítése és ezek felhasználási lehetőségének biztosítása.

Hosszabb távú hatás vizsgálatánál az elérhetőség mindenképpen csökken, javaslatunk szerint ugyanakkor itt már a kvalitatív elemeknek kell dominálniuk, ez pedig lényegesen kisebb, s nem is igényel statisztikai értelemben reprezentatív mintát. Előkészítést azonban mindenképp, mégpedig nélkülözhetetlen a szociológiailag tipikus tanulói rétegek előzetes lehatárolása annak érdekében, hogy e tipikus rétegek mindegyike képviselve legyen a vizsgálatban. Kulcskérdés, hogy e rétegek lehatárolása ne a program, hanem a résztvevők sajátosságai szerint történjen. Ez teszi lehetővé a különböző programok összehasonlítását, s annak megállapítását, hogy mely programok mely tanulói rétegek számára nyújtanak felzárkózási lehetőséget, s mely rétegek esetében korlátozott a hatásuk.

A támogatottak hosszabb távú elérhetőségét csak oly módon lehet biztosítani, ha mind a klienseket, mind a szervezeteket érdekeltté tudjuk tenni az (elérhetőségi) adatok karbantartásában, illetve a klienseket a hatásvizsgálatokban való közreműködésben. Néhány hatásvizsgálat (pl. a tranzitfoglalkoztatási és a KID program esetében) azt mutatja, hogy a jogi kötelezettség önmagában nem megoldás. Ugyanakkor – s erre hatásvizsgálataink szolgáltatnak példát – a korábbi kliensek elérése érdekében sokféle technika bevezethető: nemcsak a hagyományos lakáscím, telefonszám, e-mail cím, hanem például a közösségi oldalak is. Ceglédi (2015) tapasztalatai szerint a támogatottak elérésére a személyes kapcsolatok fenntartása a leghatékonyabb. Ennek viszont legalapvetőbb feltétele, hogy a projektszervezetek stabilak legyenek: hosszabb távon is működőképesek maradjanak, s munkatársaik se cserélődjenek állandóan. Eltűnő projektszervezetekre nem lehet hatásvizsgálatokat építeni.

Fontos továbbá, hogy a lemorzsolódásvizsgálatnak a hatásvizsgálat szerves részévé kell válnia.

A VIZSGÁLATI MÓDSZEREK

Rövid távú hatásvizsgálatoknál a kérdőíves módszer eredményesnek látszik: a kérdezettek még viszonylag könnyen elérhetők, nagyságrendjük s így a minta reprezentativitása pedig a fent jelzett módszerrel javítható. A kimeneti mutatók viszonylag

könnyen mérhető, programon kívüli hatásokról még kevésbé beszélhetünk. A kérdőíves kérdezést a projektdokumentumok alapján készített statisztikák egészíthetik ki, amelyek a részvételre és a részvétel eredményességére vonatkoznak: rövid távú hatásvizsgálatok esetében az adott program statisztikai indikátorai és a mért hatás (pl. tanulói eredményesség és továbbtanulás, vagy a program utáni elhelyezkedés és a hatásvizsgálat időpontjában mért munkaviszony) közötti összefüggésre, egyben viszont megalapozzák a hosszabb távú bevélsvizsgálatot, amennyiben alapszolgáltatásokat szolgáltatnak ez utóbbi számára.

A hosszabb távú vizsgálatok esetén egy interjútechnikán alapuló kvalitatív vizsgálat rávilágíthat arra, hogy a rövid távon mért hatások mennyire tartósak, illetve milyen mértékben járulnak hozzá a „társadalmi felzárkózáshoz”, vagyis a mainstream helyezett társadalmi rétegek (iskolai, munkaerő-piaci) pályautájához igazodó pályautakhoz. Ceglédi (2015) teljes mértékben egyetérthetünk, hogy – legalábbis a bevélsvizsgálatoknál – „az életút felőli megközelítés jobban szolgálná a programok tágabb társadalmi céljait, mint az egy-egy program esetén elért indikátorokra való koncentráció”. Kisebbségi kérdőíves vizsgálatra mindemellett itt is szükség lehet, feltérképezve nem csupán a társadalmi beilleszkedés fő – tanulási, munkaerő-piaci – mutatóit, hanem az értékrendszerekben bekövetkező (vagy be nem következő) változásokat is.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a vizsgálatoknál kontrollcsoportokra van szükség, vagyis nem elég a változásokat önmagukban mérni, hanem hasonló társadalmi helyzetű, de az adott programban részt nem vevő személyek helyzetéhez szükséges viszonyítani a hatásokat.

MIT MÉRJÜNK?

Rövid távú hatásvizsgálatok esetén fontos szempont a támogatotti csoport jellemzőinek mérése s ennek összevetése a célok között definiált réteg jellemzőivel. Tudjuk, hogy minden program, minden projekt (amelyiknek módja van, hogy válogasson a kliensek között) él a leföldözés technikájával. Hogy ez a leföldözés milyen mértékű, s hogy eredményeként a megcélzott rétegbe tartozók kerülnek-e be a projektekbe, programokba, azt a hatásvizsgálatnak egyértelműen tisztázni kell. Ugyancsak tisztázandó, hogy mely – társadalmi, gazdasági helyzetük, tanuláshoz való viszonyuk stb. alapján jól definiálható – rétegek maradnak ki a programból a leföldözés révén. Ez adhat választ arra, hogy milyen beavatkozásra van esetlegesen szükség: a leföldözés korlátozására (a bejutási feltételek szigorítása révén), vagy pedig a kimaradt rétegek számára más jellegű programok indítására. Ugyancsak tisztázandó a lemorzsolódás háttere, mivel a lemorzsolódás hat a kliensi összetételre.

Mivel a végső cél, ami a résztvevők társadalmi, munkaerő-piaci beilleszkedésében ragadható meg, nagyon nehezen mérhető, a végeredményt más, ezt elősegítő hatások révén mérjük. Ezek egy része a programok, projektek célkitűzései közé tartozik, más részük nem. Kutatásunk ráirányította a figyelmet arra, hogy a felzárkóztató programok hatása sokkal szélesebb körű, mint azt a programok célkitűzései megfogalmazzák.

Az iskolai végzettségi szint emelése általánosan megfogalmazott és jól mérhető mutató, akárcsak a (már nehezebben mérhető) munkaerő-piaci elhelyezkedés. Ezek nyilván jelzik a társadalmi beilleszkedést is. Ugyanakkor a társas készségek, a tár-

sadalmi és családi kapcsolatok javulása, az önbizalom növelése, a javuló önismeret, a különböző területen megfigyelhető motiváltság, a kudarctűrő képesség növekedése nem minden esetben nevezhető szándékolt (előzetesen megfogalmazott) hatásnak, de akár pozitív, akár negatív módon felülírhatja a könnyen mért kimeneti mutatókon keresztül észlelt hatást. Már csak azért sem szokták ezeket a szándékolt hatások közé sorolni, mert a projektek indikátor-fétises világa ezekkel a nehezen mérhető tényezőkkel nem nagyon tud mit kezdeni. A hosszabb távú hatásvizsgálatok közös eleme kell hogy legyen az ilyen típusú hatások mérése még akkor is, ha tudjuk, hogy korlátozottak a lehetőségek, mert mindenre kiterjedő kérdőíves vizsgálatra nincs mód (meghaladja a kliensek tűrőképességét, s módszertanilag sem könnyű feladat). Egy életútelemező kvalitatív vizsgálatba viszont beemelhetők ilyen tényezők is.

Hatásvizsgálatok esetén nemcsak azzal érdemes foglalkozni, hogy milyen hatások következtek be, hanem azzal is, hogy a hatások hátterében milyen összefüggések állnak: mely, az adott projektben tetten érhető tevékenységek, attitűdök, módszerek (pl. a szervezet munkatársai és a kliensek közötti kapcsolatok, a rendszer működésének rugalmassága, motiválási mechanizmusok, a projekt közbeni mérések stb.) járnak eredménnyel, s melyek hiánya valószínűsíti az eredmények elmaradását. A vizsgálatnak ugyanis arra is választ kell adnia, hogy a projektszervezetek kiválasztásának módszere mennyire eredményes, s javítása révén növelhető-e a program hatékonysága.

A programok hatásvizsgálata során nem lehet mellékes a ráfordított anyagi források felmérése. Nem annyira az egyes projektek szempontjából fontos ez – hiszen feltételeik, tevékenységük komoly erőforrás-különbséget indokolhat –, de a társadalomnak látnia kell, hogy nagyságrendileg mit jelent egy-egy program: mennyibe kerül a különböző életkorúak, különböző társadalmi helyzetű rétegek preventív jellegű megsegítése (pl. a tanodák vagy az útravaló program esetén), vagy a különböző krízis-kezelő megoldások.

Végezetül összefoglaljuk javaslatunkat egy lehetséges hatásvizsgálati rendszer legfontosabb követelményeiről:

	RÖVID TÁVÚ HATÁSVIZSGÁLAT	HOSSZÚ TÁVÚ HATÁSVIZSGÁLAT
Célszervezetek (kinek szól?)	Megbízó/irányító szervezetek Projektszervezetek A projektekben együttműködő szervezetek	Szakpolitikai döntéshozók – kiemelten a felzárkóztatásért felelős kormányzati szervezet(ek)
A megvalósítás módja	Előzetes szakmai (irányítói/finanszírozói és kutatói részvétellel folytatott) irányításra épülő, de rutinszerű elemeket is tartalmazó vizsgálat	Erőteltjes kutatói irányítás mellett folyó vizsgálat
Mikor kerüljön rá sor? (A vizsgálat időtávja)	Igazodjon a projektek működéséhez (ciklusaikhoz; rövid távon mérhető hatásaikhoz, eredményességükhöz)	Igazodjon a szakpolitikai döntések ciklusához
A vizsgálat témája, tárgya	Az adott program eredményessége, rövid távú hatása Az egyes elemi projektek eredményessége	Az egyes projektek működésének eredményessége, hatása; összehasonlításuk Nem szándékolt hatások mérése
A vizsgálati módszerek	Dokumentumelemzés Eredményességmérés (tudásmérés) Statisztikai adatgyűjtés, elemzés Kvantitatív kliensvizsgálatok	A rövid távú hatásvizsgálat(ok) elemzése Kvalitatív kliensvizsgálatok Adatintegráció révén statisztikai elemzés
Mintaválasztás	A projektszervezettel együttműködve, érdekeltté téve a támogatottak elérését szolgáló adatbázis karbantartásában	A projektszervezettel együttműködve, érdekeltté téve a támogatottak elérését szolgáló adatbázis karbantartásában

FORRÁS

- Ceglédi Tímea (2014): *Felzárkóztató programok hatásvizsgálata*. Módszertani tanulmány. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Ceglédi Tímea (2015): *Felzárkóztató programok hatásvizsgálata*. In Györgyi Zoltán (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Expanzió (2015): *Felzárkóztató programok az elmúlt húsz évben*. In Györgyi Zoltán (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Sági Matild – Széll Krisztián (2015): *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve*. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szabó Zoltán András (2015): *Felzárkóztató programok vizsgálata*. In Györgyi Zoltán (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Az utóbbi évtizedek Magyarországon nagyon sokféle, a felzárkóztatás fogalomkörébe tartozó tevékenység folyt részben iskolán belül, részben civil szervezetekhez kötötten. Az előbbiek egy része szinte láthatatlan, beleolvad a napi oktatási tevékenységbe, más részük viszont – ahogy az iskolán kívüli szervezetek programjai is – jól érzékelhető: ezek projektszerű keretek között működnek, így megvalósítók, támogatóik megtalálhatók, módszereik könnyen azonosíthatók. Kötetünkben ez utóbbiakat vesszük górcső alá: azt vizsgáljuk, miként válhatnak ezek a programok egy rendszer részeivé. Egy olyan rendszeréivé, amelynek különböző elemei jól körülhatárolható funkcióval rendelkeznek, egymást kiegészítik, stabilan, magas színvonalon és ellenőrzötten működnek, s egyben alkalmazkodnak az adott térben és adott időben felmerülő igényekhez.

A kötet első tanulmánya a témakör bevezetéseként a felzárkóztatás fogalomkörét és a felzárkóztatással kapcsolatos hazai oktatáspolitikai megközelítéseket elemzi, az ezt követő három tanulmány pedig a felzárkóztató programok hatásvizsgálatainak elemzése révén azt vizsgálja, hogy az egységes szemléletű, részben közös módszertan alapján készülő hatásvizsgálatok miként alapozhatják meg a rendszerszerű működést.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE