

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



KUDARCOK ÉS MEGOLDÁSOK

ISKOLAI HÁTRÁNYOK,
LEMORZSOLÓDÁS, PROBLÉMAKEZELÉS

Kudarok és megoldások

**ISKOLAI HÁTRÁNYOK, LEMORZSOLÓDÁS,
PROBLÉMAKEZELÉS**

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.

Kudarok és megoldások

Iskolai hátrányok, lemorzsolódás,
problémakezelés

SZERKESZTETTE:
FEHÉRVÁRI ANIKÓ – TOMASZ GÁBOR

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

**BERÉNYI ESZTER, FEHÉRVÁRI ANIKÓ, GYÖRGYI ZOLTÁN,
HÍVES TAMÁS, IMRE ANNA, KÁLLAI GABRIELLA,
KURUCZ ORSOLYA ÁGNES, MÁRTONFI GYÖRGY,
MIHÁLYI KRISZTINA, SZÉLL KRISZTIÁN,
TOMASZ GÁBOR, VARGA ARANKA**

Szerkesztette

FEHÉRVÁRI ANIKÓ, TOMASZ GÁBOR

Lektor

MESSING VERA, ORSÓS ANNA

Olvasószerkesztő

KOCSIS LILLA

Sorozatterv, tipográfia

KISS DOMINIKA

Tördelés

PÁTRIA NYOMDA ZRT.

Borítófotó

© **THINKSTOCK**

© Berényi Eszter, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Híves Tamás, Imre Anna, Kállai Gabriella, Kurucz Orsolya Ágnes, Mártonfi György, Mihályi Krisztina, Széll Krisztián, Tomasz Gábor, Varga Aranka, 2015

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-862-2

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet

1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.

www.ofi.hu

Felelős kiadó

KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés

PÁTRIA NYOMDA ZRT.

Felelős vezető

ORGOVÁN KATALIN

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS	7
I. RÉSZ	
MAGYARORSZÁGI HELYZETKÉP A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK OKTATÁSÁRÓL	11
HÍVES TAMÁS: A HÁTRÁNYOS HELYZET TERÜLETI ASPEKTUSAI	13
FEHÉRVÁRI ANIKÓ: A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK OKTATÁSÁNAK VÁLTOZÁSA, 2006–2014	31
SZÉLL KRISZTIÁN: SZEGREGÁCIÓ ÉS HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ – PEDAGÓGUSATTITÚDOK	53
VARGA ARANKA: LEMORZSOLÓDÁS VAGY INKLÚZIÓ	73
BERÉNYI ESZTER: KUDARCRUTINOK VAGY MEGOLDÁSKERESÉS – PROBLÉMANARRATÍVÁK A SZAKKÉPZÉSBEN	89
II. RÉSZ	
LEMORZSOLÓDÁS: HELYZETELEMZÉS ÉS CSÖKKENTÉSÉT SZOLGÁLÓ PROGRAMOK HÉT EURÓPAI ORSZÁGBAN	109
MÁRTONFI GYÖRGY: DÁNIA	111
GYÖRGYI ZOLTÁN – IMRE ANNA: HOLLANDIA	131
TOMASZ GÁBOR: AUSZTRIA	148

TOMASZ GÁBOR: ÉSZTORSZÁG	161
KURUCZ ORSOLYA ÁGNES: LITVÁNIA	187
IMRE ANNA: PORTUGÁLIA	202
KÁLLAI GABRIELLA: FRANCIAORSZÁG	215
MIHÁLYI KRISZTINA: AZ ORSZÁGTANULMÁNYOK LEGFŐBB TANULSÁGAI	230
FAILURES AND SOLUTIONS: DISADVANTAGE AT SCHOOL – DROPOUT – PROBLEM MANAGEMENT	250

BEVEZETÉS

A tanulmánykötet az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet legfrissebb kutatási eredményeit ismerteti a hátránykezelés, az egyenlőtlenségek és a lemorzsolódás témakörében. E három fogalmat az oktatás expanziója, illetve a foglalkoztatás szerkezetének folyamata köti össze, amelyek az elmúlt évtizedek meghatározó trendjei az oktatásban és az oktatáspolitikában.

A kutatások szerint az oktatás expanziója társadalmi háttértől függetlenül, mindenki számára növeli a hozzáférési esélyeket. Ez azonban együtt jár a képzési szint diverzifikációjával és a képesítések differenciáltságával, ami kihathat a hozzáférési esélyekre is. Így az azonos szintű képzésekben tanulók eltérő tanítási folyamatba kerülve, eltérő szocializációs folyamaton mennek át, nagymértékben meghatározva a társadalomba való későbbi beilleszkedésüket.

A hazai középfokú képzés expanziójában jelentős hozzáférési esély eltéréseket figyelhetünk meg a képzési programok szerint. Más-más bekerülési esélyek jellemzik a gimnáziumokat, ezen belül is a hat- és nyolcosztályosakat, mint a szakképzést, szakiskolai vagy szakközépiskolai képzést. Következésképpen már az általános iskola felső tagozatában eldől, hogy ki képes az érettségit adó képzésbe bekerülni, akár a felsőoktatásba is bejutni. A későbbi korrekcióra kevés lehetőség mutatkozik. A középfokú oktatási expanzió sajátos jegye, hogy a bekerülés mellett a végzettség megszerzésének esélyei is különbözőek. Bár a szakiskolai képzésbe a legnagyobb a bekerülés lehetősége – évek óta több diákot vesznek fel, mint ahányan eredetileg jelentkeznek –, de a végzettség megszerzése nélküli kikerülés esélye is itt a legnagyobb. Ez a helyzet az elmúlt évtizedben alig változott. Ugyan a kétezres évek elején csökkent a képzésből középfokú végzettség nélkül kikerülők aránya, de ez 2010 után ismét számottevő problémát okoz, azaz a korai iskolaelhagyást.

A korai szelekciós rendszer összekapcsolódik a gyerekek iskolai teljesítményében meghatározó szerepet játszó családi háttérrel. A rosszabb szocioökonómiai háttérrel rendelkezők rosszabbul is teljesítenek. Ezt a tényt a hetvenes évek óta újra és újra kimutatják a különböző vizsgálatok. Mindez azt is jelenti, hogy a rosszabb családi körülmények között élők számára már az érettségi megszerzésére is kevés az esély. Az iskola így ahelyett, hogy a társadalmi mobilitás elősegítője lenne, inkább újratermeli, konzerválja az alacsonyabb társadalmi státuszú csoportokat. Ez a probléma viszont átvezet bennünket a foglalkoztathatóság kérdésköréhez.

Az elmúlt másfél évtizedben a foglalkoztatás szerkezeti átalakulását figyelhettük meg: a mezőgazdaságban és az iparban csökkent, a kereskedelem, vendéglátásban és más szolgáltatási területen viszont növekedett a dolgozók számaránya. A strukturális változások abban is megnyilvánulnak, hogy a fejlett országokban egyre inkább a képzetlenebb munkavállalók iránti igény dominál. Az európai munkaerő-piaci előrejelzések szerint ez a folyamat az évtized végére még inkább felgyorsul. Ennek következményeként az alacsonyan iskolázottak, vagyis a csak alapfokú végzettséggel vagy azzal sem rendelkezők munkaerő-piaci esélyei tovább csökkennek. Így az európai oktatáspolitikában főként a foglalkoztathatóság növelése érdekében kapnak kiemelt szerepet a lemorzsolódás csökkentésére irányuló beavatkozások.

A kötet tanulmányai egyrészt feltárják és azonosítják az említett folyamatokhoz kapcsolódó problémákat, másrészt igyekeznek megoldási módokat is bemutatni.

A kötet első része (*Magyarországi helyzetkép a hátrányos helyzetű tanulók oktatásáról*) főként az általános iskolai oktatásra koncentrált, abból kiindulva, hogy az oktatási rendszernek elsősorban ezen a szinten kell a családi hátrányokból fakadó iskolai hátrányokat kompenzálni. Ugyan minden oktatási rendszerben találkozhatunk a reziliencia jelenségével – amikor egy társadalmi szempontból hátrányos helyzetű tanuló, származása, családi háttere ellenére is sikeres tud lenni az iskolában –, azonban arányuk nálunk jócskán elmarad a többi fejlett országéhoz képest. Könyvünkben e jelenség okaival is foglalkozunk, illetve bemutatjuk, hogy milyen feltételek mellett érvényesülhet a reziliencia.

Kötetünk második részében (*Lemorzsolódás: helyzetelemzés és csökkentését szolgáló programok hét európai országban*) kilépünk a hazai környezetből, és az egyes európai országok rendszerszintű beavatkozásait például hozva ismertetjük azt a szemléletet, gondolkodásmódot, illetve azokat a konkrét megoldásokat, melyek az elmúlt évtized meghatározó oktatáspolitikai beavatkozásait jellemezték a lemorzsolódás (korai iskolaelhagyás) területén.

Nem véletlenül használjuk egyszerre, kötetünkben gyakran felváltva a két fogalmat (a lemorzsolódást és korai iskolaelhagyást). Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy eltérő a definíciójuk, használatuk sem azonos. Az utóbbi időben ráadásul megfigyelhető a korai iskolaelhagyás fogalmának – legalábbis az európai szinten – egyfajta térhódítása. Ezzel párhuzamosan a lemorzsolódás mintha háttérbe szorulna. A magyarázat erre igen egyszerű: a lemorzsolódással szemben a korai iskolaelhagyás világosan meghatározott, ily módon kiváló eszköz nemzetközi összehasonlításokra. Hozzá kell tenni azonban, hogy bár a korai iskolaelhagyás fontos, ám mégiscsak egy egyszerű mutató, amely számos kérdésre nem ad választ. Nem derül ki belőle például az, hogy mely képzési programok vagy iskolák sikeresek (legalábbis csak annyiban, hogy sokan fejezik be őket), mikor vagy milyen okokból kerülnek ki egyesek idő előtt az iskolából – mind olyan problémák, amelyek megkerülhetetlenek egy sikeres oktatáspolitikai számára. Tehát míg a lemorzsolódás az iskola, addig a korai iskolaelhagyás inkább a munkaerőpiac szempontjából közelíti meg a kérdést.

Szigorú fogalmi definíció helyett megelégszünk az alábbi különbségtétellel. A kötetünkben bemutatott országtanulmányok alapján úgy véljük, hogy a lemorzsolódással kapcsolatos adatgyűjtések inkább helyi és nemzeti szintűek. Ezek egyrészt megnehezítik, sőt szinte lehetetlenné teszik a nemzetközi összehasonlítást (ennek viszont, ahogy láttuk, kiválóan megfelel a korai iskolaelhagyás), másrészt a korai iskolaelhagyásnál célirányosabb oktatáspolitikai beavatkozásokat tesznek lehetővé. Ily módon megjósolható a két fogalom jövőbeni békés egymás mellett élése, kompenzációs jellege.

Híves Tamás tanulmánya arról ad képet, hogy milyen mértékű a kedvezőtlen szocioökonómiai háttérű családok aránya, és az időbeni trendek milyen változást mutatnak e területen. Az írás elemzi a jogszabályi változások hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára gyakorolt hatását. Emellett a szerző a területi egyenlőtlenségeket is elemzi, részletesen taglalva a járási szintű társadalmi és iskoláztatási különbségeket, kiemelve a tanulási hátrányok jellemző adatait.

A tanulás-tanítás folyamatában a pedagógusok szemlélete és attitűdje legalább olyan fontos szerepet tölt be, mint szaktárgyi, módszertani kompetenciáik. *Fehérvári Anikó* írása egy longitudinális vizsgálat harmadik adatfelvétele alapján mutatja be a – többségében – hátrányos helyzetű tanulók oktatásával foglalkozó pedagógusok szemléletének, attitűdjeinek változásait. A vizsgálat fókuszában annak elemzése áll, hogy a tanárok milyen okokkal azonosítják az iskolai kudarcot, milyen kompenzációs lehetőségeket látnak az iskolai hátrányokkal küzdők oktatásában, valamint hogyan vélekednek a képesség szerinti, a szociális és az etnikai alapon elkülönített oktatásról. *Széll Krisztián* tanulmánya a főként hátrányos helyzetű tanulók oktatásával foglalkozó iskolák pedagógusainak attitűdjeit hasonlítja össze az „ország többi átlag tanárának” véleményével. Az elemzés ugyanazokra a kérdéskörökre fókuszál, mint az előző írás, csak más nézőpontból, hiszen a vizsgálat mintáját egy országos reprezentatív pedagóguskutatás alkotja. Emellett nemcsak a tanári, hanem a vezetői attitűdökkel is foglalkozik.

A kötetben olyan tanulmány is helyet kap, amely a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában sikeres iskolák sajátosságait mutatja be. *Varga Aranka* az „Inclusive Excellence” elméleti modelljét alkalmazta a kutatás empirikus adataira. Ez alapján különíti el azokat az iskolákat, amelyek eredményesebben működtek a társadalmi hátrányokkal rendelkező tanulók iskolai hátrányainak felszámolásában. Ugyanakkor a szerző arra is felhívja a figyelmet – amely valamennyi tanulmányban megjelenik –, hogy nem kizárólag oktatási problémáról van szó, így annak kezelése sem mindig az oktatásban kell hogy megtörténjen.

Berényi Eszter írása már átlép a középfokú oktatásba. Interjúk vizsgálatok alapján elemzi a korai iskolaelhagyás kiváltó okait, valamint az iskolavezetők gondolkodás- és megközelítésmódját e témában. A szerző emellett olyan cselekvési logikákat is beazonosít, amelyek mentén az iskolavezetők nézetei és beavatkozásai is elkülöníthetők.

A kötet következő nagy egységében országtanulmányokat közlünk. Hét országot választottunk ki, amelyek természetesen nem reprezentálják Európa egészét. Ennek ellenére arra törekedtünk, hogy ebben a nemzetközi blokkban minél jobban megjelenjen az oktatási rendszerek sokfélesége. Így esett a választásunk egy skandináv (Dánia), egy nyugat-európai (Hollandia), két mediterrán (Franciaország és Portugália), egy közép-európai (Ausztria) és két balti országra (Észtország és Litvánia).

A tanulmányok – a társadalmi-gazdasági és oktatási környezet általános bemutatásán túl – ismertetik az adott ország jelenlegi oktatási problémáit, ezen belül természetesen kiemelten foglalkoznak a lemorzsolódással, annak okaival és az arra adott válaszokkal. Az egységesség érdekében a szerzők (*Györgyi Zoltán, Imre Anna, Kállai Gabriella, Kurucz Orsolya Ágnes, Mártonfi György és Tomasz Gábor*) egy előre megadott szempontrendszer alapján készítették el írásaikat. A rendelkezésre álló statisztikák, elérhető szakirodalmi források eltérő mennyisége és minősége azonban nem tették lehetővé – még a néhol erőteljes szerkesztői beavatkozások ellenére sem –, hogy a tanulmányok szerkezete teljesen azonos legyen. Ezt mégsem érezzük hiányosságnak, hiszen felhívják a figyelmet arra, hogy az országok közötti (olykor jelentős) különbségek, illetve a társadalmi-kulturális beágyazottság miatt az oktatási rendszerek összehasonlítása sokszor csak elnagyolt megállapításokat tesz lehetővé, a nemzeti

vagy helyi problémák tényleges megértését azonban nem. Reméljük, hogy az olvasó a hét tanulmány révén ez utóbbihoz kap segítséget.

A hét országtanulmányt követi *Mihályi Krisztina* összegző írása, aki – inkább a korai iskolaelhagyásra koncentrálva – a többi szerző által ismertetett intézkedéseket az ismert, az Európai Unió által is szorgalmazott hármas tagolás (megelőzés, korai beavatkozás és kompenzáció) mentén csoportosítja, illetve mutatja be röviden. Megállapítása szerint a megelőzésben leginkább a kisgyermekkorai nevelésen, a pályaorientáción és a rugalmas tanulási utak kialakításán van a hangsúly, de itt is megjelenik a kötet előző fejezetében részletesen taglalt szemlélet kérdése, azaz a befogadó iskolai légkör kialakítása, a szegregáció felszámolása. Az intervenciók lehetőségei közül a korai jelzőrendszer működtetését véli a legfontosabbnak, míg a kompenzációs megoldások közül a második esély megteremtése lehet a fő cél. A szerző emellett a Magyarországon is alkalmazható megoldások átgondolásával, adaptálhatóságával is foglalkozik.

A szerkesztők

I. rész

Magyarországi helyzetkép a hátrányos helyzetű tanulók oktatásáról

HÍVES TAMÁS: A HÁTRÁNYOS HELYZET TERÜLETI ASPEKTUSAI

BEVEZETÉS

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikere vagy kudarca egyike azoknak a nagy társadalmi folyamatoknak, amelyekre különös figyelem irányul. A hátrányos – és különösen – a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közül nagy számban kerülnek ki a korai iskolaelhagyók.¹ Magyarországon korábban az európai uniós átlagnál jobbak voltak a lemorzsolódási adatok, de a többi tagállam gyors ütemben javítja iskolázottsági mutatóit, míg nálunk romlik a korai iskolaelhagyási mutató (Mártonfi 2014). Az Európai Unióban prioritást élvez az esélyegyenlőség és a vele összefüggő korai iskolaelhagyás elleni harc is. Ez a tanulmány intézményi statisztikák alapján (KIR-STAT 2013/2014-es októberi adatbázis, népszámlálás, munkanélküliségi és foglalkoztatottsági adatok) járásai szinten elemzi a hátrányos helyzet és az iskolai kudarc adatait.

Az elmúlt évtizedekben Magyarországon jelentősen nőttek a területi különbségek, és jól körülhatárolható leszakadó térségek rajzolódtak ki, ahol a gazdasági és társadalmi mutatók lényegesen rosszabbak, mint a gazdagabb, szerencsésebb térségekben. A 90-es években a gazdaság jelentős leépülése is új területi folyamatokat indított el, előtérbe kerültek a települési hátrányok. A termelés-csökkenés nagyfokú szervezeti átalakulást vont maga után. A gazdasági visszaesés (amelyet a beruházások összezsugorodása kísért), a gazdasági válság és ennek következményei – a munkanélküliség, az elszegényedés, az ingatlanok értékvesztése – egész körzetekben jelentkeztek átlagon felüli mértékben, s válságrégiók alakultak ki. Ezeknek a körzeteknek egy része a nehézipari jelleg miatt korábban az ország fejlett területei közé tartozott. A legsúlyosabb munkanélküliség és az elszegényesedés azonban a már ezelőtt is nehézsorsú régiókat sújtotta. Ezekben a falusi régiókban a korábbi foglalkoztatás minden eleme összezsugorodott, a beruházások visszaestek (Forray-Híves 2003). A kilencvenes években kialakult helyzet azóta sem javult, sőt az Ecostat kutatásai alapján inkább növekedtek a területi különbségek (Perger 2009). Kutatási eredményeik szerint a fogyasztás, a jövedelem és a GDP is a központi régióban emelkedett a legnagyobb mértékben, így a főváros és Pest megye tovább növelte előnyét az ország többi részéhez képest. A két fejlett dunántúli régió életszínvonala az országos átlag felett alakul, a gazdasági növekedés üteme viszont – bár a központi régiót leszámítva itt volt a leggyorsabb – alig haladta meg az amúgy is szerény országos értéket. A két déli régió helyzete romlott: a fogyasztás Dél-Dunántúlon nőtt a leglassabban, de a többi, életszínvonalat jelző mutató növekedése is alacsony volt. Figyelemre méltó, hogy a gazdaság növekedése Dél-Alföldön és Dél-Dunántúlon volt a leglassabb, az egy főre jutó GDP ebben a két régióban ma már alig haladja meg az északkeleti területek szintjét, holott tíz éve még jelentősnek mondható előnyük volt (Rózsa 2009). Az egy lakosra jutó külföldi tőke tekintetében a területi különbségek jelentősen fokozódtak az ezredforduló óta. Az elmúlt évtizedben a munkanélküliség a három legfejlettebb régióban növekedett, míg

¹ A korai iskolaelhagyók definíciójának többféle megközelítése van, a tanulmányban a KSH által elfogadott meghatározást használom, mely szerint korai iskolaelhagyó az a 18–24 éves fiatal, aki az oktatási, képzési rendszerből végzettség nélkül, vagy alacsony szintű (legfeljebb alapfokú) végzettséggel került ki, és semmiféle további oktatásban, képzésben nem vesz részt (KSH 2013b).

a kedvezőtlenebb gazdasági helyzetű régiókban stagnált vagy csökkent, elsősorban a közfoglalkoztatás kiszélesedésével összefüggésben (KSH 2013a).

A leszakadó térségek lakosságában rendszerint felülreprezentált a legalacsonyabban iskolázott, elítéltektől övezett, lenézett roma/cigány népesség. Bár gyakran ők adják az beiskolázandó gyermekek és fiatalok jelentős hányadát, a középfokú oktatás rájuk tud a legkevésbé számítani, mivel nagy számban nem éri el ezt az iskolázottsági szintet (Forray-Híves 2003). Részben hiányoznak, vagy csak kevesekhez jutnak el azok az iskolázási programok – az alfabetizációs programtól az általános iskolai felnőttoktatásig –, amelyek jelentősebben hozzájárulhatnak e közösség elszigetelődésének és leszakadásának megállításához, részben pedig nem hatékonyak a felzárkóztató programok, főként a folyamatos támogatás hiánya, a változó koncepciók, a hiányzó minőségbiztosítás, a rövid futamidő és a lezárulás utáni identitásválság miatt.

A jelen kutatásban térképek segítségével kartografikus elemzést végeztem. Bemutatom, hogy vizuálisan és a mögöttük levő statisztikai adatok segítségével jelentősek a területi különbségek, jól kirajzolódnak azon térségek, ahol a legtöbb hátrányos helyzetű tanuló él, s ahol sok a bukás és nagy a lemorzsolódás esélye.

KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZEREK

A jelen kutatás alapvető kérdése az volt, hogy milyen regionális jellemzők mutathatók ki a hátrányos helyzetű tanulók területi elhelyezkedésében, illetve az iskolai előrehaladásuk statisztikai elemzésével milyen területi egyenlőtlenségek állapíthatók meg. A korábbi területi vizsgálataim alapján azt feltételeztem, hogy a földrajzi és társadalmi szerkezet alapvetően befolyásolja a hátrányos helyzetű tanulók megoszlását; és ez a megoszlás az elmúlt évtizedekben jelentősen nem változott. Az elemzés alapvető célja az iskolai hátrányos helyzet jelenlegi térképének megrajzolása és összevetése a korábbi helyzettel, illetve a várható iskolai kudarc, lemorzsolódás rizikós területeinek megtalálása. Ezt a célt statisztikai elemzéssel, intézményi statisztikák alapján járási szinten közelítettem meg, járási (tankerületi)² térképek segítségével elemezve a hátrányos helyzet és az iskolai kudarc mutatóit. A vizsgálat valamennyi iskolai szintre kiterjedt, de elsősorban az általános iskolai adatokra támaszkodtam. Ennek oka, hogy ez mutatja meg leginkább a kockázatos térségek és a veszélyeztetett tanulók (ők azok, akik vagy nem jutnak be a középiskolába, vagy az első pár évben szakma nélkül lemorzsolódnak) területi elhelyezkedését. Az is előny a területi elemzésben, hogy az általános iskolák száma lényegesen több, mint a középiskoláké, területileg teljes körűek, minden járásban van általános iskola, ellentétben például a szakiskolákkal.

Az elemzés elsősorban a tanügyigazgatási közoktatási statisztikai adatbázisra (KIR-STAT) támaszkodik, amelyet minden év októberében, minden köznevelési intézmény kötelezően kitölt. Az országos adatgyűjtésben olyan adatokra támaszkodtam, melyek a tanulók hátrányos helyzetére és iskolai sikertelenségére utalnak, és amelyek nagyobb eséllyel teszik őket kudarcossá az iskolában. Az elemzésbe került mutatók

2 Az általános iskolák esetében a tankerületek határai megegyeznek a járások határával.

a következők: hátrányos helyzetű tanulók; halmozottan hátrányos helyzetű tanulók; 30-nál több igazolatlan órával rendelkezők; évfolyamismétlők; legalább 2 évvel túlkoros tanulók – ezekről térképek is készültek. De nemcsak oktatási adatokra támaszkodtam, hanem a társadalmi háttérmutatókat is megvizsgáltam. Az adatok további forrása a 2011-es népszámlálás, valamint a KSH-ból származó munkaügyi területi adatok. Az előbbiből a népesség iskolázottságát és a roma/cigány népesség számát, az utóbbiból a foglalkoztatottságot és a munkanélküliségi adatokat használtam fel. Ezen adatok segítségével jól körülhatárolhatók azok a térségek, ahol a legszegényebb, hátrányos helyzetű népesség legnagyobb arányban él, illetve ahol várhatóan a legmagasabb lesz az iskolai lemorzsolódás.

A „hátrányos helyzetű” tanuló (HH) és a „halmozottan hátrányos helyzetű” tanuló (HHH) fogalmát a gyermekvédelmi törvényben meghatározottak szerint használom. A vonatkozó adatok egy része az ezt megelőző szabályozó – a közoktatási törvény 121. §-a – szerint került bele a tanulmányba.³ Mindkét szabályozó alapvetően a család szociokulturális hátrányát veszi figyelembe, így a térségi elemzések során is ezeket a dimenziókat vizsgálom, nemcsak iskolai, hanem tágabb társadalmi kontextusban.

A HÁTRÁNYOS HELYZET TERÜLETI MEGOSZLÁSA

Az elmúlt hat évben lassú és folyamatos növekedés figyelhető meg a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányában, azonban 2013-ban ez a folyamat megfordult és a szabályozó⁴ változása miatt csökkenés történt (lásd *1. táblázat*). Ugyanakkor a gyerekszegénységi mutatók növekedése arra utal, hogy mégis növekszik a hátrányokkal élő gyerekek aránya. 2009-től 2013-ig a szegénységi arány⁵ a 18 éven aluliak körében 19%-ról 23%-ra nőtt – lásd Eurostat 2013-as adatbázisa.⁶

A 2013 őszéig érvényes jogszabályban az alacsony jövedelmű, más szóval szegény családokban felnövő gyerekeket sorolták a hátrányos helyzetűek közé.⁷ Ezen belül halmozottan hátrányos helyzetűnek számított az a gyermek, akinek iskolázatlanok

3 A 2013. szeptember 1-jéig érvényben lévő szabályozó az 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121. §-a. Jelenleg a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-ában meghatározottak szerint: A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-ának módosítása van érvényben.

4 2003-ban rendeleti szinten szabályozták a hátrányos helyzet fogalmát, majd a 2006-ban módosított közoktatási törvény definiálta a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körét (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 121. §), 2007-től pedig a jegyző hatáskörébe sorolta a regisztrációt és a nyilvántartást. A két dimenzió, az alacsony jövedelem és a szülők alacsony iskolai végzettsége a jogszabályban oly módon jelenik meg, hogy a 2013-as újabb módosításig hátrányos helyzetűnek a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult családok gyermekei számítanak, ezen belül pedig halmozottan hátrányos helyzetűek azok a tanulók, akiknek a szülei legfeljebb nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkeznek.

5 Azon személyek aránya, akik a szegénységi küszöb alatti jövedelemmel rendelkeznek. Ez a küszöb az országos szabadon elkölthető medián ekvivalens jövedelem 60%-a (társadalmi juttatások után).

6 Eurostat statikus táblák: http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tsdsc230.htm

7 A besorolás objektív minősítése a család szociális helyzete alapján a jegyző által kiadott rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre (RGYK) jogosító igazolás.

1. táblázat: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek/tanulók arányának változása intézménytípusonként, 2008/2009–2013/2014 (%)

INTÉZMÉNYTÍPUS	2008/2009		2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
	HH	HHH	HH	HHH	HH	HHH	HH	HHH	HH	HHH	HH	HHH
Óvoda	25,8	10,0	29,2	11,3	31,1	11,1	30,7	11,1	30,3	10,8	26,3	9,9
Általános Iskola	30,7	12,7	33,2	13,7	35,8	14,0	35,6	13,9	34,6	13,3	29,5	11,7
Szakiskola	26,2	9,0	29,2	10,4	31,2	9,8	31,5	10,3	31,9	10,1	27,1	9,0
Spec. szakiskola	33,3	13,2	31,1	13,9	33,3	13,6	34,2	14,5	29,2	12,6	24,0	12,1
Gimnázium	7,5	1,2	8,3	1,3	9,8	1,4	10,7	1,7	10,3	1,4	8,5	1,3
Szakközépiskola	12,0	2,3	13,6	2,7	15,7	2,7	16,6	2,8	16,2	2,6	13,0	2,2
Összesen	22,6	8,1	24,1	8,9	26,1	8,8	26,5	9,0	28,1	9,7	24,0	8,7

Forrás: Köznevelés-statisztikai adatgyűjtés 2013/2014

a szülei.⁸ Emellett a gyermekvédelmi gondoskodásban élő, jogi státuszukat tekintve „tartós neveltek”⁹ is ebbe a kategóriába tartoztak.

A jelenlegi jogszabály a hátrányos helyzet kategóriájába kerüléshez, a család szegény anyagi helyzete miatt megítélt rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény (RGYK) mellett, még minimum egy hátránynövelő jellemzőt¹⁰ vár el. Ugyanígy a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriához sem elég az eddigi jellemzők megléte: a család szegénységét jelző RGYK mellett további két kritériumnak kell teljesülnie. További változás, hogy az új szabályozó minden gyermekvédelemben felnövő gyermeket automatikusan halmozottan hátrányos helyzetűnek tekint (Varga 2013, 2014).

A következő táblázat a 2013/2014-es tanévet kiemelve mutatja be a vizsgált hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eloszlásának egyenlenségeit (lásd 2. táblázat). A táblázatból jól látszik, hogy amíg alapfokon a tanulók közel 30%-a hátrányos helyzetű (HH), addig középfokon ennek felére csökken az arányuk, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóké (HHH) harmadára, ők feltételezhetően részben lemorzsolódnak az iskolarendszerekből.¹¹ Jelentős mértékű az egyenlőtlenség a különböző középfokú iskolatípusok között, a legtöbben szakiskolában tanulnak és csak kevesen jutnak el érettségit adó intézménybe. A szakiskolákban a HHH tanulók aránya hétszer több, mint a gimnáziumokban. A 1. és a 2. táblázat jól tükrözi a magyar köznevelés – különösen a középfokú oktatás – szegmentáltságát és hierarchiáját.

8 A halmozottan hátrányos helyzet igazolására a szülők önkéntesen nyilatkoztak a jegyző előtt arról, hogy 8 osztálynál többet nem végeztek.

9 A „tartós neveltek” a gyermekvédelmi gondoskodás otthon nyújtó ellátási formájában élők legkisebb létszámú csoportját alkotják (10%), ami hozzávetőlegesen 2000 főt jelent.

10 Három területet határoz meg a jogszabály hátránynövelőként: a szülők alacsony iskolai végzettsége, tartós munkanélkülisége, illetve az elégtelen lakáskörülmények.

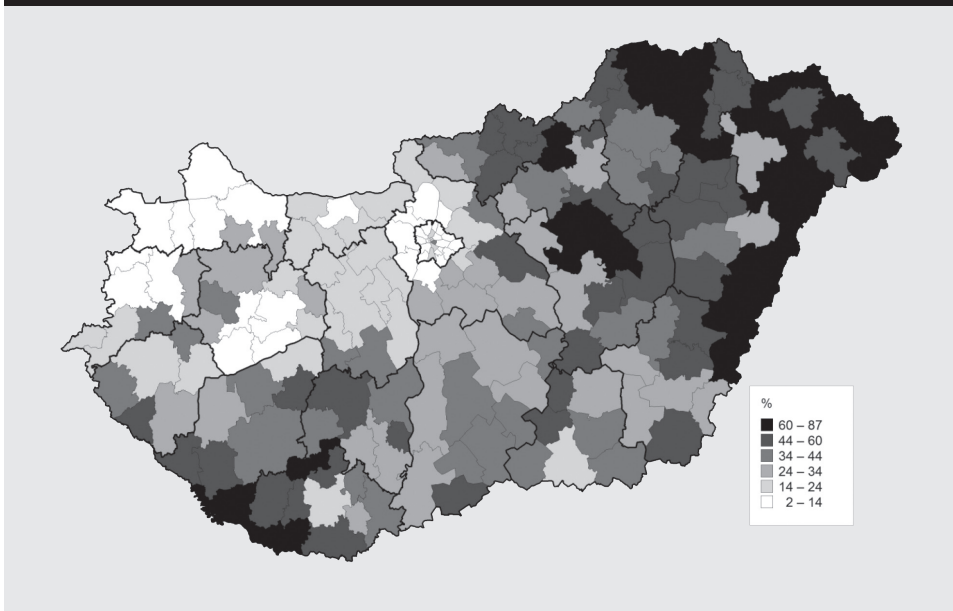
11 A csökkenésnek más okai is lehetnek, pl. alapfokon egyéb juttatásokat (tankönyv, étkezés) kapnak, így a tanulók érdekeltek, hogy HH vagy HHH kategóriába tartozzanak, középfokon már jóval kevesebb a támogatás, illetve kisebb arányú, azonban ezt statisztikai módszerrel ezekből az adatokból nem lehet kimutatni, mélyebb terep kutatásra lenne szükség ahhoz, hogy pontosabban meg lehessen határozni, hogy valóban hányan morzsolódnak le közülük.

2. táblázat: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek/tanulók intézménytípusonként, 2013 (fő és %)

INTÉZMÉNYTÍPUS	GYEREK/TANULÓ (FŐ)			GYEREK/TANULÓ (%)	
	ÖSSZES	HH	HHH	HH	HHH
Óvoda	330 184	86 932	32 616	26,3	9,9
Általános Iskola	747 746	220 479	87 701	29,5	11,7
Szakiskola	105 122	28 437	9 448	27,1	9,0
Spec. szakiskola	8 344	2 001	1 012	24,0	12,1
Gimnázium	185 440	15 675	2 369	8,5	1,3
Szakközépiskola	203 515	26 407	4 521	13,0	2,2
Középfok együtt	502 421	72 520	17 350	14,4	3,5
Összesen	1 580 351	379 931	137 667	24,0	8,7

Forrás: Köznevelés-statisztikai adatgyűjtés 2013/2014

1. térkép: A hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolákban járásonként, 2013/2014 (%)



Forrás: EMMI, Statisztikai Osztály; Szerkesztette: Híves Tamás, OFI (2014)

A hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása igen egyenlőtlen (lásd 1. térkép), a járásek között közel 44-szeres eltérés van az arányokban. A területi megoszlásból látszik, hogy azokban a térségekben magas a vizsgált HH tanulók aránya, melyek szegényebbek, leszakadók és perifériális helyzetben vannak. Ezek a térségek a közismerten hátrányos helyzetű északkeleti, keleti, közép-Tisza-vidéki, illetve a délnyugati Dráva

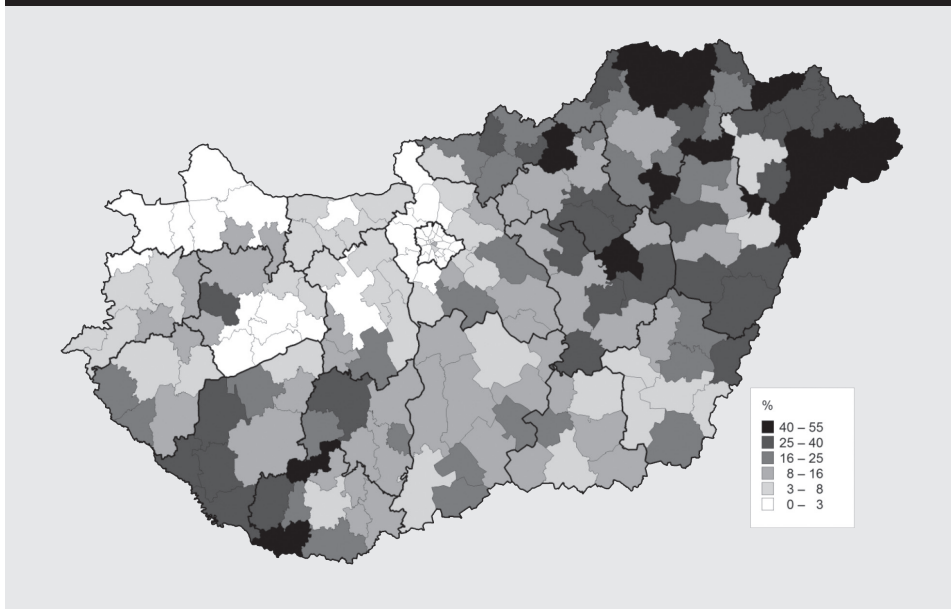
menti járások. A legtöbb ilyen térség szélsőségesen rossz társadalmi-gazdasági helyzetű, korábban „leghátrányosabb” helyzetű kistérségként szerepeltek a statisztikákban, és ezekben a járásokban jellemző a roma/cigány családok koncentrációja (Híves 2013).

A legkedvezőbb a helyzet Budapesten és a környéki agglomerációs járásokban, az észak-dunántúli járásokban, illetve Balaton-felvidéken.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányát mutató térkép hasonló megoszlást mutat, mint az előző, az eltérés, hogy még kontrasztosabb a járások közötti különbség (lásd 2. térkép). Míg néhány budapesti kerületben, valamint Budakeszin, Tapolcán és a balatonfüredi járásokban gyakorlatilag nincs halmozottan hátrányos helyzetű tanuló, addig Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék több járásában (pl. Encs, Edelény) az összes általános iskolai tanuló több mint a fele tartozik a vizsgált kategóriába. Ez 55-szörös területi különbséget mutat a két szélsőértékű járás között, ami igen súlyos szegregációs problémára hívja fel a figyelmet. Láthatóan az iskolai szegregáció nem áll meg az oktatásnál, hanem igen erős területi elkülönülést mutat, mely összefügg a térség gazdasági helyzetével és a roma/cigány népesség eloszlásával.

Megvizsgáltam a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók egymáshoz viszonyított arányát (lásd 3. térkép). A területi megoszlás hasonló képet mutat, mint az előzőek, azzal a különbséggel, hogy még nagyobbak a területi eltérések. Az eltérés oka, hogy néhány korábban említett járásban (pl. Budakeszi) nincs HHH tanuló, ezzel szemben más járásokban pl. Mátészalka, Marcali, Sásd, Szécsény

2. térkép: A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya
az általános iskolákban járásonként, 2013/2014 (%)



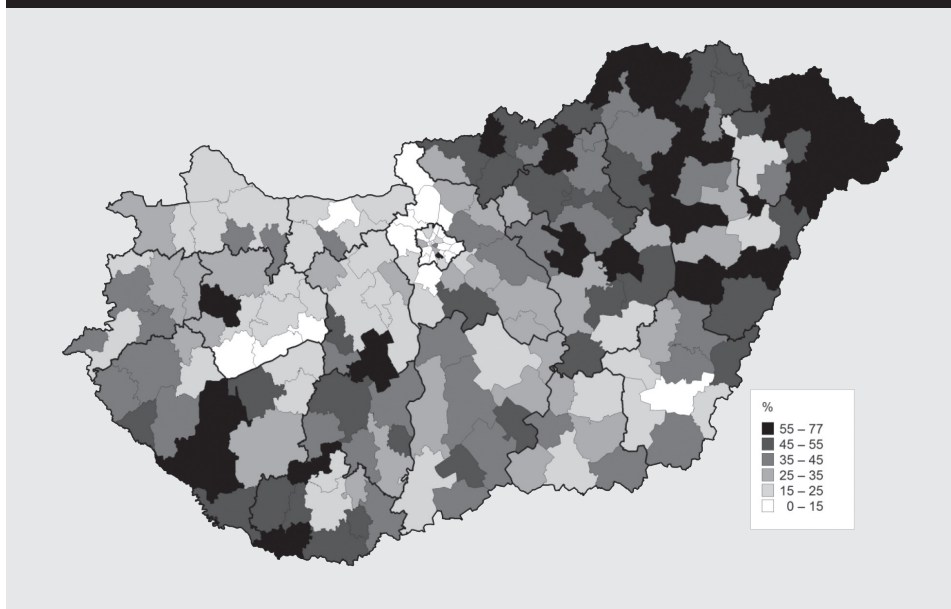
Forrás: EMMI, Statisztikai Osztály; Szerkesztette: Híves Tamás, OFI (2014)

a hátrányos helyzetű tanulók több mint 70%-a halmozottan hátrányos helyzetű, ami igen súlyos szociális problémákra utal. A járások közti különbségek meghaladják a 70-szeres értéket. Igen szembetűnőek az egyes megyéken belüli területi eltérések is. Ez leginkább Veszprém, Somogy és Fejér megyékre érvényes, ahol – a Balaton környéki járások kedvezőbb helyzete mellett – Devecser, Marcali, Sárbogárd járásokban többszöröse az arány az előzőeknek. A viszonylag kis távolságok közötti ilyen jelentős különbségek megyén belüli területi szegregációt mutatnak.

A jogszabályi definíció módosulása következtében formálisan csökkent a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszáma, illetve aránya (lásd 3. táblázat). Meg kell azonban jegyezni, hogy ez a feldolgozás pusztán a statisztikára épül, javasolt a létszámcsökkenést más módszerekkel is megvizsgálni, ugyanis az adatok alapján csak a jelentős számú tanuló kiesése látszik a vizsgált kategóriákból, az azonban nem tudható, hogy kik estek ki, és mi lesz ennek a következménye, vagy esetleg mások bekerültek-e a HH és a HHH tanulók közé (ilyen csoport például a gyermekvédelemben felnővők jelentős száma). A terepkutatási tapasztalataink szerint több iskolában 2013 őszén még a korábbi szabályozó alapján jelentették le a tanulókat, így a pontos változás csak a következő adatok megjelenésekor lesz látható, várhatóan 2015 tavaszán, nyarán.

Az arányokból egyértelműen megállapítható, hogy amíg a köznevelésben tanuló összes diák száma 43 ezer fővel csökkent egy év alatt, addig a hátrányos helyzetűeké több mint 76 ezerrel, a halmozottan hátrányos helyzetűeké 19 ezerrel. A pontos számo-

3. térkép: A hátrányos helyzetű/halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolákban járásonként, 2013/2014 (%)



Forrás: EMMI, Statisztikai Osztály; Szerkesztette: Híves Tamás, OFI (2014)

3. táblázat: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek/tanulók számának és arányának változása intézménytípusonként, 2012/2013–2013/2014 tanév között (% és fő)

INTÉZMÉNYTÍPUS	2012/2013		2013/2014		ARÁNYVÁLTOZÁS 2012/2013=100		A TANULÓLÉTSZÁM VÁLTOZÁSA		
	HH (%)	HHH (%)	HH (%)	HHH (%)	HH (%)	HHH (%)	ÖSSZES (FŐ)	HH (FŐ)	HHH (FŐ)
Óvoda	30,3	10,8	26,3	9,9	86,8	91,7	-10 020	-16 084	-4 046
Általános iskola	34,6	13,3	29,5	11,7	85,3	88,0	4 815	-36 650	-11 203
Szakiskola	31,9	10,1	27,1	9,0	85,0	89,1	-12 421	-9 049	-2 390
Spec. szakiskola	29,2	12,6	24,0	12,1	82,2	96,0	-790	-664	-143
Gimnázium	10,3	1,4	8,5	1,3	82,5	92,9	-4 086	-3 936	-332
Szakközépiskola	16,2	2,6	13,0	2,2	80,2	84,6	-20 699	-9 981	-1 295
Összesen	28,1	9,7	24,0	8,7	85,5	90,0	-43 201	-76 364	-19 409

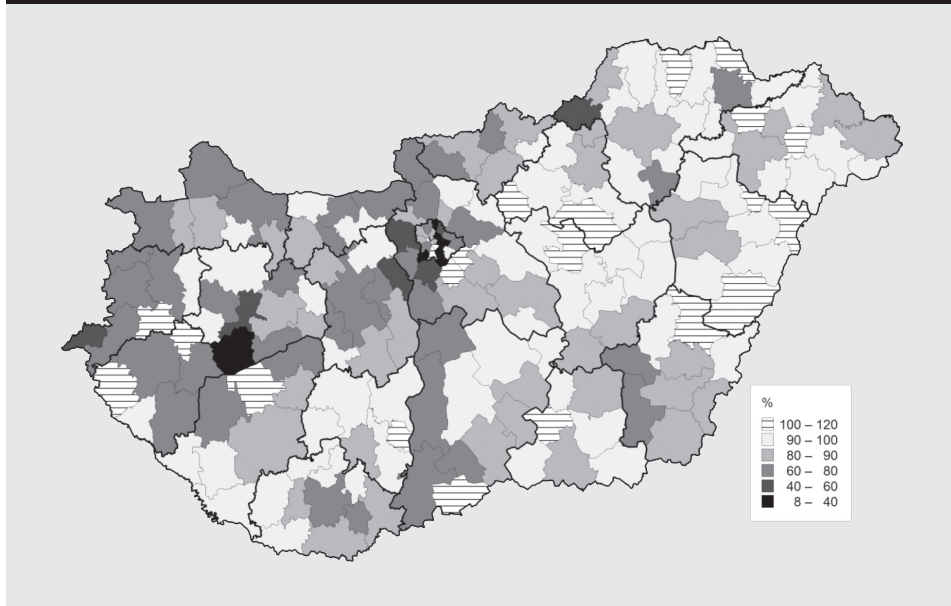
Forrás: Köznevelés-statisztikai adatgyűjtés 2012/2013 és 2013/2014

kat a 3. táblázat utolsó három oszlopa mutatja. Feltűnő, hogy míg az általános iskolai tanulók száma közel ötezerrel nőtt, addig a vizsgált két kategóriába tartozóké erőteljesen (36,6 és 11,2 ezer) csökkent. Az arányok változását az intézménytípusokat követő első négy oszlop mutatja. A csökkenést jelző arányszámok úgy készültek, hogy a 2012-es arányszámot tekintettem 100%-nak, és azt néztem meg, hogy ehhez képest miként viszonyul a 2013-as százalékos arány, vagyis például ha a 2012-es óvodai HH arány 30,3%, akkor ezt vettem 100%-nak és ehhez képest a 2013-as 26,3% az előzőnek csak a 86,8%-a.

Összességében az látszik, hogy a nagyobb csökkenés a hátrányos helyzetű tanulóknál történt, az arány közel 15%-kal csökkent, különösen erős a csökkenés a szakközépiskoláknál (20%). Ennek oka, hogy az új szabályozó egy további feltétel elvárásával nehezítette a kategóriába kerülés lehetőségét. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál kisebb arányú volt a visszaesés (10%), itt is a szakközépiskolákban volt a legnagyobb a csökkenés. Valószínű, hogy ebbe az iskolatípusba járnak a legnagyobb számban olyan tanulók, akik már nem a legrosszabb körülmények között élnek, így rájuk volt leginkább hatással a szabályozó változása. Legkisebb változás az óvodáknál tapasztalható, nem számolva a gimnáziumok HHH-s arányát, ahol csak „mutatóban” fordul elő ilyen tanuló, valamint a kis létszámú, sajátos nevelési igényeket (SNI) ellátó speciális szakiskolákat. A táblázat tehát az arányszámok százalékos csökkenését mutatja.

Az előző táblázatból készült a járási felbontású térkép, mely a hátrányos helyzetű tanulók százalékának változását mutatja az általános iskolákban (lásd 4. térkép). Bár néhány járásban növekedés látszik, ezek elhelyezkedésében nincs regionális összefüggés, az erőteljesebb csökkenés elsősorban a Dunántúlt, annak is a nyugati és középső részét, de leginkább Budapest környékét érinti. A legnagyobb csökkenés Budapest XIX., XX., XXII. kerületében és Tapolcán történt. Viszont érdemes lenne a helyszínen megvizsgálni Ózdot, amely köztudottan az ország egyik leghátrányosabb helyzetű települése, és mégis mindkét (HH és HHH) mutatóban közel felére csökkent a tanulók aránya.

4. térkép: A hátrányos helyzetű tanulók arányának változása járásonként 2012 és 2013 között (%) 2012=100



Forrás: EMMI, Statisztikai Osztály; Szerkesztette: Híves Tamás, OFI (2014)

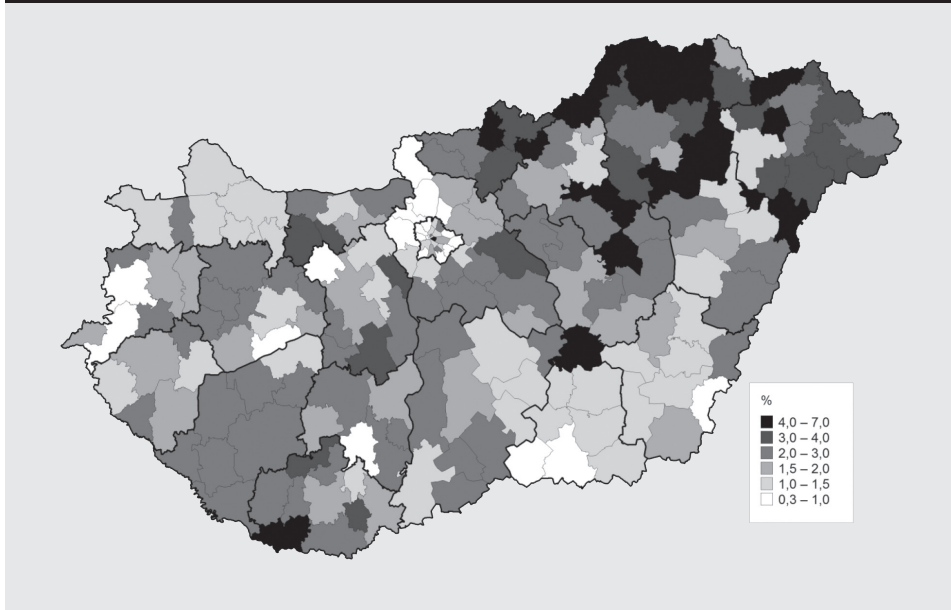
Megvizsgálva az előző módszer szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának változását, hasonló területi tendenciák látszanak, azonban a változás kisebb és kevésbé térség-specifikus. Itt is meglepő az 50%-os csökkenés Ózdon és a 70%-os Szob járásban. Ezzel ellentétesen több járásban jelentősen nőtt az arány (10–30%-kal), pl. Zirc, Kőszeg. Budapest kerületei között jelentős átrendeződés történt, míg egyes külső (X., XVII., XVIII.) és szegényebb belső (VI., VII., VIII.) kerületben jelentősen nőtt a vizsgált tanulók aránya, addig más kerületben jelentősen csökkent, ennek okát is helyi vizsgálattal lehetne eldönteni.

ÉVFOLYAMISMÉTLÉS, TÚLKOROSSÁG ÉS EGYÉB KOCKÁZATI TÉNYEZŐK

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) őszi, intézményenkénti statisztikai adatgyűjtésében létezik még néhány egyéb mutató, amelyből következtetni lehet az esetleges lemorzsolódásra. Ezeknek a területi eloszlása információt ad a veszélyeztetett járásokról, ahol nagyobb valószínűséggel és arányban morzsolódnak le a tanulók. A következőkben ezekből mutatók be néhányat.

Az „évfolyamismétlés” nem szorul túl magyarázatra, az általános iskolai bukás és az ezzel járó évesztés kritikus lehet a lemorzsolódásban. A járási térkép (lásd 5. térkép) jól szemlélteti a területi megoszlást, ami részben hasonlít a korábbi térképekhez. A legmagasabb arányban buknak az általános iskolai tanulók az ország északi

5. térkép: Az évfolyamismétlők aránya az általános iskolákban járásonként, 2013/2014 (%)

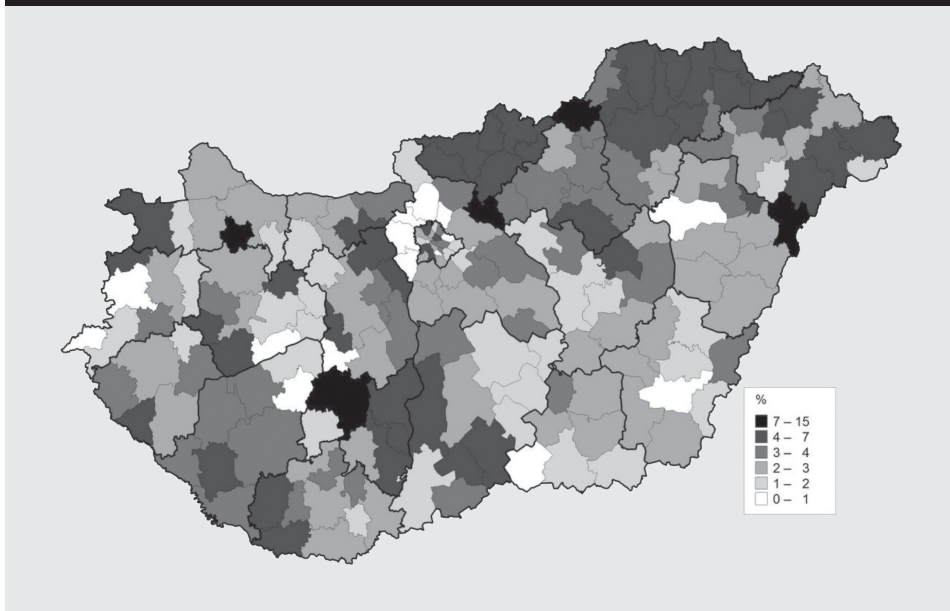


Forrás: EMMI, Statisztikai Osztály; Szerkesztette: Híves Tamás, OFI (2014)

részén, Ózdon (7%), Edelényben (6%), és több környékbeli járásban meghaladja az 5%-ot; szintén 4-5% körüli az arány néhány nógrádi, Tisza menti térségben, illetve Baranyában Sellye térségében. Jelentős különbség figyelhető meg Budapesten, ahol egymáshoz közeli kerületekben igen jelentősek az eltérések, mutatva a nagyváros társadalmi csoportok szerinti elkülönülését. Míg az I. és V. kerületben csupán 0,3% (4-5 fő), addig a VIII. kerületben 5,2% (163 fő) az évfolyamismétlők aránya. Dél-Alföldön kifejezetten alacsony a vizsgált érték. Ezen a térképen látszik leginkább az országban – a több kutató által már korábban – megfigyelt északkelet–délnyugati tengely (Forray-Kozma 1992), ahol magasak a kedvezőtlen értékű mutatók. Ez a borsodi, szabolcsi térségektől, Közép-Tisza-vidéken át, Dél-Pest és Dél-Fejér megyén keresztül, Somogy és Baranya megye Dráva menti járásáig tart. Kevésbé egyértelmű, de azért felismerhető a másik fejlettségi tengely, amely északnyugat–délkelet irányú, az osztrák határtól megszakításokkal Budapesten át halad (ahol a nyugati és északi agglomerációban az ország legfejlettebb térségeiben kedvezőek a társadalmi-gazdasági mutatók), végül a Dél-Alföld több járásában fejeződik be. Ez nem összefüggő sáv, de a világos szín jelzi a kedvező értékeket.

Az adott év októberében felvett statisztikában (KIR-STAT) a 16 éves és idősebb tanuló azt jelenti, hogy az adatszolgáltatás évében december 31-ig betölti a 16. életévét. Ők azok, akik két évvel túlkorosak és eléri a törvényben meghatározott tanköteles kor végét, így mivel az adott évben fejezik be az általános iskolát, elég nagy valószínűséggel lemorzsolódnak: vagy közvetlenül az általános iskola után, vagy megkezdik

6. térkép: A 16 éves és idősebb tanulók aránya a 8. évfolyamon járásoként, 2013/2014 (%)



Forrás: EMMI, Statisztikai Osztály; Szerkesztette: Híves Tamás, OFI (2014)

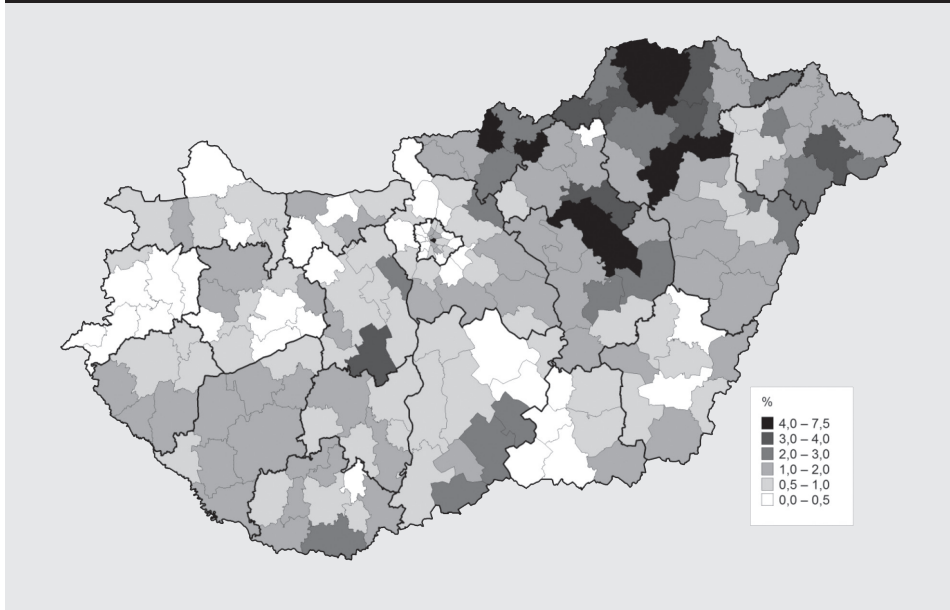
ugyan a középfokú iskolát, de nem fejezik be. A következő térkép mutatja az arányukat járásoként (lásd 6. térkép).

A „túlkorosság” statisztikai adatai mögött lévő okok nem láthatók az adatokból, de az elmúlt években számos olyan tanulmány született a témában, amely ezt kívánta feltárni (Kende 2009, Szalai 2013).

Az előző térképekkel összehasonlítva van néhány fontos különbség, itt is az északkeleti és a dél-dunántúli járásokban élnek legnagyobb arányban a túlkoros tanulók. E mutató szempontjából kifejezetten rosszul szerepelt Nógrád megye, ahol egyöntetűen magas az arány. Kedvezőtlen az arány még Heves megye Tisza menti járásaiban, és Tolna megye legtöbb járásában. Feltűnő, hogy a korábban jól szereplő, alacsony HH-s és HHH-s aránnyal rendelkező Tapolca járásban sok a túlkoros tanuló, ezzel szemben Devecser járásban kevesebb, pedig az előző mutatókban kedvezőtlen helyzetben volt. A Dél-Alföldön – néhány Bács-Kiskun megyei járás kivételével – alacsony az arány, de a legalacsonyabb Budapest nyugati és északi agglomerációjában. Baranya megye járásai is kedvezőbb aránnyal szerepelnek, mint a hátrányos helyzetű tanulók mutatója esetén.

A magas igazolatlan óraszám komoly problémát jelent a legtöbb tanuló esetében, és bár komolyan büntetik, ennek ellenére a tanulók nagy része összegyűjt belőle jó néhányat az év folyamán. A következő térkép ezek arányát mutatja az általános iskolai tanulók között (lásd 7. térkép). A térkép eltér a korábbiaktól, bár az északkeleti térség itt is kiugróan kedvezőtlen magas aránnyal szerepel. Alapvető különbség a korábbi

7. térkép: A 30 óránál több igazolatlan órával rendelkező tanulók aránya az általános iskolákban járásonként, 2013/2014 (%)



Forrás: EMMI, Statisztikai Osztály; Szerkesztette: Híves Tamás, OFI (2014)

HH-s és HHH-s adatokkal összevetve, hogy a Dél-Dunántúlnak sokkal kedvezőbbek az arányai – az országos átlag körüliek. Az utolsó két vizsgált mutató kedvező értékeiből arra lehet következtetni, hogy a Dél-Dunántúl (különösen Baranya megye) intézményei sikeresebbek abban, hogy tanulóikat az iskolarendszerben tartsák. Ez a jelenség annak ellenére igaz, hogy Baranyában is, főleg a Dráva mentén, nagyon magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ezzel ellentétes tendenciák láthatók az ország északkeleti járásaiban, leginkább Borsodban. Baranya és Borsod-Abaúj-Zemplén megye társadalma jelentősen eltér. Ennek hátterében nagy valószínűséggel az áll, hogy Baranya megye etnikailag és nemzetiségileg történelmi távlatokban heterogén volt, a különböző népek egymás mellett éltek, míg Borsod sokkal homogénebb volt, csak az extenzív iparosítás korszakában költöztek ide jelentősebb számban – elsősorban különböző nyelvi és kulturális csoporthoz tartozó – romák/cigányok, akik keveredtek és elvesztették a gyökereiket. Borsodban az erőltetett iparosítás következtében a társadalom erősen tagolt (elkülönült rétegekkel), míg Baranyában kevésbé tagolt, és erős a szolidaritás a népesség körében mind a munkanélküliekkel, mind a szegényekkel szemben (Messing–Molnár 2011). Mindemellett Baranya megyében a civil társadalom szerveződései, intézményei jelentősen hozzájárulnak a hátrányos helyzetű tanulók sikeresebb iskoláztatásához (Cserti–Csapó 2011).

A vizsgált mutató kimagaslóan a legkedvezőtlenebb (7% körüli értékű) Encs, Szikszó és Kunhegyes járásokban, de magas még az arány Nógrád megye több járásában, Sárboárdon és Budapesten a VIII. kerületben. Kifejezetten kedvező a 30 óránál több

igazolatlan órával rendelkezők aránya Vas megyében, Veszprém járásban és környékén, a Balaton felvidék keleti részén, a budapesti agglomeráció néhány járásában (pl. Dunakeszi), és Dél-Alföld több járásában, főleg Csongrád megyében.

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK A 8-10. ÉVFOLYAMON

Mint ahogy a 2. táblázat is mutatja, az általános iskolában tanulók közel 30%-a hátrányos helyzetű, majd ez az arány középfokon a felére csökken, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya pedig a harmadára. Érdeemes megvizsgálni évfolyamonként, hogy hol és milyen arányban tűnnek el az oktatási rendszerből ezek a tanulók. Az országos adatok azt mutatják meg, hogy mikor hullanak ki az oktatásból a HH és a HHH tanulók (lásd 4. táblázat).

A 8. évfolyamon még közel tízezer HHH tanuló van, ez az összes tanuló 11%-a. A 9. évfolyamon már kevesebb mint a felére csökken az arányuk és $2/3$ -ra a létszámuk. A két évfolyamot nehéz összehasonlítani, mivel a 9. évfolyamhoz sorolnak minden egyéb, eredetileg sorszámokon kívüli évfolyamot, a nyelvi előkészítőt, a felzárkóztató évfolyamokat (Hídprogramok, Arany János Tehetséggondozó Program), így azok a tanulók, akik ilyen osztályokba járnak, két éven keresztül szerepelnek a 9. évfolyamosok között, mivel a következő évben valóban 9.-esek lesznek. Figyelembe kell venni azt is, hogy a 9. évfolyamon a legmagasabb az évismétlők aránya, szakiskoláknál például 20,4%. Feltételezhető, bár erre nem volt országos adatgyűjtés, hogy a HH és HHH tanulók között még ennél is magasabb az évismétlők aránya. Mindezeket figyelembe véve, igen jelentős a vizsgált tanulócsoportok csökkenése, vagyis a lemorzsolódásuk, különösen a halmozottan hátrányos helyzetűek tekintetében.

A 10. évfolyam tisztább képet ad és jól látszik a jelentős csökkenés, a lemorzsolódás, különösen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körében. Bár az adatok egy évre vonatkoznak, de feltételezhetően (az 1. táblázat alapján) nem történt jelentős méretű változás az elmúlt években az intézménytípusok között, a szabályozó miatti változás pedig egyöntetűen érinti valamennyi iskolai szintet. A 8. évfolyammal összevetve a 10. évfolyamon a HHH tanulók jóval kevesebb mint a felére csökkennek, mind létszámban, mind arányban. Bár a HH tanulók száma kevésbé csökken, de ők is körülbelül $2/3$ annyian vannak, mint a 8. évfolyamon. Tehát az adatokból egyértelműen látszik, hogy a lemorzsolódásuk az első évfolyamon a legerősebb, de a 10.-ben is tovább folytatódik. Természetesen ezeket a statisztikai adatokat más módszerrel is ellenőrizni kell, például célzott közvélemény-kutatással, ahol azt lehetne megtudni, hogy a bukottak és az iskolából kimaradók között hányan és milyen arányban vannak HH és HHH tanulók. A 2. táblázat összesített intézménytípusonkénti arányaiból látszik, hogy a csökkenés nem áll meg a 10. évfolyamon, (például a szakiskolákban összesítve az évfolyamokat 9% a HHH tanulók aránya), ami csak úgy lehetséges, hogy a 10. utáni évfolyamokban sokkal kevesebben vannak, hiszen 9.-ben 11,5%, 10.-ben pedig 10,6% az arányuk. Különösen a szakközépiskolára jellemző, hogy a hátrányos helyzetű tanulók vagy kimaradnak, vagy átmennek szakiskolába, évről évre folyamatosan és jelentősen csökken az arányuk, a négy évfolyamon együtt 13% a HH tanuló, de a 10. évfolyamon még 18%.

4. táblázat: A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számának és arányának változása intézménytípusonként a 8–10. évfolyamon, 2013 (fő és %)

8. ÉVFOLYAM					
	ÁLTALÁNOS ISKOLA	GIMNÁZIUM			ALAPFOK
HH (fő)	23 726	525			24 251
HHH (fő)	9 873	19			9 892
HH (%)	28,8	6,1			26,7
HHH (%)	12,0	0,2			10,9
9. ÉVFOLYAM					
	SZAKISKOLA	SPEC. SZAKISKOLA	SZAKKÖZÉPISKOLA	GIMNÁZIUM	KÖZÉPFOK 9. ÉVFOLYAM
HH (fő)	12 144	724	7 762	4 478	25 108
HHH (fő)	4 020	369	1 256	802	6 447
HH (%)	34,7	31,2	18,6	10,8	20,8
HHH (%)	11,5	15,9	3,0	1,9	5,3
10. ÉVFOLYAM					
	SZAKISKOLA	SPEC. SZAKISKOLA	SZAKKÖZÉPISKOLA	GIMNÁZIUM	KÖZÉPFOK 10. ÉVFOLYAM
HH (fő)	6 773	533	5 630	2 970	15 906
HHH (fő)	2 311	269	1 050	477	4 107
HH (%)	31,0	29,4	17,8	8,8	17,9
HHH (%)	10,6	14,8	3,3	1,4	4,6

Forrás: Köznevelés-statisztikai adatgyűjtés 2013/2014

Az iskolatípusonkénti arányok közül érdemes megfigyelni, hogy a 8. évfolyamon a 6 és 8 osztályos gimnáziumokba gyakorlatilag nem jár halmozottan hátrányos helyzetű tanuló, csupán összesen 19 fő, arányuk 60-ad része az általános iskolának. A 9. és 10. évfolyam között a vizsgált tanulói csoportok legnagyobb arányú csökkenése a gimnáziumokban van. Ez részben abból adódik, hogy a gimnáziumi felzárkóztató osztályokban sokkal többen vannak, míg a másik feltételezett ok a nagyobb lemorzsolódásuk, illetve, hogy nagyobb arányban mennek át más, alacsonyabb presztízsű intézménybe.

KOCKÁZATOS TÉRSÉGEK

Néhány járásnak és nagyobb területnek az országos átlagtól való szélsőséges elmaradását többféle statisztikai változóval mutattam be. Külföldi, nemzetközi vizsgálatok és az ezekhez hasonló eszközökkel végzett hazai kutatások eredményeit összegezve megállapítottuk, hogy a leszakadás társadalmi és oktatási intézményi problémái hasonlóak.

A vizsgált mutatók segítségével olyan járásokat választottam ki, melyekben a statisztikai adatok alapján a legnagyobb arányban morzsolódnak le a tanulók, s ezeket elneveztem kockázatos térségeknek. Természetesen ez csak statisztikai megközelítése a problémának, és nem finom felbontású elemzés. Olyan társadalmi háttérmutatókat és tanulói adatokat vizsgáltam, amelyek kockázati tényezők, illetve országosan és járásonként is megbízhatóan rendelkezésre állnak.

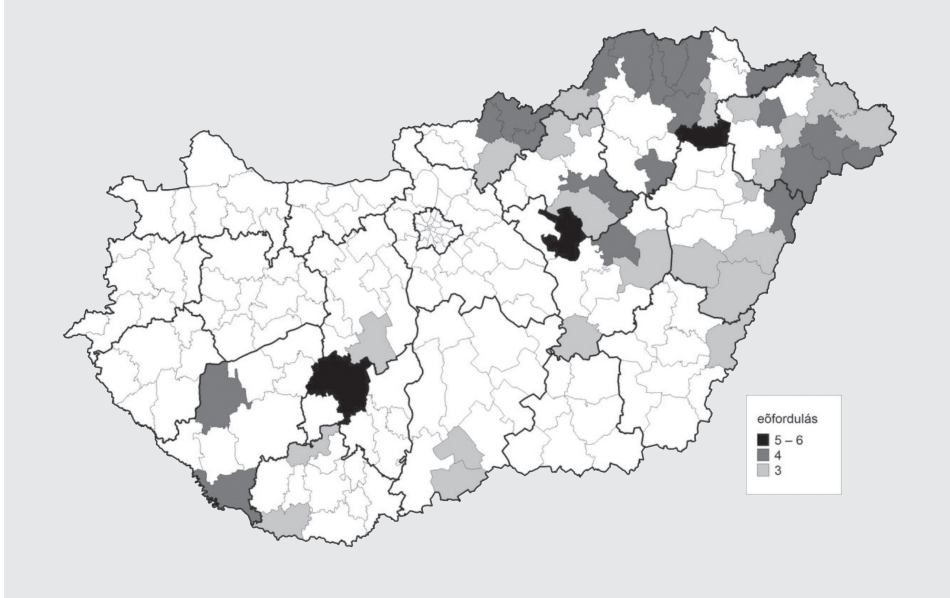
A vizsgált mutatók

1. Évfolyamismétlők aránya
2. Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya
3. 2 évvel túlkoros 8. évfolyamos tanulók aránya
4. 30 óránál többet hiányzó tanulók aránya
5. 8 osztálynál alacsonyabb végzettséggel rendelkező népesség aránya
6. Munkanélküliek aránya
7. Foglalkoztatottak aránya
8. Roma/cigány népesség aránya

A 198 járás közül minden egyes mutató esetében kiválasztottam az 50 legkedvezőtlenebb értékkel szereplőt (ez körülbelül a járások negyede), vagyis azokat, ahol a legmagasabb a kockázatos népesség aránya. Ez a legtöbb esetben a legmagasabb arányt jelenti, mint például az évfolyamismétlők, munkanélküliek, de a foglalkoztatottságnál természetesen a legalacsonyabb értékűek kerültek a kiválasztott járások közé. Így a fenti 8 mutató alapján nyolcszor 50 járásból álló adatbázis készült, melyből a járások gyakorisági megoszlását mutató térképet szerkesztettem (lásd *8. térkép*), vagyis azt vizsgáltam, hogy egyes járás hányszor került a kiválasztottak közé.

Külön ki kell térnem arra, hogy miért kerültek bele a legmagasabb roma/cigány népességű járások is a kockázatos térségek közé. A népszámlálási statisztikai adatból jól látszik, hogy a roma/cigány népesség iskolázottsága rendkívül alacsony, főleg a diplomások aránya elenyésző. Elmondható, hogy a magát romának/cigánynak mondó népesség nagy része ma is rosszul iskolázott. Az elmúlt évtizedben minden erőfeszítés ellenére tovább nőtt a szakadék a cigányság és a többség iskolázottsága között (Forray-Híves 2013). A korábbiakban számos kutatás megerősítette, hogy az alacsonyan iskolázott, kedvezőtlen társadalmi és szociális helyzetben levő cigányság iskolai kudarcai miatt nagyarányú körükben a lemorzsolódás (Havas-Kemény-Liskó 2002, Kertesi-Kézdi 2014). A roma/cigány tanulók tanulmányi átlageredménye iskoláztatásuk során fokozatosan romlik, s ez nem a gyerekek képességeiből, hanem a családi és szocializációs hátrányaiból következik, melyeket az iskola nem tud kellő mértékben ellensúlyozni. Egy szociológiai kutatás során a tanulmányi teljesítményt csökkentő okok között ugyanazokat sorolták fel, amelyek a gyerekek iskolai beilleszkedését is nehezítik (Liskó 2002). Más kutatók hangsúlyosan kiemelik a kompenzáló iskolai programok elégtelen működését, illetve a roma/cigány csoportot sújtó előítéleteket is (Liskó-Fehérvári 2008, Havas-Zolnay 2011, Neményi 2013). Mindezek alapján azon térségek, ahol magas a roma/cigány népesség aránya, joggal tekinthetők kockázati tényezőnek az iskolai lemorzsolódás szempontjából. A roma/cigány népességet a népszámlálás alapján lehet megbecsülni, bár a pontos számok vitatottak, de ez az egyetlen – minden településre kiterjedő – hivatalos adat, amely a területi megoszlásról országosan valós képet mutat.

8. térkép: Kockázatos térségek a lemorzsolódás szempontjából járásoként, 2014 (előfordulás)



Forrás: EMMI, Statisztikai Osztály és KSH; Szerkesztette: Híves Tamás, OFI (2014)

A 8. térképen kiemelten jelennek meg azok a járások, melyek legalább három mutató esetében kerültek az 50 legkedvezőtlenebb értékkel szereplő járások közé. Ezek pár kivételtől eltekintve az ország északi és keleti határ menti, valamint közép-Tisza-vidéki járásai. Jellemző rájuk a tömörszerű elhelyezkedés. A hátrányos helyzetű tanulók magas aránya szempontjából kedvezőtlen Dél-Dunántúl ebben a vizsgálatban csupán néhány járással szerepel a legrosszabbak között. A legtöbbször három járás (Tiszavári, Jászapáti, Tamási) került az 50 kiválasztottba, ezek 5-6 mutatóval is a legrosszabbak közé tartoznak. Érdekes a Tolna megyei Tamási helyzete (körbevéve sokkal kedvezőbb mutatójú térségekkel), illetve a Jászság helyzete, melynek két járása nagyon eltérő módon viselkedik. A legkedvezőtlenebb három járás hátrányos helyzetű rurális térség. A térképből látszik, hol lenne leginkább szükség további vizsgálatra, illetve célzott beavatkozásra.

ÖSSZEZÉS

A tanulmányban szereplő térképek szemléletesen bemutatják, hogy a földrajzi és a társadalmi térszerkezet alapvetően befolyásolja a hátrányos helyzetű tanulók megoszlását. Azonban a Dél-Dunántúl hátrányos helyzetű térségeiben alacsonyabb a sok igazolatlan órával rendelkező, az évfolyamisméltó és a túlkoros tanulók aránya, mint az északkeleti térségekben. Ez arra enged következtetni, hogy a Dél-Dunántúlon való-

színűleg hatékonyabban működik a hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók oktatása és a környezet is befogadóbb.

A kutatás – több oktatási és társadalmi háttérmutató segítségével – olyan térségeket mutatott ki, ahol a legnagyobb a kockázat a korai iskolaelhagyásra, s ezek térképi bemutatásával szemléletesen látszanak a veszélyeztetett területek. Az elemzés által feltárt helyzet pontosabban jelöli ki a beavatkozások lehetséges térségeit annak érdekében, hogy mérsékelni lehessen a lemorzsolódást, illetve a területi egyenlőtlenségeket. E járások sajátos társadalmi problémáinak felszámolásához célzott támogatásokra és programokra van szükség, mert általában ipari válságtérségek, illetve agrár-rurális vagy határ menti térségek (Kozma–Forray 1999).

Idősoros országos statisztikai adatok segítségével kimutatható, hogy az elmúlt évben a szabályozó megváltozása miatt 10%-kal csökkent a halmozottan hátrányos helyzetű és 15%-kal a hátrányos helyzetű tanulók aránya, s ez a csökkenés leginkább a szakközépiskoláknál volt érezhető. Évfolyamonként elemezve a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámát jól látszik, hogy a 8. évfolyamhoz képest számuk és arányuk a 10. évfolyamra radikálisan csökken, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében kevesebb mint a felére (közel 6000 fővel), vagyis ók feltételezhetően kimaradnak az iskolából.

Az ország lemaradó, illetve leszakadó kistérségeinek nagy része tömbszerűen helyezkedik el, azaz többségükre érvényes, hogy a közvetlen szomszédságukban is hasonló szociális és gazdasági helyzetben lévő térségek vannak. Ez azért súlyosbítja helyzetüket, mert a lakosság felzárkózása esetleg kizárólag jelentős térbeli mobilitással – migrációval, elköltözéssel – mehet végbe. Ez viszont azzal a következménnyel jár, hogy a helyi társadalmak a legtörekvőbb, helyzetükön változtatni tudó tagjaikat veszítik el, így a leszakadás megfordíthatatlanná vagy csak nehezen megállíthatóvá válik (Forray–Híves 2003).

A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának fejlesztése többszintű együttműködéssel képzelhető el, melyben fontos szerep jut az oktatáspolitikának, a helyi és járási szintű törekvéseknek, intézményi innovációknak és a civil társadalom szereplőinek.

IRODALOM

- Cserti Csapó Tibor (2011): *A cigány népesség a társadalmi-gazdasági térszerkezetben. Metszéspontok*. Pécs: PTE BTK Oktatáskutató Központ – Virágmandula Kft.
- Forray R. Katalin – Híves Tamás (2003): *A leszakadás regionális dimenziói*. /Kutatás közben; 240./ Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Forray R. Katalin – Híves Tamás (2013): Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*, 4., 493–504.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó.
- Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitikára. *Beszélő*, 6., 24–49.

- Híves Tamás (2013): Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján.
In: Arató Mátyás – Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Romológia „akkor és most” – romológusok második szakmai konferenciája*. Konferenciakötet. /Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok; 30./ Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI. 108–117.
- Kende Anna (2009): Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*, 12., 18–34.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*. /Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek; BWP – 2014/6./ Budapest: MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- Kozma Tamás – Forray R. Katalin (1999): Az oktatáspolitikai regionális hatásai. *Magyar Pedagógia*, 2., 123–139.
- KSH (2013a) *A gazdasági folyamatok regionális különbségei, 2012*. Budapest. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debrecengazdfejl/debrecen_gazdfejl12.pdf
- KSH (2013b) Oktatási adatok, 2012/2013. *Statistikai tükör*, 32., 1–5.
- Liskó Ilona (2002): A cigány tanulók iskolai eredményei. In: Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete*. /Iskolakultúra-könyvek; 13./ Pécs: Iskolakultúra. 174–197.
- Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. /Kutatás közben, 281./ Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Mártonfi György (2014): A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. *Iskolakultúra*, 5., 77–90.
- Messing Vera – Molnár Emília (2011): Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái. *Esély*, 1., 53–80.
- Neményi Mária (2013): Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 2., 3–7.
- Perger Éva (2009): Uniós regionális támogatások felhasználása Magyarországon. *Polgári Szemle*, 5. http://www.polgariszemle.hu/?view=v_article&ID=352&page=0
- Rózsa Gergely (2009): *A fogyasztással mért életszínvonal területi különbségei és az e mögött megbúvó regionális sajátosságok Magyarországon 1996 és 2006 között*. Kézirat. Budapest: Ecostat. <http://www.mkt.hu/docs/2009-03-20-10-45-49-Fogyasztas.pdf>
- Szalai Júlia (2013): Az esélyegyenlőség esélytelensége: osztályozás és etnikai szelekció az általános iskolában. *Esély*, 2., 8–32.
- Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, 3–4., 134–137.
- Varga Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben*. Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás. 155–170.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ: A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK OKTATÁSÁNAK VÁLTOZÁSA, 2006–2014

BEVEZETÉS

A hátrányos helyzetű tanulók oktatása kiemelt terület az oktatáspolitikai számára. A hetvenes években már számos tanulmány született, amely megerősítette, hogy az iskola nem képes leküzdeni a társadalmi egyenlőtlenségeket, sőt szelekciós mechanizmusai révén a kedvezőbb helyzetben lévő társadalmi csoportok érdekeit érvényesíti (Gazsó 1979, Ferge 1980, Róbert 1986, 1991, Andor 2001). A rendszerváltást követően sem változott a helyzet – bár az oktatásban mélyreható változások történtek, a kutatások, tanulmányok mégis azt bizonyítják, hogy a magyar iskolarendszer újratermeli az egyenlőtlenségeket (Liskó–Fehérvári 1996, Fehérvári 1996, Fehérvári–Liskó 1998, Gazsó 1999, Andor 2001, Berényi et al. 2008).

A tanulói teljesítmény és a családi háttér kapcsolatát vizsgálják különböző nemzetközi és hazai mérések is (PISA, PIRLS, TIMSS, illetve Országos kompetenciamérés, korábban pedig a Monitor-vizsgálatok). Ezekből a mérésekből kimutatható, hogy Magyarországon különösen erős az iskolai teljesítmény és a családi háttér közötti összefüggés. A 2003-as és 2012-es PISA-eredmények összevetése azt mutatja, hogy 2003-ban a részt vevő országokban a hátrányos helyzetű gyerekek átlagosan 39 ponttal¹ jobban teljesítettek volna, ha családi háttérük ezt nem befolyásolja. Azt is megállapították, hogy a tanulói teljesítmény 17%-át magyarázza a családi háttér. 2012-ben ezek az adatok nem változtak, csak annyiban módosult, hogy a modell magyarázó erejében 15%-ra csökkent a családiháttér-változó. Magyarországon sem történt elmozdulás 2003 és 2012 között, a társadalmi háttér a tesztpontszámokban 47 pontnyi eltérést okoz, és 23%-os magyarázó erővel bír. Emellett Magyarország abban is rosszabbul teljesít, hogy a tanulók közül családi hátrányaik ellenére mennyien tudnak sikeres iskolai pályát befutni (reziliencia jelensége). Ez az arány hazánkban 4,1%, míg Hollandiában vagy Lengyelországban kétszer többen tudnak sikeresek lenni (OECD 2011).

A nemzetközi mérések megnövekedése (PISA, PIRLS, TIMSS) nemcsak a teszteredmények különbségét mutatja meg, hanem az egyes országokon belüli hozzáférési esélyeket, az értékeléspolitikát, az iskolai és tanári gyakorlatokat is láthatóvá, összehasonlíthatóvá teszi. A nemzetközi mérések a nemzeti szintű mérési rendszerek bevezetési hullámát is elindították. A fejlett országok 81%-a, a fejlődő országok 51%-a használ valamilyen nemzeti mérési rendszert (Kamens–McNeely 2010).

Magyarország sem kivétel ez alól. 2001 óta az Országos kompetenciamérés (OKM) a hazai mérési rendszer része, amely háttérkérdőívei révén, a PISA-méréshez hasonló elemzési lehetőségre ad módot, így az OKM adatai is ugyanolyan különbségeket mutatnak ki a tanulók szocioökonómiai háttérére alapján. A családi háttér a tanulók közötti teljesítménykülönbségek 22–27%-át magyarázza (Balázsi–Horváth 2011). Ráadásul ez a magyarázó erő a magasabb évfolyamokon növekszik. Vagyis az iskola nem csökkentí, hanem növeli a társadalmi háttérből fakadó különbségeket.

1 Az OECD-országok átlageredményeinek átlagát 500 pontban, szórásai átlagát 100 pontban rögzítették.

A hátrányos helyzetű tanulók oktatási eredményessége azért is fontos, mert a gazdasági versenyképesség és oktatás minősége oksági kapcsolatban áll egymással. Hanushek (2012a) szerint az oktatás eredményessége és a gazdasági eredményesség között erős szignifikáns kapcsolat van. Hanushek és Woessmann (2007) kutatásai azt is bizonyították, hogy egy ország GDP növekedését erősen befolyásolja a tanulók matematika és természettudományos teljesítménye. Az oktatási rendszerekre vonatkozó összehasonlításukban pedig azt találták, hogy majdnem minden olyan országban, ahol sokáig együtt tartják a gyerekeket, a teljesítményekben megmutatkozó egyenlőtlenség a PIRLS adatokhoz képest a PISA adatokban kisebb, a korán szerkezetet váltó országokban pedig nagyobb (Hanushek–Woessmann 2012a, 2012b). Úgy tűnik tehát, hogy a korai szelekció szisztematikusan növeli a tanulói teljesítményekben megmutatkozó egyenlőtlenséget.

Magyarországon a hátrányos helyzetű tanulók oktatási kérdései összekapcsolódnak a roma/cigány tanulók oktatásával, mivel körükben magas a hátrányos helyzetűek aránya. Habár a rendszerváltás óta jelentősen javult a roma/cigány fiatalok iskoláztatása, nem csökkent a távolság a nem roma fiatalokhoz képest. Az általános iskolai (8. évfolyamos) kompetenciamérés adataiból kiinduló kutatás arra a megállapításra jutott, hogy a roma/cigány tanulók komoly tanulói teljesítmény lemaradásban vannak a nem roma tanulókhoz képest (Kerteszi–Kézdi 2012), melynek hátterében két okat neveztek meg a kutatók: a szegénységet és az etnikai szegregációt. Az Életpálya-kutatás adatai pedig azt mutatták (Hajdu et al. 2014), hogy a középiskolai eredményességben látható jelentős különbségek erősen összefüggnek a korábbi iskolai úttal, az ott felhalmozódó lemaradásokkal. A kutatás azt is kiemeli, hogy emellett a középiskolai lemorzsolódás másik oka a jelentős társadalmi elszigeteltség. Mindkét kutatás kihangsúlyozza tehát az elkülönítés, elkülönített oktatás káros hatásait.

Nemzetközi példák azt mutatják, hogy a felhalmozódó lemaradások legjobb preventív eszköze a kora gyermekkori nevelés kiterjesztése és megerősítése, míg a társadalmi kirekesztés kezelésére a közösségi iskolák és a multikulturális oktatás jelenthetnek megoldást (Demeuse et al. 2012, Shuayb 2012).

A KUTATÁSRÓL

A tanulmány a hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatos változásokat mutatja be a 2006–2014 közötti időszakban. Az írás alapvetően egy panelvizsgálat empirikus adataira alapoz, melynek első fázisaira 2006 és 2008 között került sor, *Pedagógus-továbbképzések az integrációs programokban* címmel.² A programba pályázó iskolák összesen 13 képzés közül választhattak kettőt.³ A továbbképzések sajátossága az volt, hogy helyben, az egész tantestület részvételével valósultak meg (minimum

2 A kutatást a sul Nova Kht. támogatta. Közreműködő kutatók: Liskó Ilona†, Havas Gábor, Tomasz Gábor

3 A 13 továbbképzési témából a legtöbben a következő ötöt választották: Integrációs Pedagógiai Rendszer, tanórai differenciálás a gyakorlatban, kooperatív tanulás, tevékenységközpontú pedagógiák, hatékony tanuló-megismerési technikák.

80%-uk). A pályázó intézmények (összesen 147) három csoportból kerültek ki,⁴ mindhárom csoport fő célja a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók integrált oktatásának megvalósítása és az ilyen tanulókat oktató intézmények fejlesztése volt. A fejlesztésekben koncentráltan jelent meg a szemléletformálás is, mivel az együttoktatás legfontosabb akadályaként túlnyomó részt a negatív tanári attitűdöket jelölik meg a kutatók (Némethné 2009).

A hatásvizsgálat célja a továbbképzések értékelése volt. Ennek érdekében teljes körű, kétlépcsős vizsgálatot végeztünk, az első mérést még 2006 tavaszán, a továbbképzések előtt. A kérdőíves adatfelvételnél 2569 pedagógus vett részt. Ekkor egy iskolai (igazgatói) kérdőív kitöltésére is sor került. A kutatás második szakasza 2007 tavaszán volt. A második kérdőívvel ugyanazokat a pedagógusokat kerestük meg, akiket egy évvel korábban. Összesen 2091 tanár vett részt a második mérésben. Emellett egy kisebb mintán – 30 pedagógussal – interjúk is készültek (Liskó-Fehérvári 2008).

A vizsgálat újabb fázisa 2014 tavaszán volt. Ekkor a korábbi minta alapján újra felkerestük az iskolákat, emellett 30 iskolában interjúk adatfelvételre és osztálytermi megfigyelésekre is sor került.⁵ A 147 iskolából 121-ben készült vezetői kérdőív, valamint 2038 pedagógus közül 1368 válaszolt kérdéseinkre (82 és 67%-os válaszadási arány). A két vizsgálati szakasz (2006/2007 és 2014) közötti időszakban jelentős intézményi átalakulások történtek (egy feladatellátási hely megszűntekor valamilyen más feladatellátási helyet is megkerestünk, ha oda az átalakítás során tanuló/tanárok kerültek át), így a két minta hasonló, de nem teljesen azonos (71%-os az átfedés). Ugyanakkor úgy ítéltük meg, hogy az átfedés nagysága megengedi az összehasonlítást.⁶

A tanulmány három kérdéskörre fókuszál:

- A vezetői kérdőívek alapján bemutatjuk a hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskolák tanulói összetételének változását, valamint az iskolák személyi feltételeinek átalakulását a vizsgált időszakban. Feltételezésünk szerint ez utóbbi tekintetében kevésbé kedvező a helyzet, ami leginkább a szakos tanárellátottság egyenetlenségében mutatkozik meg.
- Ismertetjük a pedagógusok szemléletében bekövetkezett változásokat. Itt elsősorban a képesség szerinti, a szociális és etnikai együttoktatás attitűdjeire koncentrálnunk, ebben is a negatív attitűdökre, melyek gátolják a vizsgált iskolák integrált oktatással kapcsolatos célkitűzéseit.
- Elemzésünk arra is kitér, hogy a tanulói összetétel (hátrányos helyzetűek és roma/cigány tanulók aránya), valamint a tanári jellemzők (szakmai tapasztalat, végzettség, vezetői tapasztalat) szerint, hogyan változnak a tanári attitűdök. Mivel a program ma is tovább él, azt feltételezzük, hogy az érintett tanárok szemlélete kedvezően változott ezen a területen.

4 HEFOP 2.1.5 – A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése az iskolán belül – 99 iskola

HEFOP 2.1.7 – Az iskolák közötti szegregáció csökkentése – 10 iskola

HEFOP 2.1.8 – Egyiskolás települések, többségében halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskoláinak fejlesztése – 38 iskola

5 A szűkített minta kialakításában elsősorban a regionális és településtípusok szerinti különbségeket igyekeztünk megragadni.

6 A pedagógusok további 4%-a szintén a vizsgált iskolai körben dolgozott, de (gyermekvállalás miatt) tartósan távol volt az első adatfelvétel során, vagyis összességében 25%-os az újonnan belépők aránya. Az újonnan belépők 47%-a az első adatfelvétel után kezdte meg a pályáját, így ezért nem kerülhetett be az akkori mintába. Az újonnan mintába lépők másik fele érkezett másik iskolából.

TANULÓI ÖSSZETÉTEL VÁLTOZÁSA

A két vizsgálati időpontban alig változott a roma/cigány tanulók⁷ átlagos aránya (2006-ban 36,4%, 2014-ben 37,8%). Viszont az adatok szórása igen nagy, és növekedett is (2006-ban 25, 2014-ben 28). 2006-ban az iskolák 27, míg 2014-ben az iskolák 30%-ában volt 50% feletti a roma/cigány tanulók aránya, vagyis enyhén emelkedett a szegregált iskolák száma.

Habár az átlagos arányokban az nem látható, 2006-ban és 2014-ben is azt nyilatkozták az iskolavezetők, hogy az elmúlt években növekedett iskolájukban a roma/cigány tanulók aránya, viszont a tanulólétszám csökkent. 2006-ban az iskolavezetők 51%-a vélte úgy, hogy emelkedett a roma/cigány tanulók száma az elmúlt három évben, és az iskolák 30%-ában mindez úgy történt, hogy közben csökkent a tanulólétszám. 2014-ben az iskolavezetők 56%-a ítélte úgy, hogy növekedett náluk a roma/cigány tanulók aránya az utóbbi öt évben és 62%-uk szerint mindeközben apadt a tanulólétszám.

A hátrányos helyzetű tanulók aránya 2006-ban átlagosan 52%, míg 2014-ben 58% volt. Az adatok szórása kisebb a roma/cigány tanulói adatokhoz képest (2006-ban 22, 2014-ben 25), vagyis egyenletesebb eloszlást mutatnak az iskolák között a roma/cigány arányokhoz képest, de itt is végbement bizonyos mértékű koncentráció. 2006-ban az iskolák 23%-ában 70% feletti volt a hátrányos helyzetűek aránya, míg 2014-ben az iskolák 36%-a tartozott ebbe a csoportba. Vagyis a tanulói összetétel változása nem egyenletesen történt, bizonyos iskolákban koncentráltabban jelennek meg az azonos szociális összetételű tanulók. Az általános iskolákban a hátrányos helyzetűek aránya az országos arányokkal összehasonlítva, 2006-ban 27, 2014-ben 30% volt (miközben 2013-ban jogszabályban szigorították a hátrányos helyzet definícióját, lásd erről bővebben *Híves Tamás tanulmányát*), vagyis mindkét időpontban hasonlóan közel kétszeres többlet figyelhető meg a vizsgált iskolákban az országos átlagokhoz képest.

SZEMÉLYI FELTÉTELEK – NEHÉZSÉGEK

A 2006-os vizsgálat során az intézményekben egy pedagógusra átlagosan 9,6 tanuló jutott, ami alacsonyabb volt, mint az országos átlag (10,1 fő). Ez főként a kistelepülési iskolák magas számával magyarázható. 2014-re tovább csökkent ez az arány, egy tanárra 8,5 diák jut (az országos arány nem változott: 10,2). Ugyanakkor nem találtunk összefüggést a hátrányos helyzetű vagy roma/cigány tanulók aránya és a diáklétszám között. Azaz e tekintetben nincsenek kedvezőbb helyzetben azok az iskolák, ahol magasabb a hátrányos helyzetű vagy roma/cigány tanulók aránya.

Számos kutatás foglalkozott már a tanári szerepek és a társadalmi nemek összefüggéseivel, illetve azzal, hogy a tanári pálya feminizálódása milyen szerepeltolódásokat hoz magával. Bizonyos szerepek, minták megjelenítése a férfiakra hárul (Reay 2007, Smulyan 2007, Thun 2007), így pozitívan értékelhetjük azt, ha egy tantestületen belül magas a férfi tanárok aránya. 2006-ban az országos átlagnál magasabb volt

⁷ Mindkét adatfelvétel során az iskolavezetők becsülték meg azt, hogy hány roma/cigány tanuló jár az iskolájukba. Vagyis az etnikai hovatartozást a külső környezet megítélése alapján állapítottuk meg.

a férfi tanárok aránya. A mintába került tanárok közel egynegyede volt ugyanis férfi, ami az országos átlagnál (13%) majdnem kétszer magasabb. 2014-ben sem változott ez a helyzet, sőt tovább növekedett a férfiak aránya, 30,5%-ra. Vagyis a vizsgált iskolákban kiegyenlítettebb a nemek tantestületen belüli aránya, ha úgy tetszik, kedvezőbb helyzetben vannak, mint az országos átlag (a főállású teljes munkaidőben dolgozók körében országosan 96%-os a nők aránya).

Az iskolák 48%-ában dolgozik pályakezdő tanár, egy tantestületen belül átlagosan 1,8 fő a számuk, ez összességében 3,4%-os arányt jelent, amely magasabb az országosnál (1,2%). A pályakezdők aránya a hátrányos helyzetűek arányával nem, de a roma/cigány tanulók arányával szignifikáns összefüggést mutat. A leginkább szegregált iskolákban tanít a legtöbb pályakezdő. Azokban az iskolákban, ahol a tanulók több mint fele roma/cigány, 4,6% a pályakezdő tanárok aránya. Tehát éppen azokra az iskolákra jut a legtöbb pályakezdő, ahol a diáknak és tanárnak egyaránt a legtöbb támogatásra van szüksége. Valószínűleg a pályakezdők ilyen arányát befolyásolja az is, hogy ezekben az iskolákban van a legnagyobb tanárhiány.

A 2006-os vizsgálat megállapította, hogy a pedagógusok képzettségi szintje összességében nem marad el az országos átlagtól (Forray 2014). Az iskolákban folyó oktató és nevelőmunka színvonalát viszont ronthatja, hogy az iskolák közel feléből (49%) legalább egy tanár hiányzott. A hiányzó tanárok aránya pontosan azokban az iskolákban magasabb az átlagosnál – a hátrányos helyzetű, valamint roma/cigány tanulókat magas arányban oktató iskolákban –, ahol a pedagógusok képzettségének szintje is elmaradt az átlagtól. Összességében 2006-ban az iskolákból átlagosan 2,1 tanár (11,5%) hiányzott. Azokban az iskolákban, ahol a tanulói összetétel a legkedvezőtlenebb, a tantestületek összetétele az átlagosnál gyakrabban és nagyobb mértékben hiányos. Vagyis ott van a legnagyobb humánerőforrás-hiány, ahol a legkevésbé indokolt.

A 2014-es vizsgálati adatok a korábbinál rosszabb képet mutatnak. A vizsgált iskolák pedagógusai a törvényi előírásoknak megfelelő végzettséggel rendelkeznek, a pedagógusok végzettsége nem tér el jelentősen az országos átlagtól, ugyanakkor az iskolák 74%-ából hiányzik valamilyen tanár. Egy tantestületből átlagosan 2,7 pedagógus hiányzik és ez a tantestület létszámára vetítve átlagosan 14%-os munkaerőhiányt jelent. Vagyis 2006-hoz képest rosszabbodott a munkaerő-ellátottság. A korábbi felméréshez hasonlóan, 2014-ben is éppen azokban az iskolákban hiányzik a legnagyobb mértékben a tanerő, ahol magasabb a hátrányos helyzetűek és a roma/cigány tanulók aránya. Az alábbi táblázatból látható, hogy mind a hátrányos helyzetű, mind a roma/cigány tanulók arányával együtt lineárisan növekszik azon iskolák száma, ahol legalább egy tanár hiányzik a tantestületből (lásd *1. táblázat*). Ahol 50% feletti a roma/cigány tanulók aránya, már csak 17% azon iskolák aránya, ahol teljes a tantestület, illetve ahol 70% feletti a hátrányos helyzetű tanulók aránya, ott pedig mindössze 13%-os a hiánytalan tantestületek aránya.

1. táblázat: Tanárhiány az iskola tanulói összetétele szerint (%)

	<20% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	20–50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	>50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY
Van tanárhiány az iskolában	63	78	83
Összesen (N)	32	40	35
	<40% HH ARÁNY	40–70% HH ARÁNY	>70% HH ARÁNY
Van tanárhiány az iskolában	59	73	87
Összesen (N)	27	37	37

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014
sig. 0,047

A legrosszabb a szakos ellátottság a készségtárgyak területén, de a matematika és természettudományok, valamint idegen nyelvek oktatására is sok tanárt keresnek. A humán tárgyak oktatása okozza a legkevesebb problémát, itt a legkisebb a tanárhiány.

A 2006-os vizsgálatban azt tapasztaltuk, hogy a tantestületekből hiányzó tanárokat nem megfelelő képzettségű helyettesekkel pótolták. Az iskolák pedagógusainak 16%-a tanított olyan tantárgyat, amelyhez hiányzott a megfelelő képzettsége. Különösen gyakran alkalmazták ezt az eljárást azok az iskolák, ahol az átlagosnál magasabb a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók aránya.

A 2014-es vizsgálatban megnövekedett ez az arány. Az iskolavezetők 29%-a jelezte, hogy iskolájukban van olyan tanár, aki nem a képesítésének megfelelő tárgyat oktatja. Vagyis nem az a probléma, hogy az iskolák alacsonyán képzett munkaerővel rendelkeznek, hanem az, hogy a szakos képesítésük nem megfelelő vagy egyszerűen tanárhiány van bizonyos szakokon. A nem megfelelő képesítéssel tanítók száma nem mutat olyan linearitást, mint a tanárhiány, de ezen a területen is a legrosszabb helyzetben azok az iskolák vannak, ahol a legmagasabb a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók aránya (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: A nem megfelelő képesítéssel oktató tanárok aránya az iskola tanulói összetétele szerint (%)

	<20% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	20–50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	>50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY
Nem megfelelő képesítésűek aránya	27	18	49
Összesen (N)	30	40	33
	<40% HH ARÁNY	40–70% HH ARÁNY	>70% HH ARÁNY
Nem megfelelő képesítésűek aránya	26	24	44
Összesen (N)	27	36	36

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014
sig. 0,014

Habár a társadalmi nemek aránya kedvezőbben alakul a vizsgált iskolákban, mint az országos átlag, mégis a nőknek kisebb az esélye a vezetői szerepkör betöltésére, mint a férfiaknak. A 2006-os vizsgálat adatai azt mutatták, hogy a vizsgált iskolák igazgatóinak több mint egyharmada (38%) volt férfi, arányuk tehát jóval magasabb, mint a beosztott pedagógusok körében. Ugyanakkor végzettségüket tekintve, az igazgatók egynegyede rendelkezett egyetemi végzettséggel (ez kétszerese a tanároknak).

2014-re valamelyest változott a helyzet. Nemek szerint azt tapasztaltuk, hogy csaknem akkora az igazgatók között a férfiak aránya, mint a tantestületben (33%), vagyis 2006-hoz képest egyrészt növekedett a tantestületben, másrészt csökkent az igazgatók körében a férfiak aránya. Ez az arány egyébként az országoshoz hasonló, 2013-ban az igazgatók 31%-a volt férfi (Sági 2015). Vagyis kisebb mértékben emelkedett a nők esélye a vezetővé válásban. 2006-hoz képest 2014-re megnövekedett az igazgatók körében az egyetemet végzettek aránya is (40%), emellett 34%-uk tanítóként került vezetői pozícióba. A végzettségek is hasonlóan alakulnak, mint az országos arányok, 2013-ban az iskolavezetők 38%-a rendelkezett egyetemi végzettséggel. Az igazgatók átlagéletkora 2006-ban 48 év volt, 2014-re ez 52 évre növekedett. Ez valamelyest magasabb az országos átlagnál (2013-ban 50 év).

Nemek és végzettségek szerint nincs szignifikáns eltérés az iskolavezetők között az iskola tanulói összetétele alapján. Életkor szerint viszont igen: minél magasabb a hátrányos helyzetű vagy roma/cigány tanulók aránya az iskolában, annál fiatalabb az igazgató. Míg ott, ahol 70% feletti a hátrányos helyzetűek, és 50% feletti a roma/cigány tanulók aránya, ott átlagosan 50 éves az igazgató, míg az átlagosnál kedvezőbb tanulói összetételű iskolákban átlagosan 54 év a vezetők aránya.

SZEMLELÉTVÁLTOZÁS A PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

Ebben a fejezetben két témára fókuszálunk. Egyrészt bemutatjuk a pedagógusok véleményét a tanulói kudarcról és azok okairól, másrészt ismertetjük azokat a nézeteket is, amelyek a képesség, a szociális helyzet, valamint az etnikai hovatartozás szerinti együttl vagy külön oktatás mellett érvelnek. A kérdőíves vizsgálatok attitűdkérdései általában 1-5 érték között mozogtak, a feldolgozás során elsősorban ezen értékek átlagaival számoltunk és az átlagok különbségét mutatjuk be a három adatfelvételi időpontban.

AZ ISKOLAI KUDARCOK MEGÍTÉLÉSE

A korábbi vizsgálat során a szemléletmódban bekövetkezett változásokat úgy mérjük, hogy a továbbképzés előtt és a továbbképzés után is ugyanazokat az attitűdre vonatkozó kérdéseket tettük fel. A 2014-es vizsgálatban is megismételtük a kérdőív ezen blokkjait, így módunk nyílik arra, hogy 6-7 év távlatában vizsgáljuk ugyanannak a pedagógus körnek (a tanárok 71%-a 2006 és 2008 között is ugyanabban az iskolában tanított) a véleményét a hátrányos helyzetű diákok oktatásáról.

Első körben azt vizsgáltuk, hogy mennyire érzik a pedagógusok az iskolák és saját maguk felelősségét abban, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók iskolai pályafutása az átlagosnál gyakrabban kudarcos. Korábbi kutatások azt mutat-

ták, hogy az iskolák a kudarcokért elsősorban a családokat teszik felelőssé (Havas et al. 2002, Havas–Zolnay 2011). Ez a vizsgálat sem hozott más eredményt. Azt tapasztaltuk, hogy az erre vonatkozó véleményük a továbbképzések hatására alig változott, azaz 2014-ben is hasonló a korábbihoz. Akárcsak a továbbképzések előtt, az iskolai kudarcok okait továbbra is elsősorban a családok jellemzőiben (szülők hanyagsága, ingerszegény családi környezet, helytelen életmód, családi szocializáció hiányosságai stb.) látták, másodsorban a megfelelő színvonalú óvodáztatás hiányában, és csak harmadsorban magyarázták az iskolai tényezők hiányosságaival. 2006/2007-hez képest még valamelyest növekedett is a családi okok magyarázatának erőssége, ami főként az iskoláztatással kapcsolatos ambícióhiány megítélésének felértékelődésével magyarázható (lásd 3. táblázat).

3. táblázat: Az iskolai kudarcok oka a pedagógusok véleménye szerint (5 fokozatú skála átlaga, 1 = gyenge hatás, 5 = erős hatás)			
OKOK	TOVÁBBKÉPZÉS ELŐTTI VÉLEMÉNY (2006)	TOVÁBBKÉPZÉS UTÁNI VÉLEMÉNY (2007)	UTOLSÓ ADATFELVÉTEL (2014)
<i>Családi okok</i>			
Szülők hanyagsága, nemtörődőmsége	4,54	4,56	4,49
Otthoni ingerszegény környezet	4,31	4,36	4,39
Család helytelen életmódja	4,30	4,30	4,31
Családi szocializáció hiányosságai	4,11	4,28	4,31
Szülők nem hajlandók együttműködni az iskolával	4,10	4,02	4,03
Iskoláztatással kapcsolatos ambíciók hiánya a családban	4,08	4,11	4,37
Genetikus tényezők, öröklött adottságok	3,44	3,54	–
Család szegénysége, szülők munkanélkülisége	3,23	3,32	3,54
Családi okok (átlag) együtt	4,01	4,06	4,20
<i>Óvodai előzmények</i>			
A megfelelő óvodáztatás hiánya	3,46	3,66	3,74
Korai fejlesztés hiánya az óvodában	3,38	3,54	3,63
Óvodai előzmények (átlag) együtt	3,42	3,60	3,68
<i>Iskolai okok</i>			
Iskolának nincs jó kapcsolata a családokkal	3,19	3,25	3,19
Alkalmazott pedagógiai módszerek elégtelensége az iskolában	3,00	3,13	2,82
Egyéni bánásmód hiánya az iskolában	2,97	3,04	3,03
Pedagógusok túlerheltsége	2,76	2,90	2,69
Pedagógusképzés hiányosságai	2,74	2,83	2,63
Szükséges tárgyi feltételek hiánya az iskolában	2,67	2,76	2,87
Pedagógusok alacsony bérezése	1,81	1,97	2,22
Iskolai okok (átlag) együtt	2,73	2,84	2,77
Összesen (N)	2445	2040	1338

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2006, 2007, 2014

Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok többsége 2006-ban és 2007-ben is csak korlátozott mértékben látta lehetőségét annak, hogy az iskola a családból hozott szocializációs hátrányokat kompenzálja. Jelentős mértékű kompenzációra a továbbképzések előtt 21%-uk, utána pedig 27%-uk látott esélyt, ugyanakkor 2014-re ismét 21%-ra süllyedt ez az arány. Hozzávetőleg ilyen mértékben változott azoknak az aránya is (14%-ról 10%-ra majd ismét 15%-ra), akik csak minimális lehetőséget látnak a családból hozott hátrányok iskolai kompenzációjára. Ebben a tekintetben a roma/cigány és nem roma hátrányos helyzetű tanulók megítélése között nem tapasztaltunk jelentős különbséget. Vagyis ebben a kérdésben is ugyanaz volt a helyzet, mint az előbbiben: a továbbképzések hatására csak minimális mértékű pozitív irányú változás volt érzékelhető, viszont ez a változás 2014-re visszaállt a továbbképzés előtti szintre. Sőt, azok aránya még növekedett is, akik egyáltalán nem hisznek az iskola hátránykompenzációs hatékonyságában (0,8%-ról 2,6%-ra).

Hasonló eredményre vezetett az is, amikor azt hasonlítottuk össze, hogyan vélekedtek a tanárok a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szocializációs deficitjeinek iskolai kompenzációját befolyásoló tényezőkről. A továbbképzés előtt és után is a legnagyobb szerepet a gyerekek tanuláshoz való viszonyának (szorgalom, hozzáállás) tulajdonították a pedagógusok. 2014-ben is jelentősnek vélik ezt a tényezőt, ugyanakkor a jelentősége csökkent a családi körülmények megítéléséhez képest (leginkább a szülők hozzáállásához képest). A tanárok a családi körülményeknek sokkal nagyobb fontosságot tulajdonítanak, mint az iskolaiaknak, köztük saját attitűdjüknek vagy felkészültségüknek. Sőt, az iskolai okok között saját szerepüket kevésbé tartják fontosnak a vizsgált időszak alatt, míg akár a tárgyi felszereltség, akár az iskola tanulói összetétele, felértékelődik (lásd 4. táblázat). Vagyis növekedett a tanárok körében a probléma elhárítására utaló gondolkodásmód.

4. táblázat: A hátránykompenzáció hatékonyságát befolyásoló tényezők (5 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = döntő mértékben)

TÉNYEZŐK	TOVÁBBKÉPZÉS ELŐTT (2006)	TOVÁBBKÉPZÉS UTÁN (2007)	UTOLSÓ ADATFELVÉTEL (2014)
<i>Gyerek maga</i>			
Gyerek szorgalma, hozzáállása	4,60	4,62	4,43
<i>Család</i>			
Szülők hozzáállása	4,58	4,55	4,52
Család életmódja	4,13	4,10	4,35
Család és az iskola kapcsolata	4,19	4,18	4,16
Család kultúrája	3,91	3,89	4,14
Család szociális helyzete	3,43	3,55	3,81
Család (átlag) együtt	4,04	4,05	4,19
<i>Iskola</i>			
Pedagógusok türelme	4,09	4,13	3,88
Iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek	3,94	4,02	3,78
Pedagógusképzés tartalma	3,50	3,67	3,43
Felszereltség, eszközökkel való ellátottság	3,30	3,39	3,43

4. táblázat (folytatás)

TÉNYEZŐK	TOVÁBBKÉPZÉS ELŐTT (2006)	TOVÁBBKÉPZÉS UTÁN (2007)	UTOLSÓ ADATFELVÉTEL (2014)
Tanulók társadalmi összetétele az iskolában, osztályban	3,28	3,45	3,58
Iskola (átlag) együtt	3,60	3,73	3,62
Összesen (N)	2434	2026	1310

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2006, 2007, 2014

A roma/cigány tanulókkal szembeni előítéletes gondolkodás valamelyest csökkent a vizsgált időszak alatt. Míg a továbbképzések előtt a pedagógusok 37%-a vélte úgy, hogy pedagógiai szempontból különbséget lát a hátrányos helyzetű roma/cigány és nem roma gyerekek között, ez az arány a továbbképzések után (2007-re) egy százalékponttal, 2014-re hat százalékponttal csökkent (31%).

AZ INTEGRÁCIÓ MEGÍTÉLÉSE

A pedagógusok optimális tanulói összetételre vonatkozó véleményét nem direkt módon térképeztük fel. Ehelyett a tanároktól azt kérdeztük, hogy mit tanácsolnának barátjuknak, milyen osztályba, iskolába irassák gyermeküket. A pedagógusok többsége a képesség szerinti csoportosítás híve, egynegyedük az intézményeket is képességek szerint rendezné, míg több mint egyharmaduk az osztályok kialakításában venné figyelembe a képességek szerinti csoportosítást. Azt tapasztaltuk, hogy a továbbképzések ebben nem hoztak jelentős változást. A továbbképzések előtt mindössze 13%-uk tartotta ideális tanulócsoportnak a képességek szempontjából vegyes összetételű osztályokat, s ez az arány ugyan 22%-ra növekedett, de a homogén iskolák mellett voksolók aránya 24%-ról mindössze 21%-ra csökkent, és érdemben a „bizonytalanok” aránya sem változott. 2014-re gyakorlatilag a 2006-os szint állt be ismét (lásd 5. táblázat). Mivel Magyarországon a tanulói teljesítmények erősen szociális háttérhez kötöttek, vagyis a családi háttér pozitív vagy negatív irányba befolyásolja a gyerek iskolai teljesítményét, így a képesség szerinti csoportosítás egyben társadalmi csoportok szerinti rendeződést is jelent.

5. táblázat: Ideális tanulói összetétel a tanulók képességei szempontjából a pedagógusok véleménye szerint, a továbbképzés előtt, után, és az utolsó adatfelvételkor (%)

IDEÁLIS ÖSSZETÉTEL	TOVÁBBKÉPZÉS ELŐTT (2006)	TOVÁBBKÉPZÉS UTÁN (2007)	UTOLSÓ ADATFELVÉTEL (2014)
Vegyes osztály	12,8	22,0	15,3
Homogén osztály	36,2	29,3	36,3
Homogén iskola	24,1	21,4	23,1
Bizonytalan	26,9	27,2	24,4
Összesen	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	2318	1880	1368

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2006, 2007, 2014

A kérdőíves vizsgálat elkülönülten kezelte a szociális és az etnikai alapú együttoktatás megítélését. Bizonyos területen egyáltalán nem érzékelhető elmozdulás a tanári véleményekben a három mérés során, ilyen például a szabad iskolaválasztás, vagy annak elfogadása, hogy az iskola nem pótolhatja a kisgyermekkori szocializáció során elmulasztottakat. Az integrált oktatás megvalósíthatóságáról a pedagógusok többsége sem a továbbképzések előtt, sem a továbbképzések után nem formált pozitív véleményt, igaz, a továbbképzések hatására nyolc százalékponttal csökkent a borúlátók aránya. Ugyanakkor 2014-re visszaállt, sőt valamelyest magasabb is lett azok aránya, akik szerint nem néznek szembe a realitásokkal azok, akik erőltetik a hátrányos helyzetű tanulók iskolai integrációját. Viszont e tábor nagysága a későbbiekben erősödött, és egyre többen vélik úgy, hogy a szegregált oktatás mind a roma/cigány, mind a nem roma tanulóknak jobb, illetve csökkent azok aránya, akik szerint a roma/cigány tanulóknak joga van nem roma tanulókkal egy osztályba járni. Ugyancsak növekedett azok aránya, akik szerint fontos a norma és szabálykövetés megtanítása az iskolában (lásd 6. táblázat). Ez a kérdés azért is érdekes, mert a kötetet vizsgáló tanulmány az általunk vizsgált iskolák pedagógusainak véleményét veti össze az „átlag” pedagógus véleményekkel egy országos mintán. A szabálykövetés esetében eléggé eltérő az átlag pedagógus véleménye, számára ez kevésbé fontos, mint a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásával foglalkozó pedagógusok esetében, amit a szerző a látens diszkriminációval magyaráz (lásd e kötetben *Széll Krisztián írását*).

6. táblázat: Az integrált oktatás megítélése a pedagógusok körében (%)			
ÁLLÁSPONT	EGYETÉRT (%)		
	TOVÁBBKÉPZÉS ELŐTT (2006)	TOVÁBBKÉPZÉS UTÁN (2007)	UTOLSÓ ADAT-FELVÉTEL (2014)
<i>Iskoláztatás</i>			
A szülőknek joguk van arra, hogy gyerekeiket abba az iskolába irassák be, amelyiket a legjobbnak tartják.	95,6	94,3	94,4
Az államnak minden gyerek számára biztosítania kell, hogy tehetsége és képessége szerint a legjobb iskoláztatást kapja.	98,2	98,4	99,0
<i>Az iskola tehetetlensége</i>			
Nem várható el, hogy az iskola bepótolja mindazt, amit a család a kisgyermekkori szocializáció során elmulasztott.	91,5	93,5	92,1
Ha a család nem működik együtt az iskolával, az oktatás nem lehet igazán eredményes.	97,6	96,9	98,8
Akik mindenáron erőltetik a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációját, azok nem néznek szembe a realitásokkal.	69,4	61,2	70,5
<i>Az iskola nevelő-oktató szerepe</i>			
Az iskola sokat tehet azért, hogy a különböző szociális háttérű gyerekek jobban elfogadják egymást.	93,4	93,6	95,0
Megfelelő pedagógiai módszerekkel a roma/cigány gyerekek jó eredményeket érhetnek el az iskolában.	82,6	81,5	86,3
<i>Normakövetés</i>			
Minden eszközzel jobb belátásra kell bírni azokat a szülőket, akik nem törődnek gyerekeik iskoláztatásával.	93,1	93,5	95,5

6. táblázat (folytatás)

ÁLLÁSPONT	EGYETÉRT (%)		
	TOVÁBBKÉPZÉS ELŐTT (2006)	TOVÁBBKÉPZÉS UTÁN (2007)	UTOLSÓ ADATFELVÉTEL (2014)
A roma/cigány gyerekek esetében az a legfontosabb, hogy megtanulják a szabályokat, és alkalmazkodjanak az iskola által elvárt magatartási normákhoz.	75,8	73,6	89,9
<i>Etnikai szegregáció</i>			
Minden roma/cigány gyereknek joga van arra, hogy a nem romákkal közös iskolai osztályban tanuljon.	93,3	95,0	90,8
A roma/cigány gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak.	11,0	8,9	19,2
A nem roma gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma/cigány gyerekek.	24,5	21,1	28,5
Összesen (N)	2394	1997	1355

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2006, 2007, 2014

Arról is megkérdeztük a tanárokat, hogy milyen előnyöket és hátrányokat tudnak megfogalmazni az eltérő szociális helyzetű tanulók együttoktatása kapcsán (lásd 7. táblázat). 2006 és 2007 között az előzőekhez hasonló, gyenge pozitív irányú változást tapasztaltunk, 5 százalékponttal nőtt azok aránya, akik úgy vélték, hogy az integrált oktatásnak csak előnyei vannak, és ugyanennyivel csökkent azoké, akik csak a hátrányait hangsúlyozták. 2014-re ismét visszaálltak a 2006-os szintre az arányok, sőt megnövekedett a rejtőzködő vagy semleges véleményt megfogalmazók száma (akik úgy vélik, hogy sem előnye, sem hátránya nincs az eltérő szociális helyzetű tanulók együttoktatásának). Fontos kiemelnünk, hogy összességében a tanárok 79%-a látja ma is valamilyen előnyét az integrált oktatásnak.

Az előzőekhez nagyon hasonló a roma/cigány és nem roma tanulók együttoktatásának a megítélése. 2007-ben kifejezetten előnyösnek csak a pedagógusok 8%-a vélte az elkülönített oktatást. A többség pro és kontra előnyöket és hátrányokat is felsorolt, 40%-uk csak a hátrányait hangsúlyozta. 2014-re valamelyest növekedett ez utóbbi csoport aránya, vagyis azoké, akik elutasítják az etnikai alapon szerveződő elkülönített oktatást. Ugyanakkor a szociális alapú integrációhoz képest még inkább növekedett

7. táblázat: A pedagógusok véleményének megoszlása az eltérő társadalmi helyzetű tanulók integrált oktatásának következményeiről (%)

KÖVETKEZMÉNYEK	TOVÁBBKÉPZÉS ELŐTT (2006)	TOVÁBBKÉPZÉS UTÁN (2007)	UTOLSÓ ADATFELVÉTEL (2014)
Csak előny	30,6	35,3	30,1
Vegyes	51,8	54,1	48,8
Csak hátrány	10,7	6,0	10,6
Egyik sincs	6,9	4,6	10,5
Összesen	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	2250	1854	1326

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2006, 2007, 2014

8. táblázat: A pedagógusok véleményének megoszlása a roma/cigány tanulók elkülönített oktatásának következményeiről (%)

KÖVETKEZMÉNYEK	TOVÁBBKÉPZÉS UTÁN (2007)	UTOLSÓ ADATFELVÉTEL (2014)
Csak előny	7,8	10,5
Vegyes	46,2	18,3
Csak hátrány	40,4	45,0
Egyik sincs	5,6	26,0
Összesen	100,0	100,0
Összesen (N)	1806	1282

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2007, 2014

a semleges válaszadók aránya. 2007-hez képest 2014-ben ötször többen vannak azok, akik kitértek a válaszadás alól (lásd 8. táblázat).

Fontos kiemelnünk, hogy a többség elutasítja az etnikai alapon elkülönített oktatást. Csak minden tizedik tanár gondolja azt, hogy ez kizárólag előnyökkel járhat. Az is látható azonban, hogy számuk növekedett 2006-hoz képest.

NÉZETEK VÁLTOZÁSA AZ ISKOLA TANULÓI ÖSSZETÉTELE SZERINT

A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy 2014-ben a pedagógusok véleményében van-e különbség az iskola tanulói összetétele alapján. Két szempontból elemezzük a nézeteket: a hátrányos helyzetű és a roma/cigány tanulók aránya alapján. Mindkét esetben három kategóriát képeztünk az iskolai arányok szerint.

Az iskolai kudarcok okai közül csak igen kevés tényező mutatott szignifikáns eltérést az iskola hátrányos helyzetű tanulóinak aránya alapján. Egyetlen iskolai tényező sem mutatott különbséget, és a családi okok között is csak három szempont emelhető ki. Minél magasabb az iskolában a hátrányos helyzetű tanulók aránya, annál inkább vélik úgy a tanárok, hogy a szülők felelősek gyermekük iskolai kudarcáért (hanyagosság, iskoláztatási ambíciók hiánya, a magyar nyelv nem megfelelő ismerete). Emellett kiemelhető, hogy fontosabbnak gondolják a megfelelő óvodáztatást azok, akik szociális összetétel szerint a leghátrányosabb helyzetű iskolában oktatnak.

Az iskola roma/cigány tanulóinak aránya alapján már több szignifikáns összefüggés látható a véleményekben. Kiemelhető, hogy minél magasabb a roma/cigány tanulók aránya az iskolában, annál alacsonyabbnak vélik a tanárok az iskolai okok szerepét a tanulók kudarciban, valamint annál inkább családi okokkal, illetve a korai fejlesztés hiányával magyarázzák az eredménytelenséget. Azt is megjegyezzük, hogy míg az iskolai okok esetében lineárisan mozognak az adatok, addig a családi okoknál ez nem mindenhol figyelhető meg. Azokban az iskolákban, ahol közepes a roma/cigány tanulók aránya, a tanárok kevésbé „tolják” a felelősséget a családra, mint ahol alacsony vagy magas a romák/cigányok aránya (lásd 9. táblázat).

9. táblázat: Az iskolai kudarcok oka a pedagógusok véleménye szerint, az iskola tanulói összetétele alapján (5 fokozatú skála átlaga, 1 = gyenge hatás, 5 = erős hatás)⁸

OKOK	<20% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	20–50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	>50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY
<i>Családi okok</i>			
Szülők hanyagsága, nemtörődősége	4,43	4,44	4,58
Család helytelen életmódja	4,34	4,21	4,35
Családi szocializáció hiányosságai	4,33	4,21	4,39
Iskoláztatással kapcsolatos ambíciók hiánya a családban	4,25	4,39	4,44
<i>Óvodai előzmények</i>			
Korai fejlesztés hiánya az óvodában	3,50	3,64	3,78
<i>Iskolai okok</i>			
Iskolának nincs jó kapcsolata a családokkal	3,30	3,20	3,08
Alkalmazott pedagógiai módszerek elégtelensége az iskolában	2,90	2,83	2,70
Egyéni bánásmód hiánya az iskolában			
Pedagógusok túlterheltsége	2,77	2,74	2,57
Pedagógusképzés hiányosságai	2,67	2,66	2,52
Összesen (N)	326	437	429

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014

A tanulói összetétel alapján nincs különbség a tanári vélemények között abban, hogy ezeket a hátrányokat mennyiben képes kompenzálni az iskola vagy az óvoda. Az egyetlen kivétel az iskola felszereltsége: minél magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya az iskolában, annál inkább úgy vélik a pedagógusok, hogy ehhez megfelelő eszközökre van szükség (lásd 10. táblázat).

10. táblázat: A hátránykompenzáció hatékonyságát befolyásoló tényezők az iskola tanulói összetétele alapján (5 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = döntő mértékben)⁹

TÉNYEZŐK	<20% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	20–50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	>50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY
<i>Gyerek maga</i>			
Gyerek szorgalma, hozzáállása	4,38	4,43	4,48
<i>Család</i>			
Szülők hozzáállása	4,54	4,46	4,59
Család életmódja	4,32	4,31	4,42
<i>Iskola</i>			
Felszereltség, eszközökkel való ellátottság	3,30	3,38	3,54
Összesen (N)	319	424	432

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014

8 A táblázat csak a szignifikáns összefüggéseket mutatja (p<0,05)

9 A táblázat csak a szignifikáns összefüggéseket mutatja (p<0,05)

A roma/cigány tanulók aránya alapján képzett három csoport között is e tényező tekintetében találjuk a legnagyobb eltérést. Minél magasabb az iskolában a roma/cigány tanulók aránya, annál fontosabb szerepet tulajdonítanak a tanárok az iskola felszereltségének. Azt is elemeztük, hogy a vizsgált iskolák tárgyi ellátottságának megítélésében van-e különbség. Vagyis nem azért tulajdonítanak-e a nagyobb roma/cigány aránnyal rendelkező iskolák jelentősebb szerepet a felszereltségnek, mert hiányosabbak. Ebben a tekintetben igen homogének az iskolák, nem tapasztaltunk szignifikáns összefüggést a tanulói összetétel és az iskolaépületek állaga, tantermi és technikai ellátottsága között. Valószínűleg ez annak tulajdonítható, hogy a vizsgált iskolák ugyanazokból a pályázati forrásokból részesültek.¹⁰

A család szerepe alapján is láthatók eltérések a pedagógusok nézeteiben. Egyrészt az iskolai roma/cigány arány emelkedésével nő a gyerek szorgalmának, hozzáállásának fontossága a kompenzáció hatékonyságában, másrészt itt is megfigyelhető, hogy a családi felelősségvállalás szerepe kevésbé kizárólagos azon iskolák tanárai körében, ahol közepes a roma/cigány tanulók aránya.

Az általunk felsorolt egyes álláspontok véleményezése alapján leginkább azon iskolák tanárai értenek egyet a roma/cigány gyerekek elkülönítésével (külön osztályban tanításával), ahol egyébként is magas az iskolában a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók aránya. Valószínű ez önvédelmi mechanizmusnak is tekinthető a részükről. Ugyanakkor fordítva már nem teljesen ugyanez a helyzet. Azzal az állítással, hogy a nem roma gyerekeknek jobb, ha nincs az osztályukban roma/cigány gyerek, inkább azon iskolák tanárai értenek egyet, ahol egyébként alacsony a HH és a roma/cigány tanulók aránya. A fenti állításokkal legkevésbé azokban az iskolákban azonosulnak, ahol közepes mind a hátrányos helyzetűek, mind a roma/cigány tanulók aránya (lásd 11. táblázat).

11. táblázat: Az integrált oktatás megítélése a pedagógusok körében, az iskola tanulói összetétele alapján (a táblázat az állítással egyetértők arányát mutatja) ¹¹ (%)			
	<40% HH ARÁNY	40–70% HH ARÁNY	>70% HH ARÁNY
A roma/cigány gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak.	18,6	15,9	20,8
Összesen (N)	279	422	476
	<20% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	20–50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	>50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY
A roma/cigány gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak.	19,7	14,5	22,6
A nem roma gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma/cigány gyerekek.	34,4	21,9	32,9
Összesen (N)	323	442	442

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014

10 Forráshiányt két másik területen tapasztaltunk. Ahol magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, ott szignifikánsan nagyobb arányban válaszolták az iskolavezetők, hogy nem tudnak elegendő forrást fordítani a pedagógus-továbbképzésekre és a tanulók szociális támogatására.

11 A 2014-es kérdőívben ezt a kérdést 4 fokozatú skálán mértük: teljes mértékben egyetért, inkább egyetért, inkább nem ért egyet, egyáltalán nem ért egyet. A táblázat csak a szignifikáns összefüggéseket mutatja (p<0,05).

Az állítások értékelése mellett a tanárok arról is nyilatkoztak, hogy explicit ők mennyiben látják előnyösnek vagy hátrányosnak a szociálisan és etnikailag eltérő gyerekek együtt vagy külön oktatását. Ebben a kérdésben csak a roma/cigány tanulók aránya alapján találtunk szignifikáns eltérést. A különböző szociális háttérű gyerekek együttoktatását legpozitívabban azok ítélik meg, akiknél az iskolában közepes a roma/cigány tanulók aránya. Körükben vélik úgy a legtöbbet, hogy ennek csak előnyei vannak, illetve előnyei és hátrányai is vannak. Mindenesetre ők azok, akik legkevésbé gondolják azt, hogy az együttoktatásnak csak hátrányai vannak, illetve a legkevésbé rejtőzködők. Az eltérő szociális helyzetű tanulók integrált oktatásában a legkevésbé elkötelezettek a szegregált iskolák tanárai, valamint ők azok, akik legnagyobb arányban hátrították el ezt a kérdést (lásd 12. táblázat).

12. táblázat: Az integrált oktatás következményei a pedagógusok szerint, az iskolában tanuló roma/cigány tanulók aránya alapján (%)

KÖVETKEZMÉNYEK	<20% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	20–50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	>50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY
Csak előny	31,6	32,9	25,5
Vegyes	46,3	50,1	49,3
Csak hátrány	11,9	8,9	11,0
Egyik sincs	10,3	8,2	14,3
Összesen	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	320	429	428

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014
sig. 0,028

Hasonló eredményt mutat az etnikai alapon szervezett különoktatás megítélése. Egy fontos különbség azonban van a két kérdés között. A szociális háttér alapján szervezett oktatáshoz képest megduplázódott és megháromszorozódott azok száma, akik sem előnyt, sem hátrányt nem látják ennek. A hasonlóság pedig abban van, hogy ebben a kérdésben is azok a tanárok utasítják el leginkább a szegregált oktatást, ahol az iskolában közepes a roma/cigány tanulók aránya. Éppen ott a legmagasabb a rejtőzködők aránya, ahol már szegregált az oktatás (lásd 13. táblázat).

13. táblázat: Az elkülönített oktatás következményei a pedagógusok szerint, az eltérő társadalmi helyzetű tanulók esetében az iskola tanulói összetétele alapján (%)

KÖVETKEZMÉNYEK	<20% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	20–50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	>50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY
Csak előny	13,0	10,0	9,2
Vegyes	22,4	17,5	14,7
Csak hátrány	39,3	52,9	42,1
Egyik sincs	25,3	19,7	34,0
Összesen	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	320	429	428

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014
sig. 0,000

Végezetül vizsgáljuk meg, hogy milyen nézeteket vallanak a pedagógusok a képesség szerinti elkülönített oktatásról az iskola tanulói összetétele alapján. Ebben a tekintetben markáns különbségek láthatók mind a szociális, mind a roma/cigány összetétel alapján. A képesség szerinti megkülönböztetésben éppen azok a tanárok a legbiztosabbak, akik a szociális és etnikai együtt vagy különoktatásban leginkább rejtőzködő véleményt fogalmazták meg, míg a legbizonytalanabbak azon iskolák pedagógusai, ahol mind a hátrányos helyzetű, mind a roma/cigány tanulók aránya alacsony. A vegyes osztályok hívei és a homogén iskolák ellenzői legtöbbször azokból az iskolákból kerülnek ki, ahol közepes mértékű a hátrányos helyzetű és a roma/cigány tanulók aránya (lásd 14. táblázat).

14. táblázat: Ideális tanulói összetétel a tanulók képességei szempontjából a pedagógusok véleménye szerint, az iskola tanulói összetétele alapján (%)

IDEÁLIS ÖSSZETÉTEL	<40% HH ARÁNY	40–70% HH ARÁNY	>70% HH ARÁNY
Vegyes osztály	17,1	19,7	10,0
Homogén osztály	31,7	37,3	39,7
Homogén iskola	23,8	20,2	24,8
Bizonytalan	26,7	22,5	20,2
Összesen	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	281	426	479
IDEÁLIS ÖSSZETÉTEL	<20% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	20–50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY	>50% ROMA/CIGÁNY ARÁNY
Vegyes osztály	17,4	17,6	10,5
Homogén osztály	30,2	34,8	42,8
Homogén iskola	24,7	21,2	23,8
Bizonytalan	26,5	25,1	22,2
Összesen	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	328	443	446

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014
sig. 0,001, sig. 0,005

SZELEKCIÓRÓL ALKOTOTT VÉLEMÉNYEK A PEDAGÓGUSOK JELLEMZŐI ALAPJÁN

Utolsóként azt vizsgáljuk meg, hogy az együtt vagy különoktatásról alkotott vélemények miben különböznek a pedagógusok jellemzői szerint. Itt elsősorban: a nem, a végzettség és a szakmai tapasztalat, valamint a vezetői sajátosságok különbségeire mutatunk rá.

Nemek szerint mindhárom területen szignifikáns eltérést mutatnak az adatok. Összességében elmondható, hogy a férfiak kevésbé fogalmazták meg határozott véleményt, mint a nők. Körükben mindhárom szempont szerint több a „nem tudja” vagy egyiket sem választók aránya. A képesség szerinti szelekció megítélésében ugyanolyanok a heterogén iskoláról alkotott vélemények a két nem között, viszont a férfiak inkább a homogén iskolában hisznek, mint a homogén osztályban. Az integráció tekinte-

tében kevésbé gondolják azt, hogy ez csak előnyökkel járhat, és az etnikai elkülönített oktatást sem feltétlenül tartják hátrányosnak (lásd 15. táblázat).

A végzettség esetében azt tapasztaltuk, hogy a képesség szerinti szelekció nem mutat szignifikáns kapcsolatot a véleményekben, a szociális és etnikai alapú integráció vagy szegregáció viszont igen. Mindkét területen az egyetemet végzettek fogalmaztak meg kevésbé határozott nézetet, ők azok, akiknek a véleménye nagyobb számban vegyes, vagy bizonytalan, míg a főiskolai végzettséggel rendelkezők inkább látják csak az előnyt az integrált oktatásnak, és csak a hátrányát az etnikai elkülönített oktatásnak. Mindez nemek szerinti összefüggést is mutat. A vizsgált iskolák körében a férfiak esetében szignifikánsan többen rendelkeznek egyetemi végzettséggel, mint a nők, így ezt a véleménykülönbséget éppen úgy okozhatja az iskolai végzettség, mint a társadalmi nem hatása (lásd 16. táblázat).

A tanárok szakmai tapasztalata markánsan eltérő véleményeket hoz mind a képesség szerinti, mind a szociális, mind az etnikai szelekció tekintetében. Összességében elmondható, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskolákban nagy szakmai

15. táblázat: A pedagógusok véleményének megoszlása az együtt/különoktatásról, nemek szerint (%) (N=1280)

KÉPESSÉG SZERINTI SZELEKCIÓ	VEGYES OSZTÁLY	HOMOGÉN OSZTÁLY	HOMOGÉN ISKOLA	BIZONYTALAN
férfi	36	9	26	29
nő	37	16	23	24
SZOCIÁLIS INTEGRÁCIÓ	CSAK ELŐNY	VEGYES	CSAK HÁTRÁNY	EGYIK SEM
férfi	26	41	18	15
nő	31	50	9	10
ETNIKAI ELKÜLÖNÍTÉS	CSAK ELŐNY	VEGYES	CSAK HÁTRÁNY	EGYIK SEM
férfi	12	23	36	29
nő	10	18	46	25

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014
sig. 0,056, sig. 0,001 sig. 0,061

16. táblázat: A pedagógusok véleményének megoszlása az együtt/különoktatásról, iskolai végzettség szerint (%) (N=1282)

SZOCIÁLIS INTEGRÁCIÓ	CSAK ELŐNY	VEGYES	CSAK HÁTRÁNY	EGYIK SEM
főiskola	31	49	10	10
egyetem	25	47	15	13
ETNIKAI ELKÜLÖNÍTÉS	CSAK ELŐNY	VEGYES	CSAK HÁTRÁNY	EGYIK SEM
főiskola	11	18	46	25
egyetem	9	22	38	31

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014
sig. 0,052, sig. 0,087

tapasztalattal rendelkezők tanítanak, a válaszadóink átlagosan 22 éve vannak már a pályán. Úgy tűnik azonban, hogy a túl sok tapasztalat a homogén képesség szerinti szelekció mellett jelent elköteleződést. Azok, akik a heterogén iskolában hisznek, átlagosan 20 év szakmai tapasztalattal rendelkeznek, míg a homogén osztály és a homogén iskola mellett érvelők átlagos munkatapasztalata 26 és 24 év.¹² Ugyanakkor a szociális alapú szelekciónál éppen fordított a helyzet a szakmai tapasztalat tekintetében, csak a hátrányát látja az integrált oktatásnak az átlagosan 21 év szakmai tapasztalattal rendelkező tanár, míg előnyét vagy előnyét és hátrányát is látja a 24 és 23 éve pályán lévő pedagógus.¹³ Ugyanezt érzékelhetjük az etnikai szegregáció esetében is. Vagyis, aki már legalább 24 éve van a pályán, csak a hátrányát látja a szegregált oktatásnak, míg a 20 éve pályán lévők csak az előnyét látják annak, ha a roma/cigány tanulókat elkülönítve oktatják.¹⁴ Vagyis a képesség szerinti szelekcióról alkotott vélekedések nem mozognak együtt az integrációval, szegregációval kapcsolatos véleményekkel.¹⁵

A tanárok szemléletének alakulásában kiemelt szerepe van az iskolavezetőnek. Az iskolavezetők¹⁶ véleménye szignifikáns eltérést mutat a szelekció megítélésében. Mindhárom területen jobban pártolják az együttnevelést a vezetők beosztottjaikhoz képest (lásd 17. táblázat).

Az iskolavezetők a képesség szerinti szelekció megítélésében kismértékben ugyan, de inkább a heterogén iskola, osztály mellett teszik le a voksukat, és a homogén iskolát elutasítják. A szociális integrációval kapcsolatban sokkal jelentősebbek a különbségek a vezetők és beosztottjaik között, a vezetők elkötelezettek az integrált oktatás mellett, alig 2%-uk véli úgy, hogy ez csak hátránnyal járhat. Ugyancsak egyértelmű

17. táblázat: A vezetői és nem vezetői vélemények megoszlása az együtt/különoktatásról (%) (N=1282)

KÉPESÉG SZERINTI SZELEKCIÓ	VEGYES OSZTÁLY	HOMOGÉN OSZTÁLY	HOMOGÉN ISKOLA	BIZONYTALAN
beosztott	36	14	24	24
iskolavezető	39	21	13	27
SZOCIÁLIS INTEGRÁCIÓ	CSAK ELŐNY	VEGYES	CSAK HÁTRÁNY	EGYIK SEM
beosztott	29	49	11	11
iskolavezető	46	49	2	4
ETNIKAI ELKÜLÖNÍTÉS	CSAK ELŐNY	VEGYES	CSAK HÁTRÁNY	EGYIK SEM
beosztott	11	19	44	26
iskolavezető	3	9	58	30

Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014
sig. 0,035, sig. 0,000, sig. 0,003

12 sig. 0,000

13 sig. 0,016

14 sig. 0,000

15 A nemek szerinti eltéréseket nem az okozza, hogy a férfiak esetleg több szakmai tapasztalattal rendelkeznének. Sőt, a válaszadóink körében a férfiak átlagosan 21, míg a nők 23 éve tanítanak.

16 intézményvezető, tagozatvezető, intézményvezető helyettes

a véleményük az etnikai alapú különoktatással szemben, mindössze 3%-uk tartja ezt előnyösnek.¹⁷ Korábbi kutatási adatokkal összevetve (Havas-Zolnay 2011) ez a kutatás is megerősíti, hogy a tanárok és az iskolavezetők nem utasítják el az integrációs törekvéseket.

ÖSSZEZÉS

A pedagógusok munkájában a szaktárgyi, módszertani, pedagógiai tudások mellett legalább olyan fontos szerepet játszanak a nézetek vagy a munkával kapcsolatos felelősségvállalás. A tanulmány egy empirikus panelvizsgálat adatai alapján áttekintette a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változását 2006–2014 között arra fókuszálva, hogy vajon mi jellemzi azon iskolák tanárait, ahol jellemzően magas a hátrányos helyzetű és a roma/cigány tanulók aránya.

Kutatási eredményeink szerint a vizsgált iskolákban nincsenek rosszabbul képzett tanárok, mint az ország más iskoláiban, kedvezőbb a nemek aránya, illetve az egy tanárra jutó diákok száma is. Ugyanakkor több a pályakezdő tanár, mint máshol. Jelentős a tanárhiány is, és ennek következtében a nem megfelelő képesítéssel oktatók aránya. A vizsgált időintervallum alatt ráadásul rosszabbodó tendencia figyelhető meg. A pályakezdők és a tanárhiány magas aránya feltehetően összefügg, és azt valószínűsíti, hogy éppen azoknak a tantestületeknek kell nagyobb erőfeszítéseket tenni a pályakezdők betanítására, ahol egyébként is kedvezőtlenek a feltételek (munkaerőhiány), és a pályakezdők sem a legoptimálisabb feltételek között szocializálódhatnak a pedagógus pályára.

A szemléletmód tekintetében nem történt jelentős változás a 2006-os első adatfelvételhez képest. Az adatokból az is látható, hogy míg 2006 és 2007 között volt némi pozitív elmozdulás a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók oktatásával kapcsolatos nézetek alakulásában, ez 2014-re visszaállt az első mérés szintjére. Emellett a legutolsó adatfelvétel tapasztalata az is, hogy jelentősen megnövekedett a véleményüket nem vállaló válaszadók aránya. A 2014-es eredmények utalhatnak arra, hogy a továbbképzéseknek csak átmeneti volt a hatásuk, a további fejlesztések elmaradása nem teszi lehetővé az innovatív szemlélet fenntarthatóságát. Megállapítottuk továbbá, hogy minél magasabb az iskolában a roma/cigány tanulók aránya, annál inkább úgy vélik a tanárok, hogy képesség, szociális és etnikai háttér szerint is elkülönítve kell oktatni a tanulókat. Ugyanakkor csak minden tizedik tanár látja előnyösnek az etnikai alapon elkülönített oktatást. A pedagógusok jellemzői szerint a nem, a végzettség, a szakmai tapasztalat mértéke is befolyásolja az integrációval kapcsolatos véleményeket. Fontos kiemelni, hogy az iskolavezetők túlnyomó többsége elkötelezett az együtt-oktatás iránt.

17 Ugyanezeket az iskolavezetői attitűdöket mutatta ki Széll Krisztián e kötetben található írása.

IRODALOM

- Andor Mihály (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, 1., 15–30.
- Balázsi Ildikó – Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 325–362.
- Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (2008): *Iskolarend – Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat.
- Demeuse, M. – Frandji, D. – Greger, D. – Rochex, J. (2012): *Educational Policies and Inequalities in Europe*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fehérvári Anikó (1996): A speciális szakiskolai tanulók esélyei. *Educatio*, 1., 60–70.
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (1998): *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. /Kutatás közben; 219./ Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Ferge Zsuzsa (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- Forray R. Katalin (2014): *Vezetői és pedagógus kérdőívek általános elemzése*. Tanulmány a „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” című kutatás számára. Kézirat. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Gaszó Ferenc (1979): *Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra*. Budapest: MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete.
- Gaszó Ferenc (1999): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II. Szöveggyűjtemény*. Pécs: JPTE.
- Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): *Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a Tárki Életpálya-felvételének 2006 és 2012 közötti hullámaiból*. /Budapesti Munkagazdaságtani füzetek; BWP – 2014/7./ Budapest: MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- Hanushek, Eric A. – Woessmann, Ludger (2007): *The Role of Education Quality in Economic Growth*. World Bank Policy Research Working Paper 4122.
- Hanushek, Eric A. – Woessmann, Ludger (2012a): “Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation.” *Journal of Economic Growth*, 17(4) 267–321.
- Hanushek, Eric A. – Woessmann, Ludger (2012b): “Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle.” *Journal of Development Economics*, 99(2) 497–512.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitiká. *Beszélő*, 6., 24–49.
- Kamens, David H. – McNeely, Connie L. (2010): Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review*, 54(1), 5–25.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): *A roma és nem roma tanulók teszt eredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. /Budapesti Munkagazdaságtani füzetek; BWP – 2012/5./ Budapest: MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (1996): *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. /Kutatás közben; 212./ Budapest: Oktatókutató Intézet.

- Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről.* /Kutatás közben; 281./ Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 2., 105–120.
- OECD (2011): *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed In School.* OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- Reay, Diane (2007): Gender and Class in Education. In: Skelton, Christine – Francis, Becky – Smulyan, Lisa (eds.): *The SAGE Handbook of Gender and Education.* SAGE Publications.
- Róbert Péter (1986): *Származás és mobilitás. Rétegződés-modell vizsgálat VII.* Budapest: Társadalomtudományi Intézet.
- Róbert, Péter (1991): Educational transition in Hungary from the post-war period to the end of the 1980's. *European Sociological Review*, 7.
- Sági Matild (2015): *A pedagógus hivatás megerősítésének néhány aspektusa.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Shuayb, M. (2012): *Rethinking Education for Social Cohesion.* New York: Palgrave Macmillan.
- Smulyan, Lisa (2007): Constructing Teaching Identities. In: Skelton, Christine – Francis, Becky – Smulyan, Lisa (eds.): *The SAGE Handbook of Gender and Education.* SAGE Publications.
- Thun Éva (2007): A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról a társadalmi nemek elméleti kereteibe foglalva. *Educatio*, 4., 623–636.

SZÉLL KRISZTIÁN: SZEGREGÁCIÓ ÉS HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ – PEDAGÓGUSATTITÚDOK

BEVEZETÉS

A tanulói teljesítményeket mérő hazai és nemzetközi felmérések eredményei világosan mutatják, hogy hazánkban a szülői háttér, a család szociális és kulturális helyzete kimagaslóan hat a tanulói teljesítményekre (Balázsi–Horváth 2011, Balázsi et al. 2013, OECD 2013, Fehérvári–Széll 2014). Empirikus kutatási eredmények bizonyítják, hogy az előnytelen társadalmi-gazdasági közegekből érkező gyermekek már az iskolába lépéskor hátrányban vannak, és ez a helyzet az iskola teljes ideje alatt fennmarad, illetve tovább romlik (Havas 2008). Vagyis az iskola, az iskolarendszer közvetíti, sőt sok esetben fokozza is a családi szociális helyzetből eredő hátrányok hatásait.

Kutatások erősítik meg azt is, hogy a szegregált oktatás a roma/cigány és a szegregálódó iskolákban, osztályokban maradó nem roma/cigány gyermekek számára ugyanúgy hátrányos (Havas–Zolnay 2011, Fejes 2013, Messing 2014). A roma/cigány tanulók arányának oszttályon belüli kritikus megemelkedése drasztikusan csökkenti a tanulmányi eredményeket és a továbbtanulási ambíciókat is mind a roma/cigány, mind a nem roma/cigány tanulók körében (Messing–Molnár 2008). Hozzáteve, hogy a roma/cigány tanulók iskolai teljesítménybeli lemaradása alapján véve a szegénységre és az abból következő családi és iskolai hátrányokra vezethető vissza (Kertesi–Kézdi 2012).

Álláspontunk szerint a szociálisan hátrányos helyzetből érkező tanulók eltérő igényszinttel, érdeklődéssel, motivációval és problémákkal érkeznek az iskolába jobb módú társaiknál, így velük a pedagógusok is csak teljesen más szemlélettel és megközelítéssel képesek eredményes és minőségi munkát végezni. Mindez azt jelenti, hogy a kedvezőtlen szociális és családi háttérből adódó hátrányokat valamilyen módon kompenzálni kell. A hátrányos helyzetben lévő gyermekeket oktató iskolákban alapvetően segítheti az eredményes pedagógiai munkát a hátrányok leküzdését pozitívan befolyásoló pedagógiai tényezők és pedagógusattitűdök megléte. Mindezekből következően elemzésünkben a pedagógusok szegregációval és hátránykompenzációval kapcsolatos attitűdjeire, véleményeire fókuszálunk, megpróbálva feltárni az azokra ható legfontosabb tényezőket, irányvonalakat és összefüggéseket.

KUTATÁSI ÉS ELEMZÉSI KERETEK

Az elemzés két külön kutatás – 2013/2014-es tanévben sorra kerülő – online kérdőíves pedagógus-adatfelvételeinek eredményeire épül.¹ A pedagógiai munka minőségét befolyásoló tényezőket vizsgáló kutatás járási alapú (50 járás), régió, megye és lakónépesség alapján rétegzett valószínűségi mintán gyűjtötte össze a pedagógusok jellemzőit és véleményét az óvodától a középiskoláig valamennyi oktatási szinten

¹ Mindkét kutatás és online kérdőíves adatfelvétel a TÁMOP 3.1.1. számú, „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” című kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001) keretében valósult meg.

(N=8571). A kutatásra 2013 októbere és decembere között került sor. A másik adatforrás, a lemorzsolódás és hátránykompenzáció témakörében 2014 áprilisa és júniusa között zajlott kutatás, amely a hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány tanulók oktatásával foglalkozó általános iskolák pedagógusainak a háttérjellemzőit és attitűdjeit tárta fel (N=1368). Ezen iskolák körét azok az általános iskolák adták, amelyek 2005 végén sikeresen pályáztak a sulinova Kht. által szervezett Integrációs Program keretében tartozó pedagógus-továbbképzésekre, amelyre a 2006–2008 között zajlott „Pedagógus-továbbképzések az integrációs programokban” című kutatás is irányult (Liskó-Fehérvári 2008). A továbbiakban ezekre az iskolákra IPR iskolákként utalunk.

Mindkét kutatás tervezésekor ügyeltünk arra, hogy a két adatfelvételen összehasonlítható kapcsolódási pontok legyenek a hátránykompenzáció témakörében, így közös kérdések irányultak az együttnevelés, az együttoktatás megítélésére, az óvoda és az iskola hátránykompenzáló szerepére, illetve az ezt befolyásoló tényezőkre. Ennek eredményeként a két pedagógus-adatfelvétel eredményeit összekapcsolhattuk, s az így létrejött adatbázis lehetőséget teremtett arra, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány tanulók oktatásában nagymértékben érintett pedagógusok véleményeit, attitűdjeit összevegyük a teljes pedagógusállomány alapmegoszlásaihoz kor, nem, legjellemzőbb nevelési-oktatási szint és régió alapján jól illeszkedő pedagógusminta választásgaival. Így, értelemszerűen, a pedagógiai munka minőségét befolyásoló tényezőket vizsgáló kutatás pedagógus-adatfelvételéből csak az általános iskolában oktató pedagógusokat vizsgáltuk. Az illeszkedési feltételek figyelembevételével tehát megvizsgálható, hogy milyen attitűdbeli különbségek fedezhetőek fel az általános iskolai képzési szinten oktató pedagógusok, illetve az IPR iskolák pedagógusai között.

A tanulmány nem a több telephellyel is rendelkező intézményeket, hanem az önálló címen lévő elkülönült telephelyeket tekinti iskoláknak. A kapcsolt adatállomány általános iskolában oktató pedagógusokra leválogatott valószínűségi részmintájában 460 általános iskola² 3 951 pedagógusa válaszolt a kérdőív kérdéseire, míg a kapcsolt adatállomány másik részmintája 129 IPR iskola 1 368 pedagógusának válaszait tartalmazza. Hangsúlyozzuk, hogy az IPR iskolák mintája nem véletlenszerű, hiszen ez esetben a HEFOP pályázatra jelentkező iskolák pedagógusai kerültek lekérdezésre. Ez azt is jelenti, hogy az elemzés IPR iskolákhoz kapcsolódó részeiben elsősorban a HEFOP pályázatban részt vevő iskolák pedagógusaira vonatkoznak le következtetések. Ennek ellenére véleményünk szerint az IPR iskolák pedagógusainak válaszai alapján feltárhatóak és jól reprezentálhatóak a szociálisan hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány tanulókat oktató pedagógusok beállítódásai és attitűdbeli sajátosságai.

A kapcsolt adatbázis két részmintája, illetve az egyes alcsoportjaik közötti százalékos különbségeket khi-négyzet próbával, az átlagok közötti különbségeket független kétmintás t-próbával, illetve Welch-féle d-próbával teszteltük.

2 Mivel a HEFOP által finanszírozott képzésekben kizárólag „hagyományos” 8 osztályos általános iskolák szerepeltek, ezért a leválogatott általános iskolák kizárólag „hagyományos” 8 osztályos általános iskolák, vagyis ebben a körben az általános képzési szinten még jelenlévő 6, illetve 8 évfolyamos gimnáziumok nem jelennek meg.

HÁTTÉRJELLEMZŐK SZERINTI KÜLÖNBSÉGEK

Mielőtt a hátránykompenzáció megítélése terén a két pedagógusmintában tapasztalható attitűdbeli különbségekre rátérnénk, szükségesnek tartjuk megvizsgálni, hogy melyek azok az iskolai és tanári háttérjellemzők, amelyek karakteresebben jelennek meg az IPR iskolákban tanító pedagógusok körében.³ Az iskolák jellemzőinek adatforrása a KIR Intézménytörzs, valamint a KIR-STAT (köznevelési feladatot ellátó intézmények statisztikai célú adatszolgáltatása) 2013. évi adatállománya, míg a tanári háttérjellemzőket a kérdőívek azonos módon feltett, illetve kialakított kérdéseiből, válaszkategóriáiból nyertük ki.

Az iskolai jellemzők kapcsán vizsgáltuk a pedagógusokat foglalkoztató iskolák településének jogállását; lakónépességét; regionális elhelyezkedését; fenntartóját; tanuló és pedagógus létszámát, valamint az évfolyamismétlő, a szociálisan hátrányos helyzetű (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) diákok iskolai arányait. Mivel mindkét kutatás során az alapsokaságot a pedagógusok adták, így a mintákban az általános iskolák tulajdonságai nem illeszkednek minden esetben a teljes iskolai alapsokaság tulajdonságaihoz.

Az IPR iskolák jelentős aránya a Dél-Dunántúl és az Észak-Alföld régióban, valamint a kisebb lélekszámú községekben helyezkedik el, az iskolák pedagógusainak eloszlása is hasonló tendenciákat követ (lásd *1. táblázat*). Továbbá az IPR iskolák túlnyomó többségének (94%) a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ a fenntartója, ugyanakkor az általános iskolák teljes mintájában is magas ez az arány (89%).

1. táblázat: Az iskolák regionális elhelyezkedése és településtípusa szerinti eltérések a két mintában (%)

	IPR ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA*		ÁLTALÁNOS ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA**		ÖSSZES ÁLTALÁNOS ISKOLA***	
	ISKOLÁK	PEDAGÓGUSOK	ISKOLÁK	PEDAGÓGUSOK	ISKOLÁK	PEDAGÓGUSOK
<i>Regionális elhelyezkedés szerint****</i>						
Közép-Magyarország	5,4	8,0	27,5	29,3	21,0	28,3
Közép-Dunántúl	6,2	6,0	9,8	11,2	11,5	11,0
Nyugat-Dunántúl	14,0	11,0	11,3	9,6	11,3	9,5
Dél-Dunántúl	28,7	23,4	12,7	9,8	11,0	9,6
Észak-Magyarország	11,6	10,9	14,0	12,3	15,7	12,8
Észak-Alföld	24,8	29,8	12,6	15,3	16,4	16,1
Dél-Alföld	9,3	10,9	12,1	12,5	13,1	12,7

³ Itt újból felhívjuk a figyelmet arra, hogy a pályázás tényéből adódóan az IPR iskolák nem véletlenszerűen lettek kiválasztva, így a háttérjellemzők különbségei és a levont következtetések nem, vagy csak bizonyos megkötésekkel általánosíthatóak a szociálisan hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány tanulók oktatásával foglalkozó iskolákra és pedagógusaikra.

1. táblázat (folytatás)

	IPR ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA*		ÁLTALÁNOS ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA**		ÖSSZES ÁLTALÁNOS ISKOLA***	
	ISKOLÁK	PEDAGÓGUSOK	ISKOLÁK	PEDAGÓGUSOK	ISKOLÁK	PEDAGÓGUSOK
<i>Településtípus szerint****</i>						
Község	76,0	69,0	50,5	38,2	47,2	29,6
Város	16,3	21,7	30,6	37,4	28,9	34,2
Megyeszékhely/megyei jogú város	6,2	6,4	8,2	11,8	13,5	19,7
Főváros	1,6	2,8	10,7	12,5	10,4	16,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Összes elemszám (N)	129	1366	460	3951	3607	76727

* Az adatok forrása: IPR Pedagógus-kérdőív 2014

** Az adatok forrása: Pedagógusfelmérés 2013 (I. hullám)

*** Az adatok forrása: KIR-STAT 2013

**** Szignifikáns eltérés a két minta között: $p < 0,001$

A vizsgált intézmények közül iskolaméret szempontjából az IPR iskolák kisebbek – esetükben elsősorban községi kisiskolákról van szó –, és arányait tekintve a pedagógusellátottság is kedvezőbb. Ugyanakkor az átlagos tanulói összetétel szempontjából az IPR iskolák jóval kedvezőtlenebb helyzetben vannak, hiszen a szociális szempontból hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetben lévő tanulók aránya másfél-kétszer akkora, mint ami az általános iskolák mintájában tapasztalható. Hozzátevé, hogy az általános iskolák mintájába került iskolák tanulói összetétele az összes általános iskola átlagához képest felfelé torzít a legtöbb jellemző esetében (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: Az iskolák tanulólétszámának és tanulói összetételének legfontosabb mutatói a két mintában (átlag) (N, fő és %)

	IPR MINTA ISKOLÁI*		PEDAGÓGUSMINTA ÁLTALÁNOS ISKOLÁI**		ÖSSZES ÁLTALÁNOS ISKOLA***	
	N	(FŐ) (%)	N	(FŐ) (%)	N	(FŐ) (%)
Átlagos tanulólétszám****	129	173 fő	460	231 fő	3607	211 fő
Egy (nem csak teljes munkaidős) pedagógusra jutó tanulók száma****	127	9,1 fő	460	10,4 fő	3607	9,8 fő
Fiúk átlagos aránya	127	51,6%	460	52,0%	3607	51,7%
Évfolyamisméltélok átlagos aránya	127	3,2%	460	3,2%	3607	2,0%
HH arány****	127	61,9%	460	39,3%	3607	29,5%
HHH arány****	127	37,9%	460	18,2%	3607	11,7%

* Az adatok forrása: IPR Pedagógus-kérdőív 2014 és KIR-STAT 2013 kapcsolt adatbázis

** Az adatok forrása: Pedagógusfelmérés 2013 (I. hullám) és KIR-STAT 2013 kapcsolt adatbázis

*** Az adatok forrása: KIR-STAT 2013

**** Szignifikáns eltérés a két minta között: $p < 0,001$

3. táblázat: A pedagógusok képzés és munkakör szerinti megoszlása a két mintában (%)

	IPR ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA*	ÁLTALÁNOS ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA**
<i>Legmagasabb pedagógusképzés***</i>		
Tanító	45,0	47,2
Általános iskolai tanár	33,6	37,3
Középfiskolai tanár	10,7	12,4
Egyéb	10,8	3,1
Összesen	100,0	100,0
Összes elemszám (N)	1 368	3 948
<i>Betöltött munkakör***</i>		
Tanító	42,9	46,0
Általános iskolai tanár	43,0	46,8
Egyéb munkakör	14,1	7,2
Összesen	100,0	100,0
Összes elemszám (N)	1 365	3 950

* Az adatok forrása: IPR Pedagógus-kérdőív 2014

** Az adatok forrása: Pedagógusfelmérés 2013 (I. hullám)

*** Szignifikáns eltérés a két minta között: $p < 0,001$

A tanári jellemzők tekintetében mindkét mintában hasonlóképpen alakul a nemek aránya, a korösszetétel, valamint a legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlás is. A pedagógusok csaknem kilenczede nő, több mint egyharmada 50 év feletti, a 30 év alatti pedagógusok aránya 10% alatti, továbbá 85%-uk rendelkezik főiskolai vagy BA végzettséggel, 15%-uk pedig ennél magasabb iskolai végzettséggel. A legmagasabb pedagógusi képzés és a betöltött munkakör szerint azonban lényeges különbségek mutathatók ki a két minta között. A különbséget elsősorban az olyan, az IPR iskolákban hangsúlyozottabban megjelenő egyéb képzések és munkakörök jelentik, mint a gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, napközis vagy könyvtáros tanító/tanár (lásd 3. táblázat). Az IPR iskolák pedagógusai átlagosan csaknem 22 éve vannak a pedagóguspályán, míg a másik minta pedagógusai ennél átlagosan 2 évvel kevesebb pedagógusi gyakorlattal rendelkeznek.

A SZEGREGÁCIÓ MEGÍTÉLÉSE

Kutatásaink egyik kiemelt célja a különböző képességű, szociális és etnikai háttérű gyermekek együttneveléséről alkotott pedagógusvélemények és attitűdök feltárása volt. Ezért mindkét kérdőíves felmérés tartalmazott olyan azonos állításokból és válaszlehetőségekből álló kérdésblokkot, amely az integráció megítélését is befolyásoló körülményekkel, azaz az iskoláztatással, a norma és szabálykövetéssel, az iskola peda-

gógiai szerepével és lehetőségeivel, valamint a roma/cigány gyerekek integrált oktatásával kapcsolatos attitűdök feltárását célozta.

A pedagógusok többsége az állam alapvető szerepét hangsúlyozza az iskoláztatásban, de a szabad iskolaválasztást is alapvető szülői jognak tartja. Szembetűnő, hogy a megkérdezett pedagógusok az iskolai élet egyik sarokkövének a jogok és kötelezettségek, az iskolai szabályok és magatartásformák betartását, betartatását tartják. Érdemes figyelembe venni azonban, hogy az iskolában uralkodó normák az esetek többségében nem igazodnak a szociálisan hátrányosabb helyzetből vagy éppen a roma/cigány családból érkező gyermekek eltérő, más – se nem jobb, se nem rosszabb – tulajdonságaihoz és kulturális viszonyulásaihoz. Vagyis az iskola által képviselt, sok esetben középosztálybeli érték- és normavilág magában hordozza a látens diszkrimináció veszélyét (Bourdieu 1978, Nahalka-Zempléni 2014). Ez az egyoldalú viszonyulás közrejátszhat abban is, hogy az etnikai háttér és/vagy a szociálisan hátrányos helyzet tanulási hátrányként manifesztálódik. A pedagógusok szerint az iskola sokat tehet azért, hogy megfelelő pedagógiai módszerekkel segítse a roma/cigány gyermekek fejlődését, valamint azért, hogy az eltérő szociális és etnikai háttérű gyermekek jobban elfogadják egymást. Viszont – ennek némiképp ellentmondva – a szocializációs hátrányok leküzdése már kevésbé várható el az iskolától, ehhez a szülők és az iskola közötti szorosabb együttműködésre lenne szükség.

Összességében a megkérdezett pedagógusok kívánatosnak tartják az etnikailag eltérő gyerekek együttoktatását, hozzátevé, hogy a konkrétan az integrációra vonatkozó állításokkal egyetértők – illetve a külön oktatásra vonatkozókat elutasítók – arányai több esetben elmaradnak a más dimenziókra adott egyetértő válaszarányoktól (például iskoláztatás, család és iskola kapcsolata, iskola „tehetetlensége”). Sőt, a szegregált oktatást mind a roma/cigány, mind a nem roma/cigány tanulók számára jobbnak tartók aránya elég magasnak mondható (20–30%), holott kutatások szerint a szegregált oktatás csökkenti a tanulmányi eredményeket és a továbbtanulási ambíciókat is mind a roma/cigány, mind a nem roma/cigány tanulók körében (Messing-Molnár 2008). Az eredmények alapján valamennyi területen kirajzolódik a szociálisan hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány tanulók oktatásában kiemelkedő mértékben érintett IPR iskolák pedagógusainak markánsabb véleménye (lásd 4. táblázat).

Érdemes megvizsgálni azt is, hogy milyen véleménykülönbségek fedezhetőek fel az intézményvezetés, illetve a pedagógusok között. Az IPR iskolák pedagógusmintájában a (tag)intézményvezetők és helyetteseik összaránya 7,5%, míg az általános iskolák pedagógusmintájában ez az arány némileg meghaladja a 9%-ot, azonban ez statisztikai értelemben nem jelent lényeges eltérést a két minta között. A két minta együttes adatait alapul véve, a könnyebb elemezhetőség és ábrázolhatóság érdekében a 4. táblázatban felsorolt állításokra adott válaszokból az eredeti változók jelentéstartalmát tömörítő (0 átlagú és 1 szórású) főkomponenseket hoztunk létre a feltüntetett dimenziók (iskoláztatás, norma- és szabálykövetés, iskola pedagógiai szerepe, iskola szocializációs „tehetetlensége”, etnikai szegregáció) mentén.⁴ A következő ábra jól mutatja, hogy az iskolavezetés mindkét mintában jóval kevésbé érzi „tehetetlennek” az iskolát, jobban

⁴ A kialakított öt főkomponens mindegyike megőrizte a bevont változók által megtestesített információ (heterogenitás) több mint 50 százalékát. Az indexkialakítás megbízhatóságát tesztelő Cronbach-alfák értékei 0,5–0,6 felettiek.

4. táblázat: A pedagógusattitűd feltárását célzó állításokkal inkább egyetértő és teljes mértékben egyetértő pedagógusok aránya a két mintában (%)

	IPR ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA*		ÁLTALÁNOS ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA**	
	INKÁBB EGYETÉRTŐK	TELJESEN EGYETÉRTŐK	INKÁBB EGYETÉRTŐK	TELJESEN EGYETÉRTŐK
<i>Iskoláztatás</i>				
Az államnak minden gyerek számára biztosítania kell, hogy tehetsége és képessége szerint a legjobb iskoláztatást kapja.***	14,4	84,6	29,6	69,0
A szülőknek joguk van arra, hogy gyereküket abba az iskolába írassák be, amelyiket a legjobbnak tartják.***	28,5	65,9	39,2	53,8
<i>Norma- és szabálykövetés</i>				
Az iskolában is érvényes, hogy a jogok és kötelességek nem választhatók el egymástól.***	15,0	82,8	25,9	72,0
Minden eszközzel jobb belátásra kell bírni azokat a szülőket, akik nem törődnek gyerekeik iskoláztatásával.***	27,7	67,8	40,2	54,5
A roma gyerekek esetében az a legfontosabb, hogy megtanulják a szabályokat, és alkalmazkodjanak az iskola által elvárt magatartási normákhoz.***	45,9	44,0	49,7	30,3
<i>Iskola pedagógiai szerepe</i>				
Az iskola sokat tehet azért, hogy a különböző szociális háttérű gyerekek jobban elfogadják egymást.***	51,0	44,1	59,9	34,4
Megfelelő pedagógiai módszerekkel a roma gyerekek jó eredményeket érhetnek el az iskolában.***	59,2	27,1	56,8	20,8
<i>Iskola szocializációs „tehetetlensége”</i>				
Ha a család nem működik együtt az iskolával, az oktatás nem lehet igazán eredményes.***	20,4	78,4	32,2	64,2
Nem várható el, hogy az iskola bepótolja mindazt, amit a család a kisgyerekkori szocializáció során elmulasztott.***	31,9	60,2	38,8	50,9
Akik mindenáron erőltetik a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációját, azok nem néznek szembe a realitásokkal.	43,0	27,5	42,4	28,4
<i>Etnikai szegregáció</i>				
Minden roma gyereknek joga van arra, hogy a nem romákkal közös iskolai osztályban tanuljon.***	38,4	52,4	51,0	37,3
A nem roma gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyerekek.	20,7	7,8	19,9	7,5
A roma gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak.***	14,8	4,4	12,0	4,1

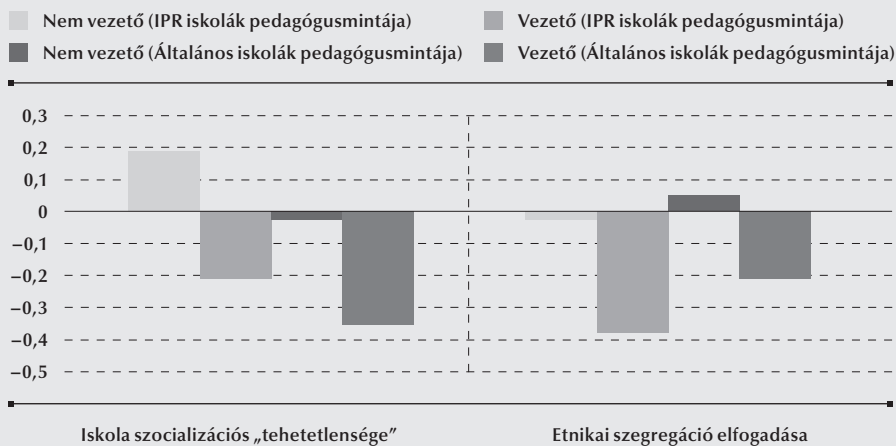
* Az adatok forrása: IPR Pedagógus-kérdőív 2014

** Az adatok forrása: Pedagógusfelmérés 2013 (I. hullám)

*** Szignifikáns eltérés a két minta között az eredeti négyfokú skálák megosztása (4 = teljes mértékben, 1 = egyáltalán nem) alapján: $p < 0,001$

felértékeli az iskola szocializációs hátrányok leküzdésében betöltött szerepét (lásd 1. ábra). Az iskola szerepének megítélése kapcsán szembetűnő az IPR iskolák pedagógusainak tehetetlenségérzete, vagyis némi kiábrándultság tapasztalható körükben a tekintetben, hogy az iskola képes-e bármit is tenni a kisgyerekkori szocializáció során esetlegesen felgyülemlett lemaradások mérséklésében. Az iskolai élet menetében, megszervezésében rendkívül meghatározó szerepet tölt be az igazgató, az iskola-vezetés, ezért kiemeljük, hogy az etnikai szegregáció visszautasítása az iskolavezetés körében jelenik meg hangsúlyosabban.

1. ábra: Az iskolavezetés és a pedagógusok közötti véleménykülönbség az iskola szerepének megítélése és az etnikai szegregáció elfogadása terén, a két mintában^{***}



Forrás: IPR Pedagógus-kérdőív 2014, illetve Pedagógusfelmérés 2013 (I. hullám)

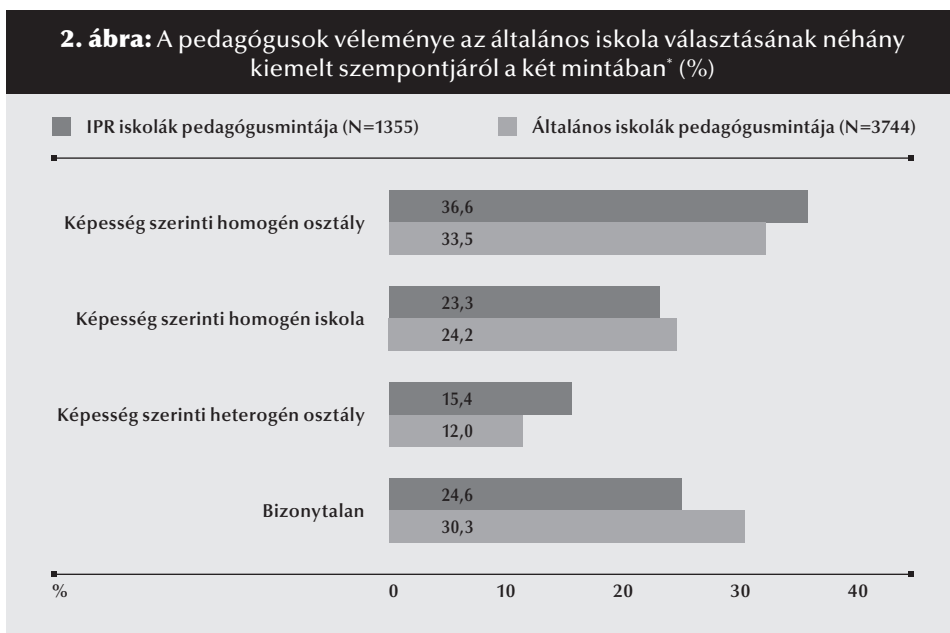
* Az adott dimenzió jelentéstartalmának elfogadása a főkomponensek pozitív értékei felé növekednek, a negatív értékek felé pedig csökkennek.

** Szignifikáns eltérés a két minta között: $p < 0,001$

Az együttnevelésre és oktatásra vonatkozó vélemények feltérképezését olyan további, közvetett módon feltett kérdés is segítette, melyben azt próbáltuk kideríteni, hogy a megkérdezett pedagógus vajon milyen tanácsot adna egy barátjának gyermeke beiskoláztatása kapcsán. A kérdés ilyen módon történő megfogalmazása az elvárt válaszok felé „húzást” igyekezett kiküszöbölni. A válaszok alapján a pedagógusok többsége (csaknem hattizede) a képességek szerint történő elkülönítés mellett foglal állást, vagyis az olyan iskolák mellett, ahol a gyerekeket képességeik alapján osztják homogén osztályokba, vagy akár a teljes iskolát tekintve sincs lényegi különbség az odajáró gyermekek képességei között. Ez a szemléletmód azért sem túl biztató, mert a kutatások egyrészt azt mutatják, hogy a képességek fejlettségét több hatás (például veleszületett képességek, öröklött tulajdonságok, családi környezet) is befolyásolhatja (Csapó 2003), másrészt azt, hogy a tanulók képesség szerinti elkülönítése növeli a tanulói teljesítmények, eredmények közötti különbségeket (Bol et al. 2014), harmadrészt pedig azt, hogy Magyarországon különösen erős az iskolai teljesítmény

és a családok szociális háttere közötti összefüggés (Balázsi-Horváth 2011, Balázsi et al. 2013, OECD 2013, Fehérvári-Széll 2014).

A képesség szerinti csoportosítást előnyben részesítő pedagógusoktól lényegesen elmarad azon pedagógusok aránya, akik amellett állnak ki, hogy az egyes osztályokban nagyon különböző képességű gyerekek tanuljanak együtt. Szembetűnő a kérdésben bizonytalan pedagógusok magas aránya is. Ez a tendencia mind a két pedagógusmintában érvényesül, ugyanakkor ebben az esetben is megfigyelhető az IPR iskolák pedagógusainak határozottabb véleménye, állásfoglalása. Az IPR iskolák esetében a bizonytalanok aránya alacsonyabb, mellyel párhuzamosan a homogén, illetve heterogén osztályt ajánlók aránya magasabb, mint az általános iskolai pedagógusmintában (lásd 2. ábra).



Forrás: IPR Pedagógus-kérdőív 2014, illetve Pedagógusfelmérés 2013 (1. hullám)

A feltett kérdés: „Ha Öntől egy barátja tanácsot kérne, hogy a gyerekeit milyen általános iskolába járassa, mit javasolna neki?”

* Szignifikáns eltérés a két minta között: $p < 0,001$

Amennyiben a pedagógusok álláspontját ütköztetjük az igazgatók és helyetteseik véleményével, akkor azt tapasztaljuk, hogy az iskolavezetés magasabb aránya utasítja el a képesség szerinti szelekciót, s több esetben érzékenyebbnek bizonyulnak a szegregációval kapcsolatban. Mind az IPR iskolák, mind a másik mintába kerülő általános iskolák vezetői jóval nagyobb arányban (22%, illetve 18%) teszik a voksukat a teljesen vegyes összetételű osztályokra. Ez a fajta attitűd az IPR iskolák vezetői körében a tekintetben is megjelenik, hogy igen alacsony a tanulói képességek szerinti elkülönítést, a képességek szerinti homogén iskolát pártolók táborának aránya (14%).

Ezek után azt vizsgáljuk, hogy az egyes, más-más alapsokaság jellemzőihez igazodó pedagógus-részmintákon belül a vezető/nem vezető besoroláson túl milyen tanári

és iskolai háttérjellemezők mentén különböznek még a képesség szerinti elkülönítésrel kapcsolatos álláspontok. Mielőtt rátérnénk a háttérjellemezők szerinti eltérésekre, felhívjuk a figyelmet arra, hogy a minta nem iskolai, hanem pedagógusszintű, ezért az iskolai szintű háttérjellemezők átlagai a pedagógusok választási hajlandósága szerint torzíthatnak, vagyis az egyes iskolák háttérjellemezői alul- vagy felülreprezentáltak lehetnek az adott iskola pedagógusainak válaszadása függvényében. Mivel jelen esetben arra vagyunk kíváncsiak, hogy az adott iskola jellemzői – ahol a pedagógus dolgozik – milyen kapcsolatban lehetnek a szelekció különböző formáihoz kapcsolódó attitűdökkel, ezért ettől a torzítástól most eltekintünk.

A nagyobb méretű IPR iskolákban dolgozó pedagógusok inkább a homogén osztályt részesítik előnyben, míg a heterogén osztályokat a kisebb tanulólétszámmal és kedvezőbb diák/tanár aránnyal működő iskolákban tanító pedagógusok. Lényeges különbség mutatkozik a tekintetben is, hogy a pedagógus milyen társadalmi összetételű iskolában tanít. Azok a pedagógusok, akik olyan IPR iskolában tanítanak, ahol magasabb a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, inkább a képesség szerinti elkülönítést ajánlanák az ismerőseiknek. Ezzel szemben a heterogén osztályok kialakításának gondolata inkább az alacsonyabb HH és HHH aránnyal rendelkező iskolákban dolgozó pedagógusoknál gyakoribb, továbbá a bizonytalan, kvázi rejtőzködő véleményt megfogalmazók is ezekben az iskolákban jelennek meg elsősorban (lásd 5. táblázat). Az, hogy a pedagógus milyen típusú és nagyságú településre jár dolgozni, egyrészt a képesség szerinti homogén osztályok (főváros: 58%), másrészt a vegyes osztályok kialakításának igényével mutat magasabb összefüggést (megyeszékhely/megyei jogú város: 34%).

Az általános iskolai pedagógusok teljes mintáját nézve, elsősorban a tanári háttérjellemezők tekintetében különböznek a vélemények. A női pedagógusok érzékelhetően bizonytalanabbak (31%), míg a férfiak felülreprezentáltak a homogén osztályokat preferáló kategóriájában (38%). Elgondolkodtató, hogy az egyetemi/MA vagy magasabb végzettséggel rendelkezők, így az általános iskolai tanárként dolgozók is, nagyobb mértékben pártolják a képesség szerinti osztály szintű szelekciót (39%, illetve 37%). Ezzel szemben a tanítók az átlaghoz képest nagyobb arányban támogat-

5. táblázat: A pedagógusok viszonyulása a diákok képesség szerinti elkülönítéséhez az iskolai háttérjellemezők függvényében, az IPR iskolák pedagógusmintájában (átlag)* (% és fő)

	HH ARÁNY (%)**	HHH ARÁNY (%)**	TANULÓK SZÁMA (FŐ)***	EGY PEDAGÓGUSRA JUTÓ TANULÓK SZÁMA (FŐ)****
Homogén iskola	64,0	41,2	217	9,6
Homogén osztály	65,8	41,6	225	9,7
Heterogén osztály	57,8	32,7	209	9,2
Bizonytalan	59,8	34,8	195	9,4
Összesen	62,7	38,4	213	9,5

Forrás: IPR Pedagógus-kérdőív 2014 és KIR-STAT 2013 kapcsolt adatbázis

* Mivel a pedagógusok szintjén vizsgálódunk, az iskolai háttérjellemezők átlagai a pedagógusok választási hajlandósága szerint torzíthatnak.

Szignifikáns eltérések: ** $p < 0,001$ *** $p < 0,01$ **** $p < 0,05$

ják a heterogén osztálykialakítást (13%), ugyanakkor valamelyest bizonytalanabban is (32%). Utóbbi eredmények arra engednek következtetni, hogy eltérő szemléletbeli sajátosságokkal rendelkeznek a tanítóképzésből, illetve a tanárképzésből kikerülő pedagógusok, valamint, hogy különböző pedagógiai szituációkkal és kihívásokkal kell szembenéznük az alsó-, illetve a felső tagozaton oktató pedagógusoknak. Nem nehéz belátni, hogy az alsó tagozatos diákok korukból adódóan nagyobb felügyeletet, közvetlenebb törődést igényelnek, így a tanítók és a diákjaik közötti kapcsolat sok esetben sokkal intenzívebb és direktebb, mint a felső tagozaton meglévő tanár–diák viszonyrendszer.

A pedagóguspályán eltöltött idő – amely erősen korrelál a korrallal – alapján is lényeges eltérések mutatkoznak mindkét mintában. Sokat mondó eredmény, hogy a kevesebb szakmai gyakorlattal rendelkező fiatalabb generáció – amennyiben meg tudja ítélni, illetve vállalja a véleményét – egyértelműen az osztályok szerinti elkülönítés mellett áll ki, míg a legtöbb tapasztalattal rendelkező idősebb korosztály lényegesen felülreprezentált a heterogén osztályt ajánlók között. Tehát a pályán eltöltött hosszabb idő, az évtizedek során összegyűlt pedagógiai tapasztalat egyértelműen a képesség szerinti csoportosítás elleni szemlélettel jár együtt. E tekintetben a két minta között a bizonytalan, rejtőzködő kategóriában tapasztalható a legnagyobb különbség: az általános iskolai teljes pedagógusmintában számottevően alacsonyabb az átlagéletkor, ami legfőképpen a 30–39 éves pedagógusok bizonytalanokon belüli felülreprezentáltságának (35%), valamint az 50 évnél idősebbek alulreprezentáltságának (27%) köszönhető (lásd 6. táblázat).

6. táblázat: A pedagógusok viszonyulása a diákok képesség szerinti elkülönítéséhez a pályán eltöltött gyakorlati idő függvényében, a két mintában (átlag)*

	IPR ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA**		ÁLTALÁNOS ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA***	
	ÉV	SZÓRÁS	ÉV	SZÓRÁS
Homogén iskola	21,6	11,1	20,8	10,8
Homogén osztály	19,7	11,1	19,2	10,9
Heterogén osztály	25,0	9,3	22,8	9,8
Bizonytalan	23,0	10,8	19,4	10,0
Összesen	21,8	10,9	20,1	10,6

* Válaszkategóriák közötti szignifikáns eltérés: $p < 0,001$

** Az adatok forrása: IPR Pedagógus-kérdőív 2014

*** Az adatok forrása: Pedagógusfelmérés 2013 (I. hullám)

A HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ MEGÍTÉLÉSE

A következőkben bemutatjuk a hátránykompenzálás lehetőségeiről, valamint a hátránykompenzációt, a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatását, az esetleg meg­ lévő hiányosságok pótlását elősegítő tényezőkről alkotott tanári véleményeket.

Az óvoda hátránykompenzáló szerepét összességében erősebbnek ítélik meg a pedagógusok, mint az iskoláét. Ez mindkét mintát tekintve elmondható, azonban a korábbiakban bemutatott tehetetlenségérzet ellenére az IPR iskolák pedagógusai csekély különbséggel ugyan, de erősebben hisznek abban, hogy a halmazottan hátrányos helyzetű gyerekek iskoláskor előtti szocializációs hátrányait képes kompenzálni az óvoda, illetve az iskola (lásd 7. táblázat). E tekintetben egyik mintában sem tér el lényegesen az iskolavezetés véleménye a pedagógusokétól.

Arra is kíváncsiak voltunk, miként vélekednek a pedagógusok arról, hogy a ko­ rábban önkormányzati fenntartásban működtetett iskolák döntő többségének állami fenntartásba kerülése mennyiben járul majd hozzá a hátrányos helyzetű gyerekek szo­ cializációs hátrányainak kompenzálásához. Az ötfokú skálán mért válaszok alapján – ahol az 5-ös átlag jelentette a teljes mértékű hozzájárulást – az IPR iskolák pedagó­ gusai jelentősen alacsonyabbra értékelik (3,7) ezen intézkedés hátránykompenzáló hatását, mint az általános iskolai pedagógusmintába került pedagógusok (4,11). E tekintetben csak az általános iskolai pedagógusmintában található lényeges eltérés az iskolavezetés és a pedagógusok véleménye között. Az iskolavezetők érezhetően ala­ csonyabbra értékelik az állami fenntartásba vétel szocializációs hátrányok kompenzá­ lásához való hozzájárulását (3,17, illetve 4,21).

A pedagógusokat arról is megkérdeztük, hogy mit gondolnak a szocializációs hát­ rányok iskolai kompenzációjának mértékét befolyásoló tényezőkről. Az eredmények alapján egyértelmű, hogy a pedagógusok a gyermekek tanulásához való viszonyának, valamint a családi körülményeknek tulajdonítják a legnagyobb szerepet. Láthatóan kevésbé gondolják úgy, hogy az iskolai és a szakmai/pedagógiai tényezők befolyá­ solhatják a hátránykompenzáció mértékét, vagyis mind az iskola, mind a saját felké­ szültségük szerepét leértékelik ezen a téren, ami kvázi a probléma hártására is utalhat. Hozzáteve, hogy a szórások értékei alapján a gyermek és a család szerepének megíté­

7. táblázat: A pedagógusok véleménye az óvoda, illetve az iskola hátránykompenzáló hatásáról a két mintában (5 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben)

	IPR ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA*			ÁLTALÁNOS ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA*		
	N	ÁTLAG	SZÓRÁS	N	ÁTLAG	SZÓRÁS
Óvoda hátránykompenzáló hatása***	1 288	3,29	0,627	3 647	3,24	0,650
Iskola hátránykompenzáló hatása***	1 283	3,08	0,653	3 315	3,04	0,700

* Az adatok forrása: IPR Pedagógus-kérdőív 2014

** Az adatok forrása: Pedagógusfelmérés 2013 (I. hullám)

*** Szignifikáns eltérés a két minta között: $p < 0,05$

A feltett kérdés: „Ön szerint a halmazottan hátrányos helyzetű gyerekek iskoláskor előtti szocializációs hátrányait optimális esetben milyen mértékig kompenzálhatja az iskola, illetve az óvoda?”

lése egységesebb képet mutat, mint az iskola és a pedagógus szerepének az értékelése. Az IPR iskolák pedagógusai majdnem minden tekintetben alacsonyabb átlagértékekkel rendelkeznek – kivéve a gyermekek tanuláshoz való hozzáállását és az iskola felszereltségét –, ami a már korábban is említett tehetetlenségérzés magasabb szintjét valószínűsíti (lásd 8. táblázat).

Az iskolavezetés és a pedagógusok véleménykülönbségének vizsgálatához a két minta együttes adatait alapul véve a felsorolt tényezőkből 0 átlagú és 1 szórású sztenderdizált változókat hoztunk létre. Az IPR iskolákban három tényező: a család életmódja, a család szociális helyzete, valamint az iskola tanulóinak társadalmi összetétele mentén különbözik jelentősen az iskolavezetés és a pedagógusok véleménye. Egyértelműen kitűnik, hogy ezekben az iskolákban a vezetők kisebb jelentőséget tulajdonítanak a gyermek magával hozott szociális jellemzőinek, ami az iskola pedagógiai szerepének felértékelődésével jár együtt. Az általános iskolai teljes mintában az iskolavezetés szintén az iskola, az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek jelentőségét hangsúlyozza, vagyis a hátrányok leküzdésében nagyobb szerepet tulajdonítanak az iskolának, mint a nem vezetői beosztásban alkalmazott pedagógusok (lásd 3. ábra). Természetesen az iskolavezetői véleményekben tükröződhet az általuk vezetett iskola hatékonyságával, eredményességével kapcsolatos elfogultság is.

8. táblázat: A pedagógusok véleménye a szocializációs hátrányok iskolai kompenzációjának mértékét befolyásoló tényezőkről a két mintában (5 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben)

TÉNYEZŐK	IPR ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA*			ÁLTALÁNOS ISKOLÁK PEDAGÓGUSMINTÁJA**		
	N	ÁTLAG	SZÓRÁS	N	ÁTLAG	SZÓRÁS
<i>Gyermek</i>						
gyerek szorgalma, hozzáállása***	1 313	4,43	0,600	3 714	4,37	0,587
<i>Család</i>						
szülők hozzáállása***	1 316	4,52	0,595	3 727	4,57	0,545
család életmódja	1 313	4,35	0,640	3 699	4,34	0,635
család kultúrája***	1 312	4,14	0,751	3 693	4,26	0,688
család szociális helyzete***	1 310	3,81	0,840	3 688	3,89	0,828
<i>Család és iskola viszonya</i>						
család és iskola kapcsolata***	1 309	4,16	0,738	3 648	4,25	0,646
<i>Iskola, pedagógus</i>						
pedagógusok türelme****	1 309	3,88	0,852	3 688	4,11	0,730
az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek****	1 310	3,78	0,788	3 674	3,94	0,733
a tanulók társadalmi összetétele az iskolában, csoportban, osztályban****	1 311	3,58	0,825	3 604	3,67	0,800
az iskola felszereltsége, eszközellátottsága***	1 308	3,43	0,875	3 667	3,34	0,873
pedagógusképzés tartalma	1 309	3,43	0,920	3 545	3,41	0,950

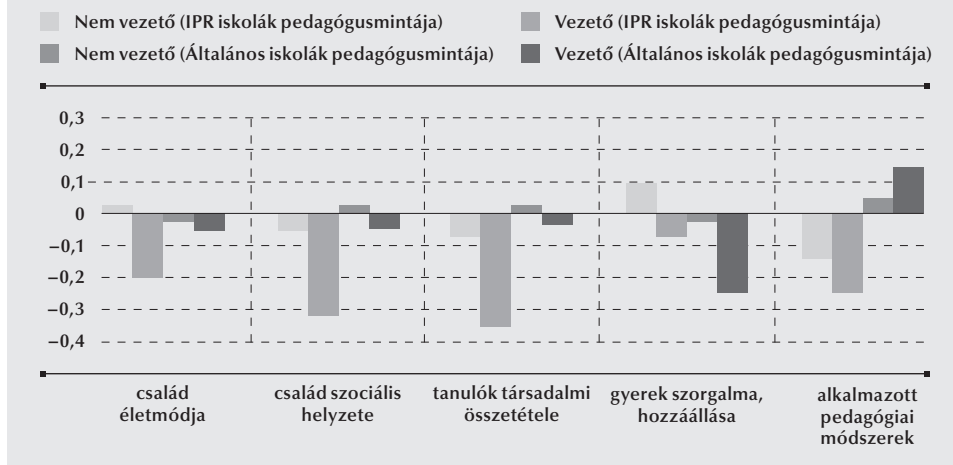
* Az adatok forrása: IPR Pedagógus-kérdőív 2014

** Az adatok forrása: Pedagógusfelmérés 2013 (I. hullám)

Szignifikáns eltérések a két minta között: *** $p < 0,01$ **** $p < 0,001$

A feltett kérdés: „Az Ön véleménye szerint a kompenzáció hatékonyságát milyen mértékben befolyásolják a következő tényezők?”

3. ábra: Az iskolavezetés és a pedagógusok közötti véleménykülönbség a hátránykompenzáció mértékét befolyásoló tényezőkről a két mintában^{***}



Forrás: IPR Pedagógus-kérdőív 2014, illetve Pedagógusfelmérés 2013 (I. hullám)

* A negatív értékektől a pozitív értékek felé haladva, a megkérdezettek szerint növekszik az adott tényező hátránykompenzációt befolyásoló ereje. ** Szignifikáns eltérések az IPR iskolákban: család életmódja $p < 0,05$; család szociális helyzete $p < 0,05$; tanulók társadalmi összetétele az iskolában, osztályban, csoportban $p < 0,01$.

*** Szignifikáns eltérések az általános iskolai pedagógusmintában: gyerek szorgalma, hozzáállása $p < 0,001$; iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek $p < 0,05$.

A HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITŰDMINTÁZATOK AZ IPR ISKOLÁK PEDAGÓGUSAI KÖRÉBEN

A továbbiakban – nem hierarchikus k-közép klaszterezés (K-means klaszter) segítségével – arra teszünk kísérletet, hogy az IPR iskolák pedagógusainak olyan jól elkülönülő csoportjait hozzuk létre, amelyek eltérően értékelik az egyes tényezők hátránykompenzációban betöltött szerepét.⁵ Azért csak az IPR iskolák pedagógusaira vonatkozóan végezzük el az elemzést, mert ők a mindennapjaik során lényegesen többet kerülnek szembe a hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány tanulók oktatásával kapcsolatos kihívásokkal. Ebből következően erősen meghatározó az ő beállítódásuk, a hátránykompenzáció lehetőségeiről és korlátairól alkotott véleményük, valamint a szegregációhoz való viszonyulásuk. A csoportok létrehozásának egyik fontos célja, hogy feltárja, milyen jellemzőkkel és attitűdökkel írhatóak körül az egyes – a hátrány-

5 A klaszterek létrehozását megelőzően a hátránykompenzációt befolyásoló tényezőket (0 átlagú és 1 szórású) főkomponensekké alakítottuk úgy, hogy a családi tényezők elnevezésű főkomponens a gyerek és a szülő hozzáállásának, a család életmódjának, kultúrájának és szociális helyzetének megítélését leíró változók jelentéstartalmát tömöríti, míg az iskolai tényezők elnevezésű a pedagógusok türelmét, az alkalmazott pedagógiai módszereket, az iskola társadalmi összetételét és felszereltségét, valamint a pedagógusképzés tartalmát értékelő válaszokat összesíti. A család és az iskola kapcsolatának megítélését jelző változót újra sztenderdizáltuk az IPR iskolák pedagógusmintájában, és úgy építettük be a klaszterelemzésekbe. A kialakított főkomponensek megőrizték a bevont változók által megtestesített információ (heterogenitás) legalább 50 százalékát. Az indexkialakítás megbízhatóságát tesztelő Cronbach-alfák értéke megnyugtató, 0,7–0,8 feletti. A kialakított változók negatív értékeitől a pozitív értékek felé haladva, a megkérdezettek szerint növekszik az adott dimenzió hátránykompenzációt befolyásoló ereje.

9. táblázat: A hátránykompenzáció tényezőinek megítélése alapján kialakított klaszterek középpontjai az IPR iskolák pedagógusmintájában*

TÉNYEZŐK	KLASZTEREK			
	CSALÁD SZEREPÉT HANGSÚLYOZÓK N=231 FŐ	ISKOLA SZEREPÉT FELÉRTÉKELŐK N=484 FŐ	KIÁBRÁNDULTAK N=188 FŐ	BIZAKODÓK N=386 FŐ
Családi tényezők	0,41536	-0,82464	-0,03358	0,81117
Iskolai tényezők	-1,02511	0,14562	-0,90811	0,87974
Család és iskola kapcsolata	0,28160	-0,13000	-1,72498	0,85610

Forrás: IPR Pedagógus-kérdőív 2014
* Nem besorolható: N=79 fő

kompenzálás lehetőségeiről eltérően vélekedő – csoportokba tartozó pedagógusok. A mintában négy klasztert különítettünk el⁶ (lásd 9. táblázat).

Az első csoport a „család szerepét hangsúlyozók” elnevezést kapta. A klaszterbe tartozó pedagógusok (231 fő) – ahogy a név is utal rá – egyértelműen a családi tényezőknek tulajdonítanak nagyobb szerepet a kompenzáció hatékonyságát illetően. A család és az iskola jó kapcsolatát is hangsúlyozzák a hátránykompenzálás sikerében, ugyanakkor véleményük szerint az iskolai és pedagógiai tényezők nagyon kevésbé tudják befolyásolni a hátránykompenzáció mértékét. Ennél a csoportnál feltételezhető egy olyan gondolkodásmód, amely a pedagógiai feladatok, problémák elhárítására utal.

A második, az „iskola szerepét felértékelők” elnevezést viselő legnagyobb csoportba (484 fő) azok a pedagógusok tartoznak, akik a legkevésbé hisznek a családi tényezők hátránykompenzáló erejében. A család és az iskola viszonyának erejét is mérsékeltebben értékelik. Ezzel szemben inkább az iskolai tényezőkre adnak magasabb értékeket, ugyanakkor az is észrevehető, hogy az iskola szerepének felértékelődése esetükben sem annyira kimagasló.

A „kiábrándultak” csoportjába sorolódtak azok a pedagógusok (188 fő), akik mindegyik tényező befolyásoló erejét az átlagosnál kevesebbre értékelik, ez különösen a család és az iskola kapcsolatára ható hátránykompenzáció erejének a gyenge megítélésében érhető tetten. Az ide tartozó pedagógusok tehát a többi csoporthoz képest jóval kevésbé hisznek a hátránykompenzálás lehetőségeiben.

A legoptimistább csoport, legalábbis a hátránykompenzáció hatékonyságát segítő lehetőségek tekintetében a negyedik csoport (386 fő). A „bizakodók” minden egyes tényezőt a legmagasabbra értékelnek, ők bíznak a leginkább abban, hogy a különböző, hátránykompenzálás mértékére ható tényezők együttese közelebb vihet a hátrányok leküzdéséhez. A csoport azért is kapta a „bizakodók” elnevezést, mert tagjai bíznak a család, az iskola, valamint a közöttük lévő kapcsolat erejében, vagyis a leglényegesebb szereplőkben és a közöttük lévő eredményes együttműködésben.

Mindezek után megvizsgáljuk az egyes csoportok legfontosabb jellemzőit. A „család szerepét hangsúlyozók” csoportjában nagyobb arányban képviseltetik magukat

6 A klaszterközpontok mindhárom klaszterképző-változó (család, iskola, család és iskola kapcsolata) mentén szignifikánsan különböznek ($p < 0,001$). A klaszterek valóságosságát a klaszterelemzést eltérő iniciális középpontokból indítva ellenőriztük (Szekelyi–Barna 2005).

a városi iskolák pedagógusai. Az „iskola szerepét felértékelők” csoportjában nagyobb számban jelenik meg az idősebb, tapasztaltabb pedagógusgeneráció, valamint, igazodva a korábbi eredményekhez, az iskolavezetés tagjai is láthatóan nagyobb arányban sorolódtak ebbe a kategóriába. A „család szerepét hangsúlyozók”, illetve az „iskola szerepét felértékelők” csoportba tartozó pedagógusok iskoláiban alacsonyabb a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya, mint a másik két csoport pedagógusainak iskoláiban. A „kiábrándultak” között szignifikánsan magasabb arányban találhatóak a községi iskolákban és az olyan iskolákban tanító pedagógusok, ahol magas a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. A kiábrándultságot egyfajta beletörődés, tehetetlenség, kiégés is okozhatja, hiszen annak ellenére, hogy az ide tartozó pedagógusok jelentős szakmai tapasztalattal és gyakorlattal rendelkeznek, mégsem látják a kiutat a hátrányok leküzdhetőségében. A „bizakodók” csoportja abban a tekintetben hasonlít a kiábrándultak csoportjához, hogy itt is magas a pedagógusok iskoláinak a HH és HHH aránya, azonban éles különbség mutatkozik a tekintetben, hogy ebben a csoportban a fiatalabbak (40 év alattiak) és a kevesebb gyakorlati idővel rendelkezők felülreprezentáltak. Érdekes eredmény, hogy az ide tartozó pedagógusok iskoláiban alacsonyabb a fiúk aránya, mint a másik három csoport esetében (lásd 10. táblázat).

A felállított klaszterek nem „csupán” az ún. kemény háttérváltozók, hanem többek között az együtt- és különoktatásra irányuló attitűdök mentén is különböznek. A „család szerepét hangsúlyozók” csoportjában sokkal intenzívebben érvényesül az az álláspont, hogy a gyerekeket olyan homogén iskolába érdemes beíratni, ahol a teljes tanulólétszámot figyelembe véve sincsenek jelentős különbségek a gyerekek képességei között. Figyelmet érdemlő eredmény, hogy az „iskola szerepét felértékelők” tartják a legmagasabb arányban célravezetőnek a heterogén csoportszervezést, ugyanakkor a „bizakodók” a képesség szerint megosztott homogén, párhuzamos osztályok mellett teszik le voksukat az átlagosnál magasabb arányban. A kérdésben bizonytalanok kategóriájában az elvárthoz képest magasabb arányban találhatóak az „iskola szerepét felértékelők” és a „kiábrándultak” csoportjához tartozók, míg a „bizakodók” határozottabban teret engednek a – homogén osztály melletti – véleményüknek (lásd 11. táblázat).

10. táblázat: Az egyes klaszterekbe tartozó pedagógusok, illetve iskoláik jellemzői az IPR iskolák pedagógusmintájában (év, %)*

	KLASZTEREK			
	CSALÁD SZEREPÉT HANGSÚLYOZÓK N=231 FŐ	ISKOLA SZEREPÉT FELÉRTÉKELŐK N=484 FŐ	KIÁBRÁNDULTAK N=188 FŐ	BIZAKODÓK N=386 FŐ
Gyakorlati idő (év)**	21,9	22,9	22,8	19,5
Fiúk aránya az iskolában (%)***	51,4	51,4	51,9	50,9
HH arány az iskolában (%)***	61,7	60,3	65,0	65,8
HHH arány az iskolában (%)***	37,9	36,3	40,3	41,3

Forrás: IPR Pedagógus-kérdőív 2014 és KIR-STAT 2013 kapcsolt adatbázis

* Mivel a pedagógusok szintjén vizsgálódunk, az iskolai háttérjellemzők átlagai a pedagógusok válaszadási hajlandósága szerint torzíthatnak.

Szignifikáns eltérések: ** $p < 0,001$ *** $p < 0,01$ **** $p < 0,05$

Hasonlóképpen különbségek mutathatóak ki a csoportok között a roma/cigány gyerekek szegregációjának elfogadása,⁷ valamint az iskola, illetve az óvoda hátránykompenzáló hatásának megítélése tekintetében is (lásd 4. ábra).

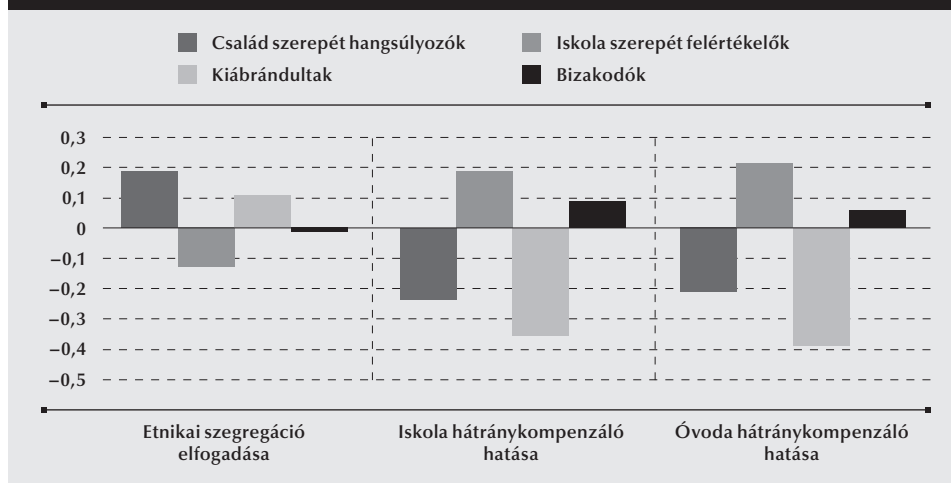
11. táblázat: Az egyes klaszterekbe tartozó pedagógusok megoszlása a diákok képesség szerinti elkülönítéséhez viszonyulásuk szerint, az IPR iskolák pedagógusmintájában (%)

	KLASZTEREK				EGYÜTT
	CSALÁD SZEREPÉT HANGSÚLYOZÓK N=231 FŐ	ISKOLA SZEREPÉT FELÉRTÉKELŐK N=484 FŐ	KIÁBRÁNDULTAK N=188 FŐ	BIZAKODÓK N=386 FŐ	
Homogén iskola	30,7	18,4	26,7	22,7	23,2
Homogén osztály	37,2	33,8	32,1	41,5	36,5
Heterogén osztály	10,0	19,7	12,3	15,1	15,5
Bizonytalan	22,1	28,1	28,9	20,6	24,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: IPR Pedagógus-kérdőív 2014

* Szignifikáns eltérés: $p < 0,001$

4. ábra: Az egyes klaszterekbe tartozó pedagógusok attitűdjei az etnikai szegregáció elfogadása, illetve az iskola és óvoda hátránykompenzáló hatásának megítélése terén az IPR iskolák pedagógusmintájában^{7/8}



Forrás: IPR Pedagógus-kérdőív 2014

⁷ Az adott dimenzió jelentéstartalmának elfogadása a főkomponensek pozitív értékei felé növekednek, a negatív értékek pedig csökkennek.

⁸ Szignifikáns eltérés: $p < 0,001$

7 Az etnikai szegregáció elfogadását mérő indexet a 4. táblázat etnikai szegregáció sora után felsorolt három változó jelentéstartalmát tömörítő (0 átlagú és 1 szórású) főkomponens méri, melynek pozitív értékei a szegregáció átlagához képesti nagyobb elfogadását, a negatív értékek pedig az elutasítást jelzik. A kialakított főkomponens a bevont három változó által megtestesített információból (heterogenitás) 65%-ot őrzött meg. Az indexkialakítás megbízhatóságát tesztelő Cronbach-alfa értéke: 0,731.

Értelemszerűen az „iskola szerepét felértékelők” – akik között felülreprezentáltak az iskolavezetők és helyetteseik – nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a nevelési-oktatási intézményeknek, és ezzel párhuzamosan az összes többi csoporthoz képest szegregációellenesebb attitűddel rendelkeznek. Nemkülönben a „bizakodók” csoportja, igaz esetükben inkább az átlag felé húzás tendenciája érvényesül. A „család szerepét hangsúlyozók”, valamint a „kiábrándultak” értenek a leginkább egyet a roma/cigány gyerekek elkülönült oktatásával, külön osztályban tanításával. Emellett az intézményrendszer teljesítményében sem bíznak, vagyis jóval tehetetlenebbnek érzékelik az iskolát a hátrányok leküzdése terén.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Eredményeink alapján megállapítható, hogy a pedagógustársadalom egyáltalán nem egységes a szegregáció, a képesség szerinti elkülönítés, valamint a hátránykompenzálás hatékonyságának megítélésében, számos jellemző mentén lényeges eltérés tapasztalható a pedagógusok szemlélete és attitűdje között. Az egyik ilyen meghatározó jellemző az életkor, illetve a pedagóguspályán eltöltött idő, valamint az, hogy többségében milyen szociális és társadalmi összetételű az adott iskola, ahol a pedagógus tanít. Általánosságban elmondható, hogy a szakmai tapasztalat növekedése vezethet az iskola szerepét felértékelő attitűdhez, de egy kiábrándult, az intézményrendszer teljes tehetetlenségébe beletörődő beállítódáshoz is. Ahol nagy arányban foglalkoznak szociálisan hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány tanulók oktatásával (IPR iskolák), ott karakteresebb vélemények fogalmazódnak meg mind az együttoktatás, mind a hátránykompenzáció kérdéskörében.

Az iskola hátránykompenzáló hatékonyságát befolyásoló tényezők közül egyértelműen a gyermek és a család szerepét látják meghatározónak a pedagógusok, ezzel párhuzamosan az iskola erejét és a saját szerepüket inkább leértékelik. Ugyanakkor árnyalható a kép e tekintetben is, hiszen vannak, akik egyértelműen a családok szerepét hangsúlyozzák; vannak, akik az iskola szerepét értékelik az átlagosnál magasabbra; vannak, akik bizakodnak mind az iskola, mind a család erejében, és olyanok is akadnak, akik nagymértékben kiábrándultak, és már nem hisznek a hátránykompenzálás lehetőségeiben és valós esélyeiben. Utóbbiak csoportjában nagyobb arányban jelennek meg a hátrányosabb társadalmi összetételű községi általános iskolákban tanító, nagy szakmai gyakorlattal rendelkező, de – mondhatni – hitüket veszített pedagógusok. Kiábrándultságuk a hátrányok leküzdésével kapcsolatos tehetetlenségérzetükben, valamint a szegregációt, külön nevelést elfogadó attitűdjeikben is tetten érhető. Ezzel szemben az iskolák szerepét magasra értékelő, szintén figyelemre méltó szakmai gyakorlattal rendelkező pedagóguscsoport körében hangsúlyosan jelenik meg az etnikai szegregáció elutasítása és a képesség szerinti heterogén csoportok, osztályok szervezésének az igénye, valamint erőteljesen értékelődik fel az iskola hátránykompenzálást befolyásoló szerepe. Hasonlóan körvonalazható egy kvalifikált fiatalabb pedagógusokból álló csoport is, amely nagymértékben bízik az iskola lehetőségeiben, és kevésbé fogadja el az etnikai szegregációt. Ők a képesség szerint elkülönített osztályok mellett teszik le inkább a voksukat. Az együtt- és különoktatásra irányuló attitűdök kapcsán összességében elmondható, hogy hasonló tendenciák érvényesül-

nek a „család szerepét hangsúlyozók” és a „kiábrándult”, illetve az „iskolák szerepét felértékelők” és a „bizakodók” csoportjában.

Elemzésünk alapján az is kirajzolódik, hogy a pedagógusok kívánatosnak tartják az etnikailag eltérő gyerekek együttoktatását – hozzáátéve, hogy még mindig magasnak mondható a szegregációt elfogadó pedagógusok aránya (20–30%). Az iskolavezetők (illetve az iskola vezetésében részt vevők) érzékenyebbnek mutatkoznak a szegregáció problémája iránt, és határozottabban utasítják el a képesség szerinti szelekciót is. Körükben az iskola hátránykompenzáló szerepe is felértékelődik.

Meggyőződésünk, hogy az oktatás jövője szempontjából sarkalatos pont, hogy miként vélekednek a pedagógusok a képesség szerinti szelekcióról. Jelenleg erőteljesen él a pedagógustársadalomban a képesség szerinti homogén, párhuzamos osztályok kialakításának gyakorlata, mint olyan oktatási forma, amely a hátrányok leküzdését is eredményesen kezelheti. Vagyis egy olyan szelekció a bizakodásuk alapja, amely rejtett diszkriminációhoz vezet, hiszen a képességek szerinti csoportosítás látens folyamatok eredményeit is magába foglalja, amelyekre indirekt módon a hátrányosabb szociális helyzet, illetve az eltérő kulturális sajátosságok is hatást gyakorolnak. Az oktatáspolitikának különös figyelmet kell fordítania erre, hiszen a szociálisan hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány gyermekek az „átlagos” tanulóktól eltérő odafigyelést igényelnek. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a teljes felelősség kizárólag a pedagógusokat terhelné, s ne lenne felelőssége és feladata a gyermeknek, szülőnek, oktatáspolitikának és a társadalomnak is. Az azonban bátran kijelenthető, hogy a szociális hátrányokból eredő iskolai hátrányok, tanulói teljesítménykülönbségek leküzdésére csakis kitűnően képzett, a különféle pedagógiai módszereket jól ismerő és alkalmazó, továbbá gyermekszerető és sztereotípiáktól mentes attitűdökkel rendelkező pedagógusok képesek.

IRODALOM

- Balászi Ildikó – Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. 325–362.
- Balászi Ildikó et al. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bol, Thijs et al. (2014): Curricular Tracking and Central Examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, 92(4), 1545–1572.
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó. 7–128, 379–400.
- Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8., 107–117.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. 41–51.

- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Szeged: Belvedere Meridionale. 15–35.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat. 121–138.
- Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitikai. *Beszélő*, 6., 24–49.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 7–8., 798–853.
- Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. /Kutatás közben; 281./ Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Messing Vera – Molnár Emília (2008): „...több odafigyelés kellett volna” – A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 4., 77–93.
- Messing, Vera (2014): Apart or Together: Motivations Behind Ethnic Segregation in Education across Europe. In: Julia, Szalai – Claire, Schiff (eds.): *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education across Europe: Being 'Visibly Different'*. Palgrave Macmillan. 17–33.
- Nahalka István – Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Oktatási Hivatal (szerk.): *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal. 91–166.
- OECD (2013): *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*. PISA, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264201132-en
- Székelyi Mária – Barna Ildikó (2005): *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Budapest: Typotex. 109–163.

VARGA ARANKA: LEMORZSOLÓDÁS VAGY INKLÚZIÓ

A „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” című kutatás részeként általános iskolák hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulóinak¹ eredményességét vizsgáltuk, és ezzel összefüggésben elemeztük a tanulói környezet tényezőit. Az elemzés az inklúzió szűrőjén keresztül történt, rávilágítva arra, hogy az inkluzivitás gyakorlati megvalósulásának mely összetevői vezetnek sikerre az adott térben lévők számára.

FOGALMI KERETEK

A vizsgálati szűrőként használt inklúzió fogalom tudományos és szakpolitikai megközelítése több szempontból módosult az elmúlt másfél évtizedben szerzte a világon. Egyrészt jelentősen bővült a fókuszában lévő személyek, csoportok köre, ugyanis a befogadást sikeresen megvalósító tevékenységek egyre inkább kiterjednek minden olyan egyénre, akik más-más okokból ugyan, de gyakorta kizáródnak az oktatásból, következésképpen a társadalomból (Hinz 2002, Potts 2002, UNESCO 2009, Réthyné 2013). Másrészt az inklúziót ma már társadalmi szinten is fontos szemléletként értelmezik (social inclusion), ezzel felváltva és kiegészítve a társadalmi integráció fogalma alá sorolt megközelítést. Az átalakulást jellemzi, hogy a fogalmat közösségi szintre emelve és társadalmi színtereket elemezve javasolnak szükséges szakpolitikai válaszokat a társadalmi kirekesztés (social exclusion) ellensúlyozására (Percy-Smith 2000, Atkinson 2002, Giambona-Vassallo 2014). A fogalomhasználat elterjedését elősegítette, hogy az Európai Unió a „social inclusion” megnevezést jogi és stratégiai dokumentumaiban a „Lisszaboni stratégia” elindulása (2000) óta használja.² Az inklúzió szempontjából fókuszban lévő csoportok, valamint az inkluzivitásban érintett területek folyamatos bővülése arra is ráirányítja a figyelmet, hogy egyre inkább szükséges a befogadó környezet kialakításának mikéntjét is vizsgálni. Az inklúzióval kapcsolatos sikeres gyakorlati tapasztalatok, illetve ezek adaptációi biztosíthatják a mindennapok szintjén a kizárások, kizáródások megakadályozását.

Az átalakulási folyamatok kiindulópontja az integrációt felváltó inkluzív megközelítés, illetve a háttérben meghúzódó, egyre demokratizálódó szemléleti változás, mely leginkább a kölcsönösséggel jellemezhető. Az integráció ugyanis olyan folyamatot jelent, melyben a hangsúly azon a személyen van, akinek a társadalom segíti a beilleszkedését, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtat a feltételrendszerén

1 Magyarországon is elsősorban az alacsony jövedelmi viszonyú és iskolázatlan szülők gyerekei azok, akik jellemzően sikertelenebb iskolai utat járnak be, és erősen veszélyeztetettek a korai iskolaelhagyással. A hátrányos helyzet fogalma alatt a jelenleg érvényes, gyermekvédelmi törvénybe foglalt kategorizálást értjük. Itt jegyezzük meg, hogy míg az inklúzió szempontjából különösen érintettek köre a tudományos vizsgálatokban leírtak szerint folyamatosan bővül, addig a hazai oktatáspolitikai vonatkozó célcsoport-lehatárolását jelentő „hátrányos helyzet” kategorizálás több ponton is szűkítette a bevonhatók körét. A tématerület hazai és európai helyzetéről, valamint a szükséges beavatkozásokról több feltáró írás szól (Varga 2014, Imre 2014, Mártonfi 2014). A szociális hátrányok mellett a kulturális kisebbségi csoporthoz tartozás felerősíti ezeket a társadalmi mechanizmusokat, egy nemzetközi kutatás szerint több helyütt főként a migráns gyerekeket, míg nálunk a roma/cigány csoporthoz tartozókat sújtja ez a helyzet (Neményi 2013).

2 Presidency Conclusions – LISBON EUROPEAN COUNCIL, 23 and 24 March 2000. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm (Letöltés ideje: 2014. 10. 19.)

- ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várja el. Ezzel szemben az inklúzió szemléletének az a lényege, hogy a befogadás fókusza magán a környezeten van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres lesz. Ebből a szemléletből az is következik, hogy az inkluzívítás elsődlegesen az ökoszociális környezet befogadóvá válását célozza úgy, hogy azokat a beavatkozásokat helyezi középpontba, amelyek megakadályozzák egyes személyek, csoportok kizáródását. Esélyegyenlőségi oldalról megközelítve mindez azt jelenti, hogy az egyenlő bánásmód, a hátrányos megkülönböztetés tilalmának (equality) biztosítása mellett a támogató eszközrendszer is elengedhetetlen a valódi hozzáférést biztosító méltányosság (equity) gyakorlati megvalósításához – egészen az inklúzióig (Varga 2012).

Ezt a fogalmi átalakulást az Egyesült Államokban is megfigyelhetjük, ahol az inklúzió és exklúzió a diverzitással összefüggésben a különböző kultúrájú, etnikai csoportokhoz tartozó személyekre vonatkozott (Williams et al. 2005). Napjainkban az inklúzió fogalmán túllépve egy jelzős szerkezet, az „Inclusive Excellence” (IE), azaz a befogadás kiválósága jelenik meg – elsősorban a felsőoktatáshoz kapcsolódóan. A fogalomfejlődés tartalma hasonló az integráció-inklúzió különbségéhez, hangsúlyozva, hogy a sokszínűség és a kiválóság elválaszthatatlanok. Tartalmát tekintve azt az intézményfejlődést nevezik a befogadás „kiválóságá”-nak, amikor a kirekesztéssel veszélyeztetettek egyenlő részvételének biztosítása mellett a környezet tudatos átalakítással „barátságossá” változik, és ennek következtében mindenkire kiterjed a mérhető eredményesség, illetve az átalakulási folyamat minőségi változást hoz az egyén, a közösség és az intézmény számára egyaránt. Az inklúzió ezen megközelítésének újszerűsége a négy alappillérenek – sokszínűség, méltányosság, befogadás, kiválóság – tartalmi egybefonódásával értelmezhető. Az *Inclusive Excellence* ugyanis azt tételezi, hogy egy adott intézmény kiválósága (minőségi mutatója) alapvetően azon múlik, hogy képes-e a benne lévő személyek és csoportok mindegyikét bekapcsolni az együttműködéssel jellemezhető folyamatokba, kiaknázva ezzel tudásukat és megcélozva személyes kiváló teljesítményüket. Az *Inclusive Excellence* további sajátossága, hogy gyakorlatba ültetéséhez több szempontú tartalmi és strukturális beavatkozás szükséges, melynek részletei a fogalom megalkotásával egyidejűleg láttak napvilágot (Milem et al. 2005, Williams et al. 2005, Bauman et al. 2005).

Az inklúzió fogalma és gyakorlata kezdetben Magyarországon is iskolai kontextusban és a fogyatékkal élő tanulóakra vonatkozóan jelent meg (Pető 2003, Réthyné 2004). Az ezredfordulót követő oktatáspolitikai változások, melyek az integrációt helyezték fókuszba, óhatatlanul is kiterjesztették más tanulói csoportokra a sikeres együttnevelést eredményező pedagógiai beavatkozásokat. 2003-ban indult a szociálisan hátrányos családból érkező tanulók intézményi környezetét befogadóvá tévő „Integrációs Pedagógiai Rendszer” (IPR) bevezetése a közoktatásban. Az IPR oktatásszervezési szempontból integratív (együttnevelő), míg tartalmi szempontból inkluzív (kölcsönösen befogadó) szemléletű (Arató-Varga 2004). Az IPR intézményfejlesztési folyamatként értelmezi tevékenységét, mely elsődlegesen a környezet átalakítását célozza, így hatva a fókuszba emelt tanulói csoport (hátrányos helyzetűek) sikeres befogadására (Arató-Varga 2012). Az IPR a méltányosságot biztosító inkluzív tér kiépítését és működtetését jelenti, kialakítva a minőségi oktatás hármasságát a hatékonyság,

eredményesség és méltányosság (inkluzivitás) összefüggésében – hasonlóan az *Inclusive Excellence* elméletéhez (Arató 2013).

Összegezve elmondható, hogy az inklúzió fogalmi változásának eredményeképpen a figyelem elsősorban arra irányul, hogy milyen módon újítható meg minőségében egy-egy konkrét terület a befogadóvá válással, illetve miként ültethető az inklúzió társadalmi ideája folyamatos cselekvéseken keresztül a napi gyakorlatba (Asumah-Nagel 2014).

ELEMZÉSI SZEMPONTOK

Az „Inclusive Excellence” (IE) elmélete, valamint az „Integrációs Pedagógiai Rendszer” (IPR) intézményfejlesztési modellje alapján alakítottuk ki az iskolai környezetben megjelenő diverzitás sikeres kezelésének – hat elemet tartalmazó – kritériumrendszerét.

A tér és tárgyi környezet megjelenésén keresztül kézzelfogható értékrendet közvetít, manifeszt és látens formában üzeni a benne részt vevőknek helyüket, lehetőségeiket. Az inkluzív környezethez minden résztvevő kölcsönös együttműködését generáló nyitott, szabad terek és eszközök szükségesek, melyek megjelenési formáinak milyenségét közösen alkotják a térben lévő személyek. Az így létrejövő környezet a sokszínűséget tükrözi, a többnyelvűség és kulturális sokszínűség megfogható valóságát eredményezi, explicit érzékeltetve ezzel valamennyi alkotójának értékeit és elvárásait.

A sokszínűség értékelésének szemlélete az inklúzió sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szintjét és szereplőjét át kell hogy hassa. A szemlélet a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. Alapvetése, hogy a sokszínűségben rejlő értékek gazdagítják a közös tér valamennyi résztvevőjét. A befogadó attitűd a sokszínű környezetben akkor válik belsővé, ha a környezet egységes szemléletet (értéket, normát, viselkedést) mutat. Szükséges továbbá a tudatos fejlesztés is, melynek lehetséges formája a saját élményű tapasztalatok közös feldolgozása.

A megvalósítók felkészültsége biztosítja, hogy az inkluzív szemlélet gyakorlatba ültetéséhez elengedhetetlenül szükséges cselekvések eredményesek legyenek. Az inkluzív tér megvalósítóinak terüleetspecifikus felkészültsége, illetve ennek mértéke, azt mutatja meg, hogy a résztvevők milyen szintű, minőségű szolgáltatásokat kaphatnak. Ez a felkészültségtípus az iskolai oktatáshoz szerzett végzettségeket és gyakorlatot veszi figyelembe. A felkészültség másik típusa a diverzitás kezeléséhez szükséges eszközrendszer birtoklásáról ad képet. E nélkül a befogadó szemlélet megmarad a „jó szándék” szintjén. Az eszközrendszer magas fokú ismerete mellett a napi használat is fontos szempont, mert ez garantálhatja a diverzitás sikeres kezelését.

Az intézményi pedagógiai szolgáltatások körébe az egyéni tanulói utak megértése, segítése, valamint a személyre szabott tartalmak és cselekvések tartoznak. Az inkluzív tér diverzitást értékelő és fókuszban tartó szemléletéből következik, hogy a sikerességhez a környezetnek figyelembe kell vennie az egyéni sajátosságokat, igényeket és szükségleteket. Ehhez pedig egy olyan szolgáltatásrendszert szükséges kialakítani és működtetni, amely eredményesen képes reagálni az adott térbe bekapcsolódók különbözőségeire.

Az együttműködés és partnerség szempontja az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények közös cselekvésének fontosságát hangsúlyozza. Egyrészt utal arra, hogy az inkluzivitásról mint horizontális szempontról beszélünk, amely nem izoláltan jelenik meg, hanem a közös tér minden szegmensében. A térben részt vevők konkrét szerepe dönti el, hogy milyen egyéni felelősség hárul rájuk az inkluzív megvalósulása során. Ez az egyéni felelősség egyúttal lehatárolja a lehetőségeket is, illetve kijelöli, hogy kikkel szükséges együttműködni, s kiket kell mozgósítani, hogy a hatókörön túli területek is biztosítva legyenek.

A folyamatos megújulás a befogadó környezet kialakításának feltétele. Jellemzője, hogy nem egyszeri beavatkozásként értelmezi az inkluzivitásra törekvést, hanem folyamatos mérésrel, értékeléssel kísért megújítás, amely a lehető legtöbb erőforrás mozgósításával jellemzi intézményi szintű cselekedeteit.

Mindezen kritériumok mentén a vizsgálatba bevont intézményekben azt vizsgáltuk, hogy milyen összefüggések vannak az inklúzió egyes szempontjainak mértéke és a tanulói sikeresség között. A hat kialakított kritériumon végighaladva azt néztük meg, hogy a különböző tanulói sikerek elérő intézményeknél az adott szempont milyen mértékben van jelen. Az inkluzív szempontjai mentén az intézményeket nem egyenként vizsgáltuk, hanem az áttekintéshez létrehoztunk intézményi csoportokat. Mivel a tanulói sikeresség mértékét kívántuk összevetni az inkluzív kritériumokkal, így azokat az intézményeket vontuk össze, melyek tanulói hasonló eredményeket mutatnak. Ehhez megalkottunk egy „tanulói sikerességi index”-et (Student Success Index, SSI), mely egy adott intézményre vonatkozóan mutatja az oda járó diákok előrehaladásának eredményességét. A vizsgálatban részt vett intézmények SSI-jét³ egy komplex képlet alapján számítottuk ki.⁴

Elsőként a továbbtanulást vizsgáltuk úgy, hogy különbséget tettünk a sikeresebb iskoláztatást jelző érettségit adó intézménytípusok és az alacsonyabb szintű szakiskolai képzés között. A továbbtanulás vizsgálatakor három tanévre vonatkozó adatokat összegeztünk, és így már értékelhető számú tanulólétszámmal tudtunk dolgozni, illetve az esetleges „kiugró éveket” tudtuk ellensúlyozni a vizsgált folyamattal. A továbbtanulási átlagot több szempontból elemezzük. Elsőként az intézményi tanulói összedatok országos átlaggal való összevetése történt,⁵ majd az iskolába járó különböző

3 Az SSI-t nem univerzális értéként gondoljuk, hanem jelen formájában arra alkalmas, hogy vizsgálatunkhoz a mintában lévő intézményeket kategorizálva tudjuk vizsgálni.

4 A számításokhoz a kutatásban részt vevő intézményvezetők kérdőívében megadott intézményi adatokat használtuk.

5 A továbbtanulókat így tehát két csoportra osztottuk: érettségit és nem érettségit adó intézményben továbbhaladókra. A két csoport tanuló-összesenjét 100%-ként kezelve egyszerű %-os arányban határoztuk meg a két csoportot, majd összevetettük, hogy milyen különbség van a kétféle képzésben előrehaladók között. Ugyanígy arányosítottuk és vetettük össze az országos továbbtanulási adatokat is. Az így kapott két számot (vizsgált iskola jellemzője és országos adat) egymáshoz arányosítva egy olyan általános intézményi mutatót kaptunk, amely azt jelzi, hogy valamennyi tanuló vonatkozásában milyen a továbbtanulás az országos átlaghoz képest. Az „1” alatti érték az országos értéktől való elmaradást, míg az „1” feletti pedig az országos átlag meghaladását jelzi.

szociokulturális háttérű tanulók továbbtanulásának eltérését vizsgáltuk.⁶ Azok az iskolák nevezhetők sikeresnek, amelyek az országos átlaghoz felülről közelítő vagy azt meghaladó továbbtanulási mutatókkal rendelkeznek, illetve ahol az össztanulói átlag és az eltérő szociokulturális háttérű tanulók – hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) – adatai között kicsi az eltérés. Egy adott intézmény annál sikertelenebb, minél nagyobb az országos továbbtanulási átlagtól való lemaradás mértéke, és/vagy minél szélesebbre nyílik az olló az intézményi összátlag és a hátrányos helyzetű tanulók adatai között. Mindezek alapján minden intézmény kapott egy SSI-t, melyhez kiegészítésként figyelembe vettük az intézmény évisméltési adatait.

A számításokat követően az intézményt jellemző SSI alapján valamennyi vizsgált intézményt kategorizáltuk. A fokozatosság elve szerint egymást követő négy kategória közül az elsőbe azok az intézmények kerültek, amelyek az országos átlaghoz felülről közelítő továbbtanulási mutatókkal, s az össztanulói átlag és HH/HHH adatok közötti kis eltéréssel rendelkeztek, illetve ahol alacsony az évisméltés. A kategóriaugrást az országos átlagtól való lemaradás mértéke, az intézményi összátlag és HH/HHH adatok közötti eltérés nagysága, valamint az évisméltés mennyiségének növekedése eredményezte. A számítások alapján kapott intézményi értékek skálája, valamint koncentrációja mentén kialakított négy SSI kategória: a „sikeres”, a „haladó”, a „leszakadó” és a „sikertelen” megnevezést kapta.

A „sikeres” elnevezésű SSI kategóriába került 10 legmagasabb értékkel rendelkező intézmény továbbtanulási adatai az országos átlaghoz közelítenek, vagy azt meghaladják, és nincs jelentős különbség a továbbtanulás szempontjából a különböző háttérű tanulók között az iskolán belül, illetve az évisméltési arányuk is az országos átlag alatti.

A „haladó” elnevezésű SSI kategóriába sorolt 17 intézmény továbbtanulási arányai némiképp alacsonyabbak és – két kivételtől eltekintve – az országos átlag alatti az évisméltés. Jellemző erre a kategóriára, hogy az intézmények alapvetően nem túl magas kimeneti adatokkal rendelkeznek (kis szórással), azonban az évisméltés sem jellemzi őket.

A „leszakadó” elnevezésű SSI kategóriába került 23 intézmény továbbtanulási adatai elmaradnak az országos átlagtól, különösen a hátrányos helyzetű csoportok esetén, és egynegyedük meghaladja az országos évisméltési arányt is. Itt a továbbtanulást mutató SSI-ben nincs nagy szórás, annál inkább érzékelhető különbség az évisméltések-nél. Vagyis ugyanazt a kimenetet több intézmény is csak úgy tudja elérni, ha közben

6 Az intézményen belül alkotott három tanulói csoport (nem hátrányos, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű) továbbtanulási adatait külön megvizsgáltuk. Érettségét és nem érettségét adó intézményben továbbtanulóokra bontottuk az egyes csoport tagjait százalékosan. A számoláshoz a sikerebb előrehaladást mutató érettségét adó intézményben való továbbtanulási százalékos arányt használtuk: megszoroztuk a nem HH tanulók esetén „1”-gyel, HH tanulóknál „2”-vel és a HHH diákok esetén „3”-mal. Ezzel az önkényesen vett szorzóval (állandóval) azt kívántuk (hang)súlyozni, hogy a sikerességi index kiemelten mutatja az érettségét adó intézménybe való előrehaladást a hátrányos helyzetű tanulók esetén is. Az állandókkal szorzott és eredményül kapott 3 számot összeadtuk, és egy olyan értéknek tekintettük, amely ha minél magasabb, akkor annál inkább jelzi, hogy az adott intézményben a hátrányos helyzetű tanulók is magasabb iskolafokon tanulnak. A továbbtanulás alapján kapott két mutató összeszorozása után kapott érték tehát megmutatja, hogy az országos átlaghoz képest, illetve az iskolán belül milyen eltérések vannak: minél magasabb a szám, annál sikeresebben tanulnak tovább a diákok, beleértve a hátrányos helyzetűeket is. A kapott számok tehát arra alkalmasak, hogy jelen kutatásban a vizsgálati szempontoknak megfelelően csoportosítani tudjuk a bevont intézményeket.

a gyengébben teljesítők évet ismételnék, míg mások eredményei mögött folyamatos előrehaladás van minden diák esetén.

A „sikertelen” elnevezésű SSI kategóriában lévő 22 intézmény közös jellemzője az országos továbbtanulási átlagtól való erős lemaradás, és egyharmaduk az országos évismétlés arányát is meghaladja. Ebben a kategóriában is jellemző, hogy az intézmények egymáshoz közelítő továbbtanulási mutatókkal és eltérő évismétlési aránnyal rendelkeznek.

Az elemzés a négy SSI kategória jellemzőit (az egyes kategóriákba tartozó intézmények jellemzőinek átlagát) tekinti át az inkluzivitás szempontrendszeré mentén.

ADATFORRÁSOK

A vizsgálati mintát hátrányos helyzetű, roma/cigány tanulók oktatásával foglalkozó 147 iskola jelentette. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet kutatócsoportja 2007-ben a sulinova Kht. megbízásából végezte el a Kht. által szervezett Integrációs Program keretében tartozó pedagógus-továbbképzések hatásvizsgálatát (Liskó-Fehérvári 2008). A kutatási mintába került intézmények egy országos hatókörű európai uniós pályázati forrás nyertesei voltak, így az ország különböző pontjain található, bár a támogatás jellegéből adódóan felülreprezentáltak hátrányos helyzetű térségekben. Jelen kutatás a 2007-es mintába bevont intézmények nyomán követésére irányult.

A vizsgálat kutatási eszközei között online kitöltendő intézményvezetői és pedagógus-kérdőív szerepelt. Az intézményvezetőktől statisztikai adatokat is kértünk az intézményre vonatkozó egyéb kérdések mellett, míg a pedagógusok a kérdőívben személyes véleményüket fejhették ki. A kérdőíves felvételben részt vett iskolák közül 33 intézményben mélyinterjúk, osztálytermi megfigyelések is zajlottak. Az inkluzivitás szűrőjén keresztül elemzéshez azokat a vezetői kérdőíveket választottuk ki, melyek a vizsgálati szempontjainkhoz elégséges kitöltöttségűek voltak (72 db). Az ugyanezen intézményekben dolgozó pedagógusok véleményét tartalmazó kérdőíveket is felhasználtuk (919 db), és figyelembe vettük az intézményekből nyert terepmunkaadatokat is (vezetői mélyinterjúk: 21 db, osztálytermi megfigyelések: 21 db).

ÁLTALÁNOS INTÉZMÉNYI KÉP (KONTEXTUS)

Az eredeti mintában szereplő intézmények 50%-a töltött ki vezetői kérdőívet olyan teljességgel, amely alkalmassá tette az intézményi SSI számolásra és az ehhez kapcsolódó inklúziós vizsgálatra. Az elemzésbe bevont intézmények SSI kategória szerint ábrázolva az alábbi térképen láthatók⁷ (lásd *1. térkép*).

A vizsgált intézmények 21%-a ezer fő alatti kistélepülésen, fele ezer fő feletti községben, 11%-a tízezer fő alatti és 6%-a tízezer fő feletti városban, 4%-uk megyei jogú

⁷ A vizsgálatba bevont azon intézmények, melyek nem kerültek be az SSI elemzés mintájába az intézményvezetői kérdőív nem elégséges kitöltöttsége miatt, a meglévő háttérváltozók alapján nem térnek el jelentősen az elemzett intézményi körtől. Hasonló arányban vannak köztük városi és kistélepülési iskolák és szintén egyenletes az eloszlásuk Magyarország régióiban – felülreprezentálva a hátrányos helyzetű térségekben.

1. térkép: A vizsgált intézmények területi elhelyezkedése és SSI kategória szerinti besorolása



városban helyezkedik el, és van egy fővárosi intézmény is. Látható az alacsony népességszámú települések felülreprezentáltsága, a vizsgált intézmények egynegyede van nagyobb településen. Az SSI kategóriákat vizsgálva azt látjuk, hogy a legsikeresebb intézmények minden településtípuson megtalálhatók. A „haladó” és „leszakadó” kategóriába tartozó intézmények kistelepüléseken koncentrálnak, bár találhatunk közöttük városi intézményeket is. A *sikertelen intézmények mindegyike községben található*, ami megerősíti, hogy a településhátrány erős negatív hatással van a tanulói sikerességre. Ha a megyei elhelyezkedést is vizsgáljuk, akkor látható, hogy nincsenek a sikeresség szempontjából kiugró térségek és ugyanabban a térségben (sőt településen is) található különböző SSI kategóriába tartozó intézményt. A legsikertelenebb intézmények közül többet találunk leszakadó térségekben. Mindez azt jelzi, hogy a térségi elhelyezkedésből vagy a település méretéből adódó településhátrányt nem hagyhatjuk figyelmen kívül, azonban különös figyelmet kell arra fordítani, hogy a települési hátrányuk ellenére sikeres(ebb) intézmények milyen eltérő sajátosságokkal rendelkeznek a vizsgálati szempontrendszer (inkluzivitás) alapján.

Az intézmények átlagos tanulólétszámát vizsgálva azt látjuk, hogy a „sikeresebb” kategóriában nagyobb iskolák találhatóak, s alacsonyabb az átlagos tanulólétszám a „haladó” és „leszakadó” kategóriában, és a „sikertelen”-ség elsősorban a kisiskolákra jellemző. A megállapítások a tanulólétszám átlagára vonatkoznak, azonban valamennyi SSI kategórián belül jelentős szórás és terjedelem azonosítható be, amely eltérő tanulólétszámú intézménytípusokat jelent. Úgy tűnik, hogy az intézmény tanulólétszáma nincs közvetlen összefüggésben a fókuszban lévő csoportok sikereivel.

Az intézményekben tanulók státusza – az egyes SSI kategóriák átlagai alapján – egyértelműen azt az általános és közismert tényt tükrözi, hogy minél alacsonyabb

a HH/HHH és SNI (sajátos nevelési igényű) arány, annál sikeresebb az intézmény. Vagyis a „sikeres”-től a „sikertelen” kategóriáig haladva fokozatosan növekszik a vizsgált hátrányos helyzetű csoportba tartozók aránya. Az egyes kategóriákon belüli vizsgált azonban már jelentősen árnyalja a képet. A statisztikai adatelemzés (átlag, szórás, terjedelem) alapján látható, hogy egy-egy kategórián belül nagyok az eltérések, vagyis vannak a sikeresebb intézmények között is magas HH/HHH és SNI tanulóarányok, míg a kevésbé sikeresek között olyanok, ahol nagyrészt nem hátrányos helyzetű diákok tanulnak. Ugyanez a megállapítás igaz a roma/cigány becsült arányra is. Vagyis a roma/cigány becsült arányszám az intézményi sikerességi index csökkenésével arányosan növekszik – az SSI kategóriák átlagát tekintve –, egy-egy kategórián belül azonban a szórás és a terjedelem nagy.

INKLÚZIÓ FÓKUSZÚ ELEMZÉSEK

Az intézményi környezet és tárgyi feltételek szempontjából a vezetők által megadott intézményi adatok alapján az egyes SSI kategóriák átlagadataiban nem találunk alapvető eltéréseket. Az iskolaépületek állapota valamennyi vizsgált iskola átlagában a közepesen karbantartottnál jobb. A teremellátottság is csak ritkán okoz problémát – leginkább a tornaterem hiányzik. A technikai felszerelések kérdésében az intézmények átlagban kis hiányt jeleztek. Arra a kérdésre, hogy mire nem jut forrás, szintén meglehetősen egységes választ adtak a különböző kategóriába tartozó intézmények. E szerint az alapműködés pénzügyi feltételei biztosítottak és esetenként a kiegészítő szolgáltatásokra nem jut pénz. A terepkutatók részt vevő megfigyelései megerősítik a vezetők intézményi környezetre vonatkozó megállapításait. Minden meglátogatott intézményre igaz, hogy akár füves, akár beton az udvara, nagyjából minden gondozott. A terepmegfigyelés alapján a teremberendezés már árnyaltabb képet mutat. A „sikeres” kategória intézményeiben sok bútorral berendezett és növényekkel díszített termeket találunk. Ahogy haladunk a „sikertelen” kategória felé, úgy csökken a jól berendezett termek száma. Ugyanez mondható el a tanulók alkotó részvételéről a közös terek kialakításában és produktumaik megjelenéséről.

Összegezve az állapítható meg, hogy az infrastrukturális és pénzügyi feltételek hasonlóak a vizsgált intézményekben. A tanulói sikerek hátterében álló okok között alapvetően nem azonosítható be a jobb tárgyi ellátottság. A különbség a lehetőségek kihasználásának mértékében, valamint az inkluzivitás tárgyi megjelenítésének igényében rejlik.

Az inkluzív intézményi szemlélet, mely a pedagógusok attitűdjében érhető tetten, az inkluzivitás sarokköve. Ez a kölcsönösen befogadó szemlélet, mely előítéletektől, sztereotípiáktól mentes, valós adottságokra és szükségletekre nyitottan és eredményesen tud reagálni. Éppen ezért vizsgáljuk több oldalról és különböző tématerületeken, hogy milyen a kutatás fókuszában lévő tanulói csoport megítélése. A vizsgált intézményekben dolgozó pedagógusok kérdőívben megadott véleményére támaszkodunk elsősorban, amelyet kiegészítünk a vezetői mélyinterjúk vonatkozó részeivel.

Az első kérdéskör általánosan vizsgált olyan emberi és gyermeki jogokat, mint a szabad iskolaválasztás, azonos minőségű oktatás, együttnevelés stb. A különböző SSI kategóriájú intézmények rendkívül hasonlóan ítélték meg ezeket a témákat, a válaszok

a demokráciákra jellemző politikai korrektséget közelítik, még ha vélhetően a megfelelés is szerepet játszhatott ebben. Vagyis alapvetően egyetértés volt abban, hogy családi háttértől függetlenül minden tanulónak azonos minőségű oktatás jár, lehetőleg integrált környezetben. A következő kérdéskör a hátrányos helyzetű tanulók sikertelenségére sorol fel okokat. Az okok csoportosításával a családnak és az iskolának tulajdonítható hátrányokat különíthetünk el. Az SSI kategóriák pedagógusvéleményei között nincs kiugró eltérés itt sem. Az azonban megfigyelhető, hogy minél sikeresebb intézményi kategóriáról van szó, annál kevésbé másban (a családokban, oktatáspolitikában, intézményvezetésben), és annál inkább a pedagógiai munkában (módszerek, tárgyi feltételek) jelzik az okokat. Ugyanez a megállapítás igaz arra a kérdéscsokorra is, amelynél a hátrányok kompenzálásával kapcsolatban fejtették ki véleményüket a pedagógusok.

A pedagógusok attitűdjét vizsgáló következő témák áttérnek a roma/cigány tanulókra, iskoláztatásuk kérdéseire. A kérdőívre adott pedagógusválaszokat SSI kategóriákba rendezve fokozatosságot mutató eltérést figyelhetünk meg. Minél alacsonyabb tanulói sikerességű intézményi kategória válaszait nézzük, annál nagyobb mértékben tartják az adott kategóriába tartozó pedagógusok jellemzőnek a cigányságra vonatkoztatott sztereotípiákat. Igaz ez a megállapítás az ingerszegény környezettől a nagyobb táncbetehtésen és a szülői nemtörődömségen keresztül egészen a helytelen életmódig. Ezzel szemben a roma/cigány tanulók sikertelenségének okát intézményi felelősségi körbe a sikeres iskolák pedagógusai sorolták nagyobb mértékben, és a lemorzsolódásuk okaként *a problémás gyerektől való szabadulást mint intézményi problémát* ők nagyobb arányban jelölték.

Összegezve az látható, hogy a sikeresebb intézmények pedagógusai kevésbé tulajdonítják a tanulók iskolai sikertelenségét személyes vagy családi tényezőknak. Ezzel szemben náluk hangsúlyosabban jelenik meg a pedagógus felkészültségének és módszertani sokszínűségének hiányossága kiváltó okként. Az első témacsoport vegyes (hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulókra egyaránt vonatkozó) megállapításai még szinte egységes képet mutattak az SSI kategóriák összehasonlításakor. Az látható, hogy a kategóriánkénti különbségek a hátrányos helyzetűekre vonatkozó témákban kisebb mértékben, a roma/cigány csoportnál pedig jobban beazonosíthatók. A roma/cigány tanulóokra gyakran a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekekre jellemző hátrányokat vonatkoztatják, így etnicizálva a szegénység társadalmi problémáját. Éppen ezért különösen fontos az a látható különbség, hogy a sikeresebb iskolák kevésbé követik ezt a gondolatmenetet. Úgy látjuk, hogy az inkluzivitás felé vezető úton azok alakítanak ki sikeresebb befogadási stratégiákat, akik a kölcsönös befogadásban érintett csoportokat sztereotípiamentesen beazonosítják, tudatosan különválasztva a szegénység ellensúlyozandó tényezőit az értékékként beépíthető kulturális sajátosságoktól. A cigányság szegénycsoportként való definiálása és a velük kapcsolatos asszimilációs stratégia történelmi példáját ismerjük, és a sikertelenségi tényezőit is látjuk. Napjainkban szintén vannak olyan kutatások, melyek kihangsúlyozzák, hogy a kisebbségi csoportba tartozás súlyosbítja a társadalmi hátrányt a befogadó környezet hiánya miatt (Neményi 2013).

A pedagógusok felkészültségének vizsgálati szempontja utal a sikeres iskolarendszerek kutatási eredményeire, kiemelve a szakmailag kiváló pedagógusok kulcsszerepét, mely az inklúzió szempontjából is elengedhetetlen (Barber-Mourshed 2007). A vizsgálatunkban részt vevő pedagógusok számadatai azt mutatják, hogy minél

sikeresebb egy intézmény, annál inkább növekszik a biztos (főállású és nem szerződéses vagy óraadó) tanárok aránya. A „sikeres” kategóriában 95%, míg a „sikertelen”-ben 85% a főállású pedagógusok átlagaránya. A stabil, felkészült és jól együttműködő tanterület tehát mindenképpen hat a tanulói sikerességre. Az egy pedagógusra jutó tanulószám a vizsgált intézményekben 9–8 fő, ami elmarad a 10 fős országos átlagtól (Statisztikai tükör 2013). Három SSI kategória között nincs jelentős eltérés az egy pedagógusra jutó tanulószámában (9 fő körül), míg a sikertelen iskolák átlaga 8 diákot mutat pedagógusonként, intézmények között kis szórással. A sikeres iskolák között ezzel szemben nagy a szórás az egy főre jutó tanulólétszám szempontjából, amely eltérés az iskolalétszámmal mutat egyenes arányos összefüggést. Mindez egyben jelzi, hogy önmagában a tanuló/pedagógus arány nem jár együtt tanulói sikerrel, további feltételek szükségesek hozzá.

A magasabb (egyetemi) végzettségű pedagógusok aránya nő a sikeresebb intézményi kategóriák felé haladva. A legsikeresebb intézmények kiugróak e tekintetben, az ezt követők között kisebb arányban, de fokozatosan csökken az eltérés. A vizsgált 72 intézményből 115 pedagógus hiányzik. Szembetűnő, hogy a „sikeres” kategóriából csak 1 fő, a maradék pedig egyenletesen elosztva a többi kategóriában. A képesítés nélkül szaktárgyat oktatók a pedagógushiányhoz hasonló képet mutatnak SSI eloszlásban. Mindebből a kisiskolák szakos ellátottsággal kapcsolatos problémáját látjuk, azonban ez a probléma kiemelten érinti a hátrányos helyzetű tanulókat, többletelltátás helyett tovább növelve hátrányukat.

A pedagógusok az utóbbi öt évben szinte kivétel nélkül részt vettek pedagógus-továbbképzéseken – minden SSI kategóriában. A kérdés így inkább az, hogy a tanult szakszerű használata mennyire terjedt el és hasznosult az intézményekben. A továbbképzések sorából a magasabb presztízszű pedagógus-szakvizsga és a diplomát adó felsőfokú szakképzés emelkedik ki: minél sikeresebb intézménykategóriát nézünk, annál növekvőbb ezekben a tanulási formákban a pedagógus részvételi arány, a „sikeres” SSI kategória esetén kiugróan.

A pedagógusok arról is kifejtették a véleményüket, hogy milyen ismeretek szükségesek a roma/cigány gyerekek sikeres oktatásához. A válaszok alapján arra lehet következtetni, hogy az elmúlt évek sokféle képzése „végigsöpört” ugyan valamennyi iskolán, ám a megszerzett ismeretek nem jelentettek elég kapaszkodót a pedagógusok számára a roma/cigány tanulókkal kapcsolatos iskolai problémák kezelésében. Különösen igaz ez a sikertelenebb iskoláknál, ahol halmozódnak a problémák, és a gyakorlatba ültetve szeretnének megoldásokat látni. Látható azonban, hogy éppen ez a gyakorlatba ültetési szakasz maradt el a továbbképzési folyamatban, így rendkívül esetleges a tudások hasznosulása.

Az *intézményi pedagógiai szolgáltatások* sorában elsőként a tanórai egyéni fejlesztést vizsgáltuk. A „sikeres” kategória intézményei a HHH arányt kicsit meghaladóan, míg a többi kategóriába tartozó iskolák a HHH arányuk alatt használják az egyéni fejlesztés eszközrendszerét. Ez az alapvető különbség egyben hiányosságot is jelez, hiszen a sokféle és eltérő hátrányokkal küzdő tanulók csakis tudatosan tervezett egyéni fejlesztéssel kompenzálhatják lemaradásaikat.

További pedagógiai szolgáltatásokat is vizsgáltunk (művészeti nevelés, napközi, nemzetiségi oktatás, szakkörök, nyári tábor, erdei iskola). Az intézmények szinte mindegyike legnagyobb arányban napközit és különböző szakköröket biztosít. Ezt

követi az alapfokú művészeti oktatás és a nyári tábor – az intézmények mintegy felénél. Némiképp kevesebben működtetnek nemzetiségi programot, és az intézmények egynegyedének van erdei tábora. A művészeti oktatás kivételével minden intézményre igaz, hogy a hátrányos helyzetűek az iskolai arányuknál magasabb arányban vonódnak be a felsorolt szolgáltatásokba. Az SSI kategóriánkénti áttekintése azt mutatja, hogy a rendszeres (napi, heti) ráhatást jelentő napközi és szakkör csak a „sikeres” és „haladó” kategóriák esetén található meg minden iskolában. Nyári táborba a „sikeres” kategória intézményeinek háromnegyede, a többi kategória nagyjából fele viszi a tanulókat. A HH és HHH tanulók magas részvételi aránya azt jelzi, hogy valamennyi intézmény törekszik a kiegészítő pedagógiai szolgáltatások működtetésére, és a minél több hátrányos helyzetű tanuló bevonására. A sikeresebb intézményekben nagyobb arányban vannak rendszeres foglalkozások, ez valószínűleg segíti az eredményesebb tanulói előrehaladást. A valódi hatások megállapításához azonban szükséges lenne megvizsgálni ezeknek a szolgáltatásoknak a tartalmát is.

A kiegészítő szolgáltatások további lehetősége a különböző országos szintű támogató programokba való bekapcsolódás. A hátrányos helyzetű tanulókra fókuszáló Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) az intézmények 80%-ában működik, bár jellemző a visszaépülés, különösen a magasabb SSI kategóriákban. Ezt a folyamatot érdemes lenne külön vizsgálni, mert a több mint tízéves támogató program kritikái ellenére tudott sikereket elérni a hátrányos helyzetű tanulók körében, ahogyan ezt kutatások bizonyítják és a vezetői interjúkban is olvashattuk (Kézdi-Surányi 2008, Havas-Zolnay 2011).

Az országos hatókörű Útravaló-MACIKA program ösztöndíjprogramjaiba éppen azok az intézmények vonódtak be kisebb arányban, ahol a legnagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya („sikertelen” kategória). Az Ókoiskola és Tehetségpont a „sikeres” kategóriánál kiugró (30%), a többi kategória intézményei különböző arányban vesznek részt ezekben. A külső lehetőségek kiaknázásának szándéka általánosan elmondható valamennyi kategória esetén. A különbség, hogy a „sikeres” kategória iskoláiban nagyobb arányban lehet találni olyan programokat, melyek nem kifejezetten a hátrányos helyzetűeket célozzák meg – ezzel vélhetően a sokoldalúbb fejlesztést teszik lehetővé.

Intézményen belüli gyermekvédelmi felelős az iskolák alig több mint felében van – az SSI kategóriák között nem nagy az eltérés. Az interjúkból az derül ki, hogy ahol megfelelő pedagógiai szolgáltatás és személy biztosított erre a feladatra, ott ez nagy segítséget jelent az iskola számára. Úgy véljük, hogy a hátrányos helyzetű tanulói arány növekedésével erre a szolgáltatásra egyre nagyobb igény lenne – ami azt jelzi, hogy hiányzik ez a szolgáltatás –, különösen a „haladó” és „sikertelen” kategóriájú intézményeknél. Sajnos a gyermekvédelmi ellátórendszer – különösen a kistélepeüléseken – ellátási gondokkal küzd, így kevés az esély, hogy a „leszakadó” és „sikertelen” kategóriába tartozó intézmények partneri együttműködéssel tudják biztosítani ezt a segítségnyújtási formát. Ez pedig olyan megoldatlan gondokat, problémákat eredményezhet, amely alapvetően gátolhatja a sikeres előrehaladást az iskolában.

Az együttműködési háló és partneri viszonyrendszer formáit az intézményvezetők kérdőívben megadottak alapján elemeztük. Külön értékeltük az együttműködés gyakoriságát és az eredményességét. Olyan partnerekre kérdeztünk rá, akik segíteni tudják a tanulók sikeres előrehaladását kiegészítő szolgáltatásokkal. Általánosságban

azt állapíthatjuk meg, hogy minél sikeresebb az intézmény, annál gyakoribb és eredményesebb a partneri együttműködés minden területen.

A hátrányos helyzetű tanulói csoport esetén különösen fontos a családsegítő és gyermekjóléti szolgálat támogató munkája, kiváltképp ha figyelembe vesszük az iskolai gyermekvédelmi felelősök alacsony arányát. Érdekes, hogy a „sikeresebb” kategóriába tartozó intézmények, ahol jóval alacsonyabb a HH tanulók aránya, gyakrabban kérik a gyermekjóléti szolgálat segítségét, és az együttműködést is eredményesebbnek ítélik, mint a „sikertelen” kategóriájú iskolák. E mögött az állhat, hogy a hátrányos helyzetű térségekben vagy kistépelüléseken a gyermekvédelmi szolgálatok túlterheltsége, illetve más településeken is ellátott feladatai miatt erre kevés a kapacitás. E kapacitás és forráshiány miatt a sokrétű problémák megoldásában is kevésbé tudnak sikeres megoldásokat kínálni.

A roma nemzetiségi önkormányzatokkal és a civil szervezetekkel való kapcsolatot értelemszerűen csak ott tudtuk vizsgálni, ahol működnek ilyen szervezetek. Láthatóan havi – vagy még annál is ritkább – kapcsolat szinte mindenütt van, az együttműködést pedig inkább eredményesnek értékelték az iskolák. Érdemes lenne vizsgálni, hogy milyen módon lehetne megerősíteni ezt a támogatási formát az intézményben, akár célzott pályázati programokkal.

A szakmai és szakszolgálatok olyan pedagógiai többletet jelentenek a tanulók számára, amelyet az iskolában nem tudnak megkapni. Ezek a fejlesztő foglalkozások különösen érintik a hátrányos helyzetű tanulói csoportokat. Az SSI kategóriaátlagokat átnézve viszont azt látjuk, hogy minél alacsonyabb HHH arány felé haladunk, annál nagyobb és sikeresebb az együttműködés. Érdemes lenne vizsgálni, hogy a városokban, megyeszékhelyeken található szolgáltató vajon elérhető-e, és rendelkezik-e akkora kapacitással, hogy el tudjon látni valamennyi szolgáltatási igényt.

A középfokú iskolákkal való kapcsolat kategóriák közötti eltérése a legszembetűnőbb. A „sikeresebb” kategória esetén jóval gyakoribb és eredményesebbnek ítélt, mint a további kategóriáknál, ahol az eredményesség megítélése nő a sikeresebb intézmények felé. Kérdés e kapcsolatrendszer bővítése és sikeres működtetése a tanulói előrehaladás érdekében.

Tanoda a vizsgált települések egyharmadán található. A velük való együttműködés inkább csak havi rendszerességű, és az eredményesség is különböző megítélésű. Hasznos lenne nemcsak a tanodák számára kötelezettségül róni az együttműködést az iskolákkal, hanem az iskolák partneri viszonyrendszerében is nagyobb nyomatékkal megjeleníteni ezt a terjedőben lévő extrakurrikuláris támogatási formát.

Összességében az látható, hogy ugyan nem kiugró méretű a partneri háló, azonban az intézményvezetők véleménye szerint az együttműködések alapvetően sikeresek. Az is látható, hogy a sikeresebb intézmények jobban (gyakrabban és eredményesebben) tudnak élni a partneri támogatással. Így azt szükséges feltárni, hogy mi gátolja a támogató tevékenységek nagyobb mértékű megjelenését a sikertelenebb SSI kategóriákban, illetve miként lehetne a partnereket még inkább bevonni az iskolákba.

A partneri viszony másik oldala a szülőkkel és tanulókkal való személyes kapcsolattartás, melynek különböző formáira a pedagógusoknál kérdeztünk rá. Az általunk felsorolt szolgáltatások szinte mindegyikét napi gyakorisággal minden pedagógus végzi. A roma/cigány szülőkkel való partneri viszonyról többen árulnak el a vezetői interjúk. Alapvetően az olvasható bennük, hogy a pedagógusok, intézmények keresik

a kapcsolatot a családokkal, és megfelelő együttműködési eszközök alkalmazásával képesek is sikereket elérni. Tehát alapvetően nem az a kérdés, hogy milyen gyakorisággal zajlik a kapcsolattartás, hanem hogy annak milyen a tartalma és minősége, vagyis, hogy a partnerség kiépítésében hol tart az adott intézmény.

A folyamatos megújulás és fejlesztés igénye alapvetően mindegyik vizsgált intézményt jellemzi, hiszen a mintába is már úgy kerültek 2007-ben, hogy az azt megelőző időszakban részt vettek pályázati forrással támogatott fejlesztésben, melynek egy része pedagógus-továbbképzés volt. Azt látni, hogy az előző kutatási szakasz HEFOP pályázata óta is nagy a pályázati aktivitás: az SSI kategóriába került intézmények 71%-a az elmúlt öt évben részt vett valamilyen TÁMOP fejlesztésben. A kategóriák szerinti bontás azt mutatja, hogy a legnagyobb az aktivitás a „sikeres” kategóriában (80%) és ezt kis különbséggel a „sikertelen” kategória követi. Az is látható, hogy a pályázó intézmények kétharmada csak módszertani fejlesztésre, további egyharmada pedig a módszertani megújulás mellett infrastrukturális fejlesztésre is nyert pályázati forrást.

Természetesen öröndetes ez a magas pályázati aktivitás, azonban szükséges lenne azt is vizsgálni, hogy mekkora a megtérülés. Vélhetően vannak olyan intézmények, amelyek pedagógusai, vezetői a folyamatos fejlesztés „híveivé” váltak a HEFOP és TÁMOP egymást követő pályázatainak elnyerésével – megtapasztalva ezek előnyös oldalát. De biztosan vannak olyan intézmények is, amelyek számára a köznevelés forrásszűk rendszerében csakis a pályázati támogatások jelentenek bármilyen lehetőséget. Fontosnak tartjuk az intézmények folyamatos megújulását, amely nem képzelhető el az ehhez szükséges fejlesztési források biztosítása nélkül. A hasznosulás vizsgálata során fontos szempontnak kell lennie, hogy az adott intézményben tanuló hátrányos helyzetű csoportok sikeres előrehaladását támogatta-e és miként (mérték, forma) az adott fejlesztési forrás.

ÖSSZEZÉS

Végezetül valamennyi intézményre együttesen, illetve a tanulói sikerességet mutató SSI kategóriákra külön-külön teszünk összegzett és fejlesztésorientált megállapításokat.

Általános megállapítás, hogy az inkluzív környezet vizsgált mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között közvetlen kapcsolat mutatható ki. Különösen igaz ez a sikeres kategóriába tartozó intézményekre, melyek rendkívül sokfélék, azonban egyediségükhöz igazított inkluzív környezetet voltak képesek létrehozni – az alappilléreket megtartva. A bemutatott kutatás alapján úgy látjuk, hogy az inkluzivitás szempontjából a választóvonal a sikeres intézményi csoport, és a másik három – tanulói sikerességben egyre lemaradó – kategóriába tartozó intézmények között húzódik meg.

A sikeres intézmények egyfajta modellek, az inkluzív környezet megvalósításának gyakorlati példái, melyek igazolják, hogy az inklúzió nem csak elvi és stratégiai szinten megjelenő társadalmi idea. További részletes vizsgálódás azt az egyedi helyzetet is megmutathatja, hogy milyen beavatkozásokkal teremthető meg az „inklúzió kiválósága”, amikor is az intézmény eredményességét valamennyi tanuló eredményesség jelzi. Az adott helyzet feltárásakor szükséges kitérni az inkluzivitás kiépítésének szempontrendszerén túl azokra a peremfeltételekre, földrajzi-társadalmi kontextusra

is, amelybe az adott intézmény beágyazódik. Jelen kutatás szerint a sikeresnek mondható intézmények egyik sajátossága, hogy helyesen ismerték fel saját helyzetüket, és a felmerült problémákra, változásokra megfelelő válaszokat tudtak adni. Az is látható, hogy ezekben az iskolákban gyakran dolgoznak olyan elkötelezett személyek, akik a fókuszban lévő tanulói csoport érdekeit eredményesen tudják képviselni intézményi szinten is. Szakmai felkészültségük és folyamatos fejlődési igényük is magas szintű, szemléletük partnerorientált. Az inkluzivitás magas fokához szükséges előbbi összetevők némiképp eltérő mértékben jellemzik a sikeres intézményeket attól függően, hogy milyenek a települési, térségi adottságaik. A hátrányosabb peremfeltételekkel rendelkező intézményekben nagyobb mértékű inkluzivitás épült ki a tanulói sikeresség elérése érdekében. Fontos azonban leszögezni, hogy bármennyire is sikeres egy adott pillanatban egy intézmény, az inklúzió fenntartásához elengedhetetlen a folyamatos megújulás és az ehhez szükséges erőforrások biztosítása. A fenntartást szolgáló erőforrások mértékét meghatározza, hogy az adott intézménynek milyen erőfeszítéseket kell tennie saját és tanulói hátrányainak ellensúlyozására.

Vizsgálatunk másik végponton tett megállapítása: a térségi és települési hátrányokat nem lehet figyelmen kívül hagyni. A halmazottan hátrányos környezeti adottságú intézményektől csak akkor várható az inkluzív környezet kiépítése és fenntartása, ha jelentős erőforrásokkal támogatott komplex (és nem csak iskolai szintű) beavatkozás történik. Ellenkező esetben az iskolai fejlesztések töredezetten lesznek, és alapvető hatást nem tudnak kifejteni az ellenható tényezők miatt. Ez látható az elemzésben bemutatott „sikertelen” kategóriájú intézmények azon részénél, ahol az inklúzió szempontrendszer alapján ugyan nincsenek jelentős leszakadások, mégsem tudnak igazán sikeres tanulói csoportokat kibocsátani.

A kutatás azt is megmutatta, hogy a kevésbé hátrányos környezeti adottságú (első sorban „haladó” és „leszakadó” kategóriájú) intézmények több inklúziós területen a „sikertelen” intézményi csoportnál alacsonyabb mutatókkal rendelkeztek. Valószínűsíthető, hogy egy-egy egyedi területen való fejlettségük és támogató környezeti adottságuk révén nem kerültek lemaradóbb intézményi kategóriába, de éppen a sokféle területen való elmaradásuk akadályozza előrelépésüket a tanulói sikeresség felé. Mivel az elemzésünk nem intézményenként, hanem intézményi átlagra vonatkozóan tett megállapításokat, így javasolt ez esetben is az intézményi szintű inklúziós elemzés elkészítése, és az erre épülő egyedi fejlesztés megtervezése.

Zárásként ismételten leszögezzük, hogy a különböző hátterű tanulók iskolai sikerességének biztosítása érdekében elengedhetetlennek látszik az inkluzív intézményi környezet kialakítása. Ehhez Magyarországon szükséges az oktatáspolitikai szinten meglévő támogató rendszer (IPR) minél hatékonyabb gyakorlati alkalmazása, többek között az intézményi szintű, IPR fókuszú helyzetelemzés elvégzése és az erre épülő folyamatos fejlesztések megvalósítása – megfelelő forrásokkal támogatottan.

A jelen időszak köznevelési rendszerére jellemző nagymértékű állami fenntartás előnye lehet, hogy képes – amennyiben oktatáspolitikai szintű megerősítéssel társul – az inkluzivitás fókuszú intézményi átvilágítást összehangoltan elvégezni, majd a szükséges, differenciált erőforrásokat a fejlesztésekhez hozzárendelni. E mellett a befogadó környezet fejlesztési folyamatát kísérő horizontális és vertikális támogató eszközök – kellő hozzáértéssel – beilleszthetők a jelenleg formálódó pedagógiai szakmai szolgáltatások körébe. Elengedhetetlen továbbá a fejlesztés egyes pontjain mérhe-

tő kimeneti kritériumok meghatározása és közvetlen – fenntartó általi – ellenőrzése, mely az inkluzivitás felé való elmozdulás mellett a tanulói sikeresség pozitív változásáról is képet ad. Így alakul ki az a komplex beavatkozás, mely oktatáspolitikai támogatottságú, fenntartói irányítású és ellenőrzésű intézményi fejlesztéseket hoz létre. Közvetlen megvalósítói a pedagógusok, mellettük tevékeny résztvevőként jelennek meg a családok és az intézményi partnerek, megfogalmazva igényeiket, s támogatva az inkluzivitás felé tartó utat. Így válik a kölcsönös befogadás és annak sikeres teljesülése az adott közösség együttes érdekévé és egyben felelősségévé, melyhez mindenki saját szerepének megfelelően járul hozzá erőforrásaai legjavával.

IRODALOM

- Arató Ferenc – Varga Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 3., 503–508.
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Budapest: Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal.
- Arató, Ferenc (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas*, 3(1), 57–79.
- Asumah, Seth – Nagel, Mechthild (eds.) (2014): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press.
- Atkinson, Anthony Barnes (2002): Social inclusion and the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 40(4), 625–643.
- Barber, Michael – Mourshed, Mona (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (Letöltés ideje: 2014. 10. 10.)
- Bauman, Georgia L. – Bustillos, Leticia Tomas – Bensimon, Estela Mara – Brown II, M. Christopher – Bartee, RoSusan D. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Giambona, Francesca – Vassallo, Erasmo (2014): Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries. *Social Indicators Research*, 116(1), 269–293.
- Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitikai. *Beszélő*, 6., 24–49.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Imre Anna (2014): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 5., 65–76.
- Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai – A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Budapest: Educatio Kht.

- Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről.* /Kutatás közben; 281./ Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Mártonfi György (2014): A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. *Iskolakultúra*, 5., 77–90.
- Milem, Jeffrey F. – Chang, Mitchell J. – Antonio, Anthony Lising (2005): *Making diversity work on campus: A researched-based perspective.* Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Neményi Mária (2013): Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 2., 3–7.
- Percy-Smith, Janie (ed.) (2000): *Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion?* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Pető Ildikó (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra*, 10., 3–12.
- Potts, Patricia (ed.) (2002): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting.* London, New York: Routledge Falmer.
- Réthy Endréné (2004): Inkluzív pedagógia. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések – Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései.* Budapest: Eötvös Könyvkiadó. 231–245.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere.* Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Statisztikai tükrök*, 32., 1–5. KSH. 2013. április 30.
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf>
 (Letöltés ideje: 2014. 07. 19.)
- UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education.* Paris: UNESCO. 89.
- Varga Aranka (2012): Az esélyegyenlőség és az inklúzió értelmezési keretei. In: Beck Zoltán – Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Fontos Pont a Hegyhát ifjúság életében!* Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Sásd Város Önkormányzata. 126–145.
- Varga Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben.* Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Sásdi Többcéltű Kistérségi Társulás. 155–170.
- Williams, Damon A. – Berger, Joseph B. – McClendon, Shederick A. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions.* Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities.

BERÉNYI ESZTER: KUDARCRUTINOK VAGY MEGOLDÁSKERESÉS – PROBLÉMANARRATÍVÁK A SZAKKÉPZÉSBN

BEVEZETÉS

Oktatáskutatói közegeben már-már közhely, hogy az iskolai lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók felvevő közege a szakiskola. Sok kutatás számolt be a középfokon megjelenő szelekció következményeként szakiskolákba koncentrálódó kedvezőtlen családi háttérű tanulókról, valamint a szakiskolai végzettséget jellemző – az előbbtől nem független – kedvezőtlen munkaerő-piaci helyzetről. Nagy tudás- és készségbeli különbségek vannak a gimnáziumban, szakközépiskolában és szakiskolában tanuló 15 évesek között, a szakiskolások kárára – mindezt ha máshonnan nem, akkor a PISA-eredményekből tudhatjuk. Ezek leginkább azt mutatják, hogy a legrosszabb tanulási eredményű és készség szintű tanulók kerülnek szakiskolába. A szakiskolában aztán nem sikerül csökkenti a különbségeket, sőt – ráadásul a középfokú iskolai lemorzsolódók nagy arányban a szakiskolákból kerülnek ki (Liskó 2008, Fehérvári 2008). Maga a szakiskolai végzettség sem jelent különösen előnyös pozíciót a munkaerő-piacon; de, mindazok, akik még ezt a végzettséget sem tudják megszerezni, hanem lemorzsolódnak korábban, jórészt még kilátástalanabb helyzetbe kerülnek. Maga a lemorzsolódás szó – legyen akár mennyire is kifejező, nincs pontosan definiálva – a meghatározási dilemmákat járja körül Mártonfi (Mártonfi 2008). Ezért (ellentétben a „korai iskolaelhagyás” fogalmával) a „lemorzsolódás” nem adja magát statisztikai rögzítésre, és nem is feltétlenül ugyanazt érti mindenki alatta (a két fogalom összevetéséről lásd szintén Mártonfi 2014). Egy olyan tényezőről van szó tehát, amely hangsúlyosan jelen van a szakiskolákban, ugyanakkor amellyel kapcsolatban, éppen a laza definíció miatt, megnő a helyi észlelések és értelmezések szerepe.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Kutatási, Elemzési és Értékelési Központjának *„Hazai gyakorlat feltérképezésére irányuló elemzések”* című, a TÁMOP 3.1.1-en belül megvalósuló kutatásának részeként olyan iskolákat kerestünk meg 2013 ősze és 2014 tavasza során, amelyekben egyrészt magas a lemorzsolódás, másrészt feltételezhető, hogy az átlagosnál nagyobb figyelmet fordítanak erre a jelenségre. A közoktatási intézmények kötelező minisztériumi adatszolgáltatásának információs adatbázisából, a KIR-STAT-ból nyert adatok is alátámasztják, hogy a lemorzsolódás leginkább a szakiskolákat sújtja. Ezek az adatok azt is mutatják, hogy a hátrányos helyzetű diákok legnagyobb arányban a két – szinte minden egyéb dimenzióban is – hátrányos helyzetű régióban (Észak-Magyarország és Észak-Alföld) található, ezért a mintába kerülő iskolák között ezek felülreprezentáltak.

Kutatásunk során 19 szakiskolába látogattunk el, ahol az intézményvezetőkkel készítettünk interjúkat. Arra voltunk kíváncsiak, hogy hol látják az igazgatók a lemorzsolódás helyét az iskolában megjelenő nehézségek között; mennyire érzik súlyosnak ezt a problémát; milyen okoknak tulajdonítják a lemorzsolódás jelenségét; és melyek a lemorzsolódás tipikus útjai az intézményekben. Ugyancsak fontos dimenzió, hogy a fentiekkel összefüggésben miként vélekednek a lemorzsolódás elkerülésének lehetőségeiről. Jelen tanulmányban elsősorban a problémaészleleteket igyekszem számba venni, és rámutatni az általános nehézségekre, illetve a konszenzuálisnak tűnő megoldási elképzelésekre. Másodsorban az iskolák gyakorlatai között lévő

nyilvánvaló eltérések struktúráját, illetve az eltérések mögött rejlő tényezőket kívánom bemutatni.

PROBLÉMÁK A SZAKISKOLÁBAN

Miről szól a szakiskolai élet? Nos, a „probléma” mint fogalom alapvető hívószónak tűnik a szakiskolák esetében. A vezetők mind a szakiskolák helyzetével, mind a szakiskolába járó tanulók többségével kapcsolatban számos, az iskolai életet befolyásoló problémát észlelnek; elmondható, hogy az intézményük helyzetét szinte kivétel nélkül nehéznek tartják.

ALACSONY PRESZTÍZS ÉS KEDVEZŐTLEN TANULÓI ÖSSZETÉTEL

A szakiskolákban megjelenő tanulói/tanítási nehézségeket elsősorban a szakképzéssel összefüggő *társadalmi-strukturális* okokkal hozzák összefüggésbe. Ezek között is főleg a szakképzés *alacsony presztízsét* említik. Ez utóbbit tulajdonképpen elfogadják az intézményvezetők, hiszen úgy tűnik, vannak olyan gyerekek, akiknek „szakképzésben a helyük”. Sőt, inkább azt látják problémának, hogy sokszor már az ilyen tanulók sem szakképzésbe szeretnének menni, hanem magasabb presztízsű iskolákba. Van, aki úgy észleli, hogy a szakiskolák hagyományos, konszenzuálisan rossznak tűnő helyzetéből fakadó problémák emiatt kitolódnak egyes alacsonyabb presztízsű szakiskolákra is.

A „szakiskolába való” tanulók, egybehangzó vélemények szerint, rendkívül alacsony tudás- és készségszinttel érkeznek a szakképző intézményekbe, s az intézményvezetők emiatt sok esetben a kibocsátó *általános iskolákat okolják*. Elsősorban a *magántanulóvá* nyilvánításokat tartják nagyon károsnak. A szakiskolák gyakori tapasztalata, hogy az általános iskolák így szeretnének szabadulni a nehezen kezelhető tanulóktól, később azonban éppen ezek a gyerekek jelennek meg a szakiskolákban. Magántanulói státusszal a szakiskolákban nemigen találkozhatunk, leginkább azért nem, mert a gyakorlati oktatás ezt nem is teszi lehetővé. Talán ezzel is magyarázható a magántanulóvá nyilvánítások egyértelmű helytelenítése a szakiskolákban dolgozók körében.

Vannak olyan meglátások, melyek szerint a szakiskolák alacsony presztízse és az általános iskolák nem megfelelő hozzáállása egymást erősítik.

„...ők úgy kerülnek be hozzánk, hogy őket már jó sokat leírták az általános iskolában, megy a szakmunkásba, aztán kész. Ott így is jó lesz. És akkor a motiváció kiveszik belőlük.” (kisváros, igazgatóhelyettes)

Az általános iskolák okolása a problémákért, felfogható egy olyan mechanizmusnak is, amely egyszerűen megkésettnek látja a tanulók és a szakiskolai pedagógusok találkozását, hiszen már annyi rossz dolog történt a tanulókkal, olyan rossz helyzet-

ben vannak a szakiskolába érkezéskor, hogy az ottani „gárda” már-már tehetetlen. Ezt a tehetetlenségérzetet erősíti, hogy a tanulókkal kapcsolatos problémák egy másik – ha lehet még jelentősebb – okát a családi háttérben látják.

CSALÁDI HÁTTÉR

Összefüggésben a fent említett iskolarendszerből fakadó strukturális okokkal, a szakiskolába kerülő gyerekek kedvezőtlen *családi háttér*ből érkeznek. Van olyan iskola, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek arányát 80%-ra teszik; de még ott is, ahol nem ilyen magasak ezek a számok, a középiskolás korosztály átlagánál jóval magasabb arányokról számoltak be az iskolaigazgatók. Ezt a legtöbb iskolában adott-sághént kezelik. Nehézségnek tartják, hogy csak elvéve találkozni a „klasszikus” családmodellel, úgy gondolják ez alapvetően meghatározza azt a – pedagógusok által ideálisnak tartott szinttől eltérő – alacsonyabb neveltségi/mentálhigiénés szintet, amellyel a tanulók a szakiskolába érkeznek. A családi hátrányok közé sorolódnak természetesen a csonka családok, a kedvezőtlen szociális háttér, a munkanélküli szülők, de akár a sok testvér is.

Az igazgatói narratívákban gyakran előkerül a nosztalgikus érzése, hogy régebben minden másképp volt, minden jobban működött: a szülők érdeklődőbbek voltak, a szülői értekezleteken részt vettek, ellentétben a jelenleg tapasztalható közönnyel. Sokszor okoz problémát, hogy a szülők nem jelentkeznek, nem járnak be az iskolába; több intézményvezető is kifejezte ezzel kapcsolatban rosszallását a nemtörődöm szülők felé, ugyanakkor a rossz anyagi körülmények miatt meg is értik ezt a magatartást, mondván, hogy nemhogy nincs pénz arra, hogy a rossz tanulókat korrepetáltassák szüleik, de arra sincs, hogy a környező településekről beutazzanak az iskolába szülői értekezletre. Emiatt a legtöbb iskolában tudomásul veszik, hogy megszakad a kapcsolat a tanulók családjaival, és csak néhány intézményben találkozhattunk arra való igyekezettel, hogy az iskola ne passzívan várja a családokat, hanem próbáljon meg saját eszközökkel – ne a családsegítőn mint hivatali úton keresztül – erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy elérje őket.

Mindezek a fenti körülmények az interjúalanyok nagy része szerint megnehezítik a tanulókkal való bánásmódot, tanítást. Az intézmények többségében gyakori panasz *a tanulók motiválatlansága mint a pedagógusok hétköznapi munkáját megnehezítő körülmény*, és sokan a lemorzsolódás egyik lehetséges okaként konkrétan meg is nevezik. Jellemző módon a motiválatlanságot, a jövőkép hiányát, az ebből fakadó lógásokat leginkább a családból hozott hátrányokhoz kötik. Fel sem merül a motiválatlanság mögött rejlő okként, hogy a tanulók is tisztában vannak a szakképzés fent említett strukturális problémáival, azzal a jellegzetességével, amelyet a szakirodalom „szákcútság képzésként” emleget. Ráadásul, ezek a diákok jórészt „hozzá vannak szokva”, hogy nem az iskola elvárásainak megfelelően teljesítenek, hiszen kudarcos általános iskolai karriert követően kerülnek a szakiskolákba. Az interjúalanyok a család szerepe és hatása mellett kevésbé érzik jelentősnek a pedagógusok és az iskola szerepét, illetve saját munkájukat meglehetősen sziszifuszinak tartják.

„...sokszor ugye a kollegáim azt tapasztalják, azt szokták meg, hogy úgy vannak, mint Kőmíves Kelemen: amit felépítenek hétfőtől péntekig, az... hétvégén lerombolódik, hétfőn kezdik előlről. Tehát ez mindenre vonatkozik. Tanulásra, nevel... ö... neveltségi szintre, de mindenre, mindenre, ugye higiéniai szokásokra, mindenre. Nehéz.” (kisváros, iskolaigazgató)

A motivátlanság mellett több helyen megemlítik még az iskolában gyakran tapasztalható *agressziót*, amely annak köszönhető, hogy a diákok alacsony konfliktuskezelési készséggel rendelkeznek – ezt ugyancsak a családban tanult rossz modellekre vezetik vissza. (Az iskolai konfliktusok kezelésének problémáiról, alternatív módjairól bővebben lásd Györgyi-Nikitscher 2012.) Emellett van olyan intézmény, ahol a beszámolók szerint a garázdaság és különböző bűncselekmények is megjelennek, illetve hétköznapi jelenségnek tekinthető a rendőri jelenlét.

A JOGSZABÁLYI KÖRNYEZET VÁLTOZÁSAI

A családi háttér és a szakképzés strukturálisan alacsony presztízse mellett a szakiskolákban alapvetően két problémát említettek még, amelyek nehezítik a szakmai munkát. Több helyen előkerült az új szakképzési struktúra mint probléma, ám ez nem mond ellent annak a ténynek, hogy sok helyen örültek az átállásnak, mivel az előző rendszert is számos sebből vérezőnek élték meg. Ugyanakkor – mivel egy irányba mutató kritikák jelentek meg a kutatás során – fontosnak tartjuk az új rendszerrel kapcsolatban megfogalmazott problémák bemutatását. Az *új szakképzési struktúra* miatt több helyen panaszként fogalmazódott meg, hogy – ellentétben a korábbi 2+2-es rendszerrel – menet közben a diáknak nincs lehetősége a szakmaváltásra ha mégis kiderülne, hogy rossz tanulmányi eredményeinek, mulasztásainak oka, hogy nem kedveli a szakmát, amelyet tanul. Úgy tűnik, hogy a rugalmas tanulási út engedélyezése fontos feltétel lenne az iskolarendszerből végzettség nélkül kikerülőök számának csökkentéséhez; interjúalanyaink közül többen hangsúlyozták, hogy a menet közbeni rugalmassággal több, amúgy lemorzsolódó tanuló megtartására nyílhatna esély.

„...a 2+2-ben megvolt az, hogy 9–10.-ben én fel tudtam zárkóztatni a gyereket. Itt ugye már erre nincs lehetőségem, pedig már konkrétan megvan a szakmai számítás, de amikor egy alapvető szorzást, vagy egy problémával küzdő gyerek mondjuk nem tudja a szorzótáblát, tehát ennyire egyszerűen fogalmazok, azt egy szakmai gyakorlati órán nem tudja a szakmai tanár kompenzálni abban a kevés óraszámban. De ott azért a 2+2-ben én azt gondolom, hogy volt ilyen korrekcióra lehetőség, itt nagyon nehéz.” (kisváros, igazgató)

A jelenlegi képzési rendszer hátránya nemcsak a rugalmatlanság, hanem az is, hogy nem veszi figyelembe a szakiskolai képzés azon strukturális jellegzetességeit, amelyekről a fentiekben esett szó: azazhogy a szakiskolai képzésben megjelenő tanulók a középfokú szelekciónak köszönhetően jellemzően a legrosszabb általános iskolai eredményű tanulók közül kerülnek ki, s gyakran alapvető készségeik is hiányoznak. A szakiskolában leginkább ezen készséghiányok kompenzálására lenne igény, ugyanakkor kevés rá a lehetőség.

A másik említett jellemző probléma, a *nem pedagógiai jellegű szakszemélyzet*, vagy ilyen jellegű fizetett feladatkör *hiánya*. A legnagyobb problémaként a gyermekvédelmi felelős státusz hiányát élik meg, s vannak, akik egyenesen abszurdnak gondolják, hogy nincs lehetőségük ilyen státusz fenntartására.

„Egyszerűen lehetetlen, hogy egy ilyen iskolában, ahol, mondom, 80%-a a gyerekeknek hátrányos helyzetű, hogy ne legyen egy ember, aki gyermek- és ifjúságvédelemmel foglalkozik. Ez egyszerűen képtelenség.” (kisváros, igazgató)

Bár több helyen nem reflektáltak explicit módon erre, de ide köthető, hogy amikor az iskolában arról beszélnek, hogy a magatartási és szociális problémával rendelkező tanulókkal „nem bírnak” a pedagógusok, akkor ugyancsak a segítő személyzet hiányára derült fény, hiszen az iskolavezetés által bemutatott kép szinte mindenhol azt engedi sejtetni, hogy az iskolában jelenlévő problémák sokszor nem szakmaiak, és még csak nem is pedagógiaiak (vagy legalábbis a pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő eszközökkel a megoldásukhoz).

Sok iskolában nem állnak rendelkezésre az ilyen típusú problémák kezelésében segítő szakemberek, bár a többségükben ugyan elérhetőek, de igen szűkös időkeretben (pl. heti 3–4 órában egy pszichológus).

Ahol van tapasztalat ilyen segítővel, ott az általában jónak mondható, s az iskolák könnyebbségként élik meg. A legtöbb intézménynek akkor van lehetősége igénybe venni különböző segítő szolgáltatásokat, ha részt vesz/vett valamilyen programban (Dobbantó, KOMP, TÁMOP stb.). A programokat általában pozitívnak ítélik meg, különösen azokat, amelyek során a gyerekek alapkompenciájának fejlesztésére kapnak időt és lehetőséget a tanárok.

A jelenleg segítő szakemberekre nem támaszkodó intézmények közül is azok rendelkeztek jellemzően pozitív tapasztalatokkal a segítő munkaerőről, amelyek korábban már valamilyen program résztvevőjeként találkoztak ilyen szakemberekkel és kompetenciákkal.

Itt érdemes kitérnünk egy további jelentős tényezőre, melynek megítélése viszont már korántsem ennyire egyértelmű: ez a *tankötelezettségi kor csökkentése* 16 évre. Ezzel kapcsolatban egyes vélemények hangzottak el az interjúkban. Általánosságban a tanulók hozzáállását ez a tény nem befolyásolja, ugyanakkor nyilvánvalónak tűnik, hogy a nagyon nehéz esetként kezelt tanulóknál ez adminisztratív értelemben mindenképpen megkönnyítheti a nevelőtestület helyzetét.

„Én pozitívnak tartom ezt a 16 éves kort, mert ugye amíg 18 évig iskolaköteles volt, és ugye itt 9., 10. is adott volt, volt olyan, hogy már a hajunk szála égnek állt a gyerektől, de nem tudtuk hova tenni, nekünk kellett elhelyeznünk, ha én nem találtam másik iskolát, és olyan fegyelmi helyzet volt, akkor nem tudtam kitenni az iskolából, mert tanköteles volt. Most azért ha a 16. évet betölti, és probléma van vele, akkor a szülőnek is van felelőssége, mert ott akkor gyakorlatilag a szülő felelőssége, mi segítjük, hogyha el kell mennie valamilyen oknál fogva, de nem ezt szoktuk választani, hanem azt, hogy megoldjuk a problémát és maradjon.” (kisváros, igazgató)

A LEMORZSOLÓDÁS MINT PROBLÉMA ÉS KIVÁLTÓ OKAI

Kutatásunk fókuszában a lemorzsolódás kérdésköre állt. Az interjúkból kiderül, hogy kisebb-nagyobb mértékben, de mindegyik általunk vizsgált iskolában jelen van a lemorzsolódás. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy sok esetben a lemorzsolódás a hétköznapi életben nem jelenik meg problémaként az iskola életében. A lemorzsolódás „koreográfiája” ugyanis legtöbbször az, hogy bizonyos tanulók már az év elején sem jelennek meg az intézményben, azaz nem járnak iskolába. Több intézményben elhangzott, hogy a lemorzsolódás jellemzően 9. esetleg 10. osztályban jelentkezik. Akik az első időszak után is bent maradnak az intézményben, azok általában már el is végzik tanulmányaikat. Itt kell megjegyezni, hogy miközben az intézmények jelentős részében elhangzott, hogy a szakiskolákban jellemző probléma a csökkenő gyereklétszám, aközben ezt leginkább a jelentkezők alacsony számához kötik, s a menet közbeni lemorzsolódás mint a gyereklétszámot tovább csökkentő tényező nem merült fel a beszélgetésekben.

A lemorzsolódást a legtöbb igazgató adottságként kezeli, amely a fent bemutatott strukturális problémákból (szakképzés alacsony presztízse, rossz családi háttér) fakad, és amelyért kis részben a kibocsátó általános iskolák, és jelentős részben a „nem-törődöm szülők” is okolhatók. Ezen tényezők miatt úgy gondolják, a lemorzsolódás tulajdonképpen elkerülhetetlen velejárója a szakiskoláknak, sőt ezt érzékeltetendő, több helyen említették, hogy a jelenség már megjelent a szakközépiskolákban is.

A legtöbb iskolában hozzávetőleges adatokat is csak külön kérésre, ad hoc számításokat végezve tudtak adni a lemorzsolódás konkrét mértékét tekintve, hiszen (és ezt több helyen is hangsúlyozták) a kötelezően készítendő statisztikákból ezek a számok nem derülnek ki. A legtöbb iskolában nagy a mozgás, de ez egyszerre jelent kifelé és befelé áramlást is, s elképzelhető, hogy a látszólag stagnáló októberi statisztikai adatok mögött nagyon nagy, többirányú mobilitás van. Mindebből az is következik, hogy nehéz a tényleges intézményi lemorzsolódásról egzakt adatokhoz hozzáférni, az intézmények még a végzett diákokat sem bírják nyomon követni, de ha valaki kimarad, végképp nem látják a további folyamatot – csak feltételezik, hogy a kimaradók egy része más iskolába kerül, megint más része viszont végleg kimarad. Ezért iskolai szinten a lemorzsolódás tulajdonképpen percepció kérdése is.

Akadott olyan iskola, ahol konkrétan az intézmény rossz infrastrukturális adottságainak is jelentőséget tulajdonítottak a lemorzsolódással kapcsolatban. Elmondták,

hogyan az iskola fő épülete túl kicsi, és túl sokat kell a tanulóknak (akár gyakorlati foglalkozásokra, akár testnevelésórára) más épületekbe átjárniuk, s a tanulók közül ilyenkor, akinek hajlama van rá, napközben „lemorzsolódik”, azaz, nem ér át egyik épületből a másikba, ily módon könnyedén gyűjtve a hiányzásokat.

ISKOLAKERÜLÉS

A lemorzsolódás legfőbb és leggyakoribb közvetlen okának az eleve „iskolakerülő” magatartás számít, amikor nem is beszélhetünk iskolai karrieréről, mert az iskola nem is igazán ismeri meg az adott tanulót, nem is igen alakul ki kapcsolat a tanulóval, mert az nem jár iskolába. A nagy arányú hiányzások esetében az iskolák egyetértenek abban, hogy ezek kezelésére rengeteg időt és energiát kell fektetni, és fontos, hogy az iskola próbálja meg felvenni a kapcsolatot a családdal. Amíg néhány intézmény véleménye szerint az iskolában nincs sem energia, sem humán erőforrás, sem más lehetőség arra, hogy felvegyék a kapcsolatot a notórius iskolakerülővel és családjukkal, és ezekről a tanulókról egyszerűen le kell mondani, addig az iskolák egy csoportja pedig a tevékenysége központi elemének tartja, hogy „utána menjen” az ilyen eseteknek. Azokon a helyeken, ahol aktív, a gyerekek megtartásáért felelősséget vállaló szerepekkel találkozunk, jellemzően teamként működtek az ilyen ügyekben, még ha nem is feltétlenül tudatosan, de a problémás gyerekekkel több szereplő (osztályfőnök, igazgató) is foglalkozott.

Eltérő beszámolókat kaptunk arról, hogy a családi pótlék megvonása mennyiben ösztönzi a gyerekeket arra, hogy iskolába járjanak. Volt olyan iskola, ahol kifejezetten ezt a módszert ítélték meg a leghatékonyabbnak, ugyanakkor több helyen nem érzik, hogy kellő visszatartó erővel rendelkezne, mint ahogy sok esetben a hiányszakmákhoz járó ösztöndíj hatékonyságával kapcsolatban is megoszlanak a vélemények.

KÉSÉS, HIÁNYZÁS

A késések és hiányzások elméletileg szintén vezethetnek lemorzsolódáshoz, bár az iskolák nagy részében tagadták, hogy a késések önmagukban eredményezhetnek ilyesmit a gyakorlatban. Ugyanakkor eltérő súlyú következményei lehetnek a késéseknek, mert eltérő módon kezelik őket az iskolák.

A késések iskolai kezeléséről a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 51. §-ának 10. bekezdése rendelkezik: „(10) Ha a tanuló a tanórai foglalkozás kezdetére nem érkezik meg, a késést igazolnia kell a házirendben foglalt szabályok szerint. A késések idejét össze kell adni. Amennyiben ez az idő eléri a tanórai foglalkozás időtartamát, a késés egy igazolt vagy igazolatlan órának minősül. Az elkéső tanuló nem zárható ki a tanóráról, foglalkozásról.”

A rendelkezés a késések számítását ugyan egyértelművé teszi, de nyitva hagyja, hogy igazolt, vagy igazolatlan óráként kell-e tekinteni az ily módon felgyülemlett időt. A továbbiakban néhány példa illusztrálja, hogy egy ilyen látszólag alaposan szabályozott, egyértelmű kérdés kezelése is mennyire eltérő lehet intézményenként. A követ-

kező idézetek közül az első a késések szigorúbb, a második a késések megengedőbb adminisztrációjára példa, a harmadik idézet pedig explicit módon mutatja meg, hogy egy jelenség (jelen esetben a késések és hiányzások) kezelését milyen mértékben határozza meg az iskola vezetése által vallott filozófia.

„A késést így, tehát 5 perc késés is már annak számít?

V: Azt be szoktuk írni. Mi mondjuk később kezdünk, 8 óra 15 perckor csengetünk, mert úgy jönnek a buszok, vonatok, tehát mi maximálisan diákbárátok vagyunk ilyen szempontból, de szokták írni a kollegák, és úgy szokták az osztályfőnökök általában, hogy 3 késést szoktak egy igazolatlan órának számítani.” (kisváros, igazgató)

„Hát most ezt... ezt mindig kideríteni, hogy most a busz késett, vagy [...] valami probléma van, megcsúszott. Hát én szerintem ennyire toleránsnak kell lenni, hogy ha megjelenik és ott van... én nem azt mondom, hogy órákat késik, de most öt vagy tíz percet késik, be tud még kapcsolódni az órába.” (megyeszékhely, igazgató)

„És akkor őket próbáljuk a negyedéves vizsgákra betenni, tehát egyéni tanrendet adni neki, hogy ne a hiányzásai miatt kelljen elutasítani, hanem akkor kimegyünk, környezettanulmányt végzünk a gyerekeknél, hogy most mi van. És akkor általában kiderül, hogy dolgozni kell, mert a család bajban van, és akkor ilyen alkalmi munkákat vállal, és akkor azokat nem tudja kiszámítani, na, ilyenkor egyéni tanrendet írunk saját órárenddel, hogy mikor gyere be, hogy tudod teljesíteni, és akkor nyilván az úgy látszik, mint ha nem járna iskolába a gyerek, miközben azért van egy folyamatos kontroll, meg együttműködés.” (megyei jogú város, igazgató, alapítványi fenntartó)

Mindez arra figyelmeztet, hogy a még oly aprólékosan megfogalmazott törvényeknek, rendeleteknek is eltérő helyi értelmezései és alkalmazásai lehetnek, s a tényleges iskolai gyakorlat pedig nagyban függ az iskola által általánosan követett szemlélettől.

TANULMÁNYI OKOK

A szakiskolákban a statisztikák alapján messze a legmagasabb – a képzési szintek szerint – az évisméltlések aránya (erről lásd Fehérvári 2008), s már csak emiatt is azt gondolnánk, hogy a lemorzsolódás mögött tanulmányi okok állnak. Sok helyen a lemorzsolódások felét vezetik vissza tanulmányi okokra, bukásra. Az interjúkból azonban nemcsak ez derült ki, hanem az is, hogy önmagában a tanulmányi okokból történő lemorzsolódás nem igazán jelentős, a hiányzásokkal való összefüggés jóval erősebb. Egyrészt van olyan intézmény, ahol egyértelmű tendenciának látják, hogy a gyengébb képességű tanulók hiányoznak többet, és végeredményben nem a képességbeli/tudásszintbeli lemaradások okozzák a lemorzsolódást, hanem a hiányzás maga; ugyanakkor volt, ahol egyértelműen azt hangsúlyozták, hogy a gyenge képesség önmagában soha nem oka a lemorzsolódásnak. Tegyük hozzá, hogy számos esetben

arról is szó lehet, hogy a lemorzsolódás nem azonnal jelentkezik: sokan az iskolában maradnak a bukást követően is ideig-óráig, s ezután kezdenek el hiányozgatni, s úgy tűnik, hogy közvetlenül ez vezet a tényleges kimaradáshoz.

A tanulmányi okokból való lemorzsolódásnál is sok múlik az iskola hozzáállásán. Megint csak meghatározható az iskoláknak egy olyan csoportja, ahol adottságként kezelik a problémákat.

„...ahol kicsi a merítési lehetőség, sajnos, ott a legnagyobb a lemorzsolódás.” (kisváros, iskolaigazgató)

Ugyanakkor máshol a rossz tanulmányi eredmény vagy a bukás megítélésekor is sok múlik az intézmény filozófiáján.

„...a bukás nem magas, mert, tehát, hogy én úgy vagyok vele, hogy meg kell tanítani azt a gyereket, nem buktatni kell. Nem buktatni kell, és ha azt nem képes megtanulni, akkor valamerre másféle kell irányítani, mert ez szakképző intézmény, és nekünk az a feladatunk, hogy kenyeret adjunk a kezébe és meg tudjon élni, meg be tudjon integrálódni, és nem az, hogy olyan ismereteket sajátítsak el vele, amire nem képes, vagy nem akarja.” (megyeszékhely, iskolaigazgató)

AZONOS PROBLÉMÁK, ELTÉRŐ MEGKÖZELÍTÉSEK

A fentiekből nyilvánvalónak látszik, hogy nem ugyanazt és ugyanúgy érzékelik problémaként az iskolák, és nem is ugyanúgy reagálnak a különböző kihívásokra.

A legszembevetőbb eltérés a magatartásbeli problémák, valamint a hiányzások kezelése között van a különböző intézmények között. Láttuk, hogy még a látszólag pontosan szabályozott késések ügyében is főként az intézményen múlik, hogyan adminisztrálja őket, és így a késésért járó következmények is változók lehetnek. A lemorzsolódással kapcsolatba hozható – s általában problémaként megélt – egyéb jelenségekre még inkább igaz, hogy intézményenként eltérő a megítélésük. Akad olyan igazgató, aki arról számol be, hogy bármit is tesznek, bizonyos diákok esetében nem tudják megakadályozni a sok hiányzást (igazolatlan órát és napot), s ilyenkor törvényi kötelezettségüket teljesítik: azaz, értesítik a jegyzőt, a szakszolgálatokat, de többet nem tehetnek. Az általunk felkeresett iskolák esetében az ehhez hasonló hozzáállás a jellemző. Vannak azonban eltérő filozófiával rendelkező intézményvezetők is.

„...ezt az embert, aki egyébként horribilis mennyiséget lógott, mert a szülei válása kapcsán, éppen széjjel ment volna... És az intézmények többsége, azt gondolom, hogy teljesen érthető módon egyszerűen kiírná, de azt gondolom, hogy úgy tudjuk visszaintegrálni, hogy bár nyilván nem lesz osztályozható az év végén, de mégis maradjon az intézményben, mentsük meg.” (kisváros, igazgató, egyházi fenntartó)

Még erősebb a kontraszt a magatartási problémák kezelése esetén, feltételezhetően a jóval kevesebb törvényi szabályozás miatt, s így értelemszerűen az intézmény cselekvési szabadsága is jóval nagyobb a tekintetben hogyan reagál, s mennyire ítél meg súlyosnak egy-egy magatartási vétséget.

Van ahol az iskolába járók erős indulati világát hangsúlyozzák, mint amely komoly nehézség elé állítja az iskolát feladatai elvégzésével kapcsolatban.

Ugyanakkor volt olyan iskola is, amelytől a „Hogyan kezelik az iskolában megjelenő magatartási problémákat?” kérdésre, a következő válasz érkezett.

„Az az igazság, hogy nem éljük meg problémaként.” (kisváros, igazgató)

Következésképp a problémák észlelése nem egységes a különböző iskolákban, s ez még inkább elmondható a problémák kezeléséről. Jellegzetesen eltérő narratívák leginkább a cselekvés mozgásterével kapcsolatban figyelhetők meg. Mint ahogy már fentebb is láttuk, a strukturálisan rosszként megélt adottságok sok intézményvezetőben egyfajta tehetetlenségérzetet keltenek.

„...amikor mi oktatni vagy nevelni kívánunk, akkor nagyon sokszor falba ütközünk, mert ő nem érti ezt még meg.” (kisváros, igazgató)

Ez a tehetetlenségérzet olyan, mintha a gyerekeknek tulajdonított motiválatlanságra rímelve, s e kétféle érzés – legalábbis sok helyen – párban jár.

A tanárok számos intézményben nem érzik magukat kompetensnek a problémák kezelésére. Ugyan jellemző módon eleget tesznek a vonatkozó törvény általi kötelezettségüknek és megteszik a sok éves rutinnal begyakorolt teendőket probléma esetén, de ezeket a módszereket maguk is elégtelennek és hatástalannak ítélik meg. Mindez azonban sok esetben nem a gyakorlat megváltoztatását ösztönzi, hanem inkább a problémákba való beletörődés érzetét erősíti.

Az eszköztelenség érzete együtt jár azzal a már említett panasszal is, amely szerint kevés lehetőség adódik arra, hogy a segítő szakszolgáltatoktól – akár külső, akár belső – segítséget kapjanak, pedig láthatóan e szakemberek jelenléte sokszor képes oldani a feszültségeket.

Vannak ugyanakkor innovatív intézmények is, ahol eltérnek a „hagyományos” módszerektől. Sok esetben ezek nem is állami fenntartású intézmények, s emiatt talán

a hozzáférésük is jobb a segítő szakemberekhez. Mindenképpen igaz azonban, hogy ezek az intézmények jóval tudatosabban használják a segítőket, nemcsak „baj esetén” értesítik őket, hanem a konzultációk és esetmegbeszélések az iskola működésének szerves részévé váltak. Van olyan intézmény, ahol a Dobbantó program keretében aktívan működik a mentorrendszer, s van, ahol team-munkában beszél meg a személyzet az aktuális nehézségeket.

„...mi minden kedden stábolunk. Tehát egytől négyig az a tanároké, tehát akkor diák nincs az iskolában, szigorúan esetmegbeszélések és mentorálási gondjaink, problémáinknak megbeszélése és segítése zajlik. És akkor ilyenkor bárkit be lehet hozni, bármely esetet, és akkor azt átbeszéljük. Ott mindig van velünk olyan szakember, aki kívülről, felülről látja, és tud segíteni ebben.” (megyei jogú város, igazgató, alapítványi fenntartó)

Ebben az intézményben sok jó gyakorlatról számolt be az iskolavezetés: például arról, hogyan működtetik konfliktuskezelő módszerüket (amelyet az egyik neves, nehéz helyzetű tanulókra specializálódott szakképző intézménytől tanultak el). Ebből derül ki az is, hogy milyen nagy szerepe lehet annak, hogy az iskola és a tanuló, vagy a tanulók közötti konfliktusok kezelésére milyen eszközöket használ az iskola, és milyen az általános hozzáállás a konfliktusok kezeléséhez. Ezzel kapcsolatban látható az is, hogy milyen fontos lehet a mentor szerepe az iskolában.

„Resztoratív konfliktuskezelésnek hívjuk ezt a módszert [...] A gyerek nem érzi, hogy veszélyben lenne, mert nagyon biztonságos környezetet teremtünk egy ilyen helyzetben, tehát nem egyedül van a gyerek az ellenséggel, hanem az történik, hogy van a gyerek, a gyerek megnevezhet valakit, akiben megbízik, és azt mondja, hogy támogatóként szeretné, ha ott ülne mellette, ez általában vagy mentor, vagy barát. Szülőt... talán egyszer volt olyan, hogy szülőt hívott valaki, tehát a szülők nem igazán, nem az a kör, ahol nagyon foglalkoznak a gyerekekkel.” (megyei jogú város, igazgató, alapítványi fenntartó)

Mindez új megvilágításba helyezi a szakiskoláknál gyakori, s már többször hangsúlyozott panaszt, amely a szülők érdektelenségét, illetve azt hangsúlyozza, hogy az iskola nem képes átvenni a családok szerepét. Az idézetből viszont arra következtethetünk, hogy valójában éppen a családok helyettesítésére van igényük a gyerekeknek is. Úgy tűnik, leginkább azokban az iskolákban van esély a problémák hatékony kezelésére, ahol maguk is tesznek ez irányú lépéseket.

A tanárok a legtöbb intézményben nem találnak megfelelő módot arra, hogyan kezeljék a „magatartásukkal a tanórát szétziláló tanulókat”. Akadnak azonban példák arra, hogy különösebb extra erőforrások nélkül is lehet kezelni az ilyen helyzeteket: az egyik iskolában például az a szokás, hogy az aktuális tanóra szempontjából remény-

telen tanulót a tanár rendszeresen beküldi az irodába, ez azonban úgy tűnik, nem büntetés, hanem a probléma kezelése felé vezető út.

„...a tanár nem tud hirtelen mit kezdeni velem, mert egyszerűen annyira zavarja az órát [...] és akkor úgymond kiküldi, de a kiküldés azt jelenti, hogy jön ide hozzám meg az igazgatóhelyetteshez, és akkor beszélgetünk. Akkor azért a beszélgetésből nagyon sok minden kiderül a gyerekről, ami megint újabb folyamatot indít el, hogy mit kell, milyen lépéseket kell tenni, hogy rendeződjön az az élethelyzet, amiben éppen van.” (megyei jogú város, igazgató, alapítványi fenntartó)

A team-munkában zajló, segítő szakemberek bevonását igénylő, a problémák megoldását célzó konfliktuskezelési eljárások ellenpontja a fegyelmi alkalmazása.

Nemigen találkozni olyan iskolával, ahol kifejezetten gyakoriak lennének a fegyelmi tárgyalások, ugyanakkor elég nagy szórás van az iskolák között a tekintetben, hogy mennyire gyakran alkalmazzák ezeket. A fegyelmi, implicit módon, sokszor a pedagógiai kudarc beismerése is egyben.

„Már tényleg csak azokat a gyerekeket távolítjuk el fegyelmi úton, akik tényleg már olyan bomlasztóak a közösségre, hogy már kimondottan a közösség kárára vannak. Azokkal ugye nincs más lehetőség, amikor már a pedagógiai eszközök csődöt mondanak, akkor... akkor nyúlunk ehhez az eszközhöz.” (kisváros, igazgató)

A fegyelmi alkalmazó intézményekre is igaz, hogy éves szinten a fegyelmi útján kizárt tanulók száma 10 alatt marad: van ahol 5-6, a legtöbb helyen pedig 2-3 tanulót távolítanak el ily módon. Az okok ugyanazok, mint általában az iskolai problémáknál: legtöbbször kezelhetetlennek érzékelt agresszió, de beszámoltak olyan esetről is, amikor hiányzásért kapott fegyelmit valaki. Időnként úgy tűnik, mintha a fegyelmi nemcsak az iskolák eszköztelenségét jelezné, hanem egyben a kommunikáció egyik módjaként is funkcionálna.

„És tanköteles, amiért nem lehet kizárni, még ha igazolatlanul hiányzik sem, tehát bizonyos százalék után ott kiírjuk a fegyelmit, és akkor a szülő is szembesül vele, hogy mi történik.” (kisváros, igazgató)

A fenti idézet nemcsak a fegyelmi kommunikatív és szimbolikus funkciójára figyelmeztet, hanem felmerül az a kérdés (az idézetben rejlő tankötelezettségre való hivatkozás miatt), hogy vajon a fegyelmi alacsonynak tűnő száma nem az alacsonyabbra szállított tankötelezettséggel jár-e együtt, hiszen ebben az esetben nem kell a fegyelmivel „vesződni”, ki is lehet zárni a problémás tanulókat.

A fenti példák azt mutatják, hogy az iskolák nemcsak más eszköz híján nyúlnak a fegyelmihez, hanem néha már nem kimondottan a probléma kezelése a cél.

A fegyelmi eloszlása különböző az intézmények között. Ez pedig láthatóan nem abból következik, hogy az egyik iskolába „nehezebb”, a másikba pedig „könnyebb” esetek járnának, hanem itt ismét csak az iskolák eltérő hozzáállása eredményezheti a gyakorlatbeli különbségeket. Ezt jelzi az alábbi kijelentés is.

„...én úgy vagyok vele, hogy ha ez úgy elkezdődne fegyelmissel, tehát, ha olyan, akkor minden héten itt is lehetne csinálni, és ki lehetne tenni, vagy évente többet, tehát ez nem megoldás.” (megyeszékhely, igazgató)

CSELEKVÉSI LOGIKÁK

A fentiekből levonhatjuk azt a következtetést, hogy nemcsak objektív adottságok (a tanulók általános iskolai karriere, családi háttere), strukturális problémák (szakképzés oktatáson belüli helyzete), és infrastrukturális okok határozzák meg a különböző problémák kezelésének alakulását egy adott iskolában – melyeknek a lemorzsolódásra nézve is nyilvánvaló a következményük –, hanem egyértelműnek tűnik, hogy az iskolák eltérő módokon reagálhatnak hasonló helyzetekre, másképpen ítélik meg és próbálhatják meg kezelni ugyanazokat a problémákat. Az iskolákat tekinthetjük olyan aktoroknak, amelyek önálló „cselekvési logikákkal” rendelkeznek.

Az egyének vagy csoportok cselekvési logikája azokat a domináns irányultságokat jelöli, amelyek az aktor gyakorlatának megfigyelése nyomán válnak nyilvánvalóvá egy cselekvési területen – például a hiányzások, a különböző tanulmányi és magatartási problémák kezelése terén. A cselekvési logika nem feltétlenül a beszédet strukturáló, nyílt érvelések formájában jelenik meg, ilyen értelemben tehát nem egyenlő a stratégiával. A cselekvési logika inkább egy olyan implicit koherenciát jelent, amely egy bizonyos irányultság megvalósításához hozzájáruló gyakorlatok sorozatával válik kitapinthatóvá (Maroy 2004:21). Mindez természetesen nem független a fentiekben felsorolt különböző, „objektívnek” tételezett adottságoktól, hanem magában foglalja az adott szereplő vagy intézmény reális céljaira (hol kezdődik és végződik a „játéktere”) vonatkozó reflexiót és véleményt. Azonos „objektív adottságok” azonban eltérő reflexiókhoz vezethetnek, s olyan eltérő cselekvési logikákat eredményezhetnek, amelyekkel jellemezhetők az egyes intézmények. Bár jelen kutatásban az iskolákban nem végeztünk megfigyeléseket, az iskolavezetők narratíváinak feltárásával azonban igyekszünk megközelíteni a lemorzsolódás jelenségét a szakiskolákban. Ezen narratívákból különböző cselekvési logikák képei rajzolódnak ki. Egy öt európai ország hat különböző terepén (köztük egy magyarországi terepen is) végzett terepkutatáskor, amelybe összesen 89 általános iskola került be, alapvetően az a kép rajzolódott ki az iskolák cselekvési logikáiról, hogy – Basil Bernsteintől (1996:97-99) kölcsönözve a fogalmakat – az iskolák többsége elhelyezhető egy olyan skálán, amelynek egyik végpontja az „instrumentális”, másik pedig az „expresszív” cselekvési logika (Maroy 2004:89).

Az *instrumentális cselekvési logikájú* iskolákban a tanár-diák viszonyt alapvetően a diákok tanulmányi előmenetele és a tanár tekintélye határozza meg; a szülőkre stratégiaileg felhasználható tökékek tekintenek; az intézményvezető menedzsernek számít és akként is viselkedik; a hangsúly a tanulmányi eredményeken, a fegyelmen, nyugalmon van, a méltányosságot biztosító megfontolások háttérbe szorulnak.

Az *expresszív cselekvési logikájú* iskolákban a tanár-diák viszonyt a családiasság és a törődés/gondoskodás alapelvei jellemzik; a méltányosság diskurzusa határozza meg az iskolai gyakorlatot; az iskolában jelen vannak a sajátos nevelési igényűeknek és viselkedési problémákkal küzdőknek szóló programok; az intézményigazgató szerepét vezető tanárként fogják fel.

Talán nem meglepő, hogy a fentebb hivatkozott nemzetközi kutatásban az instrumentális cselekvési logikájú iskolákban – adottságaikból fakadóan jellemző módon – a társadalmi hierarchia felsőbb részén elhelyezkedő tanulók találhatók, s elsősorban az ilyen tanulók felé törekedtek, és igyekeztek kizárni maguk közül a rosszabb háttérű és eredményű tanulókat. A vegyes társadalmi összetételű iskolákban pedig gyakoribb volt az expresszív cselekvési logika, illetve a felzárkóztatást, korrepetálást célzó program.

Amennyiben elfogadjuk, hogy az intézményvezetőktől kapott, az iskolai gyakorlatokra vonatkozó narratívák valamelyest rálátást engednek a különböző iskolai gyakorlatokra, akkor számos példával alátámasztva láthatjuk mind az instrumentális, mind az expresszív cselekvési logikák elemeit a vizsgálatunkba bekerült szakiskolákban.

Ezen narratívákból közlünk illusztrációként néhány jellegzetes részletet (lásd *1. táblázat*).

Az idézetek jellegzetes narratív elemeket tartalmaznak: az egyik oldalon állnak a „rend”, „tisztelet”, „neveletlen” szavak, szemben a másik oldalon „inkubátor-intézmény”, „biztonság”, „vegyes iskola” kifejezéseivel. Az instrumentális és expresszív cselekvési logikák teljes mértékben eltérő iskolaképet mutatnak, ezért a tanulóktól is mást várnak el, illetve mást képesek vagy hajlandók nyújtani nekik.

A korábban már bemutatott eltérő problémaészlelések és megoldáskeresési módok szintén megfellelthetők a cselekvési logikát jellemző szemléleteknek. Az instrumentális cselekvési logikát előtérbe helyező intézményekre jellemzőbb, hogy jóval többféle problémát érzékelnek; mondhatjuk úgyis, hogy problémának látnak olyan dolgokat, amelyeket az inkább expresszív cselekvési logikájú iskolákban egyszerű adottságként kezelnek: például a tanulók rossz családi háttérét, kudarcos megelőző iskolai karrierjét, alacsony készségszintjét. Egy iskolában konkrétan el is hangzott, hogy „Az az igazság, hogy nem éljük meg problémaként” – ez nyilvánvaló példa az expresszivitásra.

Megoldási mintázataikat tekintve viszont a problémaészlelésekhez képest fordított tendencia figyelhető meg a kétféle cselekvési logikánál: az expresszív cselekvési logikájú iskolákban gyakoribb, hogy aktív, sokszor „gyermekmegtartó” megoldásokban gondolkodnak, az instrumentális cselekvési logikával élő intézmények ritkábban számolnak be innovatív megoldásokról, mint inkább elkerülhetetlennek ítélt fegyelmiről, szükségszerű lemorzsolódásról. Mindez persze nem is meglepő, hiszen az instrumentális cselekvési logika azt diktálja, hogy a gyerekeket az adott iskolai elvárásokhoz mérjék, szemben az expresszív cselekvési logikával, amelyben az intézménybe bekerülő gyerekek megtartása, és számukra értékes szolgáltatások nyújtása a fontos szempont. (Az illusztratív példákat lásd /2. táblázat/.)

1. táblázat: Cselekvési logikák narratív megjelenései az intézményvezetői interjúkban

INSTRUMENTÁLIS CSELEKVÉSI LOGIKA*	EXPRESSZÍV CSELEKVÉSI LOGIKA**
<p>„...annyira nevetlenek, nem tudom, hogy mit várnak el a szülők otthon, hogy a problémát sem érti, hogy miért nem állok meg egy tanár előtt zsebre dugott kézzel, meg hogy hogyan beszél.”</p>	<p>„...egy kicsit ilyen inkubátor iskola vagyunk, tehát nagyon szoros a kapcsolatunk a gyerekekkel, és ők szívesen veszik azt, ha itt maradhatnak, mert itt ismerik a tanárokat, a helyet, a diákokat, tehát nekik ez egy biztonságos környezet.”</p>
<p>„Nagyon nehezen adnak tiszteletet. Tehát a tiszteletet náluk megkövetelni erővel lehet. Teszem azt, egy órai rendet nagyon nehéz fenntartani. Csak folyamatos munkával, illetve erővel lehet. Tehát következetességgel, erővel.”</p>	<p>„...a bukás nem magas, mert, tehát, hogy én úgy vagyok vele, hogy meg kell tanítani azt a gyereket, nem buktatni kell. Nem buktatni kell, és ha azt nem képes megtanulni, akkor valamire másfele kell irányítani, mert ez szakképző intézmény, és nekünk az a feladatunk, hogy kenyeret adjunk a kezébe és meg tudjon élni, meg be tudjon integrálódni, és nem az, hogy olyan ismereteket sajátítsak el vele, amire nem képes, vagy nem akarja.”</p>
<p>„És szeretném hangsúlyozni, hogy ez az iskola, a mi iskolánk, az nem olyan iskola, mint az átlagos, köztudatban lévő szakmunkásképző iskolákra jellemző. Tehát ide ha bejött, akkor látta, hogy a gyerekek itt fegyelmezettek, itt még nem volt késelés, verekedés komoly, rendőrségi ügy komoly, tanárverés, tehát semmi olyan, amit a sajtóból, vagy az internetről hallani lehet. Mi erre nagyon odafigyelünk.”</p>	<p>„Tehát itt egy merev pedagógus, – aki azt gondolja, hogy én vagyok itt a pedagógus, és én itten tanítani fogok, és gyerekeknek az a dolga, hogy azt csinálja, amit én mondok – az itt biztos, hogy egy perc, egy óra után távozik. Itt a nevelés 45 percből szerintem 15 perc a nevelés, a 30 az oktatás.”</p>
<p>„Mindebben a heterogén közegben egy olyan iskolát hozunk létre, ami alapvetően nagyon rendezett. Tehát épp ma van szintvizsga, ahol kamarai küldöttek vizsgáztatják a gyerekeket, és úgy jönnek ide – épp most mondták –, hogy azért szeretnek ide jönni, mert itt béke van és rend.”</p>	<p>„És akkor kollegák otthon elővették a gyerekük általános iskolai matematika könyvét, és azokat a feladatokat, hogy onnan fejlesszük a gyereket, és haladunk tovább, mert hiába adunk neki egyest.”</p>
	<p>„Visszajárnak hozzánk a gyerekeink, hozzák a gyerekeket bemutatni. Sok házasság, ami itt kötött. Vegyes iskola.”</p>
	<p>„Szoktunk játék délutánokat tartani, ami szintén ilyen nyitott, tehát nem csak a mi gyerekeinknek. És hát természetesen megy a szájreklám is nyilvánvalóan, a gyerekek már év közben, ha a havernak gondja van, mert sokat hiányzott, vagy megbukott, vagy magatartásbeli probléma, és akkor gyere ide, itt jó helyen leszel.”</p>

* Az idézetek 4 iskolából származnak

** Az idézetek 3 iskolából származnak

2. táblázat: Problémák, megoldási módok és cselekvési logikák narratív megjelenései az intézményvezetői interjúkban

	INSTRUMENTÁLIS CSELEKVÉSI LOGIKA*	EXPRESSZÍV CSELEKVÉSI LOGIKA**
Problémák, témák	„...ahol kicsi a merítési lehetőség, sajnos, ott a legnagyobb a lemorzsolódás.”	„A 9–10.-ben nagyon sok a mozgás, már befelé. Tehát nálunk nagyon kevés marad ki, köszönhető ez a mentorhálózatnak, amit itt működtetünk. De az igen gyakori, hogy szeptemberben megtörténik a beiratkozás, és akkor szeptember közepétől egész a tanév végéig folyamatosan jönnek a gyerekek. Folyamatosan.”
		„Hát most ezt... ezt mindig kideríteni, hogy most a busz késett, vagy [...] valami probléma van, megcsúszott. Hát én szerintem ennyire toleránsnak kell lenni, hogy ha megjelenik és ott van... én nem azt mondom, hogy órákat késik, de most öt vagy tíz percet késik, be tud még kapcsolódni az órába.”
Családi háttér	„Túl sokat várnak az iskolától, sokkal többet, mint amit mi meg tudunk tenni. Mi a gyerekeknek nem tudunk otthon nyugodt tanulmányi körülményeket teremteni.”	
Magatartás	„Nálunk is vannak olyan osztályok, ahol sokkal keményebben, sokkal szigorúbban és rendezettebben fogják össze, az a csoport az osztályteremben is sokkal szervezettebben fog viselkedni. Mint ott, ahol szabadabban vannak, ismerek olyan szakoktatót, ahol szabadabb lehet, az, az osztályteremben is úgy fog viselkedni.”	
Megoldási módok	„Tud-e valamit tenni az iskola, hogy megakadályozza ezt, hogy érdemes-e? Tehát, hogyha valaki már nem nagyon jár be. V: Nem sok mindent tudunk tenni. A szülő be van hívatva... a szülőket nem érdekli a gyerekeknek a teljesítménye. Nem telefonál be, hogy na, most hogy áll a gyerekek, hányasai vannak.”	„És akkor őket próbáljuk a negyedéves vizsgákra betenni, tehát egyéni tanrendet adni neki, hogy ne a hiányzásai miatt kelljen elutasítani, hanem akkor kimegyünk, környezettanulmányt végzünk a gyerekeknél, hogy most mi van. És akkor általában kiderül, hogy dolgozni kell, mert a család bajban van, és akkor ilyen alkalmi munkákat vállal, és akkor azokat nem tudja kiszámítani, na, ilyenkor egyéni tanrendet írunk saját órarenddel, hogy mikor gyere be, hogy tudod teljesíteni, és akkor nyilván az úgy látszik, mint ha nem járna iskolába a gyerek, miközben azért van egy folyamatos kontroll, meg együttműködés.”

2. táblázat (folytatás)

	INSTRUMENTÁLIS CSELEKVÉSI LOGIKA*	EXPRESSZÍV CSELEKVÉSI LOGIKA**
	<p>„...vannak tanköteles tanulóink, akik a felszólítások, feljelentések, jelzések ellenére sem járnak iskolába. Tehát összességében, ha egy tanköteles tanuló nem akar iskolába járni, vajmi kevés a lehetőségünk vele szembe, illetve a hatóságoknak is vajmi kevés.”</p>	<p>„...van olyan tanulónk, ez nem ritkaság, tehát, hogy arra kényszerül, hogy már dolgozzon, van olyan, aki viszonylag korán gyermeket vállal. Tehát ezeknek az élethelyzetét próbálja a lehetőségekhez mérten egyengetni az iskola, nyilván a szabályokat nem tudjuk áthágni... Tehát itt nyilván ez egyéni mérlegelés kérdése.”</p>
		<p>„...kell, hogy legyen egy iskola, ahova ezek a hányattatott sorsú gyerekek is be tudnak kerülni, egy befogadó intézmény, ahol adott esetben azt a szocializációs tevékenységet, amit a család nem képes ellátni, mondjuk azért, mert nincs nekik, vagy olyan zilált körülmények vannak, tehát hogy azért valamit kapjanak ezek a tanulók. Tehát én azt büszkén el tudom mondani, hogy ha bekerül ide egy tanuló, nem biztos, hogy a kijelölt idő alatt, mert lehet, hogy hosszabb idő alatt, de valamilyen formában a döntő többségük el fogja végezni a képzést, és szakmai bizonyítvánnyal fog távozni.”</p>
	<p>„Hát általában fegyelmi azért minden évben egy olyan 5–6 alkalommal van. Van egyrészt, amikor már nagyon sokat hiányzik valaki, és ugye még, és tanköteles, amiért nem lehet kizárni, még ha igazolatlanul hiányzik sem, tehát bizonyos százalék után ott kiírjuk a fegyelmit, és akkor a szülő is szembesül vele, hogy mi történik.”</p>	<p>„...én úgy vagyok vele, hogy ha ez úgy elkezdődne fegyelmissel, tehát, ha olyan, akkor minden héten itt is lehetne csinálni, és ki lehetne tenni, vagy évente többet, tehát ez nem megoldás.”</p>
		<p>„...ezt az embert, aki egyébként horribilis mennyiséget lógott, mert a szülei válása kapcsán, éppen széjjel ment volna... És az intézmények többsége, azt gondolom, hogy teljesen érthető módon egyszerűen kiírná, de azt gondolom, hogy úgy tudjuk visszaintegrálni, hogy bár nyilván nem lesz osztályozható az év végén, de mégis maradjon az intézményben, mentsük meg.”</p>

* Az idézetek 4 iskolából származnak

** Az idézetek 4 iskolából származnak

Az általunk vizsgált szakiskolák mindegyikére jellemző (láthatóan hangsúlyozzák is az iskolavezetők), hogy alacsony presztízsű intézmények, amelyek nagy részében a tanulók kifejezetten rossz társadalmi háttérből származnak. Ehhez képest nyilvánvalóan figyelmeztető, hogy miközben az ilyen típusú iskolákra a nemzetközi kutatási tapasztalat szerint általában – nem véletlenül, hanem a sajátos társadalmi/strukturális adottságra való reflexió következményeként – az expresszív cselekvési logika

tűnik jellemzőnek, a mintánkba bekerült szakiskolai interjúk arról tanúskodnak, hogy az instrumentális cselekvési logika egyes elemei is legalább ennyire – ha nem meghatározóbb mértékben – jellemzőek sok intézményre.

Feltételezhetjük, hogy talán éppen ez az oka, hogy azok az iskolák mutatják leginkább a már többször taglalt „tehetetlenség” érzetét, amelyeknél az instrumentális cselekvési logika túlnyomóan uralja az iskolai gyakorlatot, a konfliktusos helyzetek és iskolai problémák kezelését. Hiszen ezek az iskolák olyan elérendő célokat tartanak kívánatosnak (fegyelmezett, tanulni vágyó diákok; jó tanulmányi eredmények; együttműködő szülők), amelyek főként a középosztály által látogatott iskolákra jellemzőek, ugyanakkor a szakiskolák nyilvánvalóan alacsony társadalmi/oktatási pozíciója miatt, ezek az elvárások nem reálisak, s ezért folyamatos ellenállással és kudarcérettel találkozhatnak. Azt tehát, hogy a szakképzésben ilyen mértékben van jelen az instrumentális cselekvési logika, tulajdonképpen a probléma inadekvát megközelítésére utaló jelnek vehetjük.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk eredményeképpen leszögezhetjük, hogy a lemorzsolódás jelenségköre folyamatosan jelen van a szakképzésben, de nehezen mérhető, és a legtöbb iskolában nem is igazán követik a lemorzsolódott tanulókat (mint ahogy a végzősöket sem); ezért voltaképpen nem lehet tudni, hogy az iskolákból „eltávolított” vagy „eltűnő” diákokkal mi történik később. Ez már önmagában arra figyelmeztet, hogy a lemorzsolódás nem számít kiemelten kezelendő területnek az intézmények számára, vagy legalábbis nem tűnik annyira fontosnak, hogy az iskolák pontosan kövessék, hogy ki, mikor és miért morzsolódik le. Az iskolák többségében egybehangzó állítások szerint a 9. évfolyamon a legjelentősebb a lemorzsolódás, s láttuk, hogy vannak iskolák, amelyek magától értetődőnek veszik, hogy bizonyos mennyiségű lemorzsolódással mindenképpen számolni kell. A lemorzsolódás olyan, mintha a szakképzés egy problémája lenne a sok közül, de azért az összes többit is magában hordozná. Erre példa a szakiskolába járó tanulókkal kapcsolatban felmerülő problémák és a lemorzsolódás összekapcsolódása. Láttuk, hogy sok esetben éppen a legproblémásabbnak, az intézmény számára legkellemetlenebbnek ítélt tanulókat érinti a lemorzsolódás: a sokat hiányzókat (aki- ket tulajdonképpen az intézményekben nem is igen ismernek), a bukdácsolókat és a legsúlyosabb magatartási problémáikkal, agresszív viselkedésükkel gyakran problémát okozókat. Az intézményvezetői interjúkból általában az derült ki, hogy az iskolai életet leginkább a jelenlévő tanulók agresszív magatartása, vagy tanulási nehézségeik nehezítik, s a problémát okozó lemorzsolódó tanulók távozása magát a problémát is megszünteti az adott intézményben.

Ugyanakkor vannak (elvéve) befogadó iskolák is, ahol ellenirányú mozgásról számolnak be. A fent említett lemorzsolódók egy része ezekbe az iskolákba érkezik, ahol már felismerték, hogy nem lehetséges a hagyományos iskolai értékrendet számon kérni a diákoktól.

Az interjúk tanúbizonysága szerint a szakiskolai képzésben részt vevő pedagógusok jól érzékelik a szakképzés strukturális adottságaiból fakadó problémákat, ennek ellenére az ezekből származó kihívásoknak nem tudnak megfelelni. A szakképzés ala-

csony presztízse miatt nyilvánvaló, hogy a legrosszabb tanulási eredményű tanulók érkeznek ezekbe az intézményekbe, azonban körükben egyre nehezebb a hagyományos pedagógiai eszköztárral eredményeket elérni. A pedagógusok nagy része nem érzi magát elég felkészültnek ahhoz, hogy másfajta eszköztárat használjon, s ezt legtöbbször a (nem rendelkezésre álló) segítő foglalkozásoktól várná el.

Ehhez kapcsolódik kimondva-kimondatlanul, hogy a szakképzésben töltött idő jelentős részét (az összes intézményvezető szerint) a gyakorlatban egyre inkább a hátránykompenzáció, azaz a korábbi szinteken el nem sajátított alapkészségek megtanítása tölti ki, vagy legalábbis, kellene hogy kitöltse. Egyhangú vélemény, hogy ezek nélkül nem lehetséges a szakképzés „hivatalos” célját, a szakmaszerzést biztosítani. Így az olyan hatékonyan megítélt programok válnak népszerűvé, melyek segítenek a fenti alapkészségek elsajátításában. A legtöbb iskolában azonban továbbra is a szakmatanulás áll a fókuszban, erre érzik magukat felkészültnek, és nem tudnak, vagy nem is akarnak alkalmazkodni az egyébként pontosan érzékelt eltérő igényekhez és helyzetekhez.

Ugyanakkor jól látszik, hogy mely eszközök segíthetnék az iskolai problémák kezelését. A magukat eszköztelennek érző, problémamegoldásban saját erőből meglehetősen passzívnak mutató intézmények tapasztalatai is egyértelműen pozitívak: a különböző hátránykompenzáló és kompetenciafejlesztő programokkal (elsősorban a KOMP, Dobbantó, SZFP programokat említették); a különböző segítő szakmák jelenlétével; (kisebb mértékben) egyes pedagógus-továbbképzési programokkal kapcsolatosan. Úgy tűnik azonban, hogy ezek az iskolák – ellentétben a legproblémásabb gyerekekre „szakosodó”, befogadó, általában nem állami fenntartásban működő, innovatív módszereket alkalmazó iskolákkal – saját erőből nem kívánnak alkalmazkodni az általuk is érzékelt „alapkészség-fejlesztési”, „neveltségiszint-növelő” feladatok kihívásaihoz, azonban a fenti feladatok elvégzését igénylik, azaz nem zárkoznának el a külső segítségtől.

IRODALOM

- Bernstein, Basil (1996): *Pedagogy, symbolic control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Fehérvári Anikó (2008): Lemorzsolódás a szakiskolákban – egy empirikus kutatás tapasztalatai. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. /Kutatás közben; 283./ Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Györgyi Zoltán – Nikitscher Péter (szerk.) (2012): *Mindennapi ütközések – Iskolai konfliktusok és kezelésük*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat. 95–119.
- Maroy, Christian (2004): *Regulation and inequalities in European education systems*. Final report. Reguleduc Network Research Project.
http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/reguleducnetwork_VF_10dec041.pdf (Letöltés ideje: 2014. 10. 30.)

- Mártonfi György (2008): A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás. /Kutatás közben; 283./* Budapest: Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet.
- Mártonfi György (2014): Korai iskolaelhagyás - Hullámzó trendek. *Educatio*, 1., 36-49.

II. rész

**Lemorzsolódás:
helyzetelemzés
és csökkentését
szolgáló programok
hét európai
országban**

MÁRTONFI GYÖRGY: DÁNIA

DÁNIÁRÓL RÖVIDEN

Dánia területe 43 000 km², nagyobbik fele a Jütland félszigeten, továbbá mintegy 400 szigeten terül el, melyek közül csak minden ötödik lakott. Lakosainak száma 2013 októberében 5 623 501 fő volt, népsűrűsége alig nagyobb Magyarországénál. Államformája királyság. 2008-ban az átlagéletkor 40 év volt, 3-mal több, mint 1980-ban. A nők várható élettartama 82 év, a férfiaké 74 év. A dán alkotmány a Luther tanításait követő evangélikus egyházat nevezi meg nemzeti egyháznak.

A lakosság 9%-a bevándorló vagy azok leszármazottja. A hivatalos nyelv a dán, amely a szomszéd svédekkel és a norvégokkal való, anyanyelven történő folyékony kommunikációt is lehetővé teszi. Egyre több oktatási program, főleg a felsőoktatásban angol nyelvű, a lakosság jelentős hányada ért és beszél angolul. Az ország stabil, jól működő demokrácia, a politikai válságok nem jellemzőek. A 2011-es választások után a szociáldemokraták által vezetett négypartis kisebbségi kormány irányítja.

Dánia gazdag ország. Egy főre eső GDP-je az IMF 2013-as sorrendjében¹ a 21. helyen van, Ausztria, Németország, Svédország és Kanada előzik meg, a sorban mögötte Taivan, Izland, Belgium és Finnország követi. A válság Dániát sem kímélte, 2012-ben még nem érte el a 2006-os GDP-szintet. A költségvetési deficit a válság éveiben is konszolidált maradt, az államadósság a GDP 60%-a körül van.

A foglalkoztatási helyzet relatíve kedvező, bár a munkanélküliség a válság alatt több mint duplájára emelkedett, de ez még így is jóval a magyar mutató és az európai uniós átlag alatt van. A tartós munkanélküliségi arány 2012-re a korábbi 1%-nak több mint duplájára emelkedve 2,2% volt (Magyarországon 5,1%). Az ifjúsági munkanélküliség is jelentősen emelkedett, de 2012-ben így is az egyik legalacsonyabb értéket mutatta, a 14,1%-os érték éppen fele a magyarországinak. A nem tanuló és nem is dolgozó 15–19 évesek aránya 5% körül volt az elmúlt években² – hasonlóképpen, mint hazánkban –, a 20–24 évesek megfelelő mutatója pedig a válság előtti 8%-ról 10%-ra nőtt 2010-re, ez a magyarországi 21% körüli értéknél jóval kedvezőbb (Country statistical... 2013, Eurypedia).

A DÁN OKTATÁSI ÉS SZAKKÉPZÉSI RENDSZER

A dán oktatási rendszerben a felső középfokú oktatásig bezárólag az Oktatási Minisztérium illetékes, a felsőoktatásért a Tudomány, Innováció és Felsőoktatás Minisztériuma felel (Rolls 2012, Eurypedia). A művészeti oktatás és szakképzés a kulturális tárca illetékessége.

1 [http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_GDP_\(PPP\)_per_capita](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_GDP_(PPP)_per_capita)

2 Fontos megjegyezni, hogy az iskolarendszerű oktatásban való részvételtől van szó. Az itt jelzett 5% körüli rétegben a 18. életévüket még be nem töltötték számára valamilyen oktatásban való részvétel kötelező (lásd később).

Az oktatást alapvetően az állam és az önkormányzatok finanszírozzák, az ingyenes közoktatáshoz mindenkinek joga van. Ugyanakkor hagyományosan rendkívül széles a nem állami intézmények köre, közte a grundtvigi hagyományokat őrző „szabadiskolák”, népőiskolák, amelyek tanulólétszám-arányos állami támogatásban részesülnek, de költségvetésüket egyéb forrásból is kiegészíthetik. Ezek – jellemzően az alsó középfok szintjén, a 7–9. évfolyamon – a közoktatásban is kínálnak programokat.

Az iskolai oktatás 6 éves korban kezdődik (kivételes esetekben, szülői kérést követően ez egy évvel kitolható), ezt megelőzően bölcsődei és óvodai szolgáltatások állnak rendelkezésre. Dániában rendkívül magas az óvodáztatás aránya (lásd *1. táblázat*). A 3 évesek magas részvételi arányával függ össze, hogy – a többi skandináv országhoz hasonlóan – a nők visszatérése szülés után gördülékenyebb, mint sok más országban, és általában is magas a nők munkaerő-piaci aktivitása.

1. táblázat: A 3–6 évesek között óvodai vagy iskolai ellátásban részesülők aránya, 2011 (%)

	3 ÉVESEK	4 ÉVESEK	5 ÉVESEK	6 ÉVESEK
Dánia	90	98	98	99
Magyarország	74	93	96	93*
OECD-átlag	67	84	94	99
EU 21 átlaga	77	90	94	97

Forrás: Education at a Glance 2013, Table C2.1. adatai alapján

* Gyaníthatóan adathiba. Az ugyanezen táblázatban közölt 2005-ös magyarországi adatsor 73–91–97 és 99%. A 6 évesekre a helyes adat valószínűleg 2011-ben is 99%.

Az elemi és alsó középfokú iskolák egységesen 9 éves iskolák folyamatos haladásával, szelekció nélkül, amelyek ideális esetben a 6–15 éveseket iskolázzák be. A közoktatási törvény, szülői hozzájárulás esetén, ugyan lehetőséget ad évismétlésre, de ez gyakorlatilag ismeretlen Dániában. Az egységes iskolai oktatás célja, hogy mindenkinek a lehetőségeihez képest megfelelő fejlesztésben részesüljön, ezt differenciált oktatással biztosítják. A egységes iskolák végén ugyan van egy záróvizsga, de ennek eredményétől függetlenül minden diák vég bizonyítványt kap. Évismétlés nincs, a továbbhaladást viszont befolyásolják a teszteredmények.

A 9 éves egységes oktatás utolsó három (7–9.) évfolyama az alsó középfokú szakasz, amely tartalmilag elkülönül az elemi oktatástól, de azonos intézményben zajlik, tanulói szelekció nem előzi meg. Mód van egy fakultatív 10. évfolyamos oktatásban való részvételre is, amely fő célja a pályaorientációs döntés megalapozása és a további képzésekhez szükséges kulcskompetenciák megerősítése. Ezzel a lehetőséggel a diákok nagyobbik fele él is (erről lásd *később*).

A 2006/2007-es tanév óta a 7. évfolyamig minden diák haladását nyilvántartják egy egyéni tervben (pupil plan), 8. és 9. évfolyamon ettől a tanévtől kezdve mindenkinek kötelezően kell legyen egyéni fejlesztési és oktatási terve is (pupil and education plan), amely a diák, a szülő és a tanár egyetértésével készül, és mindhármuk tájékoztatását szolgálja. 2007 óta éppen ezért az éves, 45 perc alatt elvégezhető tantárgyi tesztek számát is megnövelték.

A tankötelezettség elvileg 16 éves korig tart. Kezdeté azon év augusztus 1-je, amely naptári évben a gyerek betölti a 6. életévét, és 10 (tan)évig tart. Ugyanakkor létezik egy olyan szabályozás a 15–17 évesek számára, hogy mindazok, akiknek még nincs felső középfokú végzettsége, kötelesek legalább a 18 éves koruk betöltését megelőző napig valamilyen – nem feltétlenül iskolarendszerű – oktatási tevékenységben részt venni. Ennek elmaradása a családok számára anyagilag is szankcionált, de erre a lakossági együttműködés miatt alig van példa.

A felső középfokú oktatás a 9. vagy a választható 10. évfolyam után általában 3 évig, 10 osztály elvégzése esetén az egyik program csak 2 évig tart, és a szakképzés mellett 4-féle általános képző programot foglal magába. A középiskolai végzettség jogilag nem előfeltétele a felsőfokú tanulmányoknak, de kevesen kerülnek szakképzés után a felsőoktatásba (egyetemre évente kevesebb mint 10 fő!). A felső középfokú oktatás döntően állami intézményekben folyik. 2008-ban a diákok 49%-a általános, 51%-a szakképző programban vett részt ezen a képzési szinten, ugyanakkor Koppenhágában 75–25% az arány. 2011-ben egy új, kísérleti 4 éves felső középfokú „hibrid” program is indult (EUX), amely szakképesítést és középiskolai végzettséget is ad. A szakértők szeretik ezt az innovációt, jövője – hogy egy szűk kört érintő alternatív út marad-e, vagy egy a *mainstream* programok között – még kérdéses.

A felső középfokú képzés deklarált célja a további tanulmányokra való felkészítés, valamint a globális kitekintéssel rendelkező, demokratikus értékek mellett elkötelezett, társadalmi érzékenységgel felruházott állampolgárok nevelése. Felső középfokon háromféle 3 éves képzés közül lehet választani. Az egyik az általános irányú gimnáziumi (mintegy 150 gimnázium kínálatában szerepel), a másik a gazdasági/kereskedelmi/gimnáziumi (commercial), a harmadik a nem túl specializált műszaki gimnáziumi képzés. Néhány fakultatív tárgy felvételének lehetősége mellett mind azonos végzettséget ad. Megközelítőleg 100 középiskola kínálja a rövidebb, redukáltabb tartalmú 2 éves általános képzést is, ezek kétharmada gimnáziumokhoz kapcsolódik, kis részük viszont szakképzési és felnőttképzési központok mellett működik. A 3 éves képzésekbe már a 9. évfolyam után, a 2 éves gimnáziumi képzésbe azonban csak a fakultatív 10. évfolyam elvégzése után lehet beiratkozni. Ennek azonban más előfeltételei is vannak, az egyes programokra a felvétel nem automatikus. A diákok értékelése évenként és tantárgyanként 7-fokú skálán történik, a hármas osztályzattól kezdve a teljesítmény elfogadott. A további tanulmányokat behatárolja a kapott értékelés. Önmagában a felső középfokú – a magyar érettségivel összemérhető – végzettség a munkaerőpiacon értéktelen, viszont a további tanulmányokat jól megalapozza.

A szakképzés duális rendszerben zajlik, döntően munkahelyi gyakorlati képzéssel. Időtartama 1,5 és 5 év között változhat, de tipikusan 3,5–4 év. A képzések jellemzően „szendvics” szerkezetűek, azaz iskolai és munkahelyi periódusok váltakoznak, utóbbiak lényegesen hosszabbak. Rendszerint egy bevezető, alapozó képzéssel indul a szakképzés (12 szakirányban), ez a műszaki-ipari képzésekben átlagosan féléves (20 hetes), a kereskedelmi képzésekben egyéves (38 hetes), sőt elvétve akár kétéves (76 hetes) is lehet. Ezt követi a tényleges szakképzés, amelynek döntő színtere a vállalat, a gazdaság. A műszaki-ipari területen ez jellemzően további 3-3,5 év, a kereskedelmi-gazdasági területen a hosszabb alapképzés után átlagosan csak 2 év. Ekkor a tanulószereződés már kötelező, a bevezető-alapozó képzésnél lehetséges, de nem kötelező. Van lehetőség a képzést úgy is szervezni, hogy az vállalati gyakorlattal induljon,

ilyenkor a féléves alapozó képzés ez után következik. 109 szakirányban kezdhető meg az alapozást követően a szakképzés, de ezek szakmai specializációkkal több irányba is elágazhatnak (az állatorvosi asszisztens szakmánál pl. kisállatokra és nagyobb állatokra lehet specializálódni). A magyarországi rendszerhez hasonlóan a fiataloknak lehetőségük van arra, hogy afféle részsakképesítést szerezzenek, amennyiben nem sikerült teljesen megfelelniük a képesítési követelményeknek. A részsakképesítéssel és elágazásokkal 2011-ben összesen 301-féle szakképesítést lehetett szerezni a rendszerben.

2012-ben 117 szakképző intézményben folyt képzés. Minthogy a szakképzés kevésbé népszerű az általános képzésnél, a beiratkozásnak előfeltétele nincs (tehát nem előfeltétel a 9. évfolyam eredményének a legalább megfelelő – a hét fok közül ez a harmadik – szintje). Ugyanakkor a népszerűbb szakmákra (ilyenek például: a fotós; filmes és színházi asszisztens; fodrász; kozmetikus; állatorvosi asszisztens) való beiratkozás alapulhat szelekción, a felvehető létszám ezeknél korlátozott. A szakképzést évente 4 időpontban lehet megkezdeni, így az év közben máshonnan kimaradtaknak nem kell a következő szeptemberig várniuk. Akinek nem jut vállalati képzési hely, az is megkezdheti a szakképzést iskolai környezetben, de ez nem gyakori. A későbbiekben is lehet váltani tanulószerveződésre.

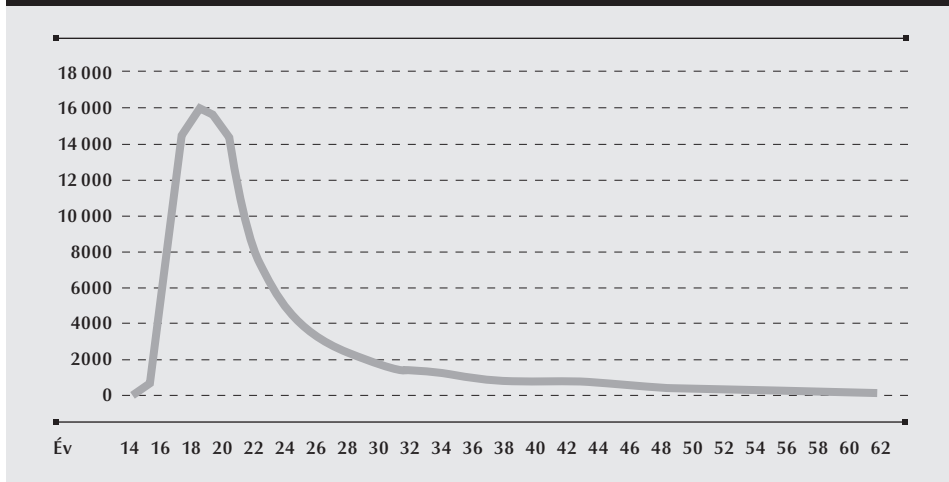
A szakképzésben tanulók aránya ugyan nagyságrendjét tekintve megegyezik az általános képzésben lévőkkel, de a szakképzést sokkal kisebb arányban kezdik meg a 9. vagy 10. évfolyam után. A 9. vagy 10. évfolyamot befejezőknek csak 77%-a kezdett meg 3 hónapon belül újabb tanulmányokat, 55% általános középiskolában, 21% a szakképzésben. A szakképzésbe tehát hosszabb és „görbébb” út után kerülnek a fiatalok, illetve a felnőttek. Ezért a gimnáziumokban a kezdő évfolyamosok átlagéletkora sokkal alacsonyabb (17 év), mint a szakképzésben (21 év). A gimnáziumi programokat sikeresen befejezők átlagéletkora 20 év – ezt szinte minden esetben követi valamilyen tanulmány, általában a felsőoktatásban, de igen gyakran a szakképzésben –, míg a szakképzésből képesítéssel kikerülők átlagéletkora 28 év³ (Rolls 2012:15).

Az ideális esetben azonos vagy alig hosszabb ideig tartó szakképzést a fiatalok lényegesen hosszabb idő alatt fejezik be, aminek legfőbb okai: az alsó középfokról való átmenet nehézsége, a gyakoribb kudarc a szakképzés első évfolyamán. További fontos különbség, hogy a szakképzésbe beiratkozottak között sokkal több az „inaktív”, tehát, aki nem iratkozott ki, még nem morzsolódott le, de ténylegesen már nem vesz részt a programban. Rendkívül nagy az eltérés a lemorzsolódási arányokban is: a középiskolába beiratkozottak 86%-a, a szakképzést megkezdők 54%-a fejezi be az adott programot. A lemorzsolódók egy része programot vált, és később ott szerez végzettséget. Ez is magyarázza a szakképzést befejezők magas átlagéletkorát.

Az első szakképzés megkezdésében a 16–19 évesek létszáma a legmagasabb, de – például hazánkhoz hasonlóan – rendkívül magas a 20–25 év közöttiek aránya is

3 Az adat számomra szinte hihetetlennek tűnt, de koppenhágai tanulmányutamon hárman is megerősítettek, hogy a kezdő évfolyamra a szakképzésbe átlagosan 20–21 éves korban kerülnek a fiatalok, sokszor középiskola után, vagy félbehagyott tanulmányokat, átmeneti munkát/egyéb tevékenységet követően. A szakképzést megkezdő legfiatalabbak 16–17 évesek.

1. ábra: Az első szakképzésben (IVET)⁴ részt vevők életkori megoszlása, 2010 (fő, év)



Forrás: *Education and Training in Denmark – Facts and Key Figures 2012, Figure 2*

(lásd 1. ábra). Sokan közülük középiskolát végeztek, vagy – pl. korábbi lemorzsolódottként – „kacsaringós” életpályát követően kerülnek a szakképzésbe.

2010-ben egy új, egyelőre kísérleti programot vezettek be, amelyet mind az államigazgatásban, mind a kutatói-szakértői körben pozitív fejleménynek gondolnak. Ez az „EUX” rövidítésű hibrid program, amely (általános) középiskolai végzettséget és szakképzettséget is ad, és „mindössze” egy évvel hosszabb, mintha csak az egyik programot végezné valaki. Az a tapasztalat ugyanis, hogy a fiatalok igénylik a középiskolai végzettséget, amely sokkal perspektivikusabb a további tanulmányok szempontjából, ugyanakkor a szakképzettséggel nem rendelkezők iránt nincs munkaerő-piaci kereslet. Egy 20 éves, középiskolát végzett jóformán csak pultosként egy McDonald’sban vagy árufeltöltőként egy hipermarketben helyezkedhet el. Akik nem mennek a felsőoktatásba, azok számára még egy 3-4 éves szakképzésre van szükség, hogy jól el tudják adni munkaerejüket. Ez a hibrid program a remények szerint a munkaadók számára vonzó munkaerőt bocsát majd ki a jelenlegi (a 9-10 éves alapiskolát követő) 6-7 évnél rövidebb, 4, esetleg 5 év alatt. A program csökkentheti a lemorzsolódást is, mivel mind a középiskolával, mind a szakképzéssel átjárható, így valamelyik irányba évvessztés nélkül is leágazhat. Tapasztalatok egyelőre még nincsenek e program bevalásáról, amelyet egyelőre 20 szakmában indítottak el.

4 Az IVET (Initial Vocational Education and Training) az első szakképzést jelenti, megkülönböztetve a ráépülésektől, továbbképzésektől. Általában iskolarendszerű formában folyik a képzés. Dániában az iskolarendszeren kívül is, az azzal egyenértékű felnőttképzésben. Ezért fordulhat elő, hogy ugyan minimális létszámban, de 50 év fölöttiek is szerepelnek az ábrán, akik az első szakképesítésükért tanulnak, ugyanazokban a képzőközpontokban, mint a fiatalok.

További fontos célkitűzés Dániában, hogy a szakképzést befejezők számára ne csak nyitva álljanak a felsőoktatás kapui, de felkészültségük is elégséges legyen a sikeres helytálláshoz. Elvileg már most is beiratkozhatnak, de az elvárásoknak csak nagyon kevesen képesek megfelelni. A 2012-es (csak 2006-os adatokat említő) dán ReferNet országjelentés szerint 27 hónappal az első szakképesítés megszerzését követően a fiatalok mindössze 13,9%-a tanult tovább. Ezt a dánok alacsony aránynak tartják, jelezve, hogy a szakképzés után nemcsak az elhelyezkedés, de a további tanulmányok folytatása is fontos prioritás. A 13,9%-ból 7,4% egy új szakma megszerzéséért tanult, 6% valamilyen nem egyetemi felsőoktatásban, és mindössze 0,1%, azaz évenként néhány fő járt egyetemre.

Röviden érinteni kell a speciális igényű fiatalok oktatását is (Rolls 2012). A 2007-es törvény a kötelező önkormányzati feladatok között említi a rendes programokban való részvételben valami miatt akadályozott 16–25 év közötti fiatalok számára nyújtott legalább 3 éves programokat.⁵ E programok lehetnek akár egyediek is, alkalmazkodva a fiatal igényeihez, lehetőségeihez, és különböző elemekből tevődnek össze. Nem kötelező bennük a szakképzés, de az egyéni fejlesztési tervek jellemzően általános és szakképzési kompetenciafejlesztést is tartalmaznak. Gyakori, hogy a fiatal nem egy intézményben tanul, hanem egyszerre több helyen: iskolában, szakképzési központban vagy akár termelőiskolában. Minthogy egy viszonylag új kezdeményezésről és szabályozásról van szó, a résztvevők létszáma gyorsan emelkedett az első években, 2009-ben még csak 1893 fő, 2011-ben már 4536 fő tanult ilyen programban. 2010 márciusa és 2012 februárja között 5086 diák vett részt sajátos nevelési igényű (SNI) középfokú programban, közülük 5% lemorzsolódott, 6% elvégezte a programot, a többiek folyamatosan a programban maradtak.

LEMORZSOLÓDÁS ÉS KORAI ISKOLAEELHAGYÁS SZÁMOKBAN

A táblázatban jól látszanak a szakképzésből, illetve az általános képzésből lemorzsolódók közötti különbségek, amelyeket az előző fejezetben részben már említettünk (lásd 2. táblázat). Felhívánánk a figyelmet arra, hogy már a jellemzően féléves, ritkábban egyéves szakképzési előkészítőt (basic course) sem fejezi be a diákok 28%-a. Látható, hogy a lányok/nők minden programban magasabb arányban jutnak el a végzésig, illetve a külföldi származású diákok végzési mutatói lényegesen elmaradnak a dán származásúakétól.

5 Law on secondary education for young people with special needs - Act No. 564 of 06/06/2007

2. táblázat: Az egyes oktatási programok (ISCED 1-6) sikeres teljesítési arányai a beiratkozók százalékában nemek és etnikai hovatartozás szerinti megoszlásban, 2010 (%)

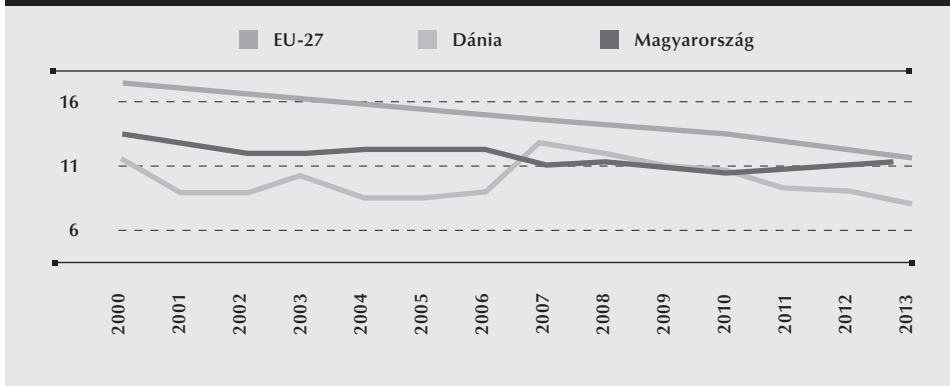
	FÉRFIAK	NŐK	ÖSSZESEN	DÁN SZÁRMAZÁS	EGYÉB ETNIKUM	ÖSSZESEN
<i>Alap- és alsó középfokú iskolák</i>						
kötelező szakasz (1–9. évfolyam)	99	99	99	99	98	99
10. évfolyam stb.	92	93	92	93	89	92
Általános felső középfokú képzés (gimnázium, közgazdasági és műszaki középiskola)	84	88	86	87	78	86
Felső középfokú szakképzés	52	57	54	56	44	54
alapozó program (0,5–1 év)	71	75	72	74	63	72
specializáló képzés (2–3 év)	81	81	81	82	77	81
egyéb szakképzés	52	53	52	54	35	52
Rövid időtartamú felsőoktatási program	71	74	72	76	63	72
Közepes időtartamú felsőoktatási program	74	80	78	79	73	78
Szakmai alapképzés	71	79	76	77	72	76
Egyéb program	76	87	80	80	85	80
Egyetemi alapképzés	69	74	72	73	68	72
Hosszú időtartamú felsőoktatási program	83	84	84	84	82	84
PhD stb.	88	90	89	90	87	89

Forrás: *Education and Training in Denmark – Facts and Key Figures 2012, Table 4 adatai alapján*

A korai iskolaelhagyás rátája Dániában 2007 óta szigorúan monoton csökken, el-
lentétben a magyar adatokkal, és valamivel gyorsabb ütemben az európai uniós átlagnál, ami a 10% alatti szinten már figyelemre méltó, és a szakpolitika sikerességére utal (lásd 2. ábra). A megelőző időszak értékelését nehezíti, hogy a 2007-es adatoknál nyilvánvaló törés van,⁶ ez módszertani okokra vezethető vissza, így a megelőző évek adataival való összevetés bizonytalan. Egyébként Magyarországhoz hasonlóan 2010-ben Dánia is 10%-ot vállalt 2020-ra, amelynél várhatóan sokkal jobb eredményt produkál majd.

6 Az Eurostat Database ezt „b” betűvel jelzi (break in series).

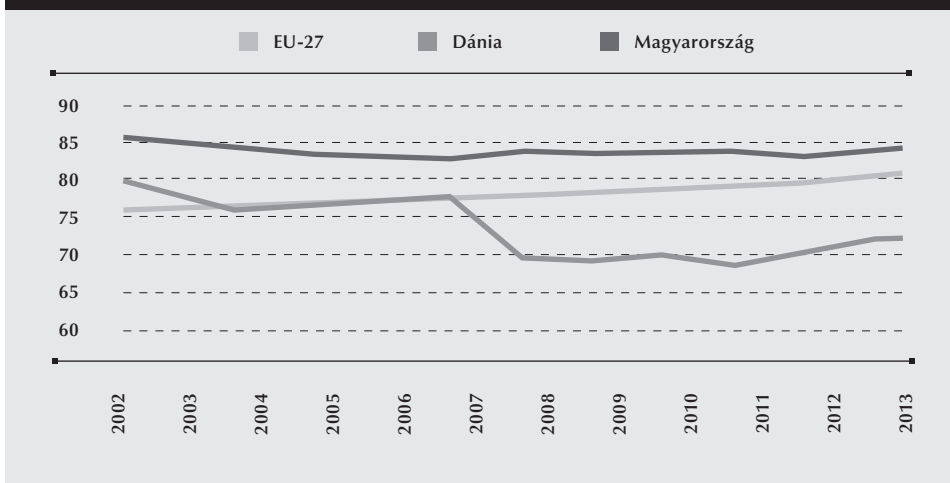
2. ábra: A korai iskolaelhagyás rátája Dániában, Magyarországon és az Európai Unióban, 2000–2013 (%)



Forrás: Eurostat Database

A korai iskolaelhagyás mutatója tehát európai összehasonlításban igen kedvező, ugyanakkor a 20–24 évesek körében a felső középfokon végzettek aránya európai uniós összehasonlításban alacsony (lásd 3. ábra). Ennek fő oka, hogy a dán fiatalok közül sokan 24 éves koruk után szerzik meg (első) középfokú végzettségüket, 20–21 éves korukra még kevesen, és inkább csak a középiskolákban. Sajnos nincsen olyan adatunk, hogy a 25–29 éves, vagy a 30–34 éves korosztályban mekkorák ezek az arányok, de alighanem magasabbak az EU-s átlagnál. Ez a tipikus, az életkorban kitolódó, változatos tanulási pályautak, váltások és újrakezdések következménye.

3. ábra: A felső középfokot végzett (szakképzettséget szerzett és/vagy középiskolát végzett) 20–24 évesek rátája Dániában, Magyarországon és az Európai Unióban, 2002–2013 (%)



Forrás: Eurostat Database

LEMORZSOLÓDÁS CSÖKKENTÉSÉRE IRÁNYULÓ SZAKPOLITIKA, FŐBB INTÉZKEDÉSEK ÉS PROGRAMOK

2005 februárjában a dán kormány igen előremutató, egyúttal bátor (vagy vakmerő?) célt tűzött ki. 2010-re a fiatal korosztály (youth cohort) 85%-ánál, 2015-re pedig a 95%-ánál kívánta elérni, hogy „valamiféle” felső középfokú (angolra fordított dán terminológiával „youth education”) végzettséget szerezzen. Ha megnézzük a 3. ábrát, a 2005-öt megelőző években 75–80% között volt ez a mutató a 20–24 éveseknél, és lassan kúszott fölfelé. A 2007-es – nyilván nem a reálfolyamatokkal, hanem módszertani változással magyarázható – törést követően némi bizonytalankodás után ismét felfelé kúszik a mutató, de a kitűzött cél még messze, évtizedes távolságra van.

Ezt a 95%-os döntést, mint más intézkedések hátterét, úgyszólván valamennyi, a dán oktatási rendszer, az oktatás- és szakképzés-politikát leíró/ismertető tanulmány több helyen is idézi. A szerzők – rendre ugyanaz a három szakember – sajnos nem mindenütt fogalmaznak pontosan. Nem világos, hogy:

- a) mit jelent a „valamiféle” felső középfokú végzettség, amelyet a fiatalok meg kell hogy szerezzenek;
- b) mely korosztály érintett;
- c) mikorra kell megszerezniük a középfokú végzettséget, hogy az indikátorba beleszámítsanak.

Ez utóbbi megjegyzést egy dán kolléga⁷ kérdésemre úgy interpretálta, hogy a 2015-ös cél a középiskolás – nagyjából 15 éves – korosztályra vonatkozik, és ilyen nagy arányban csak további 25 éven belül, azaz 40 éves korukra cél a végzettséghez juttatás, tehát tartós aprómunkával kívánják fokozatosan növelni a középfokú végzettségük arányát. Ennek érdekében a végzettség nélkülieket nyilvántartják, és „nem hagyják békén” 25 éves (sőt, a tervek szerint hamarosan 30 éves) korukig, és újabb és újabb, az egyén lehetőségeihez és szükségleteihez igazított programokba vonják be őket, hogy végzettséghez, s ezáltal tartós munkához juttassák őket. Ez egyúttal a dán szakpolitika megközelítésének a lényege, akárhogyan gondolták is a 2005-ös döntést. Ugyancsak nagyon fontos a dán megközelítésben, hogy a cél nem a kimaradók, a végzettséget nem szerzők arányának csökkentése, hanem a végzettséget szerzők arányának növelése. A 2. és 3. ábrán láthatjuk, hogy ezek sem Európában, sem az egyes országokban nem teljesen szimmetrikus módon viselkednek, bár a görbék eltérő viselkedése az összehasonlíthatóság miatt rögzített és az egyes nemzeti rendszerekben más eredményre vezető életkori határok és részben egyéb tényezők – pl. hogy milyen jellegű oktatásban vesznek részt a 18–24 éves, középfokú végzettséggel még nem rendelkezők – következménye.

A 95%-os célkitűzést leginkább a szakképzésből való magas arányú lemorzsolódás fenyegeti. Bár ez valamelyest csökkent az utóbbi néhány évben, de még mindig 40% fölött van azok aránya, akik egy megkezdett szakképzést nem fejeznek be. A bevándorló háttérű diákok különösen érintettek (arányuk a fiúknál nagyjából 60%), őket

⁷ Steen Hansen, egy Koppenhága környéki Ifjúsági Pályaorientációs Központ igazgatója. (Beszélgetés Steen Hansen igazgatóval és egy munkatársával, Youth Guidance Centre [UU], Lyngby.)

a szakpolitika kiemelten kezeli. Egy 2008-as közlés szerint a szakképzésből lemorzsolódók kétötöde (ez a szakképzést megkezdők 15-18%-a) a következő tíz évben nem is folytatja iskolai tanulmányait (idézi Rolls-Cort 2010:5). Feltételezzük, hogy az azóta eltelt közel egy évtizedben az Ifjúsági Pályaorientációs Központok tevékenysége által ezek a mutatók javultak. A 2000-et követő időszakban, amikor a lemorzsolódás kezelése a szakpolitika egyik fontos prioritása volt, a pályaorientációs rendszer 2004-es, új törvény általi átalakítása központi szerepet kapott (lásd később *az Ifjúsági Pályaorientációs Központok alfejezetben*).

Kiemelt szakpolitikai prioritás az átmenetek segítése, hiszen a tapasztalat szerint – nem csak Dániában – egy új iskolafokozat vagy képzési program elején az átlagosnál nagyobb a lemorzsolódás. Ezzel kapcsolatban az egyik legérdekesebb intézmény az ún. opcionális 10. évfolyam a 9 osztályos kötelező alapképzést követően. Ebben a képzési formában – amelyet számos ún. „szabadiskola” is meghirdet – 10 éve a korosztályok mintegy 40%-a, a 2010 utáni években már több mint fele, közel 60%-a vett részt, így népszerűségének növekedése töretlen. Ez az arány azt is mutatja, hogy a legkülönbözőbb tanulói rétegek számára vonzó ez a forma a rugalmas, egyéni igényekhez adaptálható programkínálata miatt.

Egy másik szakpolitikai innováció, amely az átmenet gördülékenységét növelni szándékozik, a duális képzés új, alternatív formájának (new apprenticeship) a 2006-os bevezetése (Rolls-Cort 2011:11-12). Ebben a programban a fiatalok az első évben egy vállalatnál kapnak gyakorlati képzést, és csak ezt követően lép be partnerként a szakképző központ. Az újítás elsősorban azokat a lemorzsolódásra hajlamosabb tanulói csoportokat célozza, melyeknek előzetes elméleti és eszköztudás felkészültsége gyengébb, motiválatlanabbak mindenféle (iskolai) tanulásra. Fontos, hogy a diák, az iskola és a vállalat együtt tervezi meg a program részleteit – az egyéni szintű programtervezés, az egyéni fejlesztési tervek terjedése amúgy is a dán oktatási innováció egyik, immár évtizedes fő iránya. Az új program elvileg valamennyi szakterületen indítható, de egy-két ágazat tripartit döntéshozói egyelőre nem kívánják bevezetni ezt a programot.

A szakképzés és a lemorzsolódást csökkentő innovációk 2000 utáni fő irányát az individualizált, egyéni igényekhez adaptált, moduláris felépítésű, rugalmasan alakítható programok jelentették. Ugyanakkor egyes elemzések arra hívják fel a figyelmet, hogy ezek az újítások éppen a gyengébb diákok számára nem (feltétlenül) hoztak eredményt, körükben akár még a lemorzsolódási esély növeléséről is lehet beszélni. Az egyik fő ok: ez az irány kedvezőtlenül hat a közösségépítésre, azaz csökkenti az egyén komfortját és biztonságérzetét, amelyet a diáktársak környezete jelent. E mellékhatások csökkentésére további innovációk szükségesek.

A leggyengébbek támogatása mellett fontos a szakképzés vonzerejének növelése, a jobb teljesítményű diákok szakképzésbe csábítása is, s ennek legfőbb eszköze a középiskolaival összevethető felsőoktatási továbbtanulási esélyek megteremtése „parity of esteem” (Rolls-Cort 2011). Ugyanakkor állandó dilemma a szakpolitika számára, hogyan lehet a rendszer kínálatát úgy alakítani, hogy az a leggyengébb és a jelenleg még középiskolába aspiráló, erősebb tanulói rétegeket is bevonzza és igényeiket ki-elégítse.

Ugyancsak a szakpolitika egyik alapvető célkitűzése a szakképzés minőségének javítása. Itt kétoldalú összefüggésről van szó. Egyrészt a 2004 óta alkalmazott, indikátor alapú minisztériumi monitoring 6 fő indikátora között az egyik a lemorzsolódási

rata és idő. Másrészt éppen a szakképzési kínálat, a minőségi oktatás és képzés révén gondolják csökkenteni a lemorzsolódást, hiszen a minőségi oktatás megtartó ereje is nagyobb, lévén az vonzóbb a diák számára.

IFJÚSÁGI PÁLYAORIENTÁCIÓS KÖZPONTOK

A pályaaorientációs rendszer egyszerűsítésére, reformjára 2004-ben került sor Dániában. A korábbi, 27 alrendszerből felépülő, 12 000 fő, többnyire részállású (és részidőben általában tanító) tanácsadóval működő rendszer jelentősen leegyszerűsödött. Az új rendszer kisebb, célirányosabb, és főállású, jobban képzett tanácsadókat foglalkoztat. Az Ifjúsági Pályaaorientációs Központok (IPK) a középfokú képzés megkezdése előtt, a 8–9. évfolyamon mindenkivel egyénileg is foglalkoznak, illetve a lemorzsolódók számára intenzív szolgáltatást biztosítanak. A felsőoktatási tanácsadást egy külön hálózat, a Regionális Pályaaorientációs Központok végzik.

Az elmúlt évek közigazgatási reformja Dániában az önkormányzatok számát 275-ről 98-ra csökkentette. 2012-ben 51 Ifjúsági Pályaaorientációs Központ működött az országban, sok közülük egy, mások akár három-négy önkormányzat területét is ellátva. Az önkormányzatok az IPK közös működtetését szerződésben rögzítik, abban speciális igények, prioritások is szerepelhetnek. Ajtadjuk „mindenki előtt nyitva áll”, de az IPK fő klientúrája az „útkereső” réteg: nekik különösen nagy szükségük van erre a szolgáltatásra.

A tankötelezettség Dániában 16 év, de ez csak az iskolarendszerben való részvételre igaz. Azt ugyanis senki nem teheti meg, hogy 16 éves korától a 18. születésnapjáig „semmit ne csináljon”. Dolgozhat, de ebben az életkorban ez ritka, a munkaadók sem szeretik. Aki viszont nem dolgozik, annak valamit tanulnia kell. Részt vehet például az iskolarendszeren kívüli valamilyen oktatási formában (termelőiskola, „efterskole”,⁸ népfőiskola, nappali népfőiskola, munkahelyi tapasztalatszerzés). A tankötelezettség tehát tulajdonképpen 18 éves korig tart, de – ahogy Németországban vagy Belgiumban is – teljesíthető nem középfokú oktatási intézményben, akár részidejű képzéssel is.

A 9 évfolyamos kötelező oktatás befejezése a dán rendszerben nem jogosít automatikusan továbbhaladásra. A középfokú – gimnáziumi, „szakközépiszkolai” vagy szakképzési – beiskolázáshoz még az IPK azon megállapítására is szükség van, hogy az illető felkészült a középfok megkezdésére: „declare him/her ready for secondary education”. Itt nem tudásszintmérésről van szó (abban az iskola illetékes), hanem a fiatallal elbeszélgetnek: a személyiség stabilitását, a szocializációs szintet, a személyiségnek a további tanulmányokra való alkalmasságát vizsgálják. A tanácsadók ezért minden fiatallal – és rendszerint a szüleikkel is – összesen 2-3 alkalommal találkoznak. A 9. évfolyamosok egy kis része⁹ nem kapja meg a jogosultságot, hogy azonnal folytassa tanulmányait, nekik szinte minden esetben az opcionális 10. évfolyamot javasolták, de van, akinek egy termelőiskolában eltöltött néhány hónap segíthet.

8 Szó szerinti fordítása: „iskola utáni iskola”. Speciális dán, tandíjas, bentlakásos iskolatípus, ahol 14–18 évesek 8., 9. és 10. évfolyamos képzésben vesznek részt, tipikusan egy évig.

9 A dániai tanulmányút során meglátogatott két IPK-nál 4-4,5%-a. (Beszélgetés Jacob Mortensen igazgatóval és két munkatársával, Youth Guidance Centre [UU], Slagelse.)

Dániában három olyan jogszabályi intézkedés van érvényben, amely a lemorzsolódás megelőzését és a lemorzsolódók későbbi integrációját szolgálja. Egyrészt minden 25. életévét még be nem töltött személyt, akinek nincsen hivatalos munkája, nem vesz részt oktatási programban, és nincs még középfokú végzettsége, nyilván kell tartani. E nyilvántartásban automatikusan megjelennek azok, akik nem fizetnek személyi jövedelemadót (azaz nincs bejelentett munkahelyük), és nincsenek beiratkozva egyetlen iskolába sem, vagy onnan kihullottak. Az IPK figyeli az adatbázist, és az ott megjelenő személyekkel felveszi a kapcsolatot. Mint már említettük, komolyan szó van arról, hogy a 25 éves életkort 30 évre emelik fel, ugyanis még ekkor is további 40 potenciális „adófizető” éve van az illetőnek a munkaerőpiacon, ami sem neki, sem az államnak nem közömbös, hogy milyen tevékenységgel telik.

A 18. életévüket még be nem töltöttek esetében a törvény még szigorúbb. Az ún. „15-17 program” keretében, ha valaki bekerül az adatbázisba, akkor az IPK-nak 5 napon belül fel kell vennie vele a kapcsolatot, és el kell indítania azt a folyamatot, amely valamely szervezett – iskolarendszerű vagy azon kívüli – programba vezet. Ha a család nem működik együtt az IPK-val, akkor súlyos jövedelemelvonással sújtják őket, de erre alig van példa. 18 éves kor fölött anyagi hátrány nem éri a nem együttműködőket, de az együttműködés hiánya itt is ritka. Az első megkeresés általában SMS-ben történik, ez nagyjából 70%-ban eredményes, ha mégsem, akkor ezt e-mail/telefon/postai levél követi, amennyiben ez sem vezet eredményre – százból néhány esetben fordul elő –, akkor a tanácsadó személyesen keresi fel az érintetteket. Szinte senki nem érdekelt abban, hogy ne működjön együtt. Kivételek persze akadnak, egy tipikus eset a „hasisárus”, aki illegális tevékenységgel sokat keres, és nem kíván „rosszabbul fizető” legális tevékenységekbe kapcsolódni. Bűnöző fiatalok azonban kevesen vannak. A szülői együttműködés is nagyarányú: inkább 90%, mint 80% fölötti, a bevándorlók között is.

Végül a harmadik, törvény által előírt regisztrációs kötelezettség, hogy az iskolának a lemorzsolódással veszélyeztetett fiatalokat is be kell vezetnie az adatbázisba. Életkortól függetlenül, tehát akár a 22 éves, szakképzést éppen abbahagyni szándékozó személyt is. Egyúttal értesítenie kell a területen működő IPK-t, amely azonnal felveszi a fiatallal a kapcsolatot, és a probléma megismerése után a megfelelő szakemberhez/intézményhez irányítja őt. Ez nagymértékben csökkenti a tényleges kimaradást.

A regisztrációs rendszer működése szempontjából kulcsfontosságú, hogy az iskolák az eseteket és az adatokat haladéktalanul be is vezessék az adatbázisba. Ezt az adott területeken az IPK-k szerint legalább 90-95%-os biztonsággal meg is teszik. Az esetek egy részében automatikusan kell értesíteniük az IPK-t, más esetekben – pl. egy munkahely elvesztésekor – az érintett ugyan bekerül az adatbázisba, de az IPK-nak folyamatosan figyelnie kell, hogy megjelenik-e abban új, potenciális kliens.

Az IPK-k szakemberei kritikaként említik, hogy gyakorlatilag két adatbázis van. Az egyik az „iskolai”, amelyikben az iskolai előrehaladás adatai találhatóak (benne a 8. évtől kötelező ún. egyéni fejlesztési terveké is), a másik pedig a munkaügyi szféra adatbázisa, amelyben a már munkát is vállalt, a rendszerből valamikor már kikerült fiatalok adatai vannak. Természetesen mindkettőben csak a helyi lakosság adatai szerepelnek, így költözés esetén az előzmények beszerzése levelezést, többletmunkát igényel, sokszor meg is hiúsul, márpedig a sikeres tevékenység kulcsa az azonnali beavatkozás mellett az előzmények alapos ismerete és a pontos diagnózis felállítása.

Az IPK-k szeretnének egy olyan 12–25/30 éves korig terjedő egységes adatbázist, amelyben minden adat együtt szerepel, és az illetékes önkormányzat területén élők adatait is láthatnák. A rendszer alapja a személyi azonosító szám (CPR, Code of Personal Registration), amely lehetővé teszi a nagy adatbázisokból való leválogatást. Az adatvédelmet a tanulmányút során megkérdezett érintettek mindannyian megfelelőnek ítélték.

A DÁN TERMELŐISKOLÁK

A dán termelőiskolák¹⁰ évtizedek óta európai népszerűségnek örvendenek. Az első olajválság után jöttek létre, több mint 30 éve. Ma már az alternatív inklúziós programkínálat standard elemét jelentik, 1996 óta külön törvény vonatkozik rájuk. Olyanok számára ajánlható átmeneti lehetőségként, akik a szakképzés megkezdésére valamilyen oknál fogva nem alkalmasak, mert előbb személyiségük stabilizálására vagy egy döntés meghozatalára van szükségük. Tipikusan olyan 16–25 évesek kerülnek a termelőiskolákba, akik valahonnan lemorzsolódtak. A belépők mintegy negyede azonban közvetlenül a 9. évfolyam után érkezik. Ők azok, akik nem kapták meg az IPK jóváhagyását a középfokú szakképzésbe való belépéshez: „declared not ready for VET”. Korábban a termelőiskolát maguk az érintettek választhatták, ma már az Ifjúsági Pályaorientációs Központok tanácsadóinak ajánlása kell a bekerüléshez.

A termelőiskolában a hét öt napján egész nap egyetlen „műhelyben” dolgoznak a fiatalok, kis csoportban, rendszerint két „tanár”/szakoktató felügyeletével. Nem szakképzés vagy abba történő bevezetés folyik, hanem inkább egyfajta „értelmes munkaterápia”. A „tanárok” egy adott szakmához és a fiatalokhoz értő felnőttek, rájuk nézve semmilyen képzettségi előfeltétel nincs. Termelőiskolába az év bármely szakában be lehet kerülni, tehát a lemorzsolódás után azonnal lehet helye a fiatalnak; bármikor ki is lehet lépni, ha valaki elhelyezkedik, tanulmányokat folytat vagy más programba lép át.

A termelőiskolákban az egyéni fejlesztési terv már évtizedek óta mindenki számára kötelező. A fiatalok legfeljebb egy évet tölthetnek el az iskola falai között. Ugyan van rá mód a diákok tizedét ennél hosszabb ideig is a termelőiskolában foglalkoztatni, de az átlagos időtartam csak 5–6 hónap. Ezután mintegy 50–60%-uk továbbtanul középfokon, vagy elhelyezkedik, a többiek „keresik helyüket”, illetve éppen az IPK-k keresik számukra a megfelelő helyet. Néhány éve még 100-nál is több termelőiskola volt az országban, azóta számuk 80 körülire csökkent, ami az önkormányzati rendszer átalakításának (egyres önkormányzatok összevonásának) a következménye: ahol az új önkormányzat területén korábban több termelőiskola volt, ott azokat összevonták, vagy valamelyiket megszüntették. Most egyszerre nagyjából 7700 főt tudnak fogadni, ami azt jelenti, hogy egy évben mintegy 14 000 fiatal fordul meg náluk.

A termelőiskolák is ún. szabad iskolák, amelyek céljaikat, működésüket a törvény szabta keretek között maguk határozzák meg. 2010 óta 11 pontból álló chartájuk is van, amelyek a közös elveket, a közös minimumot rögzítik. Legtöbb pontjuk a termelőisko-

10 A dán termelőiskolák bemutatásakor a tanulmányút tapasztalatait is felhasználtam. (Beszélgetés Verner Ljunggal, a Dán Termelőiskolák Szövetsége tanácsadójával, Kopenhagená.)

lai törvényből következnek. Az egyes termelőiskolák e közös minimumon felül nagyon különböző karakterűek, sajátos szellemi és nevelő műhelyek is. Ezért mondhatták egy IPK-ban, hogy a tanácsadó azt is megfontolja, hogy a környezet mely termelőiskoláját ajánlja a fiatalnak: azt, amelyik a személyiségéhez, igényeihez legjobban illik.

A termelőiskolában az eredeti elképzelés szerint termelés folyik, innen a nevük is, de ez egy ideje már csak megszorítással igaz. Fontos megemlíteni, hogy direkt oktatás csak olyan mértékben van, amilyenben azt a fiatal esetleg igényli, például valamilyen tárgyból (általában angolból vagy matematikából) korrepetálást kérhet. A 30 évvel ezelőtti termelőiskolák a szakiskolákhoz hasonló tanműhelyekben, fizikai (tipikusan az építőipari, fémipari, faipari, könnyűipari) szakmákban való gyakorlati tevékenységet jelentettek. Ezekben valóban – értékesítésre kerülő – termelés zajlott, és zajlik ma is, amely a termelőiskolák kiadásainak mindmáig mintegy 10%-át fedezi. A kilencvenes évektől a profilok folyamatosan megváltoztak, és 5-10 éve már többségben vannak az úgynevezett „új irányok”, mint a hangszeres zene tanulása, a színészet, a tánc, az informatika, a filmezés. (Koppenhága 4-5 termelőiskolájában szinte nincs is hagyományos, „piszkos” szakma, csak az új irányok valamelyike szerepel a kínálatban.) A lényeg ugyanis nem a szakmán van, hiszen nem annak tanulására vagy gyakorlására készítik fel a fiatalot. Bár az itt eltöltött idő olykor fontos pályaeorientációs szerepet is betölt, mégsem túl gyakori, hogy valaki abban a szakmában kezdje el tanulmányait, amelyet a termelőiskolában űzött. A lényeg a személyiség rehabilitációja, alkalmassá tétele a további tanulásra, illetve a munkára, és ezt a közösségben végzett művészeti vagy kézműves tevékenységek nagyon jól segítik.

Az önkormányzatok azért szeretik a termelőiskolákat, mert egyrészt a költségvetésüket alig terhelik – a fő finanszírozó az állam –, másrészt helyben járulnak hozzá a hátránykezeléshez, a fiatalok pedig azért, mert az emberséges, értelmes és kellemes tevékenységet biztosító termelőiskolákban még „zsebpénzt” is kapnak. Ez havonta közel 300 euró 18 éves kor alatt, és mintegy 700 euró 18–25 éves kor között. A termelőiskola a politikusok között is viszonylag népszerű, bár néhány éve volt olyan veszély, hogy összeolvasztják őket a szakképző intézményekkel, de végül is elálltak az ötlettől, hiszen ez a termelőiskolai pedagógia halálát jelentette volna. A termelőiskolák éppen azáltal tudják betölteni személyiségrehabilitáló funkciójukat, hogy kisközösségben, egyénileg foglalkoznak a fiatalokkal. Erre „nagyüzemi” keretek között csak korlátozott lehetőség lenne.

A termelőiskolákban tehát nem szakképzés folyik, de 2010 óta korlátozott számban – az egész országban évi 150 új belépő (összlétszám 1%-a) erejéig – szakképzést is folytathatnak. Azért csak ilyen kis létszámban, mert a szakképző intézmények rossz néven vették a bizonyos értelemben jobb helyzetű (kisméretű, családias, egyéni pedagógiai módszerrel dolgozó) intézményekkel való kényszerű versengést. A hatóságok azért támogatták mégis kísérleti jelleggel e lehetőséget, mert vannak esetek, amikor pár hónapi termelőiskolai lét sem biztosítja a tanuló zökkenőmentes bekapcsolódását a 3-4 éves „normál” szakképzésbe. A tapasztalatok azt mutatják, hogy sokkal nagyobb eséllyel jut szakképzettséghez az, akivel egyénileg foglalkoznak a teljes képzési idő alatt. Itt tehát más módszertani-pedagógiai megközelítéssel folyik a szakképzés, nagyon korlátozott volumenben. A jelenlegi 81 termelőiskolából 30 kapcsolódott be ebbe a kísérletbe, körükben népszerű ez az új kezdeményezés. Egy-egy iskolában átlá-

gosan 5 főt képeznek szakmára. A szakképző intézmények és a termelőiskolák egyébként gazdag kapcsolatrendszerrel építettek ki az évtizedek során.

A termelőiskolák a dánokhoz érkező külföldiek szemében is nagyon népszerűek, az OECD is több tanulmányban dicséri az intézményt. Ennek ellenére más országokban csak lassan terjed a modell. Németországban mintegy 50 termelőiskola van, hamarosan talán saját törvény szabályozza működésüket. Ausztriában 15-18, Franciaországban 13-14, Finnországban pedig kb. 300 termelőiskolához hasonló ún. „workshop” működik önkormányzati fenntartásban, de ez utóbbiak kissé eltérő elvek alapján. További néhány országban (Izlandon, Svájcban, Grönlandon, Koszovóban és Magyarországon is) van ugyan 1-2, esetleg néhány termelőiskola, de ezekben nincs egységes elven működő intézményhálózat. Nemrég, 2012 novemberében alakult meg a termelőiskolák nemzetközi szervezete (International Production School Organisation), amelytől a nemzetközi együttműködésben várnak áttörést, hiszen ez eddig főleg projektekre, például a Leonardó mobilitási programra korlátozódott.

Magyarországon eddig három termelőiskola alakult – egyikük éppen dán segítséggel –, közülük kettő a 90-es évek második felétől működik. A hazai szabályozás sajátosságai miatt azonban ezek csak részben tudják alkalmazni a termelőiskolai elveket és pedagógiai gyakorlatot, hiszen bizonytalan körülmények között, OKJ-s képzésekre „kényszerítve” működnek. Pedig a dán termelőiskolai chartának megfelelő, a személyiség rehabilitációját a további tanulmányokra és a munkavégzésre szocializáló-előkészítő termelőiskolák működésére Magyarországon is nagy szükség volna. A meglévő „majdnem” termelőiskoláink révén érdemes lenne bekapcsolódni az újonnan alakult nemzetközi szervezet munkájába, és jogszabály által megteremteni az intézmények hazai működésének lehetőségét.

TOVÁBBI PROGRAMOK AZ ÚTKERESŐK, A SEGÍTSÉGRE SZORULÓK, A KÖZÉPFOKRÓL KIMARADÓK SZÁMÁRA

Népfőiskola

A hátránykezelés egyik intézménye hagyományosan az ún. nappali népfőiskola, amelynek egyik célcsoportja az útkereső fiataloké. A korábbi időszakhoz képest fontossága visszaszorult, ami részben finanszírozási okokra vezethető vissza. A nappali népfőiskolák egyébként pedagógiai elveikben a grundtvigi hagyományokat követik, bár ez nem bentlakásos oktatási forma. Konkrét tanterv nincs, ahogyan vizsga sincs, a tanárok tervezik meg a kurzust.

A hagyományos – bentlakásos – népfőiskolák fontossága és képzési volumene is csökkent az idők folyamán. A résztvevők jelentős hozzájárulás ellenében vehetnek részt a több hónapos tanfolyamon. A kereslet megcsappant, a fiatalok nem feltétlen akarnak nagy számban olyan humán (esztétikai, történelmi, filozófiai stb.) kurzusokon részt venni, amelyeket a hagyományos értékeket leginkább őrző népfőiskolák kínálnak, preferálnak. Lemorzsolódók itt viszonylag kis arányban vannak jelen, bár az útkereső, biztos anyagi háttérű családban élő, a hagyományok iránt vonzódó fiatalok számára ideális lehet.

Efterskole

Az *Efterskole* intézményének még az angol fordítása sem egyértelmű (különböző elnevezések ismertek: „free youth school”, „after school”, „boarding school for 14–18 years old”). Az *Efterskole* szintén speciálisan dán intézmény, a népfőiskolák ifjúsági tagozatának is nevezik. Bentlakásos, amelyben 14–18 évesek tanulnak egy, ritkábban két évig. Van közöttük alsó középfokon iskolarendszerű oktatást is kínáló. 260 iskolában, amelyek mérete 25-től 500 főig is terjedhet, mintegy 27 000 diák tanul. Szinte kizárólag falvakban, vidéken található, Koppenhágában egy sincs. Népszerűségük emelkedik, és a vidéki, szakképzésbe törekvő, gyengébben teljesítő, de konform fiataloknál fontos integrációs szerepük van. Az oktatással egyenértékű a szocializációs funkciójuk is.

Ifjúsági iskola (Youth School)

Ennek a 14–18 éveseket megcélzó iskolatípusnak az elődeit a második világháború előtti években hozták létre, a célcsoport már akkor az alacsonyan képzett ifjúság volt. Az ifjúsági iskolák azóta folyamatosan változtak, és manapság is gyors átalakulásokon mennek keresztül. Ezek az önkormányzatok által fenntartott intézmények rendkívül sokféle célt szolgálnak és számtalan programot kínálnak. Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy ahány ifjúsági iskola, annyiféle. Javarást délutáni tevékenységeket kínálnak, de az iskolarendszer kínálatát is színesítik (a választható 10. évfolyamot is indíthatják például). Van korrepetáló és személyiségerősítő, a magyar tanodára emlékeztető kínálatuk is. Sok ifjúsági iskolában délutánonként klubokat működtetnek, és a magyar TIT (Tudományos Ismeretterjesztő Társulat) programjaira emlékeztető kínálat is felfedezhető néhányuknál, vagy a demokráciára nevelés intézményeként funkcionálnak. Egyesek részt vesznek a pályatanácsadásban is. Ahol sok bevándorló van, ott dán nyelvi képzést és más, e célcsoport képzését, integrációját elősegítő programot hirdetnek. Egyes helyeken az ifjúsági iskolák részt vesznek a rövid idejű szakképzésben is (lásd a *következő alfejezetet*). Szabadidős, közösségfejlesztő tevékenységeket is szervezhetnek, amint nyári elfoglaltságokat is.

Rövid idejű szakképzés

Az egyéni tanulmányi terv szerinti rövid idejű, szakképző jellegű, végzettséget nem (esetleg amolyan részszakképzettséget) adó programba (EGU – szó szerint Vocational Basic Education) való bekapcsolódás feltétele, hogy a fiatal egy pályairányítási szakemberrel közösen, meglévő elemekből – tanfolyamokból, termelőiskolai programból, szakképzési-felnőttképzési modulokból, vállalati gyakorlat(ok)ból – félévestől 3 évesig terjedő, tipikusan 2 éves egyéni tervet állítson össze. Menet közben folyamatosan tartja a kapcsolatot a pályairányító szakemberrel a fiatal, aki az átlagosnál rosszabb hátterű, tipikusan 18–20 éves, és a teljes értékű szakképzésben való eredményes részvétele nem várható. Itt nem a személyiségfejlesztésen van a hangsúly, és – ellentétben a grundtvigi szabadiskolákkal – roppant alacsony a presztízse, ezért kevesen is vesznek részt benne.

TAMU iskolák

A TAMU iskolák (tulajdonképpen TAMU iskola, hiszen a hat, szerte Dániában telepített intézményt egyetlen igazgató vezeti) egységes rendszerben, egységes szabályok szerint működnek. Bentlakásos intézmények, és a sűrűre szótt dán „drop-out-fogó”

rendszer legalacsonyabb presztízsű, utolsó láncszemének számítanak. A munkaerőpiacra irányuló rövid idejű, gyakorlatilag betanító képzések résztvevői 50%-ban egykori drogosok, 30%-ban büntetett előéletűek, legtöbbjük bevándorló vagy annak leszármazottja (ezt egyébként a statisztikák nem jegyzik). Gyakorlatilag valamennyien hagyományos értelemben vett analfabéták. Aki ide kerül, annak tényleg nincs más lehetősége, ha legális jövedelemből szeretne megélni. A tanári képesítés ebben az intézményben sem feltétel, nem is tipikus. Mesterek és az ügy iránt elkötelezett szakemberek dolgoznak itt, beleértve az adminisztratív állományt is.

Az oktatás újszólván a munkára korlátozódik, azon keresztül valósul meg. Hente általában egy olyan óra van, amikor valamennyien összejönnek, és valaki valamiről mesél, például az EU választásról, intézményeiről. Nagyon jelentős a szociális alapelemek átadása, például a szabálytartásra nevelés. A szabályok kemények, a lényeg: „tudtad mivel jár, megsértetted, szabadon tetted, viseld a következményeit”. Alkunk helye nincs. Egyesek szerint a fiatalok egy része még szabályozottabb/szigorúbb közeget igényelne, de ez már idegen a dán mentalitástól.

A képzésről bizonyítványt kapnak a fiatalok, majd utána egy 30 napos munkakereső periódus következik. A munkakeresésben a TAMU alkalmazottai fontos szerepet játszanak. Ha egy fiatal közben talál magának állást, természetesen félbehagyhatja a képzést, de ezt nem szeretik, inkább rossz jelnek tekintik. Az azonnali elhelyezkedési arány elég jó – hiszen kialakult az iskola kapcsolatrendszere –, de erősen gazdaságitrend-függő.

ÖSSZEZÉS

„A DÁN RENDSZER ÜZENETE”

A dán társadalmat egészséges társadalomnak tekinti a hazai és a nemzetközi közvélemény. A szélsőségek nem jellemzőek. Széles, jómódú középosztálya van, kiegyensúlyozott, egészséges, kulturáltan viselkedő, a munkaerőpiacon versenyképes állampolgárok alkotják társadalmának nagy részét. Mindennek megalapozásában kulcsszerepe van a jó végeredménnyel működő oktatási rendszernek, amely egyúttal jól finanszírozott, mind a szociális hátrányok kompenzálása, mind a megfelelő minőségi programkínálat, illetve a szociális támogatás terén.

Azért fogalmazunk így, hogy „jó végeredménnyel”, mert a dánok nem gondolják, hogy „sietni” kellene a fiatal pályára állításával, eredményes vizsgákban, képesítésekben megmutatkozó fejlesztésével – és a „részeredményeik” nem is túl jók. A PISA-eredmények legutóbb 496–500 pont között voltak, amolyan jó közepesek, a lemorzsolódási arányok híresen magasak a legtöbb programban. A 9 éves általános iskolát követően mindenkinek joga van egy választható 10. év elvégzésére is, egyéni törekvéseihez illeszkedő programmal – a fiatalok nagyobbik fele él is a lehetőséggel. A középfokú szakképzést megkezdő fiatalok átlagéletkora a sok újrakezdés, a szakképzésbe való beiratkozás előtti egyéb – pl. termelőiskolai, népfőiskolai – programok miatt, illetve az átmeneti munkavállalás és sokaknál a hosszabb külföldi tartózkodás után 20 év fölött van. A legtöbben huszonevésen, sokan csak 25 év fölött szerzik meg első szakképesítésüket.

Úgy gondolják, hogy nem kell sietni, de lazáslni sem szabad, sem az intézményeknek (hogy csak parkoltassák diákjaikat, érdemi fejlesztési erőfeszítés nélkül), sem az egyéneknek. Akiknek a munkaerőpiacra való tartósan sikeres beilleszkedése a leginkább kérdéses – például nincs sem középfokú végzettségük, sem bejelentett munkájuk –, azoknak gyakorlatilag kötelező valamilyen programba bekapcsolódnunk. 18 éves kort megelőzően ténylegesen kötelező, 18 és 25 év között pedig olyan érdekesség mellett, amelyre nem érdemes, nem szoktak nemet mondani. A 25 éves felső korhatárt most szándékoznak 30 évre kitolni. Még akkor sem késő, hiszen 35-40 év van még hátra a nyugdíjkorhatárig.

Ahhoz, hogy a középfokú végzettség és munkahely nélküli fiatalokat a munkaerőpiacra segítsék, először is „tudni kell róluk”. Az iskolai, a „várható bajokat” előrejelző helyi rendszerek mellett ezért már közel egy évtizede regisztrálják azokat, akik valamely programból lemorzsolódtak (beiratkoztak, de végzettség nélkül kiiratkoztak az iskolából), illetve nincs bejelentett munkájuk (nem fizet utánuk senki járulékot). A helyi pályaaorientációs és/vagy munkaügyi kirendeltségek által figyelt adatbázisban az újonnan megjelenőket (nagyon gyorsan) professzionálisan képzett pályaaorientációs szakemberek keresik fel, és egy hosszabb-rövidebb, jól dokumentált egyeztetési folyamat indul el a fiatallal, esetleg családjával. Ennek eredménye mindig az, hogy az érintett egy új programba lép. Ez lehet egy iskolarendszerű, vagy a fiatal igényeihez illeszkedő egyéni program, munkatapasztalat-szerzés vagy ezek kombinációja.

A fiatalok programokba irányítása úgy lehet sikeres, hogy széles alternatív kínálatot is biztosítanak a formális iskolarendszerű programok mellett, sőt egyéni programok kialakítására is van mód, hogy mindenki megtalálja a számára megfelelőt. Alapelv, hogy mindenkinek olyan programban kell részt vennie, amelyre motivált, amely céljaihoz, lehetőségeihez illeszkedik. A széles programkínálat, az egyéni döntési szabadság magas fokú biztosítása, és a személyre szabott professzionális pszichoszociális támogatás előbb-utóbb – esetleg többedik nekifutásra – sikerhez, azaz végzettséghez és munkaerő-piaci integrációhoz vezet. Olykor „csak” 25/30 éves korra, de akkorra tartósan.

Mindez úgy lehetséges, hogy a politika nemcsak szavakban, hanem a politikusok a meggyőződésükben és a szakpolitikák formálásával is elkötelezettek abban, hogy a társadalom perifériájára, a munka világán kívülre szorulóak számát minimálisra redukálják. Ezt a célt szolgálja az a szinte utópisztikus, de komolyan gondolt cél, hogy belátható időn belül a fiatal felnőttek 95%-ának legyen középfokú végzettsége, hiszen ez a társadalmi integráció előfeltétele a 21. században. Ennek elérését – hogy mikor, azt persze nem tudhatjuk – az teszi lehetővé, hogy felelős politikusok, felelős szakpolitikusok, és felelős intézmények a fiatalokat is felelősségre, önállóságra, és felelős döntések meghozatalára nevelik egész pályafutásuk során.

IRODALOM

- Charter for the Danish Production Schools* (2010): The Association of Danish Production Schools. http://psf.nu/images/charter/charter_engelsk.pdf
- Cort, Pia – Rolls, Simon (2008): *VET Policy Report – Denmark 2008. The Copenhagen Process: Progress in the policy priority areas for vocational education and training*. /Cedefop ReferNet/ Aarhus University. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/eu/pub/cedefop/policyreport/2008_PR_DK.pdf
- Cort, Pia (2011): *Taking the Copenhagen Process apart. Critical readings of European vocational education and training policy*. /PhD Dissertation/ Aarhus University. http://pure.au.dk/portal/files/43939819/Taking_the_Copenhagen_Process_Apart_Pia_Cort.pdf
- Country statistical profile: Denmark (2013): Publication Date: 15 Nov 2013. http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-denmark_20752288-table-dnk
- Education and Training in Denmark – Facts and Key Figures* (2012): Ministry of Children and Education, Denmark. <http://eng.uvm.dk/~media/UVM/Filer/English/PDF/120312%20Education%20and%20training%20in%20DK.ashx>
- Education at a Glance* (2013): Table C2.1. *OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888932850509>
- Eurypedia. Denmark. European Encyclopedia on National Education Systems, European Commission. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Overview>
- Facts and Figures 2007 – Key Figures in Education 2007* (2008): Danish Ministry of Education. <http://pub.uvm.dk/2008/facts/>
- Mártonfi György (2008): Szakképzés és lemorzsolódás: Dánia – országtanulmány. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 103–117.
- Mártonfi György (2013): Az ifjúsági pályaeorientációs központok inklúziót segítő tevékenysége és a dán termelőiskolák. In: Hermády-Berencz Judit – Szegedi Eszter – Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.): *Esélyteremtés szakképzéssel*. Budapest: PSIVET szakmai konzorcium. 69–73.
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Retention in Vocational Education in Denmark – A best practice study* (2005): Danish Ministry of Education. http://pub.uvm.dk/2005/retention/retention_in_vocational_education.pdf
- Rolls, Simon – Cort, Pia (2010): *National Research Report (NRR) – Denmark 2009*. /CEDEFOP ReferNet/ Aarhus University. <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2010/73880.pdf>
- Rolls, Simon – Cort, Pia (2011): *A bridge to the future: European policy for vocational education and training 2002-10, National policy report – Denmark*. /CEDEFOP ReferNet/ Aarhus University. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2010/vetpolicy/2010_NPR_DK.pdf
- Rolls, Simon (2012): *Denmark. VET in Europe – Country report*. /CEDEFOP ReferNet/ http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2012/2012_CR_DK.pdf

The Danish Approach to Quality in Vocational Education and Training (2008):
2nd edition. The Danish Ministry of Education. [http://pub.uvm.dk/2008/
vetquality2/helepubl.pdf](http://pub.uvm.dk/2008/vetquality2/helepubl.pdf)

The structure of the European Education Systems 2013/14: schematic diagrams (2013).
[http://www.refernet.org.cy/images/media/assetfile/education_structures_
EN.pdf](http://www.refernet.org.cy/images/media/assetfile/education_structures_EN.pdf)

Youth schools in Denmark (2012): Danish Youth School Association.
[http://www.ungdomsskoleforeningen.dk/fileadmin/groups/1107
/Publikationer/Youth_Schools_in_Denmark_2012.pdf](http://www.ungdomsskoleforeningen.dk/fileadmin/groups/1107/Publikationer/Youth_Schools_in_Denmark_2012.pdf)

HONLAPOK

<http://www.psf.nu> - a dán termelőiskolák honlapja

<http://eng.uvm.dk/> - a Dán Oktatási Minisztérium honlapja

<http://eng.uvm.dk/Service/Publications> - a Dán Oktatási Minisztérium honlapjáról
az oktatási rendszerről letölthető anyagok elérhetősége

[http://eng.uvm.dk/Education/Educational-and-vocational-guidance
/Youth-Guidance-Centres](http://eng.uvm.dk/Education/Educational-and-vocational-guidance/Youth-Guidance-Centres) - a dán Ifjúsági Pályaorientációs Központ honlapja

GYÖRGYI ZOLTÁN – IMRE ANNA: HOLLANDIA

HOLLANDIÁRÓL RÖVIDEN

Hollandia (hivatalos nevén Holland Királyság) területe valamivel több mint 40 000 km², lakosainak száma 17 millió, így Európa egyik legsűrűbben lakott állama. Azon kevés európai országok közé tartozik, amelyben természetes szaporodásról beszélhetünk, a legutóbbi adat szerint ez 35 000 fő. Az ennél kisebb bevándorlással együtt 2014-ben a népesség száma csaknem 50 000 fővel emelkedett.

A lakosság jövedelmi helyzete kiemelkedő Európában: egy kétkeresős, kétgyerekes család nettó jövedelmét tekintve csaknem annyi, mint Dániában, Svédországban és az Egyesült Királyságban, s a 2012-es adatok alapján csak Luxemburgé haladja meg jelentősen. Ennél is jobban mutatja az ország lakosságának jövedelmi helyzetét, hogy az egyes rétegek közötti eltérés alacsony: a legnagyobb és a legalacsonyabb jövedelmű kvantilis közötti arány 3,5 körüli, ez az Európai Unióban csak Csehországban és Szlovéniában kisebb némileg; Magyarországon négyszeres, a legnagyobb értékkel rendelkező Spanyolországban több mint hétszeres (Eurostat Yearbook 2012).

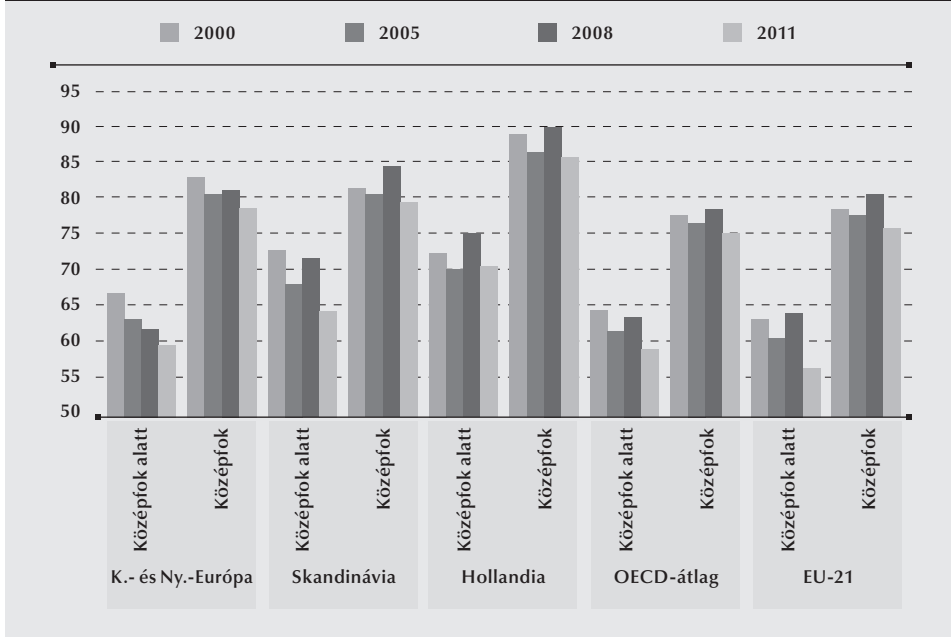
Az ország 12 anyaországi tartományra (provincia), és 408 anyaországi önkormányzatra (municipalitás) oszlik. A tartományok nagysága két-három magyar megyének felel meg, a municipalitások több települést is magukban foglalhatnak. A tartományok törvényhozó testülettel rendelkeznek, de a legfontosabb jogszabályok országos szinten születnek.

A foglalkoztatottság az OECD-országokhoz képest kedvezőnek mondható. Nemcsak az OECD, illetve az európai uniós országok átlagát haladja meg, hanem még a skandináv országokét is. A középfokú végzettségnek 15–20 százalékpontnyi a hozadéka, vagyis a középfokú végzettség megszerzésével lényegesen lehet javítani a munkaerő-piaci helyzeten. Mind a középfokú, mind az ennél alacsonyabb végzettséggel rendelkezők esetében, némi ingadozással, stagnálásról beszélhetünk, vagyis nem érzékelhető – mint sok más országban – a korai iskolaelhagyók munkaerő-piaci helyzetének romlása (lásd *1. ábra*). Ugyanakkor a 20–25 éves, alacsony iskolai végzettségű fiatalok foglalkoztatottsága csak közepesnek tekinthető. 2005 óta erőteljesen, de más országokhoz képest nem kiemelkedően romlott a helyzet (lásd *2. ábra*). Mindez azt jelenti, hogy a korai iskolaelhagyókkal érdemes foglalkozni, mivel sérülékenyek a munkaerőpiacon: komoly hátrányt jelent számukra a hiányos iskolai végzettség, s ez – minden bizonnyal – az állam számára is komoly költségvetési kiadással jár.

A HOLLAND OKTATÁSI RENDSZER

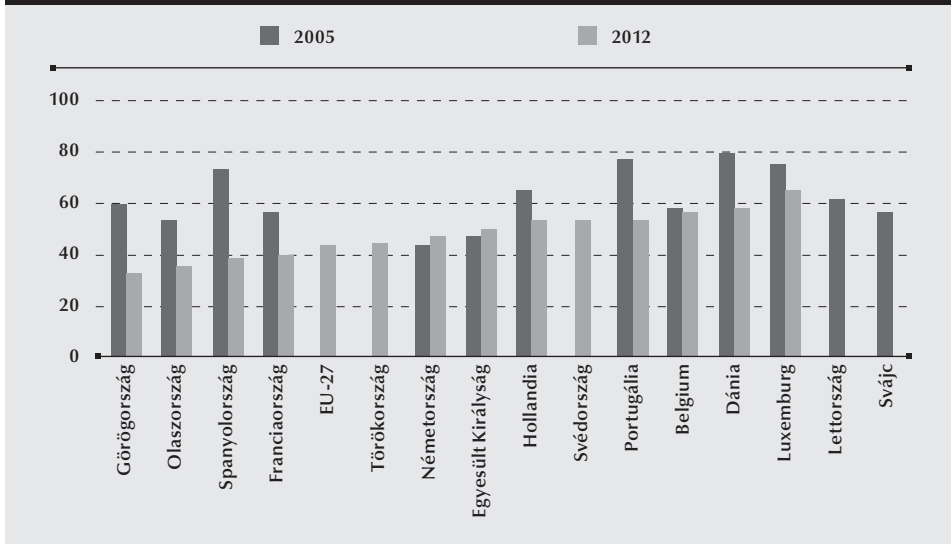
Az oktatási rendszer az ún. angolszász típusú oktatási rendszerek közé tartozik, vagyis alulról építkezik, az állam csak a szabályozásban játszik komolyabb szerepet, amennyiben az oktatás keretfeltételeit szabályozza (iskolaindítás, működési feltételek, a tanárok minimális végzettségének, illetve fizetésének meghatározása, a tanulók beiskolázását és továbbhaladását érintő kérdések). A tartományok az állami előírások betartásáért felelősek, jelentős az ellenőrző szerepük. A döntések nagy részét, így a szakmai kérdések egészét, helyi szinten hozzák meg.

1. ábra: A foglalkoztatási ráta iskolai végzettség szerint, 2000, 2005, 2008, 2011 (%)



Forrás: Education at a Glance 2013, Table A5.3a. adatai alapján

2. ábra: Az ISCED 2, vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkező, nem tanuló 20–34 évesek foglalkoztatottsága, 2005 és 2012 (%)



Forrás: Eurostat

Az alap- és a középfokú oktatás közintézményeit helyi önkormányzatok, irányító testületek, vagy önkormányzati alapítású alapítványok működtetik. Irányító testületek vezetik a magánintézményeket is. Az iskolák saját költségvetésből gazdálkodnak, de az iskolafelügyelet hagyja jóvá a gazdálkodás alapját jelentő helyi programokat.

Az oktatás 5 éves kortól kötelező, de a tanulók többsége már 4 éves korában iskolába lép. A 6 éves korig tartó szakaszt az ISCED 0 szinttel azonosítják, az ISCED 1-es szintű oktatás – a legtöbb európai országhoz hasonlóan – 6 éves korban kezdődik. Az egységes alapfokú oktatás hét-nyolc évig, tehát a tanulók többsége esetében 12 éves korig tart.

Az általános iskola utáni programok középfokú képzési programoknak minősülnek. A tanulók három (kétféle gimnáziumi és egy négyéves szakmai előkészítő) program közül választhatnak. A hatéves VWO (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*) elsősorban egyetemi tanulmányokra „akadémiai felsőoktatásra” készít fel, az ötéves HAVO (*hoger algemeen voortgezet onderwijs*) a főiskolai szintű képzést „szakmai felsőoktatást” célozza meg, mindkettő ISCED 3 szintű végzettséget biztosít.¹ A négyéves szakképzési előkészítő (VMBO – *voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*) első két éve alapvetően közismereti képzés, a második két évben már elágazások vannak benne, több vagy kevesebb szakmai tartalommal.²

A holland statisztika a képzési programok szerinti megoszlást a középiskola harmadik évfolyamát alapul véve vizsgálja (az addigi tanulói mozgásokról nincs adatunk). E szerint 2010-ben a harmadéves tanulók fele tanult a szakmai előkészítőben, és 44%-a a kétféle gimnáziumi program valamelyikében. A négy évvel korábbihoz képest néhány százalékos elmozdulás történt: a szakmai előkészítő részaránya akkor 53%, a gimnáziumi programoké 42% volt (The State of Education... 2012).

Az *Education at a Glance* adatai szerint (OECD 2013) az általános középiskolai (gimnáziumi) irányban tanulók a középfokú képzésben részt vevők 31%-át teszik ki, de ez az adat csak hozzávetőlegesen mutatja a két ág (gimnáziumi, szakmai) arányát, mivel egyrészt az összes évfolyamon tanulókat mutatja (a képzések hossza pedig eltérő), másrészt a szakmai előkészítő befejezésekor számottevő a mozgás a gimnázium irányába.

A szakmai előképzésre épül a szakképzés, amelynek iskoláit egy-másfél évtizede mamutintézményekbe, ún. szakképző központokba (ROC) tömörítették. 43 általános és 13 mezőgazdasági ROC működik az országban, mindegyikhez több iskola, gyakran több település iskolái tartoznak. A középfokú szakképzésben (MBO – *middelbaar beroepsonderwijs*) négyesintű az oktatás, és a legalacsonyabb szinttől kezdve sorsámozzák őket:

1. **Szakmai részképzés:** egyéves képzés, nem ad teljes értékű szakmát, inkább csak egyszerűbb szakmai ismereteket. Leginkább az enyhén értelmi fogyatékosok számára biztosít végzettséget.

1 A továbbiakban e kettőt gimnáziumi képzésnek hívjuk. A szóhasználat nem feltétlenül egyezik a nemzetközi gyakorlattal: találkoztunk olyan – angol nyelvű – anyaggal, amelyik kizárólag a VWO programot nevezte gimnáziumi képzésnek.

2 A szakirodalomban időnként a középiskola első két évét egységesen kezelik, és VO névvel illetik.

2. *Szakmai alapképzés*: kétéves képzés, amely a minimum szintet jelenti a munkaerőpiacra való belépéshez. Ezt tekintik teljes értékű középfokú végzettségnek a szakmai képzésen belül. Vagyis, aki ezt nem szerzi meg, s nem jár iskolába, korai iskolaelhagyónak számít.
3. *Emelt szintű szakmai képzés*: hároméves képzés, ahol irányítói kompetenciákra lehet szert tenni.
4. *Középvezetői, illetve szakértői képzés*: három-négy évig tart.

A szakmai előkészítő kihagyásával is el lehet kezdeni szakmát tanulni, de kizárólag az 1. szint megszerzését célzó képzésben. Akik számára még ez is nehéz, azok speciális szakiskolákban tanulhatnak. Ha ezt elvégzik, akkor egy ún. zöld kártyával kaphatnak jogosultságot arra, hogy a szakmai képzés 1. szintjére beiratkozzanak (Hermándy-Berencz-Juhász 2013).

A szakképzésen belül nemcsak szintek szerint, hanem az elméleti és a gyakorlati képzés arányát tekintve is vannak elágazások. A BOL iskolaközpontú képzésben az elméleti órák aránya legalább 60%, a BBL képzés inkább gyakorlatközpontú, azaz munkavállalás melletti tanulást jelent. Ebben főként olyan felnőttek vesznek részt, akiknek van már munkahelyük. 2012-ben a szakmai előkészítőt végzett fiatalok túlnyomó többsége, azaz 79,6%-a a BOL programot választotta, 8,5%-uk pedig a BBL-t, míg a többiek nagy része a gimnáziumi képzésbe ment át, kis részük pedig befejezte tanulmányait³ (Key Figures 2008-2012:12).

A szakképzés 18 éves korig díjmentes, ezt követően tandíjat kell fizetni, de a szakképzés 1., illetve 2. szintjéhez ösztöndíjat kaphatnak. A 3. és 4. szinten tanulók számára tanulmányi eredménytől függő ösztöndíj van, amelyet a tanulmányok félbeszakítása esetén vissza kell fizetni.

A teljes idejű oktatásra vonatkozó *tankötelezettség* a középfokú végzettség megszerzéséig, de legalább 16 éves korig tart. 2007 óta a 16 évnél idősebb, de 18 év alatti fiataloknak – a gyakorlat és az elméleti képzés kombinációját tartalmazó – valamilyen szakmai képzési programban is részt kell venni, vagyis arra törekednek, hogy mindenki megszerezze az ISCED 3 szintű végzettséget (VWO, HAVO, MBO 2 szint).

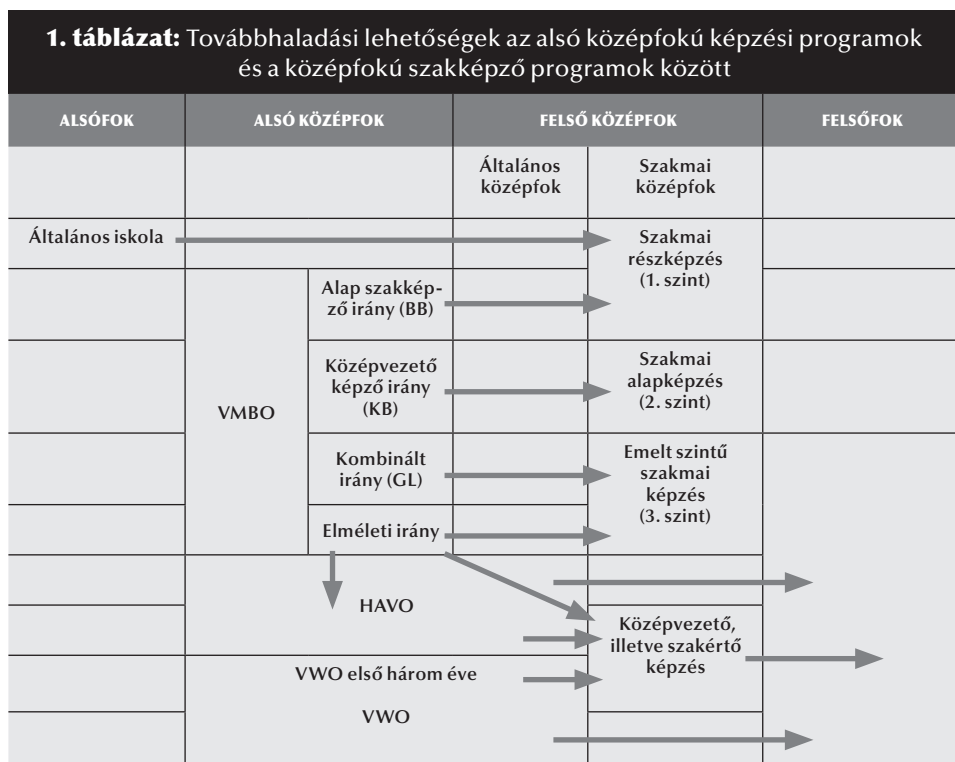
TANULÓI MOZGÁS A KÉPZÉSI PROGRAMOK KÖZÖTT

A képzési rendszer elágazásai viszonylag korai életkorban kezdődnek, de sokféleségük egyben a közöttük lévő távolságot is csökkenti, ami megkönnyíti a programok közötti átjárási lehetőséget, nemcsak a szakmai előképzésen belül, hanem lehetővé téve a gimnáziumba kerülést is. Ezt megkönnyíti, hogy a különböző programok (VMBO, HAVO, VWO) sok esetben ugyanazon iskolai keretek között működnek. Az átjárás tantervi alapját országos szinten szabályozzák (képzési programtól függetlenül azonos

³ A 3. ábra jelzi az átlépési irányokat és nagyságrendjüket, de nem az itt végzettek, hanem a teljes korosztály arányában.

tantárgyak a középiskola első két évében), akárcsak a továbbhaladási utakat az egyes képzési programok között. A szakmai előkészítő és a szakmai programok belső elágazásai közötti mozgással ugyanakkor sem az oktatási statisztikák, sem az oktatásról szóló jelentések nem foglalkoznak. Feltételezhető, hogy ezek alapvetően belső iskolai ügynek számítanak.

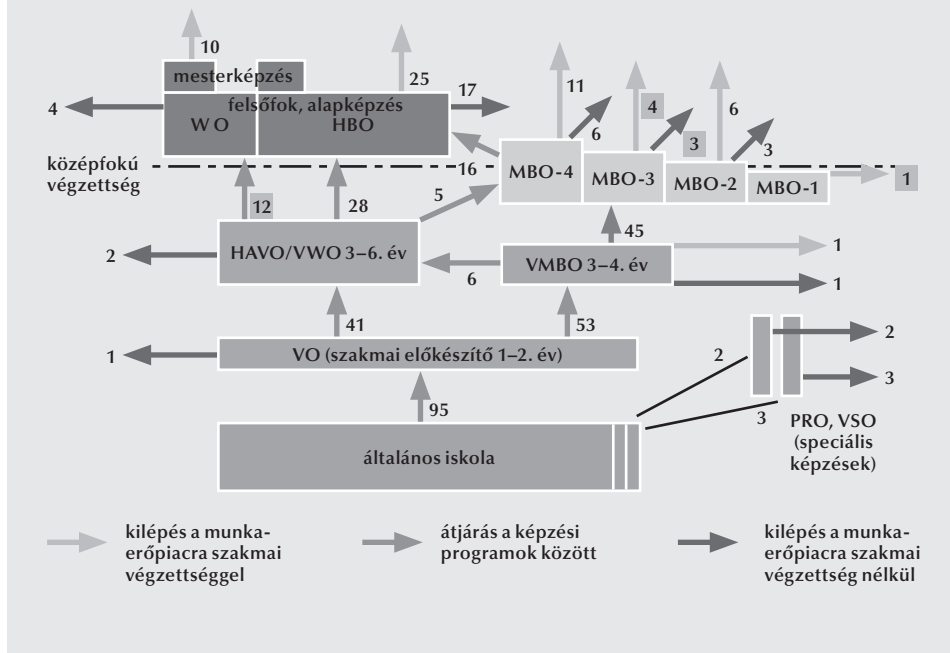
A színes képzési rendszer változatos továbbhaladási utakat tesz lehetővé. Az alsó középfokú oktatás négy VMBO programja közül kettőből lehet továbblépni a szakképzés (MBO) 3. és 4. szintjét biztosító képzésre, de átjárási lehetőségek vannak a gimnáziumi képzés irányából is: a VWO vagy a HAVO befejezett első három éve jogosít ugyanerre. A szakmai képzés elméleti ágából a szakmai felsőoktatásba lehet átlépni.



Forrás: Szakirodalmi információk alapján készítette Györgyi Zoltán

2011-es adatok szerint a VMBO-t végzettek 11%-a ment át a gimnáziumi programba, és 2%-uk nem tanult tovább. Ugyanennyien (2%) végzettség nélkül hagyták abba a programot. Szintén az átjárási lehetőségekre utal, hogy az MBO-t befejezők 14%-a ment tovább a szakmai felsőoktatásba. Sokan kerülnek át a rövidebb idejű gimnáziumi programból (HAVO) a hosszabb idejű program (VWO) magasabb évfolyamaira is. A fordított irányú átjárás is gyakori, vagyis VWO végzettséggel sokan nem egyetemen folytatják tanulmányaikat, hanem a szakmai felsőoktatást célozzák meg, illetve HAVO végzettséggel kezdenek szakmát tanulni (lásd 1. táblázat, és 3. ábra).

3. ábra: A képzési programok közötti mozgás egy-egy korosztály arányában, 2011 (%)



Forrás: Key Figures 2008-2012

Összességében a rendszer számos intézményesített megoldással rendelkezik annak érdekében, hogy mindenki megtalálja a helyét, s ha valaki bármilyen okból meggondolja magát, akkor képzési programot válthasson: menet közben vagy az előző képzés befejezése után. A lényeg, hogy minimálisra csökkentsék a lemorzsolódás esélyét.

Az évismétlés nem idegen a rendszertől: központilag ugyan nem szabályozzák, de az oktatási intézményeknek joguk van ahhoz, hogy a nem teljesítő diákokat ne engedjék a következő évfolyamra. A 2011/2012-es adatok szerint a tanulók 18%-a 8 évnél tovább járja az általános iskolát – ugyanakkor több mint 4%-uk rövidebb idő alatt fejezi be (Eurypedia).

Az, hogy a tanulók egyre magasabb végzettség megszerzésére töreksenek – legalábbis a minisztériumi jelentés szerint – nem járt együtt a követelmények csökkentésével. Emiatt viszonylag magas a záróvizsgán elbukók aránya: 2008 és 2011 között 6,5%-ról 9,5%-ra nőtt a középfokú képzés záróvizsgáját nem teljesítők aránya (The State of Education... 2012).

A rendszer nemcsak a tanuló számára teszi lehetővé, hogy kilépjen egy középfokú programból, hanem az iskoláknak is lehetővé teszi, hogy kezdeményezzék ezt, ha úgy látják, hogy a diák nem alkalmas arra, hogy az adott programot befejezze. Az áthelyezéshez a diák (szülei) hozzájárulására van szükség. Az oktatáspolitikai cél: lehetőség szerint megakadályozni a tanulók iskolarendszereből való korai „kihullását”.

Az Oktatási Minisztérium⁴ már említett kiadványa szerint (The State of Education... 2012) Hollandiában nagy hangsúlyt helyeznek az iskolában megszerzett végzettség szintjére, s ezzel kapcsolatban arra, hogy az azonos szinteken belül kínált programok közül mennyien választják a továbbtanulást leginkább lehetővé tévőket. Egyre többen kerülnek a szakmai előkészítő (VMBO) elméleti programjába, a két gimnáziumi programba, illetve a szakképzés 2., tehát alapkövetelménynek tekintett szintjére. Mindez új feladatokat is ró az oktatási intézményekre, amelyeknek a (korábbiánál) gyengébb tanulók számára is „fogyaszthatóvá” kell tenniük az oktatást, illetve a sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok számára pótlólagos támogatást kell(ene) nyújtaniuk. Hozzá kell tenni, hogy az oktatási intézményeknek csak egy része alkalmazkodik ehhez a helyzethez (The State of Education... 2012:14).

A különböző kiadványokban hangsúlyosan megjelennek a sajátos nevelési igényű (más megfogalmazásban: speciális segítségre szoruló) tanulók. Bár az angol nyelvű anyagok definíciói nem egységesek (a *vulnerable/special needs category* kifejezést használják, jöllehet ugyanarról a tanulói csoportról beszélnek), mégis úgy tűnik, hogy ezen nagyjából a magyarországi sajátos nevelési igényű kategóriát értik, amennyiben ide sorolják a szervi fogyatékosokat, valamint a magatartászavaros tanulókat (The State of Education... 2012). Feltételezhető, hogy a besorolás ez utóbbi két kategóriába Hollandiában sem egyértelmű. Erre utal egyrészt, hogy 1990 és 2012 között az SNI-s tanulók aránya 9,3%-ról 17,5%-ra nőtt, másrészt, hogy a fiúk száma – bár csökkenő mértékben – de felülreprezentált a lányokhoz képest (Key Figures 2008-2012:12).

A tanulási és a beilleszkedési zavaros tanulók számára az oktatási rendszer külön programokat definiál, de sokan közülük integráltan tanulnak a többiekkel. A VMBO végzettség megszerzésével küzdő 14 éves kor felettiék számára kiscsoportos speciális kurzusok működnek. Azok számára, akik hosszú távon, segítséggel is alkalmatlanok a szakmai előkészítő befejezésére, szakmai tréningek indulnak, elősegítő belépésüket a munkaerőpiacra. Ezt ma már a középfokú oktatás negyedik pillérének nevezik, de ez az egyetlen, amely nem vezet középfokú végzettséghez. Sok iskola azonban nem, vagy nem eleget tesz az érintett tanulók végzettséghez juttatása érdekében (The State of Education... 2012).

LEMORZSOLÓDÁS, KORAI ISKOLAELHAGYÁS

A korai iskolaelhagyás csökkentése a holland oktatáspolitikai egyik központi elemének tűnik, s az ezzel kapcsolatos megállapítások a kormányzati kiadványokban rendre előkerülnek. E politika nagyon tudatosan épít a széles programválasztékre. Fontos célja, hogy lehetőség szerint mindenki megtalálja a számára legalkalmasabb programot, és azt minél nagyobb valószínűséggel el is tudja végezni, vagyis ne legyen korai iskolaelhagyó (The State of Education... 2012). Másik központi kérdésnek az oktatás minőségét, különösen a gyenge teljesítményt mutató iskolák számának csökkentését, tekintik az utóbbi időben. Valójában ez is hasonló célt szolgál, ugyanis a gyenge iskolák tanulói közül sokan nem tudják letenni a végzettséghez szükséges vizsgát.

4 Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztérium

2. táblázat: A legalább felső középfokú végzettséggel rendelkezők aránya korcsoportonként néhány OECD tagállamban és az EU átlagában, 2011 (%)

ORSZÁG	25-34	35-44	45-54	55-64
Belgium	82	79	68	56
Franciaország	83	78	68	58
Németország	87	87	87	84
Hollandia	82	77	71	60
Svédország	91	91	87	78
Egyesült Királyság	84	80	75	67
EU 21 átlaga	84	80	75	65

Forrás: Education at a Glance 2013, Table A1.2a. adatai alapján

Az iskolai végzettség tekintetében Hollandia nem számít különösen jónak, a legalább felső középfokú végzettséggel rendelkezők aránya az európai uniós államok átlaga alatt van minden korosztályt tekintve, viszont a fiatalabb korosztályok lemaradása kisebb, mint az idősebbeké (lásd 2. táblázat).

A korai iskolaelhagyók mérésére Hollandiában két különböző definíciót használnak:

- Az Eurostat ESL adatai az európai országokkal való összehasonlítást teszik lehetővé.
- A saját, nemzeti meghatározás szerint: új iskolaelhagyónak az a 12 és 23 év közötti tanuló számít, aki tanév közben alapképesítés (basic qualification)⁵ nélkül hagyja el az oktatást. Ez a meghatározás a korai iskolaelhagyással kapcsolatos, a reintegrációs beavatkozások helyett a prevencióra fókuszáló szakpolitikai fejlesztések során született.

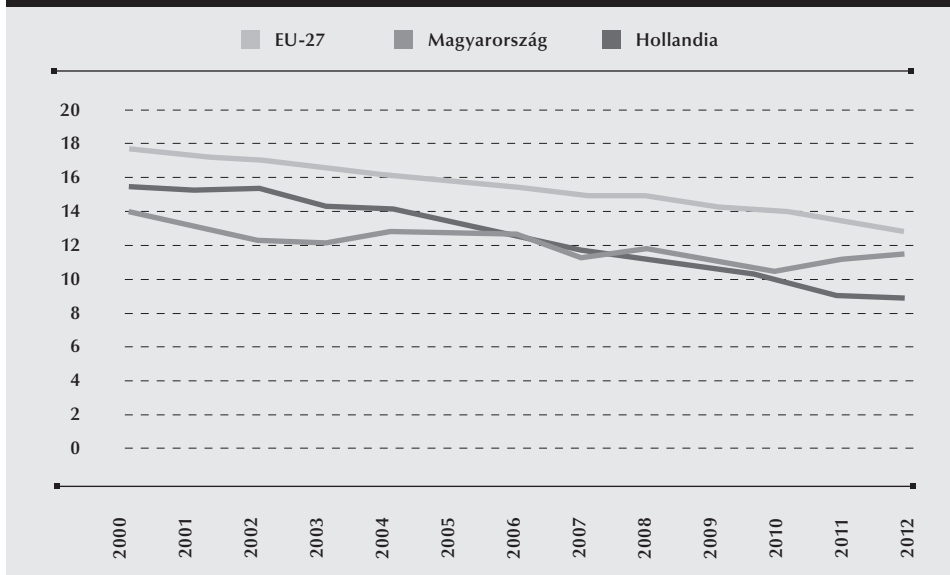
A korai iskolaelhagyók aránya nem magas – EU 2020 célérték alatti –, de nem is tartozik az Európai Unióban a legalacsonyabbak közé. Viszont a mutató egyenletes – az EU-s átlaghoz képest meredekebb – csökkenést mutat: 2002-ben még 15% feletti volt az ESL-ráta (lásd 4. ábra), 2013-ban már csak 9,2%-ot mértek. A holland célérték 2020-ra 7,9%, jó eséllyel elérhető.

Bár a korai iskolaelhagyás nemzetközi viszonylatban kedvező, az adott képzési programból való lemorzsolódás ennél lényegesen nagyobb. Erre utalnak az ún. sikerességi arányok.⁶ A középfokú képzésben ez az adat az utóbbi években 83–84% körül mozgott, a szakmai középfokú képzésben már csak 67–70%. (Ezt láthattuk korábban a 3. ábrán, korosztályarányosan.) A lemorzsolódók aránya eszerint egy-egy korosztály 21%-át teszi ki, vagyis ennyien lépnek ki végzettség nélkül az alap- vagy a középfokú

5 Alapképesítés (basic qualification): ISCED 3 szintű általános középfokú, felsőfokú továbbképzésre felkészítő, vagy legalább 2 éves középfokú szakképzésben szerzett végzettség.

6 Key Figures 2008-2012:14. Angolul „success rate”-nek nevezi az anyag, a tartalma: az adott képzést befejezők aránya.

4. ábra: A korai iskolaelhagyók arányának alakulása Hollandiában, Magyarországon és az Európai Unió átlagában, 2000–2012 (%)



Forrás: Eurostat

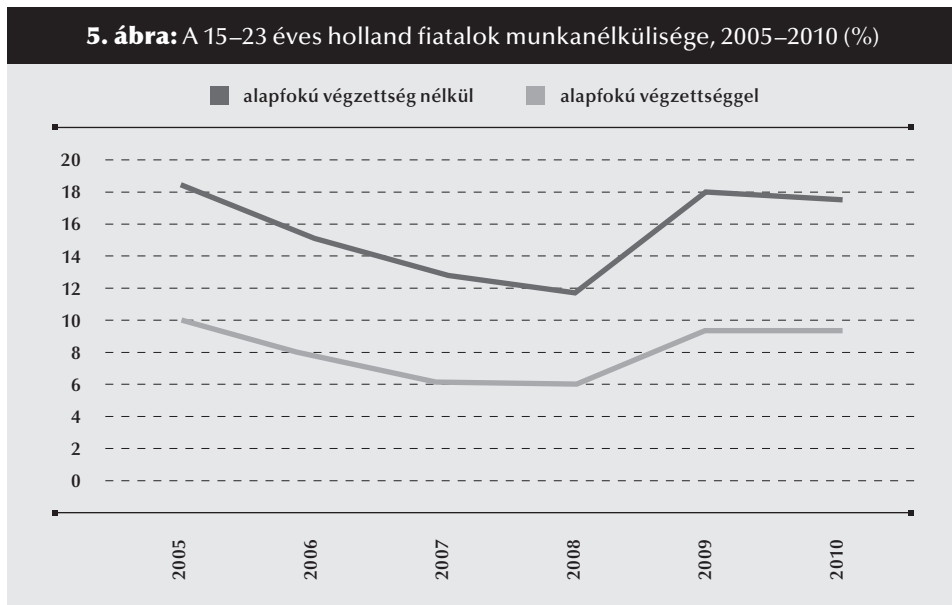
képzésből. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy korai iskolaelhagyók lennének, hiszen egy részük másik képzési programban folytatja tanulmányait.

A holland nemzeti adatok alapján 2010/2011-ben 38 600 fő volt korai (új) iskolaelhagyó. Más országokhoz hasonlóan a korai iskolaelhagyók Hollandiában sem alkotnak homogén csoportot. A felmérések szerint náluk is többségben vannak a fiúk. A területi különbségeket is figyelembe véve a korai iskolaelhagyók aránya Utrecht, Flevoland, Haaglanden és Rijnmond környékén, illetve az amszterdami agglomerációban a legmagasabb (3,6% feletti). A 100 000 feletti lélekszámú nagyvárosokban magasabb a lemorzsolódási ráta, és ugyanígy a szakképzésben is. *A lemorzsolódók több mint kétharmada kisebbségi vagy ismeretlen háttérű* (The Approach... 2012).

A korai iskolaelhagyáshoz vezető okokat a Maastrichti Egyetem rendszeres adatfelvétel segítségével monitorozza. A 2011-es felmérés tapasztalatai szerint az iskolaelhagyások 28%-a, egyben legnagyobb csoportja, iskolai okokra vezethető vissza. Az előző években a szakképzésben tanulók körében jelentős volt az iskolaelhagyás a korai önállósodás reményében, de ez a válság óta némileg visszaszorult. Az oktatással összefüggő problémákon belül a tanulók 10%-a a kurzus miatt, 10%-a más okból, 3% a vezetéssel vagy a tanárokkal kapcsolatos problémák miatt hagyja el az iskolát, 2-2% a gyakorlati képzést vagy a tanulmányi követelményeket találta nehéznek, a tanulók 1%-a pedig nem talált gyakorlati helyet magának. További okok: személyes problémák (9%), egészségügyi problémák (7%), anyagi gondok (5%), terhesség (2%), magatartás (1%). Egyharmaduk esetében az ok ismeretlen. Egy elemzés a holland korai iskolaelhagyók vonatkozásában a következő típusokat állapította meg: az első csoport a *racionális iskolaelhagyóké*, akiknek jó okuk van az iskola elhagyására, például jó munka-

lehetőséget kapnak; a második csoportot azok alkotják, akik valamilyen oknál fogva *nem tudnak jól teljesíteni*; a harmadik csoportot azok teszik ki, akik magántermészeti vagy iskolai okokból *küzdének problémákkal*, kerülnek stresszhelyzetbe (Eimers 2006, idézi Muskens-Peters 2009).

A korai iskolaelhagyás következménye a munkanélküliség kockázata: az alacsony iskolázottsággal rendelkezők kétszer nagyobb valószínűséggel válnak munkanélkülivé, mint az átlag (lásd 5. ábra, illetve Melléklet 1. táblázat).



Forrás: *The Approach to Early School Leaving 2012, Figure 13*

A KORAI ISKOLAELHAGYÁSSAL KAPCSOLATOS OKTATÁSPOLITIKA

A holland oktatáspolitikai parlamenti vizsgálat tárgyát képezte a 2007/2008-as időszakban. E vizsgálat legfontosabb megállapításai az oktatáspolitikai 2000 utáni időszaknak működését és eredményeit tükrözik (Muskens-Peters 2009). A vizsgálóbizottság jelentése szerint a legfontosabb innovációs politikák nem érték el a céljukat, nem vezettek jobb oktatási rendszer kialakulásához. Az okok között olyan tényezőket említettek, mint a nem kellőképpen tisztázott célok; a politikai kompromisszumok és konfliktusok; az érintettek támogatásának hiánya; az elégtelen források; a rövid időhatárok és az implementációs megoldásokra fordított alacsony figyelem. A kormány elfogadta a bizottság jelentését, és egyetértett a legfontosabb következtetésekkel. Többek között azzal, hogy a korai iskolaelhagyás terén nem történt elegendő javulás, ezért az alapszintű tudás megerősítését és a veszélyeztetett tanulók támogatását mint a kormányzat következő időszakra szóló prioritásait emelte ki. Ez az iránymutatás azzal is járt, hogy a hangsúly a korábbi ún. inkluzív oktatás fejlesztéséről (amelynek bevezetése stagnálni látszott) áttevődött a *megfelelő oktatás* kialakítására, azaz olyan oktatási útvonalak

létrehozására, amelyek a legmegfelelőbbek mind a tanuló, mind a szülők, mind az iskola számára. Az oktatás minősége kapcsán megtárgyalták az OECD ajánlásait is, amely a PISA-tapasztalatok nyomán többek között a komprehenzív oktatási szerkezet kialakítását szorgalmazza. A parlamenti vizsgálóbizottság megállapítása szerint a holland oktatási rendszer szerkezete ebből a szempontból kontraproduktív a „middle school” miatt. A jelentés kitért arra is, hogy a beavatkozások esetében a tanárok helyzetét és véleményét érdemes hangsúlyosabban figyelembe venni.⁷

A jelentés egy következő megállapítása szerint az oktatásirányítás nagyon komplexszé, nehezen áttekinthetővé vált, ezzel összefüggésben a beavatkozások kockázata megnőtt. Az állam igyekszik minél kevésbé közvetlenül beleszólni a folyamatokba, ehelyett nagyobb mozgásteret biztosít az iskolák számára. Az oktatáspolitikai célok megvalósításában a 400 önkormányzatnak a korábnál jelentősebb szerep jut, könnyebben érvényesíthetik saját elképzeléseiket.

Az oktatáspolitikai, talán a korábbi kritika hatására, a korai iskolaelhagyás vonatkozásában ambiciózus célokat tűzött ki maga elé, és átgondolt feltételek kialakítására törekedett. A megfogalmazott oktatáspolitikai cél a lemorzsolódók számának felére csökkentése volt: 2002 és 2012 között 71 000-ről (5,5%) 35 000-re (2,5%). 2012-ben az új kormány, egy újabb és még ambiciózusabb célt tűzött ki 2016-ra: a korai iskolaelhagyók számának további, 25 000-re való csökkentését (NL Ministry of Education... 2012). Az alábbiakban a holland helyzetet és oktatáspolitikát elemző háttéranyag legfontosabb kiemelt intézkedéseit mutatjuk be.

Az oktatáspolitikai napirendjén a korai iskolaelhagyás kérdése a lisszaboni munkaprogrammal összhangban jelent meg, önálló oktatáspolitikai célkitűzéssé 2005-ben vált. A *Hadjárat a korai iskolaelhagyás ellen (Aanval op schooluitval)* című, erős politikai elkötelezettség mellett (amely azóta is folyamatos) induló nemzeti szakpolitikai keretprogram átfogó és sokoldalú megközelítésben, elsősorban a prevencióra és a magas színvonalú oktatás kialakítására helyezte a hangsúlyt.

A holland megközelítés elvei

- A korai iskolaelhagyás társadalmi és gazdasági probléma, ami nemcsak az egyén, de az egész társadalom gondja, mivel problémát jelent a tudástársadalom versenyképességének megőrzésében.
- A beavatkozások esetében a hangsúlyt a prevencióra kell helyezni, mert úgy fenntarthatóbb hatást lehet elérni.
- A korai iskolaelhagyás csökkentése nem oldható meg pusztán az oktatás, az iskola eszközeivel. Rugalmas megközelítésre és a problémákhoz illeszkedő helyi megoldásokra van szükség. A nemzeti keretjellel megfogalmazottak megvalósítását ezért különálló projektekből érdemes interpretálni és implementálni, partnerségekben, helyi és intézményi szinten.

⁷ A tanárok kérdése az oktatási minőségjavítás kapcsán is a figyelem előterébe került, helyzetüket egy másik bizottság értékelté 2007-ben. Emellett velük kapcsolatban a veszélyeztetett tanulók oktatásának kérdése is felmerült, és az oktatási miniszter némi kiegészítő jövedelem lehetőségét teremtette meg az ilyen tanulókkal foglalkozó tanárok számára (Muskens–Peters 2009).

Az Oktatási Minisztérium három irányba tett lépéseket: 1. preventív beavatkozások; 2. korrekciós beavatkozások az oktatási rendszerből már kiesett tanulók esetében; illetve 3. regisztráció fejlesztése. 2008-ban az Oktatási Minisztérium új igazgatóságot hozott létre a korai iskolaelhagyás csökkentésére. Az igazgatóság a világos benchmarking kialakításától és a források regionális allokálásától jelentős javulást várt ezen a téren. 2007 és 2011 között 52 millió eurót fordítottak a területre a kormány költségvetéséből. A folyamatosan monitorozott eredményeket a várakozásoknak megfelelőnek találták (Muskens-Peters 2009).

A fent említett - Oktatási Minisztériumon belül működő, *különálló testület* - igazgatóság a korai iskolaelhagyás csökkentésével központi szinten foglalkozik, e testület menedzseli a korai iskolaelhagyás megelőzésére irányuló országos program megvalósítását. Hat felelőst „account manager” neveztek ki, akik az egyes régiókkal tartják a kapcsolatot, követik a változásokat, és támogatást biztosítanak a regionális, helyi és intézményi szereplők számára, de elősegítik az országban belüli tapasztalatcserét is (NL Ministry of Education... 2012).

Az oktatáspolitikai célok megvalósításához, a célzott és differenciált beavatkozások fejlesztéséhez szükség volt a probléma pontos képének megrajzolására, a folyamatos követésre és elemzésre. Ennek érdekében az Eurostat korai iskolaelhagyók arányát mérő adatai mellett, ahogy korábban említettük, saját nemzeti adatokra épülő követési rendszert is kialakítottak. Ennek célja a korai iskolaelhagyók arányában bekövetkező változások pontosabb rögzítése, a nemzeti céloknak jobban megfelelő politika megalapozása (amire megítélésük szerint inkább alkalmasak a hazai adatok, mint a nemzetközi mérések). A nemzeti szakpolitikai keretrendszerhez egy teljes, megbízható és folyamatosan frissített tanulói szintű adatbázist fejlesztettek ki (Basic Records Database for Education, BRON). A tanulói adatrendszer létrehozása az oktatási azonosító bevezetésével vált lehetővé 2002-től.⁸ Hollandiában minden tanuló kap egy oktatási számot (education number), ami lehetővé teszi a tanuló követését (track). Minden közpénzből finanszírozott középfokú iskolába járó tanulót regisztrálnak a BRON rendszerben egyéni azonosító számmal, névvel, címmel, születési dátummal, iskolával és iskolatípussal együtt. Azt a fiatalt, aki nincs benne a BRON rendszerben, korai iskolaelhagyónak tekintik (The Approach... 2012).

A korai iskolaelhagyókra vonatkozó adatok nemzeti, regionális, önkormányzati és intézményi szinten egyaránt elérhetőek. A nemzeti adatgyűjtés elsősorban az iskolák által gyűjtött adatokra épít, amelyet 39 regionális testület állít össze (Registration and Coordination Regions, RMC). Az adatok e régiók társadalmi-gazdasági adataihoz is kapcsolódnak, ezzel a korai iskolaelhagyók vonatkozásában demográfiai helyzetükre, kisebbségi hovatartozásukra, munkanélküliségükre és a társadalmi juttatásokra vonatkozó adatok is elérhetővé válnak. A tanulói adatrendszer révén a nemzeti, regionális és helyi hatóságok rendszeres és megbízható adatokhoz jutnak a lemorzsolódókkal kapcsolatban, ami segítheti az új gyakorlatok kialakításának eredményességét. Az országos adatokat évente kétszer (a szakképző iskolákra is beazonosíthatóan) regionális bontásban nyilvánosságra hozzák, a helyhatóságok havi jelentéseket készítenek.

⁸ Az egyéni szintű adatokat tartalmazó adatbázis információkat szolgáltat a korai iskolaelhagyókról: kor, nem, lakcím, etnikai származás, képzési típus és iskolatörténet vonatkozásában is.

A további transzparencia érdekében egy, az aktuális helyzetet mérő interaktív eszközt (Drop-out Explorer)⁹ is létrehoztak, amely összehasonlítható adatokat is eredményez régiók, oktatási intézmények, évek között (Reducing... 2012).

2009 óta egy ún. digitális hiányzási portál (Digital Absence Portal – Digitaal verzuimloket) is működik, az ehhez való csatlakozás minden intézmény számára törvényi kötelesség. Közismert, hogy a hiányzás (lógás) a korai iskolaelhagyás egyik előrejelzője, ezért kiemelten fontos a monitorozása. A hiányzási portálnak éppen az a célja, hogy gyors beavatkozást tegyen lehetővé, és a fiatalot minél előbb visszavezesse az iskolába. A portál használata lehetővé teszi a havi jelentések készítését a hiányzókról, illetve azokról, akik nincsenek regisztrálva, de még nem szerezték meg az alapvégzettséget (The Approach... 2012).

KONKRÉT BEAVATKOZÁSOK AZ ELMÚLT 10 ÉVBEN

A szakpolitikai beavatkozások a prevencióra helyezik a hangsúlyt. Emellett a gyors beavatkozást lehetővé tevő intézkedésekre is figyelemmel voltak, legkevésbé a kompenzációs célú beavatkozásokra található példa. Az alábbiakban, a teljesség igénye nélkül, néhány kiemelt intézkedést mutatunk be (The Approach... 2012).¹⁰

A középfokú oktatás kiterjesztése. A program egyik legfontosabb eszközeiként 2007-ben új képesítési kötelezettséget vezettek be. A tankötelezettséget 16 évről 18 évre emelték, vagy amíg a fiatal el nem éri az ISCED 3 szintet.

Háromoldalú megállapodás a kormányzat, a helyi önkormányzatok és az iskolák között. A holland megközelítés szerint a probléma megoldását nem lehet csak az iskolától elvárni. Minden szereplőt érintő helyi szintű beavatkozásra van szükség. Ennek érdekében indokolt a helyi viszonyokkal tisztább képpel rendelkező helyi hatóságok bevonása is. Az Oktatási Minisztérium 2007-ben a már említett 39 régiós együttműködéssel kötött megállapodásokat 3 éves periódusra. Ezek a megállapodások a nemzeti politika kulcstényezőjévé váltak. A megállapodás értelmében a régióknak évente 10%-kal kell csökkenteni a korai iskolaelhagyók arányát (2010/2011-re a 2005/2006-os adatok 40%-ára). A koncepció szerint az egyes régiók különböző szakembereinek (pl. iskolai, önkormányzati dolgozók, ifjúsági munkások, gazdasági szektor szereplői) összefogása, közös cselekvése vezet a korai iskolaelhagyók számának csökkenéséhez. A kapcsolattartó önkormányzat koordinátorként is működik, mivel minden régió maga dönti el, hogy milyen módon támogatja a folyamatokat. Ezekben a kérdésekben a régiók önállóságot élveznek, hiszen ők ismerik legjobban a helyi viszonyokat, problémákat és a lehetőségeket. Az Oktatási Minisztérium tudásmegosztó megbeszéléseket szervez és az adatok segítségével transzparens helyzetelemzési lehetőséget biztosít. A megállapodás a feladathoz a célértékek eléréséhez kötöten biztosít

9 <http://www.vsvverkenner.nl/english>

10 Az ESL (Early School Leaving) TWG (Thematic Working Group) számára készült anyagban kiemelt és itt bemutatott beavatkozásokon túl egyéb, az esélyegyenlőség növelését célzó eszközök is léteznek a holland szakpolitikában (pl. súlyozás a finanszírozásban, deszegregációs intézkedések, kiterjesztett iskolák bevezetése az inklúzió érdekében, tanárok támogatása, ún. biztonságos iskolák kialakítása stb.).

nagyvonalú finanszírozást,¹¹ amely szabad felhasználású, de partnerségek létrehozását és specifikus programok indítását is ösztönzi.

A megállapodás az iskolákra is kiterjed: az iskolák 2000 (később 2500) eurót kapnak minden tanuló után, akit meg tudnak tartani az előző évhez képest. (Extra ösztönzés is bevezettek 2008 után azon programok számára, amelyek különösen nehéz helyzetben lévő fiatalokkal foglalkoztak.) Senki sem szól bele, hogy az intézmények hogyan oldják meg a feladatot, de az iskolák – saját tapasztalataik alapján vagy a különböző tematikusan kapcsolódó projektekhez kapcsolódás útján – sokféle megoldási lehetőséget is kialakíthatnak a maguk számára: pl. személyes tanácsadás, tanulási stílusok figyelembevétele, tanulói támogatási formák¹² (The Approach... 2012).

A 2012–2015 közötti időszakra újabb két forrás áll rendelkezésre: 58 millió euró az iskolák teljesítmény alapú finanszírozására és 56 millió euró a 39 régió integrált területi elemzésre épülő programjainak finanszírozására. (A regionális programok egy hároméves monitoringvizsgálatot is magukba foglalnak.)

Pályatanácsadás. A korai iskolaelhagyás egyik leggyakoribb oka a rossz programválasztás, a tisztázatlan, kiérleletlen elképzelések a szakmával és a munkaerőpiaccal összefüggő csekély ismeretek következtében. Éppen ezért az országos szakpolitikai keretrendszer alapvető fontosságú része a tanácsadás. Ennek kialakítását egy akcióterv alapozta meg (Action Plan for Career Orientation and Guidance). A program az adatszolgáltatáson túl a mentorálást, a tanácsadást, a személyre szabott tanácsadást és a gyakorlati tapasztalatszerzést is biztosítja. Közvetlen kapcsolódási lehetőséget is biztosít az ipar és a gyakorlóhelyek irányába.

Az alapfokú és a középfokú oktatás közötti átmenet támogatása. Az átmenet kockázattal jár, különösen, amikor a tanuló a viszonylag kis és ismerős iskolából (VMBO) egy nagy szakképző iskolába (MBO) kerül át. Az átmenet során ezért a tanulókat figyelemmel kísérik, és probléma esetén nem hagyják magukra őket. 2008-ban indították Hollandiában azt a programot (VM2), amely lehetővé teszi, hogy az előkészítő programokból a szakképző programokba való átlépés során ne legyen szükség intézményváltásra, a tanuló maradhasson korábbi, ismerős környezetében, ne változzanak a tanárok. Az eddigi tapasztalatok alapján a kezdeményezés pozitív hatást jelentett a szakképzésen belül országszerte. A programból először 2011-ben léptek ki diákok. A sikeres kísérlet nyomán a lehetőséget kiterjesztik minden szakképzésre előkészítő program és szakképző program közötti átmenetre (Reducing... 2012).

Fokozottabb figyelem a szakképzés első évére. Mivel az iskolaelhagyás a szakképzés első évében a legnagyobb, ezért erre fokozott figyelmet szánnak. Növelték a tanórák számát, illetve a karrierorientáció és a tanácsadás szerepét, intenzívebbé tették az ellenőrzést. A kormány 2013-tól 150 millió eurót szán erre a célra.

A tanulókkal való törődés növelése. Az intézményi szintű beavatkozások az oktatás és a gondoskodás közötti szakadék áthidalását célozták, intézményi szinten mentorok, tutorok és „gondoskodó koordinátorok” (care coordinators) alkalmazása terjedt el. Utóbbiak elsősorban a problémás gyermekek ügyeivel foglalkoznak, ők jelentik például a hiányzásokat az önkormányzat felé. Idővel nőtt a „gondoskodó bizottsá-

11 „No cure, no pay” (Ha nincs javulás, nincs pénz) alapon.

12 Az iskolák abban is érdekeltek anyagilag, hogy a diákok mielőbb elvégezzenek egy-egy programot, ugyanis ez minél hosszabb ideig tart, annál kevesebb pénz jár a képzésért.

gok” (care committees) száma is, 2010-re a szolgáltatás általánossá vált, különösen a szakképző intézményekben, amelyek 95%-ában jött létre egy-két ilyen, különböző szakmák (pl. ifjúságsegítők, szociális munkások) képviselőiből álló bizottság. A bizottságok célja a veszélyeztetett tanulók azonosítása és a támogatás biztosítása korai stádiumban (Reducing... 2012, NL Ministry of Education... 2012).

Ifjúságsegítők, munkaerő-piaci és biztonsági integrált megközelítés. Bár a korai iskolaelhagyás megelőzése az iskolában kezdődik, korántsem ott ér véget. A tanulók problémáinak kezelésében iskolán kívüli szereplők is érintettek (pl. ifjúságsegítők, szociális munkások, munkanélküliekkel foglalkozó szervezetek). Az ágazatközi együttműködés javítása érdekében 2008 és 2011 között egy területi együttműködést javító program működött (Drive to Reduce Drop-out Rates). Számos régióban az együttműködést a mai napig szorgalmazzák az érintett ágazatok között (The Approach... 2012).

ÖSSZEGRÉS

Hollandia gazdasági fejlettsége, jól szervezett oktatása miatt méltán kerül a hazai oktatáskutatók figyelmébe. Oktatásának a hazaitól nagyon eltérő hagyományai miatt tapasztalatai óvatosan adaptálhatók, de iránymutatást jelenthetnek bizonyos kérdésekben. A lemorzsolódás relatív magas mértéke miatt Hollandia nem jelent példát, de azok a megoldások, amelyekkel próbálkoznak, esetleg nálunk is hatásosak lehetnek.

A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás kérdését a holland oktatáspolitikai egyik hangsúlyos elemének tekinti, csökkentését a legfontosabb célkitűzések közé sorolja. Az oktatási rendszer nagyon kifinomult, sokféle elemből áll, nem kis részben azért, hogy mindenki megtalálja a maga számára legideálisabb képzést, s így eljuthasson a minimumnak tekintett középfokú végzettséghez. Ezt szolgálják az átjárási lehetőségek is, amelyeket nem elhanyagolható mértékben vesznek igénybe a pályautjukat módosítani kívánó fiatalok. Mindez azonban, úgy tűnik, kevés: a lemorzsolódók, a korai iskolaelhagyók aránya az utóbbi évek, évtizedek kedvező tendenciája ellenére változatlanul magas.

Az ezzel kapcsolatos oktatáspolitikai az iskolai önállóságra épít. Az intézményi problémakezelésre, azok támogatására komoly adatrendszereket dolgoztak ki, és jelentős mértékű anyagi támogatást nyújtanak az iskoláknak a benntartott fiatalok után. Ennek előnye, hogy egy teljesítménymenedzsment-modellre építve párhuzamosan, több szinten kezelik a kérdést – következetesen, a régiók és az önkormányzatok erőteljes bevonásával jól koordinált módon. Ugyanakkor nem lehet világosan látni, hogy mi történik iskolai szinten. Mert igaz ugyan, hogy a szigorú vizsgarendszer miatt nem könnyű végzettséghez jutni, de nem világos, hogy az esetleges anyagi előnyök érdekében nem lazul-e ez valamilyen mértékben. Vannak továbbá olyan iskolák is, amelyek értékelési rendszere, annak érdekében, hogy megkönnyítsék a tanulói továbbhaladást, nincs összhangban az országos mérésekkel.

Az iskolai autonómia fontos a holland rendszerben, s ennek bizonyára vannak előnyei, kérdés azonban, hogy egy ilyen fontos kérdésben az egyéni (iskolai) megoldások szerencsésebbek-e, mintha – például – az oktatási kormányzat által kidolgozott módszerek közül lehetne választani. Nem drágítja-e inkább ez a megközelítés a problémakezelést? Sok a kérdés, s a kétségkívüli eredmények ellenére nem egyértelműek

a válaszok. A tankötelezettség módosításának sem ismert a hatása: nem tudjuk, hogy a lemorzsolódás csökkentésében mekkora szerepe volt ennek, illetve mekkora a különböző intézményi intézkedéseknek.

A lemorzsolódást csökkentő szakpolitikába kevésbé lehet belelátni. Az biztos, hogy sok pénzt ölnek bele, és sok adatot rendelnek hozzá. Azaz „evidence based” értelemben jól kialakított módon és precízen működik, viszont elég drága. Kialakított megoldásaival Hollandia alapvetően egy irányítási választ adott a lemorzsolódás csökkentésére – a pedagógiai jellegű megoldások kimunkálását az iskolákra bízta. Egy ilyen megoldás azonban csak olyan országban működhet jól, ahol az intézmények általános szakmai felkészültsége ezt megengedi, lehetővé teszi. Hollandiában vélhetően ez a helyzet.

IRODALOM

- Education and training <http://ec.europa.eu/education/>
Europe in figures – Eurostat Yearbook (2012): Eurostat, European Commission.
Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat adatok <http://ec.europa.eu/eurostat>
Eurypedia <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurypedia>
Government of the Netherlands <http://www.government.nl>
- Hermándy-Berencz Judit – Juhász Judit (2013): *Study Visit – Hollandia. /A QALL – Végzettséget mindenkinek!* projekt részeként készített kézirat./
Key Figures 2008-2012 – Education, Culture and Science (2013): Ministry of Education, Culture and Science.
- Mártonfi György (2008): Hollandia. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás.* /Kutatás közben; 283./ Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Muskens, George – Peters, Dorothee (2009): *Inclusion and education in European countries.* INTMEAS Report for contract – 2007-2094/001 TRA-TRSP0.
Final Report: 8. The Netherlands. Lepelstraat: DOCA.
- NL Ministry of Education, Culture and Science (2012): “*Golden Triangle*”: *comprehensive approach as a solution for reducing early school leaving in the Netherlands.* Background report for the Peer Learning Activity of Thematic Working Group on Early School Leaving (Commission européenne, DG EAC).
- OECD (2012): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.* OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013: OECD Indicators.* OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Reducing early school leaving in the Netherlands* (2012): /PLA report/ 9-12
September 2012, the Hague and Rotterdam. European Commission, DG EAC.
- Reducing early school leaving: Key messages and policy support* (2013): Final report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. November 2013.
European Commission. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf

The Approach to Early School Leaving (2012): Policy in the Netherlands and the provisional figures of the 2010-2011 performance agreements. Ministry of Education, Culture and Science. http://www.aanvalopschooluitval.nl/userfiles/file/2012/2012026_OCW_VSV_UK-versie_VSV_beleid_LR_internet.pdf

The State of Education in the Netherlands (2012): Highlights of the 2010/2011 Education Report. The Dutch Inspectorate of Education.

MELLÉKLET

1. táblázat: A munkanélküliek aránya a 15–23 éves holland fiatalok körében, nemek szerint, 2005–2010 (%)

	ALAPFOKÚ VÉGZETTSÉGGEL RENDELKEZŐ FÉRFIAK (15–23 ÉVES KORCSOPORT)	ALAPFOKÚ VÉGZETTSÉGGEL NEM RENDELKEZŐ FÉRFIAK (15–23 ÉVES KORCSOPORT)	ALAPFOKÚ VÉGZETTSÉGGEL RENDELKEZŐ NŐK (15–23 ÉVES KORCSOPORT)	ALAPFOKÚ VÉGZETTSÉGGEL NEM RENDELKEZŐ NŐK (15–23 ÉVES KORCSOPORT)
2005	9,8	17,8	10,2	19,4
2006	7,5	13,8	7,5	17,4
2007	5,1	11,6	6,8	15,0
2008	5,2	11,4	6,6	12,2
2009	10,9	18,0	7,9	17,9
2010	10,6	16,9	8,1	18,5

Forrás: *The Approach to Early School Leaving 2012, Table 15*

TOMASZ GÁBOR: AUSZTRIA

AUSZTRIÁRÓL RÖVIDEN

Ausztria (vagy Osztrák Köztársaság, németül *Österreich* vagy *Republik Österreich*) Közép-Európában fekszik. Nyolc állammal szomszédos: északról Németország és Csehország, keletről Szlovákia és Magyarország, délről Szlovénia és Olaszország, nyugatról pedig Svájc és Liechtenstein határolja. A politikai berendezkedése alapján szövetségi állam, kilenc tartományból áll. Ezek egyike a főváros, Bécs (Wien), ahol az ország lakosságának egyötöde él.

Ausztria területe 83 870 km², lakosainak száma jelenleg (2014) kb. 8,5 millió fő, így Ausztria mind a területet, mind a lakosságszámot, illetve a lakossági centralizációt tekintve ideális egy összehasonlításra hazánkkal.

A 2013-as adatok szerint egymillió (1 004 268) külföldi állampolgár rendelkezett állandó ausztriai lakóhellyel (53 ezerrel többen, mint egy évvel korábban), ez a lakosság 11,9%-ának felel meg. A külföldiek 41,4%-a érkezett az EU 27 tagállamából, a legtöbb (157 793 fő) Németországból – a németek képezik egyúttal a külföldiek legnépesebb csoportját. A nem EU-s állampolgárok körében a legtöbb a volt Jugoszlávia valamelyik tagállamából (298 096 fő),¹ illetve Törökországból (113 670 fő) származnak. A külföldiek országon belüli eloszlása nem egyenletes: míg Burgenlandban a lakosság csupán 6,4%-a nem rendelkezett osztrák állampolgársággal, addig a fővárosban 23%-os az arányuk.²

A foglalkoztatási adatokat tekintve az ország az európai élmezőnybe tartozik, a foglalkoztatottak aránya 2013-ban meghaladta a 75%-ot, ráadásul – az Eurostat szerint – a munkanélküliségi ráta 2013-ban itt volt a legalacsonyabb az Európai Unión belül (4,7%), és a fiatalok körében mért munkanélküliség tekintetében is csupán Németország (7,8%) állt jobban nyugati szomszédunknál (9,2%). Aggodalomra adhat viszont okot, hogy a munkanélküliek 22%-a külföldi állampolgár volt, illetve hogy a munkanélküliség azokat, akik az iskolát közvetlenül a tankötelezettség után befejezték, az átlagnál háromszor nagyobb mértékben sújtotta.

AUSZTRIA OKTATÁSI RENDSZERE

Ausztriában – szövetségi köztársaság lévén – az oktatáspolitikai döntések két szinten születnek. Az oktatási minisztérium³ hozza meg az alap- és középfokú oktatással kapcsolatos törvényeket, szabályozza a nem állami iskolák működését, illetve felel a tanárképzésért. A tartományi szint hajtja végre a törvényeket, és a tartományok működtetik a tanköteles korúak számára fenntartott intézményeket. A felsőoktatás 1970 óta – egy 2000-től 2007-ig tartó intervallumot leszámítva – egy másik tárca, a Tudományos és Kutatási Minisztérium alá tartozik.

1 Szlovénia nélkül, de Horvátországgal együtt.

2 Az adatokat a szerző a Statisztikai Hivatal (Statistik Austria) honlapjáról gyűjtötte össze.

3 A korábbi Oktatási, Művészeti és Kulturális Minisztérium (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) neve 2014. március 1-je óta Oktatási és Nőügyi Minisztérium (Bundesministerium für Bildung und Frauen).

A 3–6 éves korig tartó óvodai nevelés nem képezi az iskolarendszer szerves részét, még az iskolai évet megelőző egyéves, ingyenes óvoda is csak 2010 óta kötelező a gyermekek számára. Igaz, a nem kötelező jelleg ellenére a gyerekek több mint 90%-a már korábban is járt óvodába.

A tankötelezettség a gyerekek hatéves korában kezdődik. Ők 6–10 éves korukig az egységes négyosztályos elemi vagy népiskolába (Volksschule) járnak. Az elemi iskola után a tanulók választásuk elé kerülnek: vagy a 10–14 éves korig tartó, általános képzést nyújtó *Hauptschule*, illetve az ezt újabban felváltó *Neue Mittelschule* („új középiskola”) nevű intézménybe mennek, vagy a nyolcosztályos, általánosan képző középiskola (allgemeinbildende höhere Schule, AHS) alsó tagozatát választhatják.

14 éves kortól az alábbi továbbtanulási lehetőségek léteznek:

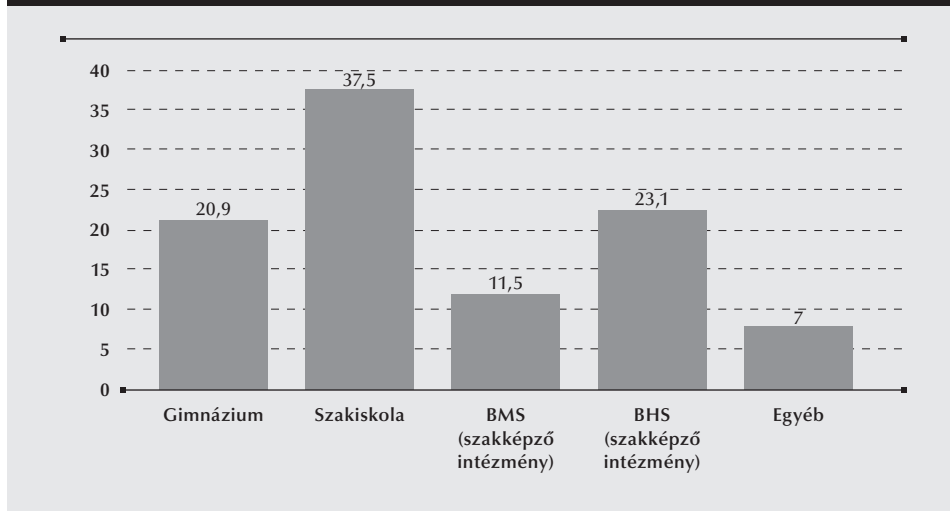
- gimnáziumi felső tagozat, amely négyéves, és érettségivel (Matura) végződik;
- 5 éves szakképző intézmény (berufsbildende höhere Schule, BHS), amely az érettségi mellett szakmai bizonyítványt is ad;
- 3 vagy 4 éves szakképző iskola (berufsbildende mittlere Schule, BMS), az itt szerzett bizonyítvánnyal el lehet helyezkedni a tanult szakmában, illetve egy kiegészítő vizsga letétele után felsőfokú továbbtanulás is lehetséges;
- 1 éves szakképzést előkészítő iskola (politechnikai évfolyam), melynek elvégzése után lehetséges a *duális rendszerű szakképzésbe* belépni, 15 évesen.

A duális szakképzési rendszert (mint amelyet Németországban, Svájcban vagy éppen Ausztriában találni) külföldön ma is példaértékűnek tartják. Megváltoztatására Ausztriában sem gondolnak, legfeljebb kisebb reformokat terveznek – szakképzésüket alapjaiban ugyanis jónak vélik. Ennek ellenére statisztikailag igazolható, hogy a szakképzés veszít a népszerűségéből. A diákok a duális szakképzés (Lehre) helyett egyre nagyobb arányban választják a mi szakközépiskolánkhöz hasonló intézményt (berufsbildende Schule). A fiatalok közel 40%-a a duális szakképzésben tanul ugyan ma is, de 20 évvel ezelőtt ez az arány még 50% volt. Míg korábban a legjobb tanulók számára sem volt szokatlan, hogy a duális szakképzésben folytassák tanulmányaikat, ez ma már egyre ritkább (Lux 2008). Ennek egyik következménye, hogy a képző vállalatok egyre többet panaszkodnak arról, hogy a diákok kevesebbet tudnak, „butábbak”, mint régen.

A tankötelezettség 15 éves korig tart (mivel a gyerekek hatévesen kerülnek iskolába, így minimum kilenc évig vesznek részt oktatásban).

A 14–19 éves tanulók nagyon magas arányban, mintegy 80%-ban járnak szakmai képzést nyújtó iskolákba, ami ritka az EU tagállamaiban (lásd *1. ábra*). Ahhoz, hogy a diákok bekerüljenek a felsőoktatásba, minimum 12 évet kell iskolában eltölteniük, további feltétel a sikeres érettségi vizsga. Emellett azonban – elméletileg legalábbis – minden iskolatípusból megvan a lehetőség a tanulmányok folytatására, az intézmények közötti váltásra, sőt (esetenként bizonyos vizsgák letétele után) még a felsőoktatásba való továbblépés sem lehetetlen. Azt írtuk az imént, hogy „elméletileg” – nem véletlenül. Az iskolarendszer flexibilitása, diverzifikáltsága dacára az elemi iskola utáni intézményválasztás nagyban meghatározza a későbbi tanulmányokat, így a később megszerzett legmagasabb iskolai végzettséget. Ráadásul különböző kutatásokból (vagy a PISA-felmérésekből) az is jól látszik, hogy – hasonlóképpen más országokhoz – az iskolai (tanulmányi eredményekben mért) sikeresség Ausztriá-

1. ábra: A 14–19 éves tanulók megoszlása iskolatípusonként, 10. évfolyam, 2011/2012 (%)



Forrás: Statistik Austria

ban is nagymértékben függ a család szocioökonómiai háttérétől, a szülők legmagasabb iskolai végzettségétől.

Összefoglalva, az elméleti lehetőségek ellenére Ausztriában nem kellő mértékű az átjárhatóság a különböző iskolatípusok között, az osztrák iskolarendszer az inkább szegregálók közé tartozik.

Az utóbbi évek három nagyobb változása, reformja az oktatásban

- Új középiskola (Neue Mittelschule)
- Egész napos iskola (Ganztagsbegleitung)
- Tanárképzés átalakítása

A legfontosabb reformlépés minden bizonnyal az új középiskola bevezetése volt. Ahogy arra már utaltunk, az osztrák oktatási rendszer egyik sokak által kritizált eleme a nagyfokú differenciáltság, illetve a korai szelekció (early tracking). A diákok 10 éves korukban választanak gimnázium és *Hauptschule* között. Ennek következményei jól ismertek: a társadalmi háttér szerinti korai szelekció. Az új középiskola egy kísérlet volt arra, hogy egy „kiskapun” keresztül bevezessék az egységes iskolát (Gesamtschule). De facto a változás azonban csupán azt eredményezte, hogy az összes általános iskolát (Hauptschule) átkeresztelték „új középiskolává”, noha az eredeti elképzelés az volt, hogy a gimnáziumok is majd ezt az utat fogják követni. Nagy volt azonban az ellenállás (nemcsak a gimnáziumok részéről, de erőteljes nyomást gyakorolt a politikai jobboldal is), úgyhogy a két intézménytípus továbbra is létezik. Egy kisebb változást ennek ellenére meg kell említeni: az új középiskolások egy része a gimnáziumi tananyagot sajátítja el, ami a későbbi iskolaváltást megkönnyíti számukra. Az egységes iskolától mindez azonban messze van. Ez a más országokból is

ismert konfliktus Ausztriában évtizedes múltra tekint vissza. Leegyszerűsítve az mondható, hogy a szociáldemokraták inkább támogatják az egységes iskola bevezetését, a konzervatívok inkább ellenzik. Minthogy az oktatási törvények elfogadása Ausztriában kétharmados többséget igényel, jelentős változás nem várható e téren.

A másik reformelképzelés az iskolában töltött idővel kapcsolatos. Ma Ausztriában „félnapos” az iskola. A diákok a nap egy részét az iskolában töltik, a másikat otthon. Így a nevelés-oktatás egy része elméletileg a szülőkre hárul, aminek jelentős társadalmi szelekciós hatásai vannak (a szülői ház vagy háttér fontossága). Emiatt újabban egyre nő az egész napos iskola iránti igény.

A harmadik fő reform a tanárképzést érinti. Ausztriában sokak szerint erősen hierarchikus gondolkodásmód uralkodik. Ennek egyik apró, ámde az oktatásban nem kevésbé fontos következménye, hogy a különböző iskolatípusokban eltérőek a tanárok minimális végzettségével szembeni elvárások: az elemi és az általános iskolákban tanítók pedagógiai akadémiairól (Pädagogische Akademie), míg a gimnáziumi tanárok egyetemről érkeznek. A meglévő differenciáláson változtattak, s ezentúl új intézményekben (Pädagogische Hochschulen) együtt képzik az összes tanárt. Az egyik érv, melyet sokan a korábbi rendszer hibájának róttak fel, az volt a tanárképzés átalakítása mellett, hogy míg az egyetemeken a tanárjelöltek magas szaktárgyi tudásra tesznek szert, addig a pedagógiai kompetenciájuk igen alacsony marad. A 2013-as évben még arról is folyt vita, hogy a tanároknak – intézménytípustól függetlenül – azonos bért kellene biztosítani.

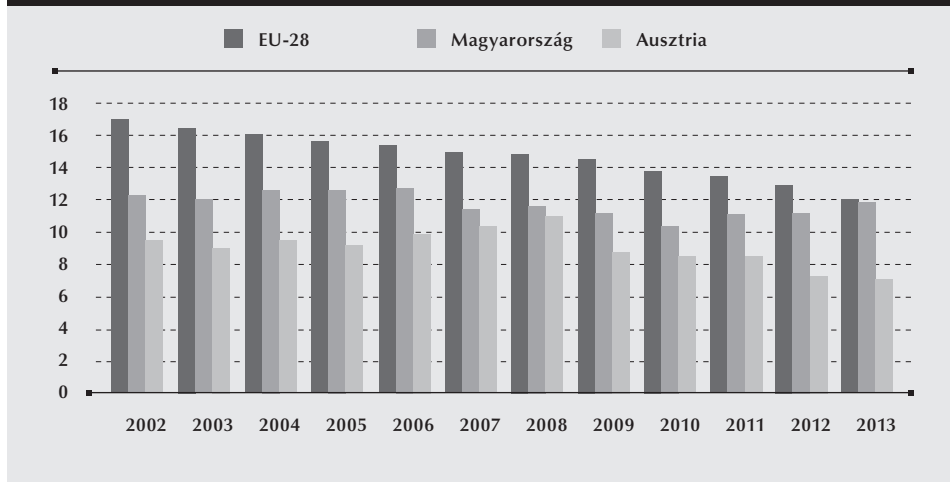
LEMORZSOLÓDÁS, KORAI ISKOLAEELHAGYÁS

A korai iskolaelhagyók arányát – ugyanúgy, ahogy más országokban is – az európai uniós normák szerinti, standardizált munkaerő-piaci felmérések alapján állapítják meg. Ausztriában korai iskolaelhagyónak azok a fiatalok számítanak, akik mindössze általános iskolai (Hauptschule) végzettséggel rendelkeznek, vagy tanulmányaikat nem folytatták a tanköteles kor után, esetleg idő előtt fejezték be a középiskola felső tagozatát (pl. nem jutottak el az érettségig).

Az EU használta definíció értelmében nem számítanak korai iskolaelhagyónak azok a fiatalok, akik a kérdezés időpontját megelőző négy héten részt vettek valamilyen képzésben – még akkor sem, ha ez a képzés egyébként nem eredményez magasabb iskolai végzettséget (így őket egy esetleges későbbi megkeresés során már nem tekintik korai iskolaelhagyónak). Amennyiben az ilyen képzéseket nem veszik figyelembe (tehát egy szigorúbb ESL-definíciót használnak), akkor az az ESL-ráta másfél százalékos növekedését eredményezi. Igaz, Ausztriában célszerű figyelembe venni, hogy a tankötelezettség mindössze a 15. életévig tart. Ha az iskolaelhagyók arányát nemcsak a 18–24 éves, hanem a 15–24 éves korosztályra is kiszámoljuk, akkor megállapítható, hogy ily módon az előbbi másfél százalék pont kiegyenlítődik (Steiner 2009).

A korai iskolaelhagyás (ESL) Ausztriában – nemzetközi összehasonlításban – inkább alacsonynak mondható, ráadásul a 2008-as világválság óta folyamatosan csökken, a legutóbbi mérés szerint mindössze 7,4% (lásd 2. ábra). Az adatok fényében nem meglepő, hogy a korai iskolaelhagyás Ausztriában nem képezi jelentősebb viták tár-

2. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya Ausztriában, Magyarországon, és az EU-átlag, 2002–2013 (%)



Forrás: Eurostat

gyát, nem számít oktatáspolitikai prioritásnak. (Sarkítva úgy is lehet fogalmazni, hogy az európai uniós indikátor rossz szolgálatot tesz Ausztriának.)

A kedvező ESL-arányok ellenére a korai iskolaelhagyást mégis sokan tekintik kihívásnak, megoldandó problémának, főként a megfigyelhető társadalmi egyenlőtlenségek miatt. A munkanélküli szülők gyermekei például háromszor nagyobb valószínűséggel kerülnek ki idejekorán az iskolarendszerből. Alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei ötször nagyobb arányban válnak korai iskolaelhagyókká, mint a magasan kvalifikált szülők gyermekei. Még kedvezőtlenebb a nem EU tagországból érkező bevándorlók helyzete: hétszer nagyobb valószínűséggel morzsolódik le a gyermekük, mint az Ausztriában születetteké.

Ausztriában is számos kutatást folytattak a lemorzsolódással kapcsolatban. Egy példát emelünk ki ezek közül. A Linzi Egyetemen található intézet, az IBE (Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung) 2008-ban kérdőíves vizsgálatot végzett annak kiderítésére, hogy milyen okok vezetnek a fiatalok iskolai lemorzsolódásához – helyesebben: melyek azok a tényezők, amelyek a lemorzsolódás esélyét növelik (BMWfJ 2011). A kutatás során 15–24 éves felső-ausztriai fiatalokat kerestek meg kérdőívükkel, köztük alacsony (legfeljebb általános iskolai) végzettségű fiatalokat is.⁴ Utóbbiak, a korhatárt leszámítva, a definíció szerinti korai iskolaelhagyókkal identikusak. Az eredmények alapján a felsorolt tényezők meghatározó jellegére lehet következtetni: 1. azok a fiatalok, akiknek a szülei legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, kétszer nagyobb valószínűséggel hagyják abba korán a tanulást, mint azok, akiknek legalább az egyik szülője érettségizett; 2. a lemorzsolódottak szig-

⁴ Az 1343 fiatalból, aki kitöltötte a kérdőívet (a válaszadók aránya mindössze 10% volt), 384-et tekintettek korai iskolaelhagyónak (29%).

nifikánsan nagyobb arányban számoltak be vizsgadrukkról; 3. kisebb arányban választhattak maguknak való szakmát; 4. kevesebb anyagi támogatást kaptak szüleiktől (ami egyeseknél a továbbtanulás akadályává is vált), illetve 5. kevesebbet sportoltak.

A korai iskolaelhagyóknál a migrációs háttér, a „nem német” anyanyelv negatív hatása nem meglepő, annál inkább azonban a lakóhelyé. A városokban ugyanis nagyobb arányban morzsolódnak le a fiatalok, mint falun. A kézenfekvő magyarázat (miszerint a bevándorlók a városokban laknak inkább) nem állja meg a helyét, merthogy a német ajkú városlakók körében is magasabb a lemorzsolódók aránya.

A társadalmi háttér erős befolyásáról egyéb vizsgálatok is beszámolnak, úgymint a bécsi IHS (Institut für Höhere Studien) által készített, *Dropoutstrategie* címet viselő kutatási zárójelentés (Steiner-Wagner 2007). Egy 2006-os vizsgálatban pedig a lemorzsolódás okaként a következőket jelölték meg a fiatalok: 1. az iskolai frusztrációt (25%); 2. azt a kívánságot, hogy minél előbb saját jövedelemre tegyenek szert (22%); 3. téves elképzeléseket a szakmáról és a képzési lehetőségekről (17%) (Dornmayr et al. 2006).

Az Eurostatnak küldött korai iskolaelhagyási mutatók mellett Ausztriában olyan oktatási adatokat is gyűjtene, amelyek ma már a tényleges egyéni tanulói utakat is rögzítik. A kutatóknak viszont egyelőre megoldatlan problémát jelent, hogy ezekhez hozzájussanak, mivel egyéni adatok gyűjtése Ausztriában kényes témának számít. Az adatvédelemre való hivatkozás miatt a rendelkezésre álló adatok egy jelentős részét nem elemzik, vagy ki sem adják. Annak ellenére sem, hogy közismert az iskolai teljesítmények iskolaszintű (telephelyszintű) mérésének fontossága (Leistungskontrolle auf Schulstandortebene), ami lehetővé tenné az egyes iskolák összevetését, ily módon is növelve az iskolai eredmények iránti felelősségérzetet. Ez azonban nincs így Ausztriában, az iskola nem érzi magát illetékesnek, felelősnek. Okolni lehet a körülményeket vagy a szülőket, magát az iskolát sohasem. Kritikusabb elemzők úgy vélik, hogy az iskolák mindent megtesznek annak érdekében, hogy ezek – és hasonló adatok – ne kerüljenek nyilvánosságra. Az adatok nagyobb fokú kiaknázása elméletileg lehetséges, a politikai ellenállás miatt azonban ez nem történik meg.

Mind a korai iskolaelhagyás, mind a lemorzsolódás fogalmával szemben jelentős kifogások fogalmazódtak meg Ausztriában. A korai iskolaelhagyás egy könnyen megragadható, mérhető indikátor – nem véletlen a népszerűsége, bevezetését követő gyors elterjedése. Ennek ellenére sokan hivatkoznak azon veszélyre, amelyet térdhódítása jelent. Ez különösen jól látszik olyan országok esetében (ide tartozik Ausztria is), ahol a korai iskolaelhagyók aránya alacsony, jelenleg vagy már évek óta a 2020-as európai uniós célkitűzés alatti. Ezekben az országokban könnyen terjed (és nehezen cáfolható) az a nézet, miszerint náluk jól működik az oktatás, nincsenek problémák, azaz minden mehet tovább a régi úton, a reformok tehát feleslegesek. A lemorzsolódás kifejezés sokértelmű, nemcsak nehezen definiálható, de mérése is nehézségeket okoz – nem véletlen, hogy az azt felváltani hivatott „korai iskolaelhagyás” milyen gyorsan elfogadottabbá vált. Ezek a megfontolások vezérelték Mario Steinert, aki egy 2009-es írásában egy indikátor helyett egy egész javaslatcsomagot tett le az asztalra, amely hat arányszám együttes alkalmazásának lehetőségét vetette fel (Steiner 2009).

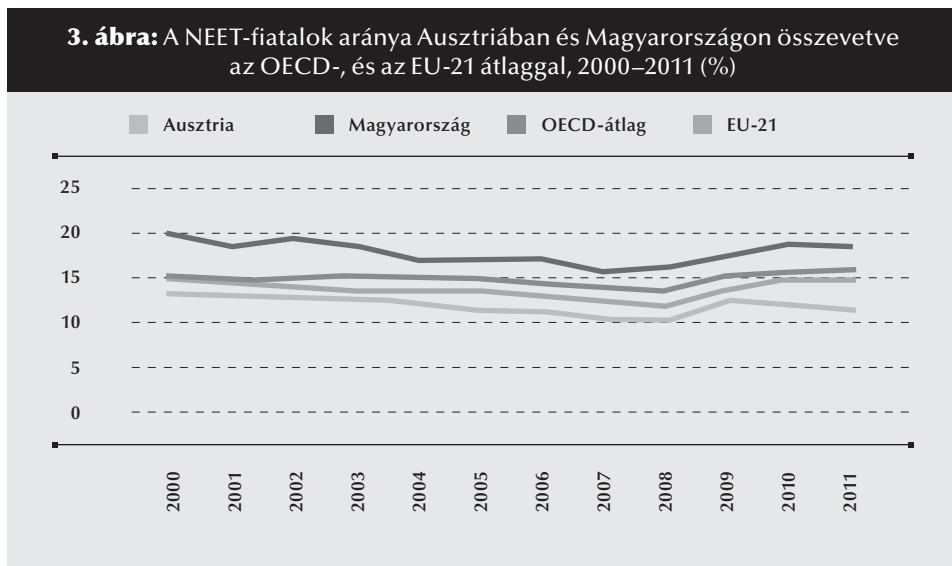
A javaslat célcsoportjai

1. Alapfokú végzettség nélküliek aránya
2. Az oktatásból a tankötelezettség (15 éves kor) után közvetlenül kikerülők aránya
3. Az egyes iskolatípusokon belül az 1. és a 2. évfolyam (és/vagy az utolsó évfolyam) között a tanulólétszámban megmutatkozó veszteség (%)
4. Korai iskolaelhagyók aránya (ESL, EU-benchmark)
5. NEET-fiatalok⁵ aránya (lásd 3. ábra)
6. Alacsony kompetenciájú 15–16 éves diákok aránya (PISA, szövegértés és/vagy matematika, max. 1. szint)

A javaslat előnye

- A leírások (majdnem/teljesen) definíciók is egyben.
- Nem szerepel bennük a „lemorzsolódás” szó, amely a jelentés inflációja miatt alkalmatlan.
- Három különböző dimenziót fednek le (holisztikus szemlélet):
 - » végzettség és kompetencia,
 - » egyén és iskola(típus),
 - » iskolarendszer és munkaerőpiac.

(Megjegyzés: a bevezetni kívánt arányszámok megmaradtak javaslatnak, és Ausztriában is leginkább a nemzetközileg elfogadott mérőszámokat alkalmazzák: ESL, NEET, PISA.)



Forrás: Education at a Glance 2013 adatai alapján

⁵ NEET (Not in Employment, Education or Training), NEET-fiatalok: Nem foglalkoztatott, oktatásban vagy képzésben nem részesülő fiatalok.

ESL-STRATÉGIA

A korai iskolaelhagyók, az ESL-fiatalok (early school leavers, ESL) megfelelő végzettség nélkül jelentős hátránnyal indulnak a munkaerőpiacon, esélyeik jóval alacsonyabbak, mint a magasabban kvalifikált társaiké. Emiatt már sokan, és régóta hangoztattak egy átfogó intervenciók stratégiát (Steiner 2010). További problémát jelent, hogy jelenleg Ausztriában a hangsúly még mindig inkább a kompenzációs intézkedéseken van, így a korai beavatkozás (intervenció) vagy a megelőzés (prevenció) ezidáig inkább elhanyagoltnak számított. Sokak szerint a korai szelekció, illetve az évismétlés gyakorlatának újragondolása is célszerű lehetne.

Talán a fenti okokkal is magyarázható, hogy Ausztria azon kevés országok közé tartozik, ahol már 2013-ra elkészült egy *ESL-stratégia* (BMUKK 2012). Az előmunkálatok során leginkább az EU-Bizottság előírásait alapul véve (prevenció, intervenció és kompenzáció) vizsgálták meg a már meglévő, és a még szükséges intézkedéseket.

A hazai olvasó számára talán nem érdektelen a stratégia születésének mikéntje – hasonlóságok tetten érhetők, és a dokumentum gyengeségeit is érthetővé teszik. Szelles körű társadalmi egyeztetésre Ausztriában nem került sor, az anyag az oktatási tárca berkeiben született. A dokumentum egyrészt a status quo leírását tartalmazza, melynek bemutatása korrekt, és a szakirodalom alapos ismeretére vall. Az anyagban az olvasó másrészt sok „vízióval” találkozik, s a szövegrész kritikájául felróható az is, hogy a jövőre vonatkozó elképzelések mögül hiányzik a megvalósításukhoz szükséges alapos stratégiai tervezés.

A koordináció főként konferenciák szervezését jelentette, amely leginkább „házon belül” és – részben – egyéb minisztériumok bevonásával történt. Így került az anyagba, egyben tekintélyes helyet elfoglalva, a Szociális Minisztérium kezdeményezte ún. *Jugendcoaching program*, s az ehhez sok tekintetben hasonló *Lehrlingscoaching* (ezt a 2013-ban még csak négy tartományban beindított programot a Gazdasági Minisztérium koordinálja, a Szociális Minisztériummal együttműködve). Ezenkívül igyekeztek utánajárni, hogy milyen folyamatban lévő programok vannak az egyes tartományokban, de teljes összeírásukra nem került sor. Sok impulzus jött európai szintről is, és az OECD véleményét is figyelembe vették (amely nagyon kritikus az osztrák korai szelekciós gyakorlattal szemben).

A stratégia fontosabb részei:

- Jugendcoaching (országos)
- Egyénre szabott tanulás (Individualisierung des Lernens)
- Méltányos oktatás (Bildungsgerechtigkeit): több pénz a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó iskoláknak

Komplex megközelítéssel, a beavatkozások több szintjét különítették el:

- oktatási rendszerszint, struktúra: új középiskola,
- intézményi szint: minőségbiztosítás és minőségfejlesztés: QIBB (szakképzés) és SQA (közoktatás),
- egyéni szint: Jugendcoaching.

Említésre méltó egy, a szakirodalomból is ismert megfigyelés, mely szerint érdemes különbséget tenni „bizonyítványszegénység” (Zertifikatsarmut) és „kompetenciaszegénység” (Kompetenzarmut) között.⁶ Míg a korai iskolaelhagyási arányok azt mutatják, hogy Ausztria a bizonyítványok és a végzettségek terén jól teljesít, addig a kompetenciamérések (pl. PISA, szövegértés) szerint a diákok tudása nem tekinthető kielégítőnek. Más szavakkal: a korai iskolaelhagyás nem olyan nagy probléma az országban, de hiba lenne kényelmesen hátradólni a székből, ugyanis a fiataloknak egy jelentős része (egyések szerint 20–25%-a) alig tud írni-olvasni, lényegében funkcionális analfabéta.⁷

INTÉZKEDÉSEK, PROGRAMOK

A korai iskolaelhagyás kezelése Ausztriában a szakképzésre fókuszál (foglalkoztatás-orientált megközelítés), és legfőbb célja a fiatalok munkaerő-piaci integrációja. Ez ellentétes a skandináv gyakorlattal (univerzalisztikus megközelítés), amely a *counseling*, a *guidance* és a *case-management* fogalmakkal leírható, támogató tanácsadást és a sokkal egyénibb beavatkozást hangsúlyozza. Kivételt képez ez alól a *Jugendcoaching*, amelyet a következő fejezetben mutatunk be.

JUGENDCOACHING – IFJÚSÁGI TÁMOGATÓ PROGRAM, COACHING FIATALOKNAK

A *Jugendcoaching* egy intervenció-s⁸ program, amelynek célja a fiatalok iskolában vagy szakképzésben tartása, ezzel párhuzamosan a lemorzsolódás csökkentése, valamint a már lemorzsolódott diákok (max. 19 évesek) visszavezetése az oktatási rendszerbe. A program további célja, hogy az oktatási rendszeren belüli egyéb szolgáltatásokat egymással összekapcsolja, növelve ezáltal hatékonyságukat.

Ez az intézkedés már csak amiatt is figyelemre méltó, mert azon kevesek közé tartozik az országban, amelyek a megelőzést szolgálják, szakszóval: preventív célzattal születtek. (A *Jugendcoaching* még azelőtt próbál segíteni, hogy magára az iskolaelhagyásra sor kerülne.) Ausztria korábbi gyakorlata leginkább a kompenzáció volt, s csak akkor avatkoztak be, amikor már „megtörtént a baj”. A program szintén fontos tulajdonsága, hogy az egész országra kiterjed, így feltételezhető, hogy idővel a makroadatokra, indikátorokra is ki fog hatni. Régebben ugyanis minden probléma kezelésére létezett valamilyen projekt, de ezek általában kisebbek, és gyakran helyi kezdeményezésűek voltak, emiatt kevésbé volt mérhető a jelentőségük.

6 Magyarul kb.: „papír és tudás” közötti különbség.

7 Információul: az ESL-stratégia megírásakor a 2009-es PISA-eredmények voltak a legfrissebbek. Ebben az évben az osztrák fiatalok kimondottan gyengén szerepeltek, amiben feltehetően a kisebb bojkottban is megnyilvánuló PISA-ellenes hangulat is közrejátszhatott. 2012-ben az eredmények már a hat, ill. a kilenc évvel korábbiakhoz hasonlítottak: az osztrák diákok matematikából az OECD-átlag feletti eredményt produkáltak, természettudományból átlagosan, végül szövegértés terén jobban ugyan, mint 2009-ben, de még így is az OECD-átlag alatt teljesítettek.

8 Sok eleme a megelőzést szolgálja, emiatt vannak, akik prevenciónak tekintik.

Sokszor hajlamosak vagyunk megfeledkezni arról, hogy egy-egy politikai döntés meghozatalában olykor milyen fontos szerepe van az emberi tényezőnek. Ez jól megfigyelhető a Jugendcoaching esetében is. Létrejött sokak szerint aligha valószínű voltna meg a jelenlegi, az ügy iránt igen elkötelezett szociális miniszter nélkül. Egy enél jóval hétköznapibb, pénzügyi magyarázat is létezik: a Jugendcoaching igazi célja a munkanélküliség csökkentése, amivel az állam sok pénzt tud megtakarítani. Talán a rendelkezésükre álló nagyobb anyagi forrásoknak is köszönhető az, hogy a program költségeit nem az oktatási tárca, hanem teljes egészében a szociális minisztérium állja, igaz, kooperációban az oktatási tárccal. Függetlenül a valódi okoktól, érdekes módon Ausztriában az oktatási minisztérium mintha kevesebbet tenne a korai iskolaelhagyás ellen, mint a szociális tárca. A Jugendcoaching programot azonban előbbi is jónak véli, és támogatja. Megkéri⁹ például az iskolákat, hogy biztosítsanak irodát a szakember (Jugendcoach) számára, illetve hogy a tanárok töltsenek ki egy kérdőívet arról, hogy az osztályukban szerintük kit fenyeget a lemorzsolódás veszélye. Ezt a 2013 óta összeállított nyolcitemes „kérdőív”-et (Erhebungsblatt) a tanárok rendelkezésére bocsátják, és ők ennek alapján dönthetik el, hogy kell-e értesíteniük a Jugendcoachot (ehhez azonban kell a szülő aláírása). A kérdőív csak segítségnyújtás, nem kötelező a kitöltése, és a tanároknál marad.

A jelenleg rendelkezésre álló anyagi keret több mint négyszáz szakember (Jugendcoach) alkalmazását teszi lehetővé, akik rendszerint szociális munkások vagy pszichológusok, s a feladatuk ellátásához szükséges tanfolyamot el kell elvégezniük.

A Jugendcoach a 2013/2014-es tanévtől kezdve az összes osztrák tartományban működik. Az országos bevezetése előtt néhány tartományban próbaképpen elindították: Stájerországban és Bécsben 2012 januárjától, Salzburgban 2012 őszétől.

A célcsoportot:

- 9. évfolyamukat végző diákok vagy
- oktatási rendszeren kívüli 19 év alatti fiatalok, vagy
- valamilyen fogyatékkal élő 25 évesnél fiatalabb képezik, akik:
- hátrányos helyzetűek (beleértve a migránsokat is),
- egyéni nehézségekkel küzdenek (pl. drog, tartozás, tanulási nehézségek),
- nem biztos, hogy középfokú végzettségre tudnak szert tenni.

A részvétel maximum egy évig terjedhet, három szintje van:

- 1. szint: első (általános) tanácsadás (3 óra),
- 2. szint: tanácsadás, esetenedzsmet megkezdése (8 óra),
- 3. szint: esetenedzsmet (30 óra).

A program befejezésekor a fiatalok egy ún. Jugendcoaching mappát kapnak, benne egy „clearing”-jelentéssel.¹⁰ A fiatalok számára a részvétel önkéntes és ingyenes.

A Jugendcoaching nem előzmények nélküli. Közvetlen elődjének tekinthető a fogyatékos fiatalok számára kitalált Clearing-program, ez a Bundessozialamt intézkedé-

⁹ Kötelezni nem tudják őket, hiszen az érintett iskolák többsége nem állami fenntartású.

¹⁰ <http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html>

se volt. A Jugendcoaching lényegében a Clearing folytatása, de annál sokkal nagyobb a célcsoportja, és differenciáltabb a koncepciója.

A Clearing-programmal összehasonlítva a Jugendcoaching:

- hosszabb időtartamú (max. 1 év),
- szélesebb célcsoportú,
- újrabevonódás is lehetséges.

Bár a Jugendcoaching számottevő múlttal nem rendelkezik, ezért hatása gyakorlatilag még nem mérhető, de 2013-ban készült egy evaluációs jelentés, amely az interneten is olvasható (Steiner et al. 2013). Ennek a Bécsben és Stájerországban készített vizsgálatnak a legfőbb tapasztalatai az alábbi pontokban foglalhatók össze:

- Bécs városa „előrébb tart” a programban, mint Stájerország.
- Az iskolák bevonódása egyelőre távolról sem tökéletes (rossz a kommunikáció, kevesen ismerik a programot).
- A programban részt vevő iskolák elégedettek az új szolgáltatással.
- Az iskolai jelzőrendszer az iskolák nem az elvárt módon működtetik, inkább a korábbi rendszereket használják.
- Az iskolai listák vezetése még nem jó.
- Kezdetleges az együttműködés az iskolák és a fiatalokat küldő intézmények (offene Jugendarbeit) között.
- A különböző együttműködő felek (pl. Arbeitsmarktservice – munkaügyi központ) elégedettek.
- A munkát nehezíti, hogy a munkatársak feladatai közé tartozik a még működő Clearing-program ellátása is.
- Valószínűleg alacsony az esetszám (100 fiatal jut egy főállású munkatársra).
- Nem kellőképpen tisztázott a célcsoport, ráadásul a legnehezebben elérhető és kezelhető csoporttal (NEET) alig foglalkoznak.
- A három lépcső (Stufe) elkülönítése, feladata nem eléggé tisztázott.

INITIATIVE ERWACHSENENBILDUNG – FELNŐTTOKTATÁSI KEZDEMÉNYEZÉS

Korábban már említettük, hogy Ausztriában (is) sok, főleg európai uniós (Európai Szociális Alap, ESZA) forrásból megvalósuló, bár gyakran csak keveseket bevonní képes kisebb projekt létezett (és létezik mind a mai napig). Ezek magukon viselték a projektfinanszírozás ismert bajait, így leginkább a projekt lezárulta utáni bizonytalanságot, amely számos esetben a sikeres kezdeményezések végét is jelentette. Ezt felismerve jött létre az ún. *Initiative Erwachsenenbildung* (Felnőttoktatási kezdeményezés), amely tulajdonképpen kísérlet arra, hogy a korábban az ESZA keretében megvalósult – a munkaerő-piaci versenyképességhez szükséges oktatást, képzést javító – eszközök állandósuljanak. Ennek érdekében a szövetségi állam és a tartományok között szerződés kötésre került sor (Innerösterreichischer Staatsvertrag). A szerződés értelmében az állam és a tartományok közösen finanszírozzák azt a programot, amely lehetővé teszi, hogy az Ausztriában élő felnőttek (és fiatalok), térítésmentesen megfelelő végzettségre tegyenek szert. A programnak két tematikus központi eleme van: az

egyik alapképzést (Basisbildung)¹¹ nyújt, a másik a mi „dolgozók/felnőttek általános iskoláinknak” feleltethető meg (Nachholen des Hauptschulabschlusses). Mint látható, a kezdeményezés csak részben tekinthető a korai iskolaelhagyás elleni intézkedésnek, hiszen a legmagasabb megszerezhető végzettség az alapfok.

ÖSSZEZÉS

A korai iskolaelhagyás Ausztriában – nemzetközi összehasonlításban – alacsony (a 2013-as adat szerint 7,4%). A társadalmi egyenlőtlenségek ennek ellenére magasak, a korai iskolaelhagyók munkaerő-piaci esélyei jóval alacsonyabbak az átlagnál. Szakértők úgy vélik, hogy az országra jellemző korai szelekció, illetve az évismétlés jelenlegi gyakorlatának újragondolása is célszerű lehetne.

A lemorzsolódás kezelése Ausztriában eddig inkább a szakképzésre fókuszált (foglalkoztatásorientált megközelítés), a legfőbb céljaként és feladataként a fiatalok munkaerő-piaci integrációját meghatározva. Ez ellentétes a skandináv gyakorlattal (univerzalisztikus megközelítés), amely a támogató tanácsadást és az egyénibb – tanácsadás, támogatás és esetmenedzsment fogalmakkal leírható – beavatkozást hangsúlyozza.

A korai iskolaelhagyók alacsony arányával magyarázható a probléma iránti alacsony érdeklődés. A minisztériumban született ugyan egy ESL-stratégia, de ez inkább csak egy kötelező európai uniós feladat „kipipálásaként”, semmint tényleges stratégiaként értelmezhető. Ausztriában korábban a kompenzációs intézkedéseken volt a hangsúly, a korai megelőzés és a prevenció elhanyagolt területnek számított. A lemorzsolódás elleni jelenleg legfontosabb intézkedés, a Jugendcoaching (amely nem az oktatási, hanem a szociális tárca sajátja), azonban már egy ez irányba tett lépésnek tekinthető.

IRODALOM

- BMBF (2013): *Zahlenspiegel 2013. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien: BMBF.
- BMUKK (2012): *Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs. Österreich*. Wien: BMUKK. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24401/schulabbruch_eslstrategie.pdf
- BMWFJ (2011): *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. Wien: BMWFJ.
- Dornmayr, Helmut – Henkel, Susanna-Maria – Schlögl, Peter – Schneeberger, Arthur – Wieser, Regine (2006): *Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsbildung. Qualitative und quantitative Erhebungen; Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Schlussfolgerungen*. Wien: ÖIBF.
- Education at a Glance 2013* (OECD 2013): OECD Indicators, OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>

11 Írni-olvasni tanulás (Alphabetisierung), migránsok számára német mint idegen nyelv stb.

- Lux Zsófia (2008): *Duális szakképzési rendszer Ausztriában.* /Tanulmányúti beszámoló./
- Steiner, Mario – Wagner, Elfriede (2007): *Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung.* Wien: IHS.
- Steiner, Mario (2009): *Drop-outs und AbbrecherInnen im Schulsystem: Definitionen, Monitoring und Datenbasen.* Wien: IHS.
- Steiner, Mario (2010): Early School Leaving in Österreich. Ausmaß, Ursachen, Konsequenzen und Interventionen. In: Hauer, Michaela – Hinsch, Sonja – Rittberger, Michael – Vana, Irina: *arbeitslos – aussichtslos? Probleme und (fehlende) Perspektiven arbeitsloser Jugendlicher.* Innsbruck – Wien – Bozen: Studien Verlag.
- Steiner, Mario – Pessl, Gabriele – Wagner, Elfriede – Karaszek, Johannes (2013): *Evaluierung „Jugendcoaching“ – Endbericht.* Wien: IHS.

MELLÉKLET

1. táblázat: Az EU-s és osztrák oktatási adatok összehasonlítása, 2011 és 2012 (% és helyezés)								
MEGNEVEZÉS	ÉV	EU-CÉLKITŰZÉS		EU-28 ÁTLAG	AUSZTRIA	LÁNYOK	FIÚK	EU-HELYEZÉS
		MIN./MAX.	%	%	%	%	%	EU-27/EU-28
<i>Iskola előtti nevelésben részesülők aránya (4–6 évesek)</i>								
	2011	min.	95,0	93,2	94,3	94,8	93,9	15. (EU-28)
<i>PISA 1. kompetenciaszint</i>								
Szövegértés	2012	max.	15,0	17,8	19,5	12,8	26,2	13. (EU-27)
Matematika		max.	15,0	22,1	18,7	21,2	16,1	7. (EU-27)
Természettudományok		max.	15,0	16,6	15,8	15,4	16,2	10. (EU-27)
<i>Korai iskolaelhagyók aránya</i>								
	2012	max.	10,0	12,7	7,6	7,3	7,9	8. (EU-28)
<i>Felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya (30–34 évesek)</i>								
	2012	min.	40,0	35,7	26,3	26,6	26,0	22. (EU-28)
<i>Élethosszig tartó tanulásban való részvétel (25–64 évesek)</i>								
	2012	min.	15,0	9,0	14,1	15,2	13,0	6. (EU-28)
<i>A legfeljebb három évvel korábban végzettek (ISCED 3-6) elhelyezkedési aránya (20–34 évesek)</i>								
	2012	min.	82,0	75,7	91,2	90,6	91,8	2. (EU-28)

Forrás: Statistik Austria, EC-OECD

TOMASZ GÁBOR: ÉSZTORSZÁG

ÉSZTORSZÁGRÓL RÖVIDEN

Észtország (teljes nevén Észt Köztársaság, észtül: Eesti Vabariik) a balti országok (Baltikum) legészakibb fekvésű, egyben legkisebb országa. Délen Lettországgal, keleten Oroszországgal, nyugaton a Balti-tengerrel határos, s az északon fekvő Finnországtól a Finn-öböl választja el. Az észt főváros, Tallinn és Helsinki között mindössze 80 km a távolság.

Észtország kétszer kisebb Magyarországnál (45 226 km²), 15 megyére van osztva. Lakosainak száma a legutóbbi népszámlálás szerint 1,3 millió fő, azaz hazánknál jóval kisebb a népsűrűsége. A népesség itt is folyamatosan csökken, természetes (születések/halálozások) okokból évi 5-6 ezer emberrel, ezenfelül az elvándorlás is jelentős (1990-ben még több mint másfél millió lakosa volt).

Az ország erősen centralizált, a fővárosban, Tallinnban él a lakosság közel egyharmada (424 000 fő). Észt anyanyelvű a lakosság nagyjából 70%-a, a fennmaradó 30%-ot főként első- és második generációs bevándorlók képezik, akik a volt Szovjetunió – leginkább Oroszország – területéről érkeztek, és többnyire orosz ajkúak. E számottevő kisebbség egyenetlenül oszlik el az országban: a túlnyomó részük Tallinnban és az ország északkeleti részén (Ida-Virumaa megyében) él.

A II. világháború során Észtországot – a másik két balti államhoz (Lettországhoz és Litvániához) hasonlóan – a Szovjetunió „bekebelezte”, így az a rendszerváltásig Észt Szovjet Szocialista Köztársaságként a Szovjetunió része volt. 1991-ben nyerte el az újbóli függetlenséget (Észtország a két világháború között is önálló államként létezett), 2004 óta pedig tagja az Európai Uniónak.

Az 1990-es évek végétől 2008-ig a balti államok, közöttük is leginkább Észtország, a világ leggyorsabban fejlődő gazdaságai közé tartoztak (innen az elnevezés: balti tigrisek). Az észt gazdaság növekedése megközelítette az évi 10%-ot. A gazdasági világválság érzékenyen érintette, erősen visszavetette ugyan az országot, de hamar sikerült a kilábalás (lásd 4. ábra), és 2011-re Észtországot a GDP-növekedés terén újra az EU éllovasai között találjuk.

AZ ÉSZT OKTATÁS DIÓHÉJBAN

A függetlenség elnyerése után az észt oktatás¹ számára (de egyéb szektorok számára is) Finnország sokáig egyfajta példakép szerepét töltötte be. A finn hatás különösen érzékelhető az alapfokú és a középfokú oktatásnál. Jóval kevésbé igaz ez a szakképzésre és a felsőoktatásra. Előbbi inkább a kontinentális, utóbbi az angolszász országok gyakorlatával mutat hasonlóságokat. Mindamellet az ország az utóbbi években egyre jobban igyekszik az Európai Unió oktatáspolitikai elvárásainak (ajánlásainak) megfelelni. Ez kimutatható a stratégiai és egyéb meghatározó dokumentumok elemzése

1 A tanulmány megírása során nagyban támaszkodtam azokra a tapasztalatokra, amelyeket az észtországi tanulmányutamon szereztem Tartuban és Tallinnban. Számos oktatási szakemberrel találkoztam, több intézményt megismertem.

révén: a nyelvhasználat (EU-zsargon), az európai indikátorok átvétele, de a tényleges oktatáspolitikai beavatkozások is arról tanúskodnak, hogy az észt oktatáspolitikában Finnország egyre inkább veszíteni látszik tanítói szerepéből, ugyanakkor tény, hogy katalizátorként működött az észt oktatás európaizálódása során (Toots 2009).

Észtország a PISA-vizsgálatok alapján ma már az élmezőnyhöz tartozik. 2012-ben mindhárom vizsgált területen az OECD-átlagnál szignifikánsan jobb eredményt ért el. Ha csak az európai országokat nézzük, akkor Észtország a természettudományok területén Finnország után második, a szövegértés területén Finnország és Lengyelország mögött harmadik, a matematika területén pedig Liechtenstein, Svájc és Hollandia mögött negyedik helyezést ért el.

Az észt oktatási rendszer² négy képzési szintre, alrendszerre tagolódik: kora gyermekkori vagy iskola előtti nevelés, általános képzés/közoktatás (általános iskola és gimnázium), szakképzés, illetve felsőoktatás. Létezik ezenkívül még a mi művészeti oktatásunkra hasonlító hobby oktatás (*huviharidus*), és jelen van a felnőttoktatás is.

Iskola előtti nevelés (*alusharidus*): Az észt képzési rendszer legelső állomása a bölcsőde, ahová a gyermekek 3 éves korukig járhatnak, majd 3 és 7 éves koruk között vehetnek részt az óvodai képzésben. A szülők szabadon választhatják meg, hogy mely óvodába kívánják gyermeküket beíratni. Az óvodákat a helyi önkormányzatok tartják fenn, a szülőknek az étkeztetésért fizetniük kell.

Általános iskola (*põhikool*): Minden gyermek, aki az adott év október 1-jével betölti 7. életévét, tanköteles lesz. A tankötelezettség az általános iskola sikeres befejezéséig tart, vagy amíg a fiatal be nem tölti a 17. életévét. A szülők szabadon választhatnak iskolát, ugyanakkor az iskolák kötelesek a körzetükben lévő gyermekeket felvenni. A kilencéves, egységes általános iskolai képzés három szakaszra oszlik: 1–3., 4–6., 7–9. osztály, ez utóbbi a felső tagozat/alsó középfok.

Felső középfokú oktatás: Az általános iskola elvégzését követően a diákok választhatnak, hogy tanulmányaikat az általános képzésben, azaz a gimnáziumban (*gümnaasium*) vagy a szakképzésben (*kutseharidus*) folytatják-e. A képzések általában három évig, a 10.-tól a 12. osztályig tartanak (a szakképzésben lehet ettől ± egy év eltérés). A tantárgyak 75 százalékát államilag meghatározott tantárgyak teszik ki, míg a fennmaradó 25 százalékról a diákok és az iskola közösen dönthet. A gimnáziumi tanulmányok befejeztével a diákok érettségi bizonyítványt kapnak (ez a szakképzésben is lehetséges egy további év beiktatása után). A középiskola eredményes befejezése lehetővé teszi a diákoknak, hogy felsőoktatásban vagy posztszekunder szakképzésben folytathassák tanulmányaikat.

Felsőoktatás (*kõrgharidus*): Az észtországi felsőoktatásban főiskolai és egyetemi képzésben vehetnek részt a hallgatók. A főiskolai képzés három-négy év, melynek végétével a diákok diplomát szereznek. Az egyetemi képzésben három egymásra épülő szint különül el: a hároméves alap-, a kétéves mester-, illetve a három-négy éves doktori képzés. Az állami felsőoktatás tandíjmentes.

2 Oktatási törvény (Basic Schools and Upper Secondary Schools Act, 2010)
<https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/Riigikogu/act/513012014002/consolide>

Az utóbbi évek oktatáspolitikai viták tárgyát képező témái Észtországban

- Pedagógusbérek emelése.
- Az általános iskolák és gimnáziumok különválasztása a minőség javítása érdekében.
- Az életpálya-orientációs központok³ további bővítése, betagozódása az Innove Alapítványba.
- Az észt szakképzés (is) az outputorientáltság felé mozdul el. Jelenleg zajlik a nemzeti képzési keretrendszerrel való megfeleltetés, a szakképzés négy szinten lesz elérhető: a 2. szinttől az 5.-ig. A legmagasabb szint (5.) eddig nem volt Észtországban, úgyhogy ez nagy változást ígér.
- Ezzel párhuzamosan a minisztériumon belüli változások: a korábbi szakképzési és felnőttoktatási részleget kettébontották, volt akit a személyi állományában jelentősen megerősödő Innove Alapítványhoz helyeztek át.
- Új szakképzési törvény, egyben tantervi reform.
- LLL-stratégia megalkotása, benne külön fejezet foglalkozik a korai iskolaelhagyással. Ez egyben azt is jelenti, hogy külön ESL-stratégiát nem készítenek.

A fenti felsorolásból már érezhető, hogy a lemorzsolódás/korai iskolaelhagyás problémáját jelenleg nem tekintik kiemelt fontosságúnak. Azonban a lemorzsolódással közvetetten kapcsolatos az életpálya-orientációs központok tervezett átalakítása. A későbbiekben erre még kitérünk, de már most érdemes leszögezni, hogy a probléma megfelelő kezelését leginkább ettől a központhálózattól, illetve az általános iskolákat érintő különböző intézkedésektől várják: a hangsúlyt Észtországban egyértelműen a prevencióra helyezik.

OKTATÁSI ADATOK

A 2012/2013-as tanévben az észt oktatás összesen 231 923 beiratkozott diákot/hallgatót számlált. Ebből 140 945 fő vett részt a közoktatásban, 26 172 fő a szakképzésben és 64 806 fő a felsőoktatásban.

A három évnél fiatalabb gyerekek 19%-a járt bölcsődébe, a 3–6 éves korúak 92%-a pedig óvodába – utóbbi adat enyhe emelkedést jelent a 2008-as 88%-hoz képest.

Az általános iskolások létszáma 2011-ig erősen csökkent, azóta enyhén emelkedik (lásd *1. ábra*). Ez leginkább az alsó évfolyamoknak köszönhető, ahol öt év óta folyamatosan nő a beiratkozottak száma: az első három évfolyamon a 2009/2010-es tanévben fordult pozitív irányba a trend. 2013-ban közel másfél ezerrel többen voltak, mint egy évvel korábban, és négyezerrel többen, mint öt évvel korábban. Az előrejelzések szerint ez a tendencia fennmarad a következő években, s ezáltal megjósolható, hogy a felsőbb évfolyamokra, illetve később a középiskolákra is továbbgyűrűzik.

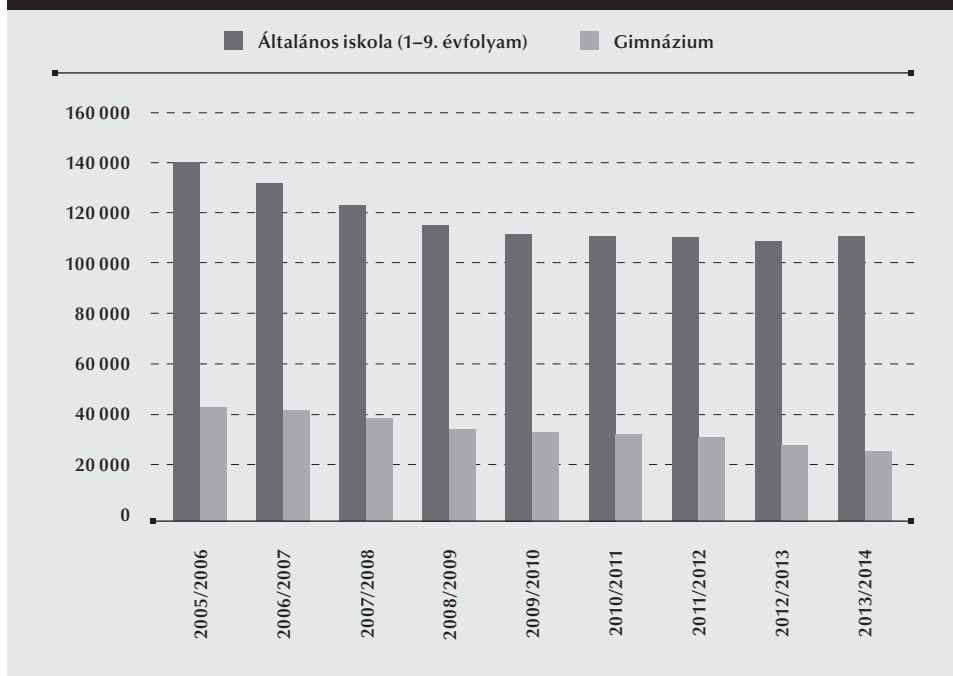
3 Lásd az *Élethosszig tartó pályaaorientációs szolgáltatások* című fejezetet.

Középfokon egyelőre még nem ez a helyzet, a gimnáziumban tanulók száma évek óta folyamatosan csökken, 2013-ban az előző évvel összehasonlítva majdnem 2000-rel, a nyolc évvel korábbihoz képest több mint 15 000-rel (lásd 1. ábra), s ezzel párhuzamosan az intézmények száma is: 2008-ban 566 intézmény volt, 2012-ben pedig 32-vel kevesebb.

A pedagógusok létszáma 2009 óta 500 fővel csökkent, azonban a tanárok életkorának növekedése miatt az 50 év fölöttiek körében nőtt a számuk (ez csak ebben a korcsoportban volt megfigyelhető). A gimnáziumokéhoz hasonló a tendencia az esti vagy távoktatásban részt vevő diákok esetében is, ők a 2012/2013-as tanévben 2000-rel voltak kevesebben, mint három évvel korábban.

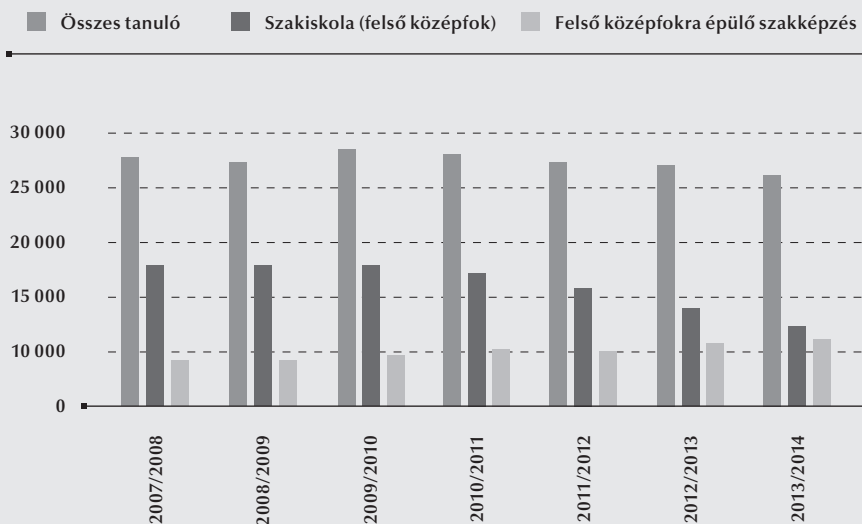
A szakképzésben részt vevők száma az első évfolyamon 2010 óta stagnál, a tanulók számában összességében viszont – a 2009/2010-es tanév óta – itt is folyamatos csökkenés tapasztalható, ez azonban csak a felső középfokú szakiskolai (általános iskolai végzettséghez kötött) képzésre igaz; az érdeklődés a középfok utáni szakképzés iránt ugyanis évek óta nő (lásd 2. ábra).

1. ábra: Észti általános iskolai és gimnáziumi létszámadatok, 2005/2006–2013/2014 (fő)



Forrás: Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS)

2. ábra: Észtt szakképzési létszámadatak, 2007/2008–2013/2014 (fő)



Forrás: Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS)

KITÉRŐ

Az orosz ajkú kisebbség iskolai teljesítményének összehasonlítása két balti államban

Észtország – Lettország

A Szovjetunióhoz csatolás mindkét országban (illetve akkoriban: SZSZK) nagy migrációhoz vezetett: oroszokat, ukránokat, fehéroroszeket telepítettek be közvetlenül a II. világháború után, de e népcsoportok beáramlása az erőteltet iparosítás eredményeként a következő évtizedeket is jellemezte. A folyamat eredményeként az észtek aránya az 1934-es 88%-ról 1989-re 62%-ra, a letteké pedig az 1935-ös 77%-ról 1989-re 52%-ra csökkent.

Észtországban a két nemzetiség jobban elkülönül egymástól, mint Lettországban. Így például 2000-ben a házasságok mindössze 4%-a kötöttet észtek és oroszok között (Statistics Estonia 2010), míg 2009-ben ez az arány a lettek és nem lettek között 21% volt (Central Statistical Bureau of Latvia 2010). A két ország közötti különbség nemcsak a társadalmi érintkezés szintjén mutatkozik meg: Észtországban nagyobb a különbség a munkanélküliségi arányokban vagy a keresetekben észtek és oroszok, mint Lettországban lettek és oroszok között. Észtország orosz nyelvű iskoláiban a diákok átlagosan alacsonyabb társadalmi háttérűek, mint az észtt nyelvű iskolákban. Ez a fajta különbség Lettországban jóval kisebb.

Felső középfokon mindkét országban a diákok kb. kétharmada gimnáziumban tanul, a szakképzésnek kisebb a jelentősége. Az oktatás nyelve alapján három középiskolát különböztetnek meg: észtt/lett nyelvű, orosz nyelvű, illetve vegyes iskolákat,

megoszlásuk Észtországban és Lettországban: többségi/vagy államnyelvi (83% és 67%); orosz nyelvű (13% és 24%); vegyes iskolák (4% és 9%). Hozzá kell tenni, hogy mindkét országban reformot vezettek be, amelynek értelmében (felmenő rendszerben) az orosz nyelvi iskolákban is a tanórák minimum 60%-át a többségi nyelven kell tartani. A reformot Lettországban kezdték el korábban (a 2006/2007-es tanévben), és nagy vitát váltott ki, illetve feszültséget eredményezett a két népcsoport között.

1963 és 1991 között – Lettországgal ellentétben – Észtországban más volt a matematika oktatása az észt és az orosz iskolákban. Utóbbiakban a tanárok szovjet tankönyveket használtak. A kilencvenes évek második felében új alaptantervet fogadtak el, az átállás (beleértve a tankönyvek fordítását) nehezebben ment az orosz intézményekben.

Kristina Lindemann (2013) a diákok 2006-os PISA-felmérésben elért matematika pontszámait összehasonlítva, arra a következtetésre jutott, hogy amíg Észtországban egyrészt az orosz anyanyelvű diákok rosszabbul teljesítettek észt iskolatársaiknál, másrészt azok az orosz anyanyelvű diákok, akik észt nyelvű iskolákba jártak, szignifikánsan magasabb pontszámot értek el az orosz nyelvű iskolába járó társaiknál, addig Lettországban nem voltak ilyen különbségek sem a két népcsoport, sem az iskolatípusok között.

LEMORZSOLÓDÁS, KORAI ISKOLAEELHAGYÁS

Korábban az oktatáspolitikai figyelme elsősorban az alapfokú lemorzsolódásra irányult. Így az oktatási tárca 2004-es Oktatásfejlesztési jelentése az észt oktatás egyik legsúlyosabb problémájának az alapfokú oktatásból végzettség nélkül kilépők magas arányát tartotta, és a lemorzsolódás csökkentése érdekében számos intézkedés bevezetését tervezték: pl. az osztálylétszámok, valamint a tananyag csökkentése, bukások megszüntetése, szociális támogatások bevezetése (Ministry of Education... 2004).

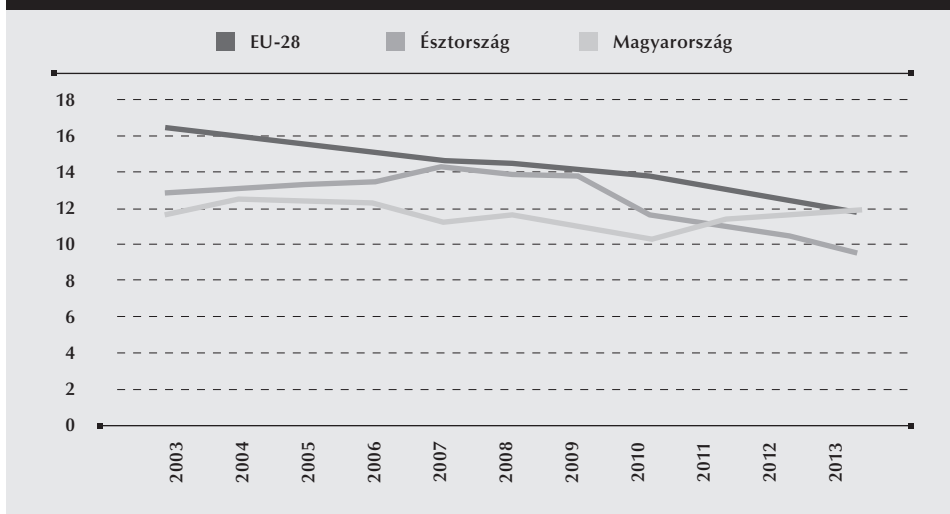
Az utóbbi időkben e téren változás tapasztalható: egyre inkább a középfokú oktatáson (és főleg a szakképzésen) belüli lemorzsolódás kerül reflektorfénybe. Mindez nem meglepő, két ok miatt sem. Az egyik az Európai Unióban pár éve egyre nagyobb figyelmet kapó új indikátor, az ESL (vagyis a korai iskolaelhagyási ráta), amely az uniós előírásokra mindig is alaposan odafigyelő országban természetesen alapvető fontosságú. A másik magában az észt oktatásban rejlik: az utóbbi években olyan nagy arányban (bőven 1% alá; lásd *Melléklet 1–3. táblázat*) csökkent az oktatásból alapfokú végzettség nélkül kikerülő aránya, hogy a lemorzsolódás ezen a szinten gyakorlatilag megszűntnek tekinthető. Ezzel szemben töretlenül magas (20% körüli) a lemorzsolódás a szakképzésben (lásd *Melléklet 4–8. táblázat*). Emiatt a szakképzésnek a tanulmányban külön alfejezetet szentelünk.

Megemlítendő, hogy a lemorzsolódás az esti tagozaton és a távoktatásban (part time studies) jelenti a legnagyobb problémát. Ennek részben az az oka, hogy ha egy diák kiesik a nappali képzésből, és átmegy pár hónapra pl. esti tagozatra, de rövid idő után azt is abbahagyja, akkor már nem a nappalisok statisztikáját rontja, hanem a fel-

nőtt tagozatosokét. Leginkább a tanév elején és a vége előtt (főleg júniusban) magasak a lemorzsolódási arányok.

Észtország 2020-ig 9,5%-ra tervezi csökkenteni a korai iskolaelhagyók arányát (ESL-arányt), vagyis az ország az európai uniós elvárásoknál fél százalékkal alacsonyabb értéket vállalt. Ez a legutóbbi évek adatait figyelembe véve, teljesíthetőnek tűnik (lásd 3. ábra). A korai iskolaelhagyók aránya Észtországban 2007-ben jelentősen, egy százalékkal megemelkedett, majd a korábbi évek hagyományait követve, néhány évig, egész pontosan 2009-ig lényegében stagnált (minimálisan csökkent), de még a legmagasabb mért értékkor is az európai uniós átlag alatt maradt. 2009 és 2010 között a ráta látványosan, másfél százalékot zuhant, és azóta évről évre csökken, 2013-ban pedig már alulról súrolta az összuniós célkitűzést, a bűvös 10%-os határértéket, és majdnem elérte az ország vállalását. Kritikus elemzők ugyanakkor felhívják a figyelmet arra, hogy a 2010-es erős csökkenés a gazdasági válsággal is összefüggésbe hozható: a GDP visszaesését követően ugyanis a munkanélküliségi ráta a 2008-as 5,5%-ról két év alatt 16,9%-ra emelkedett (lásd 4. ábra).⁴

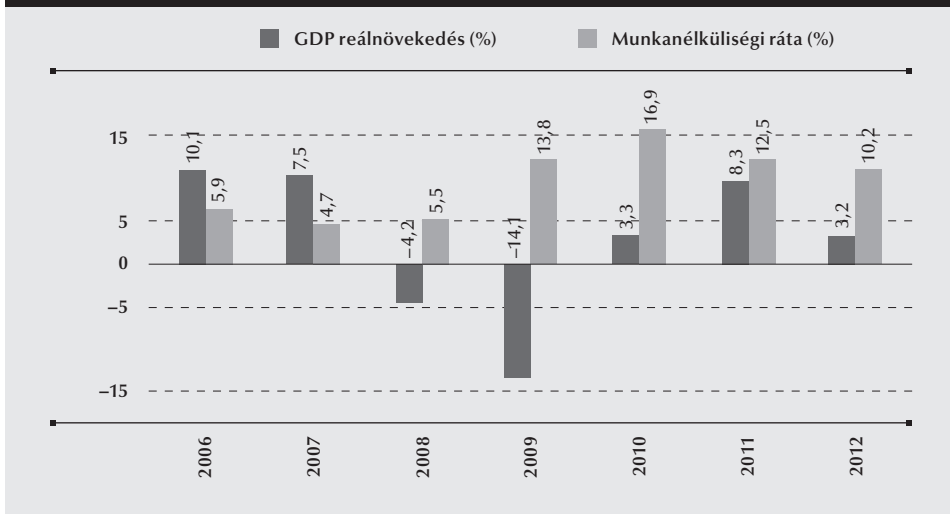
3. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya Észtországban, Magyarországon és az EU-ban, 2003–2013 (%)



Forrás: Eurostat

⁴ A válság következtében erősen romlanak a munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyek, emiatt sokan „kényszerből választják” az iskolában maradást.

4. ábra: A GDP reálnövekedése, ill. a munkanélküliségi ráta változása Észtországban, 2006–2012 (%)



Forrás: Statistical Office of Estonia

Más országokhoz hasonlóan Észtországban is végeztek lemorzsolódással kapcsolatos különböző vizsgálatokat. Egy nemzetközi projekt keretében folytatott kutatás szerint a lemorzsolódás egyrészt a rossz magaviseletet követő kizárás eredménye, másrészt „egyéb” okokkal magyarázható. Utóbbiak közé tartozik a tankötelezettségi kor betöltése (itt a kutatók külön felhívják a figyelmet az évismétlésre mint meghatározó tényezőre), valamint a korai házasság és/vagy a gyerekvállalás.

Egy másik kutatás – amelyet a minisztérium rendelt meg és a szakképzésben igyekezett feltárni a lemorzsolódás okait – külön érdekessége, hogy az ilyenkor szokásos kérdőíves vizsgálat helyett a kvalitatív megközelítésre fektették a hangsúlyt (RAKE-CPD 2012). Lemorzsolódott, lemorzsolódás által veszélyeztetett fiatalokkal, illetve intézmények képviselőivel (igazgatókkal, iskolai pszichológusokkal, szociálpedagógusokkal) készítettek interjúkat. A vizsgálat a lemorzsolódás legfőbb okaiként az alábbiakat azonosította:

- nem megfelelő szakma választása (a diákok nem rendelkeznek megfelelő információval a tanulási, valamint a munkaerő-piaci elhelyezkedési lehetőségekről);
- gazdasági tényezők: a szakképzés vagy túl nagy terhet ró a családra, vagy a korai pénzkeresés lehetősége miatt a fiatal az iskolapad helyett inkább el-megy dolgozni;
- érdeklődés hiánya (a diákot nem érdekli a tananyag, az iskola, a tanárok);
- elavult pedagógiai módszerek.

LEMORZSOLÓDÁS A SZAKKÉPZÉSBEN

A lemorzsolódás mint probléma Észtországban is leginkább a szakképzésben jelentkezik. Az észt kormány emiatt az iskolai lemorzsolódás csökkentését évek óta prioritásként kezeli (Estonian Ministry... 2009). Az oktatáspolitikai egyik deklarált célja ugyan a szakképzési részvétel emelése, de eddig nem jártak sok sikerrel: az általános iskolából kikerülők csupán 27%-a választotta 2011-ben a szakképzést, a fiatalok jelentős többsége (70%-a) gimnáziumba került, s a maradék 3% nem folytatta iskolai tanulmányait. A középfokú szakképzés változatlanul rossz hírnévnek örvend – hazánkhoz hasonlóan ide is inkább az általános iskolában gyenge tanulmányi eredményeket elérő fiatalok kerülnek.

A szakképzés relatív népszerűtlenségének számos oka van, sokan kulturális magyarázatokkal érvelnek. Mások inkább azt hangsúlyozzák, hogy az EU-átlagtól eltérően Észtországban a közoktatásban ISCED 3 vagy 4 szintet elérő 20–34 évesek nagyobb arányban (70,8%) foglalkoztatottak, mint azok, akik a szakképzésben jutottak el hasonló szintig (67,3%). (Ugyanezen arányok az EU-27 átlagában: 73,5% és 79,1%.)

Közvetlenül az általános iskolából érkezők körében tehát kevésbé kedvelt a szakképzés. A szakképző iskolákban tanulók átlagéletkorának utóbbi években megfigyelhető folyamatos emelkedése (öt év alatt több mint két évvel) viszont arra utal, hogy egyre későbbi életkorra toldódik ki a szakmatanulás kezdete (lásd *1. táblázat*).

Részben a szakképzésben megfigyelhető nagy arányú lemorzsolódás csökkentése érdekében két új képzési formát is bevezettek a szakképzésben. Az egyik abból a nemzetközi kutatások által is igazolt megfigyelésből (és sok helyen már megjelenő gyakorlat sikerességéből) indult ki, hogy a veszélyeztetett, tanulási és egyéb problémákkal küzdő diákokat könnyebb bent tartani az oktatásban, ha a közismereti tárgyak helyett a szakmai gyakorlatra fektetik a hangsúlyt, illetve ha a fiatalok minél korábban manuális tevékenységet folytathatnak. Ez vezetett a kizárólag szakképző évfolyamokból álló szakképzés megjelenéséhez. Ide a diákok az általános iskola után nyerne felvételt, de – ellentétben a hagyományos középfokú szakképzéssel – csak szakmai tárgyakat tanulnak. Vannak olyanok is, akik úgy kerülnek ide, hogy „menet közben” váltanak, azaz elkezdik a „normál” szakiskolai képzést, s csak azután kerülnek át erre a képzésre, miután kiderül, hogy nem tudnak eleget tenni a közismereti tárgyak követelményeinek.

1. táblázat: Diákok száma, átlagéletkora és intézmények száma a szakképzésben, 2007/2008–2013/2014 (fő, db, év)

TANÉV	DIÁKOK SZÁMA	INTÉZMÉNYEK SZÁMA	DIÁKOK ÁTLAGÉLETKORA
2007/2008	27 381	53	20,9
2008/2009	27 239	51	21,1
2009/2010	28 363	51	21,2
2010/2011	28 012	51	21,6
2011/2012	27 046	50	22,1
2012/2013	26 172	48	22,6
2013/2014	25 699	47	23,2

Forrás: Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS)

A másik képzési formát olyan fiatalok választhatják, akik szeretnének továbbtanulni és szakmai bizonyítványt szerezni, de nincs meg az általános iskolai végzettségük.

Ezek a képzések ugyan megjelentek az észti oktatási rendszerben, de csak részben váltották be a hozzájuk fűzött reményeket: az érdeklődés messze alulmúlta a várakozásokat, hiszen a két szakképzéstípusba összesen alig 1000 diák jár (lásd *Melléklet 4. táblázat*). Ez ugyanakkor nem vette kedvét a törvényalkotóknak: a 2013-ban elfogadott új szakképzési törvény⁵ értelmében 2013 és 2015 között fokozatosan egyre több, alacsonyabb végzettséghez nem kötött szakot vezetnek be 22 éven felüliek számára. A korábbi tanulmányok és kompetenciák elismerése és validációja pedig a második esély típusú programok keretében történik.

A szakképzésen belül ily módon jelenleg négyféle típus különböztethető meg:

1. Általános iskolai képzésre épülő, középfokú szakképzés (felső középfok): a diákok alacsonyabb tanulmányaik befejezését követően folytatják itt tanulmányaikat. További egy év után érettségit szerezhetnek, amellyel a felsőoktatásba is felvételt nyerhetnek.
2. Posztszekunder szakképzés (érettségi vagy befejezett középfokú szakképzés után).
3. Általános iskolai képzésre épülő szakképzés közismereti tárgyak nélkül.
4. Általános iskolai végzettséghez nem kötött szakképzés.

A szakképzésben Észtországban is szignifikánsan magasabb a fiúk aránya. Azonban különbséget kell tenni szakképzéstípusok között. A négyféle típus közül a legnagyobb tanuló létszámú középfokú szakképzésben nagyjából kétszer annyi a fiú, mint a lány. A posztszekunder szakképzésben viszont fordítottak az arányok: 60% és 40% a nemek megoszlása a lányok javára. Jóval kisebb számban tanulnak lányok a másik két szakképzéstípusban. A lemorzsolódottak számára létrehozott általános iskolai végzettséghez nem kötött képzésben szinte csak fiúkat találunk.

Magas aránya miatt a lemorzsolódás jelentős probléma a szakképzésben. A 2004/2005-ös és a 2010/2011-es tanév közötti időszakban évente nagyjából a diákok egyötöde hagyta félbe tanulmányait, és ez az arány mind a mai napig változatlan. A lemorzsolódottak mindössze kb. 10%-a fejezi be később a szakképzést, többségében olyanok, akik a posztszekunder szakképzésből morzsolódtak le.

További negatívum, hogy sok a nem megfelelően képzett szakoktató, illetve hogy a diákok számára kevés a külső szakmai gyakorlat – csupán a képzés egynegyede – és ennek fele is iskolai tanműhelyekben folyik. A vállalatok nem érdekeltek abban, hogy képezzék a fiatalokat, egyelőre hiányzik az ehhez szükséges „kultúra” az országban, illetve valószínűleg alacsony az ehhez szükséges állami támogatás összege. A nem megfelelően megoldott külső szakmai gyakorlattal az oktatáspolitikai tisztában van, és az EU is „erőlteti” a változtatásokat, egyelőre azonban csak tervezik a probléma megoldását. Főleg a tanulási nehézségekkel küzdő diákok számára lenne fontos, hogy már a szakképzés alatt is munkahelyi tapasztalatra tegyenek szert (learning by doing).

⁵ Szakképzési törvény (Vocational Educational Institutions Act, 2013)
<https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/Riigikogu/act/504022014002/consolidate>

LEMORZSOLÓDÁST CSÖKKENTŐ INTÉZKEDÉSEK, PROJEKTEK

ÉLETHOSSZIG TARTÓ PÁLYAORIENTÁCIÓS SZOLGÁLTATÁSOK

A különböző elnevezésű pályamentációs szolgáltatások 90 éves múltra tekintenek vissza Észországban. Az utóbbi években használják a nemzetközileg is elfogadott terminust (élethosszig tartó pályamentációs szolgáltatások). A pályamentációs rendszer kialakításának indoklása is megegyezik a nemzetközi (pl. európai uniós) szóhasználattal: az élethosszig tartó tanulás fogalmára építve a szakképzési kínálatnak figyelembe kell vennie a változó gazdasági környezet kívánalmait.

A szolgáltatás három fő elemből áll: életpályamentáció (career education), pályamentáció (career information) és pályaválasztási tanácsadás (career counselling).

Élethosszig tartó pályamentációs szolgáltatások:

- *életpályamentáció:* növeli a fiatalok öntudatosságát, segíti őket abban, hogy jobban átlássák a képzési és munkalehetőségek struktúráját, illetve hogy a megfelelő készségek és képességek birtokában lépjenek a munkaerőpiacra;
- *pályamentáció:* segít abban, hogy a fiatalok jól strukturált információkhoz jussanak a szakképzési lehetőségekről, a munkaerőpiacról, a létező szakmákról és a közöttük lévő kapcsolatokról;
- *pályaválasztási tanácsadás:* a fiatalok támogatása annak érdekében, hogy a nekik megfelelő pályát válasszák.

A pályaválasztási tanácsadás képzési követelményeit 2001-ben fogadták el, és 2005-ben módosították, párhuzamosan a pályamentációs szakértés képzési követelményeinek rögzítésével. Mindemellett Észországban egyelőre nem létezik pályamentációs akkreditált alapképzés, jelenleg különböző, rövidebb-hosszabb ideig tartó továbbképzések vannak. A gyakorló szakemberek többsége pszichológusi háttérrel rendelkezik (vagy az ifjúsági munka, szociális munka, illetve tanárképzés során sajátított el pszichológiai ismereteket).

Az életpályamentáció két szektorhoz – oktatási és foglalkoztatási – tartozik. Előbbi komplexebb, szélesebb társadalmi csoportokat érint (elméletileg az összes 7–26 éves fiatal számára jelent segítséget; a szolgáltatásokat többféle intézménytípus nyújtja), utóbbi célcsoportját munkanélküliek képezik.

2008-ban indították el a tanácsadó rendszer (Educational Counselling System) kiépítését, állami és ESZA-forrásból. Ugyanebben az évben az Oktatási és Tudományos Minisztérium (MoER),⁶ illetve a Szociális Minisztérium (MoSA)⁷ megállapodást írt alá. Ebben célul tűzték ki az életpályamentációs tanácsadás színvonalának emelését, többek közt a módszertan és a továbbképzések fejlesztésével, illetve a szolgáltatások és a célközönség bővítésével. Legfőbb partnerük e munkában az Innove Alapítvány keretei között működő *Pályamentációs Központ* (National Resource Centre for Guidance, NRCG).

6 MoER: Ministry of Education and Research (Oktatási és Tudományos Minisztérium)

7 MoSA: Ministry of Social Affairs (Szociális Minisztérium)

Létrehozták emellett a *Nemzeti Életpálya-tanácsadási Fórumot*, amelyben az érintettek (stakeholderok) széles rétegei képviseltetik magukat, úgymint a gyakorlati szakemberek, a kliensek, a munkáltatók megbízottjai, valamint az oktatási és a munkaerő-piaci szektor intézményei. Az életpálya-tanácsadó szolgáltatások finanszírozása állami és önkormányzati feladat, emellett jelentős EU-s forrást (LLP, ESZA)⁸ is bevonnak.

Az Innove Alapítvány részeként működő *Pályaorientációs Központ* a különböző megyei szintű központokat fogja össze, és módszertani intézmény is egyben, tehát a fiatalok számára közvetlenül nem elérhető (ők nem az alapítvány központját keresik fel, hanem a megyékben található partnerközpontokat). Az Innove Alapítványnak 24 partnere van a 15 megyében, de minden megyében található legalább egy. Két hálózat létezik: az egyiknek 17 karrierközpontja van, a másiknak pedig 18 központja a sajátos nevelési igényűek (SNI) számára (mivel ezek néha egy központon belül találhatóak, emiatt csak 24 az összlétszámuk). A központok civil szervezetek, iskolák, és olyan is van közöttük, amelyet városi önkormányzat működtet. 2009 óta minden központnak együttműködési megállapodása van az Innove Alapítvánnyal. Ez 2014. szeptember 1-jétől megváltozik, mindegyikük az alapítvány részegysége lesz, azaz beolvadnak annak *Pályaorientációs Központjába*. Célcsoportjuk az összes fiatal (ez az észt definíció szerint a 7–26 éves korosztály). Ezen belül kiemelt fõcsoportok: az általános iskola harmadik szintjén tanulók (utolsó 3 év), illetve a szakképzõ iskolák és gimnáziumok középfokú tanulmányaik befejezése előtt álló tanulói. (Különlegességként megjegyzendõ, hogy még az óvodákban is van „pályainformáció”!)

Mi indokolta ezt a centralizációt? 2006-ban és 2011-ben országos felmérést végeztek. Mindkét vizsgálat problémaként állapította meg, hogy az országban a pályaorientáció nagyon széttöredezett, sok kis központból áll, amelyek munkája nem összehangolt, minõségük eltérõ. További negatívumként fogalmazódott meg, hogy a szolgáltatások projekt alapúak, ami egyben azt is jelenti, hogy a jövõjük nincs biztosítva egy-egy projekt befejeztével. A központosítást tehát elsõsorban a fenntarthatóság, illetve a központok munkájának hatékonysága/jobb minõsége érdekében vezetik be, annak reményében, hogy ezáltal a munkatársak megfelelõ kompetenciák birtokába kerülnek, és egységes magas szintû módszertant alkalmaznak.

Az intézkedés fogadtatása nem egyhangú, de alapvetõen pozitív a központok hozzáállása, ugyanis a jelenlegi helyzet hátrányaival – melyeket az említett két vizsgálat problémaként megfogalmazott – tisztában vannak. Mivel az átszervezés nagy változást jelent, a munkatársakban sok még a bizonytalanság: nem látják pontosan a további mûködés részleteit, és benne személyes érintettségüket.

Negatív vélemények is megfogalmazódtak arról, hogy az Innove Alapítványnak nincs átfogó képe (nincsenek megfelelõ statisztikái) a jelenleg mûködõ partnerközpontokról, így nem tudják pontosan, mely iskolák mûködtetnek helyben szolgáltatást. A központok szakemberei ugyan kilátogatnak az iskolákba, ez azonban mindig a központ és az iskola közötti megállapodás függvénye, de ezek mértékérõl sincse-

8 LLP: Lifelong Learning Programme – Az egész életen át tartó tanulás programja; ESZA: Európai Szociális Alap

nek pontos adatok.⁹ Az iskolalátogatások nem túl gyakoriak, ezért ezen is változtatni szeretnének az új rendszer beindulásakor, amelytől a tanácsadások hozzáférhetőségének növelését is várják. Az Európai Bizottság felé vállalást tettek, hogy 2016-ig minden általános iskolás legalább egyszer iskolai éve során egyéni tanácsadásban vesz részt (ez tehát egy indikátor náluk), sőt 2017-ig kétszer. Mivel minden diák nem elérhető, így ez az indikátor csak átlagként értendő. A megvalósítandó cél feltehetően az lesz, hogy minden diák tudomást szerezzen az igénybe vehető szolgáltatás lehetőségéről. A központoknak legalább heti 20 órában nyitva kell lenniük, hogy bárki betérhessen hozzájuk.

A minisztérium vállalta továbbá azt is, hogy a központok a lemorzsolódottakat is elérik. De ez egyelőre csak írásbeli ígéret, a megvalósítás módját még most dolgozzák ki. A tervek szerint az ifjúsági központokon keresztül jutnak majd el a fiatalokhoz, hiszen itt található meg a legtöbb korosztály és a legkülönbözőbb problémával rendelkező fiatal. Vannak utcai szociális munkásaik is, akik a pályorientációs központokhoz irányítják a fiatalokat. Mivel azonban nem a központok hatáskörébe tartozik a fiatalok elérése, hanem azt közvetett módon az ifjúsági központok bevonásával végzik – amelyek nem érdekeltek az ügy sikerében – ezért itt elég szerény az indikátor: 100 fő, majd 200 fő, a 2020-as periódus végéig pedig 300 fő.

Jelenleg megközelítőleg 50 fő dolgozik a karrierközpontokban és 170 fő az SNI-s diákokkal foglalkozó intézményekben. A szakemberek közül sokan csak részidőben dolgoznak, ezért főállású munkaerőre kivetítve az összlétszám kevesebb mint 100 fő. Ezenkívül a foglalkoztatási irodák személyzete 40 fő. Itt jelentős változás lesz, mert 2017-től ezek az irodák a munkavállaló felnőttek számára is elérhetővé válnak. A munkamegosztást úgy képzelik el, hogy a karrierközpontok inkább oktatásügyi, a foglalkoztatási irodák pedig munkaügyi problémák esetén nyújtanak segítséget.

A szolgáltatások hatékonyságát és a velük való elégedettséget rendszeresen, 4-5 évente átfogó vizsgálattal mérik (a következő felmérés 2015-ben lesz). Ez arra irányul, hogy hányan ismerik a különböző álláskereső portálokat, a központokat és azok saját portálját, illetve hányan vették igénybe a központ szolgáltatásait (beleszámítva a csoportos tanácsadást is). Az ügyfelek központokkal való elégedettségét is nézik: egyéni tanácsadás (ezzel nagyon elégedettek); csoportos tanácsadás; központok „reakcióideje” egy-egy megkeresésre; nyitva tartás; központ elérhetősége stb. A tanácsadókat évente (is) megkérdezik arról, hogy mennyire elégedettek az Innove Alapítványtól kapott módszertani segítséggel, mennyire aktívak, illetve milyen továbbképzéseken vettek részt.

A jelenlegi oktatáspolitiká számára – mint már említettem – a pedagógusok béremelése prioritást élvez. Korábban azonos forrásból fizették mind a tanárokat, mind a pedagógiai munkát segítő szakembereket. Mostantól ugyanezt az összeget csak a pedagógusok bérére fordítják, a pszichológusok és karrier-tanácsadók bérét más forrásból teremtik elő (jelenleg ESZA-forrásból, a jövőben pedig vegyesen: részben ESZA, részben kormányzat).

⁹ Az iskolalátogatás általában csupán azt jelenti, hogy bemutatják a központot, tájékoztatják a diákokat, hogy milyen szolgáltatások vannak náluk, illetve hogy milyen egyéni segítséget vehetnek igénybe, ha szükségét látják.

A minisztérium együttműködésben a közoktatási és szakképzési intézményekkel kidolgozta az életpálya-oktatás (career education) alapjait, amely a tanterv része, és szabadon választott tantárgy keretében oktatják. A tényleges megvalósítás az igazgatók és a tanárok hatáskörébe tartozik, az Innove Alapítvány ehhez a módszertani segítséget nyújtotta, beleértve a szakemberek továbbképzését is. Kapcsolatot tartanak továbbá a munkaügyi hivatalokkal, illetve a felsőoktatási intézményekkel (utóbbiakban szintén található életpálya-tanácsadó központok).

Szakemberi vagy stakeholder-hálózat létrehozása, fenntartása is a feladatuk közé tartozik. Ez háromszintű: *1. európai szint* (a szakértők képviselik Észtországot pl. a Euroguidance-ben); *2. nemzeti szint* (2009 óta működik a Nemzeti Életpálya-tanácsadási Fórum, ahol a tanácsadók konzultálhatnak a szakértőkkel. A fórumban megtalálható érintettek: három minisztérium képviselői, munkaadók, intézmények, hallgatói önkormányzatok, tanácsadók képviselői. Évente minimum négyszer találkoznak, előtte megállapodnak a fő témákban); *3. régiós szint* (régiós központok).

Azoknál az önkormányzatoknál, ahova kevesebb mint 350 diák tartozik, a pszichológiai és SNI-s segítségnyújtás csak a régiós központokon keresztül lesz elérhető. Ezeknek a kisiskoláknak nincs anyagi keretük arra, hogy teljes állású pszichológust, tanácsadót foglalkoztassanak. Elméletileg a helyi önkormányzatnak megmarad a választás lehetősége, de az anyagiak miatt valószínűsíthető (sokuknak már az iskolák fenntartása is problémát okoz), hogy inkább a régiós központok segítségét fogják kérni. Választaniuk azonban mindenképpen kell: az életpálya-tanácsadás új rendszere szerint az általános iskoláknak ugyanis ma már kötelező a tanácsadói szolgáltatásnyújtás. Ehhez azonban a településeknek nem szükséges karrier-tanácsadót alkalmazniuk, de kell hogy legyen minimum egy ember, aki ilyen feladatot ellát, informálja a diákokat a továbbtanulási lehetőségekről és a szakmai nyílt napokról. A 7-9. évfolyamos diákoknak lehetővé kell tenni továbbá, hogy karrier-tanácsadóhoz fordulhassanak, amennyiben ezt igénylik.

A TARTUI SZAKKÉPZŐ KÖZPONT PÁLYAORIENTÁCIÓS KÖZPONTJA

Nem minden szakképző iskolában található pályaaorientációs központ, általában pszichológust, vagy szociálpedagógust foglalkoztatnak, sőt az is előfordul, hogy szakemberre sincs pénz, így az ilyen jellegű feladatokat is a tanárok, illetve az osztályfőnökök kénytelenek ellátni.

A lemorzsolódás a tartui iskolában alacsonyabb az országos átlagnál (14%, illetve 20%). Emiatt a minisztériumban is felfigyeltek az intézményre, és más iskolák is érdeklődnek: miért olyan sikeresek e téren? A válaszuk erre az, hogy jól működik a támogató rendszerük, a legnagyobb pályaaorientációs központtal rendelkeznek az országban (igaz az iskolaméretük is nagy), és itt dolgozik a legtöbb szakember (a vezetőn kívül heten vannak: három szociálpedagógus, valamint egy-egy szociális munkás, pszichológus, illetve karrier-tanácsadó).

A központ munkatársai nem tartanak órákat. A szociálpedagógusok feladata a hiányzások kezelése. Jól működik az elektronikus napló: mindig látják, ha valaki hiányzik (pl. betegség). Amikor egy diák több napig nem jelenik meg az iskolában, felhívják

telefonon. A szociálpedagógusok feladata, hogy kiderítsék, mi van a hiányzás mögött, és ennek ismeretében próbálnak segítséget nyújtani. Figyelik emellett a diákok osztályzatait is, és amennyiben egy diáknak romlanak a jegyei, nehézségei vannak a tanulásban, külön foglalkoznak vele, vagy beszélnek a tanáraival, esetleg hozzá irányítják a tanulót (a tanároknak kötelező heti két óra konzultációt tartaniuk). Általában nem éri meglepetésszerűen őket, ha valaki ott akarja hagyni az iskolát, mert látják a folyamatot, amely oda vezet. Egy szociálpedagógusra mintegy 1000 diák jut. Gyakoribb, hogy a diák maga jön hozzájuk az irodába, mintsem hogy küldenék. A fiatalok megtanulták, hogy itt segítséget kapnak.

A karrier-tanácsadó (természetesen) a szakmaválasztásban segít a diákoknak. Többen ugyanis konkrét elképzelések nélkül iratkoznak be az intézménybe. Az általános iskola után, nyáron hozzák a papírjaikat, de évente kb. százan nem tudják, mit is tanuljanak. A karrier-tanácsadó ilyenkor felméri a képességeiket, majd javaslatot tesz egy szakmára. A diákoknak emellett lehetőségük van arra, hogy egy hónapon belül, amennyiben úgy érzik, hogy „rossz” helyen vannak, szakmát változtassanak. Igaz, ennek feltétele, hogy ott legyen elég férőhely – ez nincs mindig így, emiatt előfordul, hogy csak egy év múlva kezdhetik el a nekik megfelelő szakmát. Ilyenkor egy évig ugyan járnak iskolába (arra a szakmára, melyet nem szeretnek), de a 10. évfolyamot újra kell kezdeniük. Lehetőség van azonban a közismereti tárgyak beszámítására. Ritkábban, de iskolaváltás is előfordul.

A szociális munkás a különböző támogatások, ösztöndíjak (tanulmányi, szociális) megszerzéséhez nyújt segítséget. Ezekre pályázniuk kell a diákoknak, bizonyítaniuk kell, hogy anyagi segítségre szorulnak. (Ez egységes az országban: mind a rendszer, mind az összegek.)

A tartui iskola abban egyedi, hogy saját pénzből (amit a normatívából megspórolnak) kollégiumi hozzájárulást ad a rossz anyagi körülmények között élő diákoknak (kb. 100 főnek, ez a kollégisták egyharmada). Erre is pályázni kell, és mindig hat hónapra szól a támogatás. A diákok fele nem helybéli, ami egyben azt is jelenti, hogy több kollégiumi férőhelyre lenne szükségük (a fiatalabbakat részesítik előnyben).

Az iskolában egyre hangsúlyosabban van jelen az inkluzív oktatás. Ez azért fontos, mert kevés a speciális szakképző intézmény az országban – emiatt korábban a „kisegítő” osztályban végzeteknek alig volt lehetőségük bejutni a szakképzésbe. A tartui iskolában az SNI-sek számára az inkluzív képzés mellett van két külön (szegregált) osztály is (pék és asztalos). Ezek kis létszámúak, „megfelelő végzettségű” pedagógus foglalkozik velük.

A már említett minisztériumi kezdeményezésre folytatott nagyobb vizsgálat során, amely a lemorzsolódás csökkentését tűzte ki célul 2012-ben, többek között lemorzsolódott diákokat kerestek fel, hogy megkérdezzék őket a lemorzsolódás okairól, a főbb problémákról, illetve arról, hogy mi az, amit szerintük az iskola jobban csinálhatott volna. Továbbá félig strukturált interjúk készültek a lemorzsolódás által veszélyeztetett diákokkal (300 fővel), 25 fiatallal pedig hosszabb interjút folytattak. Ennek a felmérésnek több hozadéka is volt a tartui intézmény számára.

- A kérdőívet ezentúl maguk is lekérdezik.
- Jobb lett a támogató rendszerük (support system), felvették/bővítették a kapcsolatot egyéb, nem iskolai szervezetekkel (pl. szociális szféra, minisztérium).

(Más intézményekből jönnek hozzájuk iskolalátogatásra, hogy a helyszínen láthassák miért is olyan sikeresek.)

- Mind a diákok, mind a tanárok jobban megismerték, milyen támogatások léteznek.

Manapság maguk is lekérdezik azokat a diákokat, akik az iskolát „idő előtt” szeretnék elhagyni. A diákoknak ugyanis ezt előtte jelezniük kell az osztályfőnöknek, az iskolavezetésnek, és amikor megkapják erre az engedélyt, jelentkezniük kell a központban, ahol kézhez kapják a kérdőívet.

Ezeket a kérdőíveket elemzik is annak érdekében, hogy lássák, mit csinálhatnának jobban. Hasznos eszköznek tartják, mert ezáltal tudnak változtatni.

A lemorzsolódás legfontosabb indokai a tartui iskolában

- rossz szakmaválasztás (nem nekik való, unalmas, amit tanulnak)
- munkába állás (pénzkereset miatt otthagyják az iskolát)
- motivációhiány (nem akarnak iskolába járni, nem tartják fontosnak az iskolát)

Az általános iskolások számára külön életpálya-tanácsadó központ működik Tartuban. A tanácsadók az iskolákba is kijárnak (vidékre is), és interjúalanyom szerint jól működik a (másfél éve felállt) rendszer. Az, hogy jobb lett a tartui központ, lemérhető azzal is, hogy korábban a hozzájuk tanácsstalanul érkezők száma (értsd: akik nem tudták, milyen szakmát válasszanak) jóval nagyobb volt a mostani 100 főnél.

OKTATÁSTATISZTIKAI ADATGYŰJTÉS (EHIS)

Az oktatásstatisztikai adatokat régebben az Észtt Statisztikai Hivatal, valamint az oktatási tárca gyűjtötte és dolgozta fel. A teljes körű – fenntartótól függetlenül az összes oktatási intézményre kiterjedő –, papíralapú adatszolgáltatást egy évtizeddel ezelőtt váltotta fel az elektronikus adatgyűjtés, a 2005/2006-os tanévtől kezdődően¹⁰ az oktatási statisztikákat az Észtt Oktatási Információs Rendszer (EHIS)¹¹ szolgáltatja.

Az EHIS egy, az Oktatási és Tudományos Minisztérium égisze alatt működő nemzeti regiszter, amely az oktatás egészéről gyűjt és csoportosít adatokat. Információkat gyűjtenek intézményekről, diákokról és tanárokról, bizonyítványokról és tantervekről. Az egyéni adatokba betekintést nyerhetnek a helyi önkormányzatok (a náluk lakó diákokról, illetve azokról, akik egy, a területükön működő oktatási intézmény diákjai); az iskolák (a saját tanulóikról); illetve a diákok, tanárok is láthatják – természetesen csak a saját adataikat.

Amikor az iskolák még papíralapon küldték be a kötelezően kért információkat, csak iskolánkénti átlagokat lehetett megadni – így a lemorzsolódással kapcsolatban is. 2005 óta személyes azonosítója van minden diáknak. Előtte más azonosítót kapott az óvodás, ha átkerült iskolába, de ezt azóta egységesítették: ma már – függetlenül attól,

¹⁰ Az óvodák (pre-primary education) a 2008/2009-es tanévben léptek be a rendszerbe.

¹¹ EHIS: Eesti Hariduse Infosüsteem (Észtt Oktatási Információs Rendszer), angol megfelelője EEIS: Estonian Education Information System

milyen szinten tanul – minden diáknak egy azonosítója van (ezt az azonosítót viszi magával a felsőoktatásba is: a neve emiatt „Oktatási”, és nem „Közoktatási” Rendszer).

Az azonosító révén lehetőség van arra, hogy a diákok egyéni tanulási útját nyomon kövessék. Ily módon a tényleges lemorzsolódások is láthatóvá válnak. Az iskolák minden esetben, amikor egy diák befejezi a tanulmányait náluk, kötelesek azt jelezni a rendszernek, egyben megadni annak okát is. Az iskolai végzettség megszerzése, külföldre távozás, elhalálozás természetesen nem számít lemorzsolódásnak, de a tanulmányok idő előtti megszakítása igen (pl. kirúgás vagy önként távozás miatt). Minden ilyen eseményt a rendszerben rögzítenek. Egyszer egy évben (november 10-i referenciadátummal) az adatokat áttekintik, és a lemorzsolódás megállapításához minden egyes diáknál, aki az előző év november 10-én részt vett az oktatásban, az összes azóta eltelt esemény közül az utolsót veszik figyelembe. Amennyiben ez lemorzsolódás volt, úgy a diák lemorzsolódottként jelenik meg a statisztikában. Így ma már nem számít lemorzsolódottnak az a fiatal, aki nappali tagozaton folytatja tanulmányait.

Tavaly fejlesztették/készítették el azt a weblapot,¹² amely mindenki számára elérhető, és számos aggregált adatot tartalmaz. Így például megnézhetők és letölthetők a lemorzsolódási adatok országosan, megyére, településre, sőt iskolára lebontva is. Válogatni lehet nemre, életkorra, évfolyamra stb. A honlap egyelőre sajnos csak észtil olvasható, de terveznek angol nyelvű változatot is.

Az EHS – sok egyéb mellett – a korai iskolaelhagyással kapcsolatos problémák (indikátorok) monitoringját, részletesebb feltárását is lehetővé teszi. A honlap ismerete észtil oktatásstatisztikai adatokkal dolgozó társadalomtudósok számára nélkülözhetetlen, de – és ez a lemorzsolódás problémájának kezelése szempontjából jóval fontosabb – az adatokat az iskolák, a fenntartók egyénekre lebontva láthatják, és így megfelelő intézkedéseket hozhatnak.

Jelzőrendszer bevezetését viszont (egyelőre legalábbis) nem tervezik. Az évismétlési adatok bekerülnek a rendszerbe, de a hiányzásokról nem gyűjtenek adatokat.

KUTSE-PROGRAM

A KUTSE-program,¹³ ahogy a neve is mutatja (Programme for VET dropouts and adult learners), a szakképzésből lemorzsolódottakat célozta meg. Amint arra már korábban is utaltam, a lemorzsolódás a szakképzésben a legnagyobb, évek óta 20% körüli. A program révén a korábban tanulmányaikat megszakított, szakképesítés nélküli fiatalokat igyekeztek újra bevonni a szakképzésbe. A programot 2010-ben indították, és 2013-ban fejeződött be.

A KUTSE-program nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A vártnál jóval kevesebb volt a jelentkezők száma. Az első évben mindössze 40 (!) diák kezdte el a tanulmányait. Ezt látván módosították az eredeti célcsoporton, és a következő évben nyitottak

¹² <http://www.haridussilm.ee/>

¹³ A KUTSE egy mozaikszó (Kutseõpe Uuesti, Tõuge Sinu Eduks – magyarul kb.: Szakképzés újra, légy sikeresebb!), lemorzsolódottak számára indított szakképzési program (2010/2013), ezen késõbb felnõttek is részt vehettek.

a 25 év felettiek felé. (Függetlenül attól, hogy korábban lemorzsolódott-e, avagy sem, 25 éven felül mindenki bekapcsolódhatott: jöhettek és jöttek még felsőfokú végzettséggel rendelkezők is.) A programot végül 53 korábban lemorzsolódott diák fejezte be, és közel nyolcszor ennyien voltak a 25 éven felüliek (419 fő) (lásd 2. táblázat).

A program sikertelensége mögött a megkérdezett szakemberek szerint annak átgondolatlansága húzódnak. A diákok verbuválását teljes egészében rábízták a szakképző intézményekre, amelyek ezért a munkáért külön juttatásban nem részesültek. Azért sem voltak érdekelték a programban, mert egy-egy hozzájuk jelentkező diákot e nélkül is problémamentesen fel tudtak venni: a fenntartó által meghatározott felvételi keretszámok e tekintetben rugalmasak. Megfigyelhető továbbá, hogy a korábban lemorzsolódott diákok közül sokan ezt a programot se tudták befejezni. Ez szintén nem túl meglepő a külső szemlélő számára, ugyanis a KUTSE-program keretében semmilyen külön tantervet, pedagógiai módszereket nem alkalmaztak: a diákok ugyanazt és ugyanúgy tanulták, mint a „normális” szakképzésben.

2. táblázat: KUTSE-programot sikeresen befejezők és lemorzsolódottak száma, 2010–2013 (fő)

ÉV	PROGRAMBAN RÉSZT VEVŐK SZÁMA	VOLT LEMORZSOLÓDOTTAK		25 ÉV FELETTIEK		ÖSSZESEN	
		PROGRAMOT ABBAHAGYTA	PROGRAMOT BEFEJEZTE	PROGRAMOT ABBAHAGYTA	PROGRAMOT BEFEJEZTE	PROGRAMOT ABBAHAGYTA	PROGRAMOT BEFEJEZTE
2010	40	2	–	–	–	2	–
2011	139	21	22	8	0	29	22
2012	463	12	20	58	54	70	74
2013	445	4	11	65	365	69	376
Összesen	–	39	53	131	419	170	472

Forrás: Ministry of Education and Research (MoER)

TOOTSI-OSZTÁLYOK

A 2007/2008-as tanévben 47 iskola indított Tootsi-osztályokat¹⁴ összesen 680 tanuló részére. Ezeket az általános iskolai szegregált osztályokat (2. és 3. szint) tanulási és magatartási problémákkal küzdő gyerekek számára hozták létre, olyanoknak, akiket a későbbi lemorzsolódás veszélye fenyeget. A programot az oktatási minisztérium vezette be 2004-ben, a finanszírozás a helyi önkormányzatok feladata. Az osztályok maximális létszáma 12 fő, ami az elképzelések szerint fokozottabb odafigyelést, eredményesebb oktatást tesz lehetővé.

A nemzetközi Ulisse-projekt keretében folytatott kutatás (Normak–Loogma 2009) több problémára is rávilágított. Sok helyen az iskolák nem voltak érdekelték abban, hogy ilyen osztályokat indítsanak, ezért nem is fordultak a helyi önkormányzathoz ki-

14 A nevüket Toots, egy gyerekkönyv hőse után kapták, aki legjobb szándékai ellenére folyton bajba kerül.

egészítő támogatásért. A tanárok (főleg városi iskolákban) idő és lelkesedés hiányáról panaszkodtak, illetve számoltak be. A meginterjúvott tanulók az osztálytársak, illetve a diákok és tanáraik közötti rossz viszonyt okolták a lemorzsolódásukért.

ÖSSZEGZÉS

A korai iskolaelhagyás az utóbbi években csökkent, a legutóbbi (2013-as) felmérés szerint már 10% alá. Ezzel Észtország azon az úton halad, hogy az EU felé vállalt célkitűzését (2020-ra 9,5%) elérje. A korai iskolaelhagyók viszonylag alacsony aránya miatt maga a probléma és kezelése ritkán képezi komoly oktatáspolitikai viták tárgyát. Ezt mutatja az is, hogy külön ESL-stratégiát Észtországban nem terveznek, az csak az LLL-stratégia részeként fog megjelenni.

Sokáig az általános iskolai lemorzsolódás (első 9 évfolyam) állt az oktatáspolitikai előterében, de ez már a múlté, hiszen általános iskolai vég bizonyítvány nélkül a fiatalok kevesebb mint 1%-a lép ki az oktatási rendszerből. Ez és az új európai uniós indikátor (korai iskolaelhagyók aránya) a figyelmet mindinkább a felső középfok felé irányította. Különösen súlyosan érintett a szakképzés, ahol a lemorzsolódás aránya évente átlagosan 20% körüli. A helyzet Észtországban több tekintetben is feltűnően hasonlít hazánkéhoz: a szakképzésbe mindkét országban a gyengébb tanulók kerülnek, a többség (70%) a gimnáziumot választja, ráadásul a lemorzsolódás itt is leginkább az első évfolyamon magas. Észtországban nagyobb a lemorzsolódás a lányok (!) körében, illetve azokban az iskolákban, ahol a tanítás nyelve az orosz.

Úgy tűnik, Észtországban a különböző problémájú fiatalokat megcélzó, főként projektfinanszírozású európai uniós programok mellett (helyett?) a lemorzsolódás megfelelő kezelését, az életpálya-orientációs szolgáltatások központosításában látják.

IRODALOM

- CEDEFOP (2012): *Trends in VET policy in Europe 2010-12. Progress towards the Bruges communiqué*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Estonian Ministry of Education and Research (2009): *Development Plan for the Estonian Vocational Education and Training System, 2009–2013*. Tartu.
- Karjääriteenuste süsteemi uuring 2011*. (Survey of career services in Estonia 2011).
- Lindemann, Kristina (2013): The School Performance of the Russian-speaking Minority in Linguistically Divided Educational Systems: A Comparison of Estonia and Latvia. In: Windzio, Michael (ed.): *Integration and Inequality in Educational Institutions*. Dordrecht: Springer. 45–69.
- Ministry of Education and Research (2004): *The Development of Education. National Report of Estonia*. <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/estonia.pdf>
- Normak, Mai – Loogma, Krista (2009): Estonia – National Report. In: Pagano, Maria Luisa – Cardone, Antonella: *Ulisse – Analysis and exchanges of good practices to retain students in the Education System Project. Final Scientific Report*. Pisa. 61–85.

- RAKE – CPD (2012): *Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes*. [The Interruption of Studies in Vocational Training – Executive Summary also in English].
http://www.ec.ut.ee/sites/default/files/ec/opingute_katkestamine_kutseoppes_loppraport.pdf
- Republic of Estonia (2008): *Action Plan for Growth and Jobs 2008–2011 for the Implementation of the Lisbon Strategy*. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6103&langId=en>
- Statistikaamet (2013): *Eesti statistika aastaraamat – Statistical Yearbook of Estonia 2013*. Tallinn. <http://www.stat.ee/65374>
- Toots, Anu (2009): Brussels comes via Helsinki: The role of Finland in Europeanisation of Estonian education policy. *Administrative Culture*, (10), 58–73.

HONLAPOK

- <http://www.haridussilm.ee/> – az Oktatási és Tudományos Minisztérium (MoER) és az Észtt Oktatási Információs Rendszer (EHIS) közösen fejlesztett, oktatásstatisztikákat tartalmazó weblapja
- <http://www.ehis.ee/> – az Észtt Oktatási Információs Rendszer (EHIS) honlapja
- <http://kutseharidus.ee/> – szakképzési információkat tartalmazó honlap
- <http://khk.ee/> – a Tartui Szakképző Központ honlapja
- http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database – az Eurostat statisztikai adatbázisokat tartalmazó oldala saját táblázatok készítéséhez

MELLÉKLET

1. táblázat: Lemorzsolódás a közoktatásban nemek szerint, nappali tagozat, 2009/2010–2012/2013 (fő, %, év)

NEMEK	KÉPZÉS	2009/2010			2010/2011			2011/2012			2012/2013		
		LEMORZSOLÓDOTTAK			LEMORZSOLÓDOTTAK			LEMORZSOLÓDOTTAK			LEMORZSOLÓDOTTAK		
		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)	SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)	SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)	SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)
Fiúk	1–3. évf.	11	0,1	9,4	7	0,0	8,8	8	0,0	10,7	14	0,1	13,6
	4–6. évf.	24	0,1	13,0	11	0,1	14,1	16	0,1	16,6	32	0,2	12,6
	7–9. évf.	157	0,8	17,5	110	0,6	17,4	120	0,6	17,2	137	0,7	17,5
	alapfok	192	0,3	16,5	128	0,2	16,6	144	0,3	16,8	183	0,3	16,3
	gimnázium	138	1,1	18,8	200	1,7	18,7	211	1,9	18,7	117	1,1	18,5
	1–3. évf.	12	0,1	8,5	6	0,0	8,8	3	0,0	8,5	22	0,1	11,2
Lányok	4–6. évf.	15	0,1	12,4	8	0,0	17,5	12	0,1	12,2	14	0,1	11,9
	7–9. évf.	67	0,3	17,4	65	0,4	17,6	54	0,3	17,6	58	0,3	17,1
	alapfok	94	0,2	15,4	79	0,1	16,9	69	0,1	16,3	94	0,2	15,0
	gimnázium	157	1,0	18,5	169	1,1	18,6	148	1,0	18,4	117	0,9	18,6
	1–3. évf.	23	0,1	8,9	13	0,0	8,8	11	0,0	10,1	36	0,1	12,2
	4–6. évf.	39	0,1	12,8	19	0,1	15,5	28	0,1	14,7	46	0,1	12,4
Összesen	7–9. évf.	224	0,6	17,4	175	0,5	17,5	174	0,5	17,3	195	0,6	17,4
	alapfok	286	0,3	16,1	207	0,2	16,7	213	0,2	16,6	277	0,2	17,1
	gimnázium	295	1,0	18,6	369	1,4	18,6	359	1,4	18,6	234	1,0	18,5
Összesen		581	0,4	17,4	576	0,4	18,0	572	0,4	17,9	511	0,4	17,1

Forrás: Esti Hariduse Infosüsteem (EHIS)

2. táblázat: Lemorzsolódás a közoktatásban nemek szerint, tanköteles korú diákok, 2009/2010–2012/2013 (fő, %, év)

NEMEK	KÉPZÉS	2009/2010			2010/2011			2011/2012			2012/2013		
		LEMORZSOLÓDOTTAK			LEMORZSOLÓDOTTAK			LEMORZSOLÓDOTTAK			LEMORZSOLÓDOTTAK		
		SZÁMA (FŐ)	ÁRÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)	SZÁMA (FŐ)	ÁRÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)	SZÁMA (FŐ)	ÁRÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)	SZÁMA (FŐ)	ÁRÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)
Fiúk	1–3. évf.	11	0,1	9,4	7	0,0	8,8	7	0,0	7,7	13	0,1	9,5
	4–6. évf.	23	0,1	12,8	10	0,1	13,7	13	0,1	13,0	32	0,2	12,6
	7–9. évf.	128	0,6	17,1	157	0,8	17,5	157	0,8	17,3	171	0,9	17,3
Lányok	1–3. évf.	12	0,1	8,5	6	0,0	8,8	3	0,0	8,5	20	0,1	8,6
	4–6. évf.	15	0,1	12,4	7	0,0	13,5	12	0,1	12,2	14	0,1	11,9
	7–9. évf.	46	0,2	16,6	92	0,5	17,4	69	0,4	17,1	78	0,5	16,9
Összesen	1–3. évf.	23	0,1	8,9	13	0,0	8,8	10	0,0	7,9	33	0,1	9,0
	4–6. évf.	38	0,1	12,7	17	0,0	13,6	25	0,1	12,6	46	0,1	12,4
	7–9. évf.	174	0,4	17,0	249	0,7	17,4	226	0,6	17,2	249	0,7	17,2
Összesen		235	0,2	15,5	279	0,3	16,8	261	0,2	16,4	328	0,3	15,7

Forrás: Esti Hariduse Infosüsteem (EHIS)

3. táblázat: Lemorzsolódás a közoktatásban nemek szerint, összes tagozat, 2009/2010–2012/2013 (fő, %, év)

NEMEK	KÉPZÉS	2009/2010				2010/2011				2011/2012				2012/2013			
		LEMRZSOLÓDOTTAK				LEMRZSOLÓDOTTAK				LEMRZSOLÓDOTTAK				LEMRZSOLÓDOTTAK			
		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)	SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)	SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)	SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)	SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)	ÁTLAGÉLETKORA (ÉV)	
Fiúk	1–3. évf.	11	0,1	9,4	8	0,0	11,1	8	0,0	10,7	16	0,1	15,6				
	4–6. évf.	25	0,1	13,4	14	0,1	18,6	17	0,1	17,1	41	0,2	16,4				
	7–9. évf.	554	2,6	20,5	462	2,3	21,1	367	1,9	21,0	392	2,1	21,5				
	alapfok	590	1,0	20,0	484	0,8	20,9	392	0,7	20,7	449	0,8	20,8				
	gimnázium	1255	8,3	22,5	1307	9,1	22,3	1241	9,3	22,6	998	8,1	23,2				
Lányok	1–3. évf.	12	0,1	8,5	6	0,0	8,8	3	0,0	8,5	22	0,1	11,2				
	4–6. évf.	16	0,1	13,0	8	0,0	17,5	17	0,1	19,2	15	0,1	13,8				
	7–9. évf.	262	1,3	20,6	238	1,3	20,4	169	0,9	21,2	196	1,1	20,9				
	alapfok	290	0,5	19,7	252	0,5	20,0	189	0,4	20,8	233	0,4	19,5				
	gimnázium	1179	5,9	22,1	1350	7,2	22,6	1203	6,8	22,8	1126	6,8	22,8				
Összesen	1–3. évf.	23	0,1	8,9	14	0,0	10,1	11	0,0	10,1	38	0,1	13,1				
	4–6. évf.	41	0,1	13,3	22	0,1	18,2	34	0,1	18,1	56	0,2	15,7				
	7–9. évf.	816	2,0	20,5	700	1,8	20,9	536	1,4	21,1	588	1,6	21,3				
	alapfok	880	0,8	19,9	736	0,7	20,6	581	0,5	20,7	682	0,6	20,4				
	gimnázium	2434	6,9	22,3	2657	8,0	22,4	2444	7,9	22,7	2124	7,4	23,0				
Összesen	3314	2,2	21,6	3393	2,3	22,0	3025	2,1	22,3	2806	2,0	22,4					

Forrás: Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS)

4. táblázat: Lemorzsolódás a szakképzésben a szakképzés típusa szerint, 2008/2009–2011/2012 (november 10-i adatok) (fő és %)

SZAKKÉPZÉS TÍPUSA	2008/2009			2009/2010			2010/2011			2011/2012		
	DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK	
		ARÁNYA (%)	SZÁMA (FŐ)		ARÁNYA (%)	SZÁMA (FŐ)		ARÁNYA (%)	SZÁMA (FŐ)		ARÁNYA (%)	SZÁMA (FŐ)
Szakiskolai képzés	17 648	2 589	14,7	17 627	2 739	15,5	16 897	3 002	17,8	15 428	2 735	17,7
Felső középokra épülő szakképzés	8 672	1 960	22,6	9 718	2 055	21,1	10 180	2 157	21,2	10 597	2 343	22,1
Általános iskolai végzettséghez kötött szakképzés (közismereti tárgyak nélkül)	505	119	23,6	598	203	33,9	581	158	27,2	655	146	22,3
Általános iskolai végzettséghez nem kötött szakképzés	414	198	47,8	420	134	31,9	354	151	42,7	366	144	39,3
Összesen	27 239	4 866	17,9	28 363	5 131	18,1	28 012	5 468	19,5	27 046	5 368	19,8

Forrás: Esti Hariduse Infosüsteem (EHIS)

5. táblázat: Lemorzsolódás a szakképzésben nemek szerint, 2008/2009–2011/2012 (november 10-i adatok) (fő és %)

NEMEK	2008/2009			2009/2010			2010/2011			2011/2012		
	DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK	
		ARÁNYA (%)	SZÁMA (FŐ)		ARÁNYA (%)	SZÁMA (FŐ)		ARÁNYA (%)	SZÁMA (FŐ)		ARÁNYA (%)	SZÁMA (FŐ)
Fiúk	15 181	2 702	17,8	16 054	3 108	19,4	15 850	3 323	21,0	15 020	3 163	21,1
Lányok	12 058	2 164	17,9	12 309	2 023	16,4	12 162	2 145	17,6	12 026	2 205	18,3
Összesen	27 239	4 866	17,9	28 363	5 131	18,1	28 012	5 468	19,5	27 046	5 368	19,8

Forrás: Esti Hariduse Infosüsteem (EHIS)

6. táblázat: Lemorzsolódás a szakképzésben évfolyamok szerint, 2008/2009–2011/2012 (november 10-i adatok) (fő és %)

ÉVFOLYAM	2008/2009			2009/2010			2010/2011			2011/2012		
	DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK	
		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)
1. évfolyam	12 336	2 978	24,1	13 646	3 304	24,2	12 228	3 237	26,5	12 410	3 273	26,4
2. évfolyam	8 388	1 164	13,9	8 286	1 189	14,3	9 096	1 497	16,5	8 065	1 357	16,8
3. évfolyam	5 228	595	11,4	5 190	518	10,0	5 160	625	12,1	5 000	634	12,7
4. évfolyam	1 287	129	10,0	1 241	120	9,7	1 528	109	7,1	1 571	104	6,6
Összesen	27 239	4 866	17,9	28 363	5 131	18,1	28 012	5 468	19,5	27 046	5 368	19,8

Forrás: Estli Hariduse Infostisteem (EHIS)

7. táblázat: Lemorzsolódás a szakképzésben a tanítás nyelve szerint, 2008/2009–2011/2012 (november 10-i adatok) (fő és %)

TANÍTÁS NYELVE	2008/2009			2009/2010			2010/2011			2011/2012		
	DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK	
		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)
Észt	20 087	3 393	16,9	21 236	3 664	17,3	20 994	3 919	18,7	20 471	3 794	18,5
Orosz	7 152	1 473	20,6	7 127	1 467	20,6	7 018	1 549	22,1	6 575	1 574	23,9
Összesen	27 239	4 866	17,9	28 363	5 131	18,1	28 012	5 468	19,5	27 046	5 368	19,8

Forrás: Estli Hariduse Infostisteem (EHIS)

8. táblázat: Lemorzsolódás a szakképzésben életkor szerint, 2008/2009–2011/2012 (november 10-i adatok) (fő és %)

ÉLETKOR	2008/2009			2009/2010			2010/2011			2011/2012		
	DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK		DIÁKOK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDOTTAK	
		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)		SZÁMA (FŐ)	ARÁNYA (%)
19 év alatt	18 012	2 720	15,1	17 855	2 777	15,6	16 076	2 847	17,7	14 564	2 615	18,0
20–24 év	4 946	1 191	24,1	6 160	1 379	22,4	7 169	1 623	22,6	7 112	1 667	23,4
25–29 év	1 220	301	24,7	1 358	379	27,9	1 652	397	24,0	1 930	439	22,7
29 év felett	3 061	654	21,4	2 990	596	19,9	3 115	601	19,3	3 440	647	18,8
Összesen	27 239	4 866	17,9	28 363	5 131	18,1	28 012	5 468	19,5	27 046	5 368	19,8

Forrás: Festi Hariduse Infosüsteem (EHIS)

Megjegyzés: Lemorzsolódottnak az a diák számít, akit egy adott év november 10-én beiratkozott diákként tartanak nyilván, ám a tanév folyamán kikerül az oktatási rendszerből. (Nem számít lemorzsolódottnak az a fiatal, aki az adott tanévben kevesebb mint egy hónapig folytatta tanulmányait.)

KURUCZ ORSOLYA ÁGNES: LITVÁNIA

LITVÁNIÁRÓL RÖVIDEN

A Litván Köztársaság (Lietuvos Respublika) a legdélebbi balti állam, északon Lettországgal, délnyugaton Oroszországgal, délkeleten a Belarusz Köztársasággal, míg délen Lengyelországgal határos. Litvánia kisebb területű, mint Magyarország, körülbelül kétharmad akkora (65 300 km²), közigazgatását tíz megye, kilenc város és hatvan önkormányzat adja. A lakosság létszáma a 2011-es adatok szerint 2,9 millió fő, ám évről évre csökkenő tendenciát mutat (lásd *1. táblázat*), egyfelől a természetes okokból, másfelől az országból kivándorlók magas létszáma miatt (lásd *2. táblázat*). A lakosság túlnyomó többsége – közel kétharmada – a nagyobb városokban koncentrálódik, leginkább Vilniusban és Kaunasban. A népesség etnikai összetételét tekintve igen színes képet mutat, jelentős a lengyel (6,6%), az orosz (5,8%) és a belorusz (1,2%) kisebbség aránya. Litvánia 1991-ben nyerte el függetlenségét, az Európai Uniónak – Magyarországhoz hasonlóan – 2004 óta tagja.

1. táblázat: A lakosok száma korcsoportonként, 2005, 2010 és 2013 (fő)

KORCSOPORT	2005	2010	2013	VÁLTOZÁS 2005–2013 KÖZÖTT
0–24 évesek	1 069 797	929 193	839 159	–230 638
25–64 évesek	1 754 301	1 667 887	1 590 548	–163 753
65 év fölöttiek	531 122	544 896	542 198	+11 076
Összesen	3 355 220	3 141 976	2 971 905	–383 315

Forrás: Litván Statisztikai Hivatal

2. táblázat: Az állandó lakosság és a kivándorlók korcsoport szerinti megoszlása, 2010–2012 (%)

KORCSOPORT	2010		2011		2012	
	LAKOSSÁG	KIVÁNDORLÓK	LAKOSSÁG	KIVÁNDORLÓK	LAKOSSÁG	KIVÁNDORLÓK
0–14 évesek	15,0	10,2	15,1	10,5	14,9	12,6
15–24 évesek	15,3	24,1	14,4	28,9	13,9	27,6
25–34 évesek	13,8	36,7	12,7	33,7	12,4	32,4
35–44 évesek	14,3	16,3	14,4	15,1	13,7	15,3
45–54 évesek	14,9	9,9	15,4	8,7	15,3	8,6
55–64 évesek	10,7	2,3	11,6	2,3	11,8	2,4
65 év fölöttiek	16,0	0,5	18,1	0,8	18,1	1,2

Forrás: Litván Statisztikai Hivatal

A LITVÁN KÖZOKTATÁS RENDSZERE

A közoktatás szervezése az Oktatási és Tudományos Minisztérium felelősségi körébe tartozik. Minisztériumi jóváhagyással dolgozzák ki az általános oktatási reformokat, a közoktatási tanterveket, az érettségi vizsgafeladatokat, továbbá a szakképzési és a felsőoktatási programokat.

Az ország 60 önkormányzatra tagolódik, amelyek azon kívül, hogy végrehajtják a nemzeti szintű oktatáspolitikai rendelkezéseket, felelősek az önkormányzati szintű stratégiai oktatási tervek jóváhagyásáért, az oktatási intézményhálózat (iskolai előkészítő; alap-, középfokú- és szakképző intézmények, továbbá a sajátos nevelési igényű gyermekek képzéséért felelős intézmények) fejlesztéséért, átstrukturálásáért. Az iskolák nagy többsége, kb. 90%-a állami vagy önkormányzati fenntartású, a privát intézmények nem túl népszerűek, mivel általában magas tandíjakat szednek, melyet a lakosság csupán egy szűk hányada tud megfizetni.

Az iskoláskor előtti nevelés nem kötelező, nem is része a közoktatási rendszernek, de a szülőknek van lehetőségük arra, hogy gyermeküket óvodába és/vagy iskolai előkészítő osztályba írassák be. (Bizonyos gyermekek számára, szakértői vélemény alapján, ezt kötelezővé is lehet tenni, ők csak ezt követően kezdhetik meg az iskolát.) Az óvodai képzés 1–6 éves korú gyermekek számára érhető el, a szülők szabadon dönthetnek arról, hogy milyen időtartamra veszik igénybe a szolgáltatást. Az óvodáskorú gyermek, illetve a szülők/nevelők komplex pedagógiai segítséget, egészségügyi ellátást kapnak, továbbá a hátrányos helyzetű és/vagy háromgyermekes családok a vonatkozó törvények értelmében szociális támogatásban részesülnek. A képzés helyszíne lehet bölcsőde, óvoda, vagy valamilyen oktatási intézmény, de megvalósulhat otthoni körülmények között is. 2007 óta törvény írja elő, hogy az óvodai tantervnek milyen kötelező elemeket kell tartalmaznia. Az intézményeknek háromévente felül kell vizsgálniuk saját tantervüket és szükség szerint át kell dolgozniuk annak függvényében, hogy milyen háttérrel, igényekkel érkeznek az intézménybe gyermekek.

2003 óta – az oktatási törvény¹ értelmében – az egyéves iskolai előkészítő évfolyam az óvodai és általános iskolai oktatást összekötő programnak minősül. A program legfőbb célja az általános iskolai képzés megkezdéséhez szükséges készségek, képességek fejlesztése. A képzés abban a naptári évben kezdhető meg, amelyben a gyermek betölti a hatodik életévét, indokolt esetben maximum egy évvel korábban. Az előkészítő év során a gyermek és a szülő/nevelő számára ugyanazok a szolgáltatások érhetőek el, mint az óvodában. Ilyen előkészítő évfolyamot szervezhet iskola, óvoda vagy egyéb, engedéllyel rendelkező oktatási intézmény. Tervezik, hogy a jövőben kötelezővé teszik ezt az évfolyamot, ám ennek oktatás-módszertani elemei még nem kidolgozottak.

Az országban a tankötelezettség 7–16 éves korig tart (lásd *1. ábra*). A 4 évfolyamos elemi képzés abban a tanévben kezdhető meg, amikor a gyermek betölti a 7. életévét.

Az egészséges elemi oktatás 4 évfolyamot ölel fel. Ezt követi a 6 éves alsó középfokú program, amely két részre tagolható. Ennek első négy éve általános iskolai vizsgával végződik (litván nyelv, matematika és egy szabadon választható tárgyból), ami

1 Oktatási törvény (2011) http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=407836

egyben a tankötelezettség végét is jelenti. A 9–10. évfolyam után (ez már tartalmazhat szakképzési modulokat) a diák dönthet úgy, hogy kilép a munkaerőpiacra, de természetesen tovább is tanulhat. Választhatja a kétéves, érettségit adó középiskolát, a 2+1 éves szakközépiskolát (ISCED 3A), illetve a két- vagy hároméves szakiskolát (ISCED 3C). Azoknak a fiataloknak, akik nem rendelkeznek alsó középfokú végzettséggel, lehetőségük van egy kétéves szakiskola elvégzésére (ISCED 2), azok számára, akik általános végzettséget is szeretnének szerezni, a program hároméves. Emellett léteznek 8, 10 és 12 évfolyamos iskolák is.



Forrás: Szakirodalmi információk alapján készítette Kurucz Orsolya Ágnes

A szakképzés Litvániában 2002 óta kompetencia alapú, a különböző programokat és követelményeket a szakképző intézmények a munkáltatói oldal képviselőivel közösen dolgozzák ki az Oktatási és Tudományos Minisztérium ajánlásai alapján. A szakképzés modularizációja folyamatosan zajlik, egy a Képesítési és Szakképzés-fejlesztési Központ² által irányított projekt keretein belül. A moduláris rendszert két lépésben vezetik be. Az első lépésben a moduláris szakképzési rendszer és tantervek kereteit fektetik le. Ezt követően a jelenlegi tantárgy alapú szakképzési tantervet átalakítják a korábban kidolgozott modellnek megfelelően.

Az ún. bevezető modul során a tanulók megismerkednek az adott szakma alapvető jellemzőivel. Lehetőség van általános képzési modulok beépítésére, amennyiben a tanuló nem rendelkezik a képzés megkezdéséhez szükséges – nem szakmai, sokkal inkább általános – kompetenciákkal. Ebben a szakaszban kerülnek elismerésre a korábban szerzett képességek, készségek is. Az ezt követő kompetenciamodul az adott

2 Qualifications and VET Development Centre (Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centras)

szakma megszerzéséhez elengedhetetlen kompetenciákat tartalmazza. A záró modul célja végül: a sikeres munkaerő-piaci átmenethez, integrációhoz szükséges tudás és képességek fejlesztése. Ez személyre szabottan történik, a korábbi tanulmányi és munkahelyi tapasztalatok figyelembevételével.

A legtöbb szakképzési program iskolában folyik, de a gyakorlati oktatás túlnyomórészt vállalatoknál valósul meg. Az első szakképesítés megszerzését az állam finanszírozza – még az esetben is, ha a fiatal már rendelkezik felsőfokú végzettséggel –, ezenfelül a diákok részére tanulói támogatás és egyéb anyagi juttatások is elérhetők. A 2011-es adatok szerint a szakképzésben részt vevő diákok közel 70%-a kapott valamilyen anyagi támogatást. Amennyiben a diák igényli, és a választott intézményben folyik ilyen képzés, úgy a szakképesítés munka mellett is megszerzhető. Ebben az esetben a diákok egyéni tanterv szerint haladnak, akár kombinálva is részt vehetnek nappali és esti tagozatos oktatásban, ráadásul a munka során elsajátított kompetenciák is elismerhetők a képzés során.

OKTATÁSSZTATIKAI ADATOK

Óvodai programban 104 530 fő (a 4 éves korosztály 87%-a, az 5 éves korosztály 93%-a), míg az iskolai előkészítő évfolyamon 25 025 gyermek (92%) tanult. Az elmúlt években dinamikusan nőtt a kora gyermekkori oktatásban és nevelésben részt vevő gyermekek aránya, ami egyrészt az óvodai és iskolai előkészítő oktatás fejlesztését célzó átfogó nemzeti programnak (Pre-school and Pre-primary Education Development Programme 2011–2013) köszönhető, melynek keretében komoly infrastrukturális beruházásokat hajtottak végre országszerte, másrészt annak, hogy a finanszírozás közoktatásban már korábban meghonosodott elvét („student basket”) az óvodákban is bevezették.

A litván oktatási adatok szerint a 2012/2013-as tanévben összesen 579 000 beiratkozott tanuló/hallgató volt. A közoktatásban 373 874 fő vett részt. 44 737 fiatal tanult a szakképzésben – túlnyomó többségük ISCED 3A szinten. 45 685 fő járt főiskolára, 113 780 pedig egyetemre. Az elmúlt években képzési programtól függetlenül folyamatosan csökkent a tanulói/hallgatói létszám. A természetes népességfogyáson túl a magas kivándorlás is hozzájárul e csökkenő tendenciához (lásd 2. táblázat). Ez alól a tendencia alól egyedül a gimnáziumi és gimnáziumi előkészítő képzést biztosító intézménytípusok jelentenek kivételt. A gimnáziumok esetében stagnálásról, az előkészítő esetében azonban jelentős növekedésről beszélhetünk az elmúlt pár év tükrében (lásd 3. táblázat). Hasonló a helyzet, ha az intézmények számát vizsgáljuk meg, az elmúlt három évben másfélszeresére nőtt a gimnáziumi előkészítő intézmények száma.

A szakképzésben szintén csökkennek a létszámok. Szakképzésre túlnyomó többségben az általános vagy felső középfokú végzettséggel rendelkező fiatalok jelentkeznek. Az elmúlt években azonban a mérleg elmozdult a felső középfokú végzettséggel rendelkezők előnyére.

3. táblázat: Az iskolák száma és a tanulók létszáma intézménytípus szerinti megoszlása, 2010/2011–2012/2013 (db és fő)

INTÉZMÉNYTÍPUS	ISKOLÁK SZÁMA			TANULÓK LÉTSZÁMA		
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Állami és magán intézmények	1 321	1 390	1 242	415 873	392 922	373 874
Általános iskolák – óvodák	103	95	86	8 044	7 418	6 840
Elemi iskola (alapfok)	86	87	82	19 285	18 384	16 772
Általános iskola (alsó középfok)	496	473	424	114 316	94 818	88 665
Ifjúsági iskolák	18	18	15	1 438	1 277	1 184
Gimnáziumi előkészítő intézmények	–	38	67	–	24 716	39 812
Középiskolák	285	251	218	129 649	102 527	74 878
Gimnáziumok	212	229	236	124 925	127 799	128 027
Képzőművészeti gimnázium	4	4	4	2 114	2 099	2 091
Konzervatórium	4	3	3	685	479	456
Gyermekszocializációs központok	8	6	6	203	137	117
Speciális iskolák	62	62	60	4 027	3 864	4 083
Szanatóriumi iskolák	9	11	7	354	297	–
Felnőttképző intézmények	34	32	34	10 833	9 107	10 949

Forrás: Litván Statisztikai Hivatal

LEMORZSOLÓDÁS ÉS KORAI ISKOLAEELHAGYÁS

Mielőtt rátérnék a konkrét lemorzsolódási adatok ismertetésére, fontos tisztázni, hogy a litván oktatáspolitikusok, oktatáspolitikusok mit értenek a lemorzsolódás alatt. Különböző meghatározások léteznek. Lemorzsolódottnak számít az:

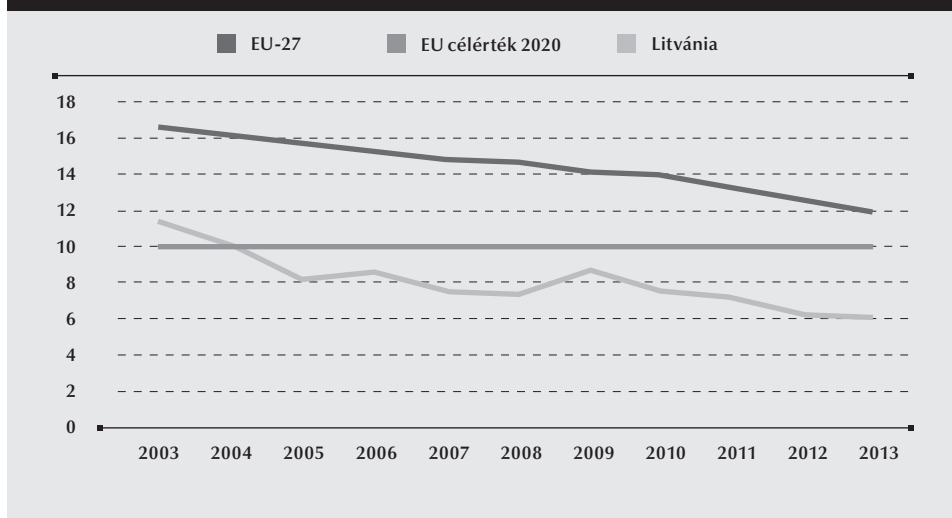
1. aki még tanköteles korú, de már nem rendelkezik tanulóival jogviszonnyal,
2. aki ugyan elvégezte az általános iskolát, de nem szerezte meg az alapfokú végzettséget,
3. aki folytatja tanulmányait a tanköteles kor után is – felső középfokon –, de azt végzettség nélkül hagyja abba,
4. aki beiratkozik egy adott oktatási programra – felsőfokon –, de vagy otthagyja a képzést, vagy nem teljesíti a záróvizsgát.

A lemorzsolódás problémáját az országban elsősorban a 16 év alatti, tanköteles korú diákok körében igyekeznek megoldani, a policy dokumentumokban *korai lemorzsolódónak* nevezik ezt a célcsoportot. A lemorzsolódás mellett használatos természetesen a korai iskolaelhagyás nemzetközileg elfogadott fogalma (Early School Leaving, ESL) is. Nem mindig egyértelmű azonban, hogy egy-egy statisztikai adat, policy-dokumentum, intézkedés melyik célcsoportra vonatkozik, sok esetben ugyan-is egymásnak megfelelően, felváltva használják a két egyébként nem azonos fogalmat.

Litvánia már most teljesítette a 2020-ra előírt európai uniós célértéket, a korai iskolaelhagyók aránya 2012-ben csupán 6,5% volt (lásd 2. ábra). Ez a kedvező eredmény ráadásul az EU-átlaghoz képest magasabb végzettségi szinttel párosul. 2013-ban a 20–24 éves korosztály 90%-a, míg a 25–60 éves korosztály 93%-a rendelkezett legalább közép fokú végzettséggel (az EU 28 tagországában 81,1%, illetve 75,2%).

A NEMIS-rendszer³ adatai szerint a 2012/2013-as tanévben a 8–18 év közötti korosztályból összesen 16 737 diák nem iratkozott be oktatási intézménybe, illetve hiányzott igazolatlanul a tanórák több mint feléről. A 7–16 éves tanköteles korú gyerekek közül 14 407 fiatal nem vett részt a közoktatásban, ami 4,6%-nak felel meg. Mindössze 0,6% volt azoknak az aránya, akiket nem találtak a rendszerben, tehát ők azok, akiket lemorzsolódóknak lehet tekinteni (lásd 3. ábra, 4. táblázat). (A témakörrel kapcsolatos NEMIS adatokat lásd még 5. táblázat, illetve Melléklet 1–2. táblázat.)

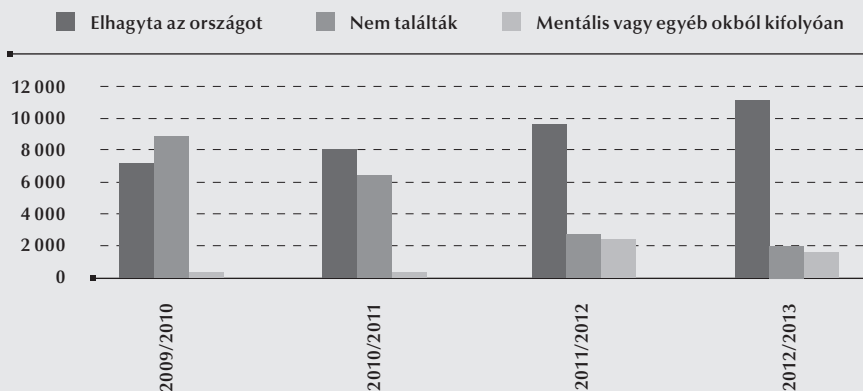
2. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya Litvániában és az EU-ban, 2003–2013 (%)



Forrás: Eurostat

3 A NEMIS-ről bővebben e tanulmány *Jelzőrendszerek* című fejezetében írunk.

3. ábra: Az oktatásban nem részesülő tanulók száma a 7–16 éves korosztályban, 2009/2010–2012/2013 (fő)



Forrás: Statistics Lithuania (NEMIS)

4. táblázat: A képzésből kimaradó tanulói létszámadatok a 7–16 éves korosztályban (kivéve kivándorlók), 2009/2010–2013/2014 (fő, ezer fő, %)

TANÉV	KÉPZÉSBŐL KIMARADÓK SZÁMA A 7–16 ÉVES KOROSZTÁLYBAN (FŐ)	7–16 ÉVES KOROSZTÁLY (EZER FŐ)	KIMARADÓK ARÁNYA A 7–16 ÉVES KOROSZTÁLYBAN (%)
2009/2010	9035	373,8	2,4
2010/2011	6709	350,4	1,9
2011/2012	5178	329,1	1,6
2012/2013	3446	314,5	1,1
2013/2014	3445	301,3	1,1

Forrás: Statistics Lithuania (NEMIS)

5. táblázat: A képzésből kimaradó tanulói létszámadatok a 11–16 éves korosztályban (kivéve kivándorlók), 2009/2010–2013/2014 (fő, ezer fő, %)

TANÉV	A KÉPZÉSBŐL KIMARADÓK SZÁMA A 11–16 ÉVES KOROSZTÁLYBAN (FŐ)	11–16 ÉVES KOROSZTÁLY (EZER FŐ)	KIMARADÓK ARÁNYA A 11–16 ÉVES KOROSZTÁLYBAN (%)
2009/2010	5277	244,2	2,2
2010/2011	3869	228,4	1,7
2011/2012	2873	214,9	1,3
2012/2013	1743	205,1	0,8
2013/2014	1812	194,2	0,9

Forrás: Statistics Lithuania (NEMIS)

A szakképzésben – a nemzetközi trendeknek megfelelően – magasabb a lemorzsolódó tanulók aránya (lásd 6–7. táblázat). Az adatokból azonban messzemenő következtetéseket nem lehet levonni, a már fentebb említett rendszerszintű probléma miatt, miszerint arra vonatkozóan nincsenek pontos adatok, hogy mekkora azoknak a tanulóknak, hallgatóknak az aránya, akik a képzés befejezése előtt elhagyták az országot (közülük sokan azért, hogy külföldön folytassák tanulmányaikat).

6. táblázat: A szakképzésből lemorzsolódó tanulók adatai (ISCED 2, 3, 4), 2009/2010–2010/2011 és 2012/2013 (fő, %)		
TANÉV	LEMORZSOLÓDÓK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDÓK (%)
2009/2010	7130	14,7
2010/2011	8281	16,5
2012/2013	7731	15,7

Forrás: Statistics Lithuania (NEMIS)

7. táblázat: A szakképzésből lemorzsolódó tanulók adatai (ISCED 3A, 3C), 2012/2013 (%)		
TANÉV	LEMORZSOLÓDÓK ISCED 3A SZINTEN (%)	LEMORZSOLÓDÓK ISCED 3C SZINTEN (%)
2012/2013	13	20

Forrás: Statistics Lithuania (NEMIS)

Egy 2013-as kutatás⁴ a korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás lehetséges okait vizsgálta, kifejezetten a szakképzésben részt vevő tanulókra koncentrálva. A vizsgált jelenség háttérében a már jól ismert okokat figyelhetjük meg: a motiváció alacsony szintje, melyet egyfelől az eredményez, hogy a felső középfokú szakképző programok szakképző évfolyama a tankötelezettségi korhatár után kezdődik, másfelől az általános képzésből nem megfelelő felkészültséggel, tudással érkező diákok sikertelenség érzete. További rizikófaktor a lemorzsolódásra a hátrányos családi háttér, számos tanuló pedig anyagi nehézségek miatt szakítja meg tanulmányait, és lép be inkább a munkaerőpiacra.

A kutatás részben rávilágított arra is, hogy verseny folyik a szakiskolák és középiskolák között a diákokért. Ha megnézzük a különböző programokra beiratkozott tanulói adatokat, láthatjuk, hogy a szakképzés, főleg az érettségit nem adó szakképző programok, nem örvendenek túl nagy népszerűségnek, úgy tűnik, hogy a kutatás során megállapított „visszacsisítás” valóban sikeres stratégia lehet a középiskolák számára.

⁴ Early leaving from vocational education and training in Lithuania
<https://www.kpmc.lt/refernet/wp-content/uploads/2012/12/ESL-Article-final.pdf>

INTÉZKEDÉSEK, PROGRAMOK ÉS INTÉZMÉNYEK A LEMORZSOLÓDÁS CSÖKKENTÉSE ÉRDEKÉBEN

JELZŐRENDSZEREK

A korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás csökkentésében vitathatatlanul fontos szerep jut a stabil és megbízható adatokra támaszkodó jelzőrendszernek. A litván oktatási törvény értelmében helyi szinten az önkormányzati hatóságok és az oktatási intézmények kötelesek minden 16 év alatti gyermeket nyilvántartani a tanulói regiszterben. A regiszter tartalmazza a diákok személyes adatait (a tanuló nevét, nemét, nemzetiségét, bejelentett lakhelyét, személyi igazolványának számát, az esetleges sajátos nevelési igényeket, továbbá azt is, hogy a diák melyik oktatási intézmény tanulója, hányadik évfolyamon milyen képzési típusban vesz részt). Az adatokat a nemzeti szintű Oktatás-informatikai Központ adatbázisában, az EMIS-ben⁵ aggregálják. A központ feladata az adatgyűjtés koordinálása, az adatbázisok folyamatos fejlesztése, ad hoc elemzések és statisztikai riportok készítése az Oktatási és Tudományos Minisztérium megrendelésére. A központ feladata továbbá, hogy minisztériumi megrendelésre különböző indikátorokat készítsen. Összesen 80 regionális és 59 nemzeti szintű indikátor van, a lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás azonban ezek között nem szerepel. Erre vonatkozó kimutatásokat, elemzéseket csak egyéni kérés alapján készítenek a központ munkatársai.

Kifejezetten a lemorzsolódók, oktatási rendszerbe nem belépők nyilvántartására hozták létre viszont a NEMIS-rendszert,⁶ amely összekapcsolható az EMIS adatbázisával, ezáltal lehetővé válik egyéni szinten visszakeresni az oktatási rendszerből kimaradó tanulókat. A rendszer egyfelől nyomon követi azokat a 16 év alatti gyermekeket, akik nem jelennek meg a tanulói adatbázisban, másfelől azokat, akik ugyan regisztrálva vannak, de egy hónapon belül a tanórák legalább feléről igazolatlanul hiányoztak. Évente kétszer, októberben és februárban frissítik az adatbázist.

Az oktatásban nem részesülő tanköteles korú fiatalokat három kategóriába sorolják attól függően, hogy mi áll a kimaradás hátterében. Az első (és ez a leggyakoribb) eset az, amikor a fiatal elhagyta az országot. Állhat továbbá a kimaradás hátterében valamilyen mentális vagy egyéb ok (ez utóbbi nincs részletesen meghatározva). Végül a harmadik kategóriába azok a tanulók kerülnek, akiket „nem találunk” meg a rendszerben. Ebbe a kategóriába sorolhatók azok a fiatalok, akik iskola- vagy lakhelyváltás következtében elvesztek a rendszerben, de – és ez mutatja a 2012 óta működő rendszer egyik legnagyobb hiányosságát – a tényleges lemorzsolódók is.

Jelzőrendszerként működnek továbbá az intézményi vagy önkormányzati szintű gyermekjóléti bizottságok (Child Welfare Commissions). Az iskolai bizottságok feladata nyomon követni a tanulók fejlődését, tanulmányaik előrehaladását, esetleges magatartási gondjait. Szakmai és módszertani segítséget nyújtanak továbbá az intézményben dolgozó pedagógusoknak. Igazolatlan távollét esetén azonnal felveszik a szülővel a kapcsolatot – lehetőség szerint telefonon. Ha a hiányzás hosszabb távon fennáll, akkor vagy személyesen felkeresik a gyermeket lakhelyén, vagy behívják a szü-

5 Education Management Information System (EMIS)

6 Children not attending school and school leavers Education Management Information System (NEMIS)

lőt és tanulót az iskolába, ahol egy pszichológus vagy szociálpedagógus jelenlétében próbálják megbeszélni a hiányzás okát. Amennyiben többszöri próbálkozás esetén sem járnak sikerrel, akkor az iskola értesíti az önkormányzati felelősöket. A bizottságok az egész folyamat során szakmai segítséget kapnak a Nemzeti Gyógypedagógiai és Pszichológiai Központtól. Nagy hátránya a rendszernek, hogy a bizottságok tagjai (iskolavezetők, pedagógusok, pszichológus vagy szociálpszichológus szakemberek) önkéntes alapon, juttatások nélkül látják el a feladatukat, így gyakran hiányzik belőlük a megfelelő motiváció. További problémát jelent, hogy sok szülő nem hajlandó az együttműködésre, amelyre a bizottságok – megfelelő jogkörök hiányában – egyébként nem is kötelezhetik őket.

LEMORZSOLÓDOTTAK VISSZAVEZETÉSE AZ ISKOLÁBA

Azok a 14 éven felüli diákok, akik nem tudták teljesíteni az alapfokú képzési követelményeket, *speciális szakképző programban* vehetnek részt, vagy jelentkezhetnek egy ún. *ifjúsági iskolába*. A 2–3 éves szakképző programok (ISCED 2C) kifejezetten a korai iskolaelhagyás mérséklését célozzák meg: elvégzésük munkaerő-piaci belépésre feljogosító szakképesítést ad, továbbtanuláshoz szükséges alapfokú végzettséget igazoló bizonyítványt viszont nem. Az ifjúsági iskola egy speciális, második esély iskolájaként működő, alsó középfokú oktatási intézmény, szakképzési modulokkal kiegészítve. Koncepciója 1992-ben született azzal a céllal, hogy segítsék a gyerekeket és fiatalokat visszaintegrálni az oktatási rendszerbe. Az iskola olyan 12–17 évesek számára elérhető, akik jobban preferálják a gyakorlati oktatást, tanulási nehézségekkel küzdenek, motiválatlanok, és speciális segítséget igényelnek a szociális készségek fejlesztéséhez.

A Bringing back the dropouts to regular school (Lemorzsolódottak visszavezetése az iskolába) nevű nemzeti szintű projekt kifejezetten a nappali rendszerű oktatásból kimaradó, illetve a lemorzsolódás veszélyének kitett fiatalokat célozta meg. Az Európai Unió által finanszírozott projekt két fázisban (2005/2008; 2009/2011) valósult meg. Pilot jelleggel 12 önkormányzat vett részt a projektben, városi és vidéki önkormányzatok egyaránt: minél heterogénebb mintára törekedtek. Önkormányzatonként 20–20 diákot választottak ki az iskolák ajánlása alapján. Hátrányos helyzetű, motivációs gondokkal küzdő, sokat hiányzó tanulók kerültek a programba, szülői hozzájárulással, együttműködési megállapodás után. A program során iskola utáni foglalkozásokat nyújtottak a résztvevők számára: szakemberek segítették őket pl. a házi feladat elkészítésében, akik emellett komplex támogatást is nyújtottak magatartási és tanulási problémáik megoldásához. Ezenfelül a résztvevők számára ingyenes étkezést, tankönyveket biztosítottak, illetve hozzájárultak a gyermekkel kapcsolatos egyéb költségekhez is (többek között ruha- és cipővásárláshoz).

További kisebb programok (pl. „Zippy’s Friends”, „Second Step”, „Olweus Bullying Prevention”) finanszírozása is részben ebből a projektből valósult meg, ahogyan annak a 275 általános iskolai pedagógusnak a továbbképzése is, akik speciális módszertani tréningen vettek részt. Sőt, a korábban már említett NEMIS-rendszert is a projekt keretében dolgozták ki és implementálták. A program végét követően hét önkormányzat önköltségen továbbra is szervez speciális foglalkozásokat a lemorzsolódás által veszélyeztetett diákok részére.

TANULÁSI UTAK ÁTJÁRHATÓBBÁ TÉTELE A 14–19 ÉVES KOROSZTÁLY SZÁMÁRA

Ez a 14–19 évesek számára kidolgozott projekt (Providing Wider Possibilities for Choosing a Learning Pathway by Students aged 14–19) a tanulási utakat kívánja átjárhatóbbá tenni. Ennek keretében valósult meg a nemzeti kerettantervek modularizációja, emellett a tanulói igényekhez jobban igazodó új tanterveket is kidolgoztak. A projekt két ütemben valósul meg, az első fázis a 2005–2009 közötti, a második szakasz⁷ a 2009–2014 közötti időszakot fedi le.

Két korosztály (9–10., illetve 11–12. évfolyam) számára különböző fejlesztéseket dolgoztak ki. A 9–10. osztályban a kötelező tantárgyak (litván nyelv, matematika, természettudományos tárgyak, történelem és földrajz) modulokból állnak. A diákoknak megvan a lehetőségük arra, hogy az érdeklődési körüknek megfelelő tantárgyat a munka világából vett gyakorlati példákön vagy tudományos/elméleti alapon tanulják. Az adott tantárgyból egy tanítási héten egy tanóra zajlik modulalapú képzés keretében – a maradék tanórákon hagyományos formában tanulnak a diákok.

A 11–12. évfolyamos tanulók számára új, ICT-n alapuló tanterveket dolgoznak/dolgoztak ki (pl. filmkészítés, elektronikus zene, és digitális média, művészet). Ezenkívül a műszaki jellegű tantárgyak tananyagát is digitalizálták, és életközeli példákön keresztül mutatják be a különböző szakmákat.

A képzési tartalmakat jelenleg csak a kiválasztott (pilot) iskolákban vezették be, az első szakaszban 26 intézmény, a másodikban 13 intézmény vesz részt országos szinten, de minden fejlesztés hozzáférhető, és az oktatási intézmények szabadon dönthetnek arról, hogy miképpen szervezik a képzési formát, tartalmakat.

GYERMEKSZOCIALIZÁCIÓS KÖZPONTOK

Litvániában viszonylag magasnak mondható a fiatalok által elkövetett bűncselekmények száma. E probléma orvoslására hozták létre a *Gyermekszocializációs Központokat* (Child Socialization Centers), melyek működésének jogi alapjait 2007-ben fektették le.⁸ A törvény a gondoskodás két szintjét határozza meg. Minimális szinten az oktatási intézmények és önkormányzatok keretein belül működő gyermekjóléti bizottságok járnak el, súlyosabb kihágás esetében a központon belül foglalkoznak a gyermekkel, fiatallal.

A központok célcsoportját azok a büntethetőségi korhatárt el nem érő fiatalok alkotják, akik elkövettek valamilyen jogsértést, bűncselekményt, vagy a közösségre nézve káros viselkedési, magatartási problémáik vannak, de a rendszeresen igazolatlanul hiányzó tanköteles korúakkal is foglalkoznak. Az iskolai és önkormányzati szintű gyermekjóléti bizottságok tesznek javaslatot arra vonatkozóan, hogy az adott gyermek bekerüljön-e a központba. Országos szinten 6 központ található, a 14–18 év

7 Providing Wider Possibilities for Choosing a Learning Pathway by Students aged 14–19, Phase II: Deeper Learning Differentiation and Individualization for Ensuring Education Quality Demanded by the Modern Labor World

8 The law of the Republic of Lithuania on children minimal and medium care, Official publication, 2007-07-19, No. 80–3214; 2010, No. 31–1473

közötti fiatalok 3 hónaptól 1 évig terjedő időszakot töltenek a központban, bírósági végzés alapján.

A gyermekszocializációs központok „nem formális” oktatási intézménynek minősülnek, ahol az általános, alap- és középfokú, továbbá alapfokú szakképző programok elvégzésére egyaránt van mód. Nagy hangsúlyt fektetnek a szociális készségek fejlesztésére, a magatartási problémák kezelésére, ennek érdekében a központ munkáját számos szakember segíti. 2010-ig bezáróan összesen 185 gyermek vett részt a programban.

A 2011-ben indult *EQUIP* keretében (ez egy az Európai Unió és a litván állam által társfinanszírozásban megvalósuló 27 hónapos projekt) az Aaron Beck nevéhez fűződő kognitív viselkedésterápiát és különböző oktatási-nevelési módszereket vezetnek be a gyermekszocializációs központokban.

„STUDENT BASKET” FINANSZÍROZÁS

A tanulói kosár („student basket” – nemzetközi megfelelője „student voucher”) koncepciója 2001-ben született meg, és az oktatási rendszer finanszírozásának átláthatóbbá tételét célozta meg. Alapelve, hogy a „pénz a tanulót követi”. Az önkormányzatok felelősek az oktatási intézmények fenntartásáért, de az oktatással kapcsolatos költségeket – a pedagógusok, az iskolavezetők és speciális szakemberek bérét, oktatási segédanyagok, tantervek kidolgozását – az állam fedezi. A „student basket” minden oktatási intézménybe követi a tanulót, legyen az állami vagy privát, általános, szakképző vagy felsőfokú intézmény diákja/hallgatója, vagy kora gyermekkori oktatásban részt vevő gyermek. A tanulói kosár bevezetését megelőzően az önkormányzatok szabadon rendelkezhetek a számukra kiutalt kerettel, a tanulói létszám és az egyes intézmények finanszírozása átláthatatlan volt.

Felmerül a kérdés, hogy a „student basket” miképpen járult hozzá a lemorzsolódás csökkenéséhez. A népességi adatok alapján látszik, hogy egyre kevesebb a tanköteles korú gyermek, emiatt a piaci versenyhez hasonló küzdelem folyik az egyes tanulókért. Az iskolák alapvető érdeke nemcsak az, hogy minél több tanulójuk legyen, de az is, hogy ne engedjék a diákok kiesni a rendszerből, hiszen akkor jelentős anyagi forrástól esnek el. Egy átlagos diák után évente majdnem 2000 euró jár. (Ha a diák vidéki iskola tanulója, hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű, akkor az összeg magasabb.)

ÖSSZEGRÉS

A korai iskolaelhagyás mértékét Litvániában az elmúlt tíz évben több mint felére sikerült csökkenteni (2002: 13,4%; 2013: 6,3%). A 2013-as adatok alapján az is látszik, hogy az ország már teljesítette az EU felé vállalt, 2020-ra kitűzött 9%-os célértéket. A kedvező eredmények ellenére a korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás, az európai uniós elvárásoknak megfelelően, a 2013-as reformprogramban is prioritásként jelenik meg.

A lemorzsolódás mértéke rendkívül alacsony az országban. Kivételt jelent ez alól a szakképzés. Az érettségit nem adó szakképző programokban magasabb a lemorzsolódók aránya, mint a szakközépiskolákban (20%, illetve 13%). A lemorzsolódás hátte-

rében álló okok megegyeznek azzal, amit másutt is tapasztalni (pl. motiváció hiánya, kedvezőtlen anyagi helyzet). A lemorzsolódás itt is nagyobb a fiúk körében, és nagy különbségeket találhatunk még a városi és vidéki régiók között az utóbbiak kárára.

Az elmúlt években főleg a tanulási és magatartásbeli problémával küzdő diákokat célozták meg különböző uniós finanszírozású projektekkal. Fontos szerepet szánnak a lemorzsolódás kezelésében a – jelzőrendszerként is funkcionáló – NEMIS-regiszternek, továbbá az életpálya-orientációs szolgáltatások, információs pontok kiépítésének.

IRODALOM

CEDEFOP (2012): *Lithuania VET in Europe – Country report*

CEDEFOP (2013): *Early leaving from vocational education and training – Lithuania*

European Commission (2013): *Commission Staff Working Document Education and Training Monitor 2013*. (Volume 2: Country analysis – Part 5 of 7: Lithuania, Luxembourg, Malta, Netherlands)

European Commission/EACEA/Eurydice (2013): *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*. Brussels: Eurydice. <http://bit.ly/1qCuCXu>

Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania (2008):

Lithuanian report on the development of education

Vita Petrušauskaitė (2014): *Early withdrawal of roma children from school in Vilnius city: analysis of an educational field – Summary of Doctoral Dissertation Social Sciences*. Sociology (05 S)

FEJLESZTÉSI STRATÉGIÁK

- National Education Strategy (2003–2012)
- National Education Strategy (2013–2022)
- Strategy of the Development, Assessment, Updating and Implementation of General Education Curriculum 2007–2012
- Strategy of the Introduction of Information and Communication Technologies into Lithuanian Education 2008–2012
- Vocational Guidance Strategy
- Pre-school and Pre-primary Education Development Programme 2011–2013
- National Vocational Guidance Programme, and Practical Vocational Training Resource Development Programme
- National Reform Programme (2013)
- National Development Programme (2014–2020)
- Plan on VET Development (2014–2016)

HONLAPOK

<http://www.smm.lt/> – Ministry of Education and Science

<http://www.upc.smm.lt/> – Education Development Centre

http://www.itc.smm.lt/?page_id=601 – Centre of Information Technologies in Education

<http://osp.stat.gov.lt/> – Official Statistics Portal

<http://www.nec.lt/naujienos/> – National Examination Centre

<http://www.sppc.lt/> – National Centre for Special Needs Education and Psychology

http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=404449 – Szakképzési törvény (2011)

MELLÉKLET

1. táblázat: A lemorzsolódó tanulók adatai intézménytípusok szerint, 2005/2006–2011/2012 (fő, %)

TANÉV	LEMORZSOLÓDÓ TANULÓK SZÁMA (FŐ)	LEMORZSOLÓDÓ TANULÓK ARÁNYA (%)
<i>Szakképző iskolák</i>		
2005/2006	7293	15,6
2006/2007	6950	15,5
2007/2008	7014	15,6
2008/2009	7181	16,0
2009/2010	7130	14,7
2010/2011	8281	16,5
2011/2012	7731	15,7
<i>Főiskolák</i>		
2005/2006	8134	14,0
2006/2007	8261	14,2
2007/2008	9119	14,6
2008/2009	9152	14,5
2009/2010	5891	10,1
2010/2011	6094	11,2
2011/2012	6495	12,8
<i>Egyetemek</i>		
2005/2006	17 253	11,3
2006/2007	17 373	11,6
2007/2008	19 993	13,0
2008/2009	15 626	10,0
2009/2010	12 818	8,6
2010/2011	13 464	9,8
2011/2012	13 575	10,6

Forrás: Statistics Lithuania (NEMIS)

2. táblázat: A képzésből kimaradó tanulói létszámadatok a 7–16 éves korosztályban (kivéve kivándorlók), területi és nemenkénti bontásban, 2009/2010–2013/2014 (fő)

TANÉV	TERÜLET	NEM	KÉPZÉSBŐL KIMARADÓK SZÁMA (7–16 ÉVESEK)
2009/2010	Városi	Fiú	3850
		Lány	3535
	Vidéki	Fiú	885
		Lány	765
2010/2011	Városi	Fiú	2985
		Lány	2730
	Vidéki	Fiú	519
		Lány	475
2011/2012	Városi	Fiú	2200
		Lány	2015
	Vidéki	Fiú	509
		Lány	454
2012/2013	Városi	Fiú	1443
		Lány	1499
	Vidéki	Fiú	252
		Lány	252
2013/2014	Városi	Fiú	1555
		Lány	1374
	Vidéki	Fiú	275
		Lány	241

Forrás: Statistics Lithuania (NEMIS)

IMRE ANNA: PORTUGÁLIA

PORTUGÁLIÁRÓL RÖVIDEN

A Dél-Európában fekvő Portugália kedvező földrajzi adottságú, Magyarországgal közel azonos területű és népességszámú ország. Történelme erősen változó helyzeteket teremtett az ország számára. A tengerhajózás fejlődésének eredményeként a 15. századtól Európa egyik legjelentősebb kereskedelmi és gyarmatosító hatalmává vált, a 16. századtól hatalmas gyarmatbirodalmat épített ki, és lakatlan szigetsoportokat telepített be. 1910-ben polgári forradalom söpörte el a királyságot, kikiáltották a Portugál Köztársaságot, 1926-ban katonai puccsal fél évszázados katonai diktatúra vette kezdetét. Csak Salazar halála után, az 1974-es vértelen szegfűs forradalom teremtette meg a mai demokratikus rendszert. Az új portugál kormány lemondott gyarmatairól, melyet korábban tizenhárom éven át tartó gerillaháborúban igyekezett fenntartani, és 1974/1975-ben függetlenséget adott nekik.

Az ország 20. századi fejlődését visszavetette a hosszú katonai diktatúra alatti bezárkózás, aminek következtében Portugália viszonylag későn indult meg egyfajta modernizációs pályán a 70-es évek derekán, jóval kedvezőtlenebb helyzetből, mint az európai fejlett országok többsége. Az általános elmaradottság okán jelentős uniós forrásokat kapott az ország a strukturális alapokból. A modernizáció a Salazar-rendszer 1974-es felszámolása után, a gazdasági megtorpanással egy időben tudott elindulni, ez rányomta bélyegét a fejlődésre. Az igazi fellendülést az 1986-os, Európai Unióhoz való csatlakozása tette lehetővé. Az ország gazdasága 1986–1991 között évente átlagosan 4%-kal fejlődött, meghaladta az EK-EU átlagos éves növekedési ütemét. A munkanélküliség a sajátos portugál foglalkoztatási politikának köszönhetően – munkahelyek megtartása, szükség esetén bércsökkenés árán is – lényegesen alacsonyabb volt, mint az EK-EU-átlag (GKI-Kopint-Datorg-TÁRKI 2003). A kedvező földrajzi adottságoknak köszönhetően még az alacsony végzettségűek is viszonylag könnyen tudnak elhelyezkedni (pl. turizmus, halászat).

A közigazgatási rendszere centralizált, öt adminisztratív régió (Északi régió, Központi régió, Lisszabon, Alentejo és Algarve régió) különül el. Alsóbb szinten 28 NUTS 3 (szubrégió, megye) statisztikai egységre oszlik. A kettő között van 18 kerület (*distrito*). Az országra nagy társadalmi különbségek jellemzőek, mind területi, mind társadalmi értelemben. A társadalmi különbségeket színesíti a korábbi portugál gyarmatokról, illetve az afrikai és kelet-európai országokból érkező bevándorlók jelentős aránya.

A PORTUGÁL OKTATÁSI RENDSZER SAJÁTÓSÁGAI

Az oktatási rendszer Franciaországhoz hasonlóan Portugáliában is erősen centralizált, azonban egy 23 európai ország oktatásirányításának tipizálására vállalkozott, 90-es évek derekán megjelent kötet, már a decentralizálás irányába elindult országok közé sorolta (Bajomi 2009a).

Az oktatás fő felelőse az Oktatási Minisztérium (központi szint). A központi szint alatt a Regionális Oktatási Igazgatóságok találhatóak, amelyeket a kontinentális Por-

tugália öt adminisztratív régiójának megfelelően hoztak létre 1997-ben. Az igazgatóságok vezetőit közvetlenül a kormány nevezi ki. A regionális igazgatóságokon a minisztérium rendszeresen alkalmaz a határozatlan idejű szerződés alapján dolgozó főmunkatársak mellett, az oktatásból átmeneti időre kiemelt tanárokat. Az iskolák és az igazgatóságok, illetve ezek kihelyezett részlegei közötti viszonyra sajátos kettősség jellemző. Egyfelől az igazgatóságok munkatársai a központi elképzelések, a politikai akarat képviselőiként, közvetítőiként lépnek fel, másfelől – sajátos szaktudások letéményeseiként – szerepkörüket, az iskolákat és pedagógusokat szakmai téren segítő személyekként gondolják el (Bajomi 2009b).

A helyi önkormányzatok az iskolák működtetésében játszanak szerepet. Feladatok az intézmények gazdálkodásában való részvétel (pl. anyagi támogatás a rászorulóknak, iskolai étkeztetés, utaztatás költségei, tanszerek), illetve a gazdálkodással kapcsolatos tevékenységekre kiterjedő konzultatív testületek létrehozása. Összességében korlátozott a szerepvállalásuk, a rendelkezésükre álló anyagi forrásaik szerények.

Az intézmények, aktív partnerkapcsolataik révén, önálló forrásokhoz is hozzájuthatnak. Portugáliában az iskolák többsége iskolaklaszter keretében működik. Az utóbbi években azonban a minisztérium a jó eredményű iskolák számára – megfelelő szerződéskötés után – többlet lehetőségeket, azaz több forrást, nagyobb autonómiát biztosít (autonomy contract). Az oktatási rendszeren belül az iskolák 25%-a működik ilyen autonómia szerződés keretében, amely a fentiekén túl nagyobb szabadságot nyújt a humán erőforrás-menedzsmentben, valamint a tanterv összeállításában is, az autonómia státusszal rendelkező iskolák akár eltérő tanterv szerint is működhetnek. Az autonóm státusz elnyerése feltételekhez kötött. E státuszért az iskolák is folyamodhatnak, de a minisztérium is felajánlhatja.

Az intézmények szintjén iskolairányító testületek, illetve iskolai „közgyűlések” működnek, amelyben pedagógusok, egyéb személyzet, diákok képviselői, helyi önkormányzat, helyi gazdasági és kulturális élet képviselői és a szülők képviselői kapnak helyet. Az iskolákban működő testületek között egy általános és egy pedagógiai testület is van. Az általános testület – melynek tagjai az igazgató, 3 tanár, adminisztratív dolgozók – választja 4 évre az iskolavezetőt. A pedagógiai testület hatásköre a pedagógiai és tantervi kérdésekre terjed ki. Ezen kívül vannak különböző pedagógiai ciklushoz kötött munkacsoportok is (pl. pre-school). A portugál oktatási rendszerben pilot projektekkel megalapozott módon készítik elő az autonómia szélesítését, de a centralizált rendszer keretei között maradva. Egy új intézkedés a vezetővé való kinevezés feltételévé teszi egy menedzsment feladatokkal kapcsolatos képzés elvégzését is. E vezetői professzionalizáció irányába tett lépés az OECD ajánlására történt. A képzés programját a minisztérium dolgozza ki.

Az ország és az oktatás fejlődéséhez jelentős mértékben hozzájárult az Európai Unióhoz történő csatlakozás, és az ezzel összefüggő európai források felhasználási lehetősége. A csatlakozást követően a 80-as évek végén átfogó oktatási reformot indítottak el. Ennek keretében építették ki a 9 évfolyamos alapoktatást; jelentős középfokú expanziót valósítottak meg; új szakképzési struktúrát építettek ki; megújították az oktatási programokat és a rendszer irányítási szerkezetét is; és rugalmasabbá tették a munkaerőpiacot (Szívós et al. 2000). A reformok a 2000-es évek után is folytatódtak, jelentős részben szintén európai uniós forrásból.

Az EU-s csatlakozás utáni gazdasági fellendülés ellenére a portugál népesség *iskolázottsága* mind a mai napig alacsony, magán viseli a korábban elhanyagolt oktatás következményeit, ami alapvetően történeti okokra vezethető vissza: lassú iparosítás és urbanizációs folyamatok; az előregedett nemzetállam, amely nem vette tekintetbe az iskolák szerepét a kulturális és nyelvi egyesítésben; a demokratikus elképzelések lassú érvényesülése. A közel fél évszázados diktatórikus uralom (1926–1974) sem javított az ország helyzetén. Csak a demokratikus átalakulás után, az új oktatási alapötvennyel alaposodott meg az esélyegyenlőség elve, mind az oktatáshoz való hozzáférés, mind az eredmények tekintetében (Dias 2013).

Az ország lemaradását a többi európai országhoz képest jól mutatja, hogy az idősebb korosztály tagjai közül még ma is sokan alacsony iskolai végzettség nélküliek, és az alacsony végzettségűek még mindig jelentős a lemorzsolódás, illetve hogy a 25–34 évesek csak 43%-a végzett felső középfokú iskolát. Ez utóbbi esetben az előrelépés azonban jelentősnek mondható, hiszen a 30 évvel idősebbek esetében 13% ez az arány, vagyis 30 év alatt több mint háromszorosára nőtt a felső középfokon végzettség aránya. Ennek ellenére az OECD-országok közötti rangsorban Portugáliának nem sikerült elmozdulnia az utolsó előtti helyről (Györgyi 2008). 2011-ben a 25 év feletti aktív népesség kétharmada (65%) alsó középfokú vagy annál alacsonyabb szintű iskolázottsággal rendelkezett, és felsőfokú iskolázottsággal csak 15%-uk (OECD 2013).

A jelenlegi portugál közoktatási rendszer ciklusok szerint szerveződik, ami meghatározott szakaszokra tagolja a kötelező oktatás rendszerét (lásd *1. táblázat*). A közoktatásban az egyes ciklusok léte részben arra vezethető vissza, hogy pedagógiai jellemzőik eltérők. Az első (négyéves) ciklus az osztálytanítós logika szerint működik, az osztályokban döntően középfokon végzetek – főként tanítónők – tanítanak. Az alacsony oktatás második és harmadik (ötéves) ciklusában már felsőfokon képzett tanárok tartják az órákat szakrendszerű logika szerint (Bajomi 2009a).

Az *iskola előtti nevelés* nem része a ciklusos szerveződésnek, az intézményhálózata csak nemrégiben épült ki. Ellátottsága a 70-es évek elején még csak 14,5%-os volt, az intézményhálózat befogadóképessége azonban folyamatosan nőtt, 1999/2000-ben már a 4 évesek 74%-a járt óvodába, a 2005/2006-os évben 81%-uk.

Az *alapskolázás* 9 évfolyamos, három ciklusra tagolódik (1–4., 5–6., 7–9. évfolyam). A beiskolázás szigorúan iskolakörzetekhez kötött. Nem minden iskolában teljesíthető mindhárom ciklus. Számos intézmény kínálatában csupán két, de van, ahol csak egy ciklus szerepel, ami a tanulókat a ciklus végén intézményváltásra kényszeríti.

1. táblázat: A portugál közoktatás ciklusai

OKTATÁSI SZINTEK	ÉVFOLYAM	ÉLETKOR
Alapiskola		
1. ciklus	1–4.	6–10
2. ciklus	5–6.	10–12
3. ciklus	7–9.	12–15
Középfokú oktatás		
4. ciklus	10–12.	16–18

Forrás: ICF–GHK 2013

Az iskolaváltások gyakorisága viszont hozzájárul a kimaradás esélyének növekedéséhez (Bajomi 2009b).

A *középfokú oktatás* időtartama három év (10–12. évfolyam). Az akadémiai ág (Cursos Gerais, illetve COPSE) a továbbtanulásra, a rövidebb idejű, 11 szakirányú tanulást kínáló szakmai ág (Cursos Tecnológicos, illetve COPS) a munkaerőpiacra készít fel (Györgyi 2008).

A *felsőoktatásban* jellemzően 18–25 éves érettségizett fiatalok tanulnak. A 25 év-nél idősebbek érettségi nélkül is beléphetnek a felsőoktatásba, amennyiben bizonyítani tudják, hogy megfelelő tudással és kompetenciákkal rendelkeznek. A felsőoktatásban az egyetemi és a politechnikai oktatás elkülönül.

LEMORZSOLÓDÁS ÉS KORAI ISKOLAEELHAGYÁS

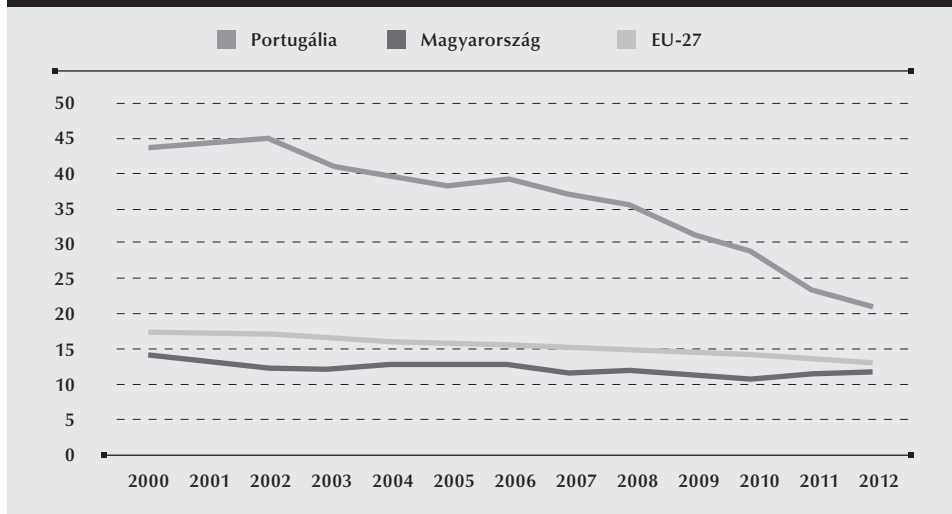
A *lemorzsolódást* Portugáliában a következőképpen értelmezik, illetve veszik figyelembe az adatgyűjtés során: az számít lemorzsolódottnak, aki év közben kiesik vagy nem tanul tovább a következő évfolyamon. Az országos adatbázis havi rendszerességgel gyűjt adatokat a tanulókról, az iskolai támogatásokkal összefüggő információkról és az iskolai dolgozókról. A tanulókról egyéni adatokat gyűjtenek (pl. kor, speciális szükségletek, társadalmi juttatások, szülői háttérrel összefüggő információk), és a tanuló rendszeren belüli tevékenységét is rögzítik (pl. hiányzások, értékelések). Az adatok elérhetők egyéni, iskolai, területi és országos szinten is, illetve az iskolavezetők számára kialakított formában (ICF–GHK 2013).

A tanulmány előző fejezetének ismeretében nem meglepő, hogy az európai tagországok között Portugáliában az egyik legmagasabb a *korai iskolaelhagyók* aránya. Ugyanakkor Portugália egyben az az ország is, amely a legnagyobb fejlődést érte el ezen a téren – meghozza igen rövid idő alatt. A gyors javulás feltehetően a kedvezőtlen induló helyzettel is összefügg: 1950-ben a népesség 42%-a volt írástudatlan, és a lakosság 37%-a még 2007-ben is legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezett. A magas iskolaelhagyáshoz hozzájárul továbbá, hogy az iskolázottság és a munkaerőpiaci helyzet közötti kapcsolat kevésbé szoros, mint a fejlett országokban. Az alacsony iskolázottsággal rendelkezők foglalkoztatása sokkal kedvezőbb, mint más országokban, köszönhetően olyan ágazatoknak, amelyek nem igényelnek magas képzettséget (pl. halászat, turizmushoz kapcsolódó családi vállalkozások, vagy a spanyol határ menti fejletlen térségek hagyományos gazdasága stb.). Az oktatási rendszerben az évismétlés is magas (40%), ami szintén rontja az iskolában maradás esélyeit (ICF–GHK 2013).

Az esélykülönbségek csökkentésére már a 80-as években indultak programok: pl. *Promotion of School Achievement* (PIPSE), *Coordination Secretariat for Multicultural Education Programs* (SCPEM), *Education for All Program* (PEPT). Az első nagyobb program, az 1987-ben kezdeményezett PIPSE – a kompenzációs oktatás koncepciójának megfelelően – a problémára deficitperspektívából néz, és a tanulók oktatási elmaradásait külső, mindenekelőtt a családok társadalmi hátrányaival összefüggő tényezőkkel magyarázza. A PEPT program már közelebb áll az inklúzió mai koncepciójához, így az a felismerés vezérli, hogy az iskoláknak és a tanároknak kell adaptálódniuk a tanulók és a családok sokféleségéhez (Dias 2013).

Az igazán nagy lendületet azonban a lisszaboni célkitűzések jelentették a portugál oktatáspolitikára, és már a 2000-es évek első felében nagyarányú beavatkozásokat hajtottak végre. Többek közt ennek köszönhető, hogy a korai iskolaelhagyók aránya 2008-tól erőteljesen csökken. Az ESL-ráta 2012-ben ugyan európai uniós szinten még mindig nagyon magas volt (20,8%), azonban jelentős (16 százalékpontos) a csökkenés a 2007-es adathoz képest. 2020-ra még – sokkal – tovább (11,9%-ra) szeretnék csökkenteni a korai iskolaelhagyók arányát (lásd 1. ábra).

1. ábra: Korai iskolaelhagyók aránya Portugáliában, Magyarországon és az EU-ban, 2000–2012 (%)



Forrás: Eurostat

A LEMORZSOLÓDÁS CSÖKKENTÉSÉRE IRÁNYULÓ SZAKPOLITIKA, FŐBB INTÉZKEDÉSEK ÉS PROJEKTEK

A korai iskolaelhagyásnak nincs különálló, felelős szervezeti egysége az oktatási minisztériumon belül, a tantervi fejlesztésekkel és innovációkkal foglalkozó szervezeti egység foglalkozik vele (Directorate-General for Education, DGE). Tevékenységüket elsősorban preventív beavatkozásnak értelmezik a korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében. Az oktatásirányítás hagyományosan centralizált rendszerében az ágazatok közti együttműködésekre igyekeznek súlyt helyezni, így a korai iskolaelhagyás kezelése is több érintett minisztérium közös munkája (ICF–GHK 2013). Mellettük a középszintű irányítási szintnek és az ezekben működő gyermek- és ifjúságvédelmi bizottságnak is van némi szerepe: ezekben a bizottságokban a helyhatóságok, és a szülők mellett különböző diszciplínák képviselői találhatók, illetve formálisan minden releváns minisztérium is képviselteti magát.

A korai iskolaelhagyással összefüggő oktatáspolitikai kialakulása, ahogy említettük, a 2000-es évek közepére tehető. 2004-ben készült egy országos program a korai

iskolaelhagyás csökkentésére az Oktatási Minisztérium, valamint a Foglalkoztatási és Társadalombiztonsági Minisztérium gondozásában (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, PNAPAE). A terv olyan átfogó célokat fogalmazott meg, amely hozzájárulhat a korai iskolaelhagyás arányának csökkenéséhez (így pl. a tankötelezettség kiterjesztése 18 éves korig; a reguláris oktatás mellett alternatív tanulási utak bevezetése; a képzési programok kialakítása szoros együttműködésben a munkaerőpiacon működő vállalkozásokkal és a tanulásra, képzettség megszerzésére ösztönző rendszerrel a felnőtt lakosság számára).

A portugál eredményekhez hozzájáruló szakpolitikai nemzeti keretprogram sokrétű és átfogó beavatkozásokat alapozott meg, ami kiterjedt a közoktatáson kívül a szakképzésre és a dolgozó felnőtt népességre is. A legfontosabb politikák és beavatkozások a *prevenção* területét érintik. Az alábbiakban részletesen, illetve néhány kiemelt elemre fókuszáltan (pl. TEIP: Elsőbbségi körzetek kialakítása; Intézményi szintű programok) mutatjuk be a korai iskolaelhagyás kezelésének portugál gyakorlatát.

Fő intézkedések, beavatkozások a korai iskolaelhagyás kezelésében

- Tankötelezettség felemelése 18 éves életkorra
- Elsőbbségi körzetek kialakítása (TEIP)
- Évismétlések csökkentése
- Alternatív tanulási utak
- Gyermekvédelmi bizottságok
- Intézményi szintű programok

Évismétlések csökkentése

A ciklus-logika abban is tetten érhető a portugál oktatási rendszerben, hogy évismétlés csupán az egyes pedagógiai ciklusok végén fordulhat elő. A pedagógusok abban az esetben tehetnek javaslatot évismétlésre, ha a diák portugál nyelvből, matematikából és egy harmadik tárgyból közepesnél rosszabb jegyet kap. Az érintett pedagógusok a tanév első felének végén részletes írásos, a szülőkhöz is eljuttatott elemzést készítenek a diák készség- és tudásszintjének hiányosságairól. E dokumentum, mellékletként, egy olyan fejlesztési tervet is tartalmaz, amely a lemaradások behozásához szükséges órai és órán kívüli egyéni pedagógiai fejlesztő-tevékenységeket is bemutatja (Bajomi 2009b). Portugáliában a 4. és a 6. évfolyam végén külön időszakot biztosítanak azon tanulóknak, akik megbuktak az országos vizsgákon (portugál és matematika tárgyból). Ebben az időszakban támogatást kapnak és megismételhetik a vizsgát, *a problémás tanulók számára pedagógiai támogatási terv is készül a tanárok, a szülők és ha szükséges, az iskolapszichológus bevonásával*. Az évismétlést más módon is csökkenteni igyekeznek: a tanulók – évismétlés helyett – kérvényezhetik, hogy egy alternatív kurzus keretében folytathassák tanulmányaikat. Elég sokan és szívesen választják ezt a lehetőséget, nemcsak azért, mert így elkerülhetik az évismétlést, de azért is, mert a kurzus kettős végzettséget adó végbizonyítványa növeli az elhelyezkedési lehetőségeiket.¹

1 Paolo Alto szóbeli közlése

Alternatív tanulási utak

Az oktatási és a munkaügyi tárca közös felelősségében 2007 óta működnek kurzusok (Education and Training Courses, ETC), elsősorban olyan 15 éves vagy annál idősebb fiatalok számára, akiket fenyeget a lemorzsolódás veszélye, vagy akik középfokú végzettség nélkül hagyták abba az iskolát. Ezek a formális oktatáson belül szervezett kurzusok alternatív, kettős kimenetet (elhelyezkedést és továbbtanulást egyaránt lehetővé tevő), végzettséget biztosító tantervvel működnek, és rugalmas, egyéni érdeklődéshez is igazodó tanulási utat kínálnak. Számos olyan képzés is ide tartozik, amely munka mellett is elvégezhető. A kurzusoknak három típusa van: az első a 2. ciklushoz tartozik (egyéves), a másik kettő a 3. ciklushoz (kétéves). A kurzusok a normál oktatási rendszerbe integrálódnak, de szakmai tartalmúak, s kettős képesítést adnak. Kapcsolódnak a Nemzeti Képesítési Keretrendszerhez is, annak második (alapfokú) és harmadik (alsó középfokú), illetve felső középfokú szintjéhez.

Gyermekvédelmi bizottságok (Children Protection Committees, CPC)

A korai iskolaelhagyást segítik a maguk – alapvetően együttműködésekre épülő – eszközeivel azok a gyermek- és ifjúságvédelmi bizottságok is, amelyek a helyhatóságok keretein belül működnek. Ezekben a szülők mellett különböző diszciplinák képviselői találhatók (pl. egészségügy, védőnők, szociális munkások, biztonsági szakemberek, ifjúsági szakértők, NGO-k). Országszerte több mint 300 CPC bizottság működik.

ELSŐBBSÉGI OKTATÁSI KÖRZETEK (TEIP)

Az *elsőbbségi oktatási program* kifejezést először 1988-ban használták olyan távoli régiókban található iskolákra, amelyekben nagy volt a lemorzsolódás. Az elsőbbségi körzetek kialakítása európai példák nyomán történt² (Dias 2013). A társadalmi méltányossági folyamatokon három módon szándékoznak változtatni: 1. finanszírozási források allokálása; 2. innovatív tanítási módszerek alkalmazása és 3. helyi közösségek aktivizálása akció partnerségek révén. A kiemelt oktatási körzetek középpontjában az alapfokú oktatás és az alsó középfokú iskolák működése áll (Bajomi 2009a).

1996-ban hozták létre Portugáliában az első kiemelt körzeteket TEIP (*Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*) néven, a legrosszabb adottságú településeken, városrészekben annak érdekében, hogy a diákok iskolai pályafutását sikeresebbé tegyék, elsősorban a körzet óvodái és alapfokú oktatási intézményei közötti együttműködés kialakítása révén (1998 után már közel félszáz működött). Ez utóbbi előmozdítására területi pedagógiai tanácsok alakultak, melyekben pedagógusok, szülők és az önkormányzat képviselői vesznek részt egyenrangú felekként. E tanácsok fő feladata egy oktatásfejlesztési terv kidolgozása volt. A terv megvalósításához a TEIP-körzetek többletpénzhez juthattak, s ezen túlmenően az oktatásirányítók azt is lehetővé tették, hogy a körzet iskolái kisebb osztálylétszámokkal működjenek, pszichológusok segít-

2 A Nagy-Britanniában létrehozott kiemelt oktatási körzeteket (educational priority areas), többé-kevésbé módosított formában, több ország (így Franciaország vagy Belgium) mellett Portugália is átvette (Bajomi et al. 2003).

ségét vegyék igénybe, valamint az adott körzetben lakó, az ott élő etnikum nyelvét beszélő „mediátorokat” alkalmazzanak.³ Az együttműködések keretében lehetővé vált, hogy az alapfokú iskolák pedagógusai „besegítsenek” a felsőbb ciklusokon tanítónak az elemi készségek (a portugál nyelv ismerete, matematika) terén nehézségekkel küzdő diákok fejlesztésébe, míg a felsős pedagógusok többek között sport- és egyéb foglalkozások tartásával segítettek az első cikluson tanítóknak. A TEIP-programról beszámoló minisztériumi munkatárs az eredményeket részben arra vezette vissza, hogy „a pedagógusoknak párbeszédre kellett lépniük a többi cikluson tanító kollégákkal, közösen kellett átgondolniuk, miként haladnak végig az iskolarendszeren ugyanannak a körzetnek a diákjai. Kénytelenek voltak egy közös pedagógiai tervet kidolgozni, hiszen ez alapfeltétele annak, hogy bekerüljenek egy TEIP-körzetbe” (Antunes 2003, idézi Bajomi 2009a). A TEIP-körzetekben dolgozó iskolaigazgatók és pedagógusok által kiválasztott témákban (pl. tanulásmódszertan, pedagógiai differenciálás, multikulturális oktatás stb.) továbbképzésekben is részesülhettek. Portugália elmúlt évtizedekbeli oktatásügyi egyenlőtlenségekkel kapcsolatos politikáját többen ellentmondásosnak ítélték (mondván, hogy nem határozták meg eléggé pontosan a célokat, illetve gyakran változtattak rajtuk). Egy – a TEIP-körzetekben dolgozó pedagógusokkal készült interjúkon alapuló – vizsgálat szerint a megkérdezettek többsége pozitívan nyilatkozott a körzetekről, egyrészt azért, mert szerintük a program jelentős forrásokat mozgósított, másrészt azért, mert kedvező dinamizmusok bontakoztak ki az érintett iskolákban (Barroso 2002, idézi Bajomi 2009a).

A TEIP1 a francia ZEP-ek mintájára indult 1996-ban olyan körzetekben, ahol sok volt a kudarc és magas a lemorzsolódás. A program csak pár évig élt (1996–2000). A kutatások több olyan cselekvési logikát is kimutattak a programban, amelyeknek nincs köztük az esélykülönbségekhez (pl. adminisztratív, palliatív, esélyegyenlőséget célzó) (Dias 2013).

TEIP2 néven a program újraindítására került sor 2006-ban. A TEIP2 célja a korai iskolaelhagyás csökkentése és az inklúzió növelése a hátrányos helyzetű térségekben. Ez a program sem volt mentes a cselekvési logikák pluralitásától. A TEIP2 egy emblemikus beavatkozás a különböző célokat kitűző más aktív politikák között, amelyek a korai iskolaelhagyásra fókuszálnak.

A TEIP3 célja a tanulási eredmények javítása és a minőségnövelés, emellett a korai iskolaelhagyás és a hiányzások csökkentése; a fegyelem javítása; az iskola és a családok, valamint a helyi közösségek kapcsolatának építése. A TEIP3 jelenleg az iskolák 10%-át fogja át, az óvodától a középfokú oktatásig. Időközben a céljai precízebbek lettek az iskolai eredményesség, a folyamatos oktatás és a munkaerőpiacra való átvezetés tekintetében, s követi az európai uniós ajánlásokat is a korai iskolaelhagyással kapcsolatban (Dias 2013). Jelenleg 137 TEIP-iskolaklaszter van, a legtöbb északon és Lisszabon környékén. Összesen mintegy 200 000 diák, a tanulók 15,6%-a tanul ma ezekben a körzetekben.

3 A bevándorlók sokféle országból érkeznek, főként afrikai országokból, de egyre jelentősebb például a Kelet-Európából érkezők aránya is. Bár jelentős a volt portugál gyarmatokról bevándorlók aránya, de jellemzően az általuk beszélt portugál nyelv sem esik egybe a portugál oktatási rendszerben használt nyelvvel, így a migránsok esetében általánosnak mondható a nyelvi probléma a kezdetekben.

A TEIP1 szakaszban az idő előrehaladtával egyre több iskola vett részt; a TEIP2 szakaszban már az iskolában maradt gyerekek száma is nőtt; a TEIP3 szakaszban arra igyekeznek figyelni, hogy a bent maradás mellett többet is tanuljanak (Dias 2013).

A TEIP-iskolaklaszterek 6-10 iskolát fognak át jellemzően, és a résztvevők számára mind horizontális (oktatási intézmények közötti), mind vertikális (oktatási szintek közötti) kapcsolódást, együttműködési lehetőséget kínálnak. A különböző oktatási szinteken működő iskolák együttműködése lehetővé teszi a tanulási utak folytonosságát. Egy igazgatóhoz átlagosan 1500–4000 közötti tanuló tartozik. A TEIP-en belül működő, területileg egymáshoz közel eső iskolák egységes irányítás alatt működnek, ezen belül értelemszerűen egységesek a TEIP-specifikus beavatkozási területek is: a tanulás segítése; a menedzment és az iskolaklaszter szervezése; az iskola és a közösség kapcsolata, illetve a prevenció (hiányzás, fegyelem).

A TEIP-iskolaklaszterek éves szinten fejlesztési tervet dolgoznak ki a maguk számára, melyekben megfogalmazzák a cselekvési tervet, az implementációval kapcsolatos tevékenységeket és a képzési terveket az adott évben. A tervezésben nagy fontosságú van az adatoknak, és az adatokra épülő döntéseknek. Az egyes klaszterek saját célértéket fogalmazzak meg négy területen: vizsgaeredmények, belső értékelés, korai iskolaelhagyók aránya, fegyelmi problémák.

A tervezésben és a végrehajtásban fontos szerepe van a középszintű vezetésnek is. A megvalósításban többrétű támogatás is biztosított: a DGE munkatársai és a klaszterek közt rendszeres megbeszélések folynak,⁴ akárcsak a klasztereken belül mikro-hálózati szinten (vezetés–középvezetés–tanárok–DGE). Emellett országos és regionális találkozót szerveznek a vezetők és az oktatási szakértők számára. A folyamatokat külső értékelők (független oktatási szakértők az egyetemi szektorból) is mindvégig figyelik és tanácsokat adnak.⁵ A képzések négy területen folynak: osztálytermi tanulásirányítás; együttműködés és pedagógiai értékelés; monitoring, értékelés és „Mais Successo” módszertan.

A megvalósulást szemeszterenkénti jelentésben értékelik. A célértékek segítségével megfogalmazott célokat a négy beavatkozási területen külön értékelik, de azonos súllyal. Az értékelés során a nemzeti adatokkal vetik össze a TEIP-iskolaklaszterek eredményeit. Az iskolák a programon kívüli lehetőségekkel is élhetnek, így egy iskolában jellemzően több program fut párhuzamosan, többé-kevésbé azonos céllal.

Az értékelések kedvező tapasztalatokról számolnak be – elsősorban – a hiányzások és az iskolaelhagyás területén, de a tantárgyi eredmények vonatkozásában is.

Kutatási tapasztalatok⁶ szerint az eredmények nem teljesen egyértelműek. Az átmenet mutatói ugyan javultak a 2006 és 2009 közötti időszakban, azonban ellentmondás tapasztalható a belső és külső értékelések között. A vizsgaeredményekben megmaradnak a különbségek a nemzeti átlagokkal összevetve. A fejlődés üteme különböző területenként és iskolánként is változó (gyorsabb/lassabb).

4 A folyamatos kapcsolattartásra – a résztvevők számára, illetve az egyes klaszterek között – a Facebook, a TEIP honlapja, és a webinarok is lehetőséget kínálnak.

5 A klaszterek 99%-a ilyen oktatási szakértővel dolgozik.

6 Maria Dias 2013-ban egy szélesebb kutatási projekt keretében vizsgálta a TEIP-ek működésének eredményeit: „Local strategies for school improvement in deprived areas: Challenging private and public programmes”. Kutatási módszerei: dokumentumelemzés, kvantitatív adatok elemzése, a TEIP iskolák tanulóinak évfolyamok szerinti elemzése, interjúk a „kritikus barátokkal”.

INTÉZMÉNYI SZINTŰ PROGRAMOK

Phoenix program

Az integráció működésének segítése érdekében kialakított program, amely a lassabban haladók támogatását szolgálja. A problémásabb, önbizalomhiánnyal/koncentrációs problémákkal küzdő, sokat hiányzó, így nehezebben haladó tanulókat meghatározott időre kisebb létszámú, eltérő tanulói teljesítményszintekhez és egyéni szükségletekhez igazodó módszertannal dolgozó osztályokba helyezik át az alaptárnyak (portugál, matematika) esetében. Országsszerte 117 iskolában működik a program, jó eredménnyel.⁷

Mais Suesso program

Iskolai kezdeményezésre indult, 125 iskolaklaszterben működő program, melynek keretében az iskolák többletforrásokra, megállapodásokban rögzített célokhoz kapcsolódó társadalmi támogatásra és a tanárok többletmunkájára tudnak építeni. (Három típusuk van, részben tanulásszervezési megoldások jelentik az eltérést.) Célja az integráció előmozdítása a lassabban haladók támogatására többletfoglalkozások szervezésével, valamint az osztálytermi munka és a tanári együttműködés segítése. A vegyes osztályokból 6 hétre kiemelik az adott szintű tanulókat, velük addig külön foglalkoznak, majd visszatérnek az eredeti osztályukba (elkerülve ezáltal egy külön csoport miatti megbélyegzettséget). A program egy adott év végéig tart, a gyengébbek gyakrabban kerülnek sorra. Egy másik megoldás szerint a tanulási stílus alapján választják el a tanulókat (az 1–9. évfolyamon), szintén 6–6 hétre. A tanároknak kooperálniuk kell ehhez, minden tanár felelőssé válik a tanulókért, és minden trimeszter után értékelnek.

EPIS program

Ez egy nonprofit és profitorientált szervezetek, minisztérium, önkormányzatok stb. részvételével működő, a köztársasági elnök társadalmi inklúziót célzó felhívására 2006-ban alapított felzárkóztató mentorprogram. Több mint 250 intézményi résztvevője van. A program intervenciós jellegű beavatkozást jelent az alacsony teljesítményt nyújtó 12–15 éves fiatalok számára az iskolai siker, illetve a leszakadás megakadályozása érdekében. A módszertanilag világos elvekre épülő program két szakaszból áll: az első szakaszban a megfigyelés, a másodikban a támogatás kerül előtérbe. Erős hangsúlyt fektetnek a nem kognitív készségekre. A program jelentős mértékben a mentorokra épül, de törekednek a családok bevonására is. A programban a tanuló áll a középpontban, aki 100%-os figyelemben részesül a mediátor részéről (ez kiterjed az ellátásra, a családra, és az iskolai előmenetelre egyaránt). A programot 124 moderátor segíti. Elsősorban a nem kognitív készségekre helyezik a hangsúlyt. Általában 2–3 évig foglalkoznak egy-egy tanulóval, s a foglalkozás két szakaszra különül el: megfigyelés

⁷ A tanári pluszmunkára épülő programokban (Phoenix, Mais Suesso) a tanári munka iskolai szintű külön megállapodások keretében alakul ki. A tanárok számára országosan 22 tanítási óra, és 13 felkészülésre és egyéb munkatevékenységre fordítandó munkaóra van előírva. A program keretében dolgozó tanárok számára, ha vezetőjükkal megegyeznek, a tanítási időkeret megnő, az egyéb munkára fordítandó ellenben lecsökken. A tanárok az elmondások szerint jellemzően szívesen vállalják a kis létszámú osztályokban a többletórát a kedvezőbb munkafeltételek és a pedagógiai célok érdekében.

(screening) és fejlesztés (empowering). A tanulók számára egyéni tervek készülnek, ezeket aláírattják a tanulóval, a szülővel, és az igazgatóval egyaránt. Minden szemeszter végén és az év végén értékelésre kerül sor. Ösztöndíjat is adnak a tanulóknak, akik ezzel egyetemre is mehetnek. A program önkénteseket is foglalkoztat, akik időnként találkozhatnak a gyerekekkel és elviszik őket különböző programokra – s egyúttal szerepmodellt is jelentenek a tanulók számára. Az elmúlt években változott a program célcsoportja: először a 7–9., majd az 5–6. évfolyamosok, most az alapfokú iskola tanulói kerültek előtérbe. A mérések és önértékelések alapján úgy tűnik, hogy az EPIS program jó eredményeket tud felmutatni.

Tanulói támogatások intézményi szintű programok keretében

Portugáliában tanácsadókból, pszichológusokból, szociális munkásokból és mediátorokból álló iskolai multidiszciplináris csoportok működnek az iskolákban, amelyek a nehézségekkel küzdő fiataloknak nyújtanak extra támogatást (pl. mentorálás, tutorálás), szükség esetén további külső segítséget is igénybe vesznek.

Integrált oktatási és képzési kurzusok

Külön program a gyermekmunka és a szegénység elleni integrált képzési program. A 15 évesnél idősebb korai iskolaelhagyók számára szervezik, több ágazat együttműködését igényli. A programba a tanulók esetelemzések révén kerülhetnek be, a helyi beavatkozások kapcsán.

Szakképzéshez kapcsolódó, az ún. validációs végzettség megszerzését biztosító kurzusok

Elsősorban a munkaképes korú népesség drámaian alacsony iskolázottsági szintjének növelését kívánták javítani ezzel az eszközzel. Portugáliában a nem formális és informális környezetben megszerzett tanulási eredmények elismerését az ezredfordulótól kezelik kiemelt politikai ügyként. Az utóbbi néhány évben a legképzetlenebb felnőttek felzárkóztatásának programja kibővült, és átfogó, a középfokú végzettség tömeges megszerzésének támogatására irányuló nemzeti programmá vált. A validációs rendszer keretében a népesség 4%-a szerzett képesítést 6 éven belül. A programot megszakították (minőségi problémák adódtak), a közeljövőben azonban megújított formában újra indítják. A validációra 23 éves kortól van lehetőség, ezért az iskolázottságot igen, de az ESL indikátort nem igazán befolyásolja.⁸

⁸ A minisztérium egyik tisztviselője, Paolo Alto azt is elmondta, hogy nem egészen azonos szintű a validációs végzettség a nappali képzésben szerzhetővel. A nappali képzésben több akadémiai tárgyat tanulnak, és olyan jegyeket is kapnak, melyek kellenek a továbbtanuláshoz. A validáció elsősorban a gyakorlatban hasznosítható készségekre irányul, ezért nem lehet a validációs képesítéssel bárhol továbbtanulni, csak ott, ahol nincs felvételi, és nyitott a beiskolázás.

ÖSSZEZEGÉS

Igen tanulságos a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló olyan kezdeményezésekkel közelebbről megismerkedni, amit a portugál helyzet kínál. Nehéz megítélni, hogy minek volt igazán nagy szerepe a korai iskolaelhagyás csökkentésében. Nyilvánvalóan fontos szerepet játszottak az elmúlt 25 évben – az EU-s források terhére – véghezvitt nagy volumenű reformok, s a kedvezőtlen szintről indulás is a látványos fejlődést tette lehetővé. Ezen túlmenően, a közoktatás területén és a beavatkozások szintjén a megkérdőjelezett minisztériumi szakértők fontosnak gondolták a moduláris képzés és vizsga létét, valamint a segítők alkalmazását (ezt a TEIP teszi lehetővé, illetve az *autonomy control*). Említhető továbbá: a középszintű vezetés kialakítása az iskolaszervezetekben; a tanárok szerepe; a multidiszciplináris munkacsoportok működése; az évisméltlen kurzussal való kiválthatósága, és nem utolsósorban a kötelező oktatás meghosszabbítása.

A portugál szakértők a megvalósult programok után az alábbi kihívásokat ítélik fontosnak: az iskola szerepének megerősítése; a középfokú oktatás további diverzifikációja; a tanulók társadalmi és mentális támogatása; a tanácsadás és az ehhez való hozzáférés fejlesztése; a tanárképzés, illetve a tanárok felkészítése az élethosszig tartó tanulással összefüggő kihívásokra; végül a tanulói sokféleség miatt differenciált módszerek használata.

IRODALOM

- Bajomi Iván – Berkovits Balázs – Erőss Gábor – Imre Anna (2003): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai öt európai országban. *Educatio*, 4., 580–601.
- Bajomi Iván (2009a): *A középszintű és az intézményi szintű oktatásirányítás jellemzői és változásai három európai országban.* /Kézirat. Készült a TÁMOP 3.1.1. 7.3.5. projekt számára/
- Bajomi Iván (2009b): *Oktatáspolitikai és oktatásirányítási jellemzők egyes európai országokban, különös tekintettel a továbbhaladási folyamatokra.* /Kézirat. Készült a TÁMOP 3.1.1. 7.1.2. projekt számára/
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában.* Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés.* Budapest: Oktatási Hivatal.
- Dias, Maria (2013) Education and Equality in Portugal: The Role of Priority Education Policies. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, (8)1, 132–143.
- European Commission (2013) *Reducing early school leaving: Key messages and policy support.* Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf
- GKI – Kopint-Datorg – TÁRKI (2003): *Az EU-csatlakozás középtávú gazdasági-társadalmi hatásai Magyarországra.* Budapest.

- Györgyi Zoltán (2008) Portugália. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás.* /Kutatás közben; 283./ Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 19–36.
- ICF – GHK (2013): *Peer Review on Early School Leaving. Background paper: PORTUGAL.* http://ec.europa.eu/education/events/2013/documents/peer-backpt_en.pdf
- OECD (2012): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.* OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013: OECD Indicators.* OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Szivós Péter – Hüttl Antónia – Lannert Judit – Maróth Gáspár – Medgyesi Márton – Szabó Miklós – Tarcali Géza (2000): *A sikeres európai felzárkózás társadalmi feltételrendszere.* Budapest: TÁRKI. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a201.pdf>

KÁLLAI GABRIELLA: FRANCIAORSZÁG

FRANCIAORSZÁGRÓL RÖVIDEN

A Francia Köztársaság Nyugat-Európában helyezkedik el, de több helyen rendelkezik még ún. tengeren túli területekkel (megyékkel), és adminisztratív módon függő területekkel. Lakosainak száma napjainkban meghaladja a 66 millió főt. Korösszetétel szempontjából a népesség ötöde 20 év alatti, míg 18 százaléka 65 éves vagy idősebb. A hivatalos statisztikák szerint a lakosság 89,5 százaléka született francia, 4,5 százalékuk szerzett állampolgársággal rendelkezik, 6 százalék pedig külföldi. A bevándorlók aránya a teljes népességben 8,7 százalék.¹ Az általános- és középiskolákban tanulók közt 4,7 ezrelék arányban találunk olyan tanköteles korú fiatalokat, akik újonnan (kevesebb mint egy éve) érkeztek az országba, és a francia nyelv ismeretének hiánya miatt támogatásra szorulnak.

Oktatási kiadásokra a GDP 6,3 százalékát fordították 2010-ben, ami nemzetközi összehasonlításban az OECD-országok átlagával egyező összeg. 2012-ben az oktatásra fordított összes kiadás 139,4 milliárd eurót tett ki (L'éducation nationale en chiffres 2013).

A FRANCIA OKTATÁSI RENDSZER

A francia állam, centralizált köztársaságként, erős kontroll alatt tartja a jövő polgárait formálni hivatott iskolarendszerét, ez a törekvése megjelenik az oktatáspolitikában, s a különböző nemzeti programokban is. A centralizáció melletti további sajátosság az erőteljes hierarchikusság, a korai szelekció, amely az 1975-ben egységesített alsó középfokú oktatás ellenére változatlanul érvényesül.

Az iskolaköteles kort 1959-ben emelték 16 éves korra, és ez a szabály napjainkban is érvényes. A tanügyi igazgatás élén a minisztérium áll, döntései az ún. *akadémiák* által valósulnak meg. Harmincegy földrajzilag kijelölt zónába (tanügyi régióba)² vannak kihelyezve ezek az oktatásért felelős intézmények, élükön rektorok állnak. Az akadémiák irányítják a helyi oktatáspolitikát mind az alap- és középfokú, mind pedig a felsőfokú oktatás területén, osztják el az oktatáshoz szükséges szakembereket és segítőköt az oktatási intézmények között, és biztosítják az oktatáshoz szükséges szolgáltatásokat is (oktatásirányítás, oktatás felügyelete, adminisztráció, szociális és egészségügyi szolgálat stb.). Ők felügyelik az iskolai tanterveket, a vizsgarendet és a vizsgák megszervezését is. A vizsgáztatásban is kulcsfontosságú szerepet játszanak, mivel a bizonyítványok megszerzéséhez szükséges záróvizsgákat nem az oktatási intézményekben, hanem azoktól függetlenül bonyolítják le – ezt az akadémiák e célra létrehozott külön egységei intézik. A különféle szakmai vizsgákhoz a vizsgabizottságokat úgy állítják össze, hogy azokban mind a munkaadók, mind a munkavállalók szervezeti is képviseltesék magukat.

1 http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02131

2 Huszonhat tanügyi régió Európában, öt pedig a tengeren túlon van.

Az alapfokú oktatási intézmények fenntartói a települések, az alsó középfokúaké a megyék, míg a régiók a felső középfokú oktatási intézmények, a speciális oktatást nyújtó intézmények, gazdaképző intézmények és az alternáló szakképző központok működtetéséért felelősek.

A ma működő iskolarendszer alapvető szerkezeti vonásait az 1960-as, 1970-es években alakították ki, szakítva az addigi renddel, amelyben nagyon erős volt a szelekció az alap- és a középfok között. A 2012/2013-as tanévben a francia oktatási rendszer a lakosság 23%-ának, azaz körülbelül 13 millió gyermeknek és fiatalnak az iskoláztatását látta el alap- és középfokú intézményeiben.

Az óvodák a francia oktatási rendszer szerves részének tekinthetők, s bár a részvétel nem kötelező, a gyermekek túlnyomó többsége jár óvodába 2–3 éves korától 6 éves koráig (3 éves korban 98%-uk, 4 éves kortól pedig csaknem 100%-uk).

Az alapfokú oktatás az általános iskolában (*école primaire*) valósul meg, ahol a tanulók 5 év alatt sajátítják el a továbbhaladáshoz szükséges alapkészségeket. Azok a tanulók, akik jelentős tanulási nehézségekkel küzdenek, speciális fejlesztő osztályokba kerülnek, melyek célja a reintegráció a többségi programba. Ha azonban ez nem megvalósítható, a fiatalok alsó középfokon is speciális fejlesztést kapnak külön osztályokban (SEGPA),³ vagy tanonckodásra, szakmatanulásra felkészítő osztályba (CPA, CLIPA)⁴ járnak (lásd 1. táblázat). Míg utóbbiak a tanulók igen kis csoportját látják el (2007/2008-ban 9700 fő tanult itt), addig a SEGPA-osztályokba több mint 100 000 fő járt, főként beilleszkedési és tanulási zavarokkal küszködő fiatalok: többségük fiú (61%); 70%-uk apja betanított munkás, munkanélküli vagy inaktív volt (*Repères et références statistiques... 2013*).

Az alsó középfokú oktatás színhelye a *collège*. Az itt töltött négy év után a tanulók írásbeli és szóbeli vizsgát tesznek (*Diplôme National du Brevet, DNB*). Négy tárgy kötelező (francia nyelv, matematika, történeti földrajz/állampolgári ismeretek és egy élő idegen nyelv), két tárgy pedig választható. A továbbhaladásnál nemcsak e vizsgát, hanem a tanulók más eredményeit is figyelembe veszik. 2012-ben a tanulók 84,7%-a teljesítette sikeresen a vizsgát, ami a 20 évvel ezelőtti eredményekhez képest megközelítőleg 10%-os javulást jelent.

Alsó középfok után a fiatalok alapvetően két lehetőség közül választhatnak: 1. *lycée professionnel* (közvetlen út a szakmaszerzéshez), illetve 2. *lycée général/technologique* (érettségi megszerzésére irányuló általános gimnázium és szakközépiskola). (Lásd 2. táblázat.) Azok a fiatalok, akik elsősorban szakmát szeretnének szerezni, a *lycée professionnel*-ben tanulnak tovább, jelenleg kb. 657 500 fő, az adott korosztály kevesebb mint egyharmada (*L'éducation nationale en chiffres 2013*). Itt két év tanulmányi idő után megszerezhetik a szakmai alkalmasságot tanúsító bizonyítványt (CAP).⁵ Ez ma a legalacsonyabb szintű szakmunkás-bizonyítvány (1911 óta létezik), a szakmai

3 SEGPA: Sections d'enseignement général et professionnel adapté

4 CPA: Classe préparatoire à l'apprentissage

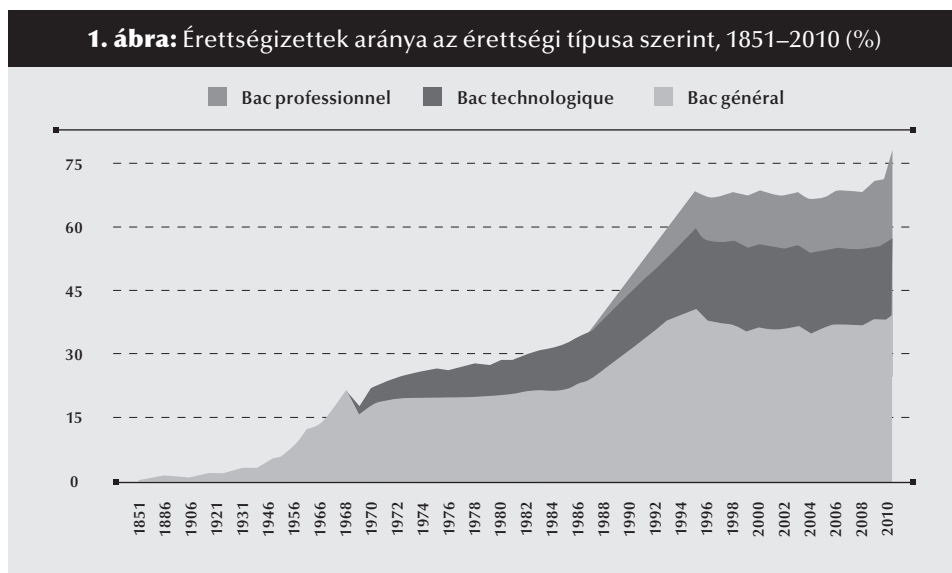
CLIPA: Classe d'initiation pré-professionnelle en alternance

5 CAP: Certificat d'aptitude professionnelle

képzés V. szintjén áll.⁶ A képzés ideje alatt elméleti és gyakorlati ismereteket szereznek a tanulók, valamint szakmai gyakorlaton vesznek részt. Az általános műveltségi területek ismeretanyaga és a szakmai ismeretek egyensúlyban vannak, ez 2002-től már a vizsgakövetelményekben is markánsan megjelenik (korábban túlsúlyban voltak a szakmai ismeretek). A képzés ideje alatt kötelező jelleggel egy meglehetősen hosszú, 12–16 hetes gyakorlaton vesznek részt a tanulók különféle vállalatoknál. A diákok nagy része a bizonyítvány megszerzése után azonnal munkába áll.

A *lycée professionnel*ben egy másfajta, kevésbé specializált bizonyítványt is lehet szerezni, ez a szintén kétéves *brevet d'études professionnelles* (BEP). A BEP 1967 óta létezik, 2008-ban 53 szakirányból lehetett választani és vizsgát tenni. Nem egy konkrét szakma megismerését, elsajátítását igazolja, de a fiatalok bizonyos szintű jártasságra tesznek szert az adott szakmacsoporton belül. A képzés során nagyobb hangsúlyt fektetnek az általános ismeretekre, műveltségre, ami a képzési és vizsgakövetelményekben is megjelenik. A vállalatoknál töltött szakmai gyakorlat ideje is lényegesen rövidebb, mint a CAP-nál, mindössze 3–8 hét. Míg a CAP-bizonyítvánnyal rendelkezők csupán 10%-a, addig a BEP-bizonyítvánnyal rendelkezők kb. 40%-a tanul tovább.

A *lycée professionnel*ben két vagy három év alatt szakmunkás-érettségit (Bac pro) is lehet szerezni. Ezt 1985-ben vezették be abból a célból, hogy a szakmát tanulók minél magasabb szinten sajátíthassanak el általános és szakmai ismereteket. 2010-től négy-



Forrás: Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)

6 Franciaországban a szakmai képzettséget 5 szinten határozzák meg a következők szerint:
 VI. szint: szakképzés nélküliek, betanított munkások (maximum diplôme national du brevet végzettséggel)
 V. szint: szakmunkásvizsga (CAP vagy BEP)
 IV. szint: érettségi vizsga vagy brevet professionnel (szakbizonyítvány, jogszabályok által meghatározott szakmák esetében előírás külön vizsga letétele)
 III. szint: felsőfokú szakképzésben szerzett bizonyítvány (Bac+2, BTS, DUT)
 II–I. szint: főiskolai, egyetemi diploma

éves képzés is létezik. A fő hangsúly a szakmai ismeretek elmélyítésén van, a tanulók minden évben hosszú, 18 hetes szakmai gyakorlaton vesznek részt, melyet vállalatoknál, vállalkozásoknál teljesítenek. Emellett a közismereti tárgyakat sem hanyagolják el. A *Bac pro* egyre népszerűbb: 2011-ben már a fiatalok 18%-a tett ilyen vizsgát.

Az érettségi megszerzésének hagyományos, változatlanul leggyakoribb útja azonban a *lycée* két hagyományosabb típusa, a *lycée général*, illetve a *lycée technologique* (lásd 1. ábra).

Lehetőség van arra is, hogy a fiatalok alternáló (duális) szakképzésben vegyenek részt. A tanonckodást a *Centre de Formation d'Apprentis* (CFA) szervezi: nemcsak középfokú, de (1990-től kezdődően) felsőfokú képzést is biztosítanak, sőt ún. „előtanonckodást” (pré-apprentissage) is lehetővé tesznek. A közép- és felsőfok iránti kereslet növekedését mutatja a tanoncok folyamatosan növekvő száma,⁷ az előtanoncok létszáma (2011-ben 6 900 fő) viszonylag alacsony, és csökkenő tendenciát mutat (1980-ban még 187 000 főt számoltak).

A középfokú intézmények száma aránylag stabilnak mondható, annak ellenére, hogy az 1990-es adatok még azt a fellendülést tükrözik, amely 1960 és 1980 között ment végbe, amikor a legtöbb *collège*-t és *lycée professionnelt* létrehozták. A középfokú magániskolák száma 1960 és 1980 között drasztikusan nőtt, majd 2002-ig lassú ütemben csökkent, azóta stagnál, jelenleg kb. 3500 intézményt tartanak nyilván.

1. táblázat: A francia iskolarendszer felépítése I.
(Óvodától az alsó középfok végéig)

Óvoda 3–6. életév	kis-, középső és nagycsoport	kiscsoport		–
		középső csoport		
		nagycsoport		
Elemi iskola 6–10. életév	előkészítő osztály és 4 évfolyam	előkészítő		felzárkóztató osztályok (tanulásban akadályozottak részére)
		CE1		
		CE2		
		CM1		
Alsó középfok (collège)	4 évfolyam	6. osztály		SEGPA (tanulásban akadályozottak részére)
		5. osztály		
		4. osztály	CPA, CLIPA	
		3. osztály	CPA, CLIPA	
Diplôme national du brevet (DNB)				Diplôme national du brevet (DNB)

Forrás: Szakirodalmi információk alapján készítette Kállai Gabriella

⁷ Középfokon 1980-ban 225 000 fő, 2011-ben pedig 313 000 fő tanult (számuk 2005-höz képest csökkent), felsőfokon 1990-ben 1300-an, míg 2011-ben 122 900-an tanultak (itt folyamatos növekedés figyelhető meg).

2. táblázat: A francia iskolarendszer felépítése II. (Felső középfokú oktatás)

Felső középfok (lycée)	Lycée général (LG)	Lycée technologique (LT)		Lycée professionnel (LP)		
	2. osztály			BEP 1. év	CAP 1. év	
	1. osztály	1. osztály (tech.)	1. osztály (felzárkóztató BEP-vizsgával rendelkezőknek)	BEP 2. év	CAP 2. év	
	Befejező osztály	Befejező osztály		BEP képesítés	CAP képesítés	
Érettségi	Bac général	Bac technologique		1. osztály		
				Befejező osztály		
				Szakmunkás érettségi		

Forrás: Szakirodalmi információk alapján készítette Kállai Gabriella

KORAI ISKOLAEELHAGYÁS ÉS LEMORZSOLÓDÁS

A korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás problémája Franciaországban az oktatáspolitikai egyik fő prioritása. A téma azért áll az érdeklődés középpontjában, mert a korai iskolaelhagyók közel fele tartós munkanélkülivé válik. A lemorzsolódás mérése Franciaországban sem egyszerű, az alkalmazott indikátorok különféle mérési eredményekhez vezetnek. A nemzetközi felmérések során használatos mutatók azonban segítenek összehasonlíthatóvá tenni a jelenséget.

KORAI ISKOLAEELHAGYÁS (ESL)

Az Eurostat szerint 2011-ben a 18–24 éves fiatalok 43,6%-a nem vett részt semmilyen képzésben, és 21,7%-ra tehető azoknak az aránya, akik legfeljebb *brevet* bizonyítvány-

3. táblázat: Korai iskolaelhagyók (ESL) aránya Franciaországban, 2003–2012 (%)

ÉV	ESL (%)
2003	12,3
2004	12,1
2005	12,1
2006	12,4
2007	12,5
2008	11,4
2009	12,1
2010	12,5
2011	11,9
2012	11,6

Forrás: enquêtes Emploi en continu 2003–2011, Insee; calcul MEN-DEPP, In: Sortants sans diplôme et sortants précoces, 2012 adatai alapján

nyal rendelkeztek. E két csoport metszetében találjuk a korai iskolaelhagyókat (11,9%). Ez az érték ugyan alatta van az EU-27 tagállamok átlagának (13,5%), ugyanakkor elmarad a 2020-as közösségi célkitűzéstől (10%), ráadásul Franciaország 9,5%-ra kívánja a korai iskolaelhagyás mértékét csökkenteni. 2003 óta a korai iskolaelhagyók aránya relatíve stabil, bár időről időre kedvezőnek tűnő kisebb elmozdulások is megfigyelhetők (lásd 3. táblázat).

A 2012-es adatok szerint a korai iskolaelhagyók között jellemzően nagyobb a fiúk aránya (13,4%), mint a lányoké (9,8%). Szintén a nemzetközi tendenciáknak megfelelően a korai iskolaelhagyás magasabb a migráns háttérű (21,9%), mint a francia állampolgársággal rendelkező fiatalok (11,3%) körében.

A négy éve kilépők aktivitását vizsgálva a végzettség nélkül vagy csupán *brevet* vizsgával rendelkezők csoportjában volt a legmagasabb az inaktívak aránya (28%), míg a szakképzett vagy csak érettségivel rendelkezők 13%-a, és a felsőfokú szakképesítéssel, diplomával rendelkezők 6%-a volt hasonló helyzetben. A munkanélküliség is a képzetleneket sújtja leginkább (34%), akiknek csak egyharmada állt alkalmazásban, a tanulók aránya közöttük pedig nem érte el az 5%-ot.

A lemorzsolódás az adatok szerint elsősorban a szakképzésben tanuló fiatalokat érinti. Fontos kockázati tényezőként tartják számon a kutatással foglalkozó szakemberek az osztályismétlést. Franciaországban a tanulók negyede ismételt osztályt, szemben az OECD 13%-os átlagával.

ORSZÁGOS ADATBÁZISOK

Lemorzsolódónak Franciaországban ma azt a fiatalt tekintik, aki a minimális szakképzési küszöbértéket sem érte el. Ez a megközelítés szakított a korábbi (1967 óta használt) megfogalmazással, mely szerint szakképzettnek számított az a fiatal is, aki befejezte ugyan az utolsó tanévet, azonban nem sikerült megszereznie a szakképesítést.

Az Oktatási Törvény 2010. december 31-től⁸ rögzíti a képzettségi szint minimális szintjét, amelyre minden tanulónak törekednie kell: ilyen az általános érettségi vagy az olyan szakképzettség megszerzése, amely a IV. vagy V. szinttel egyenértékű.⁹ Az Oktatási Minisztérium által működtetett *Éduscol* honlapján ehhez hozzáteszik: minden olyan fiatal, aki az oktatási rendszert a minimális szakképzettségi szint teljesítése nélkül hagyja el, lemorzsolódónak számít.¹⁰

Az Oktatási Törvény az intézményvezetők számára háromféle kötelezettséget ír elő a fiatal lemorzsolódók figyelésére:

- a fiatalok követése egy éven át az iskolarendszerből való kilépéstől számítva,
- jelzés és átirányítás az akadémiával és a helyi szociális és visszaillesztést célzó szolgálatokkal együttműködésben (Art. L. 313-7),
- együttműködés a családdal a visszaillesztést illetően (Art. L. 313-8).

8 Décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010 fixant le niveau de qualification prévu à l'article L. 313-7 du code de l'éducation

9 Lásd a 6. lábjegyzetben leírtak szerint.

10 <http://eduscol.education.fr/cid48490/definition.html#lien2>

Az országos adatoknak két nagy csoportja van. Mindkettő a korai iskolaelhagyók mérésére irányul, de különböző definíciókat és mérési módszereket használnak. Az adatok egyik csoportját az Országos Statisztikai és Közgazdaságtudományi Intézet (Institut National de la Statistique et des Études Économiques, INSEE) felmérése adja. Az alacsony iskolai végzettségűeket vizsgálják, életkortól függetlenül, különösen azokra fókuszálva, akik legalább egy évre megszakították az alapoktatást/szakképzést, vagy mindössze *brevet* bizonyítvánnyal hagyták el a szakképzést. Alapképzésből való kilépésnek számít a tanulmányok egy évnél hosszabb megszakítása is. A definíció kvantifikálására a munkaerő-piaci kérdőívben szerepel egy kérdés: „Befejezte Ön a tanulmányait?”, más kérdések a befejezés dátumát tárják fel. A felmérés összegyűjti a képzésből kilépők adatait, majd háromévenként, átlagolva robusztusabban indikátort ad meg. Itt tehát a kilépők jelennek meg, életkoruk kevésbé fontos, az adatbázis 18 évnél fiatalabb és 24 évnél idősebb személyek adatait is tartalmazza. Az országos adatokat az ESL (korai iskolaelhagyás) változásainak követése céljából gyűjtik.

Az INSEE munkaerő-felmérései szerint 2008 és 2010 között évenként átlagosan 713 000 fiatal került ki az oktatási rendszerből: 42%-uk (298 000 fő) felsőfokú, 41%-uk felső középfokú végzettséget szerzett, 8%-uk *brevet* bizonyítványt, 9%-uk pedig mindenféle vég bizonyítvány nélkül fejezte be a tanulmányait (Sortants sans diplôme... 2012). A 2011/2012-es tanévben a 14–15 éves fiatalok 2–2,5%-a nem volt beiskolázva, a 16 éveseknél már 7,3%-os ez az arány, a 17 évesek csoportjában pedig 11,7% (Repères et références statistiques... 2013).

Az információk másik nagy csoportja egy tárcaközi információgyűjtő rendszerben (Système Interministériel d'Échange d'Informations, SIEI) jelenik meg. Míg az INSEE által végzett mérések elsősorban a folyamatok hosszú távú nyomon követésére és értékelésére irányulnak, addig a SIEI-adatbázis célja elsősorban a korai iskolaelhagyók adminisztrálása annak érdekében, hogy a lehető leggyorsabban megtörténhessen a beavatkozás, azaz az azonosítás, majd a kapcsolatfelvétel a fiatalal. Az információs rendszer egyesíti a különböző adatbázisok (pl. Oktatási Minisztérium, Földművelésügyi Minisztérium) információit, személyes adatok (név, cím, érzékeny személyes adatok, utolsó beiratkozás helye) szerinti listát készít a korai iskolaelhagyókról. Ennek jelentősége, hogy az intervenció és kompenzáció egyik eszközeként alkalmazzák, nem csupán statisztikai eszközként a monitoring- és hatásvizsgálatok készítéséhez.

2009-ben teremtették meg a jogszabályi környezetet az ún. Ifjúsági Akciótervben (Agir pour la Jeunesse), mely meghatározta a korai iskolaelhagyók azonosítására vonatkozó elveket, valamint szorgalmazta a helyi szintű koordinációt. 2010 decemberétől működtetik a rendszert. Lemorzsolódnak azok a fiatalok számítanak, akik nem fejezik be képzésüket sikerrel, pontosabban azok a tanulók, akik az előző tanévben (vagy annak egy részében) beiratkoztak valamilyen képzésre, ám azt nem folytatják. Azok a tanulók kerülnek az adatbázisba, akik betöltötték a 16. évüket, az előző évben legalább 15 egybefüggő napot jártak iskolába, nem szereztek szakképesítést az előző évben, és egy oktatási intézménybe sincsenek beiratkozva.

A rendszer kiépítésének előzményeként már voltak próbálkozások listák készítésére. Egy szakképzettség nélküli fiatal azonosítását és támogatását többféle szereplő is tudja segíteni: az iskola (oktatási rendszer), az őket fogadó-ellátó intézmények, valamint az információs és orientációs rendszerek. Ezek Franciaországban a következőképpen néztek ki:

- a) Az egyik ilyen számlálás a rektorátus/akadémia szintjén történik, itt azonosítják a korai iskolaelhagyókat. Az előző évi beiratkozásokat hasonlítják össze az adott évvel, azokat a fiatalokat szűrik ki, akik nem iratkoztak be az állami fenntartású közoktatási intézményekbe, sem a különféle minisztériumok által fenntartott szakképző intézményekbe, sem az alternáló szakképzésbe tanoncoknak.
- b) A második számlálás intézményi szintű, és a megelőzést szolgálja. Számon tartják az iskolai hiányzásokat, különösen figyelve a havi négy félnapnál többet mulasztókat, sőt az igazolások hitelességét is vizsgálva. Ezeket az adatokat a rektorátusokon gyűjtik, több évre visszamenőleges statisztikák készítése is lehetséges a segítségével.
- c) A harmadik fajta számlálást a francia oktatási rendszer speciális szolgálatai végzik, különösen figyelve a lemorzsolódókat, és azokat a tanulókat, akik a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetettek.
- d) A negyedik fajta számlálást a magánszektor, a földművelési ágazat intézményei és a *Centre de Formation d'Apprentis* (CFA) intézményei végzik, saját módszerekkel, és átadják a rektorátusoknak akadémiai szintű bontásban.

Mint a bemutatott adatgyűjtések sokszínűségéből is valószínűsíthető, az eredmények igen nagy különbségeket mutattak, s a listák is igen eltérőek voltak. Itt egyesítik az oktatási, munkügyi és mezőgazdasági tárcák adatait. A listák segítségével azokat a fiatalokat szűrik ki, akik nem iratkoztak be újra, figyelemmel kísérik, kik váltottak iskolát, akadémiát, szektort (állami vagy magán) vagy fenntartó minisztériumot. Ellenőrzik azoknak az adatait is, akik valamelyik helyi vagy állami működtetésű szolgálat ellátásába kerültek. Utóbbiak kizárásával jön létre az a lista, amely a rendszerbe vissza nem került lemorzsolódókat tartalmazza. Évente kétszer, októberben és márciusban rögzítik az aktuális adatokat. Az összegyűjtött adatok tartalmazzák a fiatal nevét, lakcímét, gondviselője nevét, és az utolsó képzési formát, amelyen részt vett. Ezen adatokból áll elő tehát a korai iskolaelhagyók listája.

Ezt először az iskolák ellenőrzik, és ha szükséges, módosítják az adatokat. A listát az illetékes akadémia hitelesíti, ezután kerül az ország mintegy 360 platformjához. Az adatok titkosak, a hozzáférés szigorúan szabályozott és korlátozott, csak speciális szoftver segítségével lehetséges.

2012 őszén a rendszer 186 353 fiatalot azonosított lemorzsolódóként. Mint az Eurostat adataiból már kiderült, Franciaországban a férfiak nagyobb arányban morzsolódnak le a nőknél. A SIEI 2012-es adatbázisa ezt megerősíti: a férfiak 57%-os arányban felülreprezentáltak, a lemorzsolódók csaknem fele (49%) a szakképzésből kerül ki (*lycée*-ből 28%, alsó középfokról 17%, speciális osztályból vagy iskolából 6% lép ki). A lemorzsolódók csaknem negyede 16 éves korában, közvetlenül a tankötelezettség lejáratá után lép ki az oktatási rendszerből.

A LEMORZSOLÓDÁS OKAI ÉS TÜNETEI

A lemorzsolódást előrejelző okok a tanuló iskoláztatással kapcsolatos történetében fellelhetőek. Ugyanakkor, csupán egyetlen okra nem vezethetők vissza, több dimenzió

együttes vizsgálata szükséges a jelenség megértéséhez. Ilyen ok lehet az iskolai klíma, az agresszív viselkedés, depresszió, figyelemzavar, családi problémák (Blaya 2010b). Gilles és munkatársai (2012, idézi Thibert 2013) a lemorzsolódás okait két fő- és négy alcsoportra osztották a következők szerint: *a)* iskolarendszerből fakadó okok (tanulók és tanárok interakcióit befolyásoló, illetve pedagógiai tényezők); *b)* iskolarendszeren kívüli tényezők. Utóbbiak egy része külső körülmény, ilyen például a szociális és családi háttér (különösen akkor, ha a szülők is alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek), más része pedig a lemorzsolódó egyéni tulajdonságaiból, sajátos vonásaiból adódik.

Az elméleti modellek sajátossága, hogy más-más területekre helyezik a hangsúlyt. Általában négy szintet különítenek el: tanuló, osztály (tanár), iskola és szülők. Az intézményirányítás szintjén az iskolai klíma, a világos, átlátható szabályok, a tanárok innovációit támogató felfogás, a tanárok támogatása, illetve ezek hiánya jelenik meg. Ugyancsak több elemzésben emelik ki a pályaorientációval kapcsolatos problémákat, hiszen a kényszerű pályaválasztás (különösen akkor, ha nagy az eltérés a fiatal elképzelései és az elérhető, helyi képzési kínálat között) határozottan növeli a lemorzsolódás esélyét.

A hiányzást Franciaországban is a lemorzsolódás előrelépőjének tekintik. A négy vagy több igazolatlan félnapos hiányzással rendelkező tanulók aránya a középfokú oktatási intézményekben a 2011/2012-es tanévben 4%-os volt, a szakképző iskolákban 12,5%, alsó középfokon 2,1% (Repères et références statistiques... 2013). Egyes kutatások szerint a hiányzások tényleges aránya magasabb a statisztikákban megjelentekhez képest (Blaya 2010a). A hiányzásokat gyakran iskolai sikertelenséggel, unalommal, erőszakkal, kiközösítéssel, depressziós állapottal vagy más mentális problémával magyarázzák (Blaya 2010b).

LEMORZSOLÓDÁS ELLENI INTÉZKEDÉSEK, PROJEKTEK, INTÉZMÉNYEK

Napjainkban egyre nagyobb figyelem övezi a lemorzsolódás problémáját, és bár a kezelése elsősorban az oktatás területe, a szakértők a külső partnerek (mint pl. az igazgatószolgálat, biztonysági erők, önkormányzatok, szociális szolgáltatások, társadalmi és gazdasági partnerek, civil szektor) bevonásának fontosságára is felhívják a figyelmet. Tanulmányunk elsősorban az oktatás világát érintő intézkedéseket mutatja be. Ezek sajátos vonása, hogy a szülőket nem csupán tájékoztatják, és jóváhagyásukat kéri különböző intézkedésekhez, hanem partnerként igyekeznek bevinni őket a programokba – nemritkán szerződésben rögzített formában. Ilyen terület lehet a személyre szabott oktatás; a tutorálás; az analfabetizmus elleni intézkedések; a hiányzások számának csökkentése vagy az iskolai zaklatások, agresszió csökkentése, megelőzése. Az oktatásirányítás elképzelései alapján ezek az intézkedések hathatós segítséget nyújtanak a lemorzsolódás csökkentésében is.

A hagyományos francia gyakorlat elsősorban a kompenzációra törekszik (pl. második esély iskolái), de az utóbbi időkben már a prevencióra is egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek, főként a 16 éven aluli fiatalok számára, lehetőség szerint minél korábbi időszaktól kezdődően – ilyen például a kisgyermekkorú gondozás, fejlesztés. Az óvodáztatásnak eleve nagyok a hagyományai Franciaországban (csaknem minden 3 éven felüli gyermek jár óvodába), de azokban a kiemelt oktatási körzetekben, ahol

a társadalmi-gazdasági nehézségek halmozottan jelentkeznek, igyekeznek már két-éves kortól óvodáztatni a gyerekeket. Az elmúlt években egyre inkább felerősödött az a pedagógiai irányultságú megközelítés, mely a tanulói heterogenitásból fakadó eltérő igényekre keresi a választ. Ennek égisze alatt különféle intézkedéseket vezettek be annak érdekében, hogy a lemaradók teljesítménye is növekedjen. Az akadémiákon külön szolgálatok¹¹ végeznek lemorzsolódással kapcsolatos teendőket (főként iskolai szintű intézkedési tervek és tevékenységek koordinálása, ösztönzése), tárják fel a korai veszélyeztető jeleket, valamint segítik a lemorzsolódás közelében álló fiatalokat (igényeiknek megfelelően alakítva ki a segítséget, pl. vizsgára, pótvizsgára felkészítéssel, speciális támogató programokkal a tanév ideje alatt).

Az iskolák szintjén külön kijelölt felelősök, munkacsoportok végzik a helyi szintű monitorozást, valamint a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett, alulmotivált tanulók felderítését és támogatásuk szervezését. Munkájuk megkönnyítéséhez szakmai útmutatót is kidolgoztak az egyik akadémia, továbbá az Oktatási Minisztérium, a Tanárképzésért és Kutatásért Felelős Minisztérium, valamint civil szervezetek közreműködésével (Le GAIN... 2012). Ennek alapja egy 2009-ben indult program volt, amely két évig kísérte figyelemmel 19 felső középfokú intézmény iskolafejlesztési törekvéseit, és foglalta össze az ott szerzett tapasztalatokat. Javaslatokat fogalmaztak meg az iskolák számára – függetlenül attól, hogy van-e náluk ilyen munkacsoport, avagy sem. A brosúra a következő lemorzsolódást előrejelző tényezőket írja le a teljesség igénye nélkül: hiányszások; iskolai nehézségek (a teljesítmény hirtelen és jelentős romlása); az iskolai munka elhanyagolása (a diák nem írja meg a leckét, hiányzik a felszerelése); a tanuló tantermi viselkedése agresszív, izgatott, vagy éppen ellenkezőleg: unott, álmos (iskolával szemben apátia, motivációhiány); szociális, családi vagy pszichológiai problémák. A brosúra tanácsokat ad arra nézve, hogyan kell a diákokkal és szüleikkel megfelelően kommunikálni, a segítő beszélgetésekhez nyugodt körülményeket biztosítani. Felhívja a figyelmet arra is, hogy a munkacsoportok számára szükséges biztosítani szupervíziós támogatásokat, valamint továbbképzéseket. A felelősség azonban mindig az iskolában dolgozókat terheli: az általuk adott jelzések teszik lehetővé a munkacsoportok tevékenységét.

PREVENCIÓN

A 16 éves tankötelezettségi korhatár alatti fiatalok esetében a tanulók speciális szükségleteinek megfelelő intézkedésekkel igyekeznek a prevenció feladatokat ellátni. Az általános iskolákban heti két órában, a szülőkkel egyeztetve, személyre szabott, kiscsoportos foglalkozásokkal segítik a tanulási nehézségekkel küszködő tanulókat. A tanítási szünetekben (tavasszal és nyáron) ötnapos (3 óra/nap) felzárkóztató foglalkozásokkal is biztosítanak támogatást.

Alsó középfokon, a 6. osztályban (a kutatások szerint ez az egyik legkritikusabb időszak a fiatalok életében) heti két órában van lehetőség személyes segítségre, de ilyen tevékenység a tanórán kívüli tanulás, kulturális és művészeti foglalkozások, valamint a sportfoglalkozások szervezése is.

11 Mission de lutte contre le décrochage scolaire, MLDS; Mission générale d'insertion, MGI

Az *école ouverte* (ún. nyitott iskola) 1991 óta szervez délutánonként szabadidős és sportprogramokat, valamint biztosít tanulási segítséget a középfokon tanulóknak a tanév ideje alatt, de ezenkívül a szünidőkben, valamint a tanév ideje alatt szerdai és/vagy szombati napokon (amikor nincs tanítás a francia oktatási rendszerben) a nehéz gazdasági helyzetben levő térségekben. 2010-ben közel 145 000 tanuló vett részt a programban, több mint 700 intézményben (92%-uk alsó középfokú oktatási intézmény).

A 16 évnél idősebb fiataloknak családi helyzetük alapján próbálnak segíteni. Ilyen eszköz, hogy második osztálytól heti két órában személyre szabott segítséget nyújtanak a tanulóknak saját személyi autonómiájuk megerősítésére és iskolai sikerek elérésére. Hasonlóan fontos a pályaválasztás és szakmatanulás kiemelt támogatása is.

2010-től rövid ideig a törvényi szabályozás¹² eszközeivel is próbálkoztak a hiányzások ellen küzdeni (a családi támogatást feltételekhez kötötték), de ezt a szabályozót 2013 januárjában hatályon kívül helyezték. Ennek oka egyrészt az volt, hogy a bevezetett intézkedés nem hozta meg a kívánt hatást (átlagosan öt hónappal az első hiányzás után, tehát meglehetősen későn került sor a szankcionálásra), másrészt pedig úgy vélték, hogy az így érvényesülő büntető logika elsősorban a családra irányul, egyedül a család felelősségét hangsúlyozzák, jöllehet, összetett, többtényezős jelenségről van szó.

Az iskolai kudarcok, a lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás okai között megjelennek a területi egyenlőtlenségek okozta tényezők is (pl. munkanélküliség, szegénység). 1981-től kezdődően az ország területén 360 kiemelt oktatási körzetet hoztak létre (Zone d'Éducation Prioritaire, ZEP) az esélyegyenlőség megteremtésére, a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók iskolai teljesítményének javítására. Ehhez a feladathoz többtámogatásokat kaptak az intézmények. A pedagógusok anyagi ösztönzése mellett az osztályok méretét 25 főben maximalizálták, a tanulók számára pedig igyekeztek egyéni támogatást nyújtani. 1999-ben a program átalakításával hozták létre az ún. kiemelt oktatási hálózatokat (Réseaux d'Éducation Prioritaire, REP), ösztönözve az együttműködést a különböző iskolatípusok és szereplők között. Ugyanakkor az 1982–1992 közötti időszak eredményeit vizsgáló jelentésében¹³ az INSEE rámutatott arra, hogy a program nem eredményezett szignifikánsan pozitív változást a tanulók iskolai teljesítményében, az eszközök nem voltak megfelelőek, ráadásul a társadalmi homogenitás is tovább növekedett az iskolákban, hiszen a ZEP-iskola a gyermekek stigmatizációját is jelentette egyben. 2006-ban a zónák határait a tanulók társadalmi-gazdasági, valamint tanulmányi eredményei alapján átrajzolták. 254 zóna kapott kiemelt figyelmet és magas támogatást (Réseaux Ambition Réussite, RAR). Ezekben a térségekben a programba bevonták az óvodákat, az általános és középiskolákat, támogatásként pedagógiai asszisztenseket biztosítottak, növelték a pedagógusállományt, egészségügyi szereplőket vontak be, valamint partnerséget alakítottak ki a helyi kulturális- és sportszervezetekkel és más fontos szereplőkkel.

Tanóra utáni egyénre szabott felzárkóztató foglalkozásokkal (Programme Personnalisé de Réussite Éducative, PPRE) segítik a lemaradó tanulókat. Tanórákon kívül, egyénileg vagy kiscsoportos formában, a tanulók leggyakrabban matematikából,

12 LOI n° 2010-1127 du 28 septembre 2010 visant à lutter contre l'absentéisme scolaire (Ciotti-féle törvény)
13 http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es380a.pdf

francia nyelvből vagy valamely idegen nyelvből kapnak fejlesztést és segítséget. Általános iskolában ez azoknak a tanulóknak kötelező, akik megbuktak valamelyik tantárgyból, de a személyes támogatást meghatározott időtartamra (néhány hét erejéig) alsó középfokon is lehetővé teszik. A lehetőséget az iskola ajánlja fel a szülőnek, hivatalos formában is leírták az elérendő célokat szerződés formájában.

2011-ben az *Éclair* (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) elnevezésű program került az esélyegyenlőségi politika középpontjába, ebbe majdnem minden RAR térség belépett. 2012-ben 339 intézmény csatlakozott hozzá. A program célja, hogy minden résztvevő számára megkönnyítse a sikerességet, javítsa az iskolai klímát, és ehhez fejlesztéseket biztosítson. A program teret enged a pedagógiai újításoknak, szervezetfejlesztésnek, és emberi erőforrásokat, illetve anyagi ösztönzőket is biztosítanak a megvalósításhoz. A tanulók 5%-a tanul ilyen intézményben (a tengeren túli területeken a tanulók csaknem negyede). A szülők közel háromnegyede munkanélküli vagy inaktív, 6. osztályban a tanulók 20%-a túlkoros.

INTERVENCIÓ

A felzárkóztatást segíti az intervenció szinten megjelenő *classe relais* vagy *atelier relais*,¹⁴ ahol a lemorzsolódás kockázatának kitétt tanulók 8-10 hetet töltenek tanulói státuszban. Más környezetben (általában valamilyen külső helyszínen), kis csoportokban (6-12 fő) tanulnak. A program különböző partnerekkel együttműködésben valósul meg, és szerepet kapnak benne a művészetek, a sport és egyéb tevékenységek is. A marginalizált, tanulásban alulmotivált fiatalokat igyekeznek visszavezetni az iskolába, segítenek nekik feldolgozni az iskolai kudarcokat, motiválni őket a tanulásra. A 2010/2011-es tanévben 454 helyen működött a program, mintegy 9000 tanuló vett benne részt. A program erőssége, hogy magasan képzett pedagógusok és segítők (pl. ifjúságsegítő szakemberek) biztosítják a hatékonyságot - időszaki védelmet nyújtva a tanulóknak -, valamint a partnerek közötti együttműködést. Főként a 13-15 éves korosztály (4. és 5. évfolyam) vesz részt a programban, több mint háromnegyedük fiú. A résztvevők 82%-a sikeresen visszailleszkedett a collége-ba, 14%-uk más irányban folytatta tanulmányait.¹⁵

KOMPENZÁCIÓ

Különösen fontos a végzettség nélküli 16-18 éves fiatalok nyomán követése. A kompenzációs intézkedésekhez nélkülözhetetlen az érintett fiatalokról való információgyűjtés. A méréseknél már bemutattuk a SIEI néven működő tárcaközi adatgyűjtési rendszert. A benne tárolt adatokhoz a helyi platformok férnek hozzá, abból a célból, hogy személyre szabott segítséget nyújtsanak a fiataloknak, akár speciális képzési programok felé, akár munkalehetőség felé irányítva őket. A kapcsolatfelvételt követő-

14 1998-tól létezik a *classe relais*, és 2002-től az *atelier relais* elnevezésű ellátási forma is.

15 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dispositifs_accompagnement/00/9/plaquettes_dispositif_relais_2010_169009.pdf

en közösen feltárják az adott fiatal problémáit, számba veszik a lehetséges megoldási lehetőségeket, segítve a fiatal döntését. Franciaországban közel 360 ilyen platform működött 2012-ben, képviselőik 142 232 fiattal vették fel a kapcsolatot, és 52 000 fő számára tudtak megoldást találni. Volt, akit sikerült a hagyományos, nappali iskolarendszerbe visszailleszteni, mások alternatív intézménybe kerültek. Ilyen intézmények az ún. *micro-lycée*-k, a 2009 óta rohamosan növekvő számú, európai kezdeményezésből kiindult második esély iskolák (E2C) és egyéb innovatív iskolák, de a szakmaszerzést is segítik (pl. az alternáló szakképzésbe való belépéssel).

A *micro-lycée* egy kísérleti iskola, 2000-ben indult Sénart-ban, egy *collège* épületben elhelyezve. Átmenetet képez a többségi iskolarendszer és a második esély iskolái között. Azzal a céllal hozták létre, hogy a 17–25 éves fiatalok az iskolarendszerekből kilépve néhány hét vagy akár néhány év után is folytathassák tanulmányaikat, felkészülhessenek az érettségire. A fiatalok önkéntesen kapcsolódnak a programba, és kis létszámú (maximum 15 fős) osztályokban tanulnak. A tanév során bármikor bekapcsolódhatnak a képzésbe, egyéni tanulási terv szerint haladnak, egyénre szabott segítséget kapnak. Az intézményben holisztikus szemlélettel fordulnak a hagyományos iskolarendszerben helyüket nem találó fiatalok felé, folyamatosan figyelemmel kísérik őket, személyes interjúkat, megbeszéléseket folytatnak velük, tutorálást végeznek, kapcsolatot tartanak a szülőkkel. A sikereket látva 2008 és 2010 között három újabb *micro-lycée* alakult, sőt néhány akadémia is létrehozott hasonlókat. A legújabb törekvés az, hogy minden akadémiához tartozzon legalább egy ilyen intézmény.

Az *École de la deuxième chance* (E2C) több mint tíz éves múltra tekint vissza. Az első iskola 1997-ben Marseille-ben nyílt meg, s 2012-re az effajta intézményekben tanulók száma elérte a 11 600-at. Napjainkban 70 ilyen iskolát találunk Franciaországban, hálózatos működésben. A finanszírozás három forrásból történik: elsősorban regionális támogatásból, kiegészítve állami, valamint szakképzési támogatással. A 18–25 év közötti fiatalokat célozzák meg, az iskolákban eltöltött időtartam egyénenként változó, átlagosan hét hónap. Az év bármely részében be lehet iratkozni. Az iskolák jellegzetessége, hogy nincs előre kidolgozott programjuk, hanem egyéni tervet állítanak össze (főként a matematikai, francia nyelvi és informatikai ismereteket pótolják). A fiatalok a munkahelyeken, gyakornokként, különféle szakmákat ismernek meg. Olyanok kerülnek ide, akik nem szándékoznak érettségi vizsgát tenni, felsőfokon továbbtanulni. Elsősorban pályaeorientációs jellegű programot kínálnak, a fiatalok szakmatanulását segítik, általában alternáló formában (50% iskola, 50% gyakorlat).

Az *Établissement Public d'Insertion de la Défense* (EPIDE) egy 2005-ben létrehozott állami intézmény. Azoknak a 18–25 év közötti fiataloknak a társadalmi beilleszkedését segíti, akik végzettség nélküliek, és a marginalizálódás veszélyének vannak kitéve. A feladat megvalósítását mintegy 20 képzési központ segíti, évente 3000 fiatal vesz részt a programban. A program időtartama változó, 8–24 hónap is lehet, átlagosan 10 hónap. A részvétel bentlakásos formában történik. A program négy elemből áll: szocializáció, pályaeorientáció, képzés és foglalkoztatás – ezekhez biztosítanak különféle szolgáltatásokat. Az intézmény krédója szerint az állampolgári nevelés, viselkedési szabályok, általános képzés és speciális kurzusok (mint pl. a közúti közlekedés szabályai, elsősegélynyújtás, számítástechnikai ismeretek), valamint a közösségi élet meg tapasztalása mind alkalmas eszközök lehetnek a társadalmi beilleszkedés segítésére.

ÖSSZEGZÉS

A korai iskolaelhagyást és lemorzsolódást Franciaországban is hosszú ideig olyan marginális problémának tekintették, amely csupán egy-egy társadalmi csoport sajátossága. Az 1960-as években, amikor a fiatalok fele végbizonyítvány nélkül hagyta el az iskolát, még egyáltalán nem tekintették problémának ezt a helyzetet. Az 1970-es években szociális problémaként jelent meg, és az 1980-as években a munkanélküliségi mutatók növekedése irányította a figyelmet az iskolai végzettség és/vagy szakképesítés nélküli fiatalokra.

A korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás mára viszont Franciaországban, csakúgy, mint számos más országban, már az oktatáspolitikai egyik fő napirendi pontjává vált. A valóságban azonban a kérdés meglehetősen régi: az alulképzett fiatalok gondjait jeleníti meg. A probléma először a munkaerőpiacon jelentkezett – a fiatalok munkanélkülisége kezdetben csak a munkahelyek szűkösségét jelezte, idővel azonban felhívta a figyelmet a szakképzés és az oktatási rendszer problémáira, valamint felelősségére is, továbbá az iskolai kudarcokra. Kezelése nem korlátozódik csupán az oktatáspolitikára, hanem szélesebb együttműködéssel valósul meg, melyben szerepet kapnak a szociális és munkaügyi szervezetek és más szereplők is.

Elsősorban azoknak a fiataloknak a problémáiról van szó, akiknek a családjában a szociális és gazdasági feltételek rosszak, akik iskolai végzettség, szakképzés nélkül nem tudnak kitörni, szegénység és munkanélküliség fenyegeti őket. Ugyancsak fontos kockázati tényező a szülők alacsony iskolai végzettsége, iskolával szembeni negatív viselkedése, illetve az, hogy nem segítenek gyermeküknek a tanulásban. Szerepet játszik emellett a tanuló értelmi képessége, a francia nyelv megfelelő ismeretének hiánya. A francia megközelítés, úgy tűnik, nem hárítja a felelősséget kizárólag a szülőkre, hanem partnerként kezeli őket. A nemzetközi méréseken kívül országos méréseket is folytatnak. Néhány éve kiépítettek egy olyan, a minisztériumok között működő informatikai rendszert, amely segít abban, hogy a lemorzsolódó tanulókat a különböző szolgáltatók mielőbb elérjék, és egyénre szabott tanulási utakat ajánljanak fel nekik.

A hangsúly továbbra is a beavatkozáson és a kompenzáción van, de ma már bővül azon programok köre is, amelyek a megelőzést szolgálják. Az illetékes minisztérium és háttérintézmények hivatalos honlapjai meglehetősen informatívak és könnyen áttekinthetők, kiemelt célkitűzésként jelenítik meg a lemorzsolódás elleni küzdelmet, de a programok nagy része csak kísérleti jelleggel működik, és nem kapcsolódik a lemorzsolódás csökkentése érdekében megalkotott törvényi és egyéb szabályozó keretekhez. Hiányoznak a megfelelő programértékelések, pedig ezek nélkül lehetetlen képet alkotni a programok sikerességéről. Az akadémiák által összeállított anyagok általában elérhetőek, de ezek színvonala nagyon eltérő, az egyes programokról leginkább az intézmények honlapjai nyújtanak tájékoztatást.

IRODALOM

- Antonmattei, Pierre – Fouquet, Annie (2011): *La lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaires*. Mission permanente d'évaluation de la politique de prévention de la délinquance. http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/mission_prevention_de_la_delinquance_la_lutte_contre_l_absenteisme_et_le_decrochage_scolaires_octobre_20111.pdf
- Blanchard, Marianne – Sinthon, Rémi (2010): The question of school dropout: a French perspective. In: Lamb, S. – Markussen, E. – Teese, R. – Sandberg, N. – Polesel, J. (eds.): *School dropout and completion – International comparative studies in theory and policy*. Springer, 79–98.
- Blaya, Catherine (2010a): *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Blaya, Catherine (2010b): Décrochage scolaire: parents coupables, parents décrocheurs? *Informations sociales*, 5(161) 46–54. <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-46.htm>
- Boudesseul, Gérard – Grelet, Yvette – Vivent, Céline (2012): Les risques sociaux du décrochage: vers une politique territorialisée de prévention? *Bref du Céreq*, (304) 1–4. <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Les-risques-sociaux-du-decrochage-vers-une-politique-territorialisee-de-prevention>
- Boudesseul, Gérard – Vivent, Céline (2012): Décrochage scolaire: vers une mesure partagée. *Bref du Céreq*, (298-1) 1–4. <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Decrochage-scolaire-vers-une-mesure-partagee>
- L'éducation nationale en chiffres (2013): Édition 2013 http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/19/9/DEPP_grands_chiffres_2013_267199.pdf
- L'éducation prioritaire – État des lieux (2013): Ministère de l'éducation nationale. *Note d'information*, (13-07) 1–6. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/62/4/DEPP_NI_2013_07_education_prioritaire_etat_des_lieux_251624.pdf
- La lutte contre le décrochage scolaire. <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>
- Le GAIN une démarche collective pour prévenir le décrochage scolaire (2012): Académie Créteil – Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et la vie associative – Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – Copas. <http://www.ac-creteil.fr/retrouvezlactualite-mars2012-gain.html>
- Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (2013): RERS 2013, Statistiques publications annuelles, Édition 2013. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf
- Sortants sans diplôme et sortants précoces – Deux estimations du faible niveau d'études des jeunes (2012): Ministère de l'éducation nationale, *Note d'information*, (12-15) 1–6. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/20/5/DEPP-NI-2012-15-sortants-non-diplomes-faible-niveau_227205.pdf
- Thibert, Rémi (2013): Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. Institut Français de l'Éducation. *Dossier d'actualité veille et analyses*, (84) 1–28. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/84-mai-2013.pdf>

ÖSSZEFOGLALÓ

Az Európai Unió törekvéseivel és elvárásaival összhangban a legtöbb európai ország oktatáspolitikájában fontos célként jelenik meg a lakosság, köztük különösen a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok (18–24 évesek) minél nagyobb arányban történő középfokú iskolai végzettséghez juttatásának kérdése. Ennek fő oka az alacsony végzettségűek kedvezőtlen foglalkoztathatósági helyzete, amely kisebb eltérésekkel európai szinten jellemző (Magyarországon az európai uniós átlaghoz képest lényegesen rosszabb), valamint a munkaerőpiac által támasztott változó követelmények, amely alapján a következő tíz évben tovább növekszik a magasán képzett munkaerő iránti kereslet.

Az alacsonyán képzett lakosság kedvezőtlen helyzete nem csak a foglalkoztatási statisztikában mutatkozik meg. *A középfokú végzettség hiánya a társadalom egészére következményeket jelentő spirált indít el:* a munkanélküliség – az azzal járó szociális kiadások és kieső adóbevételek mellett – az egyén romló pszichés állapotához vezet, amelynek súlyos egészségügyi következményei lehetnek. A kilátástalanság nagyobb eséllyel sodorja bűnözésbe az egyéneket – mindezzel tovább növelve a problémából adódó közkiadások mértékét (Hegedűs–Fekete 2014). Az OECD (2013) *Education at a Glance* kiadványa arra is rávilágít, hogy az alacsony iskolázottság és az egyes egészségkárosító faktorok (például elhízás, dohányzás) összefüggést mutatnak. Az alacsony iskolázottság és a munkanélküliség generációk közötti továbbörökítése tovább erősíti a spirálhatást.

A fentiekből következően különösen fontos annak a vizsgálata, hogy milyen okok húzódnak meg a lemorzsolódás problémája mögött és milyen eszközök, beavatkozások bizonyulnak hatékonyak a fiatalok oktatásban tartására, illetve az oktatásba történő reintegrációjára.

A hatékony megoldások feltérképezése céljából hét nemzetközi tanulmányút keretén belül az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai megvizsgálták az Európai Unió egyes országaiban működő, a lemorzsolódás megelőzését, illetve a korai iskolaelhagyási ráta csökkentését célzó eszközöket és megoldásokat. A vizsgálatba bevont országok: Ausztria, Dánia, Észtország, Franciaország, Hollandia, Litvánia és Portugália voltak.

Az Európai Unió 2020-ig kidolgozott gazdasági-társadalmi stratégiájában az öt elérendő célérték egyike a korai iskolaelhagyók arányának 10% alá csökkentése EU-s szinten. Az egyes országok saját maguk tűzhatték ki nemzeti céljaikat. A vizsgált országok esetében Dánia, Magyarország és Portugália 10%-ot vállalt; Ausztria, Észtország, Franciaország, Hollandia és Litvánia ennél valamivel alacsonyabb érték elérését célozta meg. Magyarországot leszámítva elmondható, hogy a nemzeti statisztikák közelítettek a kitűzött értékekhez. A fenti országok közül egyedül Magyarországon tapasztalunk trendszerű romlást, ahol az elmúlt években távolodott az érték az EU-s és egyben a nemzeti, 10%-os célértéktől.

A korai iskolaelhagyási ráta a vizsgált országok mindegyikében csökkenő tendenciát mutat. Portugáliában drasztikus mértékben csökkent az arány: míg 10 évvel ezelőtt 40% fölött volt, 2013-ra 20%-ra sikerült visszahozni. Jelentős csökkenést ért

el Hollandia is: ahol 10 év viszonylatában az arányszámot körülbelül kétharmadára sikerült leSORÍTANI, 14,3%-ról 9,1%-ra. *Mindkét országban határozott, kormányzaton átívelő, tudatos, a helyi sajátosságokat figyelembe vevő oktatáspolitikai húzódik meg a sikeres csökkentés mögött* (lásd e kötetben *Imre Anna, illetve Györgyi Zoltán és Imre Anna tanulmányát*).

Az Európai Unió 2011-ben ajánlást tett közzé, amelyben felhívja a tagállamok figyelmét arra, hogy kezeljék stratégiai kérdésként a korai iskolaelhagyást, és mind a megelőzés (prevenció), a beavatkozás (intervenció) és a lemorzsolódók reintegrációja (kompenzáció) szempontjából rendelkezzenek megfelelő szakpolitikai eszközrendszerrel (A Tanács ajánlása... 2011).

Szintén 2011-ben az Európai Bizottság – tagállami szakértők bevonásával – a korai iskolaelhagyással foglalkozó szakpolitikai munkacsoportot hozott létre. A bizottsági munkacsoport a témát több szempontból is körüljárta, és egy átfogó, valamint három tematikus jelentést készített (A tematikus munkacsoport...).

A 2013 novemberében publikált átfogó jelentés kiemeli egy hosszú távú stratégia melletti elköteleződés, az összehangolt kormányzati munka és a kooperáció fontosságát az országos, területi és helyi szereplők koordinációjában, a fenntartható finanszírozásban, a szektorközi együttműködések ösztönzésében, az érintettek bevonásában, a fejlesztési programok monitorozása és értékelése területén, valamint az adatgyűjtési és monitoring rendszerek működtetésében. Felhívja a figyelmet arra is, hogy meg kell találni a jó arányt a központi és helyi intézkedések, illetve a megelőző, beavatkozó és kompenzáló eszközök között. Hangsúlyozza, hogy téves az a megközelítés, amely a beavatkozásokat azokra szűkítené le, akik már kiestek az iskolarendszerből (Reducing... 2013).

Az országtanulmányok alapján körvonalazható elvrendszer összhangban van a tematikus munkacsoport ajánlásaival. A vizsgált országok gyakorlatai alapján az alábbiak mutatkoznak elsődlegesnek:

- Minél előbb történik beavatkozás a problémával rendelkező gyermek, tanuló, fiatal életébe, annál nagyobb az esélye annak, hogy sikerül őt benntartani az oktatási rendszerben és végzettséghez juttatni. Ez közgazdasági szempontból nagyon fontos. Egyrészt azért, mert a középfokú végzettség hiányából adódó munkaerő-piaci kirekesztettség – például a munkanélküliség, a romló egészségi állapot, a bűnözés költségei formájában – súlyos terheket ró a társadalom egészére. Másrészt az iskolától elidegenedő fiatalok oktatásba, képzésbe történő hatékony visszavezetése – a probléma komplexitásából adódóan – a megelőzés és az időben történő beavatkozás költségvonzatához viszonyítva csak sokkal magasabb költségű programok keretében lehetséges. Ilyen például a tranzitfoglalkoztatás (Kádár 2013).
- A prevenció tehát kiemelt fontosságú, amelynek elsődleges eszközei a kisgyermekkorai nevelés széles körben elérhetővé tétele, valamint a befogadó iskolai légkör kialakítása. Lényegesnek mutatkozik továbbá már alsó középfokon a pályaorientációs szolgáltatások biztosítása, amely például Dániában és Észtországban hatékonyan működik, mindenki számára elérhető, de főként a kiemelten veszélyeztetett csoportokat célozza.
- Ismeretes, hogy a lemorzsolódás szempontjából kritikus időszak a különböző iskolai szintek közötti átmenet. Magyarországhoz hasonlóan a vizsgált országok-

ban is jellemző a magas arányú lemorzsolódás a szakképzés első évfolyamáról. A megelőzés egyik eszköze az említett pályaorientációs szolgáltatások erősítése az alsó középfokon tanulóik számára, másik fontos és hatékonyan mutatkozó kezelési mód az alsó és felső középfok átmenetét megkönnyítő programok, szolgáltatások beépítése. Erre Hollandiában láttunk jól működő példákat.

- Figyelemre méltó a tanulási utak biztosítása is, amelyre gyakorlati példa a rendkívüli rugalmassággal átjárható programkínálat (Hollandia, Dánia), de ezt az elvet szolgálja a moduláris szakképzés bevezetése is (Litvánia). A lényeg, hogy pályakorrekció szükségessége esetén a fiataloknak legyen lehetőségük váltani a legkisebb idő, energia- és presztízaveszteség mellett.
- A prevencióban kiemelt szerepe van a korai jelzőrendszer kialakításának. A különböző intézményekben nyilvántartott adatok alapján előre kiszűrjük a veszélyeztetett fiatalokat, és igyekeznek számukra megfelelő segítséget ajánlani, melynek két alapköve lehet: 1. Amikor a tanulók társadalmi-gazdasági háttéradatai (pl. szülők alacsony végzettsége, munkanélküliség a családban, migráns státusz stb.) alapján valószínűsítik a veszélyeztetettségét; 2. Amikor a tanulói viselkedés (pl. alacsony teljesítmény, rossz magaviselet, hiányzások) alapján veszik észre a beavatkozás szükségességét. A komplex korai jelzőrendszerek működtetését illetően még többnyire szándék szinten vannak az országok, de talán Dánia mondható a legelőrehaladottabbnak, ahol a Pályaorientációs Központok és az iskola együttműködésében megvalósul a leírt korai jelzőrendszer-funkció. Franciaországban is van ilyesféle példa: számos iskolában működnek olyan munkacsoportok, amelyek feladata a lemorzsolódással veszélyeztetett fiatalok kiszűrése, és számukra időben történő segítség nyújtása. Az erre hivatott munkacsoportok működésének megkönnyítéséhez szakmai útmutatót is kidolgoztak az egyik akadémia, az Oktatási Minisztérium, a Tanárképzésért és Kutatásért Felelős Minisztérium, valamint civil szervezetek közreműködésével (Le GAIN... 2012, idézi *Kállai Gabriella tanulmánya e kötetben*).
- A korai jelzőrendszernek, illetve az egyéni szintű nyomon követésnek biztosít alapot az egyéni szintű adatgyűjtés. Az országok mindegyike működtet egyéni oktatási azonosító alapú adatgyűjtést, jelentős különbségek vannak azonban az adatok felhasználásában. Mind a helyi, mind a kormányzati tényleg alapú szakpolitika-alkotás feltétele a naprakész adatok rendelkezésre állása és használata. Hollandiában és Dániában mindenki számára nyilvánosan elérhetőek az iskolák lemorzsolódási adatai, és számos más adat is az oktatási intézményekről.
- Az esélykülönbségek csökkentésének egyik hatékony eszköze a komprehenzív általános iskola, illetve a minél későbbi szelekció. Ennek jelentősége legalább két pilléren nyugszik: egyrészt, hogy minél tovább ugyanazt tanulják a fiatalok, ami segíti a lemaradással küzdők felzárkóztatását, másrészt növeli a programok közötti átjárhatóság esélyét is. Dániában és Észtországban, ahol kilencéves egységes alapfok működik, a komprehenzív iskolamodell sikeresnek mondható.
- A rugalmas tanulási utak biztosítását már fentebb említettük. Fontos kiemelni azonban, hogy ehhez nem elég a sokszínű programkínálat, az is nagy jelentőséggel bír, hogy a tanulók a lehető legkisebb veszteséggel tudjanak bekapcsolódni más programokba. Mivel az iskolától elidegenedett fiatalok személyisége jellemzően instabil, ezért fontosak az olyan programok, amelyek a személyiség

megerősítésére, az önbizalom növelésére és az önismeret fejlesztésére nagy hangsúlyt fektetnek; nem hagyományos pedagógiai módszereket alkalmaznak; kis csoportban foglalkoznak a tanulókkal és beépítik a pályaorientációs tanácsadást is a „tananyagba”. Ilyenek például Dániában a termelőiskolák, Hollandiában az előkészítő osztályok, Franciaországban pedig a *mainstream* oktatást folytató intézmények szomszédságában működő micro-lycéek, illetve a második esély iskolák, amelyek lehetővé teszik az év közbeni programváltást.

- A hátrányos helyzetű területeknek kiemelt iskolai körzetek formájában szentelnek nagyobb figyelmet a – brit mintára – Portugáliában és Franciaországban létrehozott kiemelt oktatási körzetek. Bár ezek hatékonysága nem egyértelmű, de egyaránt mutatkoztak pozitív és negatív tapasztalatok.
- A megelőzés fontosságának hangsúlyozása mellett meg kell említenünk a lemorzsolódott fiatalok oktatásba történő visszavezetését is. Ennek érdekében elengedhetetlen, hogy tudjuk, kik maradnak ki az iskolából, ők hol találhatóak, és létezik-e olyan szolgáltató rendszer, amelynek munkatársai az iskolába nem járókkal rövid időn belül felveszik a kapcsolatot. Ennek leghatékonyabb módjára Dániában láttunk példát, ahol kötelező az iskolából kimaradó 25 év alatti fiatalok nyilvántartása és valamilyen programba történő bevonása az iskola-elhagyást követő 5 napon belül.

Az elemzések tanulságai alapján elmondhatjuk, hogy a lemorzsolódás visszaszorításában jelentős szerepet játszik: a pályaorientációs szolgáltatások biztosítása; a rugalmas tanulási utak megteremtése; a korai jelzőrendszer kialakítása, melynek feltétele az egyéni szintű nyomon követés; az oktatás szempontjából hátrányos helyzetben lévő területek/intézmények/egyének extra támogatása, továbbá a lemorzsolódott fiatalok mielőbbi visszavezetése az oktatásba.

A fenti alapelvek magyarországi viszonylatban megszívlelendők, és az ezekhez kapcsolódó, jó példaként bemutatott gyakorlatok kellő átgondolás mentén adaptálásra javasoltak.

BEVEZETŐ

A TANULMÁNY CÉLJA

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet munkatársai hét nemzetközi tanulmányúton vettek részt, hogy feltérképezzék a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelésére irányuló megoldásokat, és megvizsgálják az Európai Unió egyes országaiban működő, a lemorzsolódás megelőzését, illetve a korai iskolaelhagyási ráta csökkentését célzó eszközöket és megoldásokat.

A vizsgálatba bevont országok: Ausztria, Dánia, Észtország, Franciaország, Hollandia, Litvánia és Portugália voltak. A kutatók egységes szempontok szerint megírt országtanulmányokban összegezték tapasztalataikat.

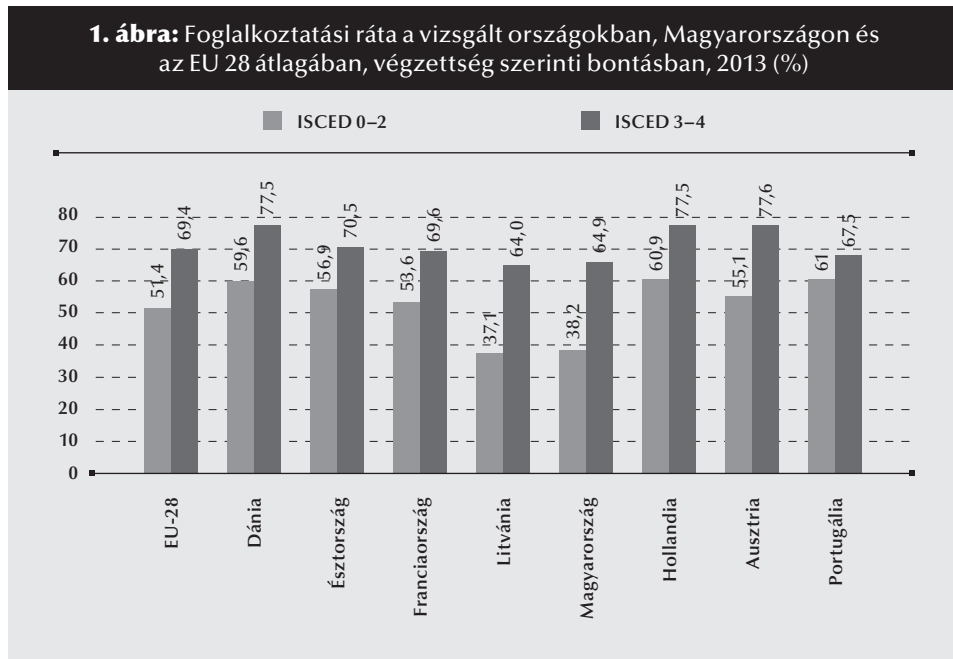
Jelen tanulmány célja az országtanulmányok tanulságainak szintézise, és a nemzetközi terepen bevált gyakorlatok, illetve az azok mögött húzóódo elvrendszer összegzése, tekintettel a magyarországi adaptációs lehetőségek felvillantására.

A LEMORZSOLÓDÁS ÉS A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS PROBLÉMAKÖRE

„A középfokú végzettség megszerzése mára a munkaerőpiacon történő érvényesülés alapvető feltétele lett. Ezen végzettség hiányában a fiatalok minimális eséllyel találnak munkát és tudnak minőségi életet élni, így súlyos társadalmi és gazdasági következményei vannak annak, ha valaki ilyen szintű iskolázottság nélkül lép ki az oktatási rendszerből. A készségigényekre vonatkozó előrejelzések szerint a következő évtizedben tovább növekszik a magasan képzett munkaerő iránti kereslet. A gazdasági szempontokat és a társadalmi igazságosság szempontjait előtérbe helyezve az Európai Unió kiemelt figyelmet fordít a korai iskolaelhagyás kérdéskörének.” (Juhász–Mihályi 2014:7)

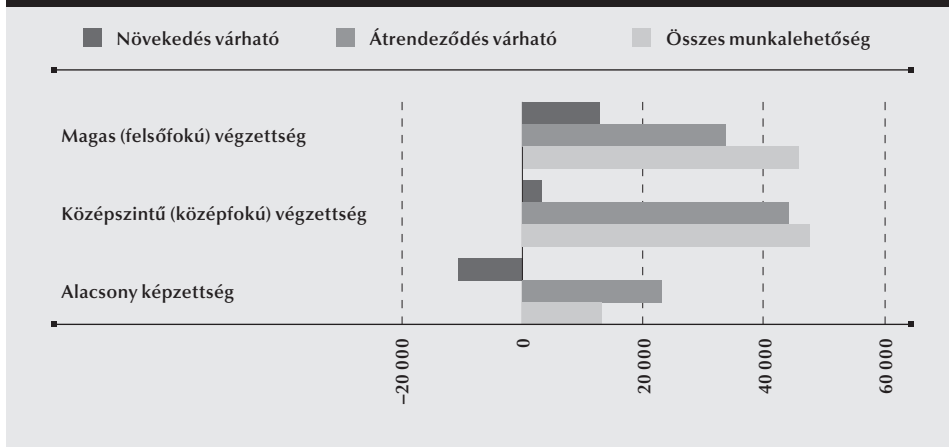
Az európai uniós törekvésekkel összhangban a legtöbb európai ország oktatáspolitikájában fontos, kiemelt célként jelenik meg a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező 18–24 év közötti fiatalok minél nagyobb arányú középfokú iskolai végzettséghez juttatásának kérdése. Ennek fő oka az alacsony végzettségűek kedvezőtlen foglalkoztathatósági helyzete, amely kisebb eltérésekkel európai szinten jellemző (lásd 1. ábra), továbbá a munkaerőpiac által támasztott változó követelmények (lásd 2. ábra).

Az alacsony (legfeljebb általános iskolai) végzettséggel rendelkező 20–64 évesek foglalkoztatási aránya (51,4%) európai átlagban, 18%-kal marad el a legalább középfokú végzettséggel rendelkezőkétől (69,4%). Néhány országban – ezek közé tartozik például Magyarország, Litvánia és Ausztria – nagyon magas (25% körüli) a különbség a két érték között. A foglalkoztatási adatokból látszik, hogy a középfokú végzettségűek



Forrás: Eurostat 2014

2. ábra: Végzettségi szintek szerinti munkaerő-piaci kereslet, EU-28, előrejelzés, 2013–2025 (ezer fő)



Forrás: CEDEFOP, Skills forecast 2014

arányának növelése rövid távú célként is szem előtt tartandó, a CEDEFOP által készített készség-előrejelzésre vonatkozó adatok alapján pedig közép és hosszú távon mindenképpen kiemelt figyelmet kíván.

Az alacsonyan képzettek iránti további keresletcsökkenés a középfokú végzettséggel nem rendelkezők foglalkoztatási arányának romlását vonhatja maga után.

Az alacsonyan képzett lakosság kedvezőtlen helyzete nem csak a foglalkoztatási statisztikában mutatkozik meg. *A középfokú végzettség hiánya a társadalom egészére következményeket jelentő spirált indít el:* a munkanélküliség – az azzal járó szociális kiadások és kieső adóbevételek mellett – az egyén romló pszichés állapotához vezet, amelynek súlyos egészségügyi következményei lehetnek. A kilátástalanság nagyobb eséllyel sodorja bűnözésbe az egyéneket – mindezekkel tovább növelve a problémából adódó közkiadások mértékét (Hegedűs-Fekete 2014). Az „Education at a Glance 2013” című kiadvány arra is rávilágít, hogy az alacsony iskolázottság és egyes egészségkárosító faktorok (például elhízás, dohányzás) összefüggést mutatnak (OECD 2013). Az alacsony iskolázottság, a munkanélküliség generációk közötti továbbörökítése erősíti a spirálhatást.

Különösen fontos ezért annak a vizsgálata, hogy a lemorzsolódás problémája mögött milyen okok húzódnak meg, illetve melyek a leghatékonyabb eszközök és beavatkozások a fiatalok oktatásban tartására, illetve az oktatásba történő reintegrációra.

A VIZSGÁLT ORSZÁGOK BEMUTATÁSA

GAZDASÁGI-TÁRSADALMI ÉS OKTATÁSSTATISZTIKAI ADATOK

A nemzetközi kitekintésben Ausztria, Dánia, Észtország, Franciaország, Hollandia, Litvánia és Portugália elemzésére került sor. A következő táblázatok a vizsgált országok kiemelt gazdasági-társadalmi adatait mutatják be (lásd 1–3. táblázat), illetve összefoglalják az oktatásstatistikai adatokat (lásd 4–6. táblázat).

1. táblázat: A vizsgált országok gazdasági-társadalmi adatai I., 2013 és 2014

ORSZÁG	NÉPESSÉG FŐ (2013. JANUÁR 1.)	TERÜLET KM ²	GDP/FŐ (EURO, PPS)	VÁRHATÓ ÉLETTARTAM NŐK ÉV (2013)	VÁRHATÓ ÉLETTARTAM FÉRFIAK ÉV (2013)	TERMÉSZETES SZAPORODÁS/ FOGYÁS* % (2014)	TÉNYLEGES SZAPORODÁS/ FOGYÁS** % (2014)
Ausztria	8 451 860	83 880	33 200	82,8	77,7	0,0	0,01
Dánia	5 602 628	42 895	32 100	81,4	77,4	0,1	0,22
Észtország	1 320 174	45 227	18 600	80,9	70,6	-0,1	-0,68
Franciaország	65 578 819	543 966	27 800	84,7	78	0,4	0,45
Hollandia	16 779 575	41 542	32 600	82,3	78,6	0,2	0,42
Litvánia	2 971 905	65 300	19 100	78,9	67,7	-0,4	-0,29
Portugália	10 487 289	89 089	19 400	82,9	76,6	-0,2	0,12
Magyarország	9 908 798	93 023	17 200	78,1	70,9	-0,4	-0,21

Forrás: Eurostat 2014

* Population reference Bureau <http://www.prb.org/DataFinder/Topic/Rankings.aspx?ind=16> (Letöltés ideje: 2014. 06. 30.)

** CIA World Factbook <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2002rank.html> (Letöltés ideje: 2014. 06. 30.)

2. táblázat: A vizsgált országok gazdasági-társadalmi adatai II., 2013 (%)

ORSZÁG	FOGLALKOZTATÁSI ARÁNY (20–64)	MUNKANÉLKÜLISÉGI RÁTA	IFJÚSÁGI MUNKANÉLKÜLISÉGI RÁTA	KORAI ISKOLAEHAGYÓK ARÁNYA	NEET [†]
Ausztria	68,4	4,9	9,2	7,3	8,7
Dánia	75,6	7,0	13,0	8,0	8,1
Észtország	73,3	8,6	18,7	9,7	14,5
Franciaország	69,5	10,3	24,8	9,7	14,6
Hollandia	76,5	6,7	11,0	9,2	6,7
Litvánia	69,9	11,8	21,9	6,3	15,2
Portugália	65,6	16,4	38,1	19,2	18,8
Magyarország	63,2	10,2	27,2	11,8	20,1

Forrás: Eurostat 2014

[†] NEET = Not in Employment, Education or Training

A foglalkoztatási arányt, a GDP-t, a népesedési mutatókat, illetve a munkanélküliségi indikátorokat figyelembe véve Magyarország leginkább Litvániával rendelkezik hasonló értékekkel, míg a korai iskolaelhagyást tekintve Észtország, Franciaország és Hollandia értékei esnek a magyarországihoz legközelebb. A következő fejezetekben látni fogjuk, hogy a korai iskolaelhagyási ráta változását tekintve viszont a többi országban kedvezőbb a helyzet.

Magyarország több szempontból is kedvezőtlenebb helyzetben van, mint a vizsgált országok. A nemzeti jövedelem és a foglalkoztatási arány tekintetében a lista végén található, illetve a felsorolt országok között nálunk a legrosszabb a NEET arány. A munkanélküliségi rátát tekintve Litvánia, a korai iskolaelhagyók arányát tekintve Portugália esetében látunk rosszabb értéket Magyarországhoz és a vizsgált országok viszonylatában.

Az országok végzettség szerinti szerkezetét tekintve Magyarország Ausztriához hasonló leginkább. Ausztriát és Portugáliát leszámítva hazánkban a felsőfokú végzettségűek aránya lényegesen (csaknem 10%-kal) elmarad a vizsgált országok megfelelő adatától.

3. táblázat: A népesség végzettség szerinti megoszlása a vizsgált országokban, 15–64 évesek, 2013 (%)

ORSZÁG	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-6	ÖSSZESEN
Ausztria	22,0	60,3	17,7	100,0
Dánia	29,5	41,4	29,1	100,0
Észtország	15,8	51,0	33,2	100,0
Franciaország	27,9	43,2	28,9	100,0
Hollandia	29,0	41,7	29,3	100,0
Litvánia	14,4	55,8	29,8	100,0
Portugália	59,0	23,3	17,7	100,0
Magyarország	22,6	57,9	19,5	100,0

Forrás: Eurostat 2014

4. táblázat: A vizsgált országok oktatásstatisztikai adatai¹, 2010 (%)

ORSZÁG	OKTATÁSRA FORDÍTOTT KIADÁSOK A GDP %-ÁBAN	BÖLCSŐDE, ÓVODA (ISKOLA ELŐTTI SZAKASZ)	ÁLTALÁNOS ISKOLA (ALAPFOK, ALSÓ KÖZÉPFOK)	KÖZÉPISKOLA (FELSŐ KÖZÉPFOK)
Ausztria	5,8	0,6	2,3	1,3
Dánia	8,0	1,1	3,4	1,4
Észtország	6,0	0,5	2,3	1,3
Franciaország	6,3	0,7	2,6	1,4
Hollandia	6,3	0,4	2,8	1,3
Litvánia	–	–	–	–
Portugália	5,8	0,4	2,7	1,2
Magyarország	4,6	0,7	1,7	1,0

Forrás: Eurostat 2014
¹ Litvániáról nincs adat.

5. táblázat: A vizsgált országok oktatásstatisztikai adatai¹ II., 2010

ORSZÁG	DIÁK/TANÁR ARÁNY AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN	DIÁK/TANÁR ARÁNY A FELSŐ KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBAN	PEDAGÓGUSOK FIZETÉSE A FELSŐFOKÚ VÉGZETTSÉGŰEK KERESÉTEHEZ VISZONYÍTVA			
			BÖLCSŐDE ÉS ÓVODA	ÁLTALÁNOS ISKOLA	ALSÓ KÖZÉPFOK	FELSŐ KÖZÉPFOK
Ausztria	12,1	9,4	0,57	0,57	0,62	0,64
Dánia	–	–	0,83	0,91	0,91	1,10
Észtország	13,2	11,9	–	0,64	0,64	0,64
Franciaország	18,4	12,3	0,75	0,75	0,81	0,82
Hollandia	15,8	16,7	–	0,70	0,84	0,84
Litvánia	–	–	–	–	–	–
Portugália	11,2	7,7	1,17	1,17	1,17	1,17
Magyarország	10,7	11,5	0,52	0,58	0,58	0,66

Forrás: Eurostat 2014
¹ Litvániáról nincs adat.

Látható, hogy Magyarország arányaiban jóval kevesebbet áldoz a nemzeti jövedelemből az oktatásra, mint a vizsgált országok (átlagban kb. 1,5%-kal kevesebbet). Az elemzések azt mutatják, hogy az oktatásra fordított kiadások mértéke mutat összefüggést az oktatási szolgáltatáskínálat sokszínűségével. Például a legmagasabb arányban költő Dánia esetében az országtanulmány alapján láthatjuk, hogy a magas ráfordítás mögött igen komplex oktatási szolgáltatórendszer húzódik meg, amely változatos lehetőségek biztosításával igyekszik az oktatáson keresztül egyenlő esélyeket biztosítani a társadalom minden tagja számára (lásd *Mártonfi György tanulmányát e kötetben*).

A diák-tanár arány indikátort figyelembe véve Magyarország Ausztriával mutat hasonlóságot. Érdekes megfigyelni, hogy Hollandiában, ahol eléggé sikeresnek mutatkoztak a lemorzsolódás elleni törekvések, a diák-tanár arány viszonylag magas (lásd *Györgyi Zoltán és Imre Anna tanulmányát e kötetben*). A hazai érték a vizsgált országokkal összehasonlítva kedvező. A magyarországi ESL arány romló tendenciájának ismeretében elmondhatjuk, hogy a viszonylag alacsony diák-tanár ráta önmagában még nem segíti a lemorzsolódás visszaszorítását.

A tanárok jövedelmi viszonyát (amely összefügg a társadalmi megbecsültséggel) tekintve Magyarország Ausztriához hasonlatos, és jelentősen elmarad a többi vizsgált országhoz képest. Figyelemre méltó az érték Portugáliában, ahol a tanárok a hasonló végzettséggel rendelkezőknél átlagosan 17%-kal többet keresnek. A magyarországi kereset a hasonló végzettségűek jövedelmének kb. 60%-a.

6. táblázat: A vizsgált országok oktatásstatisztikai adatai* III., 2011 (% , év)

ORSZÁG	ÓVODAI/ISKOLAI ELLÁTÁSBAN RÉSZESÜLŐ 3-6 ÉVESEK ARÁNYA				KÖTELEZŐ BEISKOLÁZÁSI KOR
	3 ÉVESEK	4 ÉVESEK	5 ÉVESEK	6 ÉVESEK	
Ausztria	60	91	97	97	6
Dánia	90	98	98	99	6
Észtország	86	90	90	91	7
Franciaország	98	99	100	100	6
Hollandia	87	100	100	100	5
Litvánia	–	–	–	–	–
Portugália	75	88	94	100	5
Magyarország	74	93	96	93**	6

Forrás: Education at a Glance 2013 adatai alapján

* Litvániáról nincs adat.

** Ez vélhetően adathiba, hiszen nem lehet alacsonyabb a 6 évesekre vonatkozó érték az 5 éves korosztálynál. A korábbi évek adataiban 99% szerepelt, valószínűleg az a helyes.

A korai nevelésben való részvétel 4 éves kortól minden vizsgált országban – Portugáliát leszámítva – magas, 3 éves kortól Franciaországban és Dániában a legmagasabb, viszonylag magas még Észtországban és Hollandiában, de Magyarország sem marad le lényegesen. A 2015 szeptemberében életbe lépő törvényi változások – amelyek a 3 éves kortól kötelező óvodáztatást írják elő – biztosan emelik majd a hazai értéket. A magas minőségű korai nevelésben való részvétel pozitív hatásait ismerve, erre a változásra várakozással tekinthetünk (Lannert 2014).

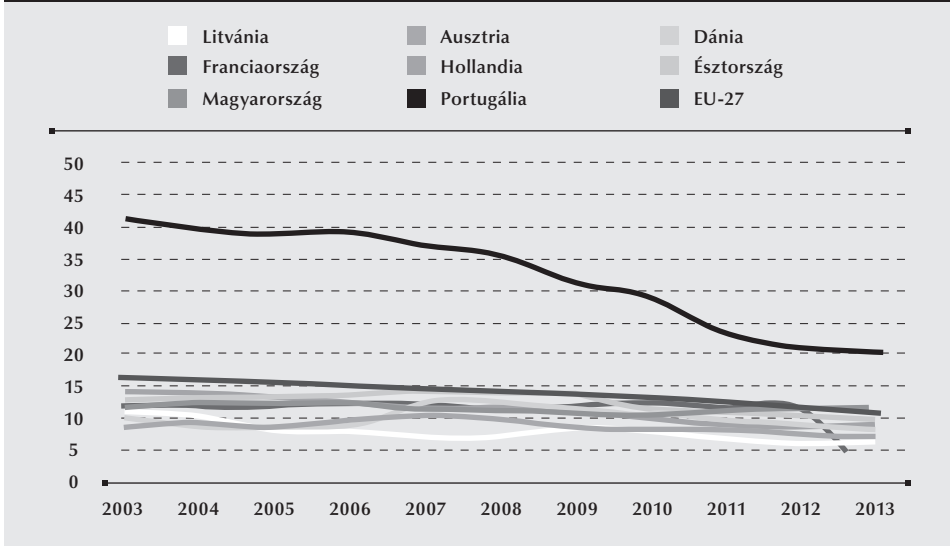
A LEMORZSOLÓDÁS ÉS A KORAI ISKOLAELHAGYÁS PROBLÉMÁJA A VIZSGÁLT ORSZÁGOKBAN

A nemzetközi kitekintés során vizsgált országok mindegyikében elmondható, hogy legalább az elmúlt években (néhány országban – főként Skandináviában – már évtizedek óta) tudatos figyelem irányul a lemorzsolódás megelőzésére és a korai iskolaelhagyási ráta csökkentésére.

Vannak olyan országok, mint például Portugália, ahol a gazdaság szerkezete miatt a foglalkoztatási statisztika ugyan nem mutat jelentős problémát (mert a családi vállalkozások felszívják az alacsonyan képzett népeiséget), de ezzel együtt kormányzati cél a középfokú végzettséggel rendelkezők arányának növelése, különös tekintettel a fiatal csoportokra, ami egyben a korai iskolaelhagyók arányának csökkentését is jelenti.

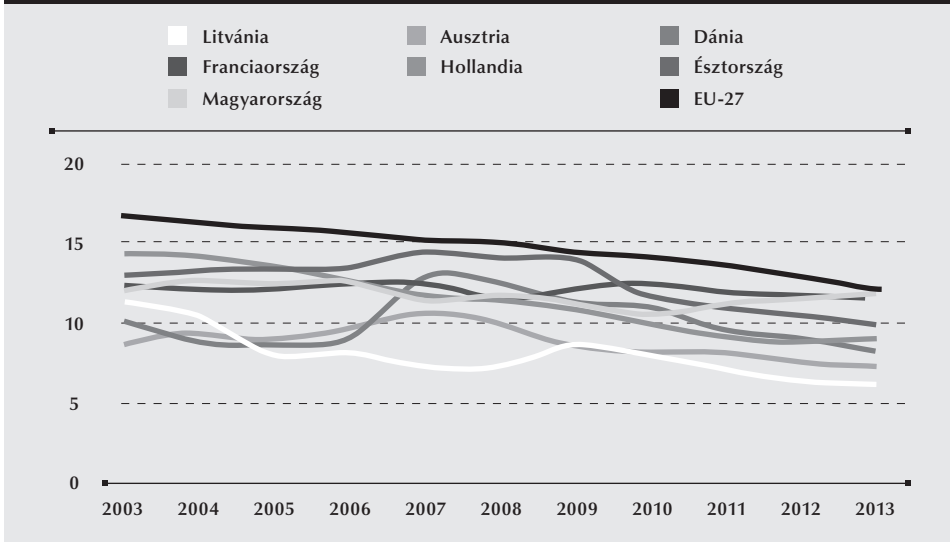
A korai iskolaelhagyási ráta a vizsgált országok mindegyikében csökkenő tendenciát mutat (lásd 3-4. ábra). Portugáliában drasztikus mértékben csökkent az arány: míg 10 évvel ezelőtt 40% fölött volt, 2013-ra 20%-ra sikerült visszazsorítani. Jelentős csökkenést ért el Hollandia is: ahol 10 év viszonylatában az arányszámot körülbelül kétharmadára sikerült leszorítani, 14,3%-ról 9,1%-ra. *A sikeres csökkentés mögött mindkét országban határozott, kormányzatokon átívelő, tudatos, a helyi sajátossá-*

3. ábra: A korai iskolaelhagyók arányának változása a vizsgált országokban, Magyarországon és az EU 27 átlagában, 2003–2013 (%)



Forrás: Eurostat 2013

4. ábra: A korai iskolaelhagyók arányának változása a vizsgált országokban Portugália nélkül, Magyarországon és az EU 27 átlagában, 2003–2013 (%)



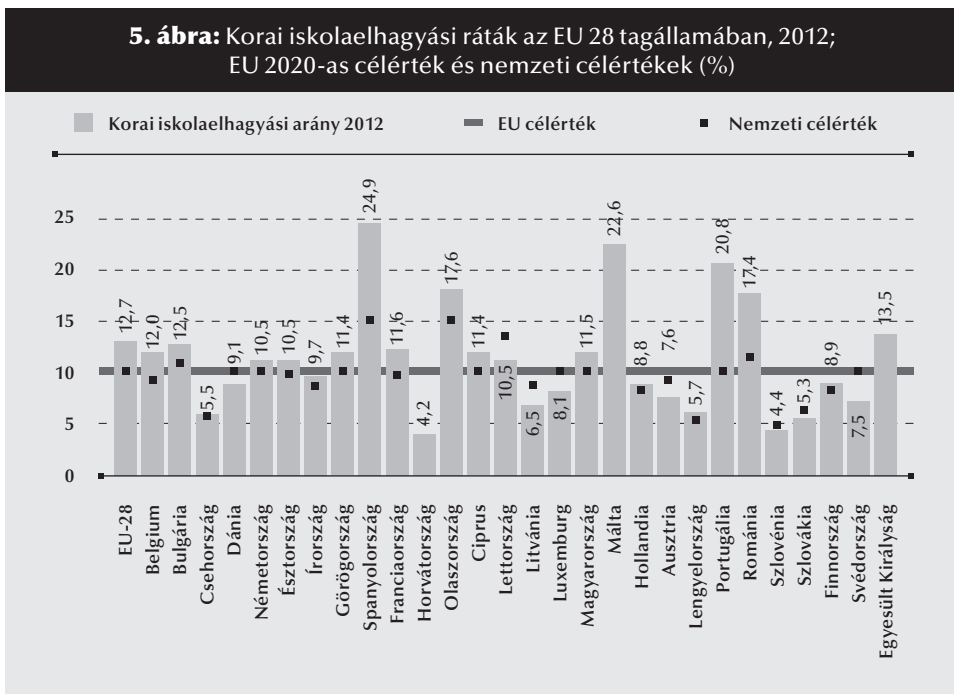
Forrás: Eurostat 2013

* Portugáliát nem tüntettük fel, mert ott jóval magasabb az arány, mint a többi országban, így a portugál adatsor elhagyásával a többi vizsgált ország trendje jobban kirajzolódik.

gokat figyelembe vevő oktatáspolitikai áll (lásd Imre Anna, illetve Györgyi Zoltán és Imre Anna tanulmányát e kötetben).

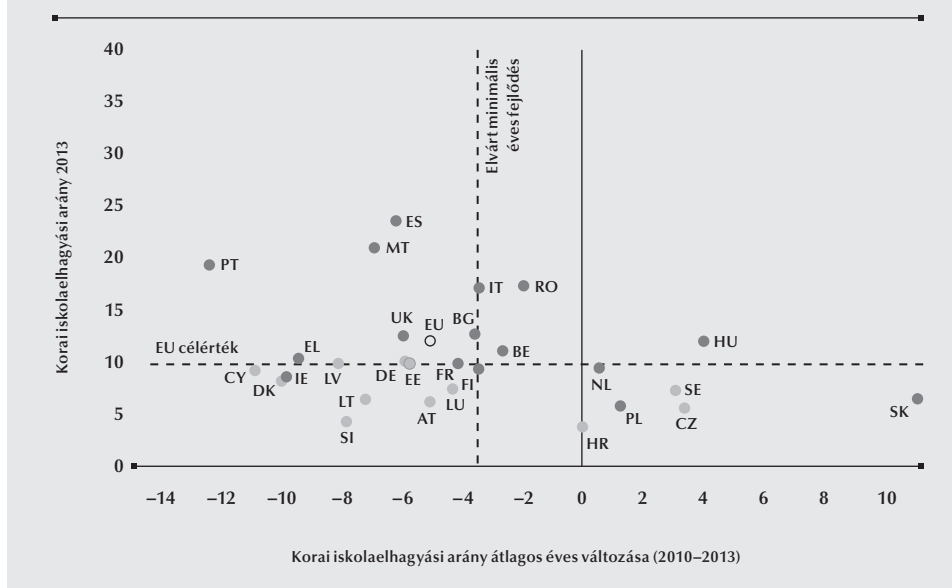
Az Európai Unió gazdasági-társadalmi stratégiájában a 2020-as öt célérték egyike a korai iskolaelhagyók arányának uniós szinten 10% alá csökkentése. Az egyes országok saját maguk tűzhetnék ki nemzeti céljaikat. A vizsgált országok esetében Dánia, Magyarország és Portugália vállalt 10%-ot, Ausztria, Litvánia, Franciaország, Hollandia és Észtország ennél valamivel alacsonyabb érték elérését tűzte ki célul. A nemzeti vállalások összhangban vannak az adott országtól elvárható reális teljesítménnyel és – Magyarországot leszámítva – elmondható, hogy a nemzeti statisztikák közelítenek a kitűzött értékekhez. A fenti országok közül egyedül Magyarországon tapasztalunk trendszerű romlást, ahol az elmúlt években távolodott az érték az EU-s és egyben nemzeti, 10%-os célértéktől (lásd 5–6. ábra).

A vizsgált országok közül Franciaországot és Portugáliát leszámítva mindegyik elérte az EU által kitűzött célértéket. A nemzeti célkitűzések tekintetében Ausztria, Litvánia és Dánia mondhatja el magáról, hogy már 2012-re csökkenteni tudta az arányszámot. Ez – amellet, hogy a nemzeti célértéket mostanra elérő országok hatékonyan kezelik a korai iskolaelhagyás csökkentését – azt is feltételezi, hogy az adott országok nem tűztek ki maguk számára túlságosan ambiciózus célt.



Forrás: Education and Training in Europe 2020, Figure 1.1

6. ábra: A korai iskolaelhagyási arány értéke és változása, 2010–2013 (%)



Forrás: Europe 2020 Target: Early leavers from Education and Training. Figure 2.

„Az Európai Unió 2011-ben ajánlást tett közzé,¹ amelyben felhívja a tagállamok figyelmét arra, hogy kezeljék stratégiai kérdésként a korai iskolaelhagyást és mind a megelőzés (prevenció), a beavatkozás (intervenció) és a lemorzsolódók reintegrációja (kompenzáció) szempontjából rendelkezzenek megfelelő szakpolitikai eszközrendszerrel.

Szintén 2011-ben az Európai Bizottság tagállami szakértők bevonásával a korai iskolaelhagyással foglalkozó szakpolitikai munkacsoportot hozott létre. A munkacsoportban szinte minden tagállam képviseltette magát egy-egy kormányzati és nem kormányzati képviselővel. A bizottsági munkacsoport a témát több szempontból is körüljárta, és egy átfogó, illetve három tematikus jelentést készített.²

A tematikus jelentések a korai iskolaelhagyás társadalmi-gazdasági következményeivel (költségeivel), a korai jelzőrendszerekkel és az adatgyűjtés, monitoring, tényekre alapozott szakpolitika-alkotás kérdésével foglalkoznak.

A 2013. novemberben publikált átfogó jelentés kiemeli egy hosszú távú stratégia melletti elköteleződés, az összehangolt kormányzati munka és a kooperáció fontosságát az országos, területi és helyi szereplők koordinációjában, a fenntartható finanszírozásban, a szektorközi együttműködések ösztönzésében, az érintettek bevonásában, a fejlesztési programok monitorozása és értékelése területén, valamint az adatgyűjtési

1 A Tanács Ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról, <http://bit.ly/1nhYW41>

2 A tematikus munkacsoport által készített jelentések elérhetőek a bizottsági szakértői munkacsoportok honlapján: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm#schools

és monitoring rendszerek működtetésében. Felhívja a figyelmet arra is, hogy meg kell találni a helyes arányt a központi és helyi intézkedések, illetve a megelőző, beavatkozó és kompenzáló eszközök között. Hangsúlyozza, hogy olyan holisztikus megközelítésre van szükség a probléma leküzdésében, ami az intézményes szereplők elköteleződése mellett a szülők, a tanulók és a helyi közösségek bevonását is igényli, hiszen az iskolák önmagukban nem lehetnek képesek a rajtuk kívül keletkező társadalmi problémák megoldására. Kiemeli, hogy téves az a megközelítés, ami a beavatkozókat azokra szűkítené le, akik már kiestek az iskolarendszerből.³

A prevenció, intervenció, kompenzáció hármában végiggondolt szakpolitikai tervezés [...] legfőbb aspektusai az alábbiak:

prevenció (segít megelőzni azokat a folyamatokat, amelyek az eredői lehetnek a későbbi iskolaelhagyásnak):

- befogadó iskolai légkör megteremtése (szegregáció csökkentése, intézményfejlesztés)
- pályaorientációs szolgáltatások elérhetővé tétele mindenki számára
- magas minőségű kisgyermekkorú nevelés széles körű elérhetővé tétele
- rugalmas tanulási utak, széles körű képzési kínálat biztosítása

intervenció (a jelentkező nehézségek időben való felismerése, a teljes oktatási intézményrendszerre vonatkozóan, beleértve a veszélyeztetett tanulók egyéni támogatását):

- korai jelzőrendszer működtetése
- célzott programok, magasabb költségallokálás olyan területekre, amelyek nagyobb kockázattal vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének: mentorrendszer, együttműködés a családokkal, segítő szakemberekkel, szervezetekkel

kompenzáció (az iskolarendszerből már kiesett fiatalok visszavezetése az intézményrendszerbe vagy második esély biztosítása számukra):

- iskolából kiesők nyomon követése, képzési, foglalkoztatási programokba történő bevonása
- második esély iskolák
- előzetes tudás elismerése és beszámítása, beleértve a nem formális és informális tanulás által szerzett kompetenciákat

Az intézkedéseknek a korai iskolaelhagyás stratégián kell alapulniuk, amely tényekre épít és figyelembe veszi a lemorzsolódás kor, nem, társadalmi háttér és etnikai hovatartozás szerinti adatait.” (Juhász-Mihályi 2014:11-12.)

Az országtanulmányok alapján elmondhatjuk, hogy a vizsgált országokban – főként ott, ahol a lemorzsolódás visszaszorítása és a korai iskolaelhagyási arány csökkentése sikeres volt – a szakpolitikai eszközrendszerben megjelennek az EU tematikus munkacsoportja által készített jelentésben összegzett alapelvek, kezelési módok.

³ Reducing early school leaving: Key messages and policy support. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf

A LEMORZSOLÓDÁS ÉS A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS KEZELÉSE A VIZSGÁLT ORSZÁGOKBAN

Általános elvek

Az országtanulmányok alapján körvonalazható elvrendszer összhangban van a tematikus munkacsoport ajánlásaival. A vizsgált országok gyakorlatai alapján az alábbiak mutatkoznak elsődlegesnek:

- Minél előbb történik beavatkozás a problémával rendelkező gyermek, tanuló, fiatal életébe, annál nagyobb az esélye annak, hogy sikerül őt benn tartani az oktatási rendszerben és végzettséghez juttatni. Ez közgazdasági szempontból nagyon fontos. Egyrészt azért, mert a középfokú végzettség hiányából adódó munkaerő-piaci kirekesztettség – például a munkanélküliség, a romló egészségi állapot, a bűnözés költségei formájában – súlyos terheket ró a társadalom egészére. Másrészt az iskolától elidegenedő fiatalok oktatásba, képzésbe történő hatékony visszavezetése (a probléma komplexitásából adódóan) a megelőzés és az időben történő beavatkozás költségvonatához viszonyítva csak sokkal magasabb költségű programok keretében lehetséges – mint például a tranzitfoglalkoztatás, melyről részletesebben lásd Kádár Erika (2013) írását.
- A prevenció a fentiek miatt is elsődleges. Fontos eszközei – ahogy azt a tematikus munkacsoport javaslataiban is láttuk – a kisgyermekkorú nevelés széles körű elérhetővé tétele, valamint a befogadó iskolai légkör kialakítása, de például Dániában és Észtországban az erőteljes és mindenki számára elérhető, főként a kiemelten veszélyeztetett csoportokat célzó pályaaorientációs szolgáltatások biztosításában is tetten érhető (lásd erről *Mártonfi György, illetve Tomasz Gábor tanulmányát e kötetben*).
- Ismeretes, hogy a lemorzsolódás szempontjából kritikus időszak a különböző iskolai szintek közötti átmenet. Magyarországhoz hasonlóan a vizsgált országokban is jellemző a magas arányú lemorzsolódás a szakképzés első évfolyamáról. A megelőzés egyik eszköze az említett pályaaorientációs szolgáltatások erősítése az alsó középfokon tanulók számára, másik fontos és hatékonynak mutató kezelési mód az alsó és felső középfok átmenetét megkönnyítő programok, szolgáltatások beépítése. Erre Hollandiában láttunk jól működő példákat.
- A rugalmas tanulási utak biztosítása is figyelemre méltó, amelyre gyakorlati példa a rendkívüli rugalmassággal átjárható programkínálat Hollandiában és Dániában. De ezt az elvet szolgálja a moduláris szakképzés bevezetése is Litvániában (lásd *Kurucz Orsolya Ágnes tanulmányát e kötetben*). A lényeg, hogy pályakorrekció szükségessége esetén a fiataloknak legyen lehetőségük váltani a legkisebb idő, energia- és presztízvesztés mellett.
- A prevencióban kiemelt szerepe van a korai jelzőrendszer kialakításának, amelyben a különböző intézményekben nyilvántartott adatok alapján előre kiszűrjük a veszélyeztetett fiatalokat, és igyekeznek számukra megfelelő segítséget ajánlani. A korai jelzőrendszer kialakításának két alapköve, amikor a tanulók társadalmi-gazdasági háttéradatai (pl. szülők alacsony végzettsége, munkanélküliség a családban, migráns státusz stb.) alapján valószínűsítjük a veszélyeztetettséget; illetve amikor a tanulói viselkedés (pl. alacsony teljesítmény, rossz magaviselet, hiányzások) alapján vesszük észre a beavatkozás szükségességét.

Az egyes országok a komplex korai jelzőrendszerek működtetését illetően egyelőre szándék szinten vannak. Dánia mondható a legelőrehaladottabbnak, ahol a Pályaorientációs Központok és az iskola együttműködésében megvalósul a leírt korai jelzőrendszer funkciója. Franciaországban is találunk hasonló példát, sok iskolában működnek lemorzsolódással veszélyeztetett fiatalok kiszűrésére létrejött munkacsoportok, amelyek feladatai közé tartozik az időben történő segítségnyújtás is. Az erre hivatott munkacsoportok működésének megkönnyítéséhez szakmai útmutatót is kidolgoztak az egyik akadémia, az Oktatási Minisztérium, a Tanárképzésért és Kutatásért Felelős Minisztérium, valamint civil szervezetek közreműködésével (Le GAIN... 2012, idézi *Kállai Gabriella írása e kötetben*).

- A korai jelzőrendszernek, illetve az egyéni szintű nyomon követésnek biztosít alapot az egyéni adatgyűjtés. Az országok mindegyike működtet – egyéni oktatási azonosító alapú – oktatási adatgyűjtést, jelentős különbségek vannak azonban az adatok felhasználásában. Mind a helyi, mind a kormányzati tényalapú szakpolitika-alkotás feltétele a naprakész, többféle elérhető adatok rendelkezésre állása és használata. Az iskolák lemorzsolódási adatai, illetve az egyéb oktatási intézményi adatok Hollandiában és Dániában mindenki számára nyilvánosan elérhetőek.
- Az esélykülönbségek csökkentésének egyik hatékony eszköze a komprehenzív általános iskola, illetve a minél későbbi szelekció. Ennek jelentősége egyrészt, hogy minél tovább ugyanazt tanulják a fiatalok – ami segíti a lemaradással küzdők felzárkóztatását –, másrészt, hogy növeli a programok közötti átjárhatóság esélyét. Dánia és Észtország kivételével, ahol kilenc év egységes alapfok működik, a többi ország alapvetően korán szelektálja a tanulókat.
- A rugalmas tanulási utak biztosítása kapcsán fontos kiemelni, hogy ehhez nem elég a sokszínű programkínálat, annak is nagy a jelentősége, hogy a tanulók a lehető legkisebb veszteséggel tudjanak bekapcsolódni más programokba. Mivel az iskolától elidegenedett fiatalok személyisége jellemzően instabil, ezért fontosak az olyan programok, amelyek nagy hangsúlyt fektetnek a személyiség megerősítésére, az önbizalom növelésére és az önismeret fejlesztésére; nem a hagyományos pedagógiai módszereket alkalmazzák; a tanulókkal kis csoportban foglalkoznak és beépítik a pályaorientációs tanácsadást is a „tananyagba”. Ilyenek a dán termelőiskolák, a holland előkészítő osztályok, illetve a francia micro-lycéek, amelyek lehetővé teszik az év közbeni programváltást. (Magyarországon ilyen példa volt a Dobbantó program.)
- A hátrányos helyzetű területekre kiemelt iskolai körzetek formájában fordítanak nagy figyelmet a Portugáliában és Franciaországban (brit mintára) létrehozott kiemelt oktatási körzetek. Bár hatékonyságuk nem egyértelmű, de egyaránt mutatkoztak pozitív és negatív tapasztalatok.
- A megelőzés szerepének hangsúlyozása mellett fontos megemlítenünk a lemorzsolódott fiatalok oktatásba történő visszavezetését is. Ennek érdekében elengedhetetlen, hogy tudjuk, kik maradnak ki az iskolából, ők hol találhatóak, és létezen olyan szolgáltató rendszer, amelynek munkatársai az iskolába nem járókkal rövid időn belül felveszik a kapcsolatot. Ennek leghatékonyabb módjára Dániában láttunk példát, ahol kötelező az iskolából kimaradó 25 év alatti fiatalok

nyilvántartása és valamilyen programba történő bevonása az iskolaelhagyást követő 5 napon belül (a tervek szerint ezt a korhatárt 30 éves korig kiterjesztik). A Franciaországban működő második esélyt kínáló rendszer pozitívuma többek között az, hogy egy gyűjtőoldalon, kereshető formában elérhetőek a rendelkezésre álló lehetőségek. A „Ma Seconde Chance” (Második Esélyem) oldalon⁴ tájékozódhatnak a fiatalok az elérhető lehetőségekről, választ kaphatnak a kérdéseikre és chaten keresztül kortárs segítőkkel léphetnek kapcsolatba. Ezenkívül több, intézményi innovációt segítő szoftvert is fejlesztettek (Bognár–Juhász 2013).

ADAPTÁCIÓS LEHETŐSÉGEK, JAVASLATOK MAGYARORSZÁGRA VONATKOZTATVA

Adaptálhatósági lehetőségekre vonatkozó megállapításokat minden esetben csak kellő óvatossággal tehetünk, hiszen egy-egy gyakorlat működőképessége nagyban függ az országok társadalmi-gazdasági jellemzőitől, oktatási hagyományaitól, kultúrájától.

Ezzel együtt elvek szintjén azonosíthatók azok az irányok, amelyek hazai bevezetése vélhetően segítené a lemorzsolódás visszaszorítását és a korai iskolaelhagyási ráta csökkentését.

Az alábbiakban összegezzük az országtanulmányok alapján körvonalazódott, magyarországi viszonylatban értelmezhető és hazai szinten hiányosságokat mutató területeket:

- A kutatások alátámasztják, hogy a lemorzsolódás hazánkban – összhangban a nemzetközi tapasztalatokkal – a szakiskolák kilencedik évfolyamán a legmagasabb (Helyzetelemzés... 2013). A lemorzsolódó fiatalokkal készített interjúk tanulságai szerint⁵ a lemorzsolódás elsődleges oka a nem megfelelő pályaválasztás. Hollandiában, Dániában és Észtországban a lemorzsolódás visszaszorításában hatékonyan bizonyult a pályorientációs szolgáltatások biztosítása. Hazánkban is fontosnak mutatkozik, hogy legalább az alsó középfokú oktatási szinttől kezdve minden tanuló számára, de különös odafigyeléssel a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett célcsoportoknak elérhetőek legyenek a pályorientációs szolgáltatások. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, a 62. §-ban a pedagógusok kötelességei között felsorolja a pályorientációs feladatot,⁶ ami mutatja a probléma felismerését. A fiatalok tájékoztatása és pályaválasztási készségeinek fejlesztése azonban komplex, az általános pedagógiai ismereteken túlmenő tudást feltételező tevékenység. Az említett országokban is az erre felkészített szakemberek, a tevékenységre specializált intézmények végzik ezt. Ezért a hazai bevezetésnél érdemes szem előtt tartani a megfelelően képzett szakemberek és a feladat ellátásához szükséges kapacitás biztosítását.
- A megfelelő pályorientációs tájékoztatás biztosítása mellett is előfordul, hogy a fiatalok mégis programváltásra kényszerülnek. Az ilyen esetekre fontos a sok-

4 <http://masecondechance.onisep.fr>

5 Például a Dobbantó program keretében készült interjúk

6 *A pedagógus kötelességei és jogai: [...] I) tanítványai pályorientációját, aktív szakmai életútra történő felkészítését folyamatosan irányítsa.*

színű programválaszték és a rugalmas tanulási utak biztosítása. A QALL – *Végzettséget mindenkinek!* projekt⁷ keretében készült eseteleírásokból tudjuk, hogy Magyarországon a téves pályaválasztás többnyire súlyos kudarcokkal és legalább évveszteséggel jár. Fontos lenne a programok, iskolák közötti, kis veszteséggel járó váltások biztosítása a hazai rendszerben. Ennek feltételei, hogy a fiatalok megfelelő tájékoztatást kapjanak a lehetőségekről, vagyis legyen az iskolákban olyan szakember, aki segíti az alternatívák megtalálását, továbbá az oktatási intézmények kellő rugalmassággal fogadják év közben is a tanulókat. Ennek törvényi akadálya nincs, sok esetben az intézményi hozzáálláson kellene változtatni.

- A lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók időben történő azonosítása, vagyis egy korai jelzőrendszer kialakítása is erősen indokolt a lemorzsolódás visszaszorítása érdekében. A köznevelés információs rendszere (KIR) számos lehetőséget biztosít arra, hogy időben kiszűrjük az iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulókat. A KIR-ben megjelenő adatok mellett az elektronikus naplók tartalma, illetve az Országos kompetenciamérés eredményeinek felhasználás a is megfontolandó a korai jelzőrendszer kialakításában.
- A KIR lehetőséget biztosít az iskolából kilépő fiatalok azonosítására. A dán és a holland példákhoz hasonlóan fontos volna a KIR-ből végzettség megszerzése előtt kijelentett fiatalok megkeresése és a „valamilyen” programba történő bevonása.
- A gyűjtött adatok felhasználása mind a korai jelzőrendszer kialakításához, mind a lemorzsolódott fiatalok eléréséhez és az oktatásba történő visszavezetéséhez, továbbá a tényalapú döntéshozás szolgálatába állításához is javasolt. A dán és holland példák alapján érdemes lenne az adatok nyilvános hozzáféréseinek biztosítása, jogosultsági szintekhez kötött, az adatvédelmi előírásokat figyelembe vevő módon.
- A francia és portugál példák alapján, és azok negatívumaiból is tanulva megfontolandó az elsőbbségi oktatási körzetek létrehozásának gondolata a hátrányos helyzetű területek kiemelt támogatására.

ÖSSZEZÉS

Az Európai Unió a 2020-as gazdasági stratégiájában célként tűzte ki a korai iskolaelhagyási arány uniós átlagban 10% alá történő csökkentését. Ennek érdekében elengedhetetlen, hogy a tagországok komoly erőfeszítéseket tegyenek a lemorzsolódás megelőzése érdekében.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai vállalták, hogy nemzetközi tanulmányutakon feltérképezik a lemorzsolódás csökkentésére irányuló, Európa néhány kiválasztott országában működő megoldások tárházát. A vizsgálatba hét ország – Ausztria, Dánia, Észtország, Franciaország, Hollandia, Litvánia és Portugália – került be.

Bár a korai iskolaelhagyás mértéke a vizsgált országokban jelentős szórást mutatott, illetve mutat (a két szélsőérték 2003-ban Portugália 41,2% és Ausztria 9%; 2013-

7 www.qall.tka.hu

ban Portugália 20% és Litvánia 6,3%), mindegyik országban jellemző, hogy tudatos figyelem irányult a lemorzsolódás csökkentésére. Azokban az országokban, ahol az elmúlt tíz évben a legnagyobb mértékben sikerült visszaszorítani a korai iskolaelhagyók arányát (Portugália és Hollandia), ott megfigyelhettük, hogy *határozott, kormányzatokon átívelő, tudatos, a helyi sajátosságokat figyelembe vevő oktatáspolitikai húzóerők meg a sikeres csökkentés mögött.*

Az elemzések tanulságai alapján elmondhatjuk, hogy a lemorzsolódás visszaszorításában jelentős szerepet játszik a pályaorientációs szolgáltatások biztosítása, a rugalmas tanulási utak megteremtése, és a korai jelzőrendszer kialakítása, melynek feltétele az egyéni szintű nyomon követés, az oktatás szempontjából hátrányos helyzetben lévő területek/intézmények/egyének extra támogatása, továbbá a lemorzsolódott fiatalok mielőbbi visszavezetése az oktatásba.

A fenti tanulságok magyarországi viszonylatban megszívlelendők és kellő át gondolás mentén adaptálásra javasoltak.

IRODALOM

- A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. 2011/C 191/01. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 1.7.2011. Luxembourg. <http://bit.ly/1nhYW4I>
- A tematikus munkacsoport által készített jelentések* <http://bit.ly/TpozI1>
- Bognár Mária – Juhász Judit (2013): A francia második esély iskolák hálózata és az iskolákban folyó tevékenységek. In: Hermándy-Berencz Judit – Szegedi Eszter – Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.): *Esélyteremtés szakképzéssel*. Budapest: PSIVET szakmai konzorcium.
- Education at a Glance* (2013): *OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Europe 2020 Target: Early leavers from Education and Training. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving_02.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013): *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*. Brussels: Eurydice. <http://bit.ly/1qCuCXu>
- European Commission (2013): *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. 2013 November 2013. Brussels: Education and Training. <http://bit.ly/1p903op>
- Európai Bizottság (2011): *Az iskolai lemorzsolódás felszámolása: Az Európa 2020 stratégia sikerének előmozdítása*. COM(2011) 18, Brüsszel. <http://bit.ly/1jz1pcL>
- Hegedűs Judit – Fekete Márta (2014): *Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetőségei*. Budapest: QALL projektkonzorcium. www.qall.tka.hu » Kutatás
- Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében* (2013): Budapest: QALL projektkonzorcium. www.qall.tka.hu » Kutatás

- Hermándy-Berencz Judit – Szegedi Eszter – Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.) (2013): *Esélyteremtés szakképzéssel*. Budapest: PSIVET szakmai konzorcium.
- Ingvar Nilsson (2010): *Young people outside the labour market. A socioeconomic discussion*. Publications from Theme Group Youth, 2010:3. <http://bit.ly/1nbpG1k>
- Juhász Judit – Mihályi Krisztina (szerk.) (2014): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esettelírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Kádár Erika (2013): Tranzitfoglalkoztatási programok (kísérleti szakasz).
In: Hermándy-Berencz Judit – Szegedi Eszter – Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.): *Esélyteremtés szakképzéssel*. Budapest: PSIVET szakmai konzorcium.
- Kádárné Fülöp Judit (2013): *A korai iskolaelhagyás statisztikai követése és a korai jelzőrendszer kialakításának lehetőségei*. Budapest: QALL projektkonzorcium. www.qall.tka.hu » Kutatás
- Kertesi Gábor – Kézdi, Gábor (2006): *Expected long-term budgetary benefits to Roma education in Hungary*. /Budapest Working Papers on the Labour Market; BWP-2006/5./ Budapest: Institute of Economics, Hungarian Academy of Sciences – Department of Human Resources, Corvinus University of Budapest. <http://bit.ly/1o1wCB4>
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2010): *Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból*. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2010*. Budapest: TÁRKI.
- Kopp, Erika – Szivák, Judit – Lénárd, Sándor – Rapos, Nóra (2014): *Position of Social Justice in Teacher Education Curriculum in Hungary*. ATEE draft paper.
- Lannert Judit (2014): A korai iskolaelhagyás elleni stratégia és a kora gyermekkori nevelés. Budapest: QALL projektkonzorcium. www.qall.tka.hu » Kutatás
- Mihályi Krisztina – Tomcsik Dóra (2013): *A svéd oktatási rendszer főbb elemei és a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló intézkedések Svédországban*. Budapest: QALL projektkonzorcium. www.qall.tka.hu » Kutatás » Külföldi tanulmányutak » Svédország
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Polyacskó Orsolya (2013): Összefoglaló a 2000–2012 időszakban zajlott integrációs és reintegrációs programok elemzéséről. In: Hermándy-Berencz Judit – Szegedi Eszter – Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.): *Esélyteremtés szakképzéssel*. Budapest: PSIVET szakmai konzorcium.
- Preventing early school leaving in Europe – Lessons learned from second chance education* (2013): Ecorys. European Commission. <http://bit.ly/1ngHAYt>
- Reducing early school leaving: Key messages and policy support* (2013): *Final report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. November 2013. Education and Training, European Commission. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf
- TÁRKI-TUDOK (2011): *Elemzés az iskoláztatási támogatás bevezetésének tapasztalatairól*.

FAILURES AND SOLUTIONS: DISADVANTAGE AT SCHOOL – DROPOUT – PROBLEM MANAGEMENT

This volume of papers offers an insight into the main research findings of the Hungarian Institute for Educational Research and Development in the fields of disadvantage management, inequalities and early school leaving.

Research has proven that the expansion of education improves access for all individuals, whatever their social background. On the other hand, expansion also involves diversification of the level of education concerned and the differentiation of qualifications, which in turn may affect chances of access, so students studying at the same level of education and training undergo not only different teaching but also different socialisation processes, which may have a significant impact on their subsequent integration into society.

The expansion of secondary education has given rise to largely different access to the various programs. Chances of access to general secondary schools (grammar schools) and specifically six- and eight-grade grammar schools are not the same as chances to access vocational training schools or vocational secondary schools. Consequently it is decided as early as in the upper grades of primary school who will be able to enter a secondary programme concluded by a secondary school-leaving examinations and continue along the road to higher education. There is little opportunity for correction at a later stage. Another typical feature of the expansion of secondary education is that in addition to access, the chances of finishing are also different. Vocational training schools provide the greatest chance for admission: the number of entrants has for years been higher than the number of applicants, yet this is the school type where the individual stands the greatest chance of leaving without obtaining a qualification. This state of affairs has barely changed over the past decade. Although in the early 2000s the numbers of those leaving training without secondary qualifications decreased, early school leaving has again become a serious problem after 2010.

Early selection is also related to family background, which plays a crucial role in the school performance of Hungarian children. Children with a poorer socioeconomic background are poorer performers, as has been repeatedly highlighted by various studies since the '70s. This also means that children living in worse family conditions have little chance get as far as even the secondary school-leaving examinations. Instead of promoting social mobility the school reproduces and conserves groups with a lower social status. This problem leads to the issue of employability where interventions to reduce the numbers of early school leavers are a priority.

The first chapter of this book addresses the education of disadvantaged students with a focus on primary education as this is the level where the educational system should tackle the task of compensating for family related disadvantages.

In his paper *Tamás Híves* presents the proportions of socioeconomically disadvantaged families in Hungary and depicts the changing trends in this area. The paper analyses the impact of legislative changes on disadvantaged students and those with multiple disadvantages. Besides the nationwide picture the author analyses regional inequalities and gives a detailed description of district level social and schooling differences highlighting typical data of learning disadvantages.

In the learning-teaching process teachers' views and attitudes play just as important a part as their subject related and methodological competences. *Anikó Fehérvári's* paper discusses changes in the attitudes of teachers teaching mostly disadvantaged students on the basis of the third survey of a longitudinal study. The study analyses what teachers see as the causes of school failure, the compensatory opportunities they see in teaching disadvantaged students, their opinion on social, ethic and abilities-based segregation in education. In his paper *Krisztián Széll* compares the attitude of teachers who teach in schools where the majority of students are disadvantaged with the opinion of other (average) teachers in the country. The analysis is focussed on the same questions as the previous paper but from a different point of view as here the sample is taken from a nationwide representative survey of teachers. Not only teachers' but also school leaders' attitudes are discussed.

Besides papers probing into problems the book also contains a study presenting the characteristic features of schools that are successful in teaching disadvantaged students. *Aranka Varga* applied the Inclusive Excellence Model to empirical research data. Based on the Model she discerns the schools that have been more successful in eliminating the scholastic disadvantages of socially disadvantaged students. The author also underscores the fact that this is not exclusively an educational problem, therefore it should not necessarily be tackled in the context of education alone – an idea that is reiterated in all of the papers.

Eszter Berényi's paper is about secondary education. The author analyses interview-based surveys exploring the causes of early school leaving, as well as school heads' attitudes and approaches to this topic. She also identifies patterns of action by which school heads' views and interventions can be distinguished.

The next set of papers is an outlook on disadvantage management in education in some European countries. The country studies follow a more or less uniform structure: after an introduction of the country's social, economic and educational environment the authors outline the educational problems, their causes and responses. *György Mártonfi*, *Anna Imre*, *Zoltán Györgyi*, *Gábor Tomasz*, *Orsolya Ágnes Kurucz* and *Gabriella Kállai* describe the Danish, Dutch, Austrian, Estonian, Lithuanian, Portuguese and French examples. Several criteria were considered when selecting the countries: firstly, countries with decades of experience in educational policy interventions supporting the acquisition of secondary qualifications (Denmark); secondly, countries where policy makers intended to improve the effectiveness of their educational system by means of intensive and carefully conceived intervention in the wake of recent European Union goals (the Netherlands, Portugal); thirdly, examples of countries struggling with the similar problems and having the same resources as Hungary (Estonia, Lithuania). In her paper *Krisztina Mihályi* gives a summary overview focusing on the three sets of measures through which the EU proposes to tackle early school leaving: prevention, intervention and compensation. The paper also discusses the adaptability of solutions applicable to Hungary.

A tanulmánykötet az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet fontosabb kutatási eredményeit ismerteti a hátránykezelés, az egyenlőtlenségek és a lemorzsolódás témakörében.

A kötet első fejezete főként az általános iskolai oktatásra koncentrál, mivel az oktatási rendszernek elsősorban ezen a szinten kell a családi hátrányokból fakadó iskolai hátrányokat kompenzálnia. A tanulás-tanítás folyamatában a pedagógusok szemlélete és attitűdje legalább olyan fontos szerepet tölt be, mint szaktárgyi, módszertani kompetenciáik, így a tanulmányok egy része kiemelt figyelmet szentel e kérdés elemzésének, választ keresve arra is, hogy milyen tényezők valószínűsítik a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok eredményesebb oktatását.

A kötet következő nagy egysége hét kiválasztott európai ország hátránykezelési gyakorlatát mutatja be. Az ország-tanulmányok a társadalmi-gazdasági és oktatási környezet bemutatásán túl ismertetik az adott ország oktatási problémáit, azok okait és az azokra adott válaszokat. A fejezetet külön tanulmány foglalja össze, amely a korai iskolaelhagyással kapcsolatos beavatkozásokat az ismert hármas tagolás (prevenció-intervenció-kompenzáció) mentén csoportosítja; végezetül Magyarországon is alkalmazható megoldások átgondolásával és adaptálhatóságával foglalkozik.

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE