

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet  
**KUTATÁS KÖZBEN**

Fehérvári Anikó (szerk.)

# **SZAKKÉPZÉS ÉS LEMORZSOLÓDÁS**

No. 283

**RESEARCH PAPERS**

Hungarian Institute for Educational  
Research and Development

OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET  
**KUTATÁS KÖZBEN**

# **SZAKKÉPZÉS ÉS LEMORZSOLÓDÁS**

No. 283

**RESEARCH PAPERS**

Hungarian Institute for Educational Research and Development

---

**Fehérvári Anikó (szerk.)**

**Szakképzés és lemorzsolódás**

---

---

**OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET**

Budapest, 2008

**KUTATÁS KÖZBEN 283**  
(219–228-ig Educatio Füzetek címen)

**SOROZATSZERKESZTŐ: Tomasz Gábor**

**Lektorálta:** Imre Anna, Mayer József

**Szerzők:** Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Kállai Gabriella, Mártonfi György,  
Tomasz Gábor, Török Balázs

© Szerzők, 2008

© Fehérvári Anikó (szerk.), 2008

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2008

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet  
HU ISSN 1588-3094  
ISBN 978-963-682-627-7

Felelős kiadó: az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója  
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás  
Terjedelem: 18 A/5 ív  
Nyomda: Érdi Rózsa



# Tartalom

<b>Bevezető.....</b>	<b>5</b>
<b>Nemzetközi összehasonlítás (Fehérvári Anikó – Mártonfi György – Török Balázs).....</b>	<b>9</b>
<b>Országtanulmányok .....</b>	<b>19</b>
Portugália (Györgyi Zoltán).....	19
Franciaország (Kállai Gabriella) .....	37
Hollandia (Mártonfi György).....	56
Írország (Tomasz Gábor).....	74
Svájc (Tomasz Gábor).....	92
Dánia (Mártonfi György) .....	115
<b>A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában (Mártonfi György) .....</b>	<b>134</b>
<b>Lemorzsolódás a szakiskolákban – egy empirikus kutatás tapasztalatai (Fehérvári Anikó) .....</b>	<b>165</b>
A szakiskolák jellemzői .....	168
A tanulók jellemzői.....	188
Iskolai kudarcok.....	198
A szakiskolai tanulók .....	217
Lemorzsolódás .....	258
Összegzés .....	271
<b>Irodalom .....</b>	<b>282</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>289</b>



---

## Bevezető

A középfokú oktatás expanzióját követően nemzetközi szinten és hazánkban is az oktatáspolitikai egyik fő célkitűzése az oktatásból lemorzsolódók arányának visszaszorítása. Arról azonban megoszlanak a vélemények, hogy mit is tekinthetünk lemorzsolódásnak és iskolai kudarcnak. Országok szerint és a nemzetközi összehasonlító statisztikákban is többféle definícióval találkozunk. Vannak olyan országok, ahol az iskolai kudarc az évfolyamismétlőket, a sikertelenül vizsgázókat és az iskolát elhagyókat értik, illetve vannak olyan országok is, ahol egy adott korosztályhoz viszonyítva számolnak lemorzsolódási arányokat. A kudarc és a lemorzsolódás fogalma természetesen attól is függ, hogy milyen sajátosságokkal bír az adott ország oktatási rendszere. Hiszen vannak olyan országok, ahol nincsenek évfolyamismétlők, csak önmagukhoz képest alacsonyan teljesítő diákok, így értelmetlenné válna ez a definíció. Attól függetlenül, hogy mennyire szelektív, értékelés- vagy vizsgacentrikus egy ország oktatási rendszere, általában az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyókat tekintik lemorzsolódóknak.

Nem könnyű tehát nemzetközi összehasonlítást végezni a témában. Az országok közötti különbségeket tág és többféle definícióval próbálják feloldani a nagy nemzetközi szervezetek mérései. Így például egy 2003-ban készített UNESCO-felmérésben a következő mutatót használták a világ országainak összehasonlítására: *átmenet az alapfokú oktatásból a középfokú oktatásba: a középfokú oktatásba belépők számának aránya egy adott évben, az alapfokú oktatásból előző évben kilépők számából számítva* (UNESCO 2003). Az OECD oktatási statisztikájában (*Education at a Glance*) is szerepel a lemorzsolódás. Ennek mérése *Az oktatáshoz való hozzáférés, részvétel, folyamat* c. fejezetben jelenik meg. Kétféle lemorzsolódást mérnek, melyek alapvetően korosztályhoz kötöttek: (1) *a 15-19 év közötti fiatalok száma, akik nincsenek sem az oktatási rendszerben, sem a munkaerőpiacon; (2) az oktatási rendszerből már kilépett 20–24 év közötti fiatalok körében azok aránya, akik nem rendelkeznek középfokú végzettséggel.*

Az országok szerinti és a nemzetközi szintű mérések és módszertani definíciók is azt sugallják, hogy a lemorzsolódást különböző korcsoportokban kell vizsgálni, illetve a fejlett országokban a középfokú végzettség léte vagy hiánya alapján határozzák meg a lemorzsolódók számát. Vagyis az alapfok megszerzése után tovább nem tanulók is ebbe a csoportba tartoznak.

Magyarországon jelenleg a hivatalos oktatásstatisztika nem közöl lemorzsolódási adatokat. A kilencvenes évek első felében az adatgyűjtés és az adatok közzéadása a szocialista időszak struktúráját követette, vagyis az alapfokú és a középfokú oktatásról, valamint a szakmunkásképzésről külön kiadványok



készültek. 2000-ig a következő mutatókat használták: (1) *lemorzsolódás az általános iskola nappali tagozatán: a 8. osztályt eredményesen elvégzők a nyolc évvel korábbi elsősök százalékában*; (2) *a tankötelezettség a megfelelő korú népesség százalékában: az általános iskolát 16 éves korukig elvégzők aránya a 6–16 éves korú népesség körében*; (3) *továbbtanulás: a 8. osztályt eredményesen elvégzők körében a továbbtanulás aránya a végzés évében*; (4) *lemorzsolódás a középiskola nappali tagozatán: a 4. osztályt eredményesen elvégzők a négy évvel korábbi elsősök százalékában*. A lemorzsolódást tehát úgy mérték, hogy egy adott korosztályon belül vizsgálták azt, hogy hányan végeztek el sikeresen a képzési programot a feltételezett optimális tanulmányi idő alatt. Módszertani okok miatt ez a mérés eltűnt a statisztikából 2001-ben. Ilyen ok volt például, hogy az adatokban nem jelenik meg az, ha valaki például a normál általános iskolai képzésből átkerült a gyógypedagógiai képzésbe. Az is tovább nehezíti a számolást és a viszonyítást, hogy a korábbi 8+4 (szakmunkásképzők esetében 8+3) rendszer teljesen fellazult, és helyette számtalan variáció létezik (4+8, 6+6, 8+5, 8+4). Tehát igazán pontos, megbízható méréshez csak az egyes tanulók nyomon követésével juthatunk. Az USA egyes államaiban, illetve Svédországban használnak már ilyen nyilvántartási rendszert, és ebből világosan kiderül, hogy hol tart a diák az iskolai pályáján vagy netán kiesett a rendszerből. Nagy ország, nagy bürokrácia. Az USA-ban külön hivatal foglalkozik a lemorzsolódással és annak megelőzésével. Ott három definíciót használnak: (1) *aktuális lemorzsolódási ráta: a 15–24 éves korosztályon belül a 10–12. évfolyamon a vizsgált évet megelőző 12 hónapban kimaradók aránya*; (2) *átlagos lemorzsolódási ráta: a 16–24 éves korosztályon belül azok aránya, akik a 10–12. évfolyamon eredménytelenül fejezték be a középiskolai képzést*; (3) *középiskolát eredményesen befejezők rátája: a 18–24 éves korosztályon belül a középiskolai diplomával vagy annak megfelelő okirattal rendelkezők aránya*.

Visszatérve a tanulók nyomon követésére, úgy tűnik, hazánk is csatlakozik ehhez a nyilvántartási módhoz, mivel nálunk is minden tanuló azonosítót kapott már, és, kísérleti jelleggel, ettől a tanévtől lemorzsolódási adatokat is szolgáltatnak majd az iskolák. (Kutatásunk nagyban hozzájárult ahhoz, hogy ezt bevezessék.)

Kutatásunk<sup>1</sup> kettős céllal jött létre. Egyrészt, hogy bemutassa a lemorzsolódással kapcsolatos nemzetközi értelmezési kereteket, hozzájárulva a hazai definíció kialakításához, másrészt, hogy ismertesse a hazai helyzetet. A kutatási jelentés első része országtanulmányokból áll. Ezek röviden bemutatják az adott ország oktatási rendszerét (mivel a kudarc és a lemorzsolódás értelmezése szorosan függ egy-egy ország sajátosságaitól), majd kitérnek arra, hogy az adott országban hogyan értelmezik és mérik a lemorzsolódást, hogyan próbálják megelőzni, illetve kezelni azt. Az országok kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy a kép minél színesebb legyen, minél többféle értelmezés megjelenjen. A mintánkban akad olyan ország, ahol nem okoz problémát a

<sup>1</sup> A kutatásban a szerzőkön kívül még Békési Kálmán és Híves Tamás vett részt.

lemorzsolódás, mivel még a középfokú oktatás expanziója sem következett be, így a helyi kormányzat jelenleg az oktatás kiterjesztését tekinti feladatának. Egyes országokban a lemorzsolódás és annak kezelése összekapcsolódik a nemzeti sokszínűséggel vagy a bevándorlás kérdésével. Azokban az országokban, ahol a szakképzésnek hagyományosan kitüntetett szerepe van, ott a lemorzsolódás elleni küzdelemben hazánk előtt járnak a különböző eszközök, módszerek alkalmazásában.

A példákból az is kiderül, hogy a pénz nem minden. Vannak olyan eszközök és módszerek, amelyek – dacára a rengeteg befektetésnek – csődöt mondtak (és itthon pedig éppen ezekkel próbálkozunk) és vannak olyanok is, amelyek beváltak és nálunk is alkalmazhatók lehetnének. Mártonfi György Hollandia és Dánia, Kállai Gabriella Franciaország, Györgyi Zoltán Portugália, Tomasz Gábor Svájc és Írország lemorzsolódási jellemzőit mutatja be, a helyi oktatási környezetbe ágyazva.

A második részben a hazai helyzetet mutatjuk be. Mártonfi György tanulmánya az elmúlt évtized oktatáspolitikai történésein, legfontosabb kormányzati és uniós programjainak összefoglalásán túl (e bevezetésnél részletesebben) bemutatja a lemorzsolódás lehetséges megközelítéseit. Ezt követően kerül sor a jelenlegi helyzet elemzésére egy empirikus kutatás adataira támaszkodva.

A lemorzsolódás mértéke az elmúlt húsz évben jelentősen csökkent, de 1995-től stagnál, majd 1995 után ismét emelkedést mutat. Viszont képzési programonként jelentősek az eltérések: míg a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban csak néhány százalékos a lemorzsolódási arány, addig a szakiskolai képzésben csaknem egyharmados. A kutatás nem terjedt ki az oktatási rendszer teljes vertikumára, csak a szakiskolákra, a szakképzésre fókuszál, célja annak feltárása, hogy az utóbbi években hogyan alakult a különböző szakképző intézményekben a lemorzsolódás aránya, illetve a szakképzés megújítását szolgáló különböző kormányzati kezdeményezések milyen eredménnyel jártak a lemorzsolódás tekintetében. Az elmúlt időszakban több Szakképzési Fejlesztési Programot indított a kormányzat (Szakiskolai Fejlesztési Program, az Országos Képzési Jegyzék módosítása, valamint a Térségi Integrált Szakképző Központok [TISZK-ek] létrehozása). A fejlesztési programok célja az volt, hogy egy új, modern, a gazdaság igényeinek megfelelő szakképző rendszer alakuljon ki. A szakképzés modernizálásakor azonban azzal a ténnyel is számolni kellett, hogy a tanulók előképzettsége igen heterogén, illetve a lemorzsolódás igen magas. A vizsgálat a számszerű eredmények mellett azt is feltárta, hogy a Szakképzési Fejlesztési Programoknak milyen hatása volt az oktatásból lemorzsolódó tanulók arányára.

A kutatás során alkalmazott módszerek ismertetése:

- *A nemzetközi folyamatok elemzése.* Hat fejlett ország szakképzési rendszeréről készült országtanulmány. Módszer: szakirodalom feldolgozása, statisztikai elemzés, dokumentumelemzés.

- *A hazai modernizációs folyamatokat elemzése.* A szakképzés területén az utóbbi években tapasztalható változások összefoglalása. Módszer: szakirodalom feldolgozása, statisztikai elemzés, dokumentumelemzés.
- *Empirikus adatfelvétel.* Régiókra és szakmacsoportokra reprezentatív kvalitatív és kvantitatív kutatás szakképző intézményekben. A kérdőíves és interjú vizsgálat alanyai szakképzési intézmények vezetői és TISZK-ek vezetői. Az intézményvezetők mellett a kutatás részét képezi egy többlépcsős követéses vizsgálat, amelynek alanyai a szakképzésben részt vevő tanulók. E vizsgálat révén nemcsak a lemorzsolódás arányát tudhatjuk meg, hanem az okait is feltérképezhetjük.

---

## **Fehérvári Anikó – Mártonfi György – Török Balázs**

### **Nemzetközi összehasonlítás**

Az iskolai kudarc, a lemorzsolódás az eltérő oktatási rendszerek és a különböző mérési módszerek és szemléletek miatt nemzetközi összehasonlításban nehezen vizsgálható. Az Európai Unió által használt korai iskolaelhagyás definíció<sup>2</sup> viszont lehetőséget nyújt arra, hogy az iskolai pályafutás végéig lemorzsolódottak nagyságrendjét jól közelítő becsléssel összevessük. A definíció azon alapszik, hogy a XXI. század munkaerő-piaci és társadalmi integrációjának szinte előfeltétele a legalább középfokú (ISCED 3 szintű) végzettség.

---

<sup>2</sup> A "korai iskolaelhagyók" (early school leavers) kategóriája azokra a 18–24 éves személyekre utal, akikre a következő két feltétel teljesül: a legmagasabb iskolai végzettségük ISCED 0, 1, 2 vagy rövid 3c program, és az Európai Közösség Munkerő-Felvételében (Labour Force Survey) úgy nyilatkoztak, hogy a megelőző négy hétben nem vettek részt semmilyen oktatásban és képzésben (számláló). A nevező a lakosság adott korosztályának teljessége, kivéve ahol a legmagasabb iskolai végzettségre és a képzésben való részvételre nem volt válasz.

1. táblázat

Korai iskolaelhagyók az Európai Unió tagországaiban, 2002–2007

Ország	Trend*	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Szlovénia	0	4,8 (u)	4,3 (u)	4,2 (u)	4,3 (u)	5,2 (u)	4,3 (u)
Cseh Köztársaság	0	5,5	6 (b)	6,1	6,4	5,5	:
Lengyelország	-	7,6	6,3	5,7 (b)	5,5	5,6	5
Norvégia	-	14	6,6 (b)	4,5	4,6	5,9	:
Szlovákia	+	5,6	4,9 (b)	7,1	5,8	6,4	7,2
Finnország	-	9,9	8,3 (b)	8,7	9,3	8,3	7,9 (p)
Ausztria	- +	9,5	9,3 (b)	8,7 (i)	9	9,6	10,9
Litvánia	-	14,3 (b)	11,8	9,5 (b)	9,2	10,3	8,7
Dánia	+	8,6	10,3 (b)	8,5	8,5	10,9	12,4 (b)
Svédország	- +	10,4	9 (b)	8,6	11,7 (b)	12,0	:
Írország	-	14,7	12,3 (b)	12,9 (p)	12,3 (p)	12,3	11,5
Franciaország	-	13,4	13,6 (b)	13,1	12	12,3	12,7
Magyarország	0	12,2	11,8 (b)	12,6	12,3	12,4	10,9
Belgium	0	12,4	12,8	11,9 (b)	13	12,6	12,3
Hollandia	-	15	14,2 (b)	14	13,6	12,9	12
Egyesült Királyság	-	17,8	16,8	14,9 (i)	14	13,0	:
Észtország	0	12,6	11,8	13,7	14	13,2	14,3
Németország	0	12,6	12,8 (i)	12,1	13,8	13,9	12,7
Görögország	0	16,7	15,5 (b)	14,9	13,3	15,9	14,7
Ciprus	+ -	15,9	17,4 (b)	20,6	18,1	16,0	12,6
Luxemburg	- +	17	12,3	12,7	13,3	17,4	15,1
Bulgária	-	21	22,4	21,4	20	18,0	16,6
Lettország	- +	19,5	18,1	15,6	11,9	19,0 (p)	16 (p)
Románia	-	23,2	23,2	23,6 (b)	20,8	19,0	19,2
Olaszország	-	24,3	23,5	22,3	21,9	20,8	19,3
Izland	0	28,8	23 (p)	27,4 (p)	26,3 (p)	28,1 (p)	:
Spanyolország	0	29,9	31,3	31,7	30,8 (b)	29,9	31
Portugália	-	45,1	40,4	39,4 (b)	38,6	39,2 (p)	36,3 (p)
Málta	-	53,2	48,2	42 (b)	41,2	41,7	37,6
EU (25 ország)	-	16,6	16,1	15,4	15,1	15,0	14,5
EU (27 ország)	-	17,1	16,6	15,9	15,5	15,2	14,8

Forrás: Eurostat; EU Labour Force Survey [a letöltés dátuma: 2008. május 29.]

A Guidelines to ReferNet for the sixth thematic overviews – Contractual period: 2008 c. anyagból kimásolva, a 2002-es és 2006-os értékek alapján nagyság szerint sorbarendezve

Megjegyzések:

× A + a lemorzsolódás trendszerű növekedését jelzi, a – ennek ellenkezőjét, a trendszerű csökkenést, a 0 a szinten maradáást. A – + és a + – jelek arra utalnak, hogy eleinte határozottan romlani, majd javulni látszik a helyzet, illetve fordítva.

(:) Nincs adat

(e) Becsült érték

(b) Törés az adatsorban

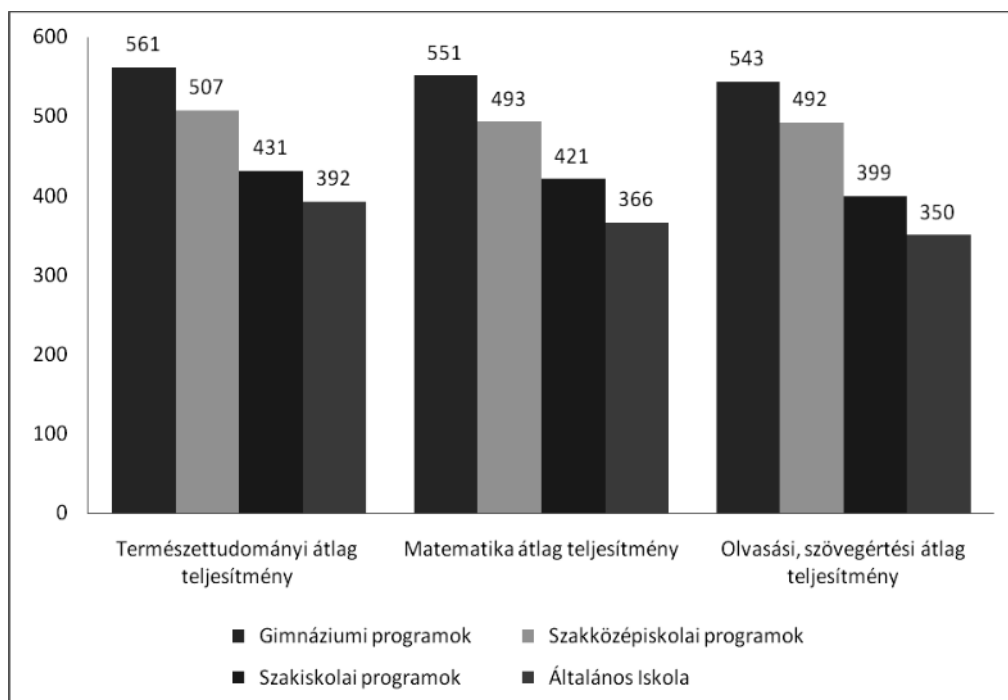
(p) Ideiglenes érték

(u) Megbízhatatlan vagy bizonytalan érték

A táblázat adatait érdemes óvatosan kezelni. Három dologra hívnánk fel a figyelmet ezzel kapcsolatban. Egyrészt arra az eltérésre, ami a PISA-vizsgálatok eredményével összevetve adódik, különös tekintettel a 15 éves korban nagyon gyengén teljesítők arányára az összes tanulón belül. Másrészt arra, hogy az adatsorokban időnként törések – meredek emelkedések vagy esések – vannak (ezeket "b"-vel jelöli a táblázat), amelyek valószínűleg a mérési módszertan változására utalnak. Végül arra a jól ismert tényre, hogy a közép-európai volt szocialista országok – hazánkat is beleértve – iskolarendszerében a szakmunkásképzésből kikerülők tudásszintje igen alacsony. A kimenet itt puha, tehát egy magyar vagy lengyel szakmunkás végzettség munkaerő-piaci értéke a német, holland vagy dán megfelelővel nem vethető össze. A csehek, lengyelek és szlovákok helye az élmezőnyben ezért inkább statisztikai tény, mint oktatási rendszerüket jellemző ismerv (a szlovének adataival kapcsolatban maga az EUROSTAT is jelzi kételyeit). Ennek fényében értékelendő Magyarország "előkelő", a PISA-felméréssel összevetve kedvezőbb helyezése is. A PISA-felmérésben a fejlett országok alsó középmezőnyébe tartozunk ugyan, de a gyengén teljesítő országok rangsorában igen hátul kullogunk. Magyarország 2006-ban a természettudomány területén az OECD-átlagot hozta, míg a szövegértés és a matematika területén elmaradt az átlagtól. Az ország gyenge összteljesítménye mellett arra is fel kell hívnunk a figyelmet, hogy képzési programonként erős belső tagozódást mutatnak az adatok. A teljesítmények mind a természettudomány, mind a matematika, mind az olvasás és szövegértés terén egyfajta „intézményi lejtő” mentén oszlanak el. A legjobb teljesítményt a gimnáziumokban tanulók nyújtják, ezt követik a szakközépiskolások, majd a szakiskolások, leggyengébb teljesítményük pedig az általános iskolában tanuló 15 éveseknek volt.

## 1. diagram

### Tanulói teljesítmények iskolatípusok szerint (PISA 2006)



Forrás: OECD (2008a) alapján Török Balázs

Az intézménytípusok közötti különbségeket vizsgálva az látható, hogy az eltérések nem egyenletesen oszlanak el. Az általános és szakiskolai program tanulói között átlagosan 50 pont különbség adódik, a szakiskolák és a szakközépiskolák tanulói között 80, míg a szakközépiskolák és a gimnáziumok tanulói között 54 pontos átlagos eltérést találunk. A tanulmányi teljesítmények a szakiskolák és az általános iskolák markáns lemaradását jelzik. A szakiskolákban (és általános iskolákban) tanuló 15 évesek lemaradása nemzetközi összehasonlítás alapján is magasnak, ha nem is kiugróan magasnak számíthatnak<sup>3</sup>. Ennek tükrében különösen kedvezőtlen tendenciának tűnik, hogy az általános iskolai képzésben „visszamaradó” 15 éves korú tanulók aránya tovább növekedett az elmúlt években (OKM 2008: 7).

Az eltérő intézménytípusokban tanulók teljesítménykülönbségeit többféle tényező együttes magyarázata alapján értékelhető. A tanulási eredményességre vonatkozó PISA-vizsgálatokból kitűnt, hogy az iskola szocio-ökonómiai összetettsége a leginkább meghatározó tényezője a tanulók eredményességének. Az iskolák közötti teljesítménykülönbséget szövegértés terén – de

<sup>3</sup> Figyelembe kell venni, hogy a közölt teljesítményadatok nem veszik figyelembe a tanulók anyagi, szociális és kulturális státuszának magyarázó hatását.

hasonlóan matematikai és természettudományos teljesítmények terén is – közelítőleg 50 százalékban magyarázta a tanulók családi háttere, kevesebb mint 20 százalékban az iskolai környezet (abból főként az iskola szocio-ökonómiai státuszának átlaga<sup>4</sup>). Ezekhez mérten mindössze 5 százalékban bírt magyarázó erővel az iskolai klíma, az iskola-policy vagy az iskola által elérhető finanszírozási források. (Megjegyzendő, hogy az iskolák közötti teljesítmény eltérések mintegy 30 százalékát nem magyarázták a PISA-vizsgálatba vont változók [OECD 2005].) A 2006-os PISA-felmérés fentebb közölt adatai tehát nem közvetlenül az iskolák teljesítményét – mint „hozzáadott értéket” – tükrözik, hanem általában világítanak rá az eltérő intézményeket látogató tanulótársadalom összetettségére.

A korai iskolaelhagyók arányaira visszatérve, hat egymást követő év adatai már lehetőséget kínálnak az iskolai pályafutás egészében mért lemorzsolódás trendjével kapcsolatos megállapításokra. Mindössze két olyan országot találunk, ahol határozottan romlani látszik a globális lemorzsolódási statisztika (Szlovákia és Dánia), de ezekben az országokban ez a probléma relatíve kisebb, mint a többi tagországban. Az országok közel harmadában (8 országban, köztük hazánkban) úgy tűnik, hogy nincs érdemi változás a korai iskolaelhagyás mértékét tekintve. Az országok mintegy felében (a 29 adatsorból 14-ben) trendszerűnek látszik a javulás, azaz a korai iskolaelhagyás mértékének csökkenése. Az Európai Unió egészében 5 év alatt 10-12%-kal csökkent a korai iskolaelhagyás aránya, tehát nem jelentéktelen mértékben, bár jóval lassabban, mint a 2003-ban meghatározott benchmark alapján csökkennie kellett volna. Végül van öt olyan ország, ahol az adatok alapján úgy tűnik, hogy egy ideig nőtt, majd csökkent a lemorzsolódás, esetleg éppen fordítva. Ezekben az országokban – bár az idősor elég rövid, hogy bizonyosak legyünk ebben – trendváltozást gyanítunk.

A kötetben bemutatásra kerülő hat ország közül négy (Svájc, Dánia, Írország, Franciaország) jobb, míg kettő (Hollandia és Portugália) rosszabb eredményekkel rendelkezik, mint Magyarország. Az értékek mögött azonban különböző definíciók, értelmezések és mérések állnak.

**Portugália** Nyugat-Európához képest nagyon eltérő társadalmi-gazdasági fejlődési utat járt be. Portugáliában az Eurostat által alkalmazott definíció értelmezhetetlen, hiszen az ország sajátosságait tekintve azt figyelhetjük meg, hogy még nem következett be a középfokú oktatás expanziója, így a tanulók zöme be sem lép a középfokú oktatásba. A portugál oktatási modernizáció nem is a középfokú oktatás expanziójára törekszik, hiszen néhány évtizeddel ezelőtt még, az analfabetizmus felszámolásért harcolt. Erre visszavezethetően a portugál társadalomban továbbra is elfogadott az alapfokú végzettség, és a munkaerőpiac jelenlegi struktúrája is biztosítja, hogy az alapfokú végzettséggel rendelkezők könnyen el tudnak helyezkedni. Így az Unió által megfogalmazott elvárás (a korai iskolaelhagyók arányának 10%-ra csökkentése)

<sup>4</sup> A iskola szocio-ökonómiai státusz átlagának számításakor minden egyes tanuló szülei közül a magasabb foglalkozási státuszban lévőket veszik figyelembe.



nem tekinthető relevánsnak az ország sajátosságait tekintve. Portugáliában nem az a probléma, hogy a tanulók nem szereznek középfokú végzettséget, hanem az, hogy sokan el sem jutnak a középfokú intézményekig. A magasabb iskolai végzettség megszerzése tehát a portugál társadalomban és gazdaságban más kontextusban értelmezhető, mint az Unióban, az összehasonlító statisztikák azonban elfedik ezeket a különbségeket. A portugál oktatási rendszer másik sajátossága – amely példaként szolgálhat más országok számára – a közoktatási rendszerrel párhuzamos, de azzal ritkán találkozó szakképzési rendszer kialakítása. Mivel a tanköteles kor befejeztéig a fiatalok többsége csak alapfokú végzettséget szerez, ezt a munkapiac oly módon kompenzálja, hogy felnőttek iskolai előképzettségüktől függetlenül léphetnek előre szakképzési vonalon, s a megszerzett szakmai képesítés egyes esetekben automatikus előrelépést jelent az általános képzés területén is.

Mivel Portugáliában a lemorzsolódás nem egy-egy jól megfogható csoportot érint, hanem a tanulók széles rétegét, ezért az ottani oktatáspolitikusok rendszerszintű intézkedésekkel próbálják emelni egy-egy korosztály iskolázottságát. Egyes szakértők szerint átfogó reformra lenne szükség az oktatás tartalmát illetően, emellett a tanártovábbképzés átalakításától várják az oktatás minőségének javulását.

**Franciaországban** az oktatási rendszer erősen kimenetorientált. Ez a szakképzési rendszerben is tetten érhető, hiszen szakképzettséghez többféle módon is juthat az egyén. Az iskolarendszer csak az egyik út, emellett alternatív képzési lehetőségek is léteznek, amelyek egyéni képzési tervek alapján valósulnak meg. A harmadik lehetőség, hogy az egyén munkavégzés mellett – a gyakorlati tapasztalatainak beszámításával – szerez végzettséget. Mivel mindhárom út elfogadott és teljesen egyenrangú, ezért a korai iskolaelhagyás vagy lemorzsolódás értelmezése is más, mint például nálunk, hiszen az egyén úgy is középfokú végzettséghez juthat, hogy kilép az iskolarendszerből és egyáltalán nem vesz részt képzésben.

Franciaországban azt tekintik kimaradónak, aki egy évnél hosszabb időre szakítja meg tanulmányait és nem szerez középfokú végzettséget. A lemorzsolódás mérését tanulói panelvizsgálatokkal kívánják biztosítani. Az erős kimenetszabályozás miatt a kimaradók két csoportját különítik el: a képzés során kihullókat és a képzést befejezőket, de nem vizsgázókat.

A francia oktatási rendszer egy másik sajátossága, hogy ugyan a teljes lakosságot tekintve a középfokú oktatás egy adott korosztály szinte valamennyi tagjára kiterjedt, mégis van egy nagyon erősen elkülönülő csoport, amely teljesen más jellegzetességet mutat, ezek a bevándorlók. A felnőtt aktív korosztályban, a többi franciához képest, a bevándorlók körében kétszer nagyobb azok aránya, akik semmilyen végzettséget nem szereztek. Az alacsony iskolázottság és a lemorzsolódás problémája tehát összekapcsolódik a bevándorlás problémájával.

Az iskolarendszerből való kihullás ellen a francia oktatáspolitikusok választai a következők: egyénre szabott képzési tervek, pályaaorientáció elősegítése

se, szabadidős programok szervezése a kallódó fiataloknak, tanártovábbképzés, más (szociális, egészségügyi) szervezetek bekapcsolása a képzésbe.

A korai iskolaelhagyókat tekintve **Hollandia** hazánkhoz képest valamivel rosszabb képet mutat. Az ország erősen decentralizált oktatási rendszerrel rendelkezik, ahol a szociális partnerek befolyása nagy. Oktatási rendszerére jellemző az erős egymásra épülés, a jól látható tanulmányi utak. Hollandia több szempontból is példa Magyarország számára. Egyrészt az ottani ROC-ok (regionális képzési központok) nyomán indult el hazánkban a TISZK-ek létrehozása, vagyis a magyar szakképzés centralizálása, másrészt Hollandia kevesebbet költ az oktatásra, mint azt az ország GDP-je megengedné, ehhez viszonyítottan mégis jó eredményeket ér el nemzetközi szinten, vagyis költséghatékony.

A holland szakképzési rendszer duális rendszer, de a tanműhelyi képzés helyett inkább a munkahelyi képzés valósul meg. A szakképzés négy szintre tagozódik, melyen belül a gyakorlati képzési idő változik. Annál magasabb a gyakorlat aránya, minél képzetlenebbek a hallgatók. Az idősebb, az alulmotivált és az iskolai kudarcokkal terhelt diákok tanrendjébe kerül a legtöbb gyakorlati óra. A szakképzés szintjei természetesen kimenetszabályozottak, vannak teljes értékűek, és vannak olyanok, amelyek csak részképesítést adnak. Az egyes szintek egymásra épülnek. A lemorzsolódás éppen az egyes szintek közötti átmenetben fordul elő leggyakrabban. Legmagasabb az aránya a középfokú oktatás megkezdésekor, aminek oka, hogy ez az időpont egybeesik a tankötelezettségi kor végével. Így logikus intézkedésnek tűnik, hogy Hollandiában is – csakúgy, mint hazánkban – 18 éves korra emelték a tankötelezettséget. Emellett az oktatáspolitikusok a képzés rugalmasabbá tételétől is a lemorzsolódás csökkenését várják. Szintén a lemorzsolódást csökkentik az átmeneti osztályok (kísérleti jellegű program), amelyek a legproblémásabb fiatalok gyűjtőhelyei.

A lemorzsolódók belső tagolódást mutatnak. A fiatalok egy részét a munkapiac szívja el/fel az iskolából, akik kellő tanulási motiváció híján, ám a kedvező munkapiaci helyzet reményében döntenek az iskola elhagyása mellett. Mások sem itt, sem ott nem jelenik meg, vagyis úgy maradnak ki az iskolából, hogy a munkapiacon sincsenek jelen. Ez utóbbi csoportot leggyakrabban labilis szociális háttér jellemzi, gyakran szenvedélybetegek, illetve valamilyen bűncselekmény elkövetői.

A holland rendszerben korábban léteztek a második esély iskolái, viszont működésükről az az általános vélemény alakult ki, hogy egy zsákutcás intézményrendszer volt, az ott végzők útja nem vezetett sehová, ráadásul elősegítette a szegregációt. Éppen ezért jelenleg a holland oktatáspolitikusok abban hisznek, hogy a meglévő rendszeren belül kell kezelni a problémákat.

Az angolszász oktatási rendszerbe ad bepillantást **Írország**, amely országra azért esett választásunk, mert gazdasága és társadalma az elmúlt két évtizedben jelentős változásokon esett át. A 20–24 évesek körében a középfokú végzettség megszerzése általánossá vált. A lemorzsolódók aránya azonban régóta változatlan. Írországban azt tekintik lemorzsolódottnak, aki a

tanköteles kort még nem töltötte be, de már nem jár iskolába. (A tankötelezettség addig tart, amíg a fiatal nem tölti be a 16. életévét vagy nem szerez alsó középfokú végzettséget.) Habár már egy évtizeddel ezelőtt – az Uniót megelőzve – nemzeti programot hirdettek a lemorzsolódás csökkentése érdekében, úgy tűnik, ezek az intézkedések nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Ennek okait az ír oktatáspolitikusok abban látják, hogy egyrészt a társadalmi egyenlőtlenségek továbbra is megmaradtak az oktatásban, másrészt (a gazdasági fellendülés és a részmunkaidős foglalkozások megjelenésével) a munkapiac elszívó hatása felerősödött. Láthatjuk tehát, hogy Írországból is a lemorzsolódás részben összekapcsolódik a hátrányos helyzetű tanulók problémájával és az oktatási egyenlőtlenségekkel.

Mivel az 1997-es intézkedések nem hoztak eredményt, ezért felülvizsgálták azokat és 2001-től új programokat indítottak, amelyekben különösen fontos hangsúlyt kap az egyénre szabott megközelítés, illetve a leszakadó társadalmi csoportok. Írországból a leszakadók egy része etnikailag is azonosítható, ők a travellerek<sup>5</sup>. Az új megelőző programok sajátossága, hogy nem egy újonnan létrehozott intézményrendszerben, hanem a meglévőket támogatva segíti a lemorzsolódástól leginkább veszélyeztetett tanulókat. Az is fontos jellegzetesség, hogy a részt vevő intézmények többsége általános iskola. Vagyis az írek megpróbálnak a probléma elé menni és minél korábbi időszakban megkezdeni a leszakadók visszaintegrálását. A programok nemcsak az iskolai életre koncentrálnak, hanem fontosnak tartják a tanulók iskola utáni, illetve szünidei támogatását is. A lemorzsolódás elleni intézkedések további fontos eleme az iskolán kívüli szolgáltatások erősítése (pl. pszichológiai szolgálat felállítása).

Az újonnan bevezetett programok mellett létezik egy másik program is (Youthreach), amely már több mint húsz éve foglalkozik azzal, hogy a lemorzsolódott fiatalokat visszaintegrálja a képzésbe és szakképesítéshez juttassa őket. Ez az intézményrendszer azonban nem az iskolarendszerű képzéshez kötődik, hanem inkább a munka világához, és nem is csak tudásátadáson alapul, hanem az egyén komplex fejlesztésén. Fontos megjegyezni, hogy a Youthreach nemzeti program, de minden esetben helyi igényeken alapul és a tartalmát is a helyi igényekre szabják.

A bemutatásra kerülő országok közül **Svájc** egyrészt Közép-Európát képviseli, másrészt egy kicsit a német szakképzési modellt is megtestesíti, annak korrekcióival együtt. A svájci szakképzési rendszer a duális képzésen nyugszik, vagyis a gyakorlati oktatás nagy része vállalatoknál zajlik. Legnagyobb erényének azt tartják, hogy a szakképző rendszer ideális átmenetet biztosít az iskolából a munka világába, illetve a szakmunkások tudása általánosan elismert és elfogadott. Ugyanakkor itt is megjelennek a szakképzés strukturális problémái. Svájcban 2004-ben lépett életbe az új szakképzési törvény, amelynek legfontosabb pontjai a következők: egységes, szűkített

<sup>5</sup> A travellerek (utazók) egy évszázadok óta Írországból élő kisebbség. Gyakran – hibásan vagy szándékosan sértően – cigányoknak is nevezik őket.

szakmacsoportjegyzék, kimenetszabályozás (egy képzettség eléréséhez több út vezethet), kétéves gyakorlatorientált képzés bevezetése.

Svájcban lemorzsolódónak tekintik azt a 18–24 év közötti fiatalt, aki csak alapfokú végzettséggel rendelkezik, és az elmúlt egy évben nem vett részt semmilyen képzésben. Tehát ez a definíció szintén eltér az Unióban alkalmazottól. Habár Svájc jobb mutatókkal rendelkezik, mint hazánk, mégis az elmúlt évtizedben közel duplájára növekedett a lemorzsolódók aránya. Ennek oka leginkább abban keresendő, hogy az elmúlt időszakban megnövekedett a bevándorlók aránya az országban, és a lemorzsolódók főként közülük kerülnek ki. Vagyis csakúgy, mint Franciaországban, a lemorzsolódás Svájcban is a bevándorlók iskoláztatási problémájával kapcsolható össze.

A lemorzsolódás mérésére Svájcban is a panelvizsgálatot tartják a legmegfelelőbbnek. A vizsgálat azonban összekapcsolódik a tanulók teljesítménymérésével is, mivel a panelminta kialakításában a PISA-felmérések mintáját vették alapul. A mérések szerint a fiatalok háromnegyede halad tovább az alsó középfok után, míg egynegyedük választ valamilyen átmeneti megoldást (pl. pályaorientáció, felzárkóztatás, nyelvtanulást elősegítő programok). Ezek az átmeneti megoldások segítik az alulmotivált, tanácstalan fiatalokat, hogy megtalálják a helyüket. Emellett Svájcban a megelőzésre is hangsúlyt fektetnek. Egyes kantonokban a szakiskolák mellett működnek olyan szervezetek, amelyek a lemorzsolódástól fenyegetett tanulókat figyelik, és segítséget nyújtanak nekik, ha szükséges. Van azonban a fiataloknak egy szűk csoportja (5%), akik kiesnek az intézmények látóköréből és az iskolarendszereből is, és jelenleg semmilyen célzott program nem született problémáik kezelésére.

A panelvizsgálatok mellett a svájci oktatáspolitikusok szerint pontosabb mérésre is szükség volna, mégpedig az összes lemorzsolódó tanuló nyilvántartására. Véleményük szerint hosszú távú stratégia csak egy teljes nyilvántartási rendszer mellett alkalmazható.

**Dánia** a skandináv modell miatt került a kiválasztott országok közé, illetve azért, mert a lemorzsolódás visszaszorításában példaként szolgálhat Magyarország számára. A dán duális szakképzés erősen decentralizált, és a szociális partnerek szakképzésben betöltött szerepe is számottevő. Habár a dán oktatási rendszer igencsak költséges, mégis a dánok úgy vélik, hogy ez a befektetés mindenképpen megtérül, hiszen a társadalom számára hasznos és teljesítőképes fiatal felnőttek jutnak a munkapiacra.

Dániában – csakúgy, mint más európai országban – az alapfokú oktatás befejezését követően a diákok egy átmeneti évet választhatnak. Ennek az évnek a célja a személyiség fejlesztése, a felzárkóztatás és a pályaorientáció. Az átmeneti év mellett a fiatalok helykeresését segítik elő a hídkurzusok. Ezek a rövid idejű képzések a különböző képzési programokba adnak bepillantást, melyekben eldöntheti a diák, hogy az egyes képzések színvonala, követelményei mennyire felelnek meg az igényeinek.

Az alapfokú képzést követően a diákok gimnáziumban vagy szakképző iskolában tanulhatnak tovább. A tanulóknak csak háromnegyede végez közép-

iskolában, a többiek különböző felső középfokú végzettséget nem adó intézményben tanulnak (termelőiskolák, népfőiskolák). Ezek a főként egyéni képzési utakra építő intézménytípusok a felzárkózást, pályaválasztást, személyiségfejlesztést szolgálják. Itt olyan részképesítésekhez juthat a diák, amelyeket a munkapiacra is elfogadnak.

Dániában (ottani szemmel nézve) súlyos gondot jelent a lemorzsolódás. Itt sem az uniós definíciót alkalmazzák, hanem azt mérik, hogy hányan fejezik be a megkezdett képzési programot. Általában 65–85 százalék között mozog ez az arány. Ez azonban azt is jelentheti, hogy sokan többféle programba is belekóstolnak, bekapcsolódnak. Viszont ha a dán felnőtt lakosság iskolázottságát nézzük, akkor már korántsem olyan súlyos a helyzet, ami még inkább megerősíti azt, hogy főként a fiatalok helykereséséről van szó, mintsem az iskolarendszer végleges elhagyásáról.

A lemorzsolódás megelőzését leginkább a megfelelő pályairányításban látják a dán oktatáspolitikusok. Az adekvát pályautak megtalálása mellett fontos szerepet kap a tutorálás, a tanári teamek szervezése, a moduláris tananyagszervezés, a tanulási környezet fejlesztése is.

A már említett termelőiskolák hivatottak a normál képzési rendszerből kihullott fiatalok képzési és munkapiaci integrálására. Emellett léteznek még olyan rövid idejű szakképzési programok is, amelyek egyéni tanulmányi terveken alapulnak. A nappali népfőiskoláknak szintén a hátránykezelés a fő feladata. Az intézményrendszer legalsó fokán helyezkednek el azok a tanodák (TAMU-iskola), amelyek a legreménytelenebb sorsú fiatalokkal foglalkoznak (gyakran drogos vagy büntetett fiatalokkal). Céljuk az, hogy rövid idejű, betanító jellegű képzéseket nyújtsanak a fiatalok számára.

### Portugália (Györgyi Zoltán)

Mint általában a távoli kis országokról, Portugáliáról, s főként annak oktatási rendszeréről, keveset tudunk. Szerepet játszik ebben az is, hogy a hazai kutatók érdeklődése általában három nagy országcsoport felé fordul. A német típusú oktatási rendszer elsősorban a közös hagyományok, gyökerek miatt fontos számunkra, hiszen az ottani jó megoldások viszonylag könnyen adaptálhatók. Az angolszász országok iránti érdeklődést a hazaitól gyökeresen eltérő, a francia–porosz hagyományokra épülő hazai rendszerhez képest sokkal inkább alulról építkező, a rétegigényeket figyelembe vevő rendszere indokolja, míg a skandináv országok iránti érdeklődést leginkább a tudás- és kompetenciavizsgálatokon elért eredmények, nemkülönben a komprehenzív középfokú iskolák sikeres hagyománya indokolja. A mediterrán országok oktatásával kevesebbet foglalkozik a hazai szakirodalom, megismerésük talán éppen ez indokolja.

Tanulmányunkban a portugál szakképzést ismertetjük, s kissé elemezzük. A munkának akadálya volt, hogy a hozzáférhető angol nyelvű szakirodalom nem túl gazdag, másrészt hogy a néha kissé esetlegesnek tűnő internet-források jó tízéves időszakot ölelnek fel (nem is mindig megjelölve a keletkezés időpontját). Mivel az oktatás különböző részelemei gyakran változtak Portugáliában ez alatt az idő alatt, de ezek – a nagyobb, átfogó változások hiányában – nehezen követhetők.

#### ***A portugál oktatási rendszer előzményei***

A portugál oktatási rendszer bemutatása kapcsán két, egymással nagyon is összefüggő kiindulópont kínálkozik. Az egyik az ottani „rendszer váltás”, vagyis az 1974-es „szegfűs forradalom”, a másik pedig az, hogy a fejlett világ országai között iskolázottság tekintetében Portugália a sereghajtók között található. A két kiindulópont közös gyökere a mintegy negyven évig tartó jobboldali diktatúra, bár az azt megelőző időszak sem az oktatás erőteljes modernizációjáról szólt. A Salazar-diktatúra olyan oktatási rendszert konservál, amely már a diktatúra kezdetén is idejétmúlt volt. Amennyire a jelenlegi rendszert leíró tanulmányok visszatekintései láttatják, az oktatás elsősorban egy szűk elit érdekét szolgálta (Country studies – Portugal – Education). Nem

csak a felsőoktatás expanziója nem kezdődött el a diktatúra végéig, de még a felső középfokú oktatása sem. Jellemző módon felső középfokon és a felsőoktatásban egy-egy korosztálynak kb. hasonló aránya tanult.<sup>6</sup> Ehhez hozzávehetjük, hogy az alsó középfokú képzés sem volt teljes, hiszen egyrészt a tankötelezettség csak 12 éves korig terjedt, másrészt sokan még ezt sem végezték el. A 12 éves korig tartó tanulás csak a hatvanas évek közepére vált általánossá. Sokáig hihetetlen magasak voltak az analfabetizmusra vonatkozó adatok is, bár ez természetesen nem csak a Salazar-rendszer számlájára írható, hiszen ezt felszámolni több generációt igényel. Az analfabetizmust lassan sikerült leszorítani ugyan (a kilencvenes évek elején 14–20 százalék közöttire becsülték), de még ma is nyoma van: 2006-os adatok szerint a lakosság hét százaléka nem tud írni-olvasni (Wikipedia). Hozzá kell tenni ehhez, hogy a volt gyarmatokról bevándorló színes bőrű lakosság beilleszkedése, iskoláztatása nem problémamentes, de az áttekintett szakirodalom egyike sem hozta az analfabetizmust velük összefüggésbe. Sokkal inkább arra történnek utalások, hogy a tengerparttól távolabbi, elmaradott térségekben máig alacsony a tanulás presztízse.

Az iskolarendszer fejletlenségének közvetlen okai között egyaránt szerepet játszott a bezárkózás (vagyis, hogy nem figyeltek a külvilág eseményeire, nem tartottak lépést a korrallal), a hagyományokhoz való túlzott ragaszkodás, a félelem az új eszméktől és az iskolázatlan tömegek tanulás révén való felemelkedésétől. Abban, hogy az élet nem kényszerített ki erőteljes oktatási reformot, az is szerepet játszott, hogy a gazdaság modernizációja elmaradt, így a képzett munkaerő iránti igény nem tudott az oktatási fejlődés motorjává válni.

A 1974-es forradalom csak a csíráját jelentette az érdemi változásnak, csak a lehetőségét teremtette meg annak. A forradalmat követő 1976-os alkotmány célul tűzte ki az igazságos társadalom létrehozását, a gazdasági, társadalmi és kulturális különbségek visszaszorítását, s ennek megfelelő célokat jelölt ki az oktatás számára is. Alkotmányos célkitűzésként jelent meg az analfabetizmus felszámolása, s állampolgári jogként definiálták a magániskolák megjelenését is. Ennek ellenére az első tíz év oktatási változásai inkább csak az addig elfojtott elképzelések, indulatok felszínre kerülését hozták, mintsem átgondolt oktatási reformot. Átpolitizált időszak következett, amelyben a baloldali pártok játszottak kiemelkedő szerepet, az oktatási rendszer pedig fellazult: a diákok nem voltak hajlandók teljesíteni a követelményeket, az oktatásirányításnak pedig jóformán mindenki ellenszegült. Megszüntették a szakmai középiskolát, pontosabban beolvasztották az egységes középiskolába. Ezt a lépést is sokkal inkább a politikai indulatok indokolták, mintsem valamilyen átfogó oktatásfejlesztési koncepció. A komprehenzívnek nevezhető iskolatípus létrehozása ugyanis nem párosult a lehetséges kimenetek, a

---

<sup>6</sup> Ennek következménye, hogy 2006-os adatok szerint a közép- félfelsőfokú végzettségűek, illetve a felsőfokú végzettségűek aránya a 25–64 éves lakosság körében egyaránt 13% (Eurostat 2006).

lakossági elvárások vizsgálatával, a sokszínű programok bevezetésének támogatásával; így a korábban színvonalas (bár szűk) szakmai oktatás eltűnt, helyette pedig létrejött egy hivatalosan a felsőfokú továbbtanulásra feljogosító, de egyben szakmai képzettséget is nyújtó középiskolai program, amely viszont sem a továbbtanulásra, sem a szakmára nem tudott megfelelően felkészíteni. Így nem vált igazán vonzóvá, nem tudott széles rétegeket beiskolázni. Ezt a tíz évet egyesek a túlzottan balos kormányzás, mások a bizonytalan politikai helyzet számlájára írják.

A nyolcvanas évek közepétől stabilizálódott a politikai helyzet, balközép, illetve jobbközép kormányok következtek, s elkezdődött az oktatás szisztematikus fejlesztése. 1983-ra sikerült kidolgozni ennek koncepcióját, majd elfogadtatni egy oktatási törvényt (1986), amely alapján fejlődésnek indult a szakképzés is. A törvény ugyanis kimondja, hogy iskolai végzettségtől függetlenül mindenkinek joga van részt venni a szakképzésben. Az oktatás konszolidálásához hozzájárult az 1986-ban kezdődő európai uniós tagság is, amely egyrészt kijelölte az irányokat, másrészt pénzt adott hozzá. Mind a mai napig, különösen a szakképzésben, jelentős az uniós források aránya. Az Unióba való belépés révén a gazdaság bekerült az Európai Gazdasági Térségbe, ami jelentős fejlődést, tőkeimportot eredményezett, s a gazdaság oldaláról is megnövekedett az igény az oktatás fejlesztésére.

Az oktatást és a szakképzést azóta több törvény és rendelet is szabályozta, így fokozatosan változott. Lassanként kialakult a fenntartás és a finanszírozás jelenlegi struktúrája, s – elsősorban a szakképzésben – újabb és újabb kurzustípusok jelentek meg. Nem kis részben azért volt erre szükség, hogy a korábban igen magas munkanélküliséget leszorítsák, bár, mint látni fogjuk, a lassan modernizálódó gazdaság csak részben, illetve nagyon lassan képes az oktatás expanzióját kikényszeríteni.

### ***A háttér: gazdaság, iskolázottság***

Portugáliát egy OECD-tanulmány mint a nagy különbségek országát jellemzi (OECD 1999b), aminek háttérében a későn elkezdődő fejlődés, s emiatt a Nyugat-Európa gazdaságától és társadalmi fejlődésétől való elmaradás áll. Nagyok a különbségek a cégek között a technikai fejlettség, a képzett munkaerő foglalkoztatása, de a kereseteket tekintetében is. Élesen különbözik a városok és a vidéki térségek fejlettsége, társadalmi struktúrája, s mindez rávetül a városiasodott tengerparti sáv és a falusias belső térségek közötti helyzetre. Nagyok az eltérések a különböző társadalmi rétegek gazdasági helyzetében és oktatási-kulturális igényeiben. A folyamatok hasonló irányúak, mint Európa más országaiban, s ez nem csak a gazdaságban és az oktatásban érzékelhető, hanem például a demográfiában is. Bár a születések száma még mindig magasabb, mint az uniós átlag, de egyre kevesebb gyerek születik, s



a népesség előregedésének problémája már tetten érhető az oktatással foglalkozó szakirodalomban is.

A gazdaság az utóbbi húsz évben töretlenül fejlődik. A munkanélküliség viszonylag alacsony – ezt mutatják a számok. A számok mögötti folyamatok azonban ellentmondásosak. A tengerparti térségek erősen fejlődnek, míg a távolabbiak lényegesen lassabban. Utóbbiak gazdasági struktúrája mind a mai napig elmaradott. Az országban nem annyira a nagy cégek jelenléte a meghatározó, mint a kis- és közepes vállalkozásoké. Ennek – úgy tűnik – komoly szerepe van a szakképzés jelenlegi helyzetének kialakulásában is. Részben a cégek méretével, részben a kialakult szokásokkal áll összefüggésben, hogy sok más fejlett országhoz képest az elhelyezkedésnél a személyi kapcsolatoknak kiemelkedő a szerepe.

A népesség iskolázottsága magán viseli a korábban elhanyagolt oktatás következményeit. Az idősebb korosztályból sokan nem végezték el még az alapfokú iskolát sem. Az alapfokú képzésből még ma is jelentős a lemorzsolódás, igaz, a korábbinál lényegesen alacsonyabb. A középfokú képzésben viszont nemcsak az idősebb korosztályok lemaradása jelentős, hanem a fiatalabbaké is. A 25–34 évesek között még mindig csak 43 százalék végzett felső középfokú iskolát. Az előrelépés azonban így is jelentős, hiszen a 30 évvel idősebbek esetében még 13 százalék ez az arány, vagyis 30 év alatt több mint megháromszorozódott az ilyen végzettségűek aránya. Ezzel együtt is 19 EU-s ország közül Portugália az utolsó, s az OECD-országok közötti rangsorban sem sikerült elmozdulnia az utolsó előtti helyről.

## 2. táblázat

### A legalább középfokú végzettséggel rendelkező népesség aránya korcsoportonként, 2005

Ország	Korcsoport (%)				
	25–64	25–34	35–44	45–54	55–64
Magyarország	76	85	81	76	61
Portugália	26	43	26	19	13
OECD-átlag	68	77	71	64	54
EU-19 (átlag)	68	79	72	64	54
OECD-helyezés <sup>7</sup>	28/29	27/29	27/29	29/29	28/29
EU-helyezés	19/19	19/19	19/19	19/19	19/19

Forrás: OECD, Education at a Glance 2006

A munkaerőpiac jellegzetessége Portugáliában, hogy az alacsony végzettségűek is viszonylag könnyen elhelyezkednek. A legalacsonyabb és a legmagasabb iskolai végzettségűek között a foglalkoztatásban – viszonylag

<sup>7</sup> Itt és minden következő táblázatban helyezésem azt értjük, hogy a forrásban szereplő országok adatait sorba rendezve a legmagasabb értékből kiindulva hányadik helyen áll Portugália. Ezt jelzi a törtvonal előtti érték, a törtvonal utáni pedig, hogy hány országra vonatkozik a statisztika.

magas arányok mellett – a férfiak esetében mindössze 11 százalékpont a különbség (miközben az OECD-országok átlagát tekintve 25, az EU-s átlagot nézve 31 százalékpont, Magyarországon pedig 70). A nőknél az eltérés lényegesen nagyobb, de sokkal alacsonyabb az említett három viszonyítási ponthoz képest. Még csak azt sem lehet állítani, hogy a magasabb végzettség megtérül a foglalkoztatásban, mert például mind a nőknél, mind a férfiaknál a felső középfokú végzettségűek foglalkoztatottsága kissé alacsonyabb, mint az alsó középfokú végzettségűeké. Természetesen ebben az életkori sajátosságok is tükröződnek, hiszen a korábbiaknál magasabb képzettségű fiatalok nem annyira képzettségük, mint inkább életkoruk alapján tudnak nehezen elhelyezkedni.

Az okok, okozatok tisztázása nem könnyű. Egyrészt beszélhetünk arról, hogy a munkaadók kényszerűségből veszik fel az alacsonyan képzett dolgozókat, hiszen nem nagyon találhatnak mást. Az alacsony iskolai végzettség tömeges jellege miatt másrészt az ilyen végzettségűek nem mindig perifériára szorult emberek, nem társíthatók hozzájuk a másutt megszokott aszociális viselkedésminták, vagyis az oktatás munkaerő-piaci szűrő szerepe nem úgy (vagy legalábbis nem azon a végzettségi szinten) érvényesül, mint a fejlett országok többségében. Ez a munkaerő-piaci helyzet azt is jelenti egyben, hogy az elhelyezkedési lehetőségek bővülése nem igazán inspirál a tanulásra. Ezt, mint problémát a korábban már említett OECD-országjelentés (OECD 1999b) meg is említi.

### 3. táblázat

#### Foglalkoztatási ráta és az oktatásban való részvétel iskolai végzettség és nemek szerint a 25–64 éves korú népességben belül (2005)<sup>8</sup>

Ország		Foglalkoztatási ráta (%)						
		Legfeljebb alsó fokú végzettség (hat osztály)	Alsó középfokú végzettség	Felső középfokú végzettség (ISCED 3A)	Fél-felsőfokú végzettség	Felsőfokú végzettség		Összesen
						B típus	A típus és doktori programok	
Magyarország	férfiak	18	48	79	84	81	88	72
	nők	7	35	66	66	89	79	58
Portugália	férfiak	78	85	82	83	-	89	81
	nők	60	74	77	69	-	86	68
OECD-átlag	férfiak	64	73	82	86	88	89	82
	nők	39	49	66	76	79	79	63
EU-19 (átlag)	férfiak	58	69	81	85	86	89	79
	nők	36	47	67	74	79	81	63
OECD-helyezés	férfiak	3/22	4/29	18/29	18/22	-	16/30	19/30
	nők	2/22	2/29	3/29	17/22	-	5/30	10/30
EU-helyezés	férfiak	1/14	2/19	11/19	12/16	-	10/19	10/19
	nők	1/19	1/19	3/19	11/16	-	3/19	5/19

Forrás: OECD, Education at a Glance 2006

A foglalkoztatottsági helyzethez tegyük hozzá, hogy a legalacsonyabb, vagyis alapiskolai végzettségűek a kilencvenes években javuló elhelyezkedési lehetőségekkel számolhattak, s csak ezt követően romlott egészen kis mértékben a helyzetük (de az Unión belül a legjobb a helyzetük, s az OECD-országok között is a második legjobb), a náluk magasabb végzettségűek helyzete erősen ingadozott.

<sup>8</sup> Néhány táblázatnál az angol nyelvű irodalom szintbeosztását használjuk, megkülönböztetve az alsó és a felső középfokú képzést, a szövegben a hazai terminológiát követjük, tekintettel arra, hogy a jelenlegi kilépési pontok igazodnak a magyar rendszerhez.

#### 4. táblázat

#### A foglalkoztatási ráta változása iskolai végzettség szerint a 25–64 éves korú népességben belül (1991–2005)

Ország	Végzettség	%			
		1991	1995	2000	2005
Magyarország	középfokú végzettség alatt	-	-	36	38
	középfokú és félélsőfokú	-	-	72	70
	felsőfokú	-	-	82	83
Portugália	középfokú végzettség alatt	62	67	73	71
	középfokú és félélsőfokú	84	77	83	79
	felsőfokú	92	89	91	87
OECD-átlag	középfokú végzettség alatt	-	57	57	56
	középfokú és félélsőfokú	-	73	75	75
	felsőfokú	-	84	85	84
EU-19 (átlag)	középfokú végzettség alatt	-	54	53	53
	középfokú és félélsőfokú	-	73	75	74
	felsőfokú	-	85	85	84
OECD-helyezés	középfokú végzettség alatt	-	-	-	2/29
	középfokú és félélsőfokú	-	-	-	9/30
	felsőfokú	-	-	-	6/30
EU-helyezés	középfokú végzettség alatt	-	-	-	1/19
	középfokú és félélsőfokú	-	-	-	4/19
	felsőfokú	-	-	-	3/19

Forrás: Education at a Glance 2006

A tanulás másik nagy motiváló ereje, a magasabb jövedelem lehetősége Portugáliában is érvényesül, sőt mind a középfokú, mind a felsőfokú végzettségnek – más országokkal összehasonlítva – kifejezetten magas a hozadéka. A másik oldalról nézve ez persze azt jelenti, hogy az ennél alacsonyabb végzettségűek ugyan könnyen kapnak munkát, de azt alig fizetik meg. A sok fejletlen, munkaerő-igényes, ugyanakkor alacsony termelékenységű vállalkozás áll felszívja ugyan a dolgozókat, de nem tud nekik sokat fizetni. Ez természetesen megmagyarázza a magasabb végzettségűek viszonylag magas munkanélküliségét is, hiszen ők ebben a gazdasági struktúrában nehezebben találnak maguknak a képzettségüket megfizető munkát.

### Az oktatási rendszer felépítése és működése

Az oktatási rendszer a rendszert leírók szerint hármas tagolású, de, mint látni fogjuk, ez részben definíció kérdése. Első eleme a kilencosztályos alapiskola. Erre épül a hároméves középfokú képzés, majd arra a felsőfokú oktatás. A tankötelezettség a demokratikus átalakulást követő időszakban emelkedett csak 15 éves korra, vagyis az alapfokú oktatás befejezésének tipikus időpont-

jára. Ennek megfelelően a középiskola nem kötelező, bár évek óta téma a tankötelezettség felemelése.

Az alapiskolai oktatás (ensino básico) három szakaszra (ciclo) oszlik, amelyeket számmal jelölnek. Az első szakasz hossza négy, a másodiké kettő, a harmadiké pedig 3 év. Ahogy haladunk a szakaszokon felfelé, úgy jelenik meg egyre inkább a szaktárgyi oktatás, s ennek megfelelően ez egytanítós rendszerből eljutunk a szaktanári rendszerhez. Az egyes szakaszok jellegzetességei, vagyis az oktatandó tantárgyak önállóan vannak meghatározva, vagyis új szakasz esetén a tantárgyak összetétele is változik. Az első szakaszban az alapképességekre koncentrálnak, a második szakaszban a hazai (magyarországi) fogalmak szerinti műveltségi területek rendeződnek egy-egy tantárgyba, illetve tartanak projektórákat is, a harmadik ciklusban pedig már klasszikus tantárgyi rendszerben folyik az oktatás. A 9. évfolyamon lehetőség nyílik valamilyen szakmai oktatásra is.

Az iskolaszervezet nem az egyes szakaszokhoz igazodik. Nagyobb településeken a szakaszok külön intézményben folynak, kisebb településeken két vagy három szakaszt is ellátnak az iskolák. Ezért, illetve a tantárgystruktúra szakaszossága miatt mondtuk, hogy a szokásos tagolás mellett másfélék is elképzelhetők. Az első ciklushoz rendelhető iskolákat az önkormányzatok, a többi iskolát az állam tartja fenn.

A kilencéves alapiskola kötelező, de teljesen általánosnak még nem tekinthető a befejezése. A tanulók kilenc százaléká nem fejezi be, két százalékuk pedig még az első öt évet sem (OECD ????).

A hároméves középiskola (escola secundária) differenciált képzési programok szerint működik. Két nagy ága van, az általánosan képző ág (Cursos Gerais, v. más források szerint: COPSE) és a 11 szakirányú tanulást kínáló szakmai ág (Cursos Tecnológicos, illetve COPS). Utóbbiak differenciálódnak aszerint, hogy milyen tantárgyi, illetve szakmai területekre helyezik a hangsúlyt. A szakmai ág a szegfűs forradalmat követően megszűnt szakmai középiskola utódja, de funkciója – mint korábban említettük – bizonytalan (a kilencvenes évek végi adatok szerint a diákok csupán egynegyede választotta).

Az általános irányú program elvégzését középiskolai oklevél (diploma de estudos secundários) igazolja, a szakmai irányok elvégzése pedig az előbbin túl III. szintű szakmai képzést is jelent, ennek megfelelő oklevéllel (diploma de qualificação profissional de nível III).

Az oktatás fő felelőse az Oktatási Minisztérium (Ministério da Educação)<sup>9</sup>. Az oktatás irányítása hagyományosan centralizált az országban, vagyis központi szabályok, tantervek szerint történik a tanítás, központilag jóváhagyott tankönyvekkel. Mind az általános, mind a középiskolák zöme közintézmény, de működnek magániskolák is. Utóbbiak általában tandíjkötelesek, de a tandíj egy részét, vagy akár egészét is az állam megtéríti a szülőknek.

<sup>9</sup> A két autonóm terület (Azori-szigetek és Madeira) jelent csak kivételt, mert azok mindenben önállóságot élveznek, ami az alkotmánynak nem mond ellent.

Meg kell említenünk még egy jellegzetességet, amit részleteiben nem ismertetünk, de mint alapötletet érdekesnek tartunk: a tanulási nehézségekkel küzdők számára már az alapiskolai időszakban gyakorlatorientált, munkahelyi gyakorlatot is tartalmazó, alternatív képzési rendszer is működik.

A középiskola mellett széles körű szakmai oktatás is folyik. Bár jelentős részben ezt is az Oktatási Minisztérium felügyeli, de – különösen a régebbi, 10–15 éves vagy korábbi – szakirodalom ezt a képzési irányt külön kezeli a középiskolai képzéstől. E szétválasztás mögött valószínűleg egyaránt megtalálható a tradíció, ami nem engedi beemelni ezt a képzést a középfokú képzésbe, az erősen szakmai jelleg, ami nagyon távol áll a középiskolai képzéstől, illetve a nem eléggé egységesített oktatási tartalom, ami bizonytalanná teszi a végzettség értékét. Hangsúlyosabban inkább csak a külföldiek által vagy külföldiek megrendelésére (pl. CEDEFOP) készített jelentések taglalják ezt a képzési irányt. Lévéen ez a fő témánk, ezt a képzést a következőkben részletesebben fogjuk taglalni.

A két középiskolai program között, illetve a szakmai képzésen belül az egyes szakterületek között, hivatalosan van átjárás, azonban ez gyakorlatilag nem működik, hiszen az oktatás tartalma eltérő, s ez az átjelentkező tanulótól pótlólagos energiabefektetést igényel.

A középiskola nyitott rendszer, vagyis mindenkinek joga van továbbtanulni, aki az alapfokú képzésben megszerezte a bizonyítványát. Nem mondható el ugyanez a felsőoktatásról, amelybe a középiskolai bizonyítvány felmutatásán kívül a felvételi vizsgán is meg kell felelni. A felsőoktatás szelektivitása azonban látszólagos: a középiskolások alacsony létszáma miatt nincs igazán nagy szükség szelekcióra, s mivel a középfokú és a felsőfokú képzés kereteinek bővülése szinte párhuzamos, feltételezhető, hogy ez a helyzet hosszabb távon is így marad. Meg kell jegyeznünk, hogy a felsőoktatásba 23 éves kor felett középiskolai bizonyítvány nélkül is be lehet kerülni egy speciális vizsga letételét követően.

A középiskolai lemorzsolódás az alapiskolai lemorzsolódásnál lényegesen magasabb. Kilencvenes évek végi adatok alapján az alapiskolát befejezett tanulók mintegy 90 százaléka tanul tovább, ami – figyelembe véve a korábbi lemorzsolódást – azt jelenti, hogy egy-egy korosztály mintegy 80 százaléka nem elégszik meg az alapfokú végzettséggel. Igaz, egy-egy korosztálynak csak 55 százaléka fejezi be a hároméves középfokú képzést. Egyes adatok arra utalnak, hogy legtöbbször a 10. évfolyam során, valamint 12. évfolyamból maradnak ki. Ez utóbbi azzal is összefüggésben lehet, hogy vannak olyan szakmák, amelyeket a 11. osztály elvégzését követően lehet elkezdni tanulni. A lemorzsolódás önmagában még nem lenne nagy probléma, de egyrészt utal arra, hogy a középfokú végzettségnek nincs igazán értéke, továbbra is inkább csak a felsőfokú továbbtanulást szolgálja, másrészt a befejezett évek (leszámítva az említett szakmákat) nem számíthatók be sehol, ily módon értéktelenné válnak. A tendenciák persze mégis csak a képzés felértékelődését mutatják, hiszen a nyolcvanas évek elejéhez képest két és félszeresére, a

kilencvenes évek elejéhez képest 25 százalékkal nőtt a beiskolázott tanulók száma az ezredfordulót megelőző évekig (OECD 1999b).

Két megjegyzést kell fűznünk még az eddigiekhez, mert úgy érezzük, hogy mindkét említendő tényező fontos az oktatási rendszer megértéséhez. Az egyik az oktatás színvonalára vonatkozik, amellyel közel sincs minden rendben. A felmérések szerint az olvasás-szövegértés területén ugyan nem rosszak a portugál tanulók, ugyanakkor szakemberek egy része mégis tömeges funkcionális analfabetizmusról beszél (ld. Wikipedia), s a vizsgálatok szerint a matematikai gondolkodás tekintetében pedig nagyon nagy a lemaradás. Feltételezhető, hogy ebben komoly szerepe van annak, hogy az ország sokáig bezártan élt, lehetetlenné téve ezáltal nem csak az oktatás szervezetének megújulását, hanem a tartalmi megújulást is. Egyes vélemények mindezt nem csak tantervi problémákra vezetik vissza, hanem az alulfizetett és túldolgoztatott pedagógusok moráljának is tulajdonítják. Az oktatási infrastruktúráját is sok bírálata éri: egyrészt az elavult felszereltség miatt, másrészt azért, mert az iskolák száma, befogadóképessége sem elég, úgyhogy több helyen két műszakban folyik még mindig az oktatás.

A tanulmányok szerzői a magas lemorzsolódást is részben az oktatás számlájára írják: a monolitikus tantervek nem teszik lehetővé, hogy ki-kik az érdeklődésének, élethelyzetének megfelelő képzésben részesüljön. A centralizált rendszer bástyáit mindmáig alig sikerült feltörni. Ennek okai nem látszanak világosan, mindenesetre az áttekintett szakirodalomban nem talákoztunk olyan érvekkel, amelyek ezt a rendszert éppen a hátrányos helyzetű, vagyis a tanulásban a legkevesbé előrejutó rétegek érdekében igyekeznének fenntartani, védve őket, egy sokszínű, de esetleg inkább az ambiciózusabb, jobb háttérű, sikeresebb diákok érdekeit szolgáló oktatás negatív hatásaitól. Úgy tűnik, hogy nem ez, hanem inkább a nemzeti egység áll a centralizált rendszer hátterében.

Másik megjegyzésünk a katolikus egyház meghatározó szerepére utal. Az oktatás megújulását célzó – kívülről nézve időnként parttalannak látszó – vitákban az egyház gyakran hallatja hangját, s – amennyire ezt kívülről meg lehet állapítani – inkább konzervatív hozzáállással. Ez azt jelenti, hogy a politikai pártok oktatással kapcsolatos megegyezése nem elég a tényleges megújuláshoz, szükség van még egy jelentős erő, a katolikus egyház megnyerésére is. Az oktatással kapcsolatos viták egyébként nem tűnnek igazán hatékonyoknak. Sok esetben az általánosság szintjén mozognak, ami nem feltétlenül jelenti azt, hogy nincs mögöttük konkrét tartalom, konkrét elképzelés, de azt igen, hogy nem annyira szakmai érvek csapnak össze, mint inkább a különböző székértáborok politikai jellegű harca folyik. Hogy pontosan mi történik ilyenkor, s mi a háttere annak, hogy egy-egy ilyen vita után a minisztérium látszólag önkényesen dönt egy-egy kérdésben, azt a szakirodalomból nem lehet megtudni, erre csak helyszíni információgyűjtés adhatna választ.

## A szakképző rendszer

A szakképzési rendszer kettős irányítás alatt áll. Az iskolarendszerű szakképzés fő felelőse az Oktatási Minisztérium, az azon kívüli képzésnek pedig Munkaügyi és Társadalmi Szolidaritási Minisztérium (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social). Ez utóbbi irányítja a felnőttképzést, az ifjúsági képzésben azonban párhuzamos iskolarendszer alakult ki.

A szakképzési rendszer különböző szintű. I-IV. szintig számozott szakmai végzettségek megszerzését teszi lehetővé. A mi fogalmaink szerinti szakmunkásszintet sorolták a II. szintre, a középiskolában megszerezhető a III. szintre, de lehetőség van ez utóbbi megszerzésére középiskolai végzettség nélkül is. Az I. szint rövid szakmai tanulmányok révén szerezhető meg, funkciója: rövid tanulás utáni egyfajta szakmai tudás igazolása – elsősorban az iskolarendszerből lemorzsolódók számára. A IV. szintű végzettség már kifejezetten középvezetői képzésnek számít, de nem köthető sem a felsőoktatáshoz, sőt még a középiskolához sem, mert akár a szakmunkásképzés keretein belül is megszerezhető.

Nagyjából úgy foglalhatnánk össze a rendszert, hogy egyes képzések előfeltétele a 9 osztályos alapiskolai bizonyítvány, de ezt (illetve ezzel egyenértékű bizonyítványt) a szakképző rendszeren belül, a II. szintű szakmai végzettség révén is el lehet érni. Ezt követően (ennél magasabb szinten) pedig a szakképzési rendszer önálló életet él, vagyis a közoktatástól függetlenül is el lehet jutni a III. és a IV. szintű végzettséghez. A fentiekből is látszik, hogy a szakmai végzettség és az általános iskolai szintekhez köthető végzettségek lazán kapcsolódnak egymáshoz, aminek oka a lakosság viszonylag alacsony iskolai végzettsége lehet. Mivel azonban szükség van komolyabb szaktudású szakemberekre, így a szakmai végzettséget nem célszerű előzetes iskolai végzettségi szinthez kötni. Előzetes szakmai végzettségi szinthez azonban igen, így valójában két párhuzamos kvalifikációs hierarchia alakult ki.

A szakképzési rendszernek nagyon sok eleme van, különösen a munkaügyi minisztérium felügyelte képzéseknek. Úgy tűnik, hogy a különböző képzési programok között újabb és újabb elemek jelennek meg, illetve a régié is változnak.<sup>10</sup> Ennek kapcsán világosnak látszik ugyan a cél (mind többeket szakmához juttatni, függetlenül attól, hogy az iskolarendszerből hol hullottak ki), ugyanakkor nem rajzolódik ki semmilyen komolyabb koncepció, amely a szakképző rendszer elemeit tudatosan kapcsolná egybe. Úgy tűnik, hogy az újabb és újabb lehetőségekkel vagy egy-egy képzési lyukat igyekeznek betölteni, vagy pedig valamilyen finanszírozási lehetőséget (pl. EU-támogatás) kiaknázni, de közben nem foglalkoznak a rendszer így létrejövő párhuzamosságaival. A párhuzamosságok kialakulásában valószínűleg annak is szerepe

<sup>10</sup> A tisztánlátást akadályozza, hogy a szakiskolák hálózatát az egyes angol nyelvű szakmai anyagok saját koncepciójuk alapján rendszerezik, nem mindig megadva a kurzusok portugál nyelvű megfelelőit.



van, hogy – a magyarországi helyzethez hasonlóan – a képzésért felelős két minisztérium között csak törvényi szinten van párbeszéd, ennek mechanizmusai nem alakultak ki.

A szakképző rendszer egyik eleme a középiskolai szakmai ág. Amennyire a szakirodalomból kiderül, ez inkább csak általános szakmai ismereteket nyújt a kiemelt szakterületeken. Konkrét szakmai képzés, így például szakmai gyakorlat, nem társul hozzá. Két eleme van, az egyik a már említett középiskolai szakképző kurzusok, a másik pedig az önálló szakiskolák. A szakképző kurzusok (cursos tecnológicos) 11 szakterületen kínálnak gyakorlati képzést, célként megfogalmazva, hogy igazodjanak a helyi és a regionális munkaerő-piaci igényekhez. Jellemzően nem részük a munkahelyi gyakorlat.

A szakiskolák (escuelas profesionales), hasonlóan a középiskolákhoz, a 15–18 éves korosztályt veszik célba, s három év után szintén középiskolai végzettséget és III. szintű szakmai végzettséget adnak. Az Oktatási Minisztérium felügyelete alá tartoznak, de közvetlenül nem a minisztérium, hanem a gazdasági élet legkülönbözőbb szervezetei tartják fenn, amelyek együttműködési megállapodást kötnek a minisztériummal. Itt sokkal inkább tetten érhető a munkaerő-piaci igényeknek való megfelelés, mint a klasszikus középiskolák szakmai programjainál, ezért ezzel a végzettséggel nem túlságosan nehéz az elhelyezkedés. Ugyanakkor egy 1999-es OECD-jelentés írói szerint elég differenciált a szakiskolai intézményrendszer ebből a szempontból, vagyis vannak a munkaerőpiachoz jobban, s vannak lényegesen kevésbé alkalmazkodó intézményei, ami azt jelzi, hogy az iskolák szélesebb körű elterjedés esetén sem lennének képesek hatékonyan felvállalni a munkaerőpiachoz igazodó középfokú szakképzés funkcióját (OECD 1999b).

A szakiskolák a kilencvenes évek végén a középiskolások mindössze hat százalékát szívták fel, bár az 1989-es indításukat követően gyorsan elterjedtek. Az 1999-es OECD-jelentés úgy láttatja, hogy az iskolák legalábbis részben nagyon népszerűek, tehát nem a tanulói igény, inkább a fenntartási hajlandóság a gyorsabb elterjedés gátja. Az nem egészen világos, hogy a viszonylag alacsony fenntartói hajlandóság mögött milyen mértékben szerepelnek munkaerő-piaci megfontolások (munkaerő-túlkínálat megelőzése), pénzügyi megfontolások vagy pedig a szelekciós lehetőség megőrzése (felvételi vizsga). Az iskolák tandíjat szednek, de kapnak támogatást a minisztériumtól és az Európai Uniótól is. A rászoruló tanulók ösztöndíjat kapnak, ami a kilencvenes évek végén a tanulók mintegy harmadát érintette. Az iskolák legalább egy részében jellemző, hogy iparban dolgozó szakemberek vesznek részt az oktatásban. Az iskolában III. szintű (egyes, főként mezőgazdasági szakterületeken II. szintű) szakmai végzettség szerezhető.

Egyre inkább a képzési rendszer részének tartják a korábban ettől elkülönítetten kezelt szakmunkásképzést (sistema de aprendizagem). Ez a képzési program 1985 óta létezik, de még a kilencvenes évek végén is csak a középiskolás fiatalok négy százalékát tudta beiskolázni. A képzést a munkaügyi minisztérium az oktatási tárcával közösen irányítja, de a koncepcionális kérdésekbe mind a munkaadók, mind a szakszervezetek is beleszólhatnak. A

15–25 éves korosztálynak szól. Hossza az adott szakterület és a fiatalok előképzettsége függvényében egy–három év (a magasabb előképzettség egyfajta kreditrendszer révén kerül elismerésre), s egyaránt tartalmaz képzési központokban tartott elméleti képzést és munkahelyi gyakorlatot. Ez utóbbi nem jelent fizetett munkát, de a rendszer némi költségtérítést juttat a résztvevőknek.

E kurzusok egy része kifejezetten a 15–18 éves fiataloknak szól, akik vagy az iskola mellett vehetnek részt ezeken a kurzusokon, vagy pedig itt tanulhatnak olyan közismereti tárgyakat, amelyek révén alapiskolai vagy középiskolai végzettséget is szerezhhetnek (lásd Portugal National Coordination and Organization). I. és II. szintű szakmai végzettség szerezhető ezeken a kurzusokon.

Annak ellenére, hogy a szakmunkásvégzettség jó belépő a munkaerőpiacra, s a képzésben alacsony lemorzsolódási arány, nincs igazi respekta a portugál társadalomban, így egy-egy korosztálynak csak három–négy százalékát érinti.

Az iskolarendszerű szakmai képzést színesítik a felnőttképző kurzusok, iskolák, az egyéves, ún. 10. évfolyamos szakmai kurzusok (a 15 évnél idősebb, 9. osztályt végzett tanulók számára), a külön csoportba sorolt művészeti iskolák, valamint a félfelsőfokú szakképzés, ahová a 18 évnél idősebb, III. szintű szakmai végzettséget szerzett, de középiskolai végzettséggel nem feltétlenül rendelkező tanulók iratkozhatnak be a IV. szintű szakmai végzettség megszerzése reményében.

A fenti, az iskolarendszerhez köthető képzési programok mellett vannak kifejezetten a munkaerőpiachoz kötődők is. Ezek részben a Munkaügyi és Szolidaritási Minisztérium, részben pedig az Állami Ifjúsági Titkársághoz irányítása alá tartoznak. Ez utóbbi a Portugál Ifjúsági Intézet része, amely képzési, információs és szociális támogató elemeket egyaránt felmutató speciális programokat dolgoz ki a fiatalok számára. A képzési programok megvalósítása szintén a Munkaügyi és Szolidaritási Minisztérium fennhatósága alatti képzési központokban vagy a munkaügyi központokban történik. A programok többségébe alapiskolai végzettséggel lehet bejutni, kisebb részük esetében 11. osztályos bizonyítványra van szükség (vö. a középiskolák 11. osztálya utáni magas lemorzsolódással!). Az 1999-es OECD-tanulmány szerint ezek a képzések szakmailag sokkal színvonalasabbak és sokkal inkább munkaerőpiac-közeliek, mint a középiskolán belüli szakképző programok. Közismereti oktatási elemeket alig tartalmaznak, elsősorban a szakmai képzésre koncentrálnak. A képzési programok a résztvevők számára ingyenesek. A megszerzett végzettséggel viszonylag könnyen lehet állást találni. Ennek ellenére az itt tanulók száma nagyjából ugyanolyan alacsony, mint a szakmunkásképzésben. A rendszernek több ága van, ezek részben a szakterület szerint, részben a résztvevők munkaerő-piaci helyzete, életkora alapján különböztethetők meg egymástól.

A kilencvenes évek második felében nyomaiban felfedezhető egy olyan megoldás is, amelyben kifejezetten az iskolából korábban lemorzsolódók,

valgyis az alapiskolát vagy a középiskolát be nem fejezettek számára indulnak olyan kurzusok, amelyek révén az I-III. szintű szakmai végzettség mellett alapiskolai illetve középiskolai végzettséghez is lehet jutni. Az OECD által készített 2003-as országjelentés már nem tesz erről említést, így ez a lehetőség vagy megszűnt, vagy pedig jelentőségét veszítette.

A képzési rendszer hiányosságaira és/vagy a tanulási igény hiányára utal, hogy a felnőttképzésben részt vevők aránya nagyon alacsony. A 2006-os Eurostat-adatok szerint 4,1 százalék a 25–64 éves korosztály körében, szemben az EU 11 százalékos átlagával. Ugyanakkor a fejlődés néha ugrás-szerű, 1996 és 1998 között például csaknem 60 százalékkal, 617 ezer főre emelkedett csak az Európai Szociális Alap támogatta programokon részt vevők száma, az erre fordított költségek pedig 38 százalékkal nőttek (igaz, ebben nem csak felnőttek vettek részt) (Cedefop 2001). 1994 és 1999 között négy EU-s program is támogatta a szakképzés-fejlesztést, a költségek átlagosan egyharmadát biztosítva.

A szakképzés összességében lassú térhódításának oka nem egyértelmű. Egyaránt találunk jeleket arra nézve, hogy a tanulásra nincs lakossági igény (összefüggésben a munkaerőpiac elvárásaival), illetve arra, hogy szűk a kínálat (a sok kisvállalkozás eleve nem tud képzéssel foglalkozni, a nagyobbak számára pedig nem igazán fontos az iskolák, az oktatás bővítése). Annak ellenére, hogy sok cég jelezte, hogy szüksége lenne dolgozóinak a jelenleginél komolyabb szaktudására, erre pénzt és energiát fordítani nem tud vagy nem hajlandó.

Ez alapján egy ördögi kör látszik kirajzolódni. A financiálisan gyenge cégek nem tudnak áldozni sem a képzésre, sem a képzett munkaerő felvételére, emiatt felveszik a kevésbé képzetteket is; utóbbiak viszont – éppen az elhelyezkedési lehetőségek következtében – nem foglalkoznak komolyan a tanulással. Mindez bizonyos mértékben – talán jelentős mértékben? – összefügg a lakosság mentalitásával is: átlagosan hiába jobbak a kereseti lehetőségek a magasabb végzettségűek számára, ez nem igazán inspirálja tanulásra az alacsonyabb végzettségűeket. Tegyük hozzá, hogy a mentalitás mellett ebben regionális tényezők is szerepet játszhatnak. A belső migrációról és annak mértékéről nincs megbízható információnk,<sup>11</sup> de a magyarországi példák is azt mutatják, hogy ha a munkahelykínálat máshol jelenik meg, mint ahol munkaerőkínálat van, a kettő csak akkor talál egymásra, ha a földrajzi mobilitás költségei a munkabérekéből fedezhetők.

Mint láttuk, a portugál képzési rendszerben rendkívül nagy, szinte átláthatatlan azoknak képzési programoknak a száma, amelyek a különböző szinteken kilépők, illetve az egyes képzési szintekről lemorzsolódók számára lehetővé teszik valamilyen szakképzettséget megszerzését. Ezek a lemorzsolódókat érintő képzési programok azonban sokkal inkább a gazdaság képzési szükségleteit elégítik ki, mint például a magyarországi programok, amelyek

<sup>11</sup> Az 1999-es OECD-jelentés egy helyen hatalmas belső, a tengerparti területek felé irányuló vándorlásról beszél, máshol pedig a földrajzi mobilitás hiányáról.

jelentős társadalmi funkcióval is jellemezhetők (munkanélküliek számának csökkentése, perifériára sodródás megakadályozása). Portugáliában még a kifejezetten a tanulási nehézségekkel küzdők számára indított programok is ilyenek. Egy már említett OECD-tanulmány szerint ezek a programok viszont éppen ezért nem is stigmatizálnak (OECD 1999b).

### ***A portugál oktatás, szakképzés problémái és a kiűtkeresés***

A portugál oktatási rendszer, annak ellenére, hogy az iskolázottság látványosan javult az utóbbi évtizedekben, sok problémával küzd. A fiatalok iskolázottsága még mindig nagyon le van maradva a fejlett országokhoz képest. Talán nem lenne ez olyan nagy probléma, ha az oktatási rendszer magas színvonalon képezne, de – mint jeleztük – ezzel is komoly problémák vannak.

Az alapfokú végzettség megszerzése ma már általános, bár a közel 10 százalékos kihullás nem jelentéktelen. Arra vonatkozóan nincs adat, hogy a felnőttképzésben hányan szerzik meg közülük az alapiskolai végzettséget. Tekintettel arra, hogy az utóbbi időben jelentősen megnőtt a szakképzési kínálat a hiányos iskolai végzettségűek számára, s ezek egy részében a szakmai mellett iskolai végzettség is szerezhető, feltételezhető, hogy ez a 10 százalékos arány néhány év alatt – egy-egy korosztályt tekintve – jelentősen csökken.

A középfokú térhódítása gyors, legalábbis ami a beiskolázást jelenti, azonban a jelentős lemorzsolódás következtében a középfokú végzettséggel kilépők száma nagyon alacsony a belépőkhöz képest. Ez arra utal, hogy nem kapacitásproblémák okozzák az alacsony iskolai végzettségűek magas arányát, hanem a tanulás iránti kereslet a fő probléma.

A kihullás minden bizonnyal sok ok együttesére vezethető vissza. Sok szakértő bírálja a nem megfelelő programkínálatot, a túlságosan monolit képzést. Hiába vannak a már jelzett szakképzési irányok, ha ezeken belül a tanulók nem találják meg az előképzettségüknek, terhelhetőségüknek megfelelő programot, iskolát. Az oktatási rendszer hagyományos centralizáltságával is összefüggésbe hozható, hogy az oktatás nem eléggé alkalmazkodik az egyéni igényekhez. Talán nem véletlen, hogy sok magániskola képez középfokon: egy részük a legambiciózusabb rétegek igényeit elégíti ki, vagyis kifejezetten elit jellegű, miközben a többség a gyenge színvonalú állami intézményekben kénytelen tanulni.

Ezzel összefüggésben meg kell jegyezni, hogy amúgy is nagy különbség van az iskolák között. Jó iskolák elsősorban a fejlett régiókban találhatóak, a rurális térségek oktatási színvonala viszont általánosan alacsony. De még a fejlett régiók jó iskolái sem elég jók (ezért keresik sokan a magániskolákat), a fejletlen régiók gyenge iskolái pedig vagy a képzés színvonala miatt, vagy a munkaerőpiac általános (az adott régióban általános) helyzete miatt nem ké-

pesek perspektívát nyújtani a tanulóknak, akik így tömegesen kimaradnak, megelégedve az alacsonyabb bérekkel.

A már többször idézett OECD-országjelentés szerint a középiskolai szakmai kurzusok szakstruktúrája sem igazán alkalmazkodik a munkaerőpiac igényeihez (OECD 1999b). Dominálnak a fiúkat érdeklő műszaki szakirányok, valamint a művészeti jellegű szakirányok, ugyanakkor háttérbe szorul a lányokat inkább érdeklő szolgáltató szektor, holott az utóbbi évtizedekben megnőtt a női foglalkoztatottság.

Az utóbbi évtizedek elégtelen, de látványos fejlődése egy sor oktatással kapcsolatos intézkedés következménye. A tankötelezettségi korhatár felemelése az alapiskola elvégzését segítette, s nyilván hozzájárult a középfokú képzés elterjedéséhez is. A tervezett újabb emelés valószínűleg tovább növeli ezt a tendenciát, még ha – a jelenlegi arányokat figyelembe véve – nem is várható, hogy a középfokon végzettek aránya a közeljövőben meg tudja közelíteni a fejlett országok végzettségi arányait. A hagyományos középiskola melletti újabb képzési programok megjelenése, illetve a korábbi szakképző rendszer beemelése a középfokú képzésbe jelzik azokat az irányokat, amelyekkel az ország kilábalni próbál az öröklött helyzetéből. A gondot ezzel kapcsolatban az jelenti, hogy e képzési formák intézményesülésénél a helyi aktorokra (önkormányzatokra, vállalkozásokra) igyekeznek támaszkodni, ami jó elgondolásnak látszik, ha a végcélt nézzük, viszont valószínűleg hiányzik az érdekeltség, emiatt lassan terjednek, s vannak jelei annak, hogy a minőség is ingadozó.

Az iskolázottságban tapasztalható elmaradás régóta foglalkoztatja a portugál és az országgal foglalkozó külföldi szakembereket. Oktatási és foglalkoztatási tervek sora foglalkozik a témával, általában a középfokú képzésben részt vevők számának emelését célul kitűzve, illetve a szakmai képzés bővítését mind a fiatalok, mind az idősebbek számára. Kívülről nézve a különböző, a felnőttek továbbképzését célzó programok rajzolódnak ki leginkább (pl. a Novas Oportunidades program a munkanélküliek képzésére, de a különböző felnőttképzési formák kialakulása is ilyen, részben EU-s háttérű programokhoz köthető). A 2003-ben elfogadott, a 2005 és 2008 közötti időszakra szóló Nemzeti Foglalkoztatási Terv (Plano Nacional de Emprego) célul tűzi ki a 12 éves iskoláztatás általánossá tételét, s ennek keretén belül a szakképzési utak megerősítését.

Az oktatás fontosságára utal, hogy az egy tanulóra jutó oktatási kiadások tíz év alatt reálértéken 54 százalékkal nőttek, ami az OECD-n belül a hatodik, az EU-n belül az ötödik legmagasabb növekmény. A kiadások hasznosulásáról nincsenek adataink. Az eredmények ellentmondásosak. Igaz, hogy nőtt a középfokra beiskolázottak és középfokon végzettek aránya, a nyolcvanas évek tanulási expanziója mégis megtorpant. A kilencvenes évek második felében a fiatal korosztályokon belül a tanulók aránya nem nőtt, sőt a 20 év felettiek esetében – talán a korábbi expanzió következményeként – még csökkent is. Igazság lenne azt mondani ez alapján, hogy a költségnövekedés a pazarlás jele, mert a színvonal emelésére fordított kiadások nyilván később

érnek csak be, s csak annak ismeretében, utólag, lehet értékelni, de azt igen, hogy a fejlesztésre vonatkozó tervek a nagy költségáfordítás ellenére legalábbis hiányosan valósulnak meg.

Hiába tehát a viszonylag szélesre tárt kapukkal rendelkező oktatási rendszer, az oktatásban való részvétel növekedése megtorpanni látszik. Úgy tűnik, hogy sem a gazdaság, sem a lakosság egy része számára nem elvárás a magasabb iskolai végzettség.

5. táblázat

**Az egy tanulóra jutó oktatási kiadások változása  
1995 és 2004 között (1995 = 100%)**

Ország	Alsófokú, középfokú és félélsőfokú oktatás együtt
Magyarország	157
Portugália	154
OECD-átlag	138
EU-19 (átlag)	137
OECD-helyezés	6/22
EU-helyezés	5/17

Forrás: OECD, Education at a Glance 2006

6. táblázat

**A népesség korcsoportos megoszlása a tanulásban és a munkában  
való részvétel szerint (1995 és 2002)**

Ország	Kor- csoport	1995			2002		
		Tanul	Nem tanul		Tanul	Nem tanul	
			foglalkoztatott	nem foglalkoztatott		foglalkoztatott	nem foglalkoztatott
Magyarország	15–19	82,5	6,7	10,8	87,5	4,5	8,0
	20–24	22,5	44,4	33,1	36,9	42,6	20,5
	25–29	7,3	56,8	35,9	8,6	63,1	28,3
Portugália	15–19	72,4	18,5	9,1	72,4	20,3	7,3
	20–24	37,8	46,6	15,6	34,7	53,3	12,0
	25–29	11,6	70,9	17,4	10,7	77,1	12,2
OECD-28 (átlag)	15–19	-	-	-	82,0	10,4	7,7
	20–24	-	-	-	37,6	45,8	16,6
	25–29	-	-	-	13,1	68,4	19,1
EU-19 (átlag)	15–19	-	-	-	85,5	8,2	6,3
	20–24	-	-	-	38,8	45,0	16,1
	25–29	-	-	-	12,5	69,1	18,4

Forrás: OECD, Education at a Glance 2006

Az oktatásban részt vevők számának bővítése régóta kiemelt vagy kiemeltnek látszó feladat az oktatási kormányzat számára. Az OECD ajánlására 1996-ban még egy tervezetet is megfogalmaztak, amely bejárhatóbb kép-

zési utak kialakítására vállalkozik. Ezek a tervek azonban úgy tűnik, nem igazán tudnak megvalósulni. Valószínűleg ebben egyaránt szerepet játszik, hogy nincs igazi szándék a tervek mögött (erre utal, hogy nagy átfogó, konkrét elemeket tartalmazó koncepcióval nem találkoztunk az utóbbi két évtizedben, a tervek vagy általánosságokat tartalmaztak, vagy csak egy-egy rendszerbeli elem fejlesztését célozták – holott a probléma sok alrendszeret érint, s az okok is összetettek), vagy pedig az irányító szervek nem képesek együttműködve megfogalmazni közös célokat (a szakirodalom utal a két minisztérium tevékenysége közötti összhang hiányára, illetve a demokratikusnak látszó, ámde parttalan vitákra). Megemlítené továbbá, hogy a lakosság nem képes hirtelen átugrani több fejlődési lépcsőfokot, s nehezen változik a tanuláshoz, az iskolához való viszonya. Erre utal, hogy az expanzió a kilencvenes évek második felére kimerült, s az eddigi oktatási kínálat s a tanulás adott perspektívája mellett nem lehet újabb rétegeket bevonni az oktatásba.

Bár a portugál képzési rendszer sok tekintetben lemaradásban van a fejlett országok képzéséhez képest, egy nagy előnye mégis kirajzolódik, amire talán sikerül építeni a jövőben. Tekintettel arra, hogy az iskolai képzés helyett a munkahelyi tanulás volt sokáig előtérben, s az előbbi mostanában is csak lassanként zárkózik fel, nagy hagyománya van a „learning by doing” gyakorlatnak. Ez nem csak azt jelenti, hogy az elméleti ismereteket nehezebben tanulók számára létrehozott tanulási programok kevésbé stigmatizálnak mint máshol, hanem azt is, hogy az informális módon megszerzett tudás elismertetése mélyebben gyökerezik a portugál társadalomban, mint sok más országban. Talán nem véletlen hogy az Európai Bizottság 1999-ben egy olyan portugál gyakorlatot választott a tíz legjobb, a versenyképességet, foglalkoztatottságot leginkább befolyásoló gyakorlat közé, amely – egyebek mellett – a kisvállalkozások dolgozói számára a fejlődéshez leginkább szükséges kompetenciák azonosítását és fejlesztését valósította, valósítja meg.

## Franciaország (Kállai Gabriella)

A Francia Köztársaság lakosainak száma napjainkban meghaladja a 61 millió főt. Ez a szám a múlt század első felében, 1926-ban mindössze 40 millió volt – a lakosság száma tehát az elmúlt nyolcvan esztendőben kb. másfélszeresére nőtt. A lakosság 90 százaléka született francia, 4,3 százalék szerzett állampolgársággal rendelkezik, 5,7 százalék pedig külföldi. A Franciaországban élő külföldi családok döntő része Portugáliából, Algériából, Marokkóból és más afrikai országból érkezett, de viszonylag magas az Olaszországból, Spanyolországból vagy Törökországból származók aránya is.

Az alap- és közoktatásban tanulók és felsőoktatásban hallgatók száma napjainkban eléri a 15 millió főt, tehát a népesség csaknem egynegyede az oktatási rendszer használója (ebből valamivel több mint kétmillióan végeznek felsőfokú tanulmányokat).

2003-ban Franciaország bruttó nemzeti összterméke elérte a 1500 milliárd eurót, ami 25.000 euró megtermelt értéket jelent lakosonként. Ennek az összegnek a 7,1 százalékát fordították oktatási kiadásokra ugyanebben az évben, ami az OECD-országokhoz viszonyítva középmezőnynek számít, és valamivel az OECD-átlag (2001-ben 5,6%) felett van: Korea, Svédország és az USA például többet, míg Japán, Spanyolország, Olaszország vagy a Benelux államok kevesebbet fordítanak az oktatásra a GNP-ből.

2006-ban az oktatásra fordított összes kiadás 121,4 milliárd euró volt mindösszesen, amelynek nagy részét az állam finanszírozta. Az állami finanszírozást (kb. 75%) kiegészítik még a helyi, területi önkormányzatok hozzájárulása is (csaknem 25%), illetve a vállalkozásoktól, megtakarításokból származó bevételek. Az egy tanulóra eső átlagos kiadás 7160 euró volt ugyanebben az évben.

### *Általános alapelvek az oktatásban*

A francia állam, mint erősen centralizált köztársaság, erős kontroll alatt tartja a jövő polgárait formálni hivatott iskolarendszerét is, és ez a törekvése megjelenik mind az oktatáspolitikában, mind a különböző nemzeti programokban és magában az oktatásban is.

A gyermekek iskoláztatása kötelező: az 1882-es törvény értelmében minden gyermeket hat éves korától iskoláztatni kell. 1936-ban az iskolaköteles kort kiterjesztették 13–14 éves korig, 1959-től pedig 16 éves korig.

Állami monopólium az iskolai bizonyítványok kiadásának joga: 1808-tól kezdve adnak ki olyan végbizonyítványt, amely igazolja a középfokú tanulmányok befejezését, érettségi vizsga megszerzését, és ami egyben belépőt is jelent a felsőoktatásba. A XX. század elejétől a szakképzésre is kiterjed az



állam felügyelő szerepköre. Az állam a tanonckodást, ipari tanulóéveket különféle oklevelekkel ismeri el. Ilyen a Szakmunkás Alkalmassági Vizsga (CAP) vagy a Bizonyítvány Szakmai Tanulmányokról (BEP), amelyekről a későbbiekben még szó esik.

Az elmúlt húsz évben Franciaország a decentralizáció útjára lépett, azt remélve ettől, hogy az oktatás területén a szervezés nagyobb rugalmasságát eredményezi. A dekoncentráció következtében több lehetőséget kapnak a regionális és helyi oktatásügyi adminisztratív hatóságok, amelyek a minisztérium fennhatósága alatt működnek. Harminc földrajzilag kijelölt zónába (ebből 26 tanügyi régió Európában, négy pedig a tengerentúlon található) vannak kihelyezve az oktatásért felelős intézmények (akadémiák), melyeknek élén a rektorok állnak. Az akadémiák rektorai irányítják a helyi oktatáspolitikát mind az alapfokú, mind a középfokú, mind pedig a felsőfokú oktatás területén, valamint elosztják az oktatáshoz szükséges szakembereket és segítőket az oktatási intézmények között, és biztosítják az oktatáshoz szükséges szolgáltatásokat is (oktatásirányítás, oktatás felügyelete, adminisztráció, szociális és egészségügyi szolgálat stb.). Ők felügyelnek az oktatás tartalmára, az iskolai tantervekre, vizsgarendre, a vizsgák megszervezésére is. A vizsgáztatásban kulcsfontosságú szerepet játszanak, mivel a bizonyítványok megszerzéséhez szükséges záróvizsgákat nem az oktatási intézményeken belül bonyolítják le, hanem az oktatást-képzést nyújtó iskolától függetlenül. A záróvizsgák szervezését-lebonyolítását az akadémiák e célra létrehozott egységei intézik. A különféle szakmai vizsgákhoz a vizsgabizottságokat úgy állítják össze, hogy azokban mind a munkaadók, mind a munkavállalók szervezetei is képviseltesék magukat.

A települések felelnek az alapfokú oktatási intézmények működtetéséért, az alsó középfokú oktatási intézményeket a megyék működtetik, míg a régiók a felelősek a felső középfokú oktatási intézmények, speciális oktatást nyújtó intézmények, gazdaképző intézmények és az alternáló szakképző központok működtetéséért.

## ***Intézményrendszer***

Az iskoláskorú populáció, mintegy 13 millió gyermek és fiatal napjainkban egy olyan intézményrendszerben tanul, amelynek alapvető szerkezeti vonásait az 1960-as és 1970-es években alakították ki, szakítva az addigi renddel, amelyben nagyon erős választóvonal volt az alapfokú és középfokú oktatás között. A jelenlegi intézményrendszerben törekszenek arra, hogy a két oktatási szint között kevésbé mély legyen a szakadék, könnyebb legyen a tanulók számára a beilleszkedés, alkalmazkodás.

Az iskoláztatás kötelező a gyermek 6 és 16 éves kora között. A szülőnek/gondviselőnek joga van eldönteni, hogy a gyermekét állami vagy magán-intézménybe íratja be, de lehetőség van arra is, hogy otthon taníttassa (eb-

ben az esetben az akadémiához kell kérelemmel fordulni, és minden évben be kell nyújtani).

#### 7. táblázat

#### **Az oktatási intézmények számának alakulása Franciaországban (határon túli területekkel együtt)**

Alap- és középfokú intézmények	1990/1991	2006/2007	Ebből állami finanszírozású
Óvoda (2–6 év)	19 248	17 410	17 250
Elemi iskola (6–11 év)	44 975	38 257	33 040
<i>Alapfokú intézmények összesen</i>	<i>64 223</i>	<i>55 667</i>	<i>50 290</i>
Collège (11–15 év)	6 833	7 011	5 238
Szakmunkás-középiskola	2 171	1 696	1 043
Általános és műszaki középiskola	2 584	2 623	1 554
Egyházi intézmények	82	80	80
<i>Középfokú intézmények összesen</i>	<i>11 670</i>	<i>11 410</i>	<i>7 915</i>

*Forrás:* Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)

A középfokú intézmények száma viszonylag stabilnak mondható, annak ellenére, hogy az 1990-es adatok még azt a fellendülést tükrözik, ami 1960 és 1980 között ment végbe, amikor a legtöbb collège-t és lycée professionnelt létrehozták. Sőt 2002 óta a középfokú magániskolák száma is stabilnak mondható (számuk 1960 és 1980 között drasztikusan, majd 2002-ig lassú ütemben csökkent), jelenleg kb. 3500 ilyen intézményt tartanak nyilván.

#### *Alapfokú intézmények*

Az alapfokú oktatás intézményeinek száma, amelybe beletartozik az óvoda és az elemi iskola (l'école primaire, a magyar alsó tagozat megfelelője), az elmúlt másfél évtizedben jelentősen csökkent. A változás elsősorban az állami fenntartású óvodákat érintette (számuk 1,9%-kal lett kevesebb), sokkal kevésbé az elemi iskolákat (itt mindössze 0,1%-os volt a csökkenés). 1996/97-es tanévben 6 720 500 tanult óvodában vagy elemi iskolában, 2006/07-ben 6 644 100 fő, és az előrejelzések szerint 2016/17-ben 7 077 400 gyermek lesz majd a rendszerbe.

Az egy oktatóra jutó gyermekek száma 2005-ben 19,4 fő volt, ami azt mutatja, hogy a francia oktatási rendszerben alapfokon dolgozó pedagógusok leterheltsége meglehetősen nagy: az OECD összehasonlító adatai szerint ez a szám Finnországban és a Benelux államokban 15,9, Svédországban 12,2, míg Olaszországban 10,6.

Az óvodát az állam kisgyermekek részére, 2–5 éves kor között biztosítja. A gyermekek kb. egynegyede kétéstendős korban kerül az intézménybe, csaknem minden hároméves gyermek óvodába jár, a négyestendősök közül

pedig már mindenki. Az óvodák 85 százaléka közintézmény, és mindenki számára ingyenes. A fennmaradó 15 százalék magánóvoda, melyek támogatást kapnak az államtól és a régiótól egyaránt.

Az elemi iskolai oktatás öt évig, 6–11 éves korig tart. Az öt tanulmányi évet két szakaszra osztják: az első szakasz az alapoktatás szakasza (előkészítő osztály, elemi első és második osztály néven), ahol a gyermekek az elemi ismereteket sajátítják el. A második szakasz pedig a következő két év az ún. collège-ba bocsátás előtt (középső első és második osztály). Az iskolák programjai mindenütt a nemzeti tanterv szerint zajlanak, amely kötelező mind a tanároknak, mind a tanulóknak nézve, sőt a magániskolák számára is. Vidéki kistelepüléseken előfordul, hogy az alapfokú oktatási feladatokat egy intézmény látja el, így a gyermek kilenc évet tölthet el egy intézményben két–három éves kortól 11 éves korig.

### *Középfokú oktatási intézmények*

Az elemi iskolai tanulmányok befejezése után a tanulók a középfokon folytatják tanulmányaikat. A középfokú oktatás időtartama hat–hét év, mely idő alatt az oktatás két egymásra épülő szinten zajlik: a tanulók először a collège-ban (ez a magyar felső tagozat megfelelője), majd a lycée-ben folytatják tanulmányaikat. Az osztályok sorszámozása középfokon fordított logika alapján történik, mint a hazai gyakorlat: a hatodik osztály például azt jelenti, hogy hat iskolai év szükséges még az érettségit előkészítő év eléréséig.

Az alapfokú oktatásból a 11–12 éves tanulók tehát először a collège-ba lépnek át. A collège-ban a képzési idő négy év, hatodik, ötödik, negyedik és harmadik osztályt foglal magába. A collège hatodik osztálya a beilleszkedés időszaka, az új típusú feladatmegoldáshoz, felkészüléshez, tanuláshoz a tanulók egyéni segítséget is kapnak. Ekkor kezdődik meg egy élő idegen nyelv oktatása, mindenki számára kötelezően. Az ötödik és negyedik osztály központi jelentőségű a tanulmányok szempontjából, átfogó általános ismereteket nyújt, míg a harmadik osztályban már a pályaválasztásra, a továbblépésre, továbbtanulásra összpontosítanak. Ötödikes korukban kezdik el a diákok a fizika-kémia tanulását, negyedikben pedig újabb élő idegen nyelvet vagy regionális nyelvet választanak. Lehetőség van arra, hogy a tanulók fakultatívan a latin nyelvvel is megismerkedjenek ötödikes koruktól kezdődően. Tanulmányaik végén a tanulók vizsgát tesznek (diplôme national du brevet, rövidítve brevet, BEPC), és a vizsgaeredmények alapján folytatják tanulmányaikat a középfokú oktatás következő intézménytípusában. Az írásbeli vizsga három tudományterületet ölel fel: francia, matematika és történelem/földrajz/társadalmi nevelés.

A középfokú oktatás második szintjén a lycée-k állnak, ma elméletileg ez jelenti az első komoly elágazást az oktatási rendszeren belül.

A legtöbben (kb. 1,5 millió fiatal) az általános képzést adó lycée-ben vagy a műszaki képzést nyújtó lycée-ben tanulnak tovább (együttes nevük: lycée

général et technologique), ahol a képzési idő három év: második osztály, első osztály és végzős osztály, melynek befejeztével lehet letenni az általános érettségi vagy szakérettségi vizsgát). A lycée-k közül legnagyobb népszerűségnek az általános képzést adó iskolatípus áll. A sikeres érettségi vizsgázók több mint fele ebben az iskolatípusban tanul.

Az általános ismereteket nyújtó képzésnél 1992-től kezdődően a tanulmányok utolsó évében három terület irányába lehet specializálódni. Ilyen egyrészt a közgazdaságtan és társadalomtudomány (itt közgazdaságtant, társadalomtudományt, matematikát és élő nyelveket tanítanak kiemelt óraszámokban), másfelől az irodalomtudomány (ebben az esetben klasszikus irodalomtudománnyal, az irodalom és a nyelvek kapcsolatával, valamint az irodalom és a matematika kapcsolatával foglalkoznak a tanulók), harmadrészt pedig a természettudományi specializáció, amelynek keretében matematikával, fizikával, kémiával, természettudománnyal, mérnöki ismeretekkel foglalkoznak a diákok. A specializáció iránya meghatározza a későbbi érettségi irányultságát is.

A szakérettségit nyújtó képzés az általános műveltség elsajátítása mellett (elsősorban) pályaaorientációt biztosít, és az érettségi utáni továbbtanulásra, szakmaszerzésre készít fel. Napjainkban nyolcféle szakérettségi tehető: ipari termelés, ügyvezetés, egészség és társadalom, laboratórium, zene és táncművészet, szálloda és vendéglátás, élelmiszeripar, mezőgazdaság és környezetvédelem.

Az általános és szakérettségit adó oktatás általában egy intézményen belül történik. A lycée második osztályában még együtt tanulnak a később általános képzésben részesülők a szakérettségre készülőkkel, a tanév végére kell eldönteniük, milyen irányban folytatják tovább tanulmányaikat.

Azok a fiatalok, akik elsősorban szakmát szeretnének szerezni, a lycée professionnelben tanulnak tovább (összesen kb. 715 000 fő tanul ebben az intézménytípusban, ami az adott korosztály kb. 1/3-át teszi ki), ahol két év (korábban 3 év) tanulmányi idő után megszerezhetik a Szakmai Alkalmassági Igazolást (CAP). Ez a bizonyítványtípus 1911 óta létezik, ez a legelső szakmunkás-bizonyítvány, a szakmai képzés V. szintjén áll.<sup>12</sup> 2008-ban 220 szakmában lehetett vizsgát tenni, de ez a szám évről évre változik. A diákok nagy része e bizonyítvány megszerzése után megkezdí aktív szakmai pályáját. A képzés ideje alatt elméleti ismereteket, gyakorlati ismereteket szereznek a tanulók, valamint szakmai gyakorlaton vesznek részt. Az általános mű-

---

<sup>12</sup> Franciaországban a szakmai képzettséget hat szinten határozzák meg a következők szerint:

VI. szint: szakképzettség nélküliek, betanított munkások

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

veltségi területek ismeretanyaga és a szakmai ismeretek kiegyensúlyozzák egymást, és ez 2002-től a vizsgakövetelményekben is markánsan megjelenik. A képzés ideje alatt kötelező jelleggel egy 12–16 hetes gyakorlaton vesznek részt a tanulók különféle vállalatoknál. A sikeres vizsgázók nagy része ezen a szinten befejezi tanulmányait, és kilép a munkaerőpiacra.

A lycée professionnelben egy másik fajta, kevésbé specializált bizonyítványt is lehet szerezni ugyancsak két tanulással töltött év után, melynek neve Bizonyítvány Szakmai Tanulmányról (BEP). Ez a bizonyítványtípus 1967 óta létezik. A BEP annyiban különbözik a CAP-tól, hogy bár nem egy konkrét szakma megismeréséről, elsajátításáról ad bizonyítványt, de bizonyos szintű jártasságot jelent adott szakmacsoporton belül, a képzési és vizsgakövetelményeknél pedig az általános ismeretekre, műveltségre nagyobb hangsúlyt fektetnek, mint a CAP esetén. Ezt jelzi, hogy a vállalatoknál töltött szakmai gyakorlat ideje lényegesen rövidebb, mindössze három–nyolc hét. 2008-ban 53 szakirányból lehetett választani és vizsgát tenni. Ez a végbizonyítvány inkább továbbtanulásra ösztönöz.

Mind a CAP-, mind a BEP-bizonyítvánnyal rendelkező diákok tovább folytathatják tanulmányaikat. A vizsga letétele után a CAP-bizonyítvánnyal rendelkezők átlagosan 10 százaléka, míg a BEP-bizonyítvánnyal rendelkezők kb. 40 százaléka dönt azonnal a tanulmányok további folytatásáról. Két vagy három év tanulással lehet megszerezni a szakmunkás-érettségit, melyet 1985-ben vezettek be abból a célból, hogy a szakmákat tanulók minél magasabb szinteken sajátíthassanak el általános és szakmai ismereteket. 2008-ban 78 szakmacsoport közül lehetett választani ezen a szinten (pl. repülőgép-szerelő, könyvelő, logisztikus, fotográfus, faipari technikus stb.). A fő hangsúly a szakmai ismeretek elmélyítésén van, a tanulók mindkét évben 18 hetes szakmai gyakorlaton vesznek részt, melyet vállalatoknál, vállalkozásoknál teljesítenek. Emellett az általános műveltséget nyújtó tárgyakat sem hanyagolják el. A BEP-bizonyítvánnyal rendelkezőknek lehetőségük van arra is, hogy tanulmányaikat a lycée technologique-ban folytassák, és ott tegyenek érettségi vizsgát.

### *Felsőfokú képzés*

Az oktatás harmadik szintjét Franciaországban is az érettségit követő felsőfokú képzés, és intézményei képviselik. A felsőfokú oktatásban, ami összetételében igen sokszínű – a képzést biztosító intézmények száma pedig meghaladja a 3500-at –, napjainkban 2,2 millió fő vesz részt, ami igen magas számnak tűnik, tekintve, hogy 1960-ban mindössze 300 000 fő vett részt felsőfokú képzésben, és 1980-ban is „mindössze” 1 200 000 fő. A hallgatók létszámának intenzív növekedése azonban 1995 körül megállt, sőt az elmúlt években már kismértékű csökkenés is mutatkozott.

#### a) Egyetemek (universit s)

A hallg t k közülük a legtöbbben, 1,4 millió f , a 83 állami fenntartású egyetem valamelyikén tanul, ahova az érettségi bizonyítvánnyal tud beiratkozni (kivételt képeznek ez alól az orvosk pz ssel, gy gyszer szk pz ssel foglalkozó egyetemek). Három egyetemi tanév után (bac+3) megszerezhető az  n. licence fokozat; ezt követően sokan – időlegesen vagy végleg – befejezik a tanulmányaikat, és munkába állnak. A második egyetemi ciklus után további egy  vnyi tanulással elnyerhető a master fokozat (bac+5). A sikeres vizsgákat követően választhatják a tanulók a doktori képzések valamilyen formáját (bac+8); az erre szolgáló intézmények azonban már nem tartoznak szervesen az egyetemekhez, önálló hálózatot alkotnak. Az orvosképzés, gyógyszerészképzés esetén a képzési idő nem bomlik k t részre, itt az első  v végén tett vizsga eredménye alapján válogatják ki a hallg t kat (az orvosképzés időtartama hat év, m g a fogorvos- és gyógyszerészképzés  t  sztend ).

#### b) Grandes  coles

Ez a második legnépszerűbb elsőfokú diplomát adó képzési típus, napjainkban közel 600 000 hallg t val. A „kiemelt felsőoktatási intézmények” (grandes  coles) csoportjába négyféle tudományterület iskolái tartoznak. A diák az  n. „előkészítő évfolyamok”-on eltöltött k t-három év után kerülnek ebbe az int zm nyt pusba. Itt főiskolán folytathatják tanulmányaikat. A képzési idő összesen (az előkészítő osztályokkal együtt)  t  v. Az előkészítő osztályokat a lycée-k indítják, a tanulók vizsgaeredm nyeik alapján lépnek tovább. Kereskedelmi főiskolára (melyeknek nagy része magániskola) közvetlenül az érettségi után is be lehet iratkozni, a képzés ideje pedig négy vagy  t  v. Az  llatorvosi képzési ideje ( sszesen négy ilyen intézmény van) a leghosszabb: a hallg t k 6–9 év alatt tudnak diplomát szerezni.

#### c) Felsőfokú szakképzés

Nem elhanyagolható a felsőfokú szakképzésben részt vevők száma és  r nya sem: majdnem 400 000 f  vesz részt ebben a képzési típusban. Ennek egyik, hagyományosnak tekinthető formája az általában a lycée-kben folyó felsőfokú technikusképzés, ahol a sikeres vizsgák után az  n. BTS (brevet de technicien supérieur), azaz a Felsőfokú Technikusi Bizonyítványt szerezhető meg. Ebben a képzési formában napjainkban 235 000 fiatal tanul. A képzés időtartama k t  v. 2006-ban 88 féle specializáció közül lehetett választani, melyek négy szektort érintenek: ipari termelés, szolgáltatóipar, eg szs sg gy-term szetgy gy sz s s és alkalmazott művészeti szakirány. A diák kább mint fele szak retts givel érkezik ebbe a képzési típusba. A bizonyítvány megszerzése után a diák kább mint 30 százaléka továbbtanul, b r a továbbhaladás nem automatikus, hanem valamiféle szelekciós mechanizmushoz kötött

(lehet a tanulmányi eredmények mérlegelése, felvételi vizsga vagy beszélgetés formájában is).

A felsőfokú szakképzések területén felsőfokú szakmai képzettséget lehet szerezni a Felsőfokú Szakképző Intézetekben (Instituts Universitaires Professionnalisés), melyek rendszerét 1992-ben hozták létre, a cégek, vállalkozások munkaerőigényeinek megfelelően. Az érettségire épülő, négy féléves képzés után a tanulók megszerezhetik a Diplôme Universitaire de Technologie-t (DUT). Napjainkban 115 ilyen intézmény működik Franciaországban, és 24 szakterületen lehet képesítést szerezni, melyből 16 az ipari termeléshez kapcsolódik (műszaki, informatikai, logisztikai stb. képzések), nyolc pedig a szolgáltatási szektorhoz (jogi, szociális területek, üzletvezetés, vállalkozásszervezés stb.). 2005/06-ban több mint 110 000 fiatal szerzett ilyen bizonyítványt. A bizonyítvány megszerzése után itt is lehetséges a továbbtanulás, főként, mivel az IUT-k 2006 óta az egyetemekhez kapcsolódnak.

A francia iskolarendszer, szakképzési rendszer egyik fő jellegzetessége, hogy a megszerezhető vég bizonyítványokat (diplomákat, melyeket nem csupán a főiskolai, egyetemi végzettségekre értenek) az alapvizsgának számító szakmunkás-bizonyítványtól az érettségire épülő felsőfokú szakképzésig (CAP, BEP, Bac professionnel, brevet professionnel, BTS) három úton lehet megszerezni: egyrészt a hagyományos iskolai rendszerben, másrészt alternáló szakképzési rendszerben,<sup>13</sup> harmadrészt pedig folyamatos szakmai képzés útján. Ez utóbbi elsősorban a munkaerőpiacon megjelenő felnőttek magasabb fokú bizonyítványszerzését segíti elő. A CAP, BEP és Bac Professionnel esetében lehetőség van arra, hogy a bizonyítványok megszerzéséhez szükséges tantárgyi követelményeket a jelöltek ne csupán egy vizsgaidőszakban teljesítsék, hanem egyéni képzési tervek alapján, apránként, folyamatosan vizsgázhassanak, azaz kiválaszthatnak egy (vagy több) vizsgatárgyat, és annak a követelményeit teljesítik egy vizsgaidőszakban, majd a következő vizsgaidőszak(ok)ban a többi tantárgy vizsgakövetelményeinek tesznek eleget. A felnőttek esetében a bizonyítványok megszerzéséhez valószínűleg igen erőteljes az a motiváló tényező, hogy Franciaországban lehetőség van arra, hogy a munkavégzés során megszerzett szakmai ismereteket, szaktudást vagy készségeket elismertessék, és ezen tantárgyakból felmentést kapjanak az (új) szakképesítés megszerzésénél.

Az alternáló szakképzésben tanuló (16–25 év közötti) fiatalok lehetőséget kapnak arra, hogy ugyanolyan bizonyítványt, képesítést szerezzenek, mint a hagyományos iskolarendszerben tanuló diákok, a CAP szintjétől a felsőfokú diplomáig bezárólag.

A legnépszerűbb szakmák<sup>14</sup> a lányoknál: kereskedelem, fodrászat-kosmetika, vendéglátás-idegenforgalom, élelmiszeripar-konyhaművészet,

<sup>13</sup> Képzési hely neve: Alternáló Képzési Központ (CFA)

<sup>14</sup> Forrás: Ministère de l'Éducation Nationale, DEPP, az elsőéves beiratkozások alapján, minden iskolatípust figyelembe véve.

könyvelés, irodai munka, pénzügyek. A fiúknál a népszerűségi lista a következőképpen alakul: élelmiszeripar-konyhaművészet, építőipar, gépgyártás-autóipar, elektronika, kereskedelem, famegmunkálás és fémgyártás.

### ***Az iskolai végzettség a társadalomban***

Mint láthattuk, Franciaországban az érettségi bizonyítvány presztízse a mai napig igen magas, megszerzése kiemelt jelentőséggel bír nemcsak a fiatalok továbbtanulása, szakmaszerzése, de a munkaerőpiacon való elhelyezkedése szempontjából is. A vizsga letétele igen komoly megpróbáltatást jelent az oktatási rendszerben tanulók számára, amit a sikeres vizsgák számának és arányának alakulása tükröz legjobban: egyfelől nem minden végzős tanuló jelentkezik erre a megmérettetésre, másrészt a jelentkezőknek 2006-ban alig több mint 80 százaléka tudott eleget tenni a vizsgakövetelményeknek. Ebben az évben a legtöbb sikeres vizsgát az általános érettségizők tették le (legjobban a természettudományokkal foglalkozók teljesítettek). Ugyanakkor látnunk kell azt is, hogy Franciaországban nemcsak az érettségi bizonyítvány követelményrendszere számít magas színvonalúnak: sem a szakmunkás-bizonyítvány (BEP, CAP), sem a collège-ot lezáró brevet-vizsgát nem tudta letenni a vizsgára jelentkezők több mint húsz százaléka.

Az elmúlt évtizedekben a posztindusztriális társadalmakban, így Franciaországban is egyre nagyobb jelentőséget kapott a tudás, a minél magasabb iskolai végzettség megszerzése. A képzési idő kitolódásának egyik oka, hogy a fiatalabb korosztályok így később lépnek ki a munkaerőpiacra, abban a reményben, hogy bizonyítványaikkal nagyobb eséllyel tudnak majd elhelyezkedni. Az elhelyezkedés nehézségeitől való aggodalom megalapozott, hiszen a gazdasági válságfolyamatok eredményeként a munkanélküliség aránya meglehetősen magas: 2003 év elején majdnem elérte a tíz százalékot (2,6 millió fő), miközben a gazdaságilag aktív lakosság száma 27 millió volt.



8. táblázat

**2006-ban megszerzett bizonyítványok száma és a jelentkezőkhöz viszonyított aránya Franciaországban**

Végzettség	Bizonyítványok száma	Bizonyítványok aránya a vizsgára jelentkezőkhöz viszonyítva (%)
Brevet	620 168	78,7
CAP	132 192	77,4
BEP	182 131	73,7
Általános érettségi összesen	282 788	86,6
humán érettségi	50 792	83,3
Közgazdasági és szociális érettségi	85 965	84,4
Természettudományos érettségi	146 031	89,1
Szakérettségi összesen	140 707	77,3
Ipari érettségi (Bac STI)	33 475	75,8
Laboratóriumi érettségi (Bac STL)	6515	82,0
Egészségügyi-szociális érettségi (Bac SMS)	19 967	78,7
Harmadik szektorbeli érettségi (Bac STT)	73 730	77,1
Szaktudós érettségi összesen	100 562	77,3
Ebből gyártás	46 388	77,5
Szolgáltatás	54 174	77,2
<b>Összes érettségi</b>	<b>524 057</b>	<b>82,1</b>

Forrás: MEN & MESR-DEPP

Franciaország és a tengerentúli területek

Az 1970-es évektől Franciaországban is folyamatosan megújuló/átalakuló ismereteket igénylő termelési technikákat alkalmaznak az iparban, ahol ennek következtében egyre magasabbban képzett, ám kisebb létszámú munkaerőre van igény, ezzel párhuzamosan a foglalkoztatottak nagy része a magasabb iskolai végzettséget megkövetelő tercier szektorban helyezkedik el. A tanulás, munkaerőpiacon hasznosítható tudás megszerzésére való törekvések dinamikáját jól jellemzi a különböző korcsoportok iskolai végzettségének összehasonlítása. Franciaországban a ma 65 évesek vagy idősebbek döntő többsége nem rendelkezik semmilyen képesítéssel, érettségi bizonyítványt pedig mindössze 16 százalékuk szerzett, összesen öt százalék szerzett felsőfokú szakképzettséget. A mai 25–49 évesek több mint 16 százaléka rendelkezik felsőfokú diplomával, egynegyedük szaktudós-bizonyítvánnyal, és a fiatalabb korosztályoknál egyre kisebb azoknak az aránya, akik nem szereztek semmilyen képesítést sem.

Az 1980-90-es években jelentősen megemelkedett a beiskolázottak aránya minden életkorban, középfokon és felsőfokon egyaránt. Az iskoláztatási idő meghosszabbodása elsősorban a lányoknál figyelhető meg, mert ők gyakrabban választják az általános képzést a collège harmadik osztálya után. Míg az 1970 előtt születettek tudásánál még nagyfokú egyenlőtlenség mutatkozik attól függően, hogy ki milyen típusú oktatási intézményben végezte tanulmá-

nyait, a későbbi generációknál ez a különbség megszűnik a középfokú oktatás minőségének javulása következtében.

9. táblázat

**A 15 évnél idősebb népesség megoszlása legmagasabb iskolai végzettség és korcsoportok szerint Franciaországban, 2007**

Legmagasabb iskolai végzettség	Korcsoporton belüli megoszlás (%)					
	15–19 éves	20–24 éves	25–49 éves	50–64 éves	65 éves és idősebb	összesen
Semmilyen képesítés	3,2	8,8	16,7	34,7	64,6	28,7
BEPC	1,6	6,3	7,1	9,3	7,4	7,2
CAP, BEP	2,4	14,1	25,5	26,2	12,1	20,4
Érettségi	0,6	14,2	18,0	12,3	8,3	13,2
Érettségi + 2 év	-	7,2	14,9	7,9	2,6	9,1
Felsőfokú diploma	-	3,8	16,5	9,6	5,0	10,4
Még tanul	92,2	45,6	1,3	0,0	0,0	11,0
<b>Összesen</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Forrás: Insée, Enquêtes Emploi

Az iskolai végzettséget Franciaországban is nagymértékben befolyásolja, hogy milyen elhelyezkedési lehetőségei lesznek vele a munkavállalónak a munkaerőpiacon. Általánosan igaz, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik valaki, annál jobbak a kilátásai az elhelyezkedésre: a nyomon követéses vizsgálatokból úgy tűnik, hogy az iskola befejezése után két évvel a végzettség nélküliek alig egyharmada rendelkezik munkaviszonnyal, míg a szakmunkások, érettségizettek több mint fele (közülük kimagasló arányban a szakmunkás-érettségivel rendelkezők), a felsőfokú végzettségűek pedig kb. 70 százalékban találnak munkát. Három évvel később, tehát öt évvel az iskola befejezése után, a képesítés nélküliek kb. fele foglalkoztatott, ők általában határozott időre szóló munkaszerződést kapnak, míg a szakképzettséggel rendelkezők között gyakoribbak a határozatlan időre szóló kinevezések.

Arról, hogy a mai gyermekek és fiatalok életébenként milyen arányban vesznek részt az oktatásban, viszonylag pontos adatok állnak rendelkezésre, melyek a francia statisztikai hivatal honlapján elérhetőek. Bár a gyermekek iskoláztatása 6–16 éves koruk között kötelező, ennek igazán a 4–13 éves korosztály tesz eleget, náluk 100 százalékos a beiskolázási arány. A 14 évesek igen kis része már nem jár iskolába, a 17 esztendősek (ők már nem iskolaköteles korúak) kb. 8 százaléka befejezi tanulmányait, szerencsés esetben szakmunkás-bizonyítvánnyal a zsebében kerül a munkaerőpiacra.

10. táblázat

**Az oktatási rendszerben részt vevők aránya Franciaországban  
életkor szerinti bontásban, 2004/05 és 2005/06**

Kor	Tanuló gyerekek/ fiatalok aránya (%)	
	2004/2005	2005/2006
2 éves	26,5	25,1
3 éves	99,7	100,0
4–13 éves	100,0	100,0
14 éves	99,5	99,5
15 éves	97,6	97,4
16 éves (tankötelezettségi kor)	97,4	96,6
17 éves	92,0	92,2
18 éves	79,5	79,3
19 éves	66,3	65,8
20 éves	52,7	52,9
21 éves	42,0	41,7
22 éves	32,8	33,9
23 éves	24,0	24,2
24 éves	16,6	16,3
25 éves	11,7	11,3

Forrás: Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)  
Állami és magániskolák

Más megközelítést használ az iskolai végzettség adatainak összehasonlítására a Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ). Nem korcsoportonként elemeznek, hanem az iskolarendszerből, a folyamatos képzési rendszerből kilépők legmagasabb megszerzett végzettségét vizsgálják (lásd pl. Joseph/Lopez/Ryk 2004). Adataik szerint 2004-ben az oktatási rendszerből kilépő tanulók (2004-es generáció) a következő arányban szereztek meg a különféle végbizonyítványokat: semmilyen képesítéssel, legfeljebb college-ból való bizonyítvánnyal rendelkezett: 17 százalék, szakmunkás-bizonyítványt szerzett (CAP, BEP): 17 százalék, 25 százalékuk csak érettségivel (szakérettségi és szakmunkás-érettségi: 19%, általános érettségi: 6%), 40 százalék pedig felsőfokú képesítést szerzett (bac+2: 18%, főiskola, egyetem: 14%, doktorátus: 2%). 2004 októberében igen magas volt közöttük a munkanélküliek aránya. Majdnem 1/3-uk ekkorra még nem talált állást (összehasonlításként: ez az adat 2001-ben 24%, 1998-ban 30%). 2007. márciusára a munkanélküliek aránya 14 százalékra csökkent (77%-uk dolgozott, 6%-uk pedig valamilyen képzési, átképzési formában vett részt). Közülük legnehezebben a semmilyen képesítéssel nem rendelkezők tudtak elhelyezkedni: 32 százalékuk ekkor munkanélküli volt, és csak 55 százalékuk volt állásban.

Az elhelyezkedési esélyeket az iskolai végzettségen kívül más tényezők is befolyásolják: ilyen lehet a nem, valamint a nemzetiség. A Dél-Európából származó szülők gyermekei hasonló feltételekkel tudnak érvényesülni a mun-

kaerőpiacon, mint a tősgyökeres francia szülők gyermekei. Kevésbé iskolázottak, ezért sokkal hátrányosabb helyzetből indulnak a maghreb és más afrikai országokból származó szülők gyermekei: 12 százalékuk a vizsgált három év alatt egyetlen állást sem talált (a született franciáknál mindössze 5% ez az arány), akik találtak, azok közül lényegesen kevesebben kaptak határozatlan időre szóló szerződést, mint a francia fiatalok. Az eltérések okának egyik magyarázata, hogy a bevándorló családok iskolázottsága eltér a született franciákétól. A különbségeket a következő táblázat mutatja:

**11. táblázat**

**A 15–64 év közöttiek iskolai végzettségének megoszlása Franciaországban, 2006**

Végzettség	Bevándorlók összesen (%)	Nem bevándorlók összesen (%)	Teljes populáció (%)
Egyetemi, főiskolai diploma	13,9	12,3	12,4
Érettségi+ 2 év	6,6	11,6	11,2
Érettségi vagy brevet professionnel	14,0	18,0	17,7
CAP, BEP	12,2	24,4	23,3
Csak BEPC	7,2	12,1	11,7
Semmilyen végzettség	46,2	21,6	23,7
Összesen	100,0	100,0	100,0
Számszerűen (ezer fő)	3 374	36 046	39 420

*Forrás:* Insée, Enquêtes Emploi du 1<sup>er</sup> au 4<sup>ème</sup> trimestre 2006

### **Kimaradók**

Franciaországban az oktatási rendszer egyik legégetőbb problémáját a végzettség, szakképesítés nélkül kilépők igen magas aránya jelenti. A statisztikák tanúsága szerint a jelenség kétféle összetevőből áll: egyrészt azokról a fiatalokról van szó, akik úgy szakítják meg a tanulmányaikat, hogy nemcsak a végbizonyítványt nem szerzik meg, de szakmatanulással is csak rövid időt töltenek, így szakmai tanulmányaik sincsenek. Másrészt azokról is, akik végigjárják az iskolát, tehát elvileg szakképzettnek tekinthetők, de nem teszik le a bizonyítvány megszerzéséhez szükséges záróvizsgákat (lásd Supplément... 2003). 2002-ben az Ifjúsági és Oktatási Minisztérium adatai szerint 158 000 fiatal lépett ki bizonyítvány nélkül az oktatási rendszerből: nagyobb részük (mintegy 90 000 fő) szakképzetten, ám végbizonyítvány nélkül (közülük 40 000 fő nem tette le a CAP vagy BEP vizsgát), viszonylag kisebb részük pedig (mintegy 60 000 fő) pedig úgy szakította félbe tanulmányait, hogy szakképzettségre sem tett szert. Ez utóbbi adat az oktatási rendszerből kilépők kb. 7 százalékát jelenti.

A probléma azonban nem új keletű, hiszen már 1981-ben felhívta rá a figyelmet Bertrand Schwartz egy miniszterelnöki jelentésében (Schwartz 1981).

Az 1989. évi orientációs törvényben fogalmazódott meg először az a törekvés, hogy a fiatalokat minél magasabb szintű végzettséghez, így legalább szakmunkás-bizonyítványhoz szükséges eljuttatni, hogy képesek legyenek megszerezni a CAP- vagy BEP-bizonyítványt, és hogy az adott korcsoportok 80 százaléka az érettségit is letegye. Ezt a célkitűzést több jogszabályban, törvényben<sup>15</sup> megerősítették, és a megvalósításához több irányból is szeretnék eljutni. Az intézkedések elsősorban a kimaradás megelőzésére helyeznek nagy hangsúlyt.

### *A kimaradó tanulók összeszámlálásának nehézségei*

a) Ki azonosítsa, ki számlálja össze a lemorzsolódókat?

Az összeírás, adatgyűjtés első szintjét az akadémiák alakítják ki – számukra nehézséget jelent, hogy a különböző szervezetektől, intézményektől különböző definíciókat kapnak arra nézve, kiket tekintsenek kimaradóknak. A nehézség legfőbb oka, hogy általában a szakképzettség nélkülieket tekintik azoknak, de ez már a szakképzés szintjét jelenti, elsősorban a lycée professionnelt érinti, így viszont az általános és szakközépiskolák (lycée générale et technologique), továbbá a collèges is kimaradnának a mérésekből. A mérési nehézségek közé tartozik az is, hogy az érintett populáció egy része nem az oktatási minisztérium, hanem más minisztériumok (pl. földművelési, egészségügyi minisztérium) fennhatósága alá tartozó intézményben vagy magániskolában tanul.

Abban az esetben, ha már létezik egy általánosan elfogadott, pontos meghatározás, számos technikai hiba, mérési pontatlanság is adódhat, melyek torzítják a mérések pontosságát. Az adatbázisokban megfigyelhető például, hogy a kilépés okaira vonatkozó adatok nincsenek pontosan kitöltve; és a kilépés időpontjára vonatkozó adatok szintén pontatlanok: előfordul, hogy a tanuló adott tanév közben lép ki az oktatási rendszerből, a nyilvántartásból mégis csak a következő tanév elején veszik ki. Mindemelllett a szakképző iskolákban a létszám kb. novemberig folyamatosan változó, mivel vannak olyan tanulók, akik a tanév első két hónapját elhanyagolják. További hibalehetőséget jelent a tanügyi igazgatások közötti mozgás esetén a nemzeti szintű ellenőrzés színvonala is.

b) Állami szinten a kutatóintézetek között is problémát jelent a jelenség pontos meghatározása.

---

<sup>15</sup> 1993: loi relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle

1998: loi du 29 juillet 1998

2005: loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

A DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) a nemzetközi osztályozásból indul ki, meghatározása szerint akkor tekinthető a tanuló szakképzettnek, ha sikeresen fejezi be a szakképzés időszakát (így megfelelő végbizonyítványt szerez), azt is megjegyezve, hogy különbséget kell tenni azok között, akik év közben lépnek ki az oktatási rendszerből, el sem jutnak az utolsó évig, és azok között, akik az utolsó évet hagyják abba, vagy sikertelenül vizsgáznak.

A francia statisztikai hivatal (INSEE<sup>16</sup>), a DEPP, a DARES<sup>17</sup> és a CEREQ<sup>18</sup> által alkotott közös definíció a következő: kilépés a megkezdett képzésből az az időpont, amikor egy fiatal a megkezdett tanulmányait egy évnél hosszabb időre abbahagyja (akár betegség, anyává válás okán is), legyen az általános vagy szakmai képzés, történjen az iskolarendszerben vagy az alternáló képzésben az iskolarendszer bármely szintjén.

Szükségesnek tartják tehát, hogy a jövőben az adatgyűjtés a következőképpen valósuljon meg: minden intézménytípus megfigyelhető legyen; meg kell valósítani a számlálás kritériumainak összehangolását; különféle szinteken szükséges megfigyelni a jelenséget (az adott intézményben, az akadémián, Franciaországban, Európában stb.). Néhány kutató emellett a fiatalok panelvizsgálatát sokkal fontosabbnak, hangsúlyosabbnak tartja, mint csupán az aktuális pillanatfelvételek elkészítését.

Hányan vannak?

A CEREQ tanulmánya szerint 2001-ben összesen 762 ezer fő lépett ki az aktív életbe az oktatási rendszerből; ebből 61 000 fiatal a collège-ból vagy a CAP/BEP első osztályából maradt ki, 76 000 fő a CAP/BEP-vizsgát nem tudta teljesíteni (vagy nem is jelentkezett rá, de a képzést végigcsinálta), 30 500 fő pedig az érettségi szintjéig ugyan eljutott, de nem tette le a vizsgát. Ez összesen 167 500 elismert végzettség nélküli fiatal jelent.

A kimaradás és a szakképzettség nélküli iskolaelhagyás általában együtt jár: az idő előtti kilépés az iskolarendszerből értelemszerűen szakképzetlenséget is jelent egyben.

A kimaradók általában négy tanulótípusból kerülnek ki.

- a) *Szerény, visszahúzódozó tanuló*, aki gyenge teljesítményű, de komoly erőfeszítéseket próbál tenni. Egyedüli probléma vele, hogy nehezen boldogul az iskolában.
- b) *Lusta tanuló*, aki nem dolgozik, bár a képességei megvannak ahhoz, hogy az iskolában boldogulhasson.
- c) *Átlag alatt teljesítő tanuló*, akinek az átlagteljesítménye nagyon gyenge.
- d) *Antiszociális tanuló*, aki viselkedésmódjával okozza a legtöbb problémát.

<sup>16</sup> Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

<sup>17</sup> Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques

<sup>18</sup> Centre d'Etudes et de la Recherches sur les Qualification

A kimaradás jelensége komplex, különféle problémák húzódnak meg a háttérben. Jól ismert tény, hogy az iskolai hiányzások kétféle célt szolgálhatnak a fiataloknál: egyfelől figyelemfelhívó jellegük lehet, a tanuló akarva-akaratlanul így próbál üzenni a környezetének, hogy több figyelemre lenne szüksége. Másfelől a kimaradás okaként is szolgálhat: iskolai kudarcok sorozatát indíthatja el, mivel a lemaradás idővel egyre nagyobb méreteket ölt. A háttérben meghúzódó okok igen sokfélék lehetnek, de végső soron visszavezethetők a családon belüli és kívüli interakciók hiányosságaira, hibáira, személyiségbeliek vagy értelmi és pedagógiai eredetűek is lehetnek.

A kimaradókról szóló adatok akadémiánként és intézményenként is igen eltérőek lehetnek, de a középszintű oktatás minden intézménytípusánál számolni kell a kimaradással. Összességében megfigyelhető, hogy a collège harmadik osztályából (7,5–15%, akadémiánként eltérőek az arányok) és a SEGPA<sup>19</sup> 3. osztályából (20–40%) maradnak ki legtöbben. Az ötödik és nyolcadik osztály elvégzése általában nem okoz gondot, de azért itt is 4–5 százalékra tehető a lemorzsolódók aránya.

A lycée-k szintjén lényegesen magasabb a lemorzsolódási arány, elsősorban a CAP és BEP szakmunkás-bizonyítványok megszerzésére irányuló képzésben, de itt is található eltérés. A CAP-képzésre járók az első évfolyamon maradnak ki leginkább, itt 20–25 százalék a lemorzsolódási arány. A BEP-képzésre járóknál „csak” 9–15 százalék.

A lycée général és professionnel esetében a jelenség sokkal szórványosabb: mindössze a tanulók 4–5 százalékát érinti.

A CFA-k esetében is jelentős regionális különbségek figyelhetők meg. A kimaradási/lemorzsolódási arány itt 5–25 százalék között mozog.

Úgy tűnik, a lemorzsolódás a fiúk és lányok körében más arányokat ölt, elsősorban inkább a fiúkat érinti. A statisztikák azonban, igen sajnálatos módon, nem nyújtanak arról tájékoztatást, hogy a kimaradási arányok szektoronként, szakmacsoportonként hogyan alakulnak. Ugyanakkor az elemzők rámutatnak arra, hogy bizonyos szakmáknál a lányok eleve előnyösebb, kivételezettebb helyzetben vannak – ez főként azoknál az iskoláknál van így, ahol inkább fiúk tanulnak. A jelenség fordítottja azonban úgy tűnik, nem létezik, a fiúk csak ritkán kerülnek kivételezett helyzetbe. A lemorzsolódást azonban ez nem befolyásolja, sokkal inkább az, hogy a tanulók tanulási nehézségei, amelyek már a collège-ban megmutatkoznak, kétszer annyi fiút érintenek, mint ahány lányt. A kutatók fontosnak tartják, hogy a jövőben ennek nagyobb figyelmet szenteljenek.

---

<sup>19</sup> A SEGPA a collège szintjén működő képzési-fejlesztési forma azoknak a tanulóknak, akik súlyos és tartós tanulási nehézségekkel küzdenek. A képzés célja, hogy egyénre szabott tervek alapján a tanulók képesek legyenek nehézségeikkel megbirkózni, és tanulmányaikat a Lycée Professionnelben folytathassák tovább, ahol szakmunkás-bizonyítványt szereznek. Mai arculatát 1996-ban kapta, addig speciális nevelési tagozat (SES) néven működött.

## *A kimaradás szempontjából kritikus időszakok és más mutatók*

Ebben a kérdésben a tanulmányi szinttől függően eltérések lehetnek az akadémiák között. Általában elmondható, hogy a collège-ból (a kimaradók kb. 1/3-a), illetve annak harmadik osztályából kimaradó fiatalok (az összes kimaradó valamivel több mint 20%-a) 16 éves korukban, a tanköteles kor végének elérésével hagyják ott az iskolát, és vele az egész, számukra sok kudarcot okozó iskolarendszert – de általában ez a szakítás csak a tanév végén következik be. Érdemes megjegyezni azt is, hogy a collège-ból kimaradók 55 százaléka nem ismételt osztályt alsó középfokon, 39 százalékuk egyszer bukott, öt százalékuk pedig kétszer (Caille 1999).

A lycée-kben a kritikus periódusok jobban kimutathatók: leginkább az iskolaelv első felére tehetők. Néhány akadémián megfigyelték, hogy legtöbbször november táján morzsolódnak le, leginkább valamilyen iskolai kudarc vagy nagy nehézség következményeként. Máshol azt tapasztalták, hogy a január is kritikus hónapnak tekinthető. Összességében a tanév első négy hónapját tekintik a kritikus időszaknak.

Az alternáló szakképzésben az első két hónap tekinthető kritikusnak a lemorzsolódás szempontjából. A tanulók nyomon követésénél a hiányzáson kívül más mutatókat is figyelnek. Ilyen mutató lehet a késés, betegszobán eltöltött idő, felmentések kérése, osztályon belüli viselkedés, önbizalom vagy kommunikációképeség változásai. Ide tartoznak a különféle iskolai incidensek: fegyelmezetlenség, erőszak, izoláció vagy az iskolai munkavégzés hiánya. Folyamatosan vizsgálják a tanulók osztályban való munkavégzését: ilyen a figyelem, az órai munka, az autonómia, önálló munkavégzés, és további fontos mutató még az osztályzatok, az iskolai eredmények alakulása, első sorban a matematika, a francia nyelv és az idegen nyelv területén.

## *A kimaradás okai*

A fiatalok problémáinak és a lemorzsolódásnak az okai nem csupán az iskolai nehézségekből erednek, sok más is előidézi a kimaradást. Az okok igen sokfélék lehetnek. A collège-ban a lemorzsolódás általában valamilyen családi eredetű problémára vezethető vissza, a pályaválasztással kapcsolatos gondok pedig a lycée-kben jelennek meg.

A kimaradás okai lehetnek iskolaiak és pedagógiaiak. Egyik nagy csoportjukat képezik az oktatási rendszerből következő problémák: ilyen lehet az intézmény kultúrája, az iskola mint szervezet; a pedagógiai módszerek, funkciók, amelyeket a felnőttek nem vesznek észre automatikusan, a tanuló számára viszont ismeretlen, életidegen helyzetet jelentenek. Ide tartozik még a hibás vagy erőltetett pályaválasztás, valamint a tanulók motiválásának nehézségei, tanulási nehézségek.



A kimaradást sokszor külső okok is elősegíthetik. Ilyenek lehetnek a családi és társadalmi okok (egyszülős családok, nevelőapa/nevelőanya családba kerülése, családon belüli betegség, munkanélküliség, segélyből élés, börtönbüntetés, alkoholizmus stb.), amelyek meghatározzák a család légkörét, és a fiatal számára kockázati tényezőt jelentenek: mintakövetéssel felnőhet egy újabb munkanélküli nemzedék. Ide tartoznak az egészségügyi és pszichoszociális okok: a nehéz életkörülmények és a rossz családi helyzet időnként patológikus karaktert adnak a 16–17 éves fiatalnak, akik pozitív családkép nélkül instabilak lesznek, krízisbe kerülnek.

Mindemellett gazdasági ok (nehéz anyagi helyzet) is szerepet játszhat a kimaradásban. Az alternáló szakképzésből való kimaradás leggyakoribb oka az első két hónapban a rossz pályaválasztás, illetve ha a tanulni kívánt mesterséghez hiányosak a tanuló kompetenciái. A későbbiekben a gyakorlati feladatok és a munkakörülmények okozzák leginkább a lemorzsolódást.

A nagykorúság elérése alapul szolgálhat a saját függetlenség bizonyítására, amit néhányan az iskolában próbálnak ki. Ez inkább csak egy ürügy, a valódi okokat máshol kell keresni.

A szakképzésből való kimaradás legfőbb oka a tanulók pályaválasztással kapcsolatos problémája. Lehetséges, hogy a fiatal akarata ellenére orientálódott az adott szakma felé, így került a lycée professionnelba vagy az alternáló szakképzésbe, mint ahogy az is, hogy a vágyott szakmát azért nem tudja kitanulni, mert nincsenek meg hozzá a szükséges kompetenciái, vagy „csupán” a tanulási kedve hiányzik. A DEP egy tanulmányában kimutatta, hogy a tanulók számára a harmadik osztály végi orientáció az, ami döntő súllyal meghatározza a későbbi iskolai sikereket vagy kudarcokat. Egy hibás vagy rossz orientáció alulmotiváltságot, iskolai kudarcokat eredményez.

### ***Lemorzsolódás elleni intézkedések***

Sokszor éri az a kritika a francia oktatási rendszert, hogy a kimaradást, lemorzsolódást illetően leginkább megfigyelések, mérések, megállapítások, dossziék és tanulmányok készülnek, de a valódi akció igen kevés. A megállapítás csak részben igaz, mivel minden kormány, minden oktatási kabinet fontos célkitűzésnek tekinti a lemorzsolódók arányának csökkentését. Így a francia oktatási rendszerben számtalan speciális intézkedés irányul a lemorzsolódás arányának csökkentésére, az oktatási rendszerbe való visszaillesztésükre, mint például pihenő osztályok, pihenő műhelyek létrehozása, ahol a tanulók egyénre szabott, speciális nevelési program alapján bontakoztathatják ki magukat (maximum egy tanév erejéig, mivel ez a típusú osztály a lemorzsolódók összegyűjtését és iskolarendszerben tartását célozza meg), vagy az 1999-ben meghirdetett Új Esélyek Program.

Az intézkedések elsősorban a megelőzést célozzák meg, legfontosabb szempont a tanulók oktatási rendszerben tartása és eljuttatása legalább a

szakmunkás bizonyítvány megszerzéséig. A megvalósítás alapvetően az akadémiák feladata, így a különféle programok tartalma és lebonyolítása tekintetében sokféle eltérés fordulhat elő.

Kiemelten fontos feladat a megfelelő pályaválasztás, orientáció segítése, információk adása, a választás facilitálása, szükség esetén iskolaváltás, szakmaváltás lehetősége. Hasonlóan fontos a hátrányos helyzetű, sokszor céltalan, kallódó fiatalok marginalizálódásának megelőzése. Ennek érdekében hozták létre a „Nyitott iskola” programot, melynek keretében a szünidő alatt, valamint szerdán (Franciaország bizonyos területein szerdai napon nincs tanítás) és szombaton is szabadidős, tanulást segítő stb. programokkal várják a collège-ok és lycée-k tanulóit.

Ezzel egyidejűleg az akadémiák arra ösztönzik a gyakorló pedagógusokat, hogy minél szélesebb körben megismerjék és alkalmazzák az új pedagógiai módszereket, mint például a differenciálás, az egyénre szabott irányítás-vezetés, az iskola és a környezete közti interakciók kezdeményezése, a tanulók motiválása, kísérése, integrálása, az önismeret, önbizalom növelése. Ez azért nagy jelentőségű, mert az intézkedések bevezetése ellenére az oktatás jellege elméleti maradt, és továbbra is a tantárgyi megközelítés jelenti a domináns oktatási-nevelési kultúrát.

A kimaradás szempontjából az egyik legfontosabb mutatónak a hiányzások alakulását tekintik: a sorozatos és szelektív, csak bizonyos órákról való hiányzásokat különleges figyelemmel kísérik. (Ezt a munkát számítógépes program segíti, azonban a program 2005-ben a hiányzásokat egyetlen kategóriaként kezelte, nem tett különbséget az igazolt és igazolatlan iskolai távolmaradások tekintetében.) A kimaradás szempontjából veszélyeztetettnek tűnő tanulókat azonosítják, és erről értesítik a családot is, kérve, hogy segítsenek a probléma megoldásában. A másik fontos mutató kimaradás szempontjából az osztályon belüli viselkedés.

Jelentős segítséget tud nyújtani továbbá az iskolai ápolónői szolgálat (lásd betegszobán eltöltött idő, a tanuló egészségi állapotának pontos ismerete, családi kapcsolatok feltárása stb.). A kimaradás ellen az intézményen belül leginkább az igazgató, az osztályfőnök és a nevelői testület tud tenni erőteljes koordinációval, esetmegbeszélésekkel, a szükséges akciók megtervezésével. Az akciók megtervezéséhez és lebonyolításához természetesen igénybe veszik külső szakemberek segítségét is: ilyen a szociális munkás, iskolaorvos, nevelési tanácsadó, pszichológiai tanácsadó stb. Néhány régióban megpróbálják kihasználni a kortárs csoport hatásának előnyeit: önkéntes tanulókat képzítenek fel arra, hogy beszélgessenek a „visszaeső” hiányzókkal.

Mivel a kimaradás, lemorzsolódás, szakképzettség nélküli kilépés az iskolarendszertől nem csupán iskolai, oktatásügyi kérdés, hanem valódi szociális problémát is jelent, az állam felelősségvállalása kikerülhetetlen, minisztériumok közötti együttműködésre van szükség, mely leginkább az oktatási miniszter és a szociális, munkaügyi minisztert érinti. A közös intézkedésekről, illetve azok eredményeiről azonban pillanatnyilag még nem állnak rendelkezésre információk.

## Hollandia<sup>20</sup> (Mártonfi György)

### *Röviden Hollandiáról*

Hollandiában kevesebb mint fele akkora területen több mint másfélszer annyian élnek, mint Magyarországon (2004-ben 16,3 millió), így mintegy négyszeres a népsűrűség (2004-ben 479 fő/km<sup>2</sup>). A demográfiai trend az európai-nál viszonylag magasabb termékenység és bevándorlás együttes hatására tartósan kedvező. A lakosság száma 1950-ben volt hazánkéval nagyjából megegyező (10,1 millió), 1980-ban 14,1 millió, és a növekedés tovább tart: 2025-re 17,4 milliós népességszámmal kalkulálnak. Hollandia európai viszonylatban fiatal ország: a 64 évesnél idősebbek száma 2003-ban 2,2 millió volt, a 20 évnél fiatalabbak száma közel 4 millió, és a következő két évtizedben is ezen a szinten marad.

A gazdaság erős, a növekedés rendre meghaladja a fejlett országokét is, így most Európában az egyik legmagasabb GDP-vel dicsekedhet; már a skandináv országok közül is csak az olajexporttól is gazdagodó Norvégiában magasabb ez a mutató. A munkanélküliségi ráta Hollandiában 2-3 százalékos, a legjobb mutatójú országok egyike. Mindez a magyarnál jóval magasabb, az OECD átlagba simuló munkaerő-piaci aktivitási arány és a nők magas arányú, a családi teendőkhöz igazodva tipikusan részidejű foglalkoztatása mellett. A fiatalok munkanélkülisége is kisebb probléma, mint a legtöbb gazdag országban.

A holland tipikusan liberális demokrácia, bizonyos emberi szabadságjogok – például eutanázia, melegek házassága, könnyű drogok fogyasztásának legalizálása stb. – törvénybe iktatásában élen jár. Maguk jellemzésére szokták említeni a „polder-demokrácia” kifejezést. A polder a tengerszintnél alacsonyabban fekvő mélyföld. A tenger fenyegette Hollandia sikeres fennmaradásához, a gátrendszerek építéséhez és fenntartásához évszázadokon keresztül az olykor ellenérdekelt társadalmi csoportoknak, parasztoknak, polgároknak, arisztokratáknak – a társadalmi-politikai küzdelem mellett is – együtt kellett működniük, konszenzusra kellett jutniuk. Ebben máig sikeresek. A konszenzusos döntést példás lojalitással hajtják végre, utólag hatalomváltás esetén sem kérdőjelezi meg. Erre az oktatásban, szakképzésben is számos példa van. A nagyrendszerek folyamatos fejlesztésének politikai feltétele tehát adott.

A munkaképes korú lakosság képzettsége Hollandiában eléri a legfejlettebb országok átlagát. Az oktatási expanzió bizonyos értelemben töretlen, az

---

<sup>20</sup> A tanulmány megírásának az irodalomjegyzékben felsorolton kívül további forrása a 2004. júniusi és a 2007. októberi hollandiai tanulmányúton a szerző által készített kilenc plusz nyolc interjú a hátrányos helyzetű fiatalok munkaerő-piaci integrációja témában.

oktatásban eltöltött évek várható száma növekszik, az OECD-átlagnál egy évvel magasabb. A kiváló vasúti közlekedés rendkívüli mobilitást tesz lehetővé a szakképzésben és a munkaerőpiacon egyaránt. Hollandiában 12 „provincia” és 483 (néhány évvel korábban még 496) municipalitás jelenti a regionális és a helyi szintet. Ezek komoly szerepet játszanak az oktatásügyben is, de jellemzően nem fenntartói az iskoláknak. A pénzügyileg is nagy szabadsággal rendelkező iskolákat ugyanis vegyes összetételű tanácsok, ún. „board”-ok irányítják. Hollandia is erősen decentralizált, jelentős a szociális partnerek szerepe és befolyása a gazdaságban, a munkaerőpiacon és a szakképzésben is.

Az országot és demokráciáját kifejezetten jól működőként tartják számon, ami azt jelenti, hogy mind vállalatai versenyképesek, mind a közszféra jól, nagy szakértelemmel felvértezve, felelősen teljesít. Alacsony a feketegazdaság és feketefoglalkoztatás aránya, alacsony a korrupciós index. Éppen ezért a civil szféra – amely az értékalapú tevékenység mellett a magán- és közszféra diszfunkcióit is hivatott korrigálni – viszonylag erőtlen, így egyebek mellett a szociális szférában és a témánkat jelentő lemorzsolódás-kezelésben is a köz- és kisebb mértékben a magánszférára hárulnak a feladatok.

A hollandiai kritikai hangok mindazonáltal többé-kevésbé álmos országnak írják le Hollandiát, ahol a kormányzat halogatja a változások elindítását ott is, ahol arra már megérett a helyzet. Kellenének a reformok, de csak lassú elmozdulás van, ami a terepen lévő folyamatokból, innovációkból építkezik. „Amiben már úgy hisznek, az úgy bevezetődik”, de átgondolt reformlépések implementálása nincs napirenden.

### ***A holland oktatási rendszerről***

A holland oktatási rendszerben a tankötelezettség a közelmúltig 16 éves korig, 2007 óta 18 éves korig, az alapfokú oktatás 4–12 éves korig tart. Az egyetemes elemi oktatás 12 éves korban zárul, amely után a hatéves, egyetemi tanulmányokra, avagy az ötéves, szakfőiskolai tanulmányokra jogosító gimnáziumi ágra (előbbi neve VWO, utóbbi: HAVO) lehet jelentkezni, valamint a négyéves szakképzési előkészítőbe (VMBO). Utóbbiba kerül a diákok többsége; az egyetemi előkészítő ágra például, ahol a kötelező angol, német és francia nyelv mellett sokan görögöt és latint is tanulnak, egy-egy évfáratnak legfeljebb a hatoda. A holland oktatási rendszer karakteres tulajdonsága, hogy a világos hierarchiájú tanulmányi utak a következő szinten is folytathatók (a szakképzési előkészítőből az alacsonyabb szintű gimnáziumba, ebből a magasabb szintűbe), akár végzés után, de bizonyos feltételekkel menet közben is. Az átjárás – főleg az első két középiskolai évben (13–14 évesen) tipikus esemény, de volumene csökkenőben van. Empirikus tény, hogy az elha-

lasztott választás növeli a szociokulturális hátránnyal indulók esélyét arra, hogy magasabb presztízsű programon/irányban tanuljanak.

A szakképzési előkészítőből a diákok döntő többségének természetes útja a középfokú szakképző intézménybe vezet, de egy kevesen gimnáziumban folytatják tanulmányaikat. Az iskolák jelentős hányadát középfokon is hagyományosan a katolikus és protestáns egyház tartja fenn (24 és 22%-ot), az állami középfokú intézmények aránya 29 százalék, a nem felekezeti magániskoláké 13 százalék. Az iskolák pedagógiai autonómiája nagy, és a jelenlegi oktatáspolitikai prioritások között szerepel további növelése.

A 20–24 éves korosztály háromnegyede szerzett (felső) középfokú végzettséget 2005-ben, ez megfelel az uniós átlagnak. A felnőtt lakosságon belül a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 27 százalék, ami szintén megfelel a fejlett országok átlagának, amúgy közel duplája a magyar értéknek. A PISA-felmérés egyik adata szerint a 15 évesek között Hollandiában 24 százalék, Magyarországon 28 százalék kalkulál azzal, hogy 30 éves korában fizikai munkát fog végezni. A 20–29 évesek 24,3 százaléka van az oktatási rendszerben, többen, mint a fejlett országok átlagában (21,8%) és mint Magyarországon (20,0).

A PISA-felmérésben az ország diákjainak eredménye az OECD egészében átlag feletti, a legfejlettebb országok között átlagos. Néhány dolog azonban említésre érdemes. Így például a nemek közötti különbségek valamivel csekélyebbek az átlagosnál, és ugyanígy az eredmények szórása (a teljesítmények egyenlőtlensége) is átlag alatti. Példátlannul kicsi az eltérés például azon pontértékek között, amelyeknél a diákok 90 százaléka jobb, illetve rosszabb eredményt ért el.<sup>21</sup> Ami témánk szempontjából még jelentősebb, az a nagyon gyengén (1-es szinten vagy az alatt) teljesítők aránya, hiszen a középfokú képzésre való alkalmasság feltételeként a 2-es szint elérését szokták megjelölni. Nos, Hollandiában 15 éves korban csak nagyon kevesen vannak, akik ebben az értelemben „alkalmatlanok” a középfokú tanulmányokra. Arányuk alig több 10 százaléknál – ezzel a tagországok között a finnek és írek mögött harmadikok –, ami alig több mint fele az uniós középértéknek.

A hollandok oktatáspolitikusok Skandináviába, illetve még jellemzőbben az angolszász országokba (Nagy-Britannia, Kanada, USA, Ausztrália és Új-Zéland) járnak „tanulni”, innovációikhoz muníciót gyűjteni. A külföldi rendszerek közül az angolt és ezt követően a skandinávot nevezik meg Hollandiában mint irányadót. A finnektől szerintük az ICT oktatási alkalmazásait, az angoloktól a kompetencia alapúságot érdemes ellesni. A németet semmiképpen nem tartják követésre érdemesnek, a franciát legfeljebb érdeklődéssel figyeli, de az ottani központosítás számukra nem vonzó. Autonómiában és decentralizálásban hisznek. A francia és a német, általában a kontinentális befolyás kevésbé jelentős – ezek az országok inkább tanulnak Hollandiától, mint fordítva.

---

<sup>21</sup> Azaz a legjobb és legrosszabb 10-10 százaléknyi eredményt elhagyva a két szélső pontérték különbsége.

Magyarországon az OECD-átlagnál kevesebb diák jut egy tanerőre, Hollandiában legalább 40 százalékkal több. Hollandiában a GDP-hez viszonyítva hozzánk és a fejlett országokhoz képest jóval kevesebbet költenek az oktatásra, viszont ott mindezt az olcsó állam jegyében teszik – a részt vevő egyén és gazdaság felelősségére apellálva és a náluk maradó nagyobb források átcsoportosításával is kalkulálva. A vállalatok továbbképzésre fordított költségei a fejlett országok jellemzően magasabb arányát is meghaladják. Itt is kipróbálás alatt áll a voucher alapú finanszírozás, szeretik ennek elvét. A nemzetközi teljesítménymérések szerint a hollandok kiemelkedően teljesítenek, tehát igen hatékony rendszert működtetnek.

### ***A holland szakképzési rendszerről***

A szakképzés legnagyobb volumenben a 16–20 évesek számára fenntartott intézményekben, az ún. MBO-kban zajlik. A programok hossza a képzési szinttől függ (a négy képzési szintről lásd később), de a végzés után mindig van lehetőség a következő képzési szintre továbblépni. Az MBO-ba belépők döntő többsége a VMBO-ból, a 12–16 évesek mintegy kétharmadát befogadó szakképzési előkészítőből érkezik, illetve kis részben itt folytatják tanulmányaikat a gimnáziumi ágak lemorzsolódói és végzettjei is. 2004-ben és 2005-ben középfokon a nappali oktatásban a teljes lemorzsolódási ráta 14, illetve 11 százalék volt a minisztérium adatai szerint, de arról nincsenek adatok, hogy ebből mennyi a gimnáziumi ágak és a szakképzési előkészítő „hozzájárulása”. Ezt azért is nehéz volna konkrétan megadni, mert az ágak közötti átjárás tömeges.

A 16–20 évesek számára folyó szakképzés azon túl, hogy négy szintre tagolódik, kétféle abban a tekintetben is, hogy abban a gyakorlat aránya 20–60 százalék között van (BOL – hagyományos forma), avagy 60 százalék fölött (BBL – tömbösített forma). A mintegy 700 szakképesítés nagyjából felében van kidolgozva mind a két program. A 60 százalék fölötti gyakorlati idővel dolgozó programokon tanul a szakképzésben részt vevők 58 százaléka, főleg az idősebbek (huszonévesek), illetve az alacsonyabb szintű képzések hallgatói. A gyakorlatot jellemzően a gazdaság szervezi meg; a vállalkozások nagyjából harmada (egyések szerint negyede, mások szerint 40 százaléka, ez nyilván konjunktúrafüggő is) vesz részt a szakképzésben. A németekkel ellentétben a hollandok nem a vállalati tanműhelyben hisznek, hanem a vállalati munkahelyi képzésben. A gyakorlat, mindenekelőtt a job-practice mindenek felettsége sokak álláspontja Hollandiában is. Érdekes fejlemény, hogy a (szak)főiskolai szintű, a gimnázium vagy az MBO utáni szakképzés duális programjaira is van lehetőség a kilencvenes évek eleje óta. 1997 körül a főiskolai bachelor szintű szakképzésben részt vevők a diákok kevesebb mint egy százalékát adták, ma már két százalék felett van az arányuk.

A szakképzési előkészítő meglehetősen differenciált maga is, felismerhetők benne a 2000 előtti iskolarendszer programtípusai. Ezek már 12 éves kortól három ágra oszlottak: elméleti, kombinált és gyakorlati ágra, pár éve pedig négy ágra, amelyek tulajdonképpen a későbbi szakképzési szintet is valószínűsítik. Az első az elméleti, ahol nincs szakmai jellegű előkészítés – ide iratkozik be a VMBO-diákok majdnem fele. A kombinált ágra kerül a diákok további több mint 10 százaléka, ők némi szakmacsoportos előkészítést is kapnak, de innen is tovább lehet lépni a legmagasabb szintű szakképzésbe és a gimnáziumba is. A korábbi gyakorlati ágat két részre osztották. Most egyik a hosszabb és magasabb szintű, másik a rövidebb és alacsonyabb szintű szakképzésekre való belépést teszi lehetővé. Ezekre a VMBO-ban tanuló diákok nagyjából negyede, illetve hetede kerül, évről-évre csökkenő arányban.

Az oktatási rendszer tehát egységes 12 éves korig, de ezt követően igen szelektív. A nyolcvanas évek törekvéseit, hogy a 12–15 évesek számára egységes alsó középfokú oktatást biztosítsanak, feladták. A VMBO-ban mindhárom ágban négy területen – műszaki, agrár, humán szolgáltatási, üzleti – folyik előkészítés, amely a 3-4. évfolyamon további „szakmacsoportokra” ágazik, a négy területen összesen nagyjából húszra. A szakmacsoportváltásra csak korlátozottan van lehetőség, de mindazok, akik matematikát is tanultak (tehát az elméleti és kombinált ágon tanulók közül mindenki, a gyakorlati ágon csak az ezt választók), bármelyik MBO-szakképzésre beiratkozhatnak.<sup>22</sup> Főleg azért nehéz a váltás, mert a négyéves képzést az állam mindenkinek legfeljebb öt évig hajlandó finanszírozni. Az elméleti ágon a 14–16 évesek számára heti két óra gyakorlat van, a kombinált ágon tíz, a gyakorlati ágon húsz. Ez utóbbin már a 12–14 éveseknek is heti hat, illetve nyolc órában van gyakorlati foglalkozása. Ezenkívül további két óra technika, két óra főzés, három óra művészi készségfejlesztés („arts”) és három óra testnevelés, összesen tehát 16–18 óra nem elméleti tanulást takar. A hat-nyolc órás gyakorlat keretében mindenfélét bütykölnek, ami leginkább talán a (hajdani? vagy a mai?) általános iskolai technikaoktatásunkhoz hasonlít: biciklit szerelnek, egymás haját vágják a fodrászszékben, főznek, kávéét készítenek, felszolgálnak, fával, fémmel dolgoznak, ragasztgatnak, elmennek bevásárolni, anyagot beszerezni, számítógépen rajzolnak, printelnek mindenféle dekorációkat stb. Ennek pályaorientáló és – főként – szocializációs szerepet is szánnak, illetve tudomásul veszik, hogy a közismereti oktatásban kudarcos diákok általában utálnak tanulni, fejlesztésükben ezért a praktikumra koncentrálnak.

A négyéves VMBO egész szakasza pre-vocational funkciót tölt be (az elméleti és a praktikus ág is), nagyon széles területeken (a magyar szabályozás által is átvett négy területen – agrár, ipari-műszaki, kereskedelmi-gazdasági, humán-szolgáltatási) ad előzetes ismereteket, fejleszt kompetenciákat. Utána horizontálisan nagyon könnyű mozogni, egy év elvesztésével akár a gimnáziumi ágba is be lehet lépni, illetve a más irányú szakképzések-

<sup>22</sup> Tehát például egy építőipari előkészítés után tanulhat akár kereskedelmet is.

be, bár az átjárás, a „nem természetes irányú továbblépés” csökkenő gyakoriságú.

A főiskolainál alacsonyabb szintű, alapvetően az MBO-kban történő szakképzéseknek négy szintjét alakították ki Hollandiában. Az elméleti ágon 16–17 éves korban sikeres vizsgával végzők tipikusan negyedik szintű, a magyar érettségi utáni két éves képzésekhez hasonló értékű szakképzettséget szerezhetnek további 3–4 év alatt. A kombinált ágról érkezők, illetve az elméleti ágot gyenge eredménnyel végzők a harmadik szintű képzésre iratkozhatnak be, ez nagyjából megfelel a szakmunkás-szintnek (de nem a „magyar”, hanem a „német” minőségűnek). A gyakorlati ágon jobban vagy rosszabbul teljesítők – utóbbiak közé tartoznak azok, akik az itt sem kötelező vizsgákat nem kívánják vagy nem tudják letenni – a második és az első szintű „szakképzetség” megszerzéséért tanulhatnak tovább. A második szint neve „alapszakképzetség” (basic qualification), amolyan rész-szakmunkás szint, amely a gyenge előképzettség után általában két évet igényel. Az első szint az asszisztensi-segítői, ez gyakorlatilag a munkaköri szintű betanított munkás szint, ennek megszerzéséhez általában egyéves képzésre van szükség. Pedig épp a lemorzsolódást kívánja megakadályozni az esetek egy részében az egyes és kettes szintű „szakképzés” működtetése (és szakképzésnek nevezése) azok számára, akik a hármas (szakmunkás) szintű képzésre még nem felkészültek, amelyet a gazdaság csak fél szívvel támogat. Recessziós időben nem kínál elég képzési helyet – amely nagymértékben szintén a 19 ágazat felelőssége –, és ilyenkor folyik az alku a képzési helyek megteremtésének nagyobb ösztönzéséért. Ennek köszönhető az is, hogy ilyenkor óvatos kezdeményezéseket folytatnak, hogy az iskola is nyújthasson ilyen képzést és „munkaszimulációs” képzési helyeket, amelyet aztán később hevesen bírálnak, amikor a gazdaságban beindul a növekedés. Az alacsony szintű képzéseket végző vállalati képzőhelyek számának növelésére olykor külön, többéves programokat hirdetnek meg, 10, 20 vagy akár 40 ezer új képzőhely („learning job”) megteremtését tűzve ki célul.

Ez a helyzet annak is köszönhető, hogy az 1993-ban meghirdetett „szakképzettséget [legalább rész-szakképzettséget] mindenkinek” politikájához mindmáig ragaszkodnak, sőt. A tankötelezettség 18 évre emelése is azokat (persze úgyszólván mindenkit) érint, akinek nincs kettes szintű szakképzettsége. Márpedig ebből következik, hogy a legalsó szinteket nagyon sokaknak – egy-egy évjáratban 60–70 ezer főnek – kell ajánlani, és nagyon sokuknak kell elvégezni, de ezeken a szinteken nem csak a (majdnem) szakképzetség és szaktudás adja el a munkaerőt, hanem olyan általánosabb tulajdonságok is, amelyek a személyiségre, annak stabilitására, megbízhatóságára, rugalmasságára, fejleszthetőségére utalnak. További gond, hogy ezek a képzések csak annyiban vonzóak a fiatalok számára, hogy valamit csinálni kell, nem szabad kimaradni, de az adott „szakképzettségi” területek önmagukban nem vonzóak. A holland középfokú szakképzés tehát 1997 óta négyszintű. Az ipar azonban kifejezte igényét egy nagyjából a technikus szintnek megfelelő 4. szint, valamint a HBO-s (szakfőiskolai) BSc-szint közötti képzésre, mert erős



gyakorlati megalapozással és tapasztalattal, de magasabb elméleti felkészültséggel is rendelkező munkaerőre van szüksége. Ezért – egyes ágazatokban érvényes, államilag nem elismert – ún. 5. szintű képzést dolgoztak ki. A vegyipari ágazat például évenként mintegy 100 fő képzését az ipar megelégedésére el is végzi. Ez egy kétéves, duális, gyakorlatilag továbbképző program, és a hírek szerint minden szereplő – résztvevő, iskola, diák – szereti. A most folyó képesítési struktúrareformmal kapcsolatban az ipar fél, hogy túl szerteágazóak lesznek a képesítések.

A 3. szint elején is nagyon nagy a lemorzsolódás. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a második és harmadik szint között nagy az ugrás abban a tekintetben, hogy utóbbiakban már a fejével is tanulni kell az embernek, nemcsak a kezével (learn with the heads vs learn with the hands). Márpedig nagyon sokan utálnak és nem is tudnak tanulni, és ezt okozhatja részben a nagyon összenyomott holland bérskála is. A fizetések nem a társadalmi presztízseket követik, anyagilag nem nagyon éri meg a másodikról a harmadik szintre ugrani. Talán a foglalkozási biztonság nagyobb, de ennek bekalkulálása nagyobb tudatosságot igényelne, ami nem ennek a rétegnek és különösen nem a legfiatalabbaknak a jellemzője. Tehát az a korábban megfogalmazott cél, amely az egyes szintekről a következőre ugrást tűzte ki – kiemelten a másodikról a harmadikra, az igazi szakképzési szintre – nem valósult meg, jelentős előrehaladás sem történt. Inkább az jellemző, hogy beiratkozáskor igyekeznek a diákok a lehető legmagasabb szintű ágra bejutni, ami támogatásra érdemes, de természetesen a lemorzsolódás valószínűségét növeli. Ez is arra utal, hogy ne pusztán a lemorzsolódás mértéke alapján ítéljük meg a probléma nagyságát, annak átmeneti növekedése akár pozitív folyamatok kísérelése is lehet.

A holland képzési jegyzék jelenleg még mindig 700-nál több szakmát (2004-ben 759-et) tartalmaz az 1–4. szinten összesen. Ezt mintegy harmadára kívánták csökkenteni már az évtized elején is. Erről a politikai döntés már megszületett, és a 19 ágazati bipartit szakképzés-fejlesztő intézetben (az ún. KBB-kben) folyik a munkaadók és munkavállalók képviselőinek egyeztetése és a szakmai fejlesztés. Az ágazati szakképzési bizottságok ún. „tudásközpontjai” néhányszor tíz fős, olykor 100 főnél is többet foglalkoztató intézetek, amelyek szakmaprofil- és tananyagfejlesztő, kísérletező, olykor képzést is szervező, részben állami pénzből élő, részben vállalkozó intézmények.

A szakmai fejlesztő munkában oda jutottak, hogy nemcsak a képesítések számát csökkentik jelentős mértékben, de a kompetencia elvét és a modularitást – Hollandiában mindkettőnek nagyobb hagyománya van, mint nálunk – is érvényesítik. Ez utóbbi munkát gyakorlatilag már elvégezték, hiszen itt – szemben a szakmák számának csökkentésével – nem jellemzőek az ellenérdekeltségek. Ezen kívül 25 olyan alapkompenciát soroltak fel, amelyek nem szakmaspecifikusak (pl. prezentáció tartása, másokkal való együttműködés stb.), és amelyek fejlesztését szintén a szakképzési folyamatba integrálták.

A vizsgarendszer tervezett, a képesítési rendszerre rimelő reformjában két dolog fontos. A legfontosabb, hogy az is kompetencia elven szerveződik majd, az elméleti tudás tesztelése alig vagy egyáltalán nem kap szerepet, vagy csak magasabb szinten (esetleg ott sem). A másik pedig a garanciális elem, hogy ne az az iskola legyen felelős a kimenetért, amelyik képez, hanem ellenőrizték külső érintett szereplők.

### ***A regionális oktatási központok (ROC)***

A regionális oktatási központok – a magyar Térségi Integrált Szakképző Központok legfőbb előképei – tipikus holland intézmények, a holland szakképzés mamut képzőbázisai. A nyolcvanas évek közepétől folyamatosan növekedett a szakképző intézmények mérete az iskolák kényszerű fuzionáltatásával. Ehhez az első számú érvet persze nem a szakképzés-pedagógia szolgáltatása. Inkább pénzügyi racionalizálás történt, a nagy intézmények ugyanis fajlagosan általában olcsóbbak, de a profilkialakítás és oktatásszervezés is a nagyobb intézményméret mellett szólt.

A fuzionálási kényszert az az intézkedés vezette be, hogy egyetlen iskola sem maradhatott fenn, amelyik 600-nál kevesebb tanulót látott el. Természetesen nem csak a kényszer, de gazdálkodási szabályok, a tripartit tanács nagy súlyú konszenzusos ajánlása is az intézmények – nem felülről vezényelt – egyesülési hajlandóságát erősítette. Hogy érzékeltetni lehessen a változások léptékét: az intézményházasságok előtt az összes szakközépiskola 60 százaléka 800-nál kevesebb tanuló járt, és nem volt olyan iskola, amelyben 2500 diák tanult volna. Három évvel később már csak az iskolák 15 százaléka adott helyet falai között 800-nál kevesebb diáknak, 25 százalékukba pedig egyenként több mint 2500-an jártak.

A hazánknál mintegy másfélszer népesebb Hollandiában 1994-ben még négyszáznál több, 1996-ban háromezernél több szakképző intézmény volt, végül 1998-ban, a ROC-ok létrehozásakor csökkent számuk jóval 100 alá. A ROC-ok száma 1998 óta 40–43 körül alakult, amelyek egyenként 10–25 ezer fiatal és felnőtt képzését végzik egyidejűleg. Ezenkívül mintegy 30 további, jóval kisebb méretű, főleg mezőgazdasági, halászati, környezeti képzéssel foglalkozó intézmény foglalkozik szakképzéssel Hollandiában. Az összes szakképzési programkínálat száma jelenleg 700 körül, a képzésben részt vevők száma 650 ezer körül van.

Kétféle ROC van. Az egyikben az eredetileg őket alkotó korábbi intézmények teljes integrációját valósították meg, a másikban csak a menedzsmentet egyesítették. Előbbinél egyetlen központi vezetőség van, és valamennyi döntést központilag hoznak meg, nem a képzések rendszerint különböző városokban zajló telephelyein. Utóbbinál szintén van egy központi vezetőség, de ennek hatásköre „csak” a finanszírozásra, az oktató testületre, az oktatásra,

vizsgákra és a minőségbiztosításra terjed ki, így a „tagiskolák” helyi kérdésekben némi önállósággal is rendelkeznek.

A fúziók és a képző központok létrehozását alapvetően sikertörténetnek írják le a holland kollégák, de nem árnyoldal nélkülinek. A hátrányok közé sorolják a menedzsment szempontú döntéseket a humán és pedagógiai szempontúakkal szemben, valamint hogy a ROC-ok nagy és lusta szervezetekké váltak, kevésbé innovatívak. A ROC-ok hatalmas befolyású, bizonyos értelemben monopol helyzetbe került szervezetek lettek, amelyek gazdagok, a kis – fejlesztési, pályázati – források nem mozgatják meg őket. A ROC-ok között alig van verseny, bár van arra példa, hogy egy területen két ROC-ot is szerveztek. Egyiket az állami, másikat a felekezeti szakképzők fúziójával. Aki ismeri a holland oktatási gyökereket, a „pilléreket” (a három pillér a nem-felekezeti, a protestáns és a katolikus iskolák különálló rendszere), azok számára ez nem meglepő. Ez azt is jelenti, hogy a holland ROC-rendszer nem pusztán területi elvű, bizonyos versenyhelyzet mégiscsak jellemzi.

Ugyancsak korlátokat jelent, hogy az országban párhuzamos intézményrendszer kialakulását nem kívánva mindent – innovációt, felzárkóztatást, pályaaorientációt, a deviánsok problémájának kezelését – a ROC-okon belül kívánnak megoldani, ami sok országban eltérő logikájú és működésmódú külön intézményrendszerek felelősségei. Ezért a ROC-okon belül olyan munkacsoportokat (special needs teams) hoztak létre, amelyek az iskolai pályautak egyengetésével, prevencióval foglalkoznak.

Az intézményi racionalizációnak a költségcsökkentés és a hatékonyságnövelés volt a célja. De vajon költségmegtakarítást eredményezett-e a „merging process”? Ha van 10 db 800 fős iskolám, vagy egy db nyolcezeresem, akkor mi a helyzet a költségekkel? Legtöbbször azt mondják, hogy a folyamat megtakarítást nem eredményezett. Azért nem, mert nagyon nagy az oktatásszervezési, adminisztrációs és menedzsment költség-többlet. Ugyanakkor sokan meg vannak győződve arról, hogy az egész folyamat olyan szinten kézben tartott és átlátható, hogy ezek az előnyök kompenzálják a költségcsökkenés elmaradását. Magasabb minőség ugyanannyiért, azaz hatékonyabb működés.

Vannak persze ennek a szervezésnek is hátrányai. A mamutintézmény top menedzsmentje távol van az eseményektől, az ellenőrzés, minőségbiztosítás, belső értékelési rendszer mind papírok gyártásán, adminisztráción keresztül működtethető. A helyi („tagiskolai”) vezetők munkájának nagy részét is a felső vezetés kiszolgálása jelenti, nem a helyi intézmény igazgatása. A pedagógiai folyamat is nagyon szabályozott a menedzsment által ezekben az intézményekben, ahol sok helyszínen összesen tízezres nagyságrendben tanulnak a diákok.

## ***A szakképzés-politika néhány vonása és aktuális törekvései***

A német és holland duális rendszer hasonlóságára és különbözőségére térve inkább az utóbbit hangsúlyozzák a hollandok. A másságnak történeti okai vannak. Hollandiában a némettől eltérően a duális és az iskolai szakképzés egymás mellett létezett, a korábbi reform – ROC-ok létrehozása, BOL (alternáló) és BBL (blokkrendszerű) szakképzés (apprenticeship) létrehozása – ennek integrációs kísérlete, amelyben persze a duális ág meghatározóan jelen van. További lényeges különbség, hogy Hollandiában erős a regionális szerep, keleti szomszédjuknál gyenge.

A szakképzés-politika reformlépéseit a nyolcvanas években két befolyásos, magas rangú és tekintélyű vállalati menedzserek által vezetett bizottság, az ún. Wagner-bizottság 1982-es jelentése, majd a Philips-menedzser által elnökölt Rauwenhoff-bizottság 1990 májusában közzétett ajánlásai alapozták meg (Reuling 1991). Előbbi javasolta, hogy integrálni kell a rövid és a normál idejű szakközépiskolai oktatást folytató intézményeket. Utóbbi szerint valamennyi kezdő szintű szakképzést egyetlen intézménytípusban kell folytatni. A hollandoknál ebben az évtizedben, a két olajválság után, a gazdaság megerősítése is nagy szerepet kapott, és ez az állami büdzsében racionalizálásokhoz vezetett. Talán ennek az egyik eredménye/hozadéka, hogy a gazdag országok közül jelenleg Hollandia költi GDP-arányosan az egyik legkevesebbet oktatásra, ami viszont az átlagosnál inkább jobban teljesít, tehát igen hatékony.

Hollandiában a fiatalok nagyobbik fele a VMBO szakképzési előkészítőnek (pre-vocational) nevezett programjaira jár 12–16 éves korában. Ez az évek során fokozatosan elveszítette szakképzési karakterét, amit azok, akik nagyon hisznek a hármas struktúrában (általános képzés – szakképzési előkészítő – szakképzés), változatlanul modernnek, az iskolahasználói döntést jól megalapozónak gondolják, igen fájlnak. A szülők számára viszont mindig is az általános képzés volt a vonzó irány, mindmáig az, ezért az általános képzés egyre jobban átjárta a szakképzési előkészítőket, amelyek tartalmának – általában a helyi tananyag – formálásában az iskoláknak döntő szerepük van. Ez most egy strukturális deficit a rendszerben a szakképzési tartalmat pártolók szerint.

Persze arra nincs esély (politikai akarat), hogy az egészet felborítsák, de a VMBO és az azt követő felső középfokú szakképzés (MBO) egyes programjainak összehangolására, illetve a tanulási problémákkal küszködők számára szakképzési tartalmaknak a VMBO-n belüli megjelenésére már igen. Attól függetlenül, hogy ezeket – a szakképzési előkészítőt és a szakképzést – most két külön törvény szabályozza, illetve, hogy a VMBO-iskolák ódzkodnak ettől a javaslattól. A fő cél itt az átlépést jellemző magas lemorzsolódási veszteség csökkentése. Ugyanis egy ilyen változás nem találkozna a szülők igényeivel. A VMBO–MBO közötti munkamegosztás megvitatása napirenden van. Az is megkérdőjelezhető, hogy szükség van-e a VMBO végén vizsgára. Ennek

ugyanis a tartalomra visszafele érvényesülő hatása van, a 3-4. évfolyamon egyre több az ismétlő, vizsgára felkészítő elem, ami szintén gátolja a szakképzési tartalmak fokozottabb megjelenését a 15–16 évesek számára. Itt komoly fejlemények is vannak: a négy legnagyobb város (Amszterdam, Hága, Utrecht és Rotterdam) már kérte a minisztériumot, hogy engedélyezzen egy olyan kísérletet, amely e vizsgákat itt eltörölné. Ehhez azóta több más nagyváros is csatlakozott. Az ilyen „kísérletek” szoktak gyakran változással végződni, amit utóbb a minisztérium tudomásul vesz és jogszabályba iktat. A decentralizálás és a szabadság miatt nagyon sok a kísérlet, de a minisztériumnak arra sincsenek forrásai, hogy ezeket kövesse, megismerje.

A helyhatósági és intézményi önállóság nagy és növekvőben van, a decentralizálás folyamatosan erősödik. A szakképzés-politika egyik eszköze, hogy az informális tanulás által meglévő tudás megismeréséhez minden szakképzési program elején kompetenciaszint-mérést folytasson a képzőhely. Továbbra is fontos politikai eszköz az átjárhatóság nagyon erősen szabályozott biztosítása, valamint a következő szintekre való belépés ösztönzése. A rendszeren belüli mozgást azért is próbálják áttekinthetővé és vonzóvá tenni, mert a szakképzési és felnőttképzési rendszeren kívüli „második esély” típusú intézmények és programok rendkívül ritkák: ezzel az eszközzel a gazdaság szereplői által uralt ágazat nem szívesen él, mondván: „az nem vezet sehova”, azaz nem vezet szakképzettséghez és/vagy közvetlenül munkahelyhez.

Hollandiában erős a szociális partnerek szerepe, befolyása. A „polderdemokráciában” az a lényeg, hogy mindig konszenzusra jutnak, ha a politika – beleértve a kormányon kívül a szociális partnerek ernyőszervezeteit is – meghozta döntéseit. A döntési mechanizmus legitimitása és a szereplők egymás iránti lojalitása magasfokú. Miközben a holland oktatási kiadások tartósan és jóval az OECD-átlag alatt vannak, a holland diákok eredményei a nemzetközi összehasonlításban a középmezőny élére elegendőek, a kormány a lisszaboni felhívás kapcsán azt a célt tűzte ki, hogy a benchmarkok tekintetében a három legjobb ország közé kíván kerülni.

### ***A lemorzsolódás jellegzetességei, mértéke és a csökkentésére irányuló törekvések***

A hollandok a lisszaboni csúcsra hivatkoznak, amikor a drop-out ráta felére csökkentését említik mint célt. A lemorzsolódási arány mértékét sokan megbecsülni sem merik, még arra sem vállalkoznak, hogy eldöntsék, csökkenő vagy növekvő a tendencia, bár ez a bizonytalanság a definíciók sokfélesége miatt is van. Egy korábbi statisztika szerint – legalábbis a középiskola első három évében (kb. 12–15 évesek) – 1998 és 2002 között 12 százalékról egyenletes tempóban 15 százalékra növekedett. A drop-out csökkentését egyébként a politikát befolyásolók elég nagy konszenzusával főleg az iskolának adott nagyobb szabadság révén remélik elérni. Ezt a célt szolgálja a

középfokú és a szakképző programok hihetetlen bonyolult, nagy átjárást lehetővé tevő, sőt ösztönző, egymásra épülő, modularizált rendszere is. Még egy „visszalépést” is megengedtek maguknak a leggyengébbek rendszerben tartása érdekében. Már 15 éves kortól mód van azok számára, akik a tanárok megítélése szerint segítséggel sem lennének képesek egy VMBO bizonyítványt megszerezni, kizárólag gyakorlati tevékenységet folytatni, sőt ez olykor fizetett munka is lehet. Persze ez a lehetőség tényleg csak szűk körnek, a korcsoport legfeljebb egy–két százalékának adatik meg.

A szakképzési előkészítőben a kombinált és gyakorlati ágakon négy százalék körüli, az elméleti – legjobb perspektívát ígérő – ág utolsó évében (14–16 évesek között) hét százalék körüli az évisméltlések aránya. A lemorzsolódás egyik kiemelt időpontja a középiskolába való átmenet első éve, ezen belül is a VMBO-ból az MBO-ba kerülők (16–19/20 évesek szakképzése) közül morzsolódnak le sokan az első évben. Ennek legfőbb oka, hogy korábban erre az időre – 16 éves korra – esett a tankötelezettségi életkor, amelynek betöltése után sokan inkább munkavállalás mellett döntöttek. A tanköteles kor 18 évre emelésével kedvező változást remélnek az alsó középfokról a felső középfokra való átmenet idején történő lemorzsolódás jelenségében.

Jelenleg a hatalmas intézményekben, a ROC-okban folyik a szakképzés négy szinten. Ez ahhoz vezetett, hogy sok egykori iskola a ROC felsővezetésének „racionális” döntései révén a leggyengébbek, az egyes és kettős szinten tanulók – amely szinteket alig tekinthetünk szakképzésnek, és ahol a bevándorló családokban élő fiatalok adják a diákság nagy részét – külön „tagiskolákba” kerültek. Elméletben és a közbeszédben Hollandiában csak az integráció számít elfogadottnak, ez egy ilyen társadalom, de a gyakorlat az más, az bizony szegregálni is képes.

A lemorzsolódás csökkentésében nagy reményt fűznek ahhoz, hogy az általános iskolából a diákok 12 évesen akkor is továbbléphetnek, ha egy-egy tárgyból elégtelen a teljesítményük, de ekkor a VMBO-t részletesen tájékoztatni kell a hiányokról, hogy azokat az ottani pedagógusok kezelhessék. Ez a két intézmény pedagógiai együttműködését is növeli – konkrét eseteket meg kell tárgyalni, meetingeket kell rendezni –, ami a kudarc csökkenéséhez vezethet.

A szakemberek rossz véleményrel vannak a drop-out statisztikákról, azok megbízhatóságáról. Csak nem régóta vannak adatok, amióta bevezették az önkormányzatok regisztrálási kötelezettségét. Elképzelhető, hogy az adatok – amelyek emelkedést tükröznek – azért nem hitelesek, mert az adatszolgáltatás javulása torzítja őket. A korai iskolaelhagyás a legutóbbi évekig elhanyagolt probléma volt, nem kizárt, hogy csupán az EU-s benchmark 2003-as meghirdetése miatt (50%-os csökkentés kitűzése) került fókuszba.

Finanszírozási ösztönzőkkel is igyekeznek csökkenteni a kudarcok arányát. Az iskolák, amelyeknek nagyfokú a pénzügyi önállósága, valamennyire érdekeltek abban, hogy ne engedjék el a fiatalokat végzés előtt az iskolából – a fejpénz mintegy húsz százalékkal emelkedik sikeres végzés esetén. További, a megadott kereteken belül mozgó ötlet, hogy az ún. „starting

qualification”, azaz a kettes szintű szakképzettség (magyar terminológia szerint inkább rész-szakképzettség) megszerzésének idejét és elérési lehetőségét rugalmasabbá kellene tenni, legalábbis a 23 éves korig tartó szakaszban.

Minthogy elég széles rétegeknél ítélik úgy, hogy még a VMBO gyakorlati ága is túl „akadémikus”, a jogi rendelkezések lehetővé tették, hogy az amúgy szakképzéssel még nem foglalkozó, nem is a szakképzési törvény hatálya alá tartozó VMBO-k is jogosultak legyenek egyéves képzés folytatására, amire eddig csak az MBO-kban volt lehetőség a VMBO-t el nem végző vagy sikertelen vizsgával befejező fiatalok számára. Sokak szerint nem probléma, ha akár nagyon fiatalon munkára fogják azokat, akik számára a tanulás nyűg. Ez a későbbiekben még akár kamatozhat is: ha valakinek „benő a feje lágya” és tanulni akar, akkor az MBO-ban bizonyos munkatapasztalat megléte esetén még akkor is tanulhat magasabb (nem egyes – betanított –, hanem kettes – rész-szaktanulmány) szinten, ha esetleg annak idején a VMBO-t záróvizsga nélkül fejezte be. Ehhez persze a belépő tesztnél jól kell szerepelnie. Tehát a munkatapasztalatot is jutalmazni igyekeznek a belépésnél. Felmerült továbbá, hogy lehetővé kell tenni azt is, hogy a VMBO-iskolák (ahol képesítéshez vezető szakképzés egyáltalán nem folyt) is képezhessenek az 1. és 2. szinten, mert mire ezt befejezik a diákok (ha befejezik egyáltalán), már elérik a tanköteles kort. A szakpolitika azóta inkább a tanköteles kor emelése mellett döntött, de a szakképzési előkészítő intézményekben szórványosan alacsony szintű szakképző programok is indulnak.

A drop-out réteg két, teljesen különböző csoportból áll össze, jöllehet, a statisztika ezeket teljesen összemosza. Az egyik – ez a legutóbbi időig jellemző volt – elhelyezkedik, mert azon túl, hogy utálja az iskolát, pénzt is akar keresni: a nem túl vonzó karrierlehetőségeket kínáló, nem is igazi szakképzettséget adó képzés nem felel meg neki, ezért otthagyja az iskolát. A másik réteg labilis szociális háttere, életmódja (kriminalitás, drog), hiányos előképzettsége miatt marad ki. Az első csoport a gazdaság pangása idején sokkal kisebb. De például 2000-ben, amikor az OECD-országok közül Hollandiában volt a legalacsonyabb a munkanélküliség, „mindenkit” felvettek, aki munkára jelentkezett. Sőt, még el is csábították a fiatalokat a szakképzésből, ezt hívták „green pick up”-nak. A lemorzsolódás változása tehát a gazdasági trendtől sem független. A 18 éves tankötelezettség bevezetésével a „green pick up” lehetőségei szerencsére szűkültek.

A váltani kívánó fiatalok ugyan szabadon újrakezdhetnek egy kurzust, de a négyéves programra legfeljebb öt évet vehetnek igénybe, hogy „felelőtlen” döntésükkel ne terheljék nagyon az állami büdzsét. Ez a „váltani akarás”-t erősen visszaszorította, ami viszont negatívan visszahathat a lemorzsolódásra is. Az ötéves HAVO (alacsonyabb szintű gimnázium) átlagos elvégzési ideje például 6,2 év, a felsőoktatásban még nagyobb az elméleti és a valóságos képzési idő között a különbség.

Gyakori a kimaradás azoknál, akiknek nincs reményük arra, hogy végbizonnyítvánnyal fejezzék be a negyedik évet a VMBO-n, tehát utána csak az MBO egyes (betanítottmunkás-képző) szintjén kezdenének. Ilyenkor sokszor

inkább úgy döntenek, hogy be sem fejezik, inkább elmennek dolgozni. Munka van, megtehetik.

A szakképzésben a lemorzsolódás problémájának helyi politikáját a ROC-ok alakítják. A kísérletezés szabadsága viszonylag nagy. Ebbe a menedzsment nem szól bele. Ha a végén a vizsgán valaki nem megy át, az kockázatos a tanárok számára is. Van, aki az első szinten – ami tehát amolyan betanításnak felel meg – nem tart elméleti órákat, kizárólag gyakorlatot. Csak ennek látja értelmét. Ezen a szinten ez teljesen releváns lehet. Hollandot, matematikát (esetleg angolt) és szakmai elméletet tanulnak a diákok, de csak nagyon alacsony szinten. Itt még olvasni sem tudnak rendesen. Hogy mit lehet akkor a helyi kísérletekkel elérni? Egyre nagyobb erőfeszítést téve annyi az eredmény, hogy a lemorzsolódási arány újabban már nem nő, és legalább annyi fiatalnak van esélye eljutni a vizsgáig, mint korábban.

A végzettséggel és végzettség nélkül kikerülő diákokról jellemzően nem tudnak semmit. Nem kell követniük, és nem is szokták. Fogalmuk sincs, hogy egy-két év múlva mi lesz ezekkel a fiatalokkal. A municipalitásnál az iskolák jelentései alapján 18–23 éves korig regisztrálják azokat, akik nem dolgoznak és alapszakképzettség nélkül kikerülnek az oktatásból. Szó van arról, hogy ezt a korhatárt felviszik 27 évre, hiszen a kockázatos életkor egyre kitolódik. A legújabb politika az, hogy ennek a rétegnek alapvetően munkahelyi képzésen alapuló programot kínálnak. Az ebben való részvétel a feltétele bármilyen segélynek, anyagi juttatásnak.

Országos pályakövetés csak a végzettekről van, ezt egy maastrichti intézet végzi minden évben egy kb. 20–25 százalékos mintán. A rövid kérdőívek mintegy harmadát töltik ki elektronikusan vagy papíron a fiatalok másfél évvel a végzés után, amelynek eredményeit a szakpolitika használja. (Az eredmények csak hollandul hozzáférhetők.)

A VMBO és MBO közötti kritikus, nagy lemorzsolódással járó átmenet enyhítésére folyik már több éve egy kísérlet, amelyben 14-18 évesek vegyes csoportjait hozták létre, tehát szakképzési előkészítő korú és már a szakképzésben részt vevő fiatalokét. Olyan motivációs többletet remélnek ettől a kísérlettől, amely a rendszerben tartja a kimaradásra hajlamos fiatalokat is. A kísérlet eredményei nem kedvezőtlenek, de a szabályozás csak kísérleti viszonyok között engedi meg ezt a szervezési módot.

Egy deventeri iskola egyik újítása az ún. „traject class”. Ez egy átmeneti osztály, ahol ideiglenesen tartózkodnak azok, akik „kizökkentek” a normális kerékvágásból. Akik olyan agresszívak, hogy nem teszik lehetővé a munkát eredeti osztályukban, és ezért eltávolítják őket, vagy akik súlyos konfliktusba kerülnek egy vagy több tanárukkal, akiket rendszeresen ki kell küldeni az óráról. Ez az osztály azt hivatott megakadályozni, hogy ezek a fiatalok intézetbe kerüljenek. Amit sem ők nem akarnak, sem a szüleik, akik nagyon nagy hányadban együttműködők, és az intézmény vezetői is jobb perspektívának gondolják az átmeneti osztályokat, mint az intézetet az egyén számára. Itt még kevesebb strukturált oktatás és munka folyik, több játék (csocsót, játékokat, akár bokszolható, üthető babát helyeznek el a „dühöngő” teremben),



szabad az internetezés és egyébek. Jó esetben visszakerülnek az illetők a normál – vagy párhuzamos – osztályba, messze több mint az ide kerülők felét sikerül megmenteni az intézettől, olyanokat, akikre tíz éve még ez a sors várt. Nyolc éve van ez az osztályuk. Nagymértékben annak a speciális iskolai oktatásra képzett tanárnak a vállán nyugszik, aki sikeresen dolgozik ezzel a módszerrel. Nagyon érti a gyerekek és a szülők nyelvét is, korábban intézetben is dolgozott. Elfogadják a gyerekek a személyét – ami a módszer szerves része.

Ha a lemorzsolódási statisztikák egy ilyen bonyolult, átjárást megengedő rendszerben, mint a holland, nem is túl megbízhatóak, a korai iskolaelhagyás mérése – az EUROSTAT munkaügyi felmérései révén – adatokat szolgáltat. Ezek szerint Hollandiában a jelenség lényegesen ritkább, mint az Európai Unió egészében, és a mutatók 2002 óta is gyorsan javultak (2007-re 15%-ról 12%-ra csökkent az arány). Ez valószínűleg azoknak a büdzsét is hozzárendelő intézkedéseknek köszönhető, amelyeket a lisszaboni folyamat ezen benchmarkjának meghirdetését követően dolgoztak ki a minisztériumban.

Az EU által is használt definíció alapján értelmezett korai iskolaelhagyás terén (18–24 évesek között a csak ISCED 0–2 szintű [középfok alatti] végzettséget szerettek aránya) Hollandia elég jól áll. Fontos még, hogy Hollandiában kisebb a szakadék a bevándorlók és leszármazottaik, valamint a helyi lakosság korai iskolaelhagyásának mértékében az uniós átlagnál. Hollandiában 2005-ben 21,6 százalék és 13,3 százalék volt a két ráta, az Európai Unió egészében 30,1 és 13,0 százalék. Ez azt is jelenti, hogy Hollandia a lemorzsolódásnak az uniós átlagnál kedvezőbb értékeit azáltal éri el, hogy relatíve sikeres a nem holland anyanyelvűek/származásúak végzettséghez juttatásában. Egy további fontos indikátor, a középfoknál alacsonyabb végzettségűek munkaerő-piaci integrációja terén is igen sikeresek a hollandok. Ez és az előbb említett sikeres integráció együttesen nagy szerepet játszik a tartósan alacsony hollandiai munkanélküliségben.

### ***A lemorzsolódottak számára kialakított fogadó intézményrendszer hiánya***

Hollandiában nem gondolkodnak második esély jellegű intézmények meghonosításán. Nincs igazán más alternatíva, csak a szakképző rendszeren belüli. A ROC-ok azért időnként folytatnak „illegális”, a szabályozás határait átlépő kísérleteket a nehezen integrálható célcsoportok számára. A fő kérdés a holland megközelítés szerint a pedagógia, ezzel kívánják a társadalmi bajokat is orvosolni. A ROC-ok több jogot akarnak a kísérletezésre. A rendszeren kívüli kísérletektől, programoktól való elzárkózásnak a fő oka valószínűleg az lehet, hogy a szociális partnerek – akiknek szerepe meghatározó – ezzel a gondolattal nem tudnak megbarátkozni, illetve nem látják konkrét munkaerő-piaci hasznát. Főleg olyankor nem, amikor éhes a gazdaság, és majdnem minden – akár képzetlen – munkaerőt felvesz.

Második esély típusú iskolái korábban voltak Hollandiának, de már nincsenek. Azért hagytak fel vele már több mint egy évtizede, mert „sehova sem vezetett” ez a 16–18 évesek számára kitalált intézmény, és „nagyon különvált a rendszertől”. Azt nem szerették benne, hogy mintegy mentségül szolgált az iskoláknak, hogy megszabaduljanak a kellemetlenjétől, hiszen úgys van hova menniük. Nem, inkább kezeljék a problémát. Ezért nincsenek termelőiskolák vagy egyéb, akár tanoda jellegű intézmények. Bár lehet, hogy a mamut ROC-okon belül kialakult egy szegregált, gettósodott, mert csak a legalsó szinteken képző részhalmaza az iskoláknak, amelyek bizonyos értelemben – és persze a rendszeren belül – esélyt kívánnak adni a leghátrányosabb helyzetűeknek.

### ***Pályaorientációs tanácsadás***

Az irodalomból úgy tűnik, hogy a hollandiai pályairányítási intézményrendszer elég fejletlen. Vita folyik arról, hogy a munkaügyi kapacitásokat használják ki a fiataloknak nyújtandó szolgáltatásokra is, de az oktatásügynek és a szakképzésnek saját intézményhálózata nincs. Az egyes oktatási intézményekben azonban a pályaorientáció és tanácsadás feladata hangsúlyosan jelen van. A ROC-okban három szinten valósul meg: 1. nem kötelező, de gyakori a tutorálása/mentorálása a diákoknak; 2. egy ún. pályatanácsadó „dékán” foglalkozik azokkal, akiknek valamilyen problémájuk van, például váltani akarnak; 3. egy ún. Diák Szolgáltató Iroda (Student Service Office) foglalkozik a lemorzsolódottakkal, a mentális vagy szociális problémákkal, és ide fordulhatnak az MBO-szintre belépők is a konkrét programválasztás előtt. Mindezek hatékonyságáról megoszlanak a vélemények, de a szakpolitikai anyagok a pályairányítási tevékenység erősítését tűzik ki célul.

### ***A helyi hatóságok szerepe***

A helyi szint az oktatásügyben, a foglalkoztatáspolitikában és különösen a szociálpolitikában meghatározóan fontos. A municipalitás törvényességi szinten mind a public, mind a private schoolokért felelős regisztrálási kötelezettséget kapott. Ehhez kapcsolódik az ún. „Personal Identification Number”, a nálunk is bevezetett oktatási azonosító intézménye, amelyet minden gyerekhez hozzárendelnek. Így már a beiratkozási listákból lehet látni, elektronikusan le lehet válogatni, hogy ki az, akinek iskolában kellene lennie, de nincs sehova beiratkozva. Ez nemcsak a tankötelezett korig (ami most már Hollandiában is 18 év) tart, de 23 éves korig kiterjesztették, hiszen legalább eddig veszélyeztetettek azok, akik tartósan kimaradnak. A regisztráció az ún. RMC-k, a helyi önkormányzatok által alapított Regionális Regisztrációs és Koordinációs Központok feladata. Az RMC-khez érkeznek azok a jelzések is, ha egy

fiatal a ROC-ból végzettség nélkül kimaradt. Ilyenkor az RMC képzett munkatársai felkeresik az illetőt és családját, és amolyan első közvetítőként megpróbálják a megfelelő intézményhez irányítani a fiatalot, hogy az lehetőleg ismét visszakerüljön a képzési rendszerbe, vagy munkát vállaljon. A munkavállalást a képzéssel egyenrangúan pozitív útnak tekintik, mert a munkatapasztalat szintén a beilleszkedést segíti elő, és növeli a majdani képzésekben való részvétel esélyét.

A helyi önkormányzatok működésében olyan változások történtek az elmúlt évtizedben, amelyek révén az egyes ágazatok büdzséjét valamelyest szabadabban használhatják. Tehát – korlátozott – lehetőség már van például arra is, hogy a lemorzsolódás csökkentésére fordítsanak némi forrást, ami a szociális büdse egy részét kíméli. Ezért egyes önkormányzatok határozottan lépnek fel az iskoláknál, viszont a szakmai munkában teljes szabadságot hagynak nekik. Olyan mondatok hangozhatnak el önkormányzati tisztviselő részéről, hogy: „Nem akarunk itt, a szociális segélyezésnél töleket [a ROC-tól] jövő gyerekeket látni. Csináljatok velük valamit. Nem érdekel, hogy mit, de nem akarunk velük itt találkozni.” Az ilyen önkormányzati kényszer hatására az iskoláknak valamit lépniük kell, ráadásul némi finanszírozási többletre is számíthatnak, amennyiben a beavatkozás sikeres, akkor tartósan is. A finanszírozási többletre 2007 januárja óta azt a szabályozást hozták létre, hogy ahol a hátrányos helyzetűek aránya meghaladja a 30 százalékot, ott az iskola nagyobb költségvetést kapnak, illetve minden új beiratkozott hátrányos helyzetű fiatal után plusz fejpénz illeti meg őket.

Az egyik iskolában az első szint diákjai számára pályautakat hoztak létre. Ennél a képzésnél nagyon fontos a munkatapasztalat, tehát le kell ülni a vállalkozókkal. A municipalitás azt ígéri – ez az ígéret nyilván csak szóbeli, de nem súlytalan –, hogy „gyerekek, ha ezt végigcsináljátok, akkor utána lesz munkátok.” Persze ez a vállalkozókon is múlik, és esetleg a nekik nyújtott támogatáson. A vállalkozók azért mennek bele ebbe, mert a tanulás alatt nekik gyakorlatilag ingyen munkaerő a diák, ha nincs is nagy hasznuk belőle. Utána viszont van szabadságuk, mert lefölözhetik azokat, akiket megismertek, a többiek után pedig kapnak támogatást. A kiesők – akik tehát a pár hónapos munkatapasztalat-szerzés után nem kelnek el – még egy darabig maradhatnak a rendszerben, rotálják őket a vállalatok között, kvázi újabb és újabb esélyt kapnak.

Ami itt fontos: mindezt a vállalkozásokkal meg kell tárgyalni. Ők, akiknek – általában már a jelenben is – a jövőben munkaerőre van szükségük, szembe-sülnek a „kínálattal”, illetve azzal, hogy itt tenni kell valamit. Másrészt ki kell alkudni a részvétel feltételét, előnyeit. Azt például, hogy „oké, de ezek a fiúk olyan gyengék, és alkalmazásuk olyan kockázatos, hogy nem fizetünk munkabért”. Ilyenkor a munkatapasztalat-szerzést fizeti a közszéfera. Utána pedig a továbbfoglalkoztatás feltételeit kell végigtárgyalni, ehhez mindkét félnek elég pontosan ismernie kell a célcsoportot, csak akkor tárgyalhatnak jól. Ezek az erőfeszítések bizonyára a drop-out mutatókat is javítják.

Ezzel kapcsolatban szót kell ejteni a vállalatok szociális felelősségéről is (CSR, Corporate Social Responsibility), amely a fejlett világban egyre működőképesebb fogalom és gondolkodás. A vállalkozó is a társadalomban működik, abból táplálkozik (az nyújtja számára a piacot, a munkaerőt), tehát szüksége van rá. Ha szüksége van helyi társadalomra, akkor felelős is annak állapotáért. Itt egy kettős játékról van szó. Ha tehát nincsen a foglalkoztatáson veszteség (jobb helyeken, erős gazdaságokban és erős szolidaritású társadalmakban esetleg minimális veszteség is belefér), akkor magától értetődően alkalmazzák őket. Némi veszteséget azért „értelmes” elviselni, mert ha ezek a fiatalok munkából élnek, akkor szűkítik a gazdaság számára is tolerálhatatlan társadalmi perifériát, amely nemcsak keveset fogyaszt, de kriminalitása, devianciája (drog, bűnözés) rombolja a társadalom szövetét, így a vállalkozónak oly fontos piacot is. A társadalmi közeg egészen más lesz, feljavul az életminőség azokban a társadalmi csoportokban, amelyek a munkaerő-utánpótlást biztosítják a cégek számára, és ennek rövid, de főleg közép és hosszabb távú (az utódok nem munkanélküli családokban, hanem foglalkoztatott, munkából élő szülők gyerekeiként nőnek fel) előnyei beláthatatlanok. Ez a társadalmi haszon gazdasági haszonná transzformálódik és versenyelőnyt is jelent, aminek tudatában a munkatapasztalat-szerzést biztosító munkahelyek megteremtésére is nagyobb esély nyílik.

## Írország (Tomasz Gábor)

Írország 1973 óta tagja az Európai Uniónak. Az utóbbi több mint egy évtizedben Írország jelentős gazdasági, társadalmi és kulturális változásokon ment keresztül. Ezek közül kiemelkedő a gyors gazdasági növekedés, amely a munkanélküliségi ráta erőteljes csökkenését okozta, illetve hogy az országban jelentős demográfiai változás zajlott le.

Évtizedeken keresztül Írországban a magas születési arányokat egy jelentős kivándorlás egyensúlyozta. A szülések száma a nyolcvanas években ugyan csökkent, de a kilencvenes évek óta újra nőni kezdett. Az emigráció jelentős visszaszorulásával ez a lakosság jelentős emelkedését okozta. Ráadásul szintén megnőtt a bevándorló külföldiek száma: míg arányuk 1998-ban csupán 3,4 százalék volt, addig ez az arány öt évvel később már 6,3 százalék.

### 12. táblázat

#### A népesség megoszlása Írországban korcsoportonként (2001 és 2005)

Korcsoport	2001	2005	Változás
0–24 év	1 479 000	1 427 000	- 52 000
25–64 év	1 922 000	2 402 000	+ 480 000
65 év felett	426 000	734 000	+ 308 000
Összesen	3 827 000	4 563 000	+ 736 000

Forrás: ESRI (Economic and Social Research Institute)

A lemorzsolódás szempontjából a fenti táblázat különös jelentőséggel bír, hiszen a bevándorlók, külföldiek között – más országokhoz hasonlóan – magas a hátrányos helyzetűek, a rossz körülmények között élők, az alacsony iskolázottságúak aránya; olyanokról van szó tehát, akik családjában az átlagosnál gyakoribb a lemorzsolódott vagy lemorzsolódás veszélyeztetette gyermek.

A közoktatás és a szakképzés több minisztérium (departments) alá tartozik. Egyes jogköröket, feladatokat az utóbbi időben újonnan létesített megyei, települési intézményekre ruháztak át, ennek ellenére az ország közoktatása változatlanul erősen centralizált.

Írországban az oktatásért az Oktatási és Tudományos Minisztérium felel. A kormány ingyenes oktatást biztosít, az általános és középiskolákban egyaránt. (Ugyanakkor a szülőket terheli a tankönyvek és az iskolai egyenruha megvásárlása.) Az alapfokú oktatás (first level education) 6–12 éves korig tart, a középfokú (second level education) 12–17/18 éves korig. Minden diák számára kötelező az ír nyelv tanulása ez idő alatt. A tankötelezettség vagy 16 éves korig, vagy az alsó középfokú végzettség (Junior Certificate) megszerzéséig tart (amelyiket előbb éri el, illetve szerzi meg a diák).

## **Alapfokú oktatás**

A kötelező oktatás kezdete rendszerint egybeesik az általános iskola megkezdésével, ez alól Luxemburg és Hollandia mellett Írország is kivételnek számít. Az iskola előtti nevelés szintje nem tartozik az iskolarendszerhez, a gyerekek az általános iskola kisgyermek osztályába (infant classes) járhatnak négyéves koruktól. Ennek megfelelően a négy-ötéves gyermekek többsége már általános iskolás. Az alapfokú képzés színhelyei az ún. National/Primary Schools. Három nagyobb csoportjuk ismert: egyházi iskolák, felekezeten kívüli iskolák és az ír oktatási nyelvű iskolák (Gaelscoileana).

A legtöbb általános iskola állami támogatásban részesül, az egyházi iskolák az egyházmegyék védnöksége alatt állnak. Az általános iskola befejezésekor Írorszáiban nincs záróvizsga. Az oktatási tárca az ingyenes oktatás mellett egyes esetekben pénzügyi segítséget nyújt a családoknak.

Általános iskola (6–12 év): Az oktatás ezen szegmensében szervezett pályaaorientációs tevékenységek a hátrányos helyzethez vagy a speciális nevelési igényhez kötődnek, így inkább felzárkóztató programoknak lehetne ezeket nevezni. Minden gyerek részt vesz azonban a szociális nevelés, személyiségfejlesztés és egészségnevelés című tantárgy óráin, s a középiskolába való átmenetnél is kaphatnak segítséget a diákok.

## **Középfokú oktatás**

12–15 éves kor között a diákok középiskolai előkészítő, illetve szakmai képzésben is részt vehetnek. Ekkor a diákok a kötelező tantárgyak mellett tetszőleges számú tantárgyat vehetnek fel. Az angol és az ír nyelv, valamint a matematika kötelező vizsgatantárgyak, csakúgy, mint a történelem, a földrajz, az üzleti tantárgyak, a tudomány, a modern európai nyelvek stb. Nem vizsga köteles tantárgyak például a testnevelés, az állampolgári ismeretek, a vallási ismeretek.

A harmadik év végén a vizsgaköteles tantárgyakból alacsonyabb vagy emelt szintű vizsgát lehet tenni. Ezt követően a diákok további kétévi tanulás után kapják meg az érettségi bizonyítványukat. Az érettségi megszerzése előtt a diákoknak lehetősége van az ún. átmeneti év igénybevételére. Ez arra szolgál, hogy a diákok jobban fel tudjanak készülni az érettségire és munkatapasztalatot szerezzenek.

Az ír középfokú oktatás a következő négy intézménytípusban folyik: secondary, vocational, comprehensive and community schools. Eltérő gyökekre vezethetők vissza, és más az oktatás szervezése is bennük, de mind a négyben egy általános, közös tantervet használnak, s a diákok a közismereti és szakmai tárgyak széles kínálatát tanulják.

Az alsó és a felső középfokú oktatás ugyanabban az iskolában folyik, de két részre (3 + 2 év) bomlik. 12–15 éves életkorra tehető az alsó középfok (junior cycle), mely országos vizsgával zárul (Junior Certificate). Utána jön a kétéves felső középfok (senior cycle), mely szintén országos vizsgával zárul.

A felső középfok része (lehet) egy ún. átmeneti év (transition year), amelyen tehát 15-16 éves diákok vesznek részt, s amelyet abból kiindulva, hogy a legjobb pályaorientációt maga az élet végzi, vezettek be az ír középfokú oktatásban. Az átmeneti évet az 1990-es években intézményesítették, opcionális lehetőségként, az iskolákban. Nagy népszerűségnek örvend, de a diákok (csupán) mintegy háromnegyedének van elméletileg esélye a részvételre. Ugyanis a transition year nemcsak nem kötelező, de nem is minden iskola kínálatában szerepel. Interdiszciplináris jellegű, célja, hogy segítse a tanulók személyiségének, szociális, tanulási és szakmai képességeinek fejlődését, és ezáltal felkészítse őket arra, hogy autonóm, aktív és felelős tagjai legyenek a társadalomnak. Ebben az évben egyaránt van képzés és gyakorlati (munka)tapasztalat-szerzés. Számos nem közismereti tárgyat tanulnak a diákok (pl. főzés, gépírás), és több sportágban is kipróbálhatják magukat. Az önkéntes munka a legtöbb iskolában követelmény, azaz a diákoknak bizonyos időt valódi munkakörnyezetben kell tölteniük, hogy betekintést nyerjenek a felnőtt életbe, a munka világába (pl. kórház, karitatív szervezetek). Kimutatták, hogy azon diákok érettségi eredményei jobbak, akik részt vettek ebben a programban, s ez összefügghet a javuló önbizalommal és önértékeléssel is.

Felső középfokon három különböző képzési forma ismert, így a sikeres befejezésüket igazoló „érettségi”-nek is három három változata létezik:

### **Leaving Certificate (LC)**

Ez a hagyományos középiskolai képzés végén szerezhető „érettségi”. A diákok többsége ebben a programban vesz részt, a felvétel a felsőoktatásba is általában rajta keresztül történik. Legalább öt (de általában ennél több) közismereti tantárgy választása kötelező, köztük többnyire az angol és az ír nyelvvel, illetve a matematikával.

### **Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP)**

A záróvizsga kicsit a mi szakközépiskolai érettséginknek felel meg. A diákok több műszaki-technikai tárgyat tanulnak. Az oktatás moduláris rendszerben folyik, kiemelt szerep jut a kísérletezésnek.

### **Leaving Certificate Applied (LCA)**

Tantárgyi felosztás helyett hangsúlyosan interdiszciplináris jellegű oktatás, amelynek célja a diákok megfelelő felkészítése a felnőttek, a munka világára. Az oktatás itt is moduláris rendszerű, az alábbi felosztás szerint:

- közismereti tárgyak (legalább 30%);
- szakoktatás (legalább 30%);
- szakmai előkészítő oktatás (legalább 25%).

Az LCA főként azon diákoknak javasolt, akik nem szándékoznak továbbtanulni a felsőoktatásban, illetve akik számára a másik két intézménytípus túl magas követelményeket támasztana. Ilyen érettségivel ennek megfelelően nem is lehet közvetlenül bekerülni a felsőoktatásba.

### **Felsőoktatás**

Az ír felsőoktatásban az egyetemeken baccalaureátusi fokozat (3-4 év), mesterfokozat (további 1-3 év) és doktorátusi fokozat szerezhető. A technikumokban üzleti, mérnöki, technológia és tudományos ismereteket oktatnak. A technikumokban a diplomát 2-4 év alatt lehet megszerezni.

### **Felnőttoktatás**

A tanulási programok tartalmazhatnak intézményen kívüli munkát és tanfolyamot egyaránt. A kurzusok többsége diploma alatti szinten van. Az oklevéles tanfolyamok legalább két évig tartanak, a diplomát adók három évig, a fokozatot biztosítók pedig négy évig. Az utóbbi időben növekedett a posztgraduális képzési kínálat is.

### **Szakképzés-előkészítés (*Initial Vocational Education and Training, IVET*)**

Nincs általánosan elfogadott definíciója ezeknek a tényleges szakképzést megelőző, de már a szakképzés bizonyos jegyeit magukon viselő oktatási/képzési programoknak. Nagyon sokféle képzési formák megjelölésére használják, teljesen eltérő intézmények kínálatában szereplőkére; gyűjtőfogalomnak tekinthető tehát. Szakképzés-előkészítésnek (*Initial Vocational Education and Training, IVET*) leginkább azokat a képzéseket szokás tekinteni, amelyekre a tanköteles kort már betöltött diákok nyerne felvételt (16–20 évesen), akik – leszámítva esetleges tanoncéveket – még nem tettek szert munkahelyi tapasztalatokra (lásd pl. Buck & McGinn 2005). IVET több oktatási szinten lehetséges, így a középfokú oktatásban, a szakképzésben (beleértve a tanoncképzést), a felnőttoktatásban, de még a felsőoktatásban is.

### **Középfok**

Középfokon az IVET leggyakoribb formái a már korábban taglalt Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP) és a Leaving Certificate Applied (LCA). A részt vevő diákok általában rendelkeznek már alsó középfokú vég-



zettséggel (megvan a Junior Certificate vizsgájuk), és többnyire 15–18 évesek. (Magyarra mindez lefordítva azt jelent, hogy a középfokú oktatás egy része, a kétéves LCVP, és a szintén kétéves LCA a szakképzés része, illetve „előszobája”. Érdemes változatlanul szem előtt tartani, hogy a felső középfokon tovább tanulók jelentősebb hányada nem a szakképzésben, hanem a hagyományosabbnak tekintett, a mi gimnáziumainknak megfelelő iskolában tanul tovább.)

## Szakképzés

A szakmunkások képzése a Nemzeti Képzési és Foglalkoztatási Hatóság (National Training and Employment Authority, ismertebb nevén FÁS, ami az ír Forás Áiseanna Saothair rövidítése) szervezésében működik, együttműködésben az Oktatási és Tudományos Minisztériummal, a munkaadókkal és a szakszervezetekkel. Többnyire négy évig tart. Az agrár, a vendéglátóipari és kereskedelmi, valamint az egészségügyi szakok az illetékes szaktárcák alá tartoznak.

## Youthreach

A lemorzsolódottak (korai iskolaelhagyók) legfontosabb szakképző programja a Youthreach, amely két minisztérium, az Oktatási és Tudományos Minisztérium, valamint az Ipari és Kereskedelmi Minisztérium közös kezdeményezése. A program a közoktatásból idő előtt kikerült 15–20 éves fiataloknak nyújt integrált képzést (közismereti tárgyak és szakmai tárgyak).

## Lemorzsolódás

A lemorzsolódás terén Írország az EU-átlagnál előnyösebb képet mutat. 2006-ban a 18–24 éves fiatalok 12,3 százaléka hagyta abba iskolai tanulmányait a tankötelezettség befejezte előtt. Az országban különösen nagy a nemek közötti eltérés. Míg a fiúk 15,6 százaléka számít lemorzsolódottnak (early school leaver), addig ugyanez az arány a lányoknál csupán 9,0 százalék.

Ismerkedjünk meg e helyütt a lemorzsolódás Írországbán használatos *definíciójával*. A lemorzsolódást számos európai országhoz hasonlóan Írországbán is az életkorhoz kötik, és a tanulmányok tankötelezettség előtti befejezését tekintik annak. Az ír jogszabályok szerint *lemorzsolódottnak minősül minden olyan fiatal, aki még nem 16 éves, de már nem jár iskolába, vagy aki nem szerzett alsó középfokú iskolai végzettséget* (Junior Certificate), bármelyik is legyen később. Ugyanezt a kettős definíciót alkalmazzák a tankötelezettségre is, úgyhogy értelemszerűen minden fiatal, aki tankötelezettsége ellenére nem jár iskolába, lemorzsolódottnak számít. Az Egyesült Királysághoz hasonlóan Írországbán sem annyira az amerikai 'dropout' terminus, mint inkább a brit 'early school leaver' (korai iskolaelhagyó) megjelölés elterjedt.

A hetvenes-nyolcvanas években Írország gazdasága Nyugat-Európa egyik legfejletlenebbjének számított, magas volt a munkanélküliség, különösen a fiatalok és a travellerek (utazók) között. Felerősödtek a hangok, amelyek kormányzati beavatkozást sürgettek a hátrányos helyzetűek, a lemorzsolódottak vagy a lemorzsolódástól veszélyeztetettek érdekében. S tényleg történtek változások, oktatáspolitikán kívüliek és belüliek egyaránt. Egy külső ok talán a legfontosabb: az ír gazdaság nemhogy talpra állt, de sokan egyenest a „kelta tigriskén”-t emlegetik. A gazdasági fellendülés következtében jelentősen csökkent a munkanélküliség, nőttek tehát a fiatalok elhelyezkedési esélyei is.

Az oktatáspolitikája maga is alkalmazkodott a változó körülményekhez. Nagy számban alakultak intézmények, amelyek az említett csoportokat hivatottak segíteni. Csak néhány példa: NEPS (National Educational Psychological Services) and agencies such as the NEWB (National Educational Welfare Board), NCSE (National Council for Special Education), and FETAC (Further Education Training and Awards Council). Megreformálták a tantervet. Hogy mekkora volt ezeknek a változásoknak a hatása a lemorzsolódásra, természetesen nehezen mérhető, de tény, hogy az elmúlt négy évtized alatt négyszeresére nőtt a felső középfokot befejezettek aránya. (2005-ben a 20–24 éves korosztály 81%-a rendelkezett felső középfokú végzettséggel)

A fenti számok megfelelő interpretálásához tudni kell, hogy azok csak az állami intézmények adatait tartalmazzák. A gyér létszámú, de jelen levő magániskolák miatt a tényleges arányok magasabbak, fordítva a korai iskolaelhagyók aránya annál kisebb. Egy, a valóságot hívebben tükröző adatsort mutat a következő táblázat, amely, igaz, nem a teljes populációt, hanem egy reprezentatív vizsgálat mintáját tükrözi, és csak egy 14 éves időintervallumra vonatkozik.

E mindenképpen pozitív fejlődés ellenére évente változatlanul mintegy 15 százalékra tehető azok aránya, akik nem fejezik be felső középfokú tanulmányaikat. A lemorzsolódottak mellett a travellerek alkotnak még olyan csoportot, amelyet a szövegértés, illetve a matematika képességek tesztekkel is mérhető alacsony szintje jellemez. Az ezeknél a csoportoknál amúgy is tapasztalható társadalmi marginalizáció általuk tovább növekszik.

13. táblázat

**Legalább felső középfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 20–24 évesek között nemek szerint, 1992–2006**

Év	felső középfokkal rendelkezők aránya (%)		
	Összesen	Fiúk	Lányok
1992	67,5	62,7	72,5
1993	71,8	67,3	76,3
1994	72,2	67,5	77,1
1995	73,8	68,8	78,9
1996	77,3	72,0	82,8
1997	77,4	72,9	82,1
1998	-	-	-
1999	82,0	79,1	85,0
2000	82,6	79,7	85,6
2001	83,9	80,4	87,4
2002	84,0	80,7	87,3
2003	85,1	81,6	88,5
2004	85,3	82,3	88,4
2005	85,8	82,6	88,9
2006	85,4	81,8	89,1

*Forrás:* EU Labour Force Survey, Central Statistics Office Quarterly National Household Survey

Jóllehet abban mindenki egyetért, hogy a lemorzsolódás összetett, multikauzális jelenség, az egyes megközelítések megkülönböztethetők aszerint, hogy inkább az egyéni vagy inkább az intézményi okokra fektetik a hangsúlyt. Ez alapján három nagy modell különíthető el:

**deficitmodell:**

A lemorzsolódott fiatalok egyéni jellemzőiben keresi az okokat. Vagy személyes felelősségüket állapítja meg (pl. gyenge tanulmányi eredmények, érdektelenség, alacsony önbecslés, deviáns viselkedés), vagy különböző szociológiai változók mentén igyekszik veszélyeztetettséget megállapítani (pl. hátrányos helyzetű család, szülők alacsony iskolázottsága, nem, életkor, etnikai hovatartozás).

**push-out modell:**

E szerint a felfogás szerint a lemorzsolódás okai nem az egyénben, hanem az iskolákban keresendők. Nem hátrányos helyzetű egyénekről beszél, hanem hátrányos helyzetű intézményekről. A lemorzsolódásra hatást gyakorló tényezők a legkülönbözőbbek lehetnek: iskolatípus, tanterv, fegyelmezés módja, tanár-diák viszony, iskolai légkör). Tiszta modellt egyre kevesebben vallanak, inkább a fenti kettő kombinációja elterjedt, hiszen: „school leavers both drop out and are pushed out” (Blaug 2001).

## **racionális választási modell**

Az egyének ebben a modellben racionálisan hozzák meg döntéseiket, így az oktatásban is mérlegelnek befektetés és várhatóan megtérülő haszon között. Hátrányos helyzetű régiókban gyakori, hogy az egyének (a fiatalok, illetve szüleik) nem sok értelmét látják a hosszan tartó iskolába járásnak, helyette inkább a gyors munkába állás mellett döntenek (szaktudást nem igénylő, alacsony jövedelmű munkahelyek).<sup>23</sup>

A lemorzsolódás következményei között is vannak egyéniek és társadalmiak. Az egyén szintjén a lemorzsolódás megnöveli a munkanélküliség, az alacsony munkabér valószínűségét, s könnyen vezethet társadalmi és gazdasági marginalizációhoz. A társadalom szintjén a lemorzsolódás kihat az egészségügyi, a kriminalisztikai statisztikákra, a társadalmi kohézióra.

Az Európai Uniót megelőzve Írorszában már 1997-ben elfogadtak egy nyilatkozatot, amely a lemorzsolódás (a brit terminológiához hasonlóan itt is: „korai iskolaelhagyás” – early school leaving) problémájának megoldását tűzte ki célul. A nyilatkozatot a Nemzeti Gazdasági és Szociális Fórum (National Economic and Social Forum – NESF) fogalmazta meg, és konkrétan leginkább azt tervezték, hogy az alsó középfokot be ne fejező diákok arányát az elkövetkező öt évben 20 százalékkal csökkentik (NESF 1997). E magasztos tervekkel ellentétben az arányok gyakorlatilag nem változtak. Sőt az iskolát végzettség nélkül elhagyók marginalizációja tovább emelkedett.

A Fórum egy újabb, 2001-ben megjelentetett Jelentésében összefoglalta azokat a változásokat, amelyek hatással voltak az oktatáspolitikára megközelítésére a lemorzsolódás problémaköréhez (NESF 2001). Három fő tényezőt emeltek ki ezzel kapcsolatban.

1. Az oktatáspolitikára egyre fokozottabb érdeklődést mutat az oktatási egyenlőtlenségek iránt.
2. Az érdeklődés középpontjában a felső középfokú végzettség megszerzése áll. A felső középfokot teljesítő diákok aránya (Írorszában jelenleg 85,4%) számít az iskolai munka egyik fő eredményességi mutatójának. Számos program említhető (pl. Stay in School Retention Initiative, 8–15 Early School Leavers' Initiative), valamint tantervi változások mind az alsó, mind a felső tagozaton. E kezdeményezések fontosságát senki nem vitatja, mindazonáltal sokak szerint nem ragadják meg a problémák gyökerét: azok sokkal korábban kezdődnek, a lemorzsolódás középfokú iskolákból nem egy-két év eredménye. További gond a felső tagozatú képzés alternatíváját jelentő programok

---

<sup>23</sup> A szerkesztő megjegyzése: hazánkban egy másik racionális modell is működik, amely éppen fordítottja a leírtaknak. A gazdaságilag jobban működő régiókban a fiatalok korábban szeretnének kilépni a munkaerőpiacra, mert biztosak abban, hogy találnak munkát, míg a hátrányos helyzetű régiókban inkább bennmaradnak az iskolarendszerben, mivel bizonytalan az elhelyezkedésük, és a család szívesebben választja a biztos szociális támogatást.

nem megfelelő elismertsége, mint ahogy az az EU számos országában tapasztalható.

3. Megváltozott a munkaerő-piaci helyzet. A kilencvenes évek közepétől kezdve megnőtt a részmunkaidős munkahelyek száma az országban. Egyre több fiatal döntött a korai munkába állás mellett. Egy részük ugyan munka mellett folytatta tanulmányait, de másik részük, s ez különösen érintette a hátrányos helyzetű diákok csoportját, véglegesen abbahagyta a tanulást. A részmunkaidős munkahelyek számának növekedése tehát a lemorzsolódást elősegítő (tovább növelő) tényezőnek számít.

A 2001-es jelentés tehát igen borús következtetésre jutott. Egyrészt a munkaerőpiac elszívó hatása következtében egyre több éretlen, iskolázatlan fiatal kerül ki az oktatási rendszerből, másrészt a korábbi kezdeményezések nem bizonyultak elegendőnek, hiszen a lemorzsolódási arányok változatlanok maradtak, a társadalmi egyenlőtlenségek ugyanúgy reprodukálódtak az oktatási rendszeren belül, mint korábban.

A megoldást a Jelentés készítői leginkább az alábbi, meghozandó lépésekben látták:

- az egyén egészére figyelő megközelítés szükségeltetik ('whole child' approach),
- a lemorzsolódás multidimenzionális természetét figyelembe véve kell a lépéseket meghozni,
- a beavatkozást minél fiatalabb korra kell kitolni;
- az sni-s gyerekek külön célcsoportot kell hogy alkossanak;
- az etnikai csoportok (beleértve a cigányokat és a travellereket is) eltérő igényeinek megfelelően kell az integrált oktatást kidolgozni;
- az LLL egyik alappillére kell hogy legyen a lemorzsolódók igényeinek való megfelelés;
- szükséges a programok harmonizációja és folyamatos evaluációja.

Az ajánlások egyes elemei megvalósultak. A programok koordinációjának egyik példája a Stay in School Retention Initiative és az 8–15 Early School Leavers' Initiative összevonása az új School Completion Programme-ba. Egyre több diák részesül pszichológiai segítségnyújtásban a Nemzeti Iskolapszichológiai Szolgálatnak (National Educational Psychological Service) köszönhetően.

## **Programok**

### *Nemzeti Oktatási Pszichológiai Szolgálat*

A Nemzeti Oktatási Pszichológiai Szolgálatot (National Educational Psychological Service, NEPS) 1999-ben hozták létre. A szervezet több mint száz pszichológust alkalmaz, akik az alap- és középfokú intézmények diákjainak, tanárainak nyújtanak szükség esetén pszichológiai segítséget, különös tekintettel a speciális nevelési igényű gyerekekre. A NESP szervezetileg regionális felépítésű, és az egész országot behálózza.

### *School Completion Programme*

A programok koordinációjának egyik példája a Stay in School Retention Initiative és az 8–15 Early School Leavers' Initiative összevonásával létrejött új program, az ún. School Completion Programme (Iskolabefejezési Program, SCP). Ez egy 2002-ben indított kezdeményezés, melynek célja a lemorzsolódástól veszélyeztetett gyerekek és fiatalok (4 és 18 év közöttiek) iskolában tartása. A program része az Oktatási és Tudományos Minisztérium Esélyegyenlőség biztosítása az iskolában (Delivering Equality of Opportunity in Schools, DEIS) elnevezésű, a szociális integrációt célzó stratégiájának, amellyel a veszélyeztetett vagy oktatási szempontból hátrányosnak tekinthető gyerekeken/fiatalokon igyekeznek segíteni.

Az SCP-modell egyik jellegzetessége az alulról (bottom-up) megközelítés, amely a helyi szervezetek számára lehetővé teszi, hogy a lemorzsolódástól veszélyeztetett fiatalok tényleges igényeinek megfelelően dolgozzák ki a terveket és döntsenek a támogatások módjáról (családok támogatása, iskolán kívüli programok, mentorálás, tanártovábbképzés stb.).

2005-ben 299 általános iskola és 112 középiskola vett részt összesen 82 nagyobb projektben. A projektekben mind a megelőzés, mind a támogatás helyet kap. Négy nagyobb csoportjuk különíthető el:

1. iskolai támogatás (In-school support);
2. iskola utáni támogatás (After school support);
3. iskolán kívüli támogatás (Out-of-school support);
4. szünidei támogatás (Holiday support).

Az egyes projektek evaluációját rendszeresen végzik, a kidolgozott jó gyakorlatokat („good practice”) ismertetik (lásd pl. Department of Education and Science 2005).

## *Adult Literacy*

Az 1995-ös, 1997-ben publikált International Adult Literacy Survey (Nemzetközi felnőtt írásbeliségi mérés 16–65 évesek körében) eredményei eléggé lehangoló képet festettek az írországi felnőttek írásbeli tudásáról. A népesség durván egynegyede (500 000 fő) csupán a legalacsonyabb szintet (level 1) érte el; ők olyanok, akik csak a legegyszerűbb szövegek megértésére képesek, helyesebben: akik egyszerű információkat képesek egy szövegen belül helyesen lokalizálni. A felmérés rávilágított arra, hogy a lemorzsolódottak, az idősek és a munkanélküliek csoportjai mutatják a legtöbb nehézséget az írásbeliség terén.

A Felnőtt Írásbeli Központok a Szakképzési Bizottságokon belül működnek; az oktatási és tudományos tárca hozta létre őket az Európai Szociális Alap támogatásával a Nemzeti Fejlesztési Terv 2007–2013 keretén belül. A képzéssel ezek a Szakképzési Bizottságok bíznak meg oktatási szervezőket.

## *Esélyegyenlőség az Oktatásban*

Az Esélyegyenlőség az Oktatásban (Education Equality Initiative) kezdeményezés a Nemzeti Fejlesztési Terv része, és 4,44 millió fonttal támogat hátrányos helyzetű felnőtteket. A programon belül 27 projektet (pilot projects) hajtottak végre, két szakaszban, 2000–2003 és 2004–2006 között.

## *Vocational Training Opportunities Scheme*

A Vocational Training Opportunities Scheme (VTOS) egy második esély program olyan 21 éven felüli munkanélküli fiatalok számára, akik legalább egy éve rászorulnak valamilyen állami szociális támogatásra (munkanélküli segély, egyedülállók támogatása stb.). A tanfolyamok hossza maximálisan két év. Csak nappali tagozatos oktatás folyik, heti harminc órában. A részvétel díjtalan, étkezési és utazási támogatás kapható. A diákok bepótolhatják mind alsó, mind felső középfokú tanulmányaikat, vagy érdeklődésüknek megfelelő képzettséget szerezhetnek.

A program nagyon sikeresnek mutatkozott a munkanélküliség miatt peremre szorult fiatalok számára. A 33 ún. Szakképzési Bizottság (Vocational Education Committees) működtette program az egész országot lefedi. A 99 központban évente kb. 5000 résztvevő fordul meg.

## *Youthreach*

A Youthreach két minisztérium (Oktatási és Tudományos Minisztérium, illetve Kereskedelmi és Munkaügyi Minisztérium) közös kezdeményezése, amely a nyolcvanas évek óta működik. A célcsoportot azok a 15–20 éves munkanélküli fiatalok képezik, akik lemorzsolódtak az iskolából. Nekik nyújtanak segítséget abban, hogy újra elkezdjenek tanulni, felkészüljenek a felnőtt életre, a munka világára. Az egyes programokat Youthreach központok és FÁS Közösségi Képző Központok (Community Training Centres) szervezik.

A program egészéves, az oktatás nappali tagozatos formában működik. A Youthreach programot különböző szervezetek hajtják végre. E centrumokat nem iskolai környezet jellemzi, és főleg a hátrányos vidékeken, településrészen helyezkednek el. A nemzeti program keretet jelent, konkrét tartalommal a helyi igény szerint lehet megtervezni.

A program középpontjában a fiatalok visszaintegrálása áll a képzés és integrálása a munka világába, mégpedig a személyiség komplex fejlesztése révén: személyiségfejlesztés (önértékelés, autonómia, felelősség stb.), képességfejlesztés (matematika, számítástechnika stb.), más aktivitások (sport, főzés), életmódfejlesztés (drogmegelőzés, bűnmegelőzés), társas kompetenciák fejlesztése (együttműködés, csapatmunka, erőszakmentesség, konfliktuskezelés stb.). (Csekei 2008)

A Youthreach program testesíti meg az iskolán kívüli pályaorientációt, és ebben sokkal jelentősebb a szociális inklúzió aspektusa, mint egy elitgimnázium pályaorientációs tevékenységében: ez Írország oktatási és képzési programja az iskolát idejekorán elhagyóknak. A közoktatást a diákok mintegy 3,2 százaléka hagyja el végzettség nélkül, 15,3 százalék pedig csak a már említett junior ciklus vizsgájával rendelkezik, "rendes" középfokú végzettséget nem szerez. Elgondolkodtató adat az is, hogy évente 750 gyerek fejezi be 12–13 évesen az általános iskolát úgy, hogy nem megy tovább középfokú intézménybe (noha 16 éves korig általános tankötelezettség van). Az ő felkarolásuk, kisodródásuk megakadályozása tehát nemcsak gazdasági, hanem nagyon komoly társadalmi kérdés is. (Míg a középfokú végzettséggel rendelkezők közül minden tizedik, addig az azzal sem rendelkezők közül minden második ember munkanélküli.)



14. táblázat

**Második esély oktatásban részt vevők száma, 1995–2007**

Év	VTOS	Youthreach
1995	4137	1563
1996	4382	1783
1997	4407	1773
1998	4287	1751
1999	4580	1862
2000	5174	2039
2001	5305	2156
2002	5443	2641
2003	5701	2859
2004	5639	2653
2005	5538	2752
2006	5384	2739
2007	5377	2863

Forrás: Department of Education and Science

Megjegyzés: az adatok január elsejei állapotokat tükröznek.

*Travellerek Felnőttképző Centrumai*

A Youthreachhez nagyon hasonló a kínálatuk az ún. Traveller Képző Központoknak (Senior Traveller Training Centres). Itt a 15 éven felüli travellerek felzárkóztató oktatása folyik, ahol a fiatalok olyan tudásanyagokat sajátíthatnak el, olyan képességekre, készségekre tehetnek szert, amelyek megkönnyítik az átmenetet a munkába, a felnőtt életbe, valamint a teljes körű részvételt saját közösségükben.

A hálózat 1974 óta működik. A képző hálózatot 29 központ alkotja, az első 1974-ben Ennisben kezdte meg működését, további 13 még a hetvenes években, a maradék az az utáni években. A központok feladata a 15–25 éves travellerek felzárkóztató oktatásának megszervezése (a felső korhatárt idővel törölték). A cél pedig, hogy a traveller fiatalokat felvértezze azokkal a tudásanyagokkal, készségekkel és attitűdökkel, amik elengedhetetlenül szükségesek a sikeres iskola–munka átmenethez, a teljes körű társadalmi beilleszkedéshez. A tanulók a korai iskolaelhagyók, a semmilyen vagy alacsony végzettséggel rendelkezők csoportjából kerülnek ki. A programot támogatja az Európai Szociális Alap.

*Az Igazságügyi Minisztérium kezdeményezései*

Az elítéltek oktatása és szakképzése végezetül az igazságügyi tárca feladata. A tanfolyamok többségükben a hagyományosnak megfelelő végzettséget, képzettséget nyújtanak.

## Vissza az Oktatásba Kezdeményezés

Nemzetközi adatokkal összehasonlítva Írország mind a felnőtt lakosság legmagasabb fokú iskolai végzettségét, mind a felnőttképzési szolgáltatások hozzáférését tekintve rosszul áll (DES 2000). A 2002-es népszámlálási adatok szerint 1,12 millióra tehető a felső középfokú végzettséggel nem rendelkező 15 éven felüliek száma, és kb. 550 ezren vannak azok, akik tanulmányaikat már alapfokon befejezték. E sokakat riasztó számok, továbbá az európai oktatáspolitikai fejleményei, többek között a megfogalmazott lisszaboni célok (pl. a lemorzsolódási arányok csökkentésére vonatkozóan) ír lépések meghozatalát sürgették, s a felnőttképzést sem hagyták érintetlenül. A Vissza az Oktatásba Kezdeményezés (Back to Education Initiative, BTEI) is ebbe a vonalba illeszkedik.

A BTEI a felnőttképzés nagymértékű megváltoztatását eredményezte. A szándék az volt, hogy általa a formális oktatási szektor kapacitása jelentősen növekedjék abba az irányba, hogy eleget tudjon tenni a megváltozott egyéni és társadalmi igényeknek. A BTEI fő célja, hogy egy rugalmas oktatási kínálat felmutatásával növelni tudja a felső középfokú végzettség nélküli fiatalok és idősek részvételi arányát.

2005-ben 22 000 főt számoltak a különféle BTEI-tanfolyamok, ami jelentős növekedésnek számít (2003-ban: 15 000). A nemek közt nagyarányú eltérés tapasztalható: a résztvevők 75 százaléka volt nő. A résztvevők háromnegyede volt 21 és 54 év közötti, 55 százalékuk tekinthető munkanélkülinek, ebből 55 százalék több mint három éve az.

A minisztérium egy felmérése szerint igen nagy arányban tekintették magukat a résztvevők lemorzsolódottnak (32%), 17 százalék vallotta magáról, hogy fogyatékos, illetve 13 százalék, hogy gyermekét egyedül nevelő. A résztvevők csupán 4,1 százaléka volt traveller, de ez a teljes traveller népesség 6,5 százalékának felel meg, amihez még hozzá jön a Traveller Képző Központok ezer résztvevője. További fontosabb csoportok a menekültek és a bevándorlók. A diákok 68 százalékának nem volt felső középfokú végzettsége, ebből 30 százalék legfeljebb általános iskolai végzettséget tudott felmutatni (DES 2006).

A kínálat leginkább az alábbiakból tevődik össze:

- alapfokú oktatás;
- angol mint idegen nyelv: *“ESOL”-diákoknak (English for Speakers of Other Languages), mert egyre nagyobb arányban élnek az országban menekültek, bevándorlók;*
- General Education: *akár egyes, a Leaving Certificate-hez (“érettségi-hez”) szükséges tárgyak oktatása;*
- ICT-tanfolyamok;
- gyerekgondozás, szociális gondozás, irodai munka, idegenforgalom;

## FÁS

A Nemzeti Képzési és Foglalkoztatási Hatóság (National Training and Employment Authority, FÁS) 1988 óta létezik. Húsz képzési központja és 66 regionális irodája van, tehát az egész országra kiterjed. Fő tevékenységei a következők:

- szolgáltatásokat nyújt munkakeresőknek és munkanélkülieknek (külön figyelmet fordítva a veszélyeztetett rétegek felzárkóztatására);
- szolgáltatásokat kínál a munkaadók részére;
- humánerőforrás-fejlesztési projekteket hajt végre;
- bekapcsolódik a munkaerő-piaci politikák alakításába, tanácsot ad az iparnak;
- támogatja a helyi vállalkozásokat,
- elemzéseket készít a munkaerőpiac helyzetéről;
- pályaaorientációs tevékenységet végez.

A munkaadóknak ugyan nincs törvényben meghatározott jelentési kötelezettségük a megüresedett álláshelyekről, ennek ellenére a FÁS munkaügyi adatbázisa igen megbízható, az adatok folyamatosan aktualizáltak.

## Travellerek

Az egyenlőségi törvény (Equal Status Acts) szerint a travellerek "[a] community of people who are commonly called Travellers and who are identified (both by themselves and others) as people with a shared history, culture and traditions including, historically, a nomadic way of life on the island of Ireland" (2. bek. (1)). A 2002-es népszámlálás szerint az országban 24 000 traveller élt, vagyis a lakosság kevesebb, mint 0,6 százaléka.

Jóllehet, ahogy egy lábjegyzetben már utaltam rá, a travellerek nem tévesztendőek össze a cigányokkal, sok hasonlóság mutatkozik, ha néhány makrostatisztikai adat mentén vetjük őket össze a hazai romákkal, helyesebben: nagyon hasonlót tapasztalunk, ha figyelmünket a travellerek és az ír lakosság egésze, illetve a romák és a magyar lakosság egésze közti eltérésekre irányítjuk.

A lakosság egészével összehasonlítva a travellerek közt nagyobb arányban élnek gyerekek és fiatalok, kisebb viszont az idősek aránya. (Az átlagéletkoruk 18 év, a 65 éven felüliek aránya csupán 3% – szemben az összlakosság 32 évével, illetve 11%-ával.) A travellerek felének van állandó lakóhelye, és rosszabbul élnek, mint nem traveller honfitársaik (vonatkozzék ez a lakóhelyre, a munkahelyi státusra, az anyagi körülményekre stb.).

A travellerek az oktatásban is hátrányban vannak a nem travellerekhez képest. A minisztériumi adatok szerint az általános iskolás travellerek közel fele (48%) hátrányos helyzetűnek minősített iskolába jár; egyes helyeken,

például a fővárosban 98 százalékuk. A diákok közt a hiányzás hatalmas méretű. A „nomád” életet folytató, állandó lakóhellyel nem rendelkező traveller családok általános iskolába járó gyerekei évente átlagosan 57 napot (több mint 11 hetet) hiányoznak az iskolából, de a letelepedett travellereknek is évi 32 nap az átlag.

A hazai romákhoz hasonlóan a travellerok iskolázottsága is alacsonyabb, mint az összlakosságé. A 2002-es népszámlálás szerint 66 százalékuk mindössze általános iskolai végzettséggel rendelkezik (az össznépelességen belül ez az arány 21%), és csupán két százalékuk tette le a felső középfokú vizsgát.

A travellerok középfokú beiskolázása rendkívül alacsony volt a nyolcvanas-kilencvenes években. A helyzet azóta gyökeresen megváltozott. 1997–2002 között megháromszorozódott a középfokon tanulók száma. Ugyanakkor változatlanul igen magas körükben a lemorzsolódás: az alsó középfokra beiratkozott diákok csupán 56 százaléka fejezi be a képzés harmadik évét, míg az össznépelességre kivetítve ez az arány 94 százalék. A lemorzsolódást jól szemlélteti a következő táblázat.

#### 15. táblázat

#### Travellerok száma a középfokú oktatásban

Tanév	1. év	2. év	3. év	Átmeneti év	5. év	6. év	Érettségi	Összesen
2002/03	650	482	272	26	102	62	14	1608
2003/04	626	527	341	44	113	63	15	1729
2004/05	671	556	357	44	145	72	13	1858

Forrás: National Education Office for Travellers; a 2004/05-ös felmérés adatai

Kísérteties a hasonlóság a hazai cigánysággal! A travelleroknak, úgy ahogy a magyarországi romáknak, jelentősen javultak az iskolázottsági mutatói az utóbbi évtizedekben, ugyanakkor nem szabad elfelejteni, hogy az összlakosság mutatói is hasonlóképpen felfelé mozdultak. Hiába van ma már három traveller közül kettőnek általános iskolai végzettsége, hiába növekszik folyamatosan az arányuk középfokon, a lakosság egészével összehasonlítva iskolázottsági lemaradásuk nemhogy csökkent volna, de még inkább nőtt (DES 2005). Kemény Istvánék 1971-es, 1993-ban és 2003-ban megismételt cigányvizsgálatának (lásd pl. Kemény/Janky/Lengyel 2004) főbb megállapításait szinte egy az egyben át lehet ültetni Írországra, mindössze „cigány” helyett „travellerok” kell írni. Így azt is, hogy a traveller diákok körében érdekes módon feltűnően magas a sajátos nevelési igényűnek minősítettek aránya, ami utalhat egyrészt a pszichológiai tesztek kulturális meghatározottságára, ergo használhatatlanságára, de akár bizonyos (többségi) érdekek érvényesülésére is.

Nem pusztán a kemény statisztikák mutatják ezt az országhatárokat átívelő és népcsoportok közötti homológiát. A 2005-ös írországi reprezentatív travellervizsgálat részeként interjúkat is készítettek tanárokkal és igazgatókkal, szülőkkel és diákokkal (DES 2005). Az interjúrészletekből kiderül, hogy a főbb problémáknak tartott lemorzsolódást, a hiányzást, a magatartásproblémákat, a szorgalom állítólagos hiányát, a csekély továbbtanulási kedvet a felek nagyon hasonlóképpen látják, mint az itthoni tanárok, roma szülők és gyerekek.

Több iskolaigazgató panaszát rögzítették, hogy iskolája a travellerek nagy száma miatt mind inkább veszít a népszerűségéből, hogy a nem traveller szülők máshova viszik gyermekeiket, másrészt, hogy a nem vonzási körzetükbe tartozó traveller diákok hozzájuk jönnek, mert már úgyis ide jár a gyerek rokona, barátja. Persze nem „elcigányosodásról”, hanem „eltravelleresedésről” („traveller school”) beszéltek, de maga a jelenség ugyanaz.

Az intézményvezetők közül sokan a hiányzások nagy arányában látják saját iskolájuk és egyben az összes többinek az egyik alapvető problémáját. Egy szinte megoldhatatlannak tűnő jelenségnek. A liberálisabb gondolkodásúak ugyan elnézők, szemet hunynak, ha a traveller diák egy temetés, esküvő vagy lóvásár miatt napokig vagy akár egy hétig nem jelenik meg az iskolában, de a kulturális különbségek tolerálása persze nem kompenzálhatja az elmaradt órákat.

A pusztai iskolai jelenlét nem elég azonban, ha nem párosul bizonyos mértékű figyelemmel és fegyelemmel. És a tanárok szerint a traveller gyerekekből gyakran mindkettő hiányzik. Nem véletlenül, teszik hozzá, hisz a gyerek ugyanezt látja otthon. A szülő is elutasítóan viselkedik az iskolával, az oktatással szemben, a hajdan szenvedésként megélt iskolai évek tapasztalatát mintegy átörökíti a gyerekekre. Nem véletlen, hogy egyre elterjedtebbek az olyan programok, amelyek kifejezetten a szülők bevonására építkeznek, felismerve azt, hogy sikerrel csak az az iskola oktathat, amelynek sikerül egy minél harmonikusabb együttműködést megteremtenie a tanár–diák–szülő triádban. Hangsúlyt kapnak emellett az iskolán kívüli vagy iskola utáni programok szervezése a diákok számára, amelyek közösségteremtő erejük révén szintén növelhetik a szimpátiát az iskola iránt – mind a gyerekek, mind a szülők részéről.

Érdekes vállalkozásba kezdett néhány általános iskola, amely iskolalátogatási titkárságot (school attendancy secretary) hozott létre a minisztérium ún. Iskolabefejezési Programjának (School Completion Programme) anyagi fedezetével. A titkárságnak lényegében egyszerű a feladata: ellenőrzi, regisztrálja a későn jövőket és hiányzókat, értesítik a szülőket. Nem a travellerekre irányul, hanem az összes diákra, és az igazgatók szerint javulást sikerült elérniük. Csupán azáltal, hogy a szülő úgy érzi, hogy az iskolában odafigyelnek a gyermekére, maga is hajlamosabb lesz odahatni a gyermekére, hogy ne kerülje az iskolát.

A fenti problémák megléte, bemutatása és a hazai tapasztalatokkal való egybevetése után érdemes néhány „jó gyakorlatot” felsorolni, hisz feltételez-

hető, hogy azok egyike-másika a hazai döntéshozók számára sem érdektelenek. A támogatottak lehetnek mind az intézmények, ahol travellerek tanulnak, mind maguk a diákok, s ahogy fentebb említettem, néha a szülők bevonásának is varázserő tulajdonítható.

- Azok az iskolák, amelyek *külön tanárt* foglalkoztatnak a travellerek külön oktatására, felzárkóztatására, magasabb fejkvótában részesülnek.
- A traveller diákok *utazási támogatást* kapnak (98%!).
- *Családlátogató tanárok* (visiting teachers, a jelenlegi keretszám 40 fő) hálózata. Ők azon fáradoznak, hogy minél közelebb hozzák egymáshoz a tanárokat, a szülőket és a diákokat, megpróbálják a szülőket is meggyőzni az iskolai foglalkozások fontosságáról, ezáltal is csökkentve a hiányzások, lemorzsolódások arányát, igyekeznek minél jobban bevonni őket az iskola életébe; segítenek a bejutásban a harmadfokú képzésbe; ha kell, szociális munkásként is fellépnek.
- *School Completion Programme*: a lemorzsolódás veszélyeztetette (nem csak traveller) diákok feltérképezése, különböző iskola, iskolán kívüli és iskola utáni programok szervezése, 82 működő központ.
- Az oktatási tárca egyik célkitűzése az egyre nagyobb mértékű *integráció*. Ennek megfelelően az utóbbi években fokozatosan csökkentették a speciális iskolákat (szegregált, csak travellereket befogadó iskolákat).
- *Senior Traveller Training Centres*: évente kb. 800 traveller vesz részt ezeken a programokon (+ 320 Youthreach). Hozzá kell tenni, hogy ezek a központok egy nem biztos, hogy egészséges elszívó hatást is kifejtenek. Az egyik ok, amiért olyan kevés traveller diák tanul középfokon<sup>24</sup>, ugyanis anyagi jellegű. 15 éves koruk után a traveller tanulók átmehetnek a külön travellerek számára létrehozott felnőtt szakképzésbe (senior traveller training centres), ahol ösztöndíjat kapnak. Ezeket a központokat úgy tervezték, hogy átmenetet képezzenek az iskola és a fizetős munkahely között, ezáltal is megkönnyítve a belépést a felnőttek világába. Ezenkívül létezik még három hasonló jellegű oktatási központ 12-15 éveseknek, illetve egy speciális iskola travellereknek. Nem csak az ösztöndíj miatt járnak sokan szívesebben azonban ezekbe a központokba, mint a közoktatás hagyományos intézményeibe. Az oktatást magát is élvezetesebbnek, számukra hasznosabbnak tartják. A diákok a közismereti tárgyak mellett alapfokú gyakorlati oktatásban is részesülnek, sőt bizonyos szakképzettségre is szert tehetnek.

---

<sup>24</sup> A felsőfokon tanulók száma minimális. 2004/2005-ben állítólag 28-an tanultak ezen a szinten.

## Svájc (Tomasz Gábor)

Svájc, hivatalos nevén Svájci Államszövetség (Confoederatio Helvetica, CH) Közép-Európa egyik alpesi kisállama. A magyarországinál kevesebb mint fele akkora országban (41 285 km<sup>2</sup> területen) 7,5 millió ember él,<sup>25</sup> azaz Magyarország lakosságának nagyjából a háromnegyede. A népesség mind nyelvileg, mind vallásilag megosztott: négy hivatalos nyelv van (német, francia, olasz és rétoromán), a lakosság 41 százaléka római katolikus, 40 százaléka evangélikus. Igen magas a külföldiek száma (1 554 527), ez a szám az utóbbi 50 évben több mint az ötszörösére nőtt, úgyhogy mára az összlakosság több mint egyötöde (20,7%) nem svájci állampolgár. A külföldiek magas aránya kutatásunk tárgya szempontjából különösen fontos, hiszen a lemorzsolódó tanulók nagy része közülük kerül ki.

Az egy lakosra jutó 58 000 frank (38 000 euro) bruttó nemzeti össztermékkel Svájc a világ egyik leggazdagabb országa. A lakosság háromnegyede a szolgáltató szférában dolgozik. Az ország hivatalos neve már jelzi, hogy szövetségről, kantonok szövetségéről van szó, a 26 kanton<sup>26</sup> meglehetősen szuverenitással bír, amely szuverenitás – ahogy azt a későbbiekben látni fogjuk – természetesen az oktatás területén is megmutatkozik.

### ***A svájci oktatási rendszer dióhéjban***

A svájci oktatási rendszer az ország politikai valóságát tükrözi (föderalizmus). Az egyes jogköröket három jól elkülöníthető szinten gyakorolják: település, kanton és állam (Bund). Nincs egységes oktatási minisztérium, annak feladatát az alkotmánynak megfelelően az egyes kantonok látják el. Ennek megfelelően a kantonok szuverének az alapfokú oktatás megszervezésében, de őket terheli a finanszírozás nagy részének megteremtése is. Az ezeken az alapon létrejött kantonális oktatási törvények tartalmilag jelentősen különböznek egymástól, és részben a tradícióknak, részben a kantonok nagyságának köszönhetően Svájcban – enyhe túlzással – lényegében 26 különböző oktatási rendszerről lehet beszélni (Schulabsentismus in der Schweiz 2007)

Az egy-három éves óvoda után a diákok hat-hét éves koruktól hat éven át általános iskolai képzésben vesznek részt (Primarschule). Ezt követi a majdnem minden kantonban a három évig tartó alsó középfokú képzés (Sekundar I), amely egyben a tankötelezettség végét is jelenti. Hivatalosan ekkor válnak el a diákok útjai, ekkor választhatnak a felső középfokú intéz-

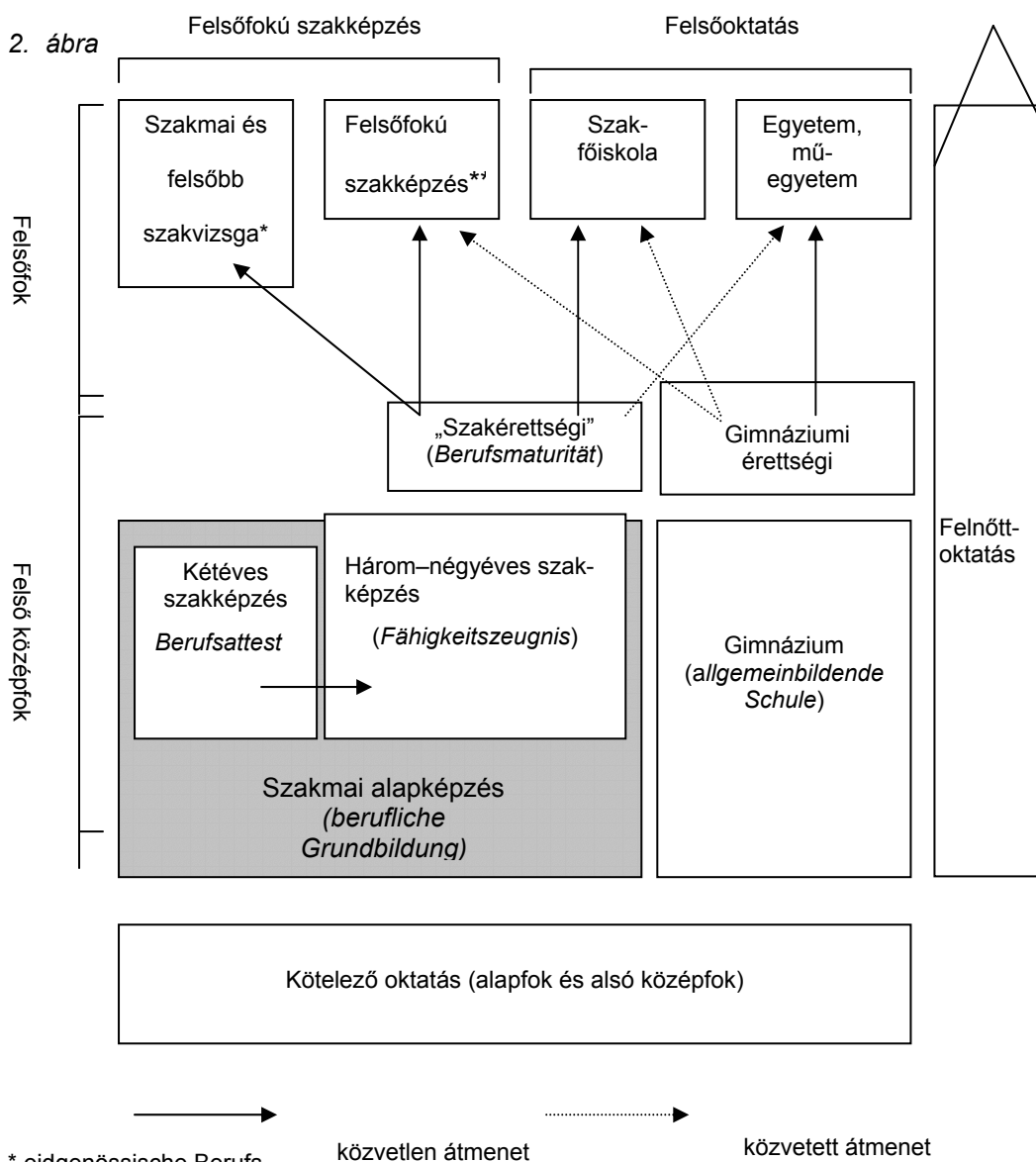
<sup>25</sup> A Svájci Statisztikai Hivatal szerint 2006-ban 7 508 739 fő.

<sup>26</sup> A 26 kantonból hat kettéosztott és ún. „félkanton”-nak számít. Így például a többivel ellentétben a svájci „felsőházba”, a *Ständerat*-ba nem két, hanem csak egy képviselőt küldhetnek.

mények különböző típusai közül. Ténylegesen azonban a szelekció már az általános iskola után bekövetkezik, azaz amikor a gyerekek még csupán 12–13 évesek. Képességeik szerint kerülnek tudniillik az alsó középfokú intézmények valamelyik típusába (gimnázium alsó tagozat, Sekundarschule, Realschule). Az alsó középfok után már nem túl nagy az átjárás: aki gyengébb típusú intézményben kezdte meg tanulmányait, az ritkán vált három év után gimnáziumba, sokkal valószínűbb, hogy valamilyen szakmát kezd el tanulni felső középfokon. És ugyanez igaz fordítva is, gimnáziumban eltöltött három év után csak kevesen választják a szakképzést.



2. ábra



\* eidgenössische Berufs- und höhere Fachprüfungen  
 \*\* höhere Fachschulen

## Szakképzés

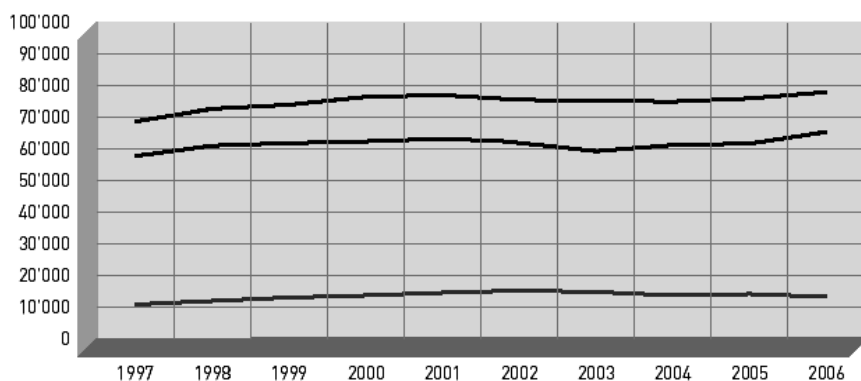
Az utóbbi évtizedben az OECD-országok közül Svájc mutatja a legalacsonyabb gazdasági növekedést, ugyanakkor a munkanélküliségi ráta tekintetében is változatlanul a legalacsonyabbak közé tartozik. E jelenséget egyesek egyenest „makroökonomiai csodá”-nak tartanak (lásd Strahm 2006), s (egy) magyarázatát éppen a svájci szakképzésben látják, amely nem csak arányánál jelentősebb más országokénál (a diákok többsége szerez szakmát), de a duális szerkezete miatt jobban kielégíti a munkaerőpiac elvárásait, a diákokat jobban felkészíti a munka világára.

Svájc tehát duális szakképzést ismer. Ez a dualitás több értelmű. Itt most az elméleti és a szakoktatás térbeli elkülönülésére vonatkozik. Az elméleti oktatás a szakképző iskolában, a szakoktatás vállalati gyakorlóhelyen folyik. Kisebb arányban az egész képzést egy helyen, az iskolai tanműhelyekkel felszerelt szakképző intézményben tartják. Az előbbi változat túlsúlyát mutatja a következő táblázat. (Durván ötször annyian járnak ki vállalathoz, mint tanulnak iskolai tanműhelyben.)

### 3. ábra

#### Szakképzőhelyek megoszlása a gyakorlóhely típusa szerint, 1997–2006

**Betriebslehre überwiegt** (Eintritte in die Berufsbildung)



Total	69'600	72'800	73'800	76'000	77'800	76'100	75'400	75'100	75'600	78'100
Betriebslehre	58'600	60'700	61'000	62'200	62'800	60'200	59'900	61'300	61'700	65'600
Schulische Vollzeitangebote**	11'000	12'100	12'800	13'800	15'000	15'900	15'500	13'800	13'900	12'500

Forrás: BBT 2008

Betriebslehre = klasszikus duális szakképzés (elméleti oktatás az iskolában, gyakorlati oktatás vállalatnál)

Schulische Vollzeitangebote = képzés csak az iskolában (iskolai gyakorlóhely)

\*\* kereskedelmi és informatikai iskolákkal együtt

„A szakképzés lehetővé teszi a fiatalok számára a belépést a munkapiacba és biztosítja a képzett munkaerő utánpótlását. A szakképzés megfelel a munkaerőpiac igényeinek és része az oktatási rendszernek.” (pl. BBT 2008)

Az 1990-es évek elejéig Svájcban az iskola és a munkahely közötti átmenet nem volt jelen az oktatáspolitikai diskurzusban, a szakképzés mint olyan nem jelentett problémát. Sőt inkább egyfajta büszkeség jellemezte a honi szakértőket, akik joggal hivatkozhattak az alacsony munkanélküliségi rátákra (a fiatalok körében is!), a szakmunkások általánosan elfogadott, külföldön is elismert magas szakmai tudására. Azonban az évtized folyamán bekövetkezett recesszió megmutatta az erősen piacfüggő svájci szakképzés gyenge oldalait: ugyan a gyakorlati helyek iránti kereslet nőtt, mégis a gazdasági visszaesés miatt számuk csökkenni kezdett. Ez a folyamat annak ellenére tovább tart, hogy az ország az ezredfordulóra kilábalta a krízisből. Nemcsak a gyakorlati helyek alacsony száma aggasztja a szakembereket, hanem a piaci szektorok közötti megoszlásuk is: a kínálat éppen azokon a területeken magas (ipari, kézműves szakmák), ahol csökken a kereslet, s fordítva, a harmadik szektor jelentős szegmenseiben (pl. ICT) a vállalatok kevésbé érdekeltek az iskolai rendszerű (duális) szakképzésben, ehelyett inkább saját, munkahelyi továbbképzésekre fektetik a hangsúlyt (lásd pl. Meyer 2005).

Kérdőíves vizsgálatokban a megkeresett cégek többnyire időhiánnyal magyarázzák, miért nem vesznek részt a szakképzésben. Elemzések azonban kimutatták, hogy a jelenség hátterében sokkal inkább a vállalatok racionális magatartása húzódik meg. Azoknál a vállalatoknál, amelyek számára a szakképzésben való részvétel anyagi előnyökkel jár, gyakrabban találunk tanulókat, mint amelyek számára a szakképzés ráfizetéses.

Míg a munkavállalók száma a tercier szektorban folyamatosan nő, addig a tercier szektorhoz tartozó szakokon tanulóké csökken. Ennek (is) tulajdonítható (a népszámlálási adatok elemzése az azt mutatják), hogy a szakképző iskolát befejezettek majdnem 60 százaléka nem a tanult szakmájának megfelelő munkahelyen dolgozik. A tercier szektorba tehát egyre nagyobb számban kerülnek olyan szakmunkások, akik valamilyen ipari szakmát sajátítottak el (Sheldon 2005). Jelentősen megnőtt továbbá az érettségivel rendelkezők száma is, egyre több vállalatnál számít alkalmazási feltételnek az érettségi megléte.

Az EDK (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren) 2006-ban azt a célt tűzte ki, hogy 2015-re a középfokú végzettséggel rendelkezők arányát a jelenlegi 89 százalékról (OECD-átlag: 81%) 95 százalékra emelje (Schweizerische... 2006a). Ez a célkitűzés valószínűleg túlzott optimizmust takar, hisz a középfokú képzést sikeresen befejezettek aránya, jóllehet jóval az EU-átlag fölött van, inkább visszaesést mutat, mint emelkedést (90%-ról 87%-ra 2004-ben).

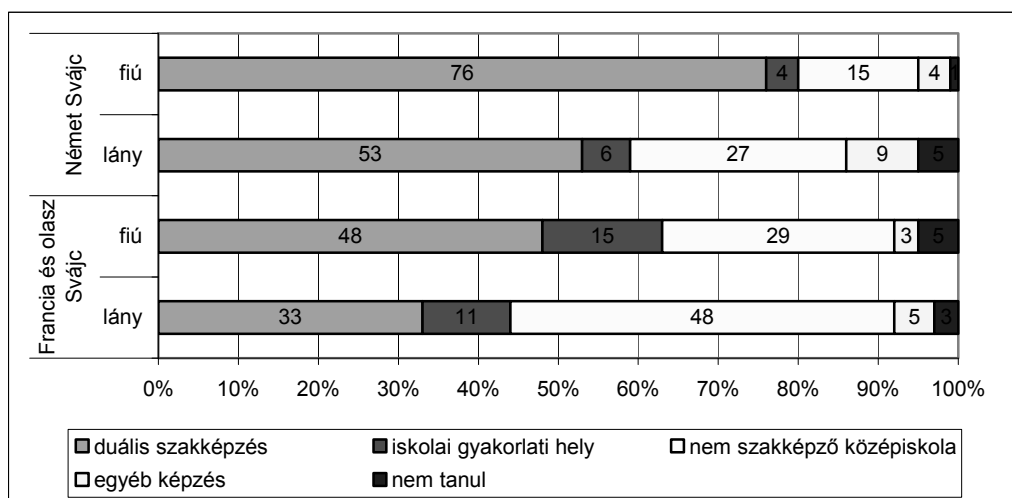
Az EDK-Projekt Nahtstelle legfontosabb irányelvei:

1. a középfokú végzettségűek arányának 95 százalékra emelése 2015-ig;
2. a kötelező és a középfokú oktatás megfelelőbb összekapcsolása (információ- és segítségnyújtás a diákoknak, hisz az átmenet sokuk számára nem egyszerű feladat);
3. a diákok képességeinek, kompetenciáinak pontos feltérképezése (ide tartozik az alapfokú oktatásba illesztett pályaválasztási tanácsadás, a szülők bevonása);
4. egyeztetés a felek között (vállalatok, alap- és középfokú iskolák);
5. a középfokú intézményekbe belépő diákok egyre növekvő életkorának megállítása;
6. kiegészítő kínálatok és intézkedések (a becslések szerint a fiatalok mintegy 20 százaléka szorul ezekre, hogy elkezdhesse a számára megfelelő képzést);
7. a kínálatok tartalmának pontos meghatározása (mivel a fiatalok számára az utóbbi időben nagyon megnőtt a választható lehetőségek száma a kötelező iskola után, s ez bizonytalanságot szül);
8. a partnerek közötti hosszú távú stratégiák kialakítása;
9. a hivatalok együttműködésének megvalósítása;
10. az oktatók megfelelő képzettségének biztosítása, a szükséges kompetenciák kialakítása;
11. az intézkedések evaluációja. (Schweizerische... 2006b)

A vállalatok nagysága mellett fontos tényezőnek számít az országrész. Francia Svájcban egyharmaddal kisebb arányban tanulnak diákok vállalatoknál, mint német Svájcban. Hogy a gimnáziumi helyek nagyobb száma a gyakorlati helyek kisebb számában keresendő, vagy hogy a kevesebb gyakorlati hely a kisebb keresletre vezethető vissza, egyelőre még vitatott kérdés (Mühlemann/Schweri/Wolter 2004). A Romandie-ban, ahol érezhetően erős Franciaország kulturális befolyása, abból indulnak ki, hogy a műveltség önmagában érték, és leginkább olyasvalami, amit az ember a munka világán kívül szerez meg. Ezzel szemben az ún. „Rösti-Graben” másik oldalán nem érzik egymástól annyira elkülönültnek a munka és az oktatás világát. A szakképzés duális modelljének megfelelően a képzés elsősorban gyakorlati képzés, amelyet a diákok a gyakorlati helyen, vállalati üzemben és az elméleti oktatás helyszínénél szolgáló iskolában sajátítanak el (Geser 2003). Ennek megfelelően jelentősen eltér a két országrész középfokú oktatása. Német Svájcban hangsúlyosabb a szakképzés, francia Svájcban pedig a gimnáziumi oktatás. A nemek és a régiók szerinti eltérést jól mutatja a következő ábra:

#### 4. ábra

#### A felső középfokon tanulók megoszlása nemek és régiók szerint



Ha a két szélsőséget nézzük, azt látjuk, hogy a francia vagy olasz svájci lányok több mint háromszor nagyobb valószínűséggel választanak gimnáziumot, mint a német svájci fiúk, akiknek háromnegyede valamilyen szakma mellett dönt. A diákok 90 százaléka fejezi be tanulmányait felső középfokon.

A régiók közti különbség másban is megmutatkozik. A német ajkú kantonokban nagyobb arányban folyik a szakképzés két különböző helyen (iskola és vállalat), míg a francia és olasz kantonokban jelentősebb azon iskolák aránya, ahol a szakoktatást is az iskolán belül, iskolai tanműhelyekben tartják.

### Új szakképzési törvény

A 2004. január 1-jén életbe lépett törvényt alkotmánymódosítás előzte meg. Ennek értelmében az állam felel a szakképzés egészéért (leszámítva a felsőoktatást).<sup>27</sup> Fontos leszögezni, hogy a duális szakképzés az új törvény után is, változatlanul a svájci szakképzés alapvető sajátossága marad. Mik az új törvény legfontosabb vonásai? Először is egységes keretet szabott az összes szakmacsoportnak, s jelentősen csökkentette (mintegy 200-ra) a tanulható szakmák számát. Másrészt elválasztotta a képzést a kvalifikációs eljárástól, vagyis ugyanahhoz a képzettséghez többféle képzési út vezet, magyarul: átjárhatóbbá tette a rendszert. Harmadrészt azok számára, akik a hároméves szakképzés követelményeinek nem tudnak eleget tenni, bevezette a kétéves

<sup>27</sup> Korábban az egészségügyi, a szociális vagy a művészeti szakmák a kantonok jogkörébe tartoztak.

gyakorlati képzést (Berufsattest). Korábban is létezett egy hasonló jellegű képzési forma, a kétéves ún. Anlehre, de az új képzés elődjével ellentétben nem jelent a diákok számára zsákutcát, érdeklődés esetén lehetséges a továbbtanulás a „rendes” szakképzés keretein belül, a tanultak beszámításával, ráadásul a tervek szerint már a Berufsattest is piacképes végzettséget ad.

A hasonló jellegű szakképzéssel bíró Németországban leginkább a szakmacsoportok „belső differenciálódása” figyelhető meg, aminek köszönhetően egyes szakmák szinte csak érettségizettek, mások szinte csak Hauptschulét végzettek számára elérhetők. Svájcra ezzel szemben a „nívódifferenciálódás” jellemző: az egyes szakmáknak hasonlóak a követelményeik. A gyengébb diákok számára a kétéves Berufsattest, a különösen tehetségeseknek a szakérettségi (Berufsmatura) ajánlott (Schmid/Liebig 2001).

## **Lemorzsolódás**

Jóllehet, Svájc nem tagja az Európai Uniónak, az ország természetesen nem él légüres térben, szomszédainak, s így az Európai Uniónak a hatása nem marad nyomtalan. Így történik ez a Lisszaboni stratégiában meghatározott bővös 15 százalékos benchmarkkal is (a tervek szerint a lemorzsolódottak arányát 2010-re 15% alá kell csökkenteni a 18–24 évesek körében), amellyel számos, lemorzsolódással foglalkozó svájci tanulmányban is lehet találkozni.

A lemorzsolódás mértékét, a lemorzsolódottak, a korai iskolaelhagyók („frühzeitige Schulabgänger”) számát Svájcban az Adults with Low Levels of Education (Yalle) c. OECD-projekt keretében kidolgozott definíció alapján mérik.

E szerint lemorzsolódottnak az a 18–24 éves fiatal tekinthető, aki az alábbi két kritériumnak tesz eleget:

- legmagasabb iskolai végzettsége ISCED 0, 1 vagy 2;
- a megkérdezés előtti évben saját bevallása szerint már nem vett részt semmilyen képzésben.

Ez tehát eltér az EU használta definíciótól, amely a rövid (két évnél rövidebb) alsó középfoknak számító ISCED 3C képzést is beleveszi, illetve nem az utolsó egy évre, hanem az utolsó négy évre kérdez rá. Ennek következtében a svájci nemzeti statisztikákban a lemorzsolódottak aránya kisebb, mint más államokban, amit nem szabad figyelmen kívül hagyni az adatok összevetésénél. Hozzá kell tenni, hogy svájci statisztikákban egyre gyakrabban szerepel két adat egyszerre: lemorzsolódók ISCED 3C nélkül, illetve azzal együtt.

A lemorzsolódók tíz százalék körüli arányával Svájc az OECD-átlagnál (82%) jóval jobb eredménnyel büszkélkedhet. Ugyanakkor (lásd következő táblázat) figyelemre méltó, hogy az utóbbi években az iskolát idő előtt elhagyók aránya nemhogy csökkent volna, de egyenesen nőtt.

16. táblázat

**A lemorzsolódók<sup>28</sup> aránya Svájcban nemek és állampolgárság szerint, 1996–2007**

Év	Összesen	Nők	Férfiak	Svájciak	Külföldiek
	%				
1996	5,5	6,7	4,2	2,8	14,6
1997	9,5	11,4	7,7	6,3	20,2
1998	7,5	6,7	8,2	4,7	16,5
1999	8,2	9,2	7,3	3,7	23,4
2000	6,6	5,8	7,4	3,9	16,9
2001	6,4	5,9	6,8	3,3	19,0
2002	7,4	8,1	6,6	4,2	18,7
2003	9,5	8,9	10,0	5,2	24,2
2004	10,0	9,6	10,3	5,9	24,0
2005	10,1	10,0	10,1	6,8	21,6
2006	10,4	9,4	11,3	6,9	22,8
2007	8,5	7,3	9,6	5,2	21,3

Forrás: Bundesamt für Statistik

Az alsó középfok után továbbtanulók, illetve lemorzsolódók arányának meghatározása közismerten nem egyszerű dolog, számos nehézségbe ütközik. Abszolút pontos adatok ezért Svájcban sincsenek, egyszerű becsléseknél azonban jóval megbízhatóbb becslések igen. A három legismertebb következnek néhány mondatban.

### 1. Statisztikai Hivatal

2004-ben a diákok 75 százaléka lépett tovább az iskolai képzésben vagy kezdett el egy szakmát tanulni. 14 százalék közvetlenül elkezdett valamilyen „átmeneti képzés”-t. (Ebben a számban nincsenek benne a magán megoldások [pl. bétisitterkedés] és a motivációs szemeszterek sem.) 11 százalékról nincsenek adatai a Hivatalnak.

### 2. TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben)

A TREE egy az iskola-munkapiac átmenetet vizsgáló panelkutatás, amelyet 2000 óta folytatnak. Minden évben ugyanazt a kb. hatezer diákot keresik fel sztenderdizált kérdőívvel, akiket a 2000-es PISA-vizsgálatba bekerültek közül választottak ki. A minta országosan és három nyelvi régió szerint reprezentatív. 2003-ban került sor az első nagy „átmenet”-re, a felső középfokra bekerü-

<sup>28</sup> Azon 18–24 évesek aránya, akik az adott évben nem járnak iskolába, illetve legfeljebb csak alsó középfokú végzettséggel rendelkeznek.

lésre, 2006-ban a másodikra, a középfokú oktatásból kikerülésre. A panel-vizsgálatot 2010-ben új vizsgálati alanyokkal tervezik folytatni.

2003-ban az alsó középfokról kikerülő fiatalok 73 százaléka megszakítás nélkül folytatta tanulmányait vagy lépett be a szakképzésbe. Többségük a második évben is megmaradt az oktatási rendszerben (a szakképző évfolyamokról négy, az iskolai oktatásból kilenc százalék volt a lemorzsolódók aránya a második évben).

23 százalék volt az átmeneti megoldást választók aránya. Közülük több mint 70 százalék a következő évben viszont újra diák lett, 21 százalék maradt változatlanul az „átmeneti megoldások” egyikében, míg hét százalék se itt, se ott.

Négy százalék hagyta ott teljesen az iskolát a tankötelezettség után (se továbbtanulás, se átmeneti megoldás). 55 százalékuknak sikerült azonban a következő évben valamilyen szakmát elkezdni, három százalék tanult iskolában tovább, kilenc százalék döntött átmeneti megoldás mellett, 34 százalék viszont a második évben is csatlakozási lehetőség nélkül maradt.

A TREE-adatok alapján végzett számítások a következőt mutatják (Egger 2007):

- kb. 1120 fiatal két évvel az alsó középfokról kikerülés után sem tanul tovább, sőt átmeneti megoldásban sem vesz részt.
- 1280 fiatal az első évben még valamilyen átmeneti megoldásban találhatunk, de a következő évben ők is ugyanott tartanak, mint a fenti csoport.
- 3860 még két évvel az alsó középfokról kikerülés után is csak valamilyen átmeneti megoldásnál tart.

### *3. Lehrstellenbarometer*

(Minden év augusztusában van a felmérés)

2005 és 2006-ban a 14–20 éves diákok 40 százaléka tanult tovább, 20 százaléka került „átmeneti képzés”-be, hét, illetve nyolc százalékuknak nem volt semmilyen elfoglaltsága. Ezek a számok nem teljesen azonosak az előző két felméréssel, mert a mérésbe az összes szakmaválasztás előtt álló diákot bevonták, és nem csak azokat, akik kikerültek az alsó középfokról.

A fenti három adatforrást alapul véve az alábbi konzisztens eredményt kapjuk (Egger 2007):

- az alsó középfokról kikerülve a fiatalok jó háromnegyede tanul tovább;
- jó 20 százalék az „átmeneti megoldás”-t választók aránya (ez nagyjából 16 500 diákot jelent);
- Öt százalék sorsa a kantonális szervek számára ismeretlen.

Milyen átmeneti megoldások állnak a diákok rendelkezésére? Rögtön az elején érdemes leszögezni, hogy számuk Svájcban igen magas, azaz a diá-



kok széles palettán választhatnak. Jóformán mindenki, akiben megvan a szándék a továbbtanulásra, s ezt a szándékát képes a hivatalok felé megfelelő módon „artikulálni” (jelentkezik, felkeresi az illetékes szakembereket), találhat magának valamilyen továbbtanulási lehetőséget.

A legnagyobb problémát azok jelentik, akik nem akarnak továbbtanulni, illetve akiknek a környezetében nincs olyan személy, aki képes lenne ennek a hiányzó motivációnak a megteremtésére. A felmérések azt mutatják, hogy a kantonok többségének ilyen esetekre nincs kidolgozott stratégiája, nincsenek meg a megfelelő eszközeik, módszereik. (A legcélszerűbb megoldásnak a „fontos” vagy vonatkozási személyek bevonása tűnik, a személyes kapcsolat felvétele velük (pl. szülőkkel), de ilyen módszerekkel a kantonális megoldásokat vizsgáló kutatócsoport nem találkozott (Egger 2007).

### **Átmeneti megoldások**

Átmeneti megoldásokat mind állami, mind magánszervezetek nyújtanak. Ezek között találjuk az iskolai felzárkóztató oktatást (leginkább egy tizedik osztály formájában), az egyéves szakképző (pályaorientáció jellegű) tanfolyamokat, illetve e kettő különböző variánsait (elméleti és gyakorlati oktatás eltérő hányadokban). A szakképzési törvény szerint ezek finanszírozásában (a kantonok mellett) az állam is részt vesz.

A legtöbb kantonban további lehetőséget jelentenek a munkaügyi kirendeltségek finanszírozta ún. „motivációs félév” (Motivationssemester<sup>29</sup>), illetve – ritkábban – a helyi önkormányzatok szociális osztálya szervezte programok. És természetesen nem szabad olyan önkéntes megoldásokról sem megfeledkezni, amelyeket a diákok mindenfajta állami támogatás nélkül, saját szakállra terveznek és valósítanak meg, mint például a nyelvtanulás, bébisitterkedés külföldön (ezekről az átmeneti megoldásokról lásd Egger 2007).

Összefoglalva tehát az alábbi lehetőségek állnak rendelkezésre azon alsó középfokú képzésből kikerülő diákok számára, akik nem közvetlenül kerülnek felső középfokra:

- felzárkóztató oktatás (a fiatalok kb. egyharmada);
- szakképzéssel egybekötött felzárkóztató oktatási formák iskolai vagy iskolán kívüli gyakorlati hellyel (kb. 25%);
- motivációs félév (kb. egyharmad, a diákok 70 százaléka 17–19 éves);
- idegennyelv-tanulás külföldön.

---

<sup>29</sup> A Munkanélküliség-biztosításról szóló törvény (*Arbeitslosenversicherungsgesetz, AVIG*) szerint a képzésekben részt vevő diákok átlagosan havi 450 frankban részesülnek.

A zárójelbe tett arányok országos átlagokat jelentenek, a különböző megoldások megoszlása nagyon eltérő az egyes kantonokban.

Az átmeneti megoldások 83 százalékát állami intézmények szervezik. 2005-ben a munkaügyi hivatalok és a kantonális szakképzési rendszer áthidaló megoldásain mintegy 24 ezer fiatal vett részt. A szociális ügyekért felelős hivatalok tanfolyamainak létszáma pontosan nem meghatározható, becslések szerint az itt tanulók száma 1000 és 2000 fő között mozoghat.

A szakképzést megszakítók esetében annyiban más a kép, hogy az ilyen fiatalok számára sem a kantonális szakképzési rendszer, sem a szociális ügyekért felelős hivatalok nem szerveznek programokat, azaz számukra egyedüli lehetőségként a motivációs szemeszter kínálkozik (munkaügyi hivatalok).

Míg a motivációs szemeszter a diákok számára ingyenes (sőt havi 450 frankot kapnak), addig a többen való részvétel gyakran anyagi vonzattal jár. Összesen a diákok 44 százaléka nem fizetett semmit az átmeneti időszakban, 27 százalékuk évi 1000 franknál kevesebbet, 11 százalék többet évi 5000 franknál. Nem meglepő továbbá, hogy a magánszféra intézményeiben drágább az oktatás, mint az államiakban.

#### 17. táblázat

##### **Átmeneti megoldásban részt vevő diákok aránya Svájcban a képzés költsége szerint**

CHF/év	Diákok aránya (%)
0	44
kevesebb mint 1000	27
1000–5000	16
több mint 5000	11

*Forrás: kantonális szakképző hivatalok (idézi: Egger 2007)*

Az átmeneti megoldást kínáló szervezet általában maga dönt arról, hogy kit vesz fel. Nyilvánvaló, hogy – amennyiben könnyen betöltötték a helyeket – nehezen vehetők rá arra, hogy jelentős tanulási vagy személyes problémákkal küzdő, kevésbé motivált fiatalokat felvegyenek. Ráadásul az őket felügyelő kantonális szervnek sem fűződik érdeke ahhoz, hogy ezek a szervezetek veszélyeztetett fiatalokkal törődjenek.

#### **Átmenet alsó középfokról felső középfokra, különböző kantonális megoldások**

- Sztenderd modell (Bern, Wallis, Zürich): azok a diákok, akik az alsó középfok után semmilyen továbbtanulási lehetőséget nem találtak, jelentkezhetnek valamilyen „átmeneti megoldás”-t nyújtó szervezetnél. A

különböző felvételi eljárások gyakran párhuzamosan történnek, nincs közöttük koordináció.

- Fokozatos felvételi eljárás egyrészt a szakképzés koordinációs központjai, másrészt a munkaügyi hivatal révén (Luzern, részben Waadt). Első lépcsőben a kantonális szakképzési rendszerbe lehet felvételt nyerni. Az ebből kimaradottakat átirányítják a munkaügyi központba, számukra megmarad tehát – második lépcsőként – a munkaügyi hivatal szervezte motivációs félév.
- Kantonális koordinációs központ az összes „átmeneti megoldás” számára (Baselland). Az „átmeneti megoldás”-oknak mind a felvételi eljárásáért, mind a tartalmáért egyetlen egységes szerv felel. Itt sem motivációs félév, sem szociális hivatal szervezte képzés nincs.

Néhány kantonban léteznek a szakképzésből való lemorzsolódás prevenciójának intézeti struktúrái. Így Waadt kanton támogatja a „transition école – métier” (TEM, átmenet iskola – szakma) elnevezésű egyesületet. Ez az egyesület szakiskolásokat támogat, leginkább a lemorzsolódástól veszélyeztetetteket. Akkor lesz aktív, kezdi meg munkáját, ha információk futnak be hozzá az iskolából, a szakoktatóktól, tanároktól vagy pályaválasztási tanácsadótól, hogy egy-egy fiatal a segítségére szorul.

Ha a prevenciós intézkedések ellenére is bekövetkezik a kikerülés az iskolából, a gyakorlati helyről, akkor ún. inspektorok és a kantonális szakképző hivatal igyekeznek az illető fiatal számára egy másik gyakorlati helyet találni, hogy folytathassa a megkezdett szakképzést. Amennyiben nem járnak sikerrel, úgy a fiatalok választhatnak az alsó középfokról kikerülők számára nyújtott megoldások egy része közül (főleg pályaválasztási tanácsadók).

Megjegyzendő, hogy a kantonok többségében a szakképzésből lemorzsolódókról nem készül rendszeres nyilvántartás. Nyilvántartásba csak abban az esetben kerülnek, ha maguk jelentkeznek például egy tanácsadónál, vagy elkezdnek egy „átmeneti megoldás”-t.

18. táblázat

#### Szakképzésből kikerültek nyilvántartása

Nyilvántartás	Kantonok száma*
N. a.	1
Nincs rendszeres nyilvántartás	15
Van rendszeres nyilvántartás	11
Ebből:	
személyes adatok, utólagos kontaktálás	8
nem részletezett	3

Quelle: Egger 2007

\* Liechtensteinnel együtt

A vizsgálat következtetése ezek alapján érthető. Mivel a munkaügyi statisztikák Svájcban is azt mutatják, hogy a szakképzésből lemorzsolódottak

csak nagy nehézségek árán képes bekerülni a munkapiacra, ezért szükség van ezen csoport megfelelő nyilvántartására, továbbá a lemorzsolódástól veszélyeztetett, illetve már lemorzsolódott fiatalok tanácsadására, megsegítésére, gondozására.

Svájcban is egyre többen mutatnak rá, hogy a problémák általában nem a szakképzésben jelentkeznek először, azok igen gyakran már alsó középfokon (vagy még korábban) is megmutatkoznak, s csak egyre erősödnek az évek előrehaladtával. (Ráadásul gyakran összetettek: iskolai hiányosságok, kedvezőtlen társadalmi háttér, személyes deficitek különböző kombinációiból állnak össze). Emiatt az egyéves "átmeneti megoldások" nem is igen alkalmasak arra, hogy elegendő segítséget nyújtsanak a fiataloknak ahhoz, hogy eredményesen vegyék az akadályt az alsó középfok és a felső középfok között, vagy ha idő előtt kerülnek ki a szakképzésből. Ehhez hosszú távú, kidolgozott és megfelelően koordinált stratégiákra lenne szükség, amelyek azonban a legtöbb kantonból egyelőre hiányoznak.

Az egyik ok természetesen az önkéntesség sokat hangoztatott elvében rejlik. Azok, akiknek elégük van a tanulásból, akik köszönik, de nem kérnek az iskolából, akaratuk ellenére nem vehetők rá a továbbtanulásra, még ha ez az ő érdekükben is történne.

Ha tényleg az a cél, hogy egy diák se kerüljön ki az oktatásból egyenest és véglegesen a tankötelezettség után, első lépésként az ennek ellenére lemorzsolódottak megfelelő nyilvántartására van szükség. Második lépésként fel kell adni az önkéntesség hangzatos elvét, és a figyelmet azokra a fiatalokra is ki kell terjeszteni, akiknek (pillanatnyilag) eszük ágában sincs továbbtanulni. E kettő megvalósítása csak abban az esetben megoldható, ha a felelős szervek feladatköre módosul. Ha megváltozott célokat kell teljesíteniük, és munkájukat ezeknek fényében ellenőrzik, minősítik.

Egy további cselekvési terület a megfelelő stratégiák kidolgozása a különösen problémás vagy lemorzsolódott fiatalok számára. Hosszú távú case management modellek tűnnek a legcélszerűbbnek. Ezek megvalósítása során azonban ügyelni kell, nehogy kontraproduktívak legyenek. Ezeknek a kínálatoknak egyik nagy veszélye ugyanis abban rejlik, hogy mintegy leveszik a felelősséget a fiatalok válláról, hogy olyanok is bekerülnek az ilyen projektek ölelő karjaiba, akik esetleg e segítség nélkül is találtak volna valamilyen megoldást maguk számára, akik számára mindez egyáltalán nem lett volna szükséges (lásd kínálat teremti a keresletet).

### ***Kétéves szakképzés (Anlehre)***

Az „Anlehre”-t végzetek munkapiaci elhelyezkedéséről alig készült felmérés. Baillod és Rogger (1989) 113 megkérdezett alapján optimista képet sugall a képzésről. Vanetta (1997 – mindkettőt idézi Schweri [2005]) ezzel szemben – Tessin kantonban végzett vizsgálatában – arra a következtetésre jut, hogy

más fiatalokkal összehasonlítva az „Anlehrling”-ek körében nagyobb a munkanélküliségi ráta. Egész Svájcra vonatkozó reprezentatív vizsgálatok korábban hiányoztak, egy 2005-ben, Jürg Schweri vezetésével folytatott kutatás tekinthető ilyennek.

Említett szerző és csapata a Svájci Statisztikai Hivatal panelvizsgálatát vette alapul (1996–2003: 68 243 személy, ebből 11 003 fő csak a kötelező iskolai végzettséget szerezte meg, 1643 személy legmagasabb iskolai végzettségének az Anlehre-t adta meg). Megállapították, hogy az Anlehre-t szerzeteknek a csupán a kötelező iskolát befejezettekkel összehasonlítva magasabb a jövedelmük, illetve nagyobb arányban van állásuk. A munkanélküliségi veszélyeztetettségben ezzel szemben nem találtak különbséget.

Szignifikáns különbségeket találtak tehát, de ezek ennek ellenére nem nagyok. Feltételezések szerint azért nem, mert egyrészt az „Anlehre”-sek csoportja igen heterogén, másrészt, mert a képzés igen specifikus jellegű, azaz a megszerzett tudás csak kis mértékben transzferálható.

A fentiek miatt a szerző azt a következtetést vonta le, hogy helyes az új szakképzési törvény által kiszabott út, amely az Anlehre-t eltörli, és helyette a bizonyítványt adó kétéves alapfokú szakképzést vezeti be. Utóbbi a képzési tartalmak egyfajta sztenderdizációját tűzi ki célul, azaz a túlzott specializáció ellenében hat. Ráadásul – továbbtanulás esetén – a képzés beszámítható: igényesebb szakmák elsajátítása rövidebb idő alatt lehetséges.

Ugyanakkor két veszélyre hívják fel a figyelmet. Egyrészt nem szabad, hogy a sztenderdizáció túlzott követelményemeléssel járjon együtt, hogy oda vezessen, hogy a diákok nagy része ne legyen képes a tananyagot elsajátítani, hogy tehát megnőjenek a lemorzsolódási arányok. Másrészt nem szabad feladni az Anlehre egyik legnagyobb pozitívumát, az egyénre szabott tanulást (fachkundige individuelle Begleitung), amelyet általánosan a lemorzsolódás megelőzése egyik legjelentősebb elemének tartanak.

Egy 2007-ben készült felmérés, amely az Anlehrét az újonnan bevezetett „Attest”-tel hasonlította össze a következőket állapította meg:

- az Attestban kevesebb a kisegítőből érkezett diák;
- kevesebb a külföldi (értsd: bevándorló);
- az oktatók szerint magasabbak lettek a követelmények;
- nem változtak a diákok munkába állási esélyei;
- (viszont) nőttek a továbbtanulási esélyek. (Hofmann/Kammermann 2007)

### *Egyéni fejlesztő oktatás és szabadon választható kurzusok (Stütz- und Freikurse) rendszere Bern kantonban*

A jogi alapjait ennek a Bern kantonban kidolgozott rendszernek a szakképzésről szóló 2002. évi törvény 21. és 22. cikkelye, illetve az egy évvel később elfogadott, szakképzésről szóló kormányrendelet (2003. 11. 19.) 19. cikkelye

képezte. A szabadon választható kurzusok olyan érdeklődők számára szólnak, akik közismereti vagy szakmai tudásukat a kötelezően előírtnál magasabb szinten szeretnék elsajátítani. Ezek a diákok az iskolában vagy a szakmai órákon általában az átlagosnál jobb eredményeket érnek el, kisebb valószínűséggel morzsolódnak el, vagy váltanak szakmát, esetleg iskolát.

Vizsgálatunk szempontjából sokkal érdekesebbek az egyéni fejlesztő órák. Ezeket olyan tanulók számára találták ki, akik tanulási nehézségekkel küzdenek, valamilyen hiányosságaik vannak tanulási (leginkább írás-olvasás, számolás) vagy egyéb kompetenciák terén (pl. szociális kompetenciák, rossz tanulási módszerek). A cél az, hogy a diák elsajátítsa a megfelelő tanulási technikákat, fejlessze problémamegoldó képességét. Mindez nem elvont órákon, hanem a tartalomból kiindulva történik, azaz korrepetálás, de oly módon, hogy a diák közben megtanuljon tanulni. A tanár és a diák közötti párbeszédre, együttműködésre épülő egyéni oktatást kell elképzelni, ahol az elején kitűzik az elérni kívánt célokat, ezeket folyamatosan ellenőrzik, ha kell újabb célokat tűznek ki. A diákok gyenge és erős oldalairól „leltárt” készítenek, amit a közös munka során szem előtt tartanak.

Fontos, hogy a fejlesztő oktatásban való részvételről minél korábban döntsenek, olyan időpontban tehát, amikor a segítség még nem késett el, és egy beavatkozásnak tényleges eredményei lehetnek. Ezért az oktatók már az első félévben megfigyelik a diákokat, elbeszélgetnek a szerintük rászoruló diákokkal, felhívják figyelmüket a fejlesztő oktatás meglétére. Az érintettek legkésőbb a második félévtől kezdve – a félévi bizonyítvány eredményei alapján – bekapcsolódnak a fejlesztő oktatásba. Súlyt fektetnek arra, hogy minél több résztvevőt bevonjanak a folyamatba (elméleti tanárok, szakoktatók, esetleg nevelési, pályaválasztási tanácsadók). A felek nemcsak a fejlesztő oktatást tekinthetik gyógyírnak, de egyéb megoldásokat is végigbeszélnek a diákkal (más szakma, más iskola, alacsonyabb szint ugyanazon a szakmacsoporton belül stb.).

E szép elképzelésekkel kapcsolatban ugyanakkor el kell mondani, hogy kevésbé kidolgozottalnak tűnnek. Kicsit pozitívabban: a konkrét lépések terén az iskolák nagyfokú autonómiát kapnak. Nem világos például, hogy milyen végzettségűeknek kell lenniük a fejlesztő pedagógusoknak. A koncepcióban mindössze az szerepel, hogy ezektől a tanároktól elvárják, hogy széles körű ismereteik legyenek a didaktika, a tanuláspszichológia területén. Továbbá a fejlesztő oktatás finanszírozásáról sem esik szó (a projektről részletesen lásd „Konzept...” 2004).

### *LEVA-projekt, Bern kanton*

A legtöbb kantonban a szakképzésből lemorzsolódottakat nem tartják rendszeresen nyilván, hivatalos nyilvántartásba csak azok kerülnek, akik tanulmányaikat folytatni szeretnék, valamilyen megoldás mellett döntenek, valahova tehát benyújtják a felvételi kérelmüket.

A LEVA<sup>30</sup>-projekttel Bern kantonban tíz év óta először újra felkarolták a tanulói szerződések vizsgálatát. Az evaluáció kitűzött célja volt, hogy megoldásokat nyújtson a prevencióhoz, olyan intézkedésekre tegyen javaslatokat, amelyek a diákoknak segítséget nyújtanak ahhoz, hogy a tanulói szerződés felbontása után minél könnyebben folytathassák megkezdett szakmájukat, adott esetben új szakmákba vághassanak bele (lásd Stalder/Schmid 2006).

A projekt keretében végzett kérdőíves vizsgálat<sup>31</sup> egyik legfontosabb megállapítása, hogy a szerződésbontások komplex folyamatok eredményei, azaz nem vezethetők vissza egyetlen okra, s így a beavatkozás is komplex kell hogy legyen. Az oktatók a szerződésbontás legfőbb okát a diákok gyenge tanulmányi eredményeiben és hiányzó szorgalmában látták, ezzel szemben a diákok a tanulmányi eredmények mellett gyakran említettek a gyakorlat helyszínéül szolgáló vállalattal kapcsolatos kifogásokat, konfliktusokat. Érdekes módon a közismereti, szakelméleti órákkal, tanárokkal inkább voltak elégedettek. Ez azt mutatja, hogy a képzés szempontjából a szakmai órák fontosak: ha ezekkel elégedetlenek a tanulók, nagyobb az esélye a szerződésbontásnak.

A jelenség jelentőségét mutatják a kutatókat is meglepő arányok. Azon diákok aránya, akik szakképzés során felbontják a tanulói szerződésüket, 1995 óta stabilan 20 százalék felett mozog. Az ún. „könnyebb” szakmákban, tehát ahová gyengébb tanulmányi eredménnyel is felvételt lehet nyerni (pl. kőműves), ennél jóval magasabb, esetenként elérheti a 35 százalékot. Ez az arány körükben nőtt az utóbbi években, a diákok között nagyobb arányban találhatóak külföldiek. Jóllehet, idővel a diákok nagyobbik részének sikerül a szerződésbontás után is továbbtanulnia, a vizsgálat azt mutatta, hogy több mint egyharmaduk 19 hónappal a képzés megszakítása után sem talált magának újabb képzőhelyet. (Egy részük dolgozik, egy másik valamilyen nem bizonyítványt adó képzésbe kezdett bele, de a többség nem jutott el sem az oktatás, sem a munka világába.)

A tanulósz szerződés felbontásakor a diákok mindössze 44 százaléka „ment biztosra”, azaz tudta, hogy hol fog továbbtanulni (Schmid/Stalder 2007). A többség (20%) csupán gazdálkodó szervezetet cserélt. 16 százalék másik képzési szintre került, nem meglepő módon főleg alacsonyabbra (13%). Mindössze a diákok öt százaléka váltott szakmát.

A diákok többsége a tanulósz szerződés felbontása után – egy időre legalábbis – kikerül az oktatási rendszerből. Az említett vizsgálatba került diákok már a képzés megkezdésekor is több problémával küszködtek társaiknál (pl. egyharmaduk már volt munkanélküli, vagy már legalább egyszer megszakította tanulmányait). Ezek a diákok alkotják tehát mind oktatáspolitikailag (rendszer szinten), mind pszichológiailag (egyéni szinten) a leginkább veszélyeztetettek csoportját.

<sup>30</sup> LEVA: Lehrvertragsauflösung (tanulói szerződés felbontása)

<sup>31</sup> Egy év során összesen 1300 személyt (érintett diákot és tanerőt) kerestek fel. Néhány hónappal később 700 diákot újra lekérdeztek.

Az okok, melyek a szerződésbontáshoz vezetnek, sokrétűek. Az oktatók leggyakrabban a nem kielégítő tudást, a hiányzást, a szorgalom hiányát említették. A diákok is az rossz tanulmányi eredményekben látták a legfőbb okot, de náluk a képzőhellyel, a munkával kapcsolatos problémák is megjelentek.

A prevenció szempontjából különösen jelentősnek érzékelték a kutatók, hogy a diákok csupán fele próbálta problémáit az oktatóval/oktatókkal megbeszélni. Fontosabb szerepet játszanak a szülők: mind a diákok, mind az oktatók leginkább öhozzájuk fordultak. Viszont a tanulók jó egynegyede (!) senkivel sem beszélt problémáiról. További elgondolkodtató tény, hogy a szerződésbontások mindössze egyharmada született közös megegyezéssel: gyenge tanulmányi eredmények esetén az oktatók, vállalati problémák esetén a diákok bontották fel egyoldalúan a korábbi megállapodást.

Elgondolkodtató az is, hogy a tanulósz szerződés bontásáról csak az esetek egyharmadában született konszenzusos döntés tanuló és oktató között. Tanulmányi nehézségek esetén inkább a képző, vállalattal kapcsolatos problémák esetén inkább a diák döntött egymaga.

A szerződésüket tanulmányi okok miatt bontó diákok mintegy fele járt valamilyen felzárkóztató oktatásra (Stützkurs). Jóllehet, ez az adat ezen kurzusok hatékonyságát első ránézésre erősen kétségbe vonja, ez így teljesen mégsem igaz. A kutatásból, amely kizárólag szerződésbontó diákokat vizsgált, ugyanis az nem derül ki, hogy a tanfolyamok hány diák számára bizonyultak eredményesnek, azaz hány diák köszönheti éppenséggel ezeknek, hogy első nekifutásra sikeresen fejezte be a szakképzést.

A probléma súlyosságát jelzi, hogy számítások szerint a szerződésbontások a kantonnak mintegy 21 millió frankjába kerülnek. Mivel a kiadások nagyobbik része a képző vállalatokat terheli, nem meglepő, hogy közel egynegyedük a képzés beszüntetésének, esetleg a képzőhelyek csökkentésének gondolatával kacérkodik. A probléma kezelésének legfőképp két célkitűzése kell hogy legyen:

- Megfelelő intézkedések révén leginkább azoknál a szakmáknál kell csökkenteni a szerződésbontó diákok számát, amelyek kimagasló arányokkal „büszkélkednek”. Továbbá külön figyelmet kell fordítani a hátrányos helyzetű diákokra.
- Azon is kell fáradozni, hogy a már szerződést bontott diákok ne kerüljenek ki a közoktatásból. Ehhez meg kell ismertetni velük az újrabeilleszkedés módozatait, szükséges továbbá az egyéni követés.

A kétéves ún. Attest-képzés további megerősítését szorgalmazza a szerzők. Az ún. „szakszerű egyéni követés” („individuelle Begleitung”) törvényileg adta lehetőségét ennek a képzésnek a során a lehető legnagyobb mértékig ki kell aknázni.

Ritkán fordul elő, hogy a diák rossz, azaz számára egyáltalán nem megfelelő szakmát választ. Gyakoribb, hogy a szint választása nem megfelelő (a diák túl nagy fába vágja a fejszéjét, olyan szintet választ, ahol nem tud megfe-



lenni a tanulmányi követelményeknek). Emiatt szükséges, hogy a diákok a középfokú képzés megkezdése előtt alaposabb pályaválasztási tanácsadásban részesüljenek, hogy az oktatók az egyes szintek követelményeit részletesebben meghatározzák, illetve hogy ezek az információk eljussanak a diákokhoz.

A szakoktatókat jobban fel kell készíteni arra, hogy a tanulók elmaradását időben észre vegyék és ezeket a diákokkal megbeszéljék.

Az elméleti szakoktatás keretében nagyobb hangsúlyt kell fektetni a szociális kompetenciák fejlesztésére (javasoltak olyan órai gyakorlatok, mint „Hogyan beszéljek a főnökömmel?”; „Problémák a munkában” stb.).

Talán a legfontosabb pedig a szorosabb együttműködés, a gyakoribb információcsere az elméleti tanárok és a szakoktatók között. Mindezek egyik nélkülözhetetlen feltétele az oktatók rendszeres és megfelelő továbbképzése.

Növelni kell a különböző pályaválasztási tanácsadó helyek ismertségét, s kívánatos hogy ezeket – a jelenlegi gyakorlattal ellentétben – ne csak felmerült probléma esetén vonják be, hanem már korábban is. Célszerű, hogy a pályaválasztási tanácsadóhoz ne csak az érintett diák, hanem célirányosan oktatók, tanárok is fordulhassanak. Erre jó példa TEM (Transition école-métier) Waadt kantonban. Az itt dolgozó tanácsadók, szociálpedagógusok a veszélyeztetett vagy már szerződést bontott diákokról az érintett iskolák révén szereznek tudomást. A diákokkal ezután egyénre szabott stratégiát dolgoznak ki, és addig tartják velük a kapcsolatot, amíg új képzőhelyet nem sikerül találni számukra.

Támogatni kell a coaching- és mentorálási projekteket szociálisan hátrányos helyzetű diákok számára, amihez megfelelő stratégia kidolgozása szükséges. Javasolt példák a „Junior Coaching” (2004 óta), illetve az ún. „LIFT”-projekt.

A szakképzés minőségbiztosítása érdekében szükséges, hogy a tanuló-szerződés-bontások adatait, kiegészítve egyéb, a lemorzsolódással kapcsolatos indikátorral, rendszeresen és szisztematikusan felvegyék, illetve, hogy azok összekapcsolhatók legyenek a köziskolai statisztikákkal.

### *Hiányzás<sup>32</sup>*

A hiányzás kutatásának területén nemzetközileg is jelentősek az elmaradások.<sup>33</sup> Vizsgálatok tárgyát először az angolszász országokban képezte. Az Amerikai Egyesült Államokban azért, mert a hiányzás büntetendő cselekménynek számít (Jugendstrafrecht), Nagy-Britanniában azért, mert a hiány-

<sup>32</sup> E fejezet nagyban támaszkodik Stamm (2006) tanulmányára.

<sup>33</sup> Más a helyzet a munkahelyi hiányzással kapcsolatban, amelynek jelentős a szakirodalma, igaz, ezek a vizsgálatok inkább gyakorlati irányultságúak, nélkülözik a tudományos elméleti megalapozottságot (Szesny & Tau 2004; idézi Schulabsentismus in der Schweiz 2007: 10).

zások alacsony aránya az iskolák oktatásminőségének egyik jelzője. A hetvenes években már az európai kontinensen is érdeklődtek a téma iránt, főleg az akkor Nyugat-Németországban.

Újabb fejleménynek számít az a Comenius-projekt keretében megkezdett, kilenc országot, köztünk hazánkat, érintő európai vizsgálat, amelynek egyik célja az egyes országokban a hiányzás megértését szolgáló modellek értékelése. Miért fontos ez a projekt? Leginkább négy okból (lásd Stammer 2007). Először, magas hiányzási arányokkal elsősorban azok az iskolák küszködnek, ahol nagy számban oktatnak hátrányos helyzetű, rossz tanulmányi eredményeket felmutató, nehezen kezelhető gyerekeket. Másodszor, főleg az Amerikai Egyesült Államokban készített kutatások szerint a krónikus hiányzás a deviáns viselkedés egyik korai és megbízható jelzője (markere). Harmadszor, a hiányzás könnyen vezethet előbb-utóbb a tanulás teljes abbahagyásához, lemorzsolódáshoz, és közismert, hogy végzettség nélkül a lemorzsolódók többsége az állami segélyre szoruló, szociálisan marginális helyzetűek csoportját gyarapítja. Negyedszer, legalább Rutter (1980) ismert kutatása óta tudjuk, hogy hiányzás tekintetében jelentős eltérések vannak az iskolák között.

Utóbbi különösen fontos, hisz olyasvalamit takar, amiről korábban nemigen beszéltek, mert nem „illett”, mert az iskolának a hiányzásban betöltött szerepéről mintha megfeledkeztek volna a kutatók, s még inkább az oktatáspolitikusok, a tanárok. Míg a hiányzás szankcionálása a legapróbb részletekig ki van dolgozva (szülők értesítésétől kezdve a jegyző bevonásáig, pénzbüntetésig), addig a pedagógiai dimenzió nyitott. Ez pedig a tanárok számára lehetővé teszi, hogy a felelősséget a szülőkre, a büntetést a felelős hatóságokra hárítsák. Pedig, ahogy arra például Ricking (2007) is rámutat, az iskolának rá kell ébrednie saját preventív lehetőségeire, és mindent meg kell tennie annak érdekében, hogy ezek segítségével megfelelő stratégiákat dolgozzon ki és cselekedjen – mielőtt a diák cselekszik és távozik. Jogilag a tanulónak nincs választásuk: számukra (egy bizonyos korig) kötelező iskolába járni. A tanulási folyamat azonban ezzel ellenkezőleg önkéntességen, motiváción, az adott setting (tanóra) elfogadásán alapszik. Amennyiben a diákokat sikerül meggyőzni az oktatás értelméről, rávenni őket arra, hogy aktívan részt vegyenek az órán, az iskolalátogatással gyakran már nincs probléma (Kastirke/Ricking 2004).

Különösen igaz a korábbi megállapítás, miszerint a „lógás” kutatása fehér foltnak számít a társadalomtudományokban, Svájcra, ahol csak az utóbbi időkben vágta bele nagyobb vizsgálatokba. Mindenképpen visszahúzó erőnek tekinthetők itt az iskolák, oktatásért felelős intézmények, amelyek a hiányzást változatlanul marginális jelenségnek tekintik abból kiindulva, hogy az iskolákban lényegében alig lóg valaki, és az iskolák magát a jelenséget az ún. „jolly” napokkal<sup>34</sup> kézben tudják tartani. Jelen kutatás is hasonló eredményre

<sup>34</sup> Törvényileg előírt napok (száma), amikor a diákok számára megengedett, hogy igazolatlanul távolmaradjanak az iskolából.

jutott. Jóllehet hiányzó gyerekekkel szinte az összes megkérdezett tanár találkozik munkája során, magát a hiányzást, összehasonlítva egyéb problémával, a legkisebb problémának tekinti.

A hiányzás (school absenteeism) lényegében azonos azzal, amit a köznyelv a lógással azonosít. Ennek megfelelően akkor beszélünk tudományosan (is) hiányzásról, amikor egy diák igazolatlanul és szándékosan, a törvény által meg nem jelölt ok miatt távol marad az iskolából, függetlenül attól, hogy erről a szülőknek tudomása van és a hiányzást igazolják, avagy sem (pl. Pinquart/Masche 1999). A szakirodalom többnyire két nagyobb válfaját különbözteti meg. Az egyik a kifejezett lógás (truancy), ami egy szándékos, de rejtett, egyben általában élvezetes szembeszegülés a tanárokkal, az iskolával szemben. A titkolódzás az oka egyébként, hogy az ilyesfajta iskolakerülés a tanárok előtt nemritkán rejtve marad, ezért van az, hogy a tanárok becslései általában jóval alatta maradnak a tényleges arányoknak. Leggyakoribb, hogy a diák otthon megjátssza a beteget, majd az iskolában kitalál valamilyen mesét (54%). Minden harmadik családban maguk a szülők partnerek. Ugyanebben a kutatásban (Stamm 2007) a megkérdezett tanulók egyötöde vallotta, hogy életében legalább egyszer már aláhamisította szülei aláírását. A school absenteeism másik válfaja a "school refusal" (gyakrabban: school phobia) lelkileg súlyosan sérült diákokat jellemez, akik – a szülők tudtával – (szinte) egyáltalán nem képesek iskolába járni.

Míg a kutatók korábban inkább az egyéni okokat igyekeztek feltárni (és ilyeneket találtak is), tehát a gyerek tulajdonságait, viselkedését, a szülői háttérrel hozták fel magyarázatul, addig többségük ma már pedagógiai problémát (is) lát az igazolatlan hiányzásban. Természetesen nem egyedül az iskolát teszik felelőssé, a hiányzást igen komplex jelenségnek tekintik, de feladták azt a korábban elterjedt, természetesen főleg a tanárok képviselte véleményt, miszerint az iskolákat semmilyen felelősség nem terheli e téren, s – amennyiben egyáltalán elismerik az igazolatlan hiányzásnak mint problémának a meglétét – azt hangoztatják, hogy az iskolák tehetetlenül kénytelenek a problémával szembesülni. Erre a megállapításra jutottak a svájci kutatók is jelen vizsgálatukban. A felkeresett tanárok számára ugyan nem ismeretlen a jelenség, szinte mindegyikük találkozott, találkozik iskolakerülő diákkal, ám a „lógást” a legjelentéktelenebb problémának minősítették.

Tehát míg korábban kizárólag a diákok személyi vonásaiban, illetve a családi háttérben, körülményekben keresték a kutatók az okokat, addig mára feladták ezt a „blame the victim for the problem” szemléletet (Lee/Burkam 2003), és figyelmüket kiterjesztették az iskolákra is. A hiányzás szempontjából veszélyeztetett diákok mellett megjelentek a veszélyeztetett iskolák is.

Német kutatások összefüggést találtak az iskolai jó közérzet, iskolai légkör és a hiányzások gyakorisága között (lásd pl. Pinquart/Masche 1999). Támogató iskolai környezet, világosan strukturált tananyag, egyértelmű magatartás a hiányzással szemben csökkenti a hiányzások gyakoriságát. Ugyanerre az eredményre jutott számos amerikai kutatás is Coleman 1990, Croninger/Lee 2001).

A szakirodalom áttekintése azt mutatja, hogy jóllehet nem alakult ki egységes álláspont a hiányzás jelenségének magyarázatára, abban szinte mindenki egyetért, hogy az egy komplex, több dimenziós jelenség.

Itt meg kell jegyezni, hogy a mai teljesítményorientált oktatás (lásd pl. PISA-felmérés) nem kedvez a hiányzásnak, de ugyanígy a lemorzsolódás kezelésének sem. A teszteken mutatott jó eredmények nem esnek egybe a hiányzás és a lemorzsolódás csökkentésével. Az iskolákra, tanárookra egyre nagyobb nyomás nehezedik: a teszteken elért eredmények publikusak, az ezeken elért eredmények szintűgy, ezek alapján pedig listákat állítanak össze, rangsorolják az iskolákat. A rossz helyezés természetesen negatívan hat egy-egy iskolára, csökkenti a beiratkozási arányokat, a jobb anyagi körülmények között élő szülők (akik ezt megtehetik maguknak) más iskolába viszik gyermeküket. Beindul a lefelé vivő spirál: a csökkenő színvonal feltehetően tovább csökken. Ennek elkerülése érdekében a pedagógusok egyre jobban odafigyelnek a tesztekre, ami akár a tananyag tényleges továbbadásának a kárára is történhet. A biztos siker érdekében a tanárok nagy számban gyakorolhatnak sablon feladatokat, kihagyhatnak anyagrészeket, amikről tudják, hogy nem szerepelnek a feladatlapokon („teaching to the test”; Volante 2004). Különösen érinti ez a jelenség az amúgy is hátrányos helyzetű iskolákat, értsd: azokat az intézményeket, ahol a diákok tanulási eredményei alatta vannak az átlagnak, ahol a diákoknak eleve nehézséget okoz a tananyag elsajátítása.

Ez a fajta „teszt”-pedagógia még súlyosabb következményekkel is járhat. A diákok „jó” és „rossz” címkékkel ellátása könnyen odavezethet, hogy az átlagot erősen lefelé húzó diákokban az iskola csupán akadályt lát, akitől igyekszik minél előbb megszabadulni. Ez nem feltétlenül jelent eltanácsolást, egyenest kirúgást. Az iskoláknak, tanároknak sokkal finomabb eszközök állnak rendelkezésére, hogy a szerintük nem megfelelő diák (vagy szüleje) előbb-utóbb maga döntsön az iskolaváltás mellett (Stamm 2006).

Ha az érintett diákokat kérdezzük, miért hiányoznak, akkor a leggyakoribb válaszok a következők: valamelyik tárgy utálata, dolgozat vagy felelés elkerülése (10–40%); az iskola mint olyan elutasítása (33–66%); konfliktus tanárokkal (15–27%); iskolatársaktól való félelem, erőszak megtapasztalása (bullying, 1–19%).

A tanulók fele (49,1%) életében már lógott legalább egyszer, az utóbbi félévben minden harmadik (33,1%). Krónikusan lógóknak („massive Schwänzer”) azokat tekintették a kutatók, akik az elmúlt hat hónapban legalább ötször fél napot töltöttek igazolatlanul az iskola falain kívül. Ezek a diákok az összes tanuló mindegy huszadát alkotják (4,7%).

Magasabb szintű osztályokban (iskolákban) több a hiányzás, mint „gyengébbekben”. Nemek közt inkább csak bizonyos tendenciák szerint található különbség. Így a fiúk általában fiatalabb korban kezdenek el lógni az iskolából, illetve a „krónikus” hiányzók között magasabb a fiúk aránya (61% szemben a lányok 39%-ával). Mindez összecseng a szakirodalommal. Általános nézet, hogy a fiúk gyakrabban hiányoznak a lányoknál. Schreiber-Kittl és Schröpfer (2002) szerint a fiúkra az aktív távolmaradás, lányokra inkább az

oktatás során tanúsított passzív magatartás (álmodozás, mással foglalkozás) jellemző. A ténylegesen hiányzók között is tapasztalható különbség: míg a lányok inkább otthon maradnak, addig a fiúk egykorúakkal csavarognak.

Nemcsak gyengén tanuló diákok hiányoznak igazolatlanul, de meglepő módon a jó tanulmányi eredménnyel rendelkezők között sem elhanyagolható az arányuk. (Ők valószínűleg unatkoznak az iskolában, az órákon elhangzottak nem tudják lekötni őket.)

A következő faktorok pozitív korrelációja mutatható ki a lógással: negatív feltűnő viselkedés az órán; kellemetlennek érzett iskolai légkör; alacsony önbecsülés; kevés szülői odafigyelés, tanultakra való odafigyelés; rossz matematika osztályzatok.

Azokban az iskolákban, ahol alacsony a hiányzók aránya (kevesebb, mint 30%), ott a hiányzással szemben egy szigorúbbnak érzett rendszer alakult ki, mint ott, ahol magas a hiányzás (60%-ig). Kevés hiányzó általában kis iskolákban (kevesebb, mint 100 fő), illetve kis településeken található. Magas hiányzási arányokat mutatnak ellenben a 10 000-nél nagyobb lakosú városokban található iskolák, 100–200 diákkal, ahol a diákok az oktatás érdekességét, sokszínűségét nem tartják kielégítőnek, ahol a hiányzással szemben egyfajta elnéző tolerancia tapasztalható.

A deviáns viselkedés (pl. aláírás aláhamisítása, lógás tömegközlekedési eszközön) csak kis, illetve közepes mértékben mutat összefüggést a lógással. A krónikusan hiányzók csoportja azonban már jelentősen eltér az átlagtól e tekintetben (szinte mindegyikük elkövetett már valamilyen (kisebb) bűncselekményt, míg ugyanez az arány a nem lógóknál mindössze kétharmadnyi. Ez az eredmény egy komplexebb összefüggést tár fel a deviáns viselkedéssel kapcsolatban (főleg ami a bűnözői karrier kezdetét jelenti), mint két hasonló jellegű német vizsgálat, amelyek egyértelmű összefüggést véltek találni a két jelenség között (Wilmers et al. 2002).

Érdekes módon a kutatások mindezüig alig szenteltek figyelmet az egykorúak hatására (peer groups). Pedig minden arra mutat, hogy a „lógás”-nak presztízsnövelő hatása van az egykorúak körében (lásd pl. Hurrelmann 2004).

A hiányzás és a bűnözés közötti összefüggést csak néhány német nyelvterületen végzett kutatás vizsgálta. Jóllehet némelyikük tényleg vélt összefüggést találni a kettő között (lásd pl. Wilmers/Greve 2002), ezeket az eredményeket óvatosan kell kezelni, hisz egyrészt spekulatív jellegűek, másrészt (részben az előző okaként) a kutatásokat gyakran módszertani hiányosságok jellemezték (kis vagy csak egy-egy régióra korlátozott minta). Az amerikai empirikus vizsgálatok száma azonban igen jelentős, és többségük a hiányzásban deviáns viselkedésre, illetve a bűnözői karrier kezdetére utaló jelet lát (pl. Kandel 1984)

## Dánia<sup>35</sup> (Mártonfi György)

### *Röviden az országról és képzési rendszere néhány jellemző vonásáról*

Dánia területe és népessége is körülbelül a fele hazánkénak, népsűrűsége így hasonló a miénkkel. A dán lakosság, ezen belül az iskoláskorú lakosság is viszonylag gyors ütemben gyarapodik – csak részben a bevándorlás miatt –, szemben a tartósan lefele irányuló magyarországi demográfiai görbével. Dániában 14 megye és 275 önkormányzat (municipalitás) jelenti a regionális és a helyi szintet. Ezek komoly szerepet játszanak az oktatásügyben is, de jellemzően nem fenntartói az iskoláknak. A pénzügyileg is nagy szabadsággal rendelkező iskolákat vegyes összetételű testületek, ún. „board”-ok irányítják. Az ország erősen decentralizált, és jelentős a szociális partnerek szerepe és befolyása a munkaerőpiacon és a szakképzésben.

Az ország munkaerőpiaca kedvező mutatókkal rendelkezik európai vagy OECD összehasonlításban. A munkanélküliségi ráta nemcsak a magyarénál alacsonyabb, de az Unióban is az egyik legalacsonyabb, nagyjából három százalékos, ráadásul mindez a magyarnál jóval magasabb, az OECD-átlagba simuló munkaerő-piaci aktivitási arány mellett. A fiatalok munkanélkülisége is kisebb probléma, mint nálunk vagy a legtöbb gazdag országban. A munkaképes korú lakosság képzettsége Dániában jelentősen meghaladja a fejlett országok átlagát. Az oktatási expanzió bizonyos értelemben töretlen, az oktatásban eltöltött évek várható száma növekszik, bár lassabban, mint hazánkban. 22 éves korára a fiatalok háromnegyede szerez (felső) középfokú végzettséget. A felnőtt lakosságon belül a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 29 százalék, ez szintén megfelel az OECD-országok átlagának, és közel duplája a magyar értéknek. A PISA-felmérés egyik adata szerint a 15 évesek között Dániában 24 százalék, Magyarországon 28 százalék kalkulál azzal, hogy 30 éves korában fizikai munkát fog végezni. A 20–29 éveseknek Dániában még 31,5 százaléka van az oktatási rendszerben, jóval többen, mint a fejlett országok átlagában (21,8%) és mint Magyarországon (20,0%).

### *A dán oktatási rendszerről*

Az oktatási kiadások Dániában nemzetközi összehasonlításban is nagyon magasak, a fejlett országok átlagát is jócskán meghaladják. A dán oktatási rendszert az oktatásban eltöltött hosszú időn kívül az alacsony osztálymére-

---

<sup>35</sup> A tanulmány megírásának egyik forrása volt az a 2004. májusi dániai tanulmányút, amelyen a szerző nyolc interjút készített a hátrányos helyzetű fiatalok munkaerőpiaci integrációja témában.

tek és az egyéni vagy kiscsoportos foglalkozás magas aránya, valamint a diákoknak és családoknak adott juttatások teszik „drágá”-vá. Az idézőjel annak szól, hogy a drágaság relatív. Valószínűleg az ország komoly ellenértékéhez: harmonikus fejlődéshez és kiegyensúlyozott, elégedett és teljesítőképes lakossághoz jut cserébe. Az ún. szabad iskolák (a többnyire a grundtvigi hagyományok alapján szervezett népfőiskolák, nappali népfőiskolák, termelőiskolák) és az egyéb alternatív, főleg a személyiségfejlesztést szolgáló oktatási intézmények ebben csak csekély szerepet játszanak, bár sokan – főleg külföldön – ennek a számlájára írják a dán oktatási büdzsé mértékét. Az oktatásfinanszírozásban kipróbálás alatt áll a voucher alapú finanszírozás. A nemzetközi teljesítménymérések szerint a dán diákok közepesen, vagy annál alig jobban – vagy ami számukra a legfontosabb: a skandinávok közül a legrosszabbul – teljesítenek.

A dán oktatási rendszer a hétéves korban kezdődő, 9 évfolyamos egységes általános iskolán alapszik, de már a 3–5 évesek 92 és a 6 évesek 98 százaléka is részt vesz az óvodai oktatásban, még a tanköteles kor előtt. Igény szerint a diákok az utolsó két évet egy ún. „Efterskole” nevű, átlagosan nem egészen 100 fős bentlakásos intézményben is elvégezhetik, ahol a fejlesztésre, felzárkóztatásra, személyiség-stabilizálásra kedvezőbbek a feltételek (erről lásd később). Az általános iskolai oktatás célja az 1994-es törvény szerint a gyerekek tehetségének, képességeinek maximális mértékű kibontakoztatása. A 9. év elvégzésekor lehetőség van vizsgát tenni, amit a diákok 90–95 százaléka le is tesz.

A 9. év elvégzése után, amellyel tankötelezettségét teljesítette, a dán fiatal több lehetőség közül választhat, ezek hasonlítanak a magyar középfolk tagoltságára. A középfolknek két alaptípusa van: a középiskola (gimnázium, műszaki és gazdasági középiskola), valamint a duális alapon szervezett szakképzés. A fiatalok azonban számos egyéb – átmeneti személyiségerősítő, felzárkóztató, pályaválasztási döntést segítő – programban vehetnek részt. Legtöbbsen – egy-egy évfolyam 40–50 százaléka – az ún. fakultatív 10. évfolyamra iratkozik be. Nemcsak a gyengébbek, de sokszor a jó közepes teljesítményűek is. Ennek céljai közt szerepel az alapkészségek, eszköztudások megerősítése, a pályaválasztási döntés megalapozása, a személyiségfejlesztés. Az önkéntes, de a résztvevők 90 százaléka által letett 10. évfolyam végi záróvizsga lehetővé teszi a beiratkozást egy kétéves középiskolai képzésre (a hároméves helyett), de sokan innen is a hároméves – erősebb, magasabb presztízsű – középiskola mellett döntenek.

A 10. évfolyam tehát opcionális. Itt átlagosan 25 fős osztályok működnek. A heti 28 órából hat anyanyelv, négy matematika, négy angol – itt gyakorlatilag a 9. osztályig tanultakat ismétlik, gyakorolják. Állítólag a diákok nem unják, sokan igénylik, hogy felzárkózzanak. Ezekből év végén vizsga is van, aminek amúgy különösebb tétje nincs, csak a visszajelzés. Két óra valamilyen közösségi tevékenység (nem osztálykeretben, hanem nagy csapatban), két napon keresztül  $6 + 6 = 12$  óra pedig arról a területről szól, amelyet választanak az alábbi kilencből: zene és dráma, egészség és ápolás, média–

számítástechnika, üzlet, természettudomány, nemzetközi, kreatív tevékenységek, kézművesség, sport. A három fő cél tehát a személyiségfejlesztés, a felzárkóztatás, illetve a kilenc terület révén egyfajta pályaorientáció. Nagyon nagy a szórás a fiatalok teljesítményét és aspirációit illetően. A végzettek mintegy fele gimnáziumba, a szakképzés alapkurzusára kicsit több mint harmaduk jelentkezik.

1995 óta a diákok – a 10 évfolyamosok is – részt vehetnek ún. „híd-kurzusokon”. Ezek négyhetesek, de nyolc hétre meghosszabbíthatók, sőt 40 hétig terjedően elvileg több híd-kurzust is lehet látogatni, és abban az iskola-típusban – gimnáziumban, szakmai középiskolában, szakképző intézményben – zajlik, amelybe aspirál egy fiatal. Ottani tanárok tanítják, ottani követelmények szerint, de nem a már oda járókkal vegyes csoportban, hanem csak „híd-diákokkal”. Mindenki bemérheti, hogy a közeg és a színvonal megfelel-e számára. A rendes középfokú intézményeken kívül ún. termelőiskolákba is be lehet iratkozni, illetve különböző egyéni oktatási terv szerinti programokban is részt lehet venni.

A demográfiai görbe Dániában is meredek szakaszokkal tarkított. Három kulcsadat: a 17 évesek létszáma 1984-ben 90 ezer volt, 2000-ben 50 ezer, 2010-ben 70 ezer körül lesz. Mindenesetre a háború utáni baby boom korosodó gyermekei hamarosan nyugdíjba mennek, és utánpótlásukat jóval kisebb létszámú korosztályok kell hogy biztosítsák, ezért – gazdasági megfontolásból is – „senkit sem szabad hagyni elveszni”. A dán oktatási kormányzat még 1993-ban tűzte ki célul, hogy a felső középfokot egy-egy korosztály 90 százaléka végezze el, ami magasabb, mint az Európai Unió (nem megvalósuló) 2002-es célkitűzése 2010-re. 2003-ban tovább emelték a tétet: 2015-re 95 százalékkal kívánják elvégeztetni az ISCED 3-as szint valamely programját. Jelenleg 85–90 százalék közötti adatokat lehet olvasni a különböző dán és uniós anyagokban.

### **A középfokú képzés**

A középiskolák – gimnázium, műszaki és gazdasági középiskola – három évesek, illetve a 10. osztályt végzettek számára van egy kétéves, a három évesnél kisebb presztízsű, de formálisan azonos végzettséget biztosító középiskolai program. A felsőfokú belépésre jogosító bizonyítvány mellé szak-képzettséget semelyikük nem ad. A 9. vagy 10. évfolyam elvégzése után középfokon továbbtanulók kétharmada kerül ezekbe az intézményekbe, mintegy 45 százalék gimnáziumba és közel 20 százalék műszaki és gazdasági középiskolába. Itt is jellemző, hogy a gimnázium presztízse és képzési színvonala a legmagasabb, innen többen kerülnek egyetemre és jobb színvonalú szakfőiskolára, mint a szakmai középiskolából, de a továbbtanulás elvi lehetősége azonos.



A fiatalok csökkenő hányada, 2007-ben már csak 30 százaléka került a 115 szakképző intézmény valamelyikébe a 9. vagy 10. osztály elvégzése után. Ezekbe az intézményekbe sokan idősebb életkorban, nemritkán huszonévesen iratkoznak be. A szakképzésbe egy ideje évente négy alkalommal lehet belépni, bár a beiratkozók nagy része szeptemberben kezdi el tanulmányait. Cél a folyamatos belépés, ami számos oktatásszervezési problémát vet fel, de az az alapelv, hogy aki tanulni akar, annak ezt lehetővé kell tenni, ne kelljen még hónapokat sem várnia a beiratkozáshoz.

A szakképzési program két jól elkülönülő szakaszból áll. Az egyik az alapozó képzés, ez a műszaki területen 20–40 hét (fél–egy év), és hat szakterületen folyt a közelmúltig, a gazdasági területen pedig, amely már nem tagolt, és 38–76 hétig (1–2 évig) tart. A legújabb szakképzési reform a korábbi hét helyett már 12 alapozó kurzust különít el. A tipikusan 20, illetve 38 hét tehát legfeljebb ugyanennyivel meghosszabbítható, azaz megduplázható. Az alapozó szakasz végén kapott bizonyítvány előfeltétele a tulajdonképpeni szakképző programba való belépésnek. Ez nem haladhatja meg a három és fél évet, aminek átlagosan egyharmada iskolai képzés, a többi az esetek nagyon nagy többségében (90% fölött) vállalati gyakorlat. Az iskolai képzésnek is csak egy része elmélet és közismeret, a másik iskolai tanműhelyi gyakorlat. A program szendvics típusú, és mindig gyakorlattal kezdődik – olykor iskolaival, máskor vállalatival, a diák igényei és a lehetőségek szerint. A résztvevők juttatást kapnak munkájukért, amit a magyarországi ösztöndíjjal szemben itt fizetésnek mondanak. A szakirányok száma ma 90 körüli, a kilencvenes évek elején még 300 fölött volt. A programok közötti váltás nem könnyű. A fiatalok pályaválasztását egy hihetetlenül gazdag, időt-pénzt nem kímélő intézményrendszer támogatja, de a meghozott döntés megmásításának viszonylag kevés tere marad, bár egyre többen próbálnak váltani.

A fiataloknak csak háromnegyede végez valamelyik középiskolában vagy az imént vázolt, igényes szakképzésben (amelynek kimeneti színvonala legtöbb esetben feltételezhetően meghaladja a mi szakiskolai képzésünkét). A felső középfokon végzettséget nem szerzők, az onnan kimaradók számára a termelőiskolák, egyéni képzési utak, további ún. „szabad iskolák”, népfőiskolák, nappali népfőiskolák állnak rendelkezésre, amelyek a felzárkózást, pályaválasztást, személyiségfejlesztést szolgálják. Létezik emellett egy kiépült felnőttképzési rendszer, amelyben rövidebb és hosszabb kurzusokon az iskolarendszerben megszerezhetővel egyenértékű és azon kívüli végzettségeket, (rész)szakképzettségeket szerezhetnek a diákok, illetve munkahelyhez vezető képzésekben részesülhetnek. A dán fiatalok útkeresését, vargabetűkkel tarkított tanulási pályáját jól illusztrálja az a tény, hogy a 16 éves kortól beiskolázó szakképzésben a tanulók átlagéletkora 22 év.

A szakképzési törvény legújabb, 2007-es módosítása rögzíti a három legfontosabb alapelvet. Ez a dualitás elve, a társadalmi partnerek bevonása a döntési és működtetési folyamatba, valamint az egész életen át tartó tanulás elvének érvényesülése, amely tehát a szakképzést is tágabb kontextusba helyezi, mint egyszerűen szakképzettséghez juttatni valakit. A legújabb tör-

vénymódosítás egyik deklarált célja az itt különösen magas lemorzsolódás csökkentése, egy olyan rugalmas és inkluzív rendszer kialakítása, amely „az erős és a gyenge” diákok számára egyaránt vonzó. Itt is küszködnek ugyanis a szakképzés vonzerejének fokozatos csökkenésével.

A dán szakképzés rendszere folyamatosan változik, átlagosan 4 évenként vannak a korábbi változásokat szervesen továbbvivő, nem a rendszer alapjait megváltoztató, de reformnak is hívott reformok. Amíg a kilencvenes évek reformjai alapvetően strukturális reformok voltak, addig a 2000-es és 2004-es reformokat pedagógiai reformként jellemzik a szakemberek. Az elmúlt pár évben ezek legfőbb célkitűzései a következők voltak:

- kevés bemeneti-alapozó ág a szakképzésbe (ez 2005-ig 6+1 irányt jelentett, jelenleg tizenkettőt);
- moduláris tananyagszervezés;
- rész-szakképzettségek és kettős szakképzettségek megszerzésének lehetővé tétele (korábbi kilépéssel, illetve nem kétszeres idő alatt, kiegészítő modulok teljesítésével);
- a végzettségek felől a megszerzhető skillek, kifejlesztendő képességek irányába történő elmozdulás;
- interdiszciplináris tanulás;
- tutorálás, korábban különösen az egyéni tanulmányi tervvel haladók számára;
- egyéni tanulmányi tervek készítése valamennyi diák számára, illetve részvételével;
- tanulmányi naplók, személyes portfóliók (log-book) vezetése (amely a megszerzett képességeket, az elvégzett munkákat és modulokat, gyakorlati időket stb. rögzíti);
- tanári teamek szervezése (amikor a diák tanulásának szervezéséért egy-egy modulban nem egy tanár, hanem egy tanárcsoport felelős);
- az iskolai tanulási környezet fejlesztése;
- munkavégzésen alapuló tanulás az iskolai tanulásban reménytelenül gyengén teljesítők számára.

A dán szakképzésben nagyon fontos a társadalmi partnerek szerepe, akik gyakorlatilag döntési helyzetben vannak, és az, hogy a mindenkori kormányzat a munkaadók és munkavállalók kialakított egyezségeit tiszteletben tartja. A szakképzésben részt vevő munkáltatóknak – szemben a magyarországi gyakorlattal – jelentős egyeztetési kötelessége van az iskolákkal és a náluk tanuló diákokkal. Egy friss fejlemény, hogy „rossz választásokat” megelőzendő, konfliktusokat csökkentendő a tanulószerveződés megkötését megelőzően három-hat hónapos próbaidőre van lehetőség, és csak ezt követően kötelezi el magát egymás mellett diák és vállalat. A tanulószerveződések száma egyébként néhány év alatt 26 ezerről 37 ezerre emelkedett. A dán duális rendszer egészen más jellegű mint a német, mert nem a munkaadókra, hanem munkaadók és munkavállalók együttdöntési rendszerére alapozódik, továbbá mert

legalább egyharmada iskolai képzés, és eltér a némettől abban is, hogy karakteresen szendvics jellegű, ahol az iskolai (összességében maximum 40 hétig tartó) 5–10–20 hetes blokkok közé vállalatnál tulajdonképpen munkával eltöltött képzési idő illeszkedik.

A szakképzésben a diákok jogaira nagy figyelmet fordítanak. Diákképviselők a képzés és az iskola környezet alakításába is beleszólhatnak. A diákok előzetes tudását immár kötelezően mérniük kell az iskoláknak, és be kell hogy számítsák az egyéni képzési tervekbe. Az egyéni tervek szerinti haladási ütem és részben a tartalmak megválasztása részben a diákok egyetértésével alakul. Az egyénileg választott tartalmak egyrészt bizonyos választható tantárgyak révén, másrészt az egyénileg kitűzött tanulási célokhoz illeszkedve jelennek meg.

Fontos változás a szakmák számának csökkenése. Jelenleg 192 képzési szakma van. A kilencvenes évek elején még 340 volt, aztán ez 250 körülre csökkent. A tartalmi megújulásban a felelősök a – nevezzük így – szakmacsoport-bizottságok. 59 ilyen bizottság van, általában 8–12 főt delegál a munkaadói és munkavállalói oldal. Ha ők megegyeznek valamiben – legyen az tartalmi megújítás, új szakma igénye, képzési idő változtatása, képzési profil változtatása stb. – akkor az oktatási miniszter ráteszi a pecsétet. Az iskolai szakképzésben kb. 110 program választható, ezek közül – és ez új fejlemény – 70-ben rész-szakképzettséget is szerezhhetnek azok, akik a képzés egészét nem végzik el sikeresen.

Az egyik újítás a szakképzésben is az egyéni tanulási tervek kötelező megalkotása, amely gyakorlat már egy évtizede terjedőben volt, de főleg a problémás fiatalok egyes programjainál volt ajánlott. Egyébként ez, valamint az ehhez is kapcsolódó „log-book” vagy portfólió, továbbá a PLA (prior learning assessment) mind szélesebb körben – a legújabb jogszabálymódosítás szerint immár kötelezően – való alkalmazása valóban pedagógiai és oktatásszervezési, főleg modularizációs irányban történő áttörést jelenthet.

A szakirányváltás már az alapozó szakaszban is nehéz úgy két hónap eltelte után. Tehát ebben a tekintetben nem rugalmas a rendszer. Hivatalosan az az álláspont, hogy 16–17 éves korra, miután mindenki folyamatosan kaphatott, sőt bizonyosan kapott is pályaaorientációs segítséget, el kell tudnia döntenie, milyen irányban folytat tanulmányokat. Ha mégsem, akkor ott van a bűvös tizedik, döntésérlelő/felzárkóztató év egyéni programmal. Viszont ha már belekezdett valaki, akkor nehéz a váltás.

További fontos újítás, hogy néhány éve a duális szakképzés résztvevői számára is megnyílt a kapu a felsőoktatásba. Nem azonnal és nem minden hova, hanem lépésenként és csak szakirányba. Egy lakatos nem mehet bölcsésznek, de gépész szakirányba nyitva áll az út előtte középiskolai végzettség nélkül is. A szakmai végzettséggel egy két és fél éves, leginkább a mi felsőfokú szakképzésünkre hasonlító programra lehet beiratkozni. Ezt követően nyílik meg a lehetőség a főiskolai vagy egyetemi tanulmányokra. Ez egy nemrég bevezetett újítás, csak néhány év múlva fog eldőlni, hogy lesz-e ha-

tása a szakképzés vonzerejére, milyen arányban növekszik ezáltal a szakmunkásszint vonzereje, illetve a felsőfok utánpótlása.

A szakmai előkészítő oktatás a kilencvenes években egy korábbi reform része volt, de azóta „megbukott”. Egészen pontosan a munkaadók nem voltak hajlandóak belemenni, konszenzus nélküli bevezetése tehát nem volt egészen legitim. Ilyenkor nincs mit tenni, vissza kell vonulni.

A szakmai előkészítő szakasz („pre-vocational period”) erősen hiányzik a rendszerből, viszont erős a pályaorientációs szolgáltatás. Ez a 9. utáni fakultatív 10. osztályban is nagyon erős szerepet kaphat, illetve részben erre a problémára találták ki annak idején az „áthidalás” („bridging”) módszerét. Azt a modellt, amelynek keretében a fiatalok négy hetet – vagy ha úgy gondolják, akkor többször négy hetet – abban a magasabb szintű intézményben (gimnázium, szakképzés alapozója stb.) tölthetnek el, ahol továbbtanulni szeretnének. Ezek a hetek megerősíthetik őket szándékaikban, vagy éppen eltántoríthatják őket – egyfajta orientáló szerepük is van tehát. A módszer olyan sikeres, hogy készülnek kötelezővé tételére is. A diákok legtöbbször csak egy-két híd kurzuson vesz részt, bár 40 hétre van lehetőségük, tehát elvileg tíz területet is kipróbálhatnak. Gyakorlati képzőhelyen folyó gyakorlat is lehet a bridging tartalma.

A duális rendszer egyik rákfenéje az elegendő képzési hely biztosítása, ami itt sem problémamentes, bár valószínűleg súlyos konfliktusok nem terhelik jelenleg, ugyanis a gazdaság tartósan jó állapotban van. Minthogy előfordul, hogy egyes szakmákban a diákok – akik kapnak ugyan segítséget, de az ő felelősségük a képzési hely szerzése – nem találnak alkalmazót, ezért iskolai tanulmányhelyben is van gyakorlati lehetőség. Erre egyrészt egy keretet határoztak meg – ez korábban 6500 volt, kevesebb mint tizede az akkor 87 ezer szakképzésben tanuló diáknak –, ezt később 1200-ra csökkentették az éppen prosperáló gazdaság nyomására. (Ugyanis az ilyen tanulóknak is jár a fizetés, amire ugyan kap a gazdaság valami visszatérítést, de úgy látszik, így sem mindig előnyös az alkalmazás.) Másrészt iskolai gyakorlati oktatás csak három területen lehetséges: gazdasági, építőipari és fémipari szakmák esetében. Feltételezésem szerint az első egyszerűen kevésbé igényli a gazdaságban való jelenlétet, viszont jól konvertálható tudást ad, az egyén és a társadalom is erősen érdekelt a képzésben, tehát érdemes nagyobb létszámban is képezni, mint az aktuális képzési helyek iránti kereslet. A két ipari terület pedig esetleg hiányszakmákat takar, ahol mindenáron képezni kell, akkor is, ha nincs képzőhely – ha egyáltalán van kit.

Van Dániában is egy speciális szakképzési adó, amely havi 20 euró alkalmazottanként, és mindenki fizeti, akár kínál képzési helyet (400 ezer vállalkozásból mintegy 100 ezer), akár nem. Lehet, hogy igazságtalan, de így a magyarországi szakképzési hozzájárulásénál egyszerűbb az adminisztrációja, ami szintén költségsökkentő.

## A lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás és kezelése

A programokról való lemorzsolódás és az iskolából (huszonévesen is) végzettség nélküli való kilépés Dániában is súlyos probléma. Az adatok összevetése és értelmezése kicsit problematikus, de a statisztikai adatok kétségtelenül súlyos gondot jeleznek.

### 19. táblázat

**Tanulmányaikat befejező diákok aránya Dániában képzési szint szerint, 1994–2003**

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Felső középfokú oktatás										
Gimnázium	84	85	86	86	85	85	83	82	84	82
Szakmai középiskola (műszaki vagy gazdasági)	83	83	79	81	81	80	80	80	79	79
Szakképzés – alapozó szakasz	90	94	94	92	91	86	82	77	76	68
Szakképzés – képesítéshez vezető szakasz	83	84	83	83	85	83	83	82	82	78
Felsőoktatás										
Rövid idejű felsőfokú szakképzés	67	70	70	70	71	70	72	72	69	65
Szakirányú BA/BSc	82	81	82	82	82	83	81	82	79	75
BA/BSc	70	68	67	64	64	66	68	67	65	66

Forrás: Dán Oktatási Minisztérium

A táblázatból jól látszik, hogy egy adott programot a diákok közül sokan nem fejeznek be, általában csak 65–85 százalékuk. A legmagasabb arány a gimnáziumokat jellemzi, de hat indulóból egy itt is kihull menet közben. A szakképzés alapozó szakaszánál – talán nem függetlenül attól, hogy a váltást, az átjárást a szakképzési rendszer nem szereti, így a váltáshoz „érdemes lemorzsolódni” – nőtt a legnagyobb ütemben a lemorzsolódók aránya a kilencvenes évek közepe óta. Míg ezt a nem túl hosszú (20–78 hetes, de a legtöbb diák számára tipikusan 20–40 hetes) kurzust 1994–96-ban még a tanulók 90–94 százaléka elvégezte, addig 2003-ban már csak kétharmaduk. Az adott programot sikeresen elvégzők aránya valamennyi programtípus esetén csökkenő tendenciát mutat, vagyis egyre többen lépnek ki végzettség nélkül az adott programról. Tehetik, ugyanis a dán iskolarendszerben nincs nagy teljesítménykényszer, az alacsony teljesítményt türelemmel tolerálják. Egy becslés szerint a programról lemorzsolódó diákok mintegy 60 százaléka egy másik programra iratkozik be, de 40 százalékuk a következő években

iskolarendszerű képzésben már nem vesz részt. A szakképző programokról a bevándorlók, a nem dán etnikumhoz tartozók 60 százaléka marad ki végzettség nélkül. A szakképzésben végzettséget szerzők nagyjából 80 százaléka egy évvel a végzés után munkaviszonyban áll, tehát a szakképzettek nagy része a munkaerőpiacra lép ki, nem folytat olyan nagy hányadban további tanulmányokat, mint például hazánkban. Erre büszkéek a dánok, szakképzésük hatékonyságát látják benne, amely valóban a munkaerőpiacra képez.

A középiskolai lemorzsolódásról azt tartják, hogy azért is magas – összehasonlíthatatlanul magasabb a magyarországinál –, mert aki csak tudja, megpróbálja a középiskolát, hátha bírja. Magyarországon is szíve szerint szinte mindenki érettségéhez vezető programon tanulna, Dániában sincs ez másként. Ott ráadásul szabadabban iratkozhat be valaki olyan középiskolai programra is, amelynek elvégzésére felkészültsége alapján vagy más okok miatt csekély esélye van.

A szakképzés 2000-es reformját elsősorban a magas lemorzsolódási arány kényszerítette ki. A 2001 januárjában bevezetett reform az első időkben nem változtatott a lemorzsolódás mértékén. A 15–19 évesek jelenléte az iskolarendszerben 2000-ben kicsit még a magyar adat alatt is maradt, a finn, norvég, svéd vagy holland adatokhoz képest pedig egészen rossz (80–83 százalék). A 10. osztályban – amely sokaknak kellemes elfoglaltság, nincs nagy tétje – mindössze öt százalék körüli a lemorzsolódás.

A szakképző intézményeknek a törvénymódosítás óta újabb kötelezettségeik vannak a lemorzsolódás csökkentése érdekében. Erre irányuló akcióterveket kell hogy készítsenek, amelyek nyilvánosak, és amelyeket évente értékelniük kell. Amennyiben eredményeik elmaradnak a kitűzött céloktól, akkor az Oktatási Minisztériummal szerződést kell kötniük. Ez a feltétele az akciótervük végrehajtásához szükséges források biztosításának. Legújabbban a mentorálásra fókuszálnak e tervekben, ehhez kaphatnak forrásokat.

A lemorzsolódottak követése korábban 18 (más információk szerint 20) éves korig volt megoldott, és ebben a bürokratikusán is összekapcsolt pályairányítási hálózat és a municipalitás együttműködése segített. A legújabb reformintézkedések a kudarcok monitorozására is nagyobb súly fektetnek.

A középfokú képzésben való helytálláshoz szükséges előzetes felkészültség fontos mutatója a PISA-vizsgálatokban 15 éves korban mért kompetenciaszint. Ezek az eredmények a dánokra nézve nem hízolgőek. Átlageredményeik belesimulnak az OECD-átlagba (alig valamivel jobbak a magyar eredményeknél), de a leggazdagabb országok mezőnyében sereghajtók. Ennek fő oka, hogy a dán iskolában kicsi a teljesítménykényszer. Valamivel kedvezőbb, de skandináv összehasonlításban azért magas a nagyon gyengén (1-es szinten vagy az alatt) teljesítők, azaz a teljes értékű ISCED 3-as tanulmányokra felkészületlennek minősíthetők aránya. A két sorrendben való karakteres eltérés annak köszönhető, hogy a dán iskolarendszer az átlagosnál sikeresebb a társadalmi egyenlőtlenségek kezelésében. A diákokat társadalmi-

gazdasági mutatóik<sup>36</sup> szerint vizsgálva a leggyengébben teljesítő és a legjobb eredményt elérő 25-25 százalék teljesítménye között „mindössze” 73 pont a különbség, míg az uniós átlag 84 pont, hazánkban pedig 97 pont volt 2003-ban. A legújabb dániai szakpolitikai célok között az olvasási-szövegértési kompetenciában elmaradók arányának csökkentése hangsúlyosan megjelenik. E célból a 2007/2008-as tanévtől kezdve a 2., 4., 6. és 8. évben olvasási kompetenciaméréseket végeztenek.

A korai iskolaelhagyás trendje Dániában 2000–2005 között kedvezően alakult. A 20–24 évesek között az ISCED 3 szintű végzettséget szerzők aránya a 2000-es – akkor minden összehasonlításban nagyon alacsonynak számító – 69,8 százalékról 2005-re 76 százalékra, uniós viszonylatban átlagos mértékűre nőtt, ami az egyik legnagyobb javulás az uniós tagállamok között. Dániában sokáig járnak iskolába a fiatalok, még 25 éves kor után is sokan elvégznek egy ISCED 3-as programot. Ezért a felnőtt lakosság iskolázottsága messze nem olyan kedvezőtlen, mint a lemorzsolódási adatok vagy akár a korai iskolaelhagyás mutatói. Az adatok értelmezéséhez fontos tudnunk, hogy Dánia a többi skandináv ország adataival veti egybe a sajátjait, és ebben az összehasonlításban egyáltalán nem versenyképes a dán rendszer. Említésre méltó viszont, és a kiegyensúlyozott lelketű felnőtt lakosság sikeres alkalmazkodását bizonyítja, hogy az alacsony iskolai végzettségűek a felnőttkori tanulásban rendkívül magas arányban vesznek részt (ez többszöröse az uniós átlagnak), és ennek a rétegnek a foglalkoztatottsága is az egyik legmagasabb Európában.

Dániában számos policy intézkedés próbálja a lemorzsolódás csökkentését elérni. Nagyon fontos a pályairányítás szerepe. Itt az a fő elv, hogy amennyiben egy fiatal megalapozott döntés után kerül egy programba, megfelelően motivált, akkor sokkal kisebb az esélye a lemorzsolódásának. A korai iskolaelhagyás arányát úgy igyekeznek csökkenteni, hogy valamennyi váltási pontnál, illetve valamennyi programon belül megkísérik a kudarcok csökkentését, mindenhol célzott – egymástól persze eltérő – eszközökkel.

A középfokra kerülés előtt ilyen eszköznek számít a korábban már említett négyhetes hídkurzus a kiválasztott középfokú intézményben. A diákok informálásába bevonják a kortárs csoportot is. Az a tapasztalat, hogy egy azonos szakmát tanuló, vagy abban végzett, de csak pár évvel idősebb fiatal sokkal meggyőzőbb informátor, mint egy bármilyen magasan képzett „felnőtt” – akár az adott szakmából, akár pályatanácsadóként. Az átmeneti termelőiskolai lét (lásd később) szintén stabil pályára segítheti a diákokat.

A szakmai alapozó tanfolyamok előtt ismerkedő-informáló programokat kínálnak az iskolák. A diákokkal az egyéni képzési terveikről kezdeményeznek beszélgetést. Egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek az ún. „logisztikai” kérdésekre. A terembeosztástól a tankönyvkiosztásig és a tanárok bemutatkozásáig sok praktikus dolgot sorolnak ide. Ugyancsak fontos, hogy a program kezdetén a diák tudását, kompetenciáit felmérjék, és ez alapján segítség

<sup>36</sup> Angol terminussal a ses-index, azaz a socio-economic status.

egyéni haladási ütemében, illetve mellőzzenek számára esetleg fölösleges képzési elemeket. A szabályok kialakításába egyre jobban bevonják a diákokat, mert ez komfortérzetüket, az iskolával való azonosulásukat segíti elő.

A nem teljes értékű szakképesítéshez vezető, de valamilyen (rész-) szak-képzettséget mégiscsak adó rövidebb idejű programok motiválhatják a ziláltabb, felkészületlenebb fiatalokat arra, hogy legalább ezt a programot sikerrel befejezzék. A diákok motiválását számos új pedagógiai módszerrel, ötlettel próbálják elérni. Igyekeznek az iskolai képzésben részt vevők számára is vállalati részképzéseket szervezni azok motiváló ereje miatt. A diákokkal érintkező pedagógus team stabilitására érdemes hangsúlyt fektetni, és a diák számára informális konzultációs lehetőséget biztosítani. Az iskolakerülést már az elején meg kell fogni, és taktikusan kell kezelni.

### ***Pályairányítási szolgáltatások***

A dán pályairányítási rendszerről azt kell tudni, hogy rendkívüli módon kiépített, hatalmas erőforrásokat mozgósít, és régóta deklaráltan nagy szerepet szának neki az átmenet könnyítésében és a munkanélküliség csökkentésében. Pár éve még 27 különböző, bürokratikus egymással számos ponton összekapcsolt tanácsadó alrendszer volt, amelyből 22 volt törvény által szabályozott, állami finanszírozású. Ezekben 12 ezer tanácsadó dolgozott, többnyire részállásban (részadatokra támaszkodó becslésem szerint ez legalább 2–4 ezer teljes munkaidő-egyenértéknek felel meg). A fiatalokra vagy felnőttekre szakosodó, inkább az oktatásban lévőket vagy a munkaerőpiacon lévőket szolgáló országos, regionális és municipális pályairányítók feladatainak és kapcsolatrendszerének aprólékos bürokratikus szabályozása nem a hatékony, rugalmas rendszert sugallta. Az elmúlt években a rendszert egyszerűsítették és karcsúsították, de a szolgáltatásnak továbbra is nagy szerepet szának az egyéni pályautak hatékony kialakításában, a váltások és a lemorzsolódások is visszaszorításában.

Pályairányítási tanácsadók minden szakképző intézményben vannak, ők számos intézménnyel egyúttal külső kapcsolattartók is. Az ő szakmai elhivatottságuk, szinte altruista etikai megközelítésük nagy fontosságú. A diákok lemorzsolódása ellen kiváló eszköz a Dániában is érvényes fejkvóta rendszerű, a diákok létszámát havonta követő finanszírozás, amit itt „taxióra”-elvnek neveznek.



## **Egy speciálisan dán intézmény a lemorzsolódók számára: a termelőiskola**

A termelőiskolák a dán oktatási rendszer speciális, más országokban legfeljebb csak szórványosan megtalálható intézményei. (A magyarországi termelőiskolák csak a nevükben azok, egyébként erősen eltérő elvek alapján működnek.) Nem is tartoznak magához az oktatási rendszerhez – külön törvény is vonatkozik rájuk –, hanem az onnan kihullók egy részét fogadják. Ezek az év 48 hetében működő intézmények, amelyekbe bármikor be lehet lépni, és amelyeket bármikor el lehet hagyni az év során, képesítést nem adhatnak. Főleg a tanulási nehézséggel küszködő 16–25 évesek munkaerő-piaci integrálásának megkönnyítésére jöttek létre a hetvenes évek végén. A jelenleg száznál több intézményben évente 15 ezer fiatal tölt el átlagosan öt hónapot. Egyesek csak pár hetet, mások a maximumot, egy évet. A szabályozás szerint 10 százalék számára ennél hosszabb ideig is tarthat a termelőiskolai lét, ha ezt a szakemberek szükségesnek ítélik. A termelőiskoláknak legalább 20 fővel kell működniük. Az átlagos méret jóval 100 fő alatt van, de már 2–300 fősek is vannak. Mindegyik termelőiskolának legalább három, a szakképzésben tanulható ágnak megfelelő irányban kell működnie. Tíz fiatalra általában két mester/„tanár” jut. Tanári végzettségi kritérium nincsen (a diploma sem követelmény), sőt a tanári végzettség egyáltalán nem is jellemző. Az oktatók bérezése egységes, független a végzettségtől.

Az évről évre változó számú, 100 és 115 közötti termelőiskolában kötelezően „termelés” is folyik. Az idézőjel magyarázata az, hogy az ún. „új irányok” (new line), amelyekben csak tág értelemben vett termelés lehetséges, egyre népszerűbbek, immár a termelőiskolások fele ezeket választja. Ilyenek a zene (a fiatalok zenei előképzettség nélkül kezdek hangszeres zenét tanulni), színészet, tánc, média, informatika, sport. Nem fog színésznek tanulni, aki a zene és dráma programon vett részt a termelőiskolában, de nem is ez a lényeg. Sorsuk változása szempontjából személyiségfejlődésük a kulcskérdés, és ezt egy sorstársakból álló amatőr szintársulatban való intenzív munka rendkívül pozitívan befolyásolhat. De természetesen továbbra is vannak szobafestő-, mezőgazdasági, fémipari, faipari, grafikai, textilipari, építőipari műhelyek, csoportok, de ezekre egyre kisebb a kereslet.

A hagyományos szakterületeken ténylegesen termelés folyik, amelynek szigorúan piaci feltételek mellett történő értékesítése a termelőiskolai költségvetés mintegy tizedét fedezi. A termelőiskolák szabad iskolák, vagyis saját céljaikat, tevékenységüket szabadon határozzák meg, így igen eltérő feltételekkel, stílusban és színvonalon működnek. Mind a hivatalos körökben, mind a fiatalok között népszerűek. Utóbbiak nagyra értékelik a termelés „ellenszolgáltatásaként” kapott „fizetést”. 18 éves kor alatt 300, 18–25 év között nagyjából 700 euró a fizetésük: ez a zsebpénznél több, a segélynél, minimálbérnél kevesebb. A termelőiskolából kilépők mintegy 60 százaléka elhelyezkedik vagy belép egy középfokú oktatási programba, mintegy tíz százalék kerül

munkaügyi programba, felnőttképzésbe, 15 százalék lesz/marad munkanélküli, a többi 15 százalék egyéb tevékenységet folytat (katona lesz, gyereket nevel, utazik a nagyvilágban stb.).

A termelőiskolákról egy 2000-ben végzett felmérés alapján elég sokat lehet tudni. Azóta a résztvevők átlagéletkora tovább csökkent, ma már legalább az 50 százalékuk legfeljebb 19 éves (az intézmény a 16–25 évesek számára hozzáférhető). Az idősebbek az egyre bizonytalanabb egzisztenciájú *nappali* népfőiskolára járhatnak (lásd később). Ezek az intézmények munkaügyi megrendelésre, személyiségfejlesztéssel egybekötött tanfolyamokat is indítanak, de kapacitásuk kicsi, és nem helyettesíthetik a termelőiskolákat.

Jelenleg folyik egy érdekes termelőiskolai kísérlet. Öt helyen elhatározták, hogy iskolai képzést is indítanak, amely két–három évig még ott tartaná a fiatalokat. Nem kapacitásfelesleggel magyarázzák, hanem úgy látják, hogy a pár hónapos termelőiskolai lét után sokak számára több mint kockázatos egy beiratkozni egy szakképző iskolába. Ez a réteg igényli azt a közeget és bánásmódot, amely a termelőiskolák sajátja, az oktatási nagyrendszerben viszont nem jellemző. Ehhez most annyi forrás áll rendelkezésre, hogy négy évig a fiatalok fizetését fedezzék belőle. A minisztérium nem nézi jó szemmel a kezdeményezést, „nem jó összekeverni a dolgokat”, vélik, nem szeretik a rendszeren kívüli, de mégis kicsit odatartozó eseteket. Ne felejtjük el, hogy a termelőiskolákra külön törvényi szabályozás vonatkozik.

A termelőiskolák népszerűségének egyik magyarázata, hogy szemben a többi képzéssel, „fizetést” is kapnak a fiatalok. Állítólag sokan főleg ezért mennek egy időre termelőiskolába, meg azért, mert az alternatívákhoz képest ez egy humánus, kellemes hely. Az úgynevezett „új irányok” kérdése a törvénynek legalábbis a szellemével ellentétes. Azért maradhatnak és terjedhetnek, mert az eredeti célokat jól szolgálják, és mert ezekre jóval nagyobb az igény a hagyományos területeknél. Persze itt is van „átirányítás”, ha belépéskor az újonnan érkezett első prioritása nem realizálható helyhiány miatt, akkor együtt keresnek vele valami mást, és általában ezek után a diák már üresedésre sem vált a korábban óhajtott első prioritás területe felé.

Ezek a műhelyek piaci feltételekkel értékesíthető termelést – márpedig a versenysemlegesség miatt ez egy kemény kíváncsi – vagy szolgáltatást alig folytatnak, és jóval kevésbé képviselik az ifjúsági szakképzés irányait, mint három évtizeddel ezelőtt. Erről az irányváltásról folyamatos vita zajlik, de egyelőre nem éles a helyzet, a termelőiskolák renoméja jól áll, politikus-minisztériumi berkekből (még) nem támadják ezt a gyakorlatot. Egy termelőiskolákról szóló OECD-tanulmány is nagy elismeréssel ír róluk, szokták is lobogtatni a dánok. Lehetséges, hogy hamarosan törvénymódosításra kerül majd sor, és a termelés nem lesz követelmény a termelőiskolákban. Dániában is szokás ugyanis, hogy nemcsak törvénykezéssel próbálnak oktatáspolitikai fordulatot elérni, hanem a változó és sokak által elismerten hasznos gyakorlathoz igazítják a törvényt.

Nem igazán tudják megmagyarázni, hogy miért nem terjedtek el a termelőiskolák külföldön (bezzeg, ha a hollandok találták volna ki, akkor már az

egész világon lennének, ők mindent el tudnak adni – mondják a dán kollégák). Hogy miért oly népszerűek Dániában? Az egyik ok a grundtvigi hagyomány lehet. Vele a pedagógusok, az oktatásirányítók és a politikusok is azonosulnak mint nemzeti kinccsel, márpedig ez legitimálja a máshol gyanúsak vagy gyanúsan drágának ítélt, komolyabb bizonyítványhoz vagy szakképzettséghez nem vezető, személyiségfejlesztésre fókuszáló programokat. Egy másik ok lehet, hogy a termelőiskolák rendszere még az „aranykorban” épült ki az első olajválság strukturális munkanélküliségének kezelésére, és az azt követő fellendülésben már stabil, jól felszerelt hálózatuk volt. Az itt megjelenő tanulói réteghez képest a kimeneti (elhelyezkedési, továbbtanulási) mutatóik sem rosszak. Mostanra jelentős lobbierőt is képviselnek, és egy kicsit tabu is bántani őket. Amikor a kormányzat a szabad iskolák több típusát is „bántani” kezdte, a gyengébbekhez nyúlt (nappali népfőiskolák), ziccereket ütött le (Open Youth Education botrány – erről ld. később), a nem éppen olcsó termelőiskolák éppencsak enyhe megszorításra kényszerültek. A kedvező időszakban, egy kísérleti szakaszt követően kiépült rendszer működtetése pedig már könnyebb: mindig könnyebb folytatni, mint elindítani valamit.

A diákok sorsát újabban már legalább három hónapig kötelezően követni is kell, és e statisztikák valamilyen jutalmazó-büntető módon – de csak kis mértékben – a finanszírozást is befolyásolják. A 2000-es termelőiskolai felmérés szerint három évvel később csak a fiatalok egyharmadának volt ugyanaz a státusa, mint közvetlenül az iskola elhagyása után, de a kategóriák közötti alapmegoszlás gyakorlatilag azonos. Ez a réteg labilitására, illetve arra utal, hogy nagy hányaduk tipikus átmeneti fázisban van – sorsuk még nem dőlt el, de alakul. Nagyon élesen elutasítják a dánok azt a kritikát, hogy a termelőiskolákban csak „parkoltatás”, lébecolás folya, ami sehova sem vezet, de személyiségépítő munka nem. Parkoltatni nem szabad senkit, az nem egyszerűen elfecsérelt idő, de pedagógiailag kontraproduktív. Mindig kell lennie olyan tevékenységnek, amely motiválja a fiatalokat, és amelyet komolyan meg is követelnek tőlük.

### ***További lehetőségek az útkereső, középfokoról végzettség nélkül kimaradók számára***

#### ***A rövid idejű szakképzés (EGU)***

Az EGU (szó szerint: szakmai alapképzés) egyéni tanulmányi terv szerinti, rövid idejű, szakképző jellegű, végzettséget nem (esetleg amolyan részszakképzettséget), legfeljebb ahhoz gyűjthető krediteket adó program. A bekapcsolódás feltétele, hogy a fiatal egy pályairányítási szakemberrel közösen, meglévő elemekből – tanfolyamokból, termelőiskolai programból, szakképzési-felnőttképzési modulokból, vállalati gyakorlat(ok)ból – félévestől hároméve-

sig terjedő, tipikusan kétéves egyéni tervet állít össze, és menet közben folyamatosan tartja a kapcsolatot a pályairányító szakemberrel. A fiatalok átlagosnál rosszabb hátterű, tipikusan 18–20 évesek, akikről nem várható el, hogy a teljes értékű szakképzésben eredményesen részt vegyenek. Itt nem a személyiségfejlesztésen van a hangsúly, és ellentétben a "Nyitott Ifjúsági Oktatás" programjaival és a többi grundtvigi intézménnyel (ezeket lásd később) roppant alacsony a presztízse, ezért kevesen is vesznek részt benne.

### *Egy bevált, majd elvetélt modell, az OYE*

1995-től a közelmúltig volt egy másik, az EGU-nál lényegesen szabadabban összeállítható, a pályairányító tanácsadóval közösen készített, egyéni tervre épülő program, az ún. „Nyitott Ifjúsági Oktatás” (Open Youth Education, OYE), melynek része lehetett egy külföldi gyakorlat is. Célcsoportja az ún. útkereső, kallódó, öntörvényű fiatalok, akik nehezen illeszkednek be egy készen kapott program keretei közé. Ezt a szociáldemokrata kormány hozta létre. Célja az volt, hogy a normál iskolarendszerből kihullott, abba beilleszkedni képtelen 16–20 éves fiatalok számára vonzó tanulási lehetőséget teremtsen. Ez nem egy új intézmény létrehozását jelentette, csak kapacitásbővítést, hiszen az egyéni tervek már meglévő programokból épültek fel: szakiskolai alapozó, nappali népfőiskola vagy más, ún. „liberális felnőttoktatási intézmény” kurzusa, képző központ tanfolyama, hazai vagy külföldi iskolai vagy tanfolyami részképzés, illetve belföldi és külföldi munkahelyi gyakorlat. Ebben a rendszerben egy-egy korcsoport három–négy százaléka kapott lehetőséget, hogy személyre szabott, egyéni tanulási utat járjon. Az OYE-ben is 2–3 éven keresztül vehetett részt egy-egy fiatal, és valamilyen formában (akár e-mailen keresztül) havi gyakorisággal kellett tartania a kapcsolatot a pályairányítási tanácsadójával, lehetőleg azzal, akivel az egyéni képzési tervét készítette.

Egy működés- és hatásvizsgálat megállapította ugyan, hogy a részt vevő fiatalok mintegy 80 százalékanak segítette egyengetni szakmai pályájának első lépéseit az OYE, de fény derült számos visszaélésre a külföldi gyakorlatok kapcsán. Középosztálybeli fiatalok is kapva-kaptak ugyanis az alkalmon, és egyesek „leleményes” módon visszaéltek a lehetőséggel. Nem sokkal a végzés előtt direkt kimaradtak az alsó középfokról, majd vonzó külföldi gyakorlati helyeket szereztek maguknak. A résztvevők fele külföldi kihelyezésen is részt vett. A bulvársajtót ellepték a Hawaii szigetén gyakorló diákok történetei, igen nagy botrány lett a dologból. Egy tendert követően egy privát cég által készített működés- és hatásvizsgálat megállapította ugyan, hogy a fiatalok mintegy negyötödének hasznára vált az OYE, de a sajtóban napvilágra került visszaélések is hitelesnek bizonyultak. Érdekes, hogy a vádak általában arról szóltak, hogy az adófizetők pénzén tanulnak külföldön a diákok, miközben sok esetben a külföldön abszolált tanulmányok olcsóbbak voltak, mint az otthoniak (persze nem Hawaii-on), hiszen Dánia drága ország. Ez egyúttal

a résztanulmányok lehetséges piacairól is szól, Magyarországnak – egy Dániához képest olcsó országnak – érdemes ezen elgondolkozni.

Az OYE megszüntetése kapcsán világossá vált az is, hogy Dániában sem fenékgig tejfel az ágazati, minisztériumközi együttműködés. Az OYE megszüntésével például azonnal emelkedni kezdtek bizonyos szociális jóléti kiadások, de ezeket átfogóan senki nem tekinti át, nem elemzi az összefüggéseket, trade-off-okat.

Az OYE hiánypótló volt, de ellenzői már bevezetése idején is akadtak. Egy, még a botrányok előtti ellenérv: az egyéni tanulási tervek nem vezetnek sehova (értsd: nem vezetnek szakképzettséghez). Pedig a foglalkoztathatósághoz szükséges személyiségfejlesztés szempontjából az OYE rendkívül alkalmas. Márpedig a marginalizálódott vagy ebben veszélyeztetett fiataloknál ez a dolog kulcsa, az oktatás, a munka mind csak eszköz ehhez.

Szakemberek abban reménykednek, hogy az intézményt – persze más néven – vissza lehet hozni. Némi garanciát adó megszorításokkal, de a lényegét illetően azonos értékűen. Az Open Youth Education most hiányzik a palettáról. Az intézmény visszaállítása a jövőben elképzelhetőnek látszik, legalábbis a szociáldemokraták ezt ígérik kormányra kerülésük esetére, hiszen nem az elv és a modell bukott el, csak annak szórványosan botrányos gyakorlata. Ráadásul sokba került, és sokan kihasználták a lehetőséget (tipikus volt pl. a Waldorf-iskolák diákjainak részvétele), akiket nem így kellett volna finanszírozni.

Azt, hogy az OYE után mi történt a diákokkal, senki sem tudja, követésük nem történt meg. A fenti evaluáció egyébként kivételnek számít, a grundtvigi hagyományokat ápoló intézmények működéséről nem szoktak hatásvizsgálatoakat rendelni. Ez is valószínűleg olyan tabu, amelyet eddig még nem mertek megsérteni, de talán nincs messze az idő, amikor a költségvetési hatékonyság miatt a dánok is rákényszerülnek erre.

### *A nappali népfőiskolák és népfőiskolák*

A hátránykezelés egyik intézményének, a *nappali népfőiskoláknak*, melyekben az útkereső fiatalok az egyik fő célcsoport, kétesélyes a jövője. A jobboldali, liberális–néppárti koalíció a széles értelemben vett oktatási rendszer túl drágának ítélt elemeit igyekezett megnyirbálni. Ennek köszönhetően a nappali népfőiskolák finanszírozása 2003 óta nem az államtól érkezik, hanem a kommunáktól (helyi önkormányzatok), amelyeknek viszont csak ritkán érdekük e nem túl olcsó képzés finanszírozása. Tipikus megrendelő még a munkaügyi szféra. A nappali népfőiskolák pedagógiai elveikben szintén a grundtvigi hagyományokat követik, bár a bentlakás elmaradása miatt ez teljesen nem lehetséges. A hagyományos népfőiskolák nem is tekintik őket teljes értékű eszmei testvérnek. Konkrét tanterv nincs, ahogyan vizsga sem. Emiatt olyan tanárokkal dolgoznak, akik önállóan meg tudnak tervezni egy-egy kurzust.

A nappali népfőiskolák túlélésük érdekében el akarják érni, hogy saját törvényük legyen, mint a termelőiskoláknak, amelyeknek talán ezért is erős a pozíciójuk. A 2002-ben – hosszú szocialista vezetésű kormányzati periódus után – hatalomra került jobboldali liberális párt, amelynek legnagyobb szövetségese az idegenek szemben kevés bizalommal bíró Néppárt ugyanis a rájuk is vonatkozó törvényt úgy módosította, hogy az számukra nagyon hátrányos lett. További erőfeszítésük, hogy dokumentálják sikereiket, illetve minőségbiztosítási rendszereket vezessenek be. Egyelőre nem történt kísérlet sem a végzetek sorsának követésére, sem olyan számításokra, amelyek alátámasztották volna, hogy hosszabb távon az önkormányzatnak is gazdaságosabb a nappali népfőiskolák támogatása, mint a nagymértékű segélyezés. Pedig Dániában ez azért is valószínű, mert a szociális segély alanyi jogon jár, és nem együttműködők esetén is csak egy kis része vonható meg.

A *hagyományos* – bentlakásos – *népfőiskoláknál* is válsághelyzet van, ha nem is olyan éles, mint a nappali iskoláknál. Az állami támogatás ugyan továbbra is megmaradt, a résztvevők viszont – ellentétben a nappali népfőiskolákkal – jelentős (heti 1–2 ezer koronás) hozzájárulás ellenében vehetnek részt a több hónapos, tipikusan féléves tanfolyamon, úgyhogy itt a kereslet megcsappanása a fő gond. A fiatalok nem feltétlenül akarnak olyan humán (esztétikai, történelmi, filozófiai stb.) kurzusokon részt venni, amelyeket a hagyományos értékeket leginkább őrző népfőiskolák kínálnak vagy preferálnak.

### *Az Efterskole*

Az Efterskole intézménynek még angol nyelvű megfelelője sincs: „free youth school”, „after school” és „boardingschool for 14–18 years old” egyaránt előfordul angol anyagokban. Az Efterskole szintén speciálisan dán intézmény, a népfőiskolák ifjúsági tagozatának is nevezik. Bentlakásos, amelyben 14–18 évesek tanulnak egy, ritkábban két évig. A jelenlegi 240 iskolában mintegy 20 ezer diák tanul – tömegek tehát! –, 100 fő alatti az átlagos létszám. Szinte kizárólag falvakban, vidéken vannak Efterskolék. Számuk 1980 óta több mint duplájára emelkedett, tehát itt a hagyományos és a nappali népfőiskolákkal ellentétes folyamat zajlik. Itt is a személyiség egészének a fejlesztésére koncentrálnak, kizárólag „általános képzés” keretében, miközben a lemaradást igyekeznek csökkenteni. Önigazgató, különböző világnézeti alapokon álló intézmények ugyanúgy, mint bármely más liberális felnőttképző intézmény. A finanszírozáshoz az állam és a helyi önkormányzat mellett a résztvevők befizetései is hozzájárulnak. A részt vevő fiatalok környezetváltozási igénnyel, új barátok keresésével, szüleikkel való viszonyuk, önbecsülésük és lelki stabilitásuk reménybeli javulásával, ritkábban az adott – politikai, vallási – világnézet iránti elkötelezettségükkel indokolják az Efterskole keretei közötti tanulmányokat.

A grundtvigi elven működő szabad iskolák a megszorítások ellenére továbbra is létjogosultak, sőt népszerűek Dániában. Külföldön – ahogy már

említettük – nem igazán terjedtek el: a népfőiskolák még csak-csak, a termelőiskolák szinte sehol. Nem is ambicionálják a dánok, hogy exportálják ezt a „terméket”. „Talán azért működnek csak Dániában, mert Grundtvig dán volt, másoknál más működik”, mondja egy dán szakember. A grundtvigi szabad iskolák szükségességéről nem mernek határozottan állítani semmit, mindenestre „itt mindenki nagyon szereti őket”.

### *A TAMU-iskolák*

Tulajdonképpen csak egy iskoláról van szó, hiszen a hat, szerte Dániában telepített intézményt egyetlen igazgató vezeti, egységes rendszerben, egységes szabályok szerint. (A TAMU-t egyetlen betű, de egy egész világ választja el az AMU-rendszertől, amely a felnőttek oktatási/képzési/betanítási nagyrendszere. Létrehozása ezen a rendszeren belül indult, de lényegileg különvált.) A hat intézmény teljes egymás mellé rendeltségben működik. A munkaerőpiacra irányuló rövid idejű, gyakorlatilag betanító képzések résztvevői 50 százalékban egykori drogosok, 30 százalékban büntetett előéletűek, legtöbbjük bevándorló vagy annak leszármazottja, akiket egyébként a statisztikák nem jegyeznek.

Gyakorlatilag valamennyien analfabéták a hagyományos értelmében. De ez sem akadály a például annak, hogy számítógépet is használjanak, ha akarnak. Az ikonok és a felnőttek segítenek tájékozódni. A bentlakásos, kétágyas szobákkal ellátott TAMU-iskolák a sűrűre szőtt dán drop-out-fogó rendszer legalacsonyabb presztízsű, utolsó láncszemei. Aki idekerül, annak már nem volt más lehetősége. Ahhoz, hogy valakinek legális, akár a szociális szférából származó jövedelme legyen, együtt kell működni a hatóságokkal. A 25 év alattiaknak pedig hat hónapnál hosszabb munkanélküliség nincs engedélyezve, ilyenkor valamilyen aktiválási programba kötelező bekapcsolódni (a törvény szerint „joga és kötelessége, hogy...”). A tanári képesítés ebben az intézményben sem feltétel, nem is szokásos. Itt mesterek és az ügy iránt elkötelezett szakemberek dolgoznak, beleértve az adminisztratív állományt is.

Dániában a nem iskolarendszerű képzésben ez tipikus. Mind a (nappali) népfőiskolákban, mind a termelőiskolákban tanári és nem tanári képesítéssel, sőt diploma nélkül is lehet „tanítani”. A munkaerő-felvételnél az emberi tulajdonságok, az elkötelezettség a döntő. Nagyon gyorsan elválik, hogy ki bírja, és ki nem. A fluktuáció magas, de nagyon világosan kiismerhetők a szabályosságai. Nagyon jellemző a „kiegész”, hét-nyolc évnél többet nem nagyon szabad itt tölteni. Nagy a lelki terhelés, zárt a világ, az ember kevésbé képes követni a „kinti világ” eseményeit, hiába él akár Koppenhágában. Mind a munkaerő-piaci, mind a viselkedési szabályok olyan gyorsan változnak, hogy nem lehet hosszú távra rutin elemekből építkezve berendezkedni, aki mégis megpróbálja, az előbb-utóbb rájön arra, hogy így képtelen együttműködni a többi résztvevővel.

Négy-öt ágazatban dolgoznak: faipari betanítás, mezőgazdasági munka, textilipari (annak a néhány lánynak, aki idekerül), kovács és „közlekedés” (jogosítványszerzés). Ez utóbbi a legnépszerűbb, mindenki teherautósofőr akar lenni. Dániában a jogosítványnak nem előfeltétele az általános iskolai végzettség, még az írástudás sem. Bizonyos években a képzési kínálatban van még takarítás, közterület-fenntartás, konyhai kisegítés. A kimenet nagyon erősen függ a munkaerőpiac felvevőképességétől.

Az oktatás úgyszólván a munkára korlátozódik, azon keresztül valósul meg. Hetente általában egy olyan óra van, amikor valamennyien összejönnek, és valaki valamiről mesél, például az EU-választásról, az EU intézményeiről. Nagyon jelentős a szociális alapelemek átadása, például a szabálytartásra nevelés. A fiatalok délután három óra után szabadon mehetnek, ahova akarnak. Mennek is, de aki nem jelenik meg a következő munkakezdésre, azt büntetik. Normális esetben csak pénzmegvonással, de 30 napnál több hiányzás még „betegség” esetén sem lehet (a kurzusok 150 naposak, de ebbe a betegség és a távollét napjai nem számítanak bele). Akinek van hova hazamennie, az havonta egyszer ezt megteheti közpénzen. A szabályok kemények, lényeg, hogy „tudtad mivel jár, megsértetted, szabadon tetted, viseld a következményeit”. Alkunak helye nincs. Érdekes, hogy a fiatalok egy része egy még ennél is szabályozottabb-szigorúbb közeget igényelne, de ez már idegen a dán mentalitástól.

A viselkedési rutin kialakítása – hogyan lehet mások jelenlétében ülni, beszélni, a pontosság megtanulása stb. – szintén nagyon hangsúlyos. Az első négy hét – az ún. omnibusz szakasz – tulajdonképpen erre korlátozódik, illetve ekkor ismerkednek meg az itteni lehetőségeikkel, perspektíváikkal is. Ezt követi egy hathetes ismerkedő-alapozó „próba”-szakasz a későbbi tevékenységgel. Utána egy 50 napos betanító periódus jön, a teherautó-sofőrök ekkor szerzik meg a jogosítványt. Végül egy munkavégzésből álló periódus. A TAMU-iskolákban is vonatkozik, hogy bevételüknek kell lennie, és hogy csak piaci áron adhatnak el termékeket és szolgáltatásokat. Egyszer megpróbált valaki „jószándékúan” alámenni az áraknak, két nappal később elbocsátották egy bejelentést követően. A képzésről bizonyítványt kapnak a fiatalok, majd utána van egy 30 napos, munkakereső periódus. 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.



---

## A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában (Mártonfi György)

### Mit ért(s)ünk lemorzsolódáson?

A lemorzsolódás szót leginkább a szakma és a művelt közönség használja, mégsem tekinthetjük igazi szakszónak, „terminus technicus”-nak. Jelentése ugyanis nem egzakt, nem konszenzusos. Metaforikus kifejezésről van szó. Amikor egy nagy szikla (egy nagy egység vagy teljesség) legördül a hegyről (bejár egy zökkenővel kísért utat), kisebb nagyobb kövek morzsolódnak le róla (csorbul, sérül), és sokkal kisebb lesz, amikor a völgybe érkezve útja végét ér. Az iskolai pályafutásnál is egy-egy intézmény, program vagy a közoktatás egésze (mint egység vagy teljesség) elveszíti diákjainak egy részét a beiskolázás és a kilépés közötti rögzített úton. De hogy pontosan mi is az egység (egy korosztály?, egy intézménybe/egy programra beiratkozott elsőévesek?), és az mikor veszíti el diákját (ha a programot nem fejezi be?, ha hosszabb idő alatt fejezi be?, ha semmilyen programot nem fejez be?), illetve mi a végpont, ahol a lemorzsolódási veszteséget mérni lehetne (egy életkor?, amikor az adott program végét ér?, amikor az illető kiiratkozik az iskolából?), az nem egyértelmű. Az intézmények és programok között a diákok mozognak, nem úgy, mint a sziklákról lemorzsolódott kövek; a jelenség bonyolultabb, mint amit a metafora sugall.

A köznyelv a lemorzsolódás metaforikus kifejezését nem használja. Helyette olyanokat mondanak, hogy „Béluska kimaradt az ipariból”, „az Alexet kirúgták az iskolából”, „Krisztián kilencedik után átment szakmára”, „Ramóna évet ismételt”, „Zsolti elkezdte a szakközepet, de most lekerült a szakképzésbe”, „Norbi átment kőművesnek”, „Luca nem tanult tovább”, „Niki 25 évesen nem talál állást, mert nincs elég iskolája”. Ezek a „rövidhírek” mind a lemorzsolódásra utalnak, de nem azonos típusúra. Ha lefordítjuk őket, akkor egy programról való kimaradásról, évisméltásra bukásról, egy alacsonyabb értékű/presztízsű – vagy egy azonos értékű, de évvesséssel járó – programra való váltásról, egy adott életkorig egy minimális végzettség megszerzésének hiányáról (korai iskolaelhagyásról) beszélhetünk. Olyan iskolai kudarcokról, amelyek alacsonyabb végzettséghez vezetnek, mintha e kudarcok nem történtek volna meg.

Definíciók után kutatva a fenti „majdnem-definíciók” egyike-másika visszaköszön, egyúttal az értelmezések sokféleségét is tapasztaljuk. Az egyik fontos hazai forrás, a háromkötetes Pedagógiai Lexikon „lemorzsolódás, iskolai” szócikke úgy definiálja, hogy „fokozatos kimaradás valamely iskolarendszerű

képzésből” (i.m.: 355). Itt a „fokozatos” jelzőtől jöhetünk átmenetileg zavarba, amely mintha kevésbé egzaktta formálná a meghatározást, mintha e szó nem szerepelne benne, sőt a „kimaradás” nyelvileg sugallt egyszeri eseményének formálisan mintha ellent is mondana. Ugyanakkor a lemorzsolódás jelenségének egy döntő fontosságú tulajdonságát jeleníti meg. Ez a definíció nem tekinti lemorzsolódásnak az évismétlésre való bukást, ha utána ugyanazon programban folytatja valaki tanulmányait, de egy szakmaváltást vagy programváltást már igen.

Az Amerikai Népszámlálási Hivatal adatbázisa a következő definíciót és indikátort használja:<sup>37</sup> „a lemorzsolódási ráta a 16–24 éves fiatalok közül azok százalékos arányát mutatja, akiknek nincsen középiskolai végzettségük és jelenleg nem tanulnak középiskolában”.<sup>38</sup> Ez a definíció csak a „végeredményre”, a végzettség megszerzésére fókuszál. Hasonló szellemű az Európai Unióban használt egyik legfontosabb indikátor, amely azt méri, hogy 22 éves korig hányan nem szereznek ISCED 3 szintű végzettséget (azaz középfokú végzettséget, tehát Magyarországon érettségit vagy szakiskolában szakmát), illetve az EUROSTAT munkaügyi felvételének korai iskolaelhagyás kategóriája.<sup>39</sup>

Az OECD éves kiadványában (Education at a Glance) lemorzsolódási arány meghatározása a következő: „azon tanulók aránya, akik az oktatási rendszer egy adott szintjét iskolai végzettség nélkül hagyják el”.<sup>40</sup> Vagyis lemorzsolódónak az számít, aki beiratkozik valamilyen képzésre, de az adott képzési szinten nem szerez végzettséget. Ez a definíció tehát a programváltást nem tartja lemorzsolódásnak. Azt bizonyosan nem, ha valaki a szobafestő programról átiratkozik a kőműves programra, és azt elvégzi. Megítélés kérdése, hogy a szakközépiskolai programról a szakiskolai programra való „lecsúszás” kimeríti-e az OECD lemorzsolódási definícióját, ugyanis mindkettő ISCED 3 szintű program, bár a végzéssel szerzett eltérő jogosultságok miatt a két program között van „szintkülönbség”.

Egy korábbi kutatásunkban (lásd Mártonfi 2003) mi a következő definíciót használtuk egy igazgatói kérdőívben a szakiskola legkritikusabb, 9. évfolyamáról való lemorzsolódásának méréséhez: „Lemorzsolódók alatt értjük azokat, akik az adott évben beiratkoztak a 9. évfolyamra, de a következő évben nem iratkoztak be az adott iskolában sem 9., sem 10. évfolyamra”. Ez a definíció a programról való kimaradást és a programváltást is lemorzsolódásként értelmezi, ugyanakkor a lassúbb haladást (pl. évismétlés miatt) nem számítja ide.

<sup>37</sup> [http://www.childtrendsdatbank.org/tables/1\\_Table\\_1.htm](http://www.childtrendsdatbank.org/tables/1_Table_1.htm)

<sup>38</sup> This indicator uses the status dropout rate which measures the percentage of young adults aged 16 to 24 who were not enrolled in a high school program and had not received a high school diploma or obtained an equivalency certificate.

<sup>39</sup> Lásd a Nemzetközi összehasonlítás fejezetben közölt táblázatot.

<sup>40</sup> Dropout rate is defined as the proportion of students who leave the specified level in the educational system without obtaining a first qualification.

Ezzel gyökeresen ellentétes szellemű volt az oktatási tárca lemorzsolódási definíciója, amely a kilencvenes évek legvégéig szerepelt az OM éves statisztikai kiadványaiban. E szerint a négyéves középiskolákban a lemorzsolódási rátát úgy számolták, hogy egy adott évben érettségizettek számát viszonyították a négy évvel korábban beiratkozottak létszámához. Az akkor még hároméves szakmunkásképzésben természetesen a négy évvel korábbi, az általános iskolai lemorzsolódási ráta számításakor a nyolc évvel korábbi létszámokhoz viszonyítottak. Ez rendkívül pontatlan, bár könnyen adatolható módszer, hiszen az évismétlések, a programváltások és az egyes korosztályok eltérő létszáma miatt nem tudja kezelni a rendszeren belüli mozgásokat, váltásokat. Csak durva közelítésre alkalmas, amit jól jelez, hogy egyszer egyszer negatív lemorzsolódási rátákat is eredményezett, hiszen a végzettek száma nyugodtan lehet nagyobb, mint „N” évvel korábban a beiratkozottak száma. Kerékgyártó László (2002) hasonló, de sokkal pontosabb mérőeszközt használt 1998–2001 közötti monitoringja során: tanévenként vizsgálta a kezdő és a záró létszámot. Ez sem tökéletes megoldás, hiszen az évközi, nem lemorzsolódás jellegű mozgásokon kívül is tartalmaz pontatlanságot, ugyanis a kezdő létszám (a szeptember eleji mozgások nagyon intenzívek) és a záró létszám (pótvizsgára bukkottak besorolása, kegyelemből leosztályozott eltanácsoltak/átirányítottak besorolása) sem egyértelmű.

A fenti példák jól illusztrálják, hogy a lemorzsolódás fogalma nem terminus technicus. Amikor a mértékét próbáljuk mérni, akkor minden esetben egzaktságon kell definiálnunk, és mint láttuk, ezt többféleképpen tehetjük meg. A fenti, egymásnak részben ellentmondó meghatározásoknak mind van létjogosultsága, csak nem pont ugyanaz a tartalma (bár általában jelentős az átfedés). Más a mérések pontossága/hibája, és más értékeket eredményeznek. Ha azt mondja valaki, hogy a lemorzsolódás mértéke 20 százalék, akkor jogosan lehet megkérdezni tőle, hogy „mi mennyi?”.

Mit értünk mindezek után lemorzsolódáson ebben a tanulmányban? Térjünk ehhez vissza gondolatban a kőszikla metaforájához. Mi a lemorzsolódás problémakörébe tartozónak tekintjük mindazokat az iskolai kudarcokat, amelyek egy elkezdett program be nem fejezéséhez, egy, a társadalom és a munkaerőpiac által elvárt minimális szintű program (ez jelenleg a szakmaszerzéshez vagy az érettségi megszerzéséhez vezet) elkezdésének elmaradásához, lassúbb haladáshoz (jellemzően évismétléshez, illetve évvesztéssel járó program vagy szakirányváltáshoz) kapcsolhatók. Lemorzsolódók tehát az évismétlésre bukkottak, a szakközépiskolából a szakiskolába átiratkozottak, a 8. vagy a 9. évfolyam elvégzése után közvetlenül a szakképzésbe lépő 16. életévüket betöltöttek, a középfokú végzettség nélkül a munkaerőpiacra lépők, az általános iskola után tovább nem tanulók, de még a speciális szakiskolások is, ha a speciális szakiskolát befejezve nem lépnek tovább.<sup>41</sup> Nincsen

<sup>41</sup> A speciális szakiskola elvégzése ugyanis nem ad ISCED 3 szintű végzettséget, az itt végzettek munkaerőpiacra lépésének rossz az esélyei. Ezt is az iskolai kudarc, a széles értelemben vett lemorzsolódás problémaköréhez tartozónak tartjuk

tehát egzakt lemorzsolódás-definíciónk (hiszen ebben a dolgozatban nem mérjük, maximum néhol becsüljük a mértékét), csak egy lemorzsolódás szemléletünk, amely viszont a szakmában meglehetősen egységes, és lehetővé teszi a lemorzsolódásról való érdemi kommunikációt.

Akár a maga konkrétságában, akár egzakt definíció szerint vizsgáljuk a lemorzsolódást, olyan más – esetleg divatosabb, sűrűbben idézett – „hívószavakkal”, érintkező problémákkal is kell foglalkoznunk, mint az iskolai kudarcok, a társadalmi kohézió, az esélyegyenlőség vagy -egyenlőtlenség problémája, amelyek a lemorzsolódással szorosan összefüggenek. A szakpolitikai célok is sokszor ezeken vagy más érintkező, de nagyon is konkrét területeken (mint például a falusi kisiskolák kérdése, az SNI-tanulók kezelése, a hátránykompenzálás, az integráció és szegregáció stb.) próbálnak beavatkozási területeket kijelölni.

## **Miért probléma a lemorzsolódás**

Nem magától értetődő, hogy a lemorzsolódás problémája központi fontosságot kapjon. A rendszerváltást megelőzően nem is volt fontos szakpolitikai cél a lemorzsolódás csökkentése, sőt az egyenlőtlenség kérdése is jobbra csak a szociológusokat érdekelte. Ennek elsősorban funkcionális, részben pedig politikai oka volt. A szocialista nagyipar és a szövetkezetesített mezőgazdaság a hiánygazdaság közepette – amikor nem csak az árucikkek hiányoztak a boltokból, de a munkaerő is az üzemekben – korlátlan mennyiségben felszívta a képzetlen, a fél-, de akár a teljesen analfabéta munkaerőt is. Ezt az ún. KMK-ról, a közveszélyes munkakerülésről szóló jogszabály is megtámogatta. Mindenkinek joga volt munkahelyhez (olyanhoz, amilyenhez, annyiért, amennyiért), ahhoz viszont nem volt joga, hogy ne dolgozzon. A munkaerő-állomány egészének képzettsége, hatékonysága a gazdálkodás akkori viszonyai mellett nem volt perdöntő, hiszen a gazdaságnak csak kis része volt ténylegesen versenyszféra. Meg kell még említeni a nagyszámú képzetlen munkaerőnek azt a politikai hozadékát is, hogy a minden tekintetben preferált szakmunkásréteg a szocialista rendszer alapjának tekintett munkásosztály hierarchiájának a csúcsára kerülhetett, elhatárol(ód)va a nem szakképzett fizikai munkások seregétől, jöllehet azok szintén az „uralkodó osztály” tagjainak számítottak.

---

a nem fogyatékosok esetében. Pedig ők esetleg le sem morzsolódtak iskolai tanulmányaik során. Sokukat hat-hétévesen a szakértői bizottságok speciális általános iskolába irányítottak, ami után a szinte egyetlen lehetőség a speciális szakiskola maradt. Amikor 16–18 évesen innen kikerülnek, további, a munkaerőpiacon is vonzó kimenettel bíró tanulmányokra alig van lehetőségük.

A nyolcvanas évek végén a foglalkoztatottak becslésünk szerint több mint harmadának, esetleg akár 40 százalékának nem volt sem szakképzettsége, sem érettségije. A KSH statisztikai évkönyvei először 1993-ra adták meg a foglalkoztatottak iskolai végzettség szerinti megoszlását, ekkor 27,3 százaléknak volt legfeljebb elvégzett általános iskolája, de ekkorra már több mint egymillióval – főleg képzetlenekkel – 3 millió 800 ezer alá süllyedt a foglalkoztatottak összlétszáma. Ez az arány 2000-re 17,9 százalékra, 2005-re 14,1 százalékra csökkent. Valamilyen értelemben ezek az emberek is lemorzsolódtak az iskolarendszerben. Sokuk a szakmunkásképzőből, de a képzetlenek nagy része – két évtizede a romák nagyobbik fele! – még az általános iskolából, vagy ha azt végigbukdácsolva el is végezték, akkor sem tanultak tovább. Lehet, hogy őket a nyolcvanas években – akkor joggal! – semmilyen értelemben nem is tekintették lemorzsolódóknak, hiszen iskolába járni is csak 14 éves korig volt kötelező. És ők a kötelező alapiskolát elvégezték. A munkaerő-hierarchia aljára kerültek ugyan, de még a munkaerőpiacon és így a társadalmon belülre.

A rendszerváltást követő viharos gazdasági átrendeződés után a gazdaság nagy része versenyre kényszerült, a privatizált, különösen a külföldi (rész)tulajdonú szektor pedig technikailag is modernizálódott. A legképzetlenebbek – néhány év leforgása alatt milliós nagyságrendben, ez a dolog tragédiája! – pillanatok alatt kiszorultak a munkaerőpiacról, és irántuk azóta is csekély és csökkenő igény mutatkozik. A lemorzsolódókra képzetlenségük miatt immár nem tart igényt a munkaerőpiac, és tartósan munka nélkül tömegesen és szinte sorsszerűen a társadalom perifériájára, bizonyos értelemben a társadalmon kívülre kerülnek. Rájuk – Kádár-kori segédmunkás elődjeikkel ellentétben – nincs szüksége a gazdaságnak. Társadalmi integrációjukhoz képzésük elengedhetetlen, a lemorzsolódás kérdése tehát – a korábbi helyzettel szöges ellentétben – a társadalmi integráció szükséges, minimális előfeltételévé vált.

Ez a folyamat a fejlett piacgazdaságokban is lezajlott a modern ipari gazdaságból a posztindusztriális tudásgazdaságba való átmenet során, csak sokkal lassabban. Nem évek, hanem évtizedek alatt, úgyhogy az oktatási, a felnőttképzési rendszer, a foglalkoztatáspolitikai és a szociálpolitika folyamatosan tudott reagálni a lemorzsolódás problémájára, bár megoldani így sem volt képes, csak mértékét és következményeit enyhíteni.

## **Kinek (mekkora) probléma a lemorzsolódás**

A szakképzésben számos szereplő érintett, és viszonyuk a lemorzsolódáshoz, az iskolai kudarcok által akadályozott továbbhaladáshoz és célhoz (végzettséghez, szakképesítéshez jutáshoz) egyáltalán nem ugyanolyan. Persze abban konszenzus van, hogy a lemorzsolódás „valami rossz” dolog, de az

érdekeltségek a lemorzsolódás elkerülésében és megakadályozásában eltérnek. Ha nem így lenne, és mindenki „küzdene” a lemorzsolódás ellen, akkor valószínűleg sokkal kisebb lenne az aránya. Vegyük sorra a legfontosabb szereplőket, hogy milyen, a lemorzsolódási statisztikát befolyásoló (olykor) rontó döntéseket hoznak.

Oktatásügyben kissé szokatlan módon tekintsük a legfontosabb szereplőnek magát a diákot. Amikor a diák arról „dönt”, hogy lemorzsolódik, kerüli az iskolát, következetesen pimasz a tanárral, azt valamilyen játszmába kényszeríti, nem tanul egy minimum szinten sem, a 10. osztály helyett szakképző évfolyamra iratkozik stb., akkor vagy a kudarcok, a kellemetlen élmények, nemritkán megaláztatások elől menekül, illetve más nézőpontból szemlélve a kellemességet, gondtalanságot próbálja maximalizálni. A kockázatokról és mellékhatásokról legfeljebb a felnőttektől hallott szlogeneket ismétli, de élményszerűen azokat nem ismerheti. A távoli jövőre prognosztizált veszélyek, ha hallott is róluk, alig befolyásolják döntéseit. Annak általában nincs ténylegesen tudatában, hogy életesélyeit a tanulmányi előmenetel hogyan befolyásolja, vagy ha tudja is, nem igazán érdekli. Ezért könnyen előfordul, hogy a pótvizsgára nyáron nem készül (holott országos átlagban minden második pótvizsgázót átengednek, a szakiskolákban pedig 75–80 százalékukat [lásd André/Kerékgyártó 2007: 59]), annak tudatában nem megy be dolgozatot írni, hogy úgylis meg fogják buktatni, az elvégzett kilencedik évfolyamról átmegy szakmát tanulni, „nem bír ki még egy évet”, mert elege van az iskolapadból, vagy a tanulmányi kudarcok elől menekülve feketemunkát vállal, és „felelősen” hozzájárul a család megélhetéséhez. Döntései nem racionálisak.

A szülő – a lemorzsolódók szüleinek nagy többsége is – felelősen érez gyermeke iránt, és gyermekeinél jobban, élményszerűbben tudatában van a lemorzsolódás hátrányainak. Ennek ellenére számos „döntésükkel” támogatják a lemorzsolódást. Az ilyen szülők gyermekükkel ritkán vannak olyan kapcsolatban, hogy lelki konfliktusaikról tudjanak, így arról is csak későn szereznek tudomást, ha netán gyermekük iskola helyett a buszpályaudvaron lófrál, netán kábítószerzik, azt nem képesek megelőzni. Az iskolai kudarcokról is később szereznek tudomást, mint ami a beavatkozás szempontjából optimális volna, és ez részben annak is köszönhető, hogy az iskolával csak szórványosan, a formális keretek (szülői értekezlet stb.) között tartják a kapcsolatot, ha egyáltalán.<sup>42</sup> Ezzel sok kellemetlenségtől megkímélik magukat, de elősegítik gyermekük további iskolai mélyrepülését. Sokszor az aktuális lemorzsolódási döntésekben is támogatják gyermeküket, látva a szeretett gyermek kínlódását. Hátha jövőre jobb osztályfőnököt kapsz kilencedikben, hátha a másik iskola vagy szakma majd jobban tetszik, hátha, hátha.

A pedagógusok részfelelőssége abban, hogy a lemorzsolódás ilyen magas, szintén gyakran felmerül. Nemcsak az érintett családokban, de a szakmában is. Elég csak arra a szinte tipikus „pedagógusi” érvelésre gondolni,

<sup>42</sup> A szülő–iskola kommunikációs kudarcért nem kívánjuk a teljes felelősséget a szülőkre hárítani, sőt, de részfelelősségük vitathatatlan.

hogy „van az osztályban két olyan, de olyan..., akikkel nem lehet..., akadályozzák a többi 25 munkáját is”. Az adott hatalmi-függőségi viszonyok mellett nem nehéz megszabadulni egy-két renitenstől, aki miatt mindenkinek nehezebb az élete. El kell indítani egy csapda-játszmát – aminek gyakran a tanár sincs tudatában, sok esetben azonban tudatosan, „felelősen” szervezi –, ami-be a diák gyanútlanul úgysis belesétál, és nincs menekvés. Jól dokumentálható az egyetlen posszibilis megoldás az lesz, ha az illető megbukik, osztályt vagy iskolát cserél. Ez is gyakori eset, de a passzív magatartás még sokkal gyakoribb. Amikor nem, vagy nem időben veszi észre a tanár, hogy diákja a lemorzsolódás felé vezető útra lépett, mert inkább azokra figyel, akikben több öröme van, akik jobban megérdemlik a figyelmet, a törődést. Esetleg nagyon is jól látja, de a kellemetlenségek (a családdal, kollégákkal, segítő intézményekkel, szakemberekkel való együttműködés a szabadidő rovására megy, konfliktusokkal is fenyeget) miatt halogatja az érdemi beavatkozást, és csupán a következményekre való figyelmeztetéssel próbálja felelősségét letudni.

Az intézmények fejkvóta szerinti finanszírozása olyan, hogy a gyermek megtartásában teszi érdekeltté az iskolát. De a megtartás nem feltétlenül jelenti az adott programon vagy osztályban való megtartást. Ha megbuktatja vagy áttanácsolja a szakközépiskolai osztályból a szakiskolaiba, legalább annyi évig maradhat a diákja, mint az eredeti programon, ami „nem neki való”. Egy-egy buktatás még egy évvel (középfokon 20–25%-kal) meg is növelheti az évet ismétlő után felvehető fejkvóta összegét. De meg lehet őrizni a diákot és fejkvótáját úgy is, hogy csak kiemeljük az osztályából, amelynek munkáját annyira zavarja, és átesszük egy felzárkóztatóba, ahol kevésbé zavar, mert ott csupa olyan van, akik valahol zavartak. Ez olykor még pozitív szaldós üzlet is lehet: a fenntartó szívesen megfinanszírozza ezeket a kis létszámú osztályokat, mert „ezekkel” ugye hagyományos osztályméretben nem lehet. Ezekben a kis létszámú osztályokban persze igazi fejlesztés, felzárkóztatás csak kivételesen folyik, a klíma és a mintaadó társak sem a legelőnyösebbek, és így szinte természetes, hogy előbb vagy utóbb alacsonyabb szintű végzettséggel kerül ki a diák a rendszerből, mintha a királyi utat végigjárhatta volna. Az iskola és a fenntartó haszna ebben az, hogy a középosztályi klientúra elégedettsége nő.

Az intézmények magatartását nem csak a finanszírozás motiválja. A hagyományos rutinszerű működés – amely, mint láttuk, két-három évtizede strukturálisan még nem okozott bajt – kevesebb erőforrást igényel, mint a személyre figyelő, funkcionális működés. Kevesebb együttműködést például az egy osztályban tanító tanárok között, kevesebb erőfeszítést a konfliktusok megelőzése és kezelése terén, kevesebb idő- és energiarabló együttműködést a családdal, más intézményekkel. A vezetésnek ilyesmire rávenni a főleg stresszel, de olykor munkával is túlterhelt pedagógusokat nem látszik bölcs megoldásnak, és olyan vezetőt és vezetést igényel, amilyenel az intézmények jó része nem rendelkezik. Az intézményi presztízst akár a lakosság, akár a fenntartó szemében csak kismértékben növeli, ha a kudarcmutatók

javulnak. A sikermutatókba való beruházás és a középosztály elégedettsége jobban megtérül.

A fenntartó az összes diák nyugodt körülmények között zajló, eredményes iskoláztatásáért felelős. Erre nagyon gondosan odafigyelnek. Így érthető, hogy a nagy (szavazó) többség érdekeinek figyelembevétele során, például az oktatás egyes helyszíneken való ellehetetlenülésének megakadályozása és az ezzel járó esetleges botrányok megelőzése miatt sok városban maguk is elősegítik a sokak által szegregációsaknak mondott megoldásokat. A kötelező felvételre kijelölt, gettósodó középfokú intézmények, az egyes intézményekben a gyengén teljesítőkből és alulmotiváltakból kialakított kis létszámú osztályok és csoportok a lemorzsolódás intézményesített előszobái. Az igazság kedvéért el kell mondani, hogy a fenntartó politikai és igazgatási szintje között sokszor nézeteltérés van, az iroda általában a szakmai, az oktatási bizottság a politikai prioritások mellett elkötelezettebb, és a dolog természete miatt rendszerint az utóbbi a domináns. A lemorzsolódás arányának csökkentésére komolyabb forrásokat nem különítenek el a fenntartók (szerény források biztosításáról van tudomásunk). Igaz, hogy teljesen érthetően az sem motiválja őket erre, hogy kevés reményük lehet abban, hogy ha mondjuk N1 forintot fordítanak a lemorzsolódás csökkentésére egy akárki által javasolt módon, akkor N2 diákkal kevesebb morzsolódik le. Ezek a „receptek” ennél puhábbak (bár megítélésünk szerint ilyenek léteznek), a pénz valóban könnyen elfolyhat. Az intézményeik által ilyen célra pályázati úton nyert források hasznosulásáról szerzett tapasztalataik sem meggyőzőek, saját forrásaik igencsak korlátozottak, és kevésbé kérhető számon rajtuk (szinte csak választások során van erre lehetősége a lakosságnak), ha a pénzt politikai prioritásaik szerint jobb hozadékkal kecsegtető területeken költik el, akár az oktatáson belül, akár azon kívül.

Az állami oktatáspolitikai korábban főleg az egyenlőtlenség és az esélyegyenlőség, a hátrányos (szociális) helyzet címszavakkal jelölte azokat a problématerületeket, amelyek a lemorzsolódással összefüggenek, és amelyet kezelni kívánt. Konkrétan a lemorzsolódási ráta csökkentésének szándéka a lisszaboni folyamat és az Unió által kijelölt benchmarkok kapcsán kapott nagyobb hangsúlyt az évtized elején. A magas lemorzsolódási ráta – mint a rendszer egyik fontos kudarcmutatója – rossz fényt vet a mindenkori oktatásirányításra, amely elvileg tehát az igencsak érdekelt ennek csökkentésében. De ha arra gondolunk, hogy a kudarcmutatók csökkentésére egyszerű állami politika – kimondhatjuk – nem létezik, hogy tehát nem csak pénz és elhatározás kérdése a lemorzsolódás csökkentése, akkor ez az érdekelttség már jóval kisebb. A központi forrásoknak ezen a szinten is számos más helye van, olyanok, ahol látványosabb eredményt lehet felmutatni, illetve ahol befolyásosabb választói csoportoknak lehet kedvezni. Nem véletlen tehát, hogy komolyabb forrást csupán egy-egy olyan részterület – pl. az integrációs nevelés normatívája vagy a Szakiskolai Fejlesztési Program – kapott, amely hosszabb távon ugyan előnyösen hathat a lemorzsolódási ráták alakulására, de közvetlenül mégsem azt célozza.



A lemorzsolódás az oktatás egészén belül a szakiskolai képzésben kritikusán magas, így a szakképzés kimenete természetes fogyasztóinak, a gazdaság szereplőinek véleménye és érdekeltsége sem lehet mellékes. Itt azért lehetünk zavarban, mert a tagolt gazdaság egészének nincsen elfogadott szóvivője, bár aktuális kérdésekben az Országos Érdekegyeztető Tanács munkaadói oldalának egyeztetett véleménye ilyennek tekinthető, de az OÉT-ben „fontosabb” kérdésekről egyeztetnek. Az egyes érdekszervezeteknek (a Magyar Gyáriparosok Országos Szövetségének, a Vállalkozók Országos Szövetségének és másoknak) nincsenek olyan állásfoglalásai, a nyilvánosság számára készült koncepcionális anyagai, amelyekből egy ilyen „részletkérdés”-t illető álláspontjuk kiderülne, informálisan annyit lehet sejteni, hogy a helyzet rosszallásán túl nemigen törődnek vele. A szakiskolai képzésben legfontosabb szerepet játszó Magyar Kereskedelmi és Iparkamara 2005-ben megfogalmazott szakképzési stratégiája javaslataiban nem foglalkozik a kérdéssel, csupán a helyzetkép felvázolásában tesz a helyzet tarthatatlanságára utaló megállapításokat, mint például: „[a] leszakadó társadalmi rétegekből iskolákba kerülők szorgalma, tanulmányi fegyelme is gyakran kifogásolható, amivel még a környezetükben lévők tanulását is nehezítik. Ezek mellett a maximalizmusra törekvő óratervek is fokozzák a leszakadás veszélyét” (A Magyar Kereskedelmi...: 5). A kamara a nyilvános megszólalásaiban egyébként inkább a kikerülők tudásszintjének elégtelenségével foglalkozik, mint a lemorzsolódással, és a szakmunkáshiány csökkentését – olykor kimondva, máskor sugallva – a középiskolai expanzió visszafogásával célozná meg.

Végül nem teljesen értelmetlen a szükségképpen laikus társadalom egészének a lemorzsolódás csökkentésében való érdekeltségéről szólni. Ezzel kapcsolatban azt kell hangsúlyozni, hogy a mai magyar társadalomban a szolidaritás alacsony szintű, különösen a romákkal, de általában is a szegényekkel, a „segélyeken élő dologtalanokkal”. Ez az oktatásra vetítve azt jelenti, hogy a középosztály a társadalmi hierarchia aljáról származó csoportok oktatását nem tekinti kiemelt célnak, a távlatos előnyöket nem látja vagy nem hisz bennük, így a lemorzsolódás csökkentésére irányuló komolyabb beruházásokat nyilván nem támogatna.

Ezt az állításunkat támasztja alá az Országos Közoktatási Intézet és a Gallup Intézet 2005-ben végzett 1000 fős reprezentatív oktatásügyi közvélemény-kutatása.

20. táblázat

**A lakosság véleménye a rosszul tanuló, iskolából korán kimaradó fiatalok oktatásának nagyobb mértékű támogatásáról**

Vélemény	Teljes mértékben egyetért (%)	Inkább egyetért (%)	Inkább nem ért egyet (%)	Egyáltalán nem ért egyet (%)	Nem változna semmi (%)	Nem tudja (%)	Nincs válasz (%)	Összesen (%)
Többet találnának munkát	20,3	22,3	11,9	20,5	18,6	5,9	0,5	100,0
Kevesebb lenne a bűnözés	22,6	20,7	14,3	18,2	18,3	5,5	0,5	100,0
Gyorsabban fejlődne a gazdaság	13,7	15,8	15,1	28,1	19,8	6,9	0,5	100,0
Igazságosabb lenne az ország	14,5	16,3	14,3	25,5	21,6	7,4	0,5	100,0

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, OKI – Gallup Intézet, 2005

Az eredeti kérdés: „Ön mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? – Ha nagyon rosszul tanuló, az iskolából korán kimaradó fiatalok oktatására több pénzt költene az ország, akkor a jövőben...”

Jól mutatják az adatok, hogy a közvélemény szerint a kimaradókra fordított adóforintok kevéssé kívánatosak, mert attól kevés „közjót” remélnek. A gazdaság fejlődésére gyakorolt pozitív hatásban a válaszolók kevesebb mint harmada bízott, amint abban is, hogy ettől az ország igazságosabb lenne. De még abban is jóval kevesebb mint fele, hogy a munkanélküliséget lehetne ily módon csökkenteni, a foglalkoztatottságot növelni, illetve hogy a bűnözés csökkenne. A rendkívül szkeptikusak, a kimaradókkal való fokozott törődést elutasítók (akik a kijelentéssel egyáltalán nem értenek egyet, illetve akik szerint semmi sem változna) aránya a négy kérdésnél 36,5 és 47,1 százalék között van, ami jóval magasabb, mint a pozitív változásban akár csak bizonytalanul is reménykedők aránya.

Ugyanennek a felmérésnek egy másik kérdésére adott válaszokból kiolvasható, hogy a lakosság miért nem támogatja a kimaradás, a lemorzsolódás ellen ható többletráfordításokat, miért nem bízik azok hasznosulásában. Azért, mert 42,4 százalékuk szerint elsősorban a tanulón múlik, ha rosszul teljesít. Ha ehhez hozzávesszük, hogy további 7,8 százalék szerint a szülők az iskolai kudarcok legfőbb okai, akkor minden második magyarországi lakos szerint a családokban kereshető a lemorzsolódás oka, ez esetben pedig nincs mit finanszírozni az iskolai folyamatban. Itt is működik tehát a bűnbak-képzés, amely nyilván nem független a szolidaritás alacsony szintjétől, illetve a romákhoz való negatív érzésektől. A válaszolók hatoda (16,1%) szerint keresendő a legfőbb ok a pedagógusban, további 11,1 százalék szerint a mód-

szerekben, 1,2 százalék szerint az iskolavezetésben. Összességében tehát kevesebb mint 30 százalék gondolja úgy, hogy az iskolában rejlenek a legfőbb – nyilván ott meg is szüntethető – okok.

## **Miért morzsolódnak le a diákok? A jelenség okai, dimenziói, strukturális tényezők**

Első közelítésben olyan közhelyszerű választ adhatunk, hogy egyrészt a lemorzsolódásnak komplex háttere, okrendszere van, másrészt minden történet egyedi. Ez a közhelyes igazság nagyjából jelzi is, hogy miért is nehéz a lemorzsolódás csökkentése szerte a világon. A komplexitás és az egyediség mögött persze néhány társadalomműködési és oktatásügyi működési problémaklasztert azonosíthatunk.

Ha lemorzsolódási vagy azzal fenyegető szakiskolai pályafutás-történeteket elemzünk,<sup>43</sup> akkor a lemorzsolódás közvetlen (felszíni) kiváltó oka két dolog lehet. Az egyik a tanulmányi, a másikat iskolai nyelvhasználattal nevezzük magatartásinak. Persze a kettő nem zárja ki egymást, sőt a kombinációjuk a tipikus, leggyakoribb jelenség, amikor egy „kezelhetetlen” diák több tárgyból meg is bukik. Mindkét ok hiányában csak a legritkább esetben szoktak a családok a tanulmányok félbehagyása mellett dönteni (nagy ritkán azonnali munkavállalás, pénzkeresés miatt).

A tanulmányi okok lefordíthatók úgy, mint felkészületlenség, illetve felkészítetlenség, rögtön jelezve a jelenség két oldalát és a felelősség megoszlását. A tanulmányi kudarcokat csak részben magyarázza a nagyon gyenge képesség. A nagyon gyenge képességűeket már az óvodáskorban vagy közvetlenül az iskolába lépés előtt kiszűrjük, és enyhe értelmi fogyatékosnak minősítve speciális általános iskolába küldjük, ahonnan a nagy többség a szakmát nem adó speciális szakiskolába kerül. Közülük csak keveseknek adatik meg a lehetőség szakiskolában OKJ-s szakmát szerezni. A „konform butuskák”-at olykor megbuktatják, esetleg – gyakran nem büntetésből, hanem a legjobb szándékkal – évet is ismételtetnek velük, de az intézmények többnyire végzettséghez juttatják őket.

A végzetes tanulmányi kudarcoknak története van tisztán tanulmányi szempontból is. Ezek a bukások már rendszerint sokadik bukások (különben „kapna még egy lehetőséget” a diák), sokszor évisméttelssel megfejelve. Jellemző, hogy az összes szakiskolába kerülő fiatal kétötödét buktatták meg általános iskolában valamelyik év végén (Mártonfi 2003). Olyan iskolai szakaszokon mentek keresztül, ahol – tisztán a tanulmányi oldalt tekintve – a legalább minimális mértékben sikeres fejlesztésük is elmaradt. Tehát ilyen vagy

<sup>43</sup> Húsznál több szakiskolás sorsot, történetet, pályautat ismerhettünk meg az EQUAL „Második esély” projektje keretében 2005–2007-ben.

olyan okból a család, a diák és az ő fejlesztéséért felelős intézmények és pedagógusok egyike–másika „megspórolta” az eredményhez szükséges munkát. Természetesen ennek a „megspórolásnak” a motívumai azok a társadalmi és oktatásügyi működési zavarok, amelyek a lemorzsolódás mélyebb okai, ezért is ritkán eredményesek az akár jó szándékú „felzárkóztatások” is.

Arról, hogy ki spórolta meg ezt a munkát, eltérően gondolkodnak az egyes szereplők. Mint korábban idéztük, a lakosság messze legnagyobb arányban a diákokat (és családjukat) tekinti a legnagyobb mértékben felelősnek a legsúlyosabb iskolai kudarcért, a kimaradásért, bár nem elhanyagolható mértékben az iskola felelősségét is látják. Maguk a pedagógusok és intézményvezetők és a témáról olykor nyilatkozó gazdasági szereplők is a diákokban (és kisebb mértékben családjukban) látják a legfőbb okot. Az oktatásszociológusok viszont jellemzően azt hangsúlyozzák, hogy a diákok és családok felelőssége ugyan nem kerülhető meg, de számos esetben kerülnek „sorsszerűen” – azaz a társadalmi környezet vagy egész konkrétan az iskola működésének következtében – olyan kényszerpályákra, amelyek szinte törvényszerűen vezetnek a kimaradáshoz, de legalábbis a „királyi útnál” alacsonyabb tanulmányi kimenethez.

Ha csak a „magatartási”, konformitási okokat tekintjük, akkor nem ennyire tiszta a kép. Ezeknek ugyanis nem csekély hányadában az ilyen vagy olyan okból elszenvedett tanulási kudarcok és a sokszor ezzel járó, negatívan megkülönböztető bánásmód az ősokei, vagy legalábbis fontos okainak egyike, amelyek csak halmozódnak az eseti életvezetési (pl. segítség nélküli kamaszkodás, drog), életkilátási (nincs munka a környéken az adott iskolatípus kimenete számára), családi (konfliktusok, elhanyagoltság, negatív minták), szociális problémákkal. Viszont „csupán” az imént említett okok, a végjátékot megelőző időig lényegi tanulmányi problémák nélkül is vezethetnek kimaradáshoz. Itt a közvetlen (felszíni) – sokszor a statisztikában is megjelölt – okok általában az igazolatlan hiányzás megengedett mértékének túllépése és/vagy fegyelmi ügyek, bár ilyen esetekben is előfordulhat, hogy az iskola számára néhány buktatással a legegyszerűbb lezárni az ügyet. Ha a diák már úgysem működik együtt, esetleg az iskolába sem jár be, akkor osztályozhatatlan lesz.

Az iskolai kimaradás okait is vizsgálta Liskó Ilona egy 2002-ben végzett felmérésében, ahol az előző, 2000/2001-es tanévben szakképző iskolákból kimaradt tanulókat keresett meg postai kérdőívvel (lásd Liskó 2003: 97). Maguk a tanulók persze nem a tényleges okokról – azoknak legtöbbször nincsenek, vagy csak nagyon nagy vonalakban vannak tudatában – adnak hírt, hanem saját értelmezésükről, de a zárt kérdésben megjelölt legfőbb okok gyakorisága így is érdekes. Kereken egyharmaduk „rossz közérzetével” indokolta a kimaradást. Ezt úgy is lefordíthatjuk, hogy utálta az egészet, elfogadhatatlan volt számára, nem tudott már a szükséges szinten együttműködni, legyen az a minimálisan elvárt tanulmányi vagy viselkedési teljesítmény. További négy „fő ok” volt, amelyet egyenként minden ötödik válaszoló jelölt meg. A „tanulmányi ok” és a „fegyelmi ok” a fentiekben is ismertetett kiemelt konkrét kategóriák, jól látható okok (vagy ürügyek). Az „anyagi ok” és különösen a

„szakmaválasztás” gyakori említése viszont magyarázatot igényel. Az „anyagi ok” megjelölése ilyen nagy arányban (20,9%) háritásnak látszik, a kudarcért való felelősséget igyekszik csökkenteni. Nem kérdéses, hogy a kimaradók legtöbbje tisztességes szegénységben vagy esetleg mélyszegénységben él, de a szegénység tapasztalataink szerint direkt módon, önmagában ritkán vezet kimaradáshoz, sőt a szegénységgel aktívan küzdők nagy fontosságot tulajdonítanak a végzettség megszerzéséhez. A „szakmaválasztás” említése mögött (21,8%) pedig az intézmény működési diszfunkciója van elrejtve. A választás ugyanis az esetek nem kis részében, legalább egyharmadában<sup>44</sup> nem igazi választás, hanem a diákok rossz (tanulmányi, konformitási) pozíciója által meghatározott kényszerválasztás, vagy sokszor ennél is direkter „átirányítás” egy nem kívánt szakmára, ahol van férőhely. Empirikusan tudjuk, hogy a kényszerválasztások lényegesen nagyobb arányban vezetnek lemorzsolódáshoz, mint az érdek vagy érdeklődés alapján történt saját választások. Természetesen saját jogon meghozott, tévesnek bizonyult, korrigálásra érdemes döntések is vannak, de ezek miért vezet(né)nek kimaradáshoz az intézmény diákokat segítő működése esetén. Ilyenkor a szakmaválasztási korrekció segítése lenne az intézmény feladata, nem a kimaradáshoz vezető hosszadalmas folyamat végigasszisztálása.

Figyelemre méltó eredményeket kapott említett felmérésében Liskó (2003), amikor az iránt érdeklődött, hogy a megkérdezettek szerint ki felelős leginkább a lemorzsolódásért. A diákok – legtöbbször így is gondolják – kétharmad részben saját magukat nevezték meg. Ez a válasz is több dimenziót mos egybe. Öröndetes benne az, hogy a tanulók saját (rész)felelősségüket elismerik a kimaradáshoz vezető folyamatban, nem tisztán áldozatnak akarják láttatni magukat, hiszen ez egy későbbi felelős magatartás előfeltétele. Ugyanakkor ebben az egyoldalú megoszlásban (az iskolai szereplőkben mindössze a diákok egyhatede látja a legfőbb felelőst) azt is látjuk, hogy elfogadják a bűnbak szerepet. Ez az egyenlőtlen megoszlás – amely sajnos más, pedagógusok által kitöltött kérdőívben is visszaköszön – arra a hamis leegyszerűsítésre csábíthat, miszerint „ha a diákok kicsit jobban tanulnának, és rendesebben viselkednének”, akkor sokkal kisebb lenne a probléma.

---

<sup>44</sup> A 2005/2006-os tanévben 394 Tolna megyei 12. évfolyamos (végzés előtt álló) szakiskolás körében végzett felmérés szerint (kutatásvezető Mártonfi György) a kényszerválasztás aránya közel 40%.

Eredetileg ezt a szakmát akarta tanulni, vagy inkább más szakmát szeretett volna?

1 Eredetileg is ezt akartam (62,1%)

2 Inkább más szakmát szerettem volna, de arra nem vettem fel (26,1%)

3 Mászt szerettem volna, de arra nem is jelentkeztem (pl. úgy gondolta, hogy úgyse veszik fel) (11,8%)

Egy másik felmérés (Expanzió Kft. Szakiskolai Fejlesztési Program monitoring felmérése a 2005/2006-os tanévben 11. évfolyamos szakiskolásokkal) szerint akik nem a tényleges választásuk szerinti szakmát tanulják, azoknak 53%-a a szakmatanulás félidejében is inkább mászt választana, tehát a szakma tanulása közben sem azonosul leendő szakmájával.

A fentiekben nincs a szakemberek számára lényegi új információ, és a mögöttes társadalmi és ezekkel részben összefüggő oktatásügyi okok vázlatát is feltérképezte már a szakma, bár abban, hogy ezek mennyiben járulnak hozzá a lemorzsolódáshoz, nincs teljes egyetértés. Nem világos, hogy a szabad iskolaválasztás, a szelekciós és szegregációs mechanizmusok, a család intézményének tömeges méretű labilis működése, a váratlanul kitört szabadság, amely felkészületlenül ért egyént és intézményt egyaránt, a média „személyiségromboló” vagy a pangó kistérségek helyi társadalmában elsajátított viselkedési és karrierminták negatív hatása, a középosztály szolidaritásának hiánya mennyiben felelős.

Mint ahogy az sem egyértelmű, hogy milyen mértékben járul hozzá az iskolai kudarcokhoz az, hogy az oktatásügyi szereplők jelentős része is lassan reagál az új kihívásokra, és a régi „rutin iskolai verki” egy megváltozott világban a korábbiakhoz képest is sok káros mellékhatással jár, kevésbé eredményes. Vajon a probléma immár explicit és hangsúlyos tematizálása, a módszertani és egyéb (pl. konfliktuskezelő, diagnosztizáló, fejlesztő pedagógiai stb.) pedagógus-továbbképzések terjedése lényegi változást takar, vagy egy jó irányban tett elégtelen lépés a diszfunkcionálisan működő iskola funkcionálissá tételére a lemorzsolódók számára, nos ebben is megoszlanak a vélemények.

## **Helyzetkép és trend, eltérő lemorzsolódás az egyes programokban**

A tanulmány elején már tárgyaltuk, hogy lemorzsolódáson az iskolai kudarcoknak nem ugyanazt a csoportját értik a szakemberek, ezért mérésük is különböző módszerrel és pontossággal történhet, és szórványosan történik is. A kimaradásról és a kimaradással fenyegető iskolai kudarcokról – persze csak nagy vonalakban, részleteiben nem feltétlenül – a fellelhető adatok alapján tájékozódhatunk, a trendeket és a nagyságrendeket ismerjük. Meg kell hogy mondjuk, hogy e tájékozottság csak bizonyos kutatások eredményeinek ismeretéből adódhat, a minisztériumi éves oktatásstatisztikai kiadványok az iskolai kudarcokat az ezredforduló óta egyáltalán nem érintik, pedig az éves intézményi adatszolgáltatás erre lehetőséget adna (adatok vannak), és a deklarált szakpolitikai prioritások is indokolnák ezek részletes feldolgozását és nyilvános közreadását.

A legutóbb megjelent, lemorzsolódási monitoring adatokat is tartalmazó kiadvány szerint a szakiskolák 9. évfolyamán 2002–2006 között a diákok mintegy 12 százalékban morzsolódtak le (André/Kerékgyártó 2007: 156), azaz – a szerzők adatgyűjtésben alkalmazott definíciója szerint – ennyivel csökkent az év végére az indulólétszám (az évismétlésre bukások ebben nincsenek benne). Fontos, hogy már az első félévben megtörténik a lemorzsolódá-

sok valamivel több mint fele (nagyjából 7%). Az adatok sem csökkenő, sem emelkedő trendre nem utalnak, kismértékben ingadoznak az említett értékek körül. 10. évfolyamon a lemorzsolódás nyolc százalék körüli, melyből négy-öt százalék az első félévben megtörténik. Ezekhez a számokhoz hozzá kell még vennünk, hogy a 9. évfolyamon további nagyjából hét százalék, 10. évfolyamon két százalék nem osztályozható, ők – ha még tankötelesek – bizonyosan nem a királyi úton haladnak tovább. Vagy évet ismételnék, esetleg iskolát váltanak, illetve az esetek nagy részében „átmennek szakmára” (a 9. évfolyamot végzettek nagy része, a gyenge teljesítményt nyújtók átlagon felüli hányada 16. életévét már betöltötte), tehát nem iskolaelhagyók. A fentieken kívül 9. évfolyamon a diákok nagyjából 12 százaléka, 10. évfolyamon három százaléka kettőnél több tantárgyból bukott, ők szintén az évismétlés és – megfelelő életkor esetén – a szakképzésbe való belépés között választhatnak. Mindehhez pedig még hozzávehetjük az egy vagy két tárgyból bukott pótvizsgázók (9. évfolyamon 27%, a 10. évfolyamon 17%) mintegy negyedét,<sup>45</sup> ez további hét, illetve négy százalék körüli eróziót jelent.

Az induló létszámhoz képest tehát a 9. évfolyamon 38 százalékos, a 10. évfolyamon 17 százalékos „veszteséget” számolhatunk össze, ennyien nem folytatják tanulmányaikat a „királyi úton”. Természetesen ez nem lemorzsolódás abban az értelemben, hogy legtöbbjük a tanköteles koron túl is az iskola-rendszerben marad, és évismétlőként (ez a 9. évfolyam induló létszámának mintegy 11%-a, 10. évfolyamon 4–5%-a) vagy a szakképző évfolyam diákjaként folytatja tanulmányait. Sajnos ismeretlen és az általunk ismert szakirodalom alapján megbecsülhetetlen, hogy ezek a súlyos iskola kudarcok milyen arányban vezetnek oda, hogy az illetők szakképzettség nélkül kerülnek ki a munkaerőpiacra, illetve milyen arányban szereznek utóbb szakmai végzettséget, egy-két évvel megfejeelve tanulmányaikat. Arra, hogy az esetek nagy százalékban vezetnek végzettség nélküli kimaradáshoz, abból következtethetünk, hogy az EUROSTAT adatai szerint hazánkban a 18–24 évesek nagyjából 12 százalékának nincs sem szakképzettsége, sem érettségije.<sup>46</sup>

A lemorzsolódás relativitására, a tanulmányok „valahol” történő folytatására utal az is, hogy egy 2006 tavaszán végzett felmérés szerint a 11. évfolyamos szakiskolások egynegyede az adott intézményen kívül már más középfokú programot is megjárta.<sup>47</sup> Közel egytizedük középiskolai (általában szakközépiskolai) programot kezdett, és 15 százalék azoknak az aránya, akik más szakiskolába is jártak már, tehát nem helybeni évismétlők. Legtöbbjük nyilván nem költözés vagy érdeklődésváltás miatt választott új szakiskolát, hanem iskolai kudarcait követően próbált korrigálni.

<sup>45</sup> Az idézett kötetben közreadott monitoring a pótvizsgák sikerességi arányára is kitért, az nagyjából 75–80%-os.

<sup>46</sup> Lásd a *Nemzetközi összehasonlítás* c. fejezetben közölt táblázatot.

<sup>47</sup> Az EQUAL Második esély projektje keretében 11. évfolyamon 376 szakiskolással végeztünk felmérést.

A kudarcok, a lemorzsolódás messze legnagyobb arányban a szakiskolásokat érinti középfokon, de nem csak őket. Az évismétlésre történő bukások adatait ismerjük programtípusonként is (lásd Mayer 2006). Ez a gimnáziumban az összes évfolyamon együttesen alig haladja meg az egy százalékot, a szakközépiskolában három–négy százalék, a szakiskolában viszont közel hat százalék. Természetesen a kezdő évfolyamon a bukásarány sokkal magasabb, nagyjából kétszerese az átlagnak, és a középiskolában is hozzá kell vennünk további veszteségeket (évközi iskolaelhagyás stb.). A lemorzsolódásról és kimaradásról viszont nincsenek adataink. Itt azonban újabb definíciós problémával találkozhatunk. A gimnáziumból és a szakközépiskolából „kibukottaknak” ugyanis mást jelent a lemorzsolódás, mert végső esetre ott van a szakiskola. Ők tudnak „lefele” morzsolódni, egyúttal a rendszeren belül maradni. A szakiskolából viszont nincs „lefele” út (a speciális szakiskolába való átkerülés nem jellemző, ugyanis az ottani képzésnek nincs munkaerő-piaci értéke, így az abban való részvételben sincs érdekelttség), a diákoknak a szakiskolai rendszeren belül kell maradniuk, vagy az egész nappali oktatási rendszerből kimaradnak. Ott vannak persze még a „felnőttképző”, de huszonéveseket is nagy mennyiségben képző rendszerek, általában a foglalkoztatási szféra felügyelete alatt. Az iskolarendszerből kihullottak egy részét felfogja ez a védőháló, más részüket nem. Adatokat itt sem ismerünk, talán majd a teljes fiatalkori pályautat figyelő pályakövetési rendszertől remélhetünk ilyeneket.

E mégoly vázlatos helyzetképet ki kell egészítenünk a romák lemorzsolódására vonatkozó adatokkal vagy inkább becslésekkel, hiszen abban biztosak vagyunk, hogy körükben az iskolai kudarcok aránya az átlagot meghaladó. De mennyivel?

A középiskolai expanzió a roma származású diákokat is elérte, az elmúlt másfél évtizedben gyors üteműnek is mondható, bár a cigány tanulók továbbra is rendkívüli mértékben alulreprezentáltak a középiskolákban. Amíg a kilencvenes évek elején csak nagyjából minden tizedik fiatal roma került középiskolába a 8. osztály elvégzése után, és a középiskolásoknak is csak alig tízede – a teljes roma évfolyatnak kevesebb mint egy százaléka – nyert felvételt gimnáziumba, addig 2002-re már az általános iskolát végzett cigány tanulók több mint 20 százaléka középiskolában folytathatta tanulmányait, és ezen belül hat százalék körül alakult a gimnáziumi továbbtanulók aránya is (Liskó 2005: 57–58). Ez persze továbbra is töredéke – legfeljebb ötöde – a nem romák gimnáziumi továbbtanulási arányának, de az elmozdulás kétségkívül jelentős. A középiskolai expanzió mellett a szakiskolai továbbtanulási arány is komoly mértékben emelkedett. Míg a kilencvenes évek elején az általános iskolából kikerülő cigánytanulók mintegy fele nem is tanult tovább, és egy korosztály kevesebb mint harmada került szakiskolába, addig 2002-re a tovább nem tanulók aránya tíz százalék alá süllyedt, a szakiskolába kerülőké pedig 60 százalék fölé emelkedett. Amikor tehát a romák lemorzsolódásának mértékéről beszélünk, akkor ezt annak tudatában kell tennünk, hogy olyan tanulói rétegek vannak most a középiskolákban, amelyek 10–15 éve még szakiskolába kerültek, és nagyrészt olyanok látogatják a szakiskolai progra-



mokat, akik egy fél generációval korábban el sem kezdték középfokú tanulmányaikat.

A romák lemorzsolódásáról adatok nincsenek, ilyenek az adatkezelés szabályozása miatt nem is lehetségesek, de felmérések eredményein alapuló becsléseink vannak. Egy 2002. novemberi, úgyszólván teljes körű szakiskolai felmérésben az igazgatók és osztályfőnökök becslésére alapozva arra jutottunk, hogy a roma tanulók körében – akik ebben az időben becslések szerint mintegy 15 százalékát tették ki az összes szakiskolásnak – az iskolai kudarcmutatók mintegy 30–60 százalékkal magasabbak, mint a nem romáknál (Mártonfi 2004: 288–317). Így például nagyjából másfélszeres a korábbi évisméltetésre utaló túlkorosok aránya (35% a 21%-kal szemben). A romák aránya a 9. osztályokban 15 százalék, a 10. osztályokban csak 12 százalék körül volt. A lemorzsolódók aránya 9. évfolyamon nagyjából 13 százalék volt, a romák között közel 20 százalék. Nagyon érdekes, hogy ha a szakiskolások bizonyos pozitív továbbhaladási mutatóit vizsgáljuk – végzés után érettségizéshez vezető programra való beiratkozás, második szakma tanulása –, akkor is ez a nagyjából másfélszeres arány adódik az igazgatói becslésekből, azaz a nem romák másfélszeres, a romák kétharmados reprezentáltsága, hiszen a romák aránya ezekben a csoportokban tíz százalék körüli (a teljes szakiskolai populációban pedig közel 15%).

Liskó Ilona egy 2001-es, a teljes szakiskolai populációra nem reprezentatív mintán végzett felmérése arra a következtetésre jut, hogy „a szakiskolákba belépő roma tanulók több mint fele el sem jut a szakmatanulás megkezdéséig, mert 9-10. osztályban lemorzsolódik” (Liskó 2005: 59). Liskó a romák körében 36, illetve 29 százalékos lemorzsolódást mutat ki 9. és 10. évfolyamon, amit mi túlzott becslésnek és túl pesszimista megállapításnak gondolunk.<sup>48</sup>

## **A lemorzsolódás megjelenítése a stratégiai anyagokban**

A rendszerváltás után, a közoktatási és a szakképzési törvény 1993-as elfogadását követően, 1996-ban készült el az első közoktatási és ugyanebben az évben a szakképzési stratégia. Minthogy a szakiskolai lemorzsolódás a tankötelezettségi koron és az iskolarendszeren belüli probléma – közösen finanszírozott és felügyelt program gondja –, ezért elvileg mind a közoktatáspolitikai, mind a szakképzés-politika célkeresztjében ott van a helye.

---

<sup>48</sup> Sajnos nem derül ki a publikációból sem a lemorzsolódás értelmezése, sem a kudarcok halmozódása és az újrakezdések, évisméltetések, szakmai képzésre való átiratkozások kezelése.

Az 1996 januárjában kormány szinten elfogadott *A szakképzés távlati fejlesztési koncepciója* c. írás hat pontban határozta meg a fő irányokat (Munkaügyi Minisztérium: 17–33):

1. a szakképzettséget szerzők arányának növelése;
2. a szakmai képzés és tudás versenyképessége;
3. iskolai alapozás – specializáció a gazdaságban;
4. a felnőttek folyamatos képzésének biztosítása;
5. a szakképzés finanszírozása, intézmény- és feltételrendszere;
6. a szakképzéskutatás fejlesztése.

A 12 oldalas írás és a 17 pontos programütemterv egyaránt érinti a lemorzsolódás problémáját. A szöveg első bekezdésében, amely a fő kihívásokat sorolja fel így fogalmaz: „...a közoktatási rendszerből kikerülő vagy lemorzsolódó fiatalok számára a jövőjük érdekében valamilyen szakképesítést kell adni...”. A szöveg ezek után az iskolai kudarcok, a kimaradás témáját nem érinti, de a 17 pont közül a 11. erre fogalmaz meg feladatot az alábbi módon: „A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet, a csökkent munkaképesség, illetve a közoktatás rendszeréből lemorzsolódó fiatalok számára alternatív, a felzárkóztatást, pályaaorientációt is magába foglaló, a motivációs, tanulási készségek fejlesztését elősegítő alternatív szakmai programok készítése. Ennek keretében kell megoldani a büntetés-végrehajtási intézetben lévő fiatalok szabadságvesztésük alatti, illetve azt követő szakképzését. Felelős munkaügyi miniszter és művelődési és közoktatási miniszter, időütemezés: 1996–97.” Az élet és az elvesztett választás (bár a szakképzésért felelős, nem pártelkötelezett államtitkár 1998-ban megtarthatta pozícióját, és ritka kivételként a folytonosságot képviselte) amúgy túllépett e „koncepción”, amely a tényleges szakképzés-politikát alig befolyásolta, az említett 11. pont sem valósult meg érdemben.

Az oktatási tárca által szintén 1996-ban kiadott közoktatási távlati fejlesztési stratégia az akkori oktatásirányítási szándékoknak megfelelően a rendszer – végül csak részben megvalósult – átalakítására koncentrált (MKM 1996: 92). A NAT bevezetésére, a középiskolai expanzióra, tartalmi modernizációra, értékelésre és hatékonyságra. Ebben az anyagban a hátrányokról és azok kezeléséről kevés szó esik.

Ezt követően a közoktatási államtitkárság (1998) által készített anyag szerint az iskolai kudarcok okai a következők:

- Iskolai kudarc által fenyegetettek korcsoporton belüli arányának EU szintre történő csökkentése a csatlakozásig.
- Az iskolai kudarcok, lemorzsolódás csökkentése érdekében új pedagógiai módszerek kidolgozása és bevezetése indokolt.
- A pedagógiai kudarcok okainak megszüntetése a következő intézkedésekkel lehetséges – a pedagógusok munkájának értékelése, a tekintélyelvű belső iskolai struktúra megváltoztatása, szervezeti problémák kezelése és a pedagógusok munkájának elismerése.

- A tanulók teljesítményromlását meg kell vizsgálni.
- Az iskolai kudarcok, a leszakadás kezelése sokrétű munkát kíván. A szempontok és a módszerek meghatározása további célzott vizsgálatokat illetve kísérleti projekteket igényel.

Az alfejezet egy bekezdést szán az akkor még szakmunkásképzésnek nevezett szakiskolai képzésnek is, és a következő megállapítást teszi: „A szakmunkásképző intézményekben a három év alatti lemorzsolódás mind arányát, mind nagyságát tekintve jelentősen meghaladja a gimnáziumi és szakközépiskolai lemorzsolódást. Az utolsó tíz év adatai szerint a lemorzsolódás aránya (kerekítve) 20–25 százalék között ingadozott, az utolsó négy évben nőtt. Ezek az arányok évente kb. négy–hatezer szakmunkástanuló iskolaelhagyását jelentették.” Ehhez a problémához is külön célt rendel, mely szerint „[a]z iskolai lemorzsolódás kezelése iskolatípusokként eltérő megközelítést és módszereket kíván”.

A '96-os közoktatási stratégia csak a szociálliberális koalíció '98-as választási programjába épült be. 1994–98 között a NAT-on, az 1998–2002 közötti időszakban a NAT-tal szembeni ideológiát megtestesítő kerettanterveken volt a szakpolitikai és fejlesztési hangsúly, úgyhogy az iskolai kudarcok politikai hozzájuk képest kisebb jelentőséget kaptak. A 2002 utáni időszak ismét a stratégiai anyagok kiadásának időszaka, és a hátrányos helyzetű rétegek problémáinak kezelése kiemelt figyelmet kap.

A 2002 utáni stratégiai anyagok megidézése előtt egy fontos dolgot kell felidézünk: ezek már az ún. lisszaboni folyamat ismeretében és a közeli uniós csatlakozás tudatában készültek, és – a dokumentumok sokkal inkább, mint a reálfolyamatok – tükrözik az EU értékrendjét és deklarált céljait. A lisszaboni folyamat, amelynek deklarált célja hogy „az évtized végére az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú társadalmává kell válnia” az egész életen át tartó tanulásnak és az oktatásnak általában is kiemelt szerepet szánt. 2002-ben a munkaprogram kialakításakor meghatározott stratégiai célok és célkitűzések közül, a következők állnak kapcsolatban témánkkal:

- az 1. 2. célkitűzés (a tudás alapú társadalom által megkívánt ismeretek fejlesztése) 2. rész célja (az alapkészségek megszerzésének elérhetővé tétele mindenki számára, beleértve a hátrányos helyzetű, speciális igényű, az iskolából kimaradt és a felnőtt tanulókat);
- az 1. 3. célkitűzés (az ICT-hez való hozzáférhetőség biztosítása mindenki számára) a „mindenki számára” hangsúlyos kitétel miatt;
- a 2. 1. célkitűzés (nyitott tanulási környezet) 3. és 4. rész célja (a tanulás mindenki számára elérhetővé tétele annak érdekében, hogy a tudás alapú társadalom kihívásaira jobb válaszok szülessenek; mindenkinek szóló rugalmas tanulási módok támogatása);
- a 2. 2. célkitűzés (a tanulás vonzóbbá tétele);

- a 2. 3. célkitűzés (az aktív állampolgárság, az egyenlő esélyek és a társadalmi kohézió támogatása) 2. és 3. rész célja (az oktatás és képzés céljaiba és működésébe teljesen bele kell építeni az egyenlő esélyek fogalmát; annak biztosítása, hogy a kevésbé kiváltságos helyzetben lévők is ismeretekhez/készségekhez juthassanak és motiválásuk a tanulásban való részvételre).

A társadalmi kohézió növelésének sokszor deklarált célja köszön vissza ezekből a célokból, amelyek persze a lemorzsolódással direkt kapcsolatba hozhatók. Még közvetlenebb e kapcsolat az ún. öt benchmarkkal (mérőöldkő), amelyeket 2003 májusában fogalmazott meg az oktatási miniszterek tanácsa.

1. A korai iskolaelhagyók átlagos arányát az EU átlagában 18,8 százalékról tíz százalékra szeretnék csökkenteni.
2. A matematikai, természettudományi és műszaki végzettséggel rendelkezők számát átlagosan 15 százalékkal szeretnék növelni a nők részesedésének javítása mellett.
3. A felső középfokú iskolai végzettségűek arányát átlagosan 75 százalékról 85 százalékra szeretnék növelni.
4. A 15 éves korosztályban a PISA-mérés szerint alacsony szintű olvasási-szövegértési kompetenciával rendelkezők arányát átlagosan 17,2 százalékról 13,7 százalékra szeretnék csökkenteni.
5. Az élethosszig tartó (felnőtt) tanulásban (képzésben, továbbképzésben) részt vevők arányát 8,5 százalékról 12,5 százalékra kívánják növelni.

Ezek közül négy (a 2. kivételével valamennyi) közvetlenül az iskolai sikeresség indikátora. Az elsőben a korai iskolaelhagyás nevesítve is van, a harmadikban egy, a lakosság egyre nagyobb hányada számára minimálisnak tekinthető végzettség fogalmazódik meg, a negyedik egy olyan tudásszint-feltételt tartalmaz, amelyet a felső középfokú végzettség előfeltételének tekinthetünk, az utolsó pedig – részben – a felnőttkori korrekciós tanulási pályák gyakoriságáról is szól. A hazai dokumentumokban a fent említett prioritások – olykor átfogalmazva és átértelmezve – visszaköszönnek.

Az Oktatási Minisztérium 2002–2006-os időszakot összefoglaló kiadványa a négyéves reformfolyamat címének azt adta, hogy „használható tudást mindenkinek”, tehát egy olyan, az Európai Unió oktatáspolitikájában is kulcsfontosságú üzenetet, amely a leszakadás elleni, a társadalmi kohézióért való küzdelmet helyezi a középpontba (OM 2006). A 2003-as közoktatási stratégia legitimitása kérdéses,<sup>49</sup> mindenesetre teljes mértékben összhangban volt a minisztériumi szándékokkal. A hét legfontosabb célkitűzés itt a következő:

<sup>49</sup> Egy idő után eltűnt a honlapról; viszont az akkori közoktatási államtitkár korabeli cikke alapján rekonstruálható (Sipos 2002).

1. az élethossziglan tartó tanulás megalapozása a kulcskompetenciák fejlesztése révén;
2. az oktatás minőségének fejlesztése és biztosítása;
3. az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése;
4. a pedagógus szakma rangjának helyreállítása, a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása;
5. az oktatás költséghatékonyságának javítása;
6. az információs társadalom kialakulásához szükséges kompetenciák fejlesztése;
7. az oktatás tárgyi feltételeinek javítása.

Ezek közül a harmadik kapcsolódik legközvetlenebbül lemorzsolódáshoz, de közvetetten az első, a második, a hatodik és a hetedik pont is.

Az egyenlőtlenségek mérséklésének súlyát jelzi az is, hogy a megfelelő fejezet a minisztérium négyéves munkáját bemutató, imént említett kiadványában – két másikkal holtversenyben – a leghosszabb. Maga a lemorzsolódás hét alkalommal fordul elő az anyagban, egyszer az érettségiről szóló fejezetben, a kétszintű érettségi előnyeit taglalva, négy alkalommal az *Egyenlő esélyekért* és kétszer a *Változások a szakképzésben* c. fejezetben, valamint *A hátrányos helyzetűek a szakképzésben* c. fejezetben a helyzetleíró említés szintjén. A tematikus kapcsolódások: a korai iskolaelhagyás kockázatainak csökkentését szolgáló kutatások ösztönzése; a romák lemorzsolódási rátáját (is) csökkentő tanodarendszer elterjesztése; az alsó tagozatos évisméltés visszaszorítása és a szöveges értékelés mint lemorzsolódást csökkentő értékelő módszerek; a lemorzsolódás a Nemzeti Fejlesztés Terv egyik fontos célja.

Természetesen egyéb témák is kapcsolódnak a lemorzsolódáshoz, ha nincsenek is ezen a néven megemlítve. Így többé-kevésbé részletesen taglalt téma a kötetben az integráció és szegregáció kérdése, az integrációs norma-tíva, az Országos Oktatási Integrációs Hálózat felállítása, az Utolsó Padból program, az ösztöndíjprogramok, a hátrányos helyzetű diákokat támogató kezdeményezések és egyéb, logikailag kapcsolódó intézkedések.

2003-ban egy sokkal nagyobb hatású – mert jelentős pénzforrásokat is allokáló – dokumentum született: a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT), azon belül pedig a Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program (HEFOP). Ebben a prioritások és intézkedések szintjén hangsúlyosan megjelenik az iskolai kudarc csökkentésére való törekvés és annak utólagos kezelése. Így:

- az első prioritás 1. 1. intézkedésében (A munkanélküliség megelőzése és kezelése);
- a 2. prioritás (Társadalmi kirekesztés elleni küzdelem a munkaerőpiacra történő belépés segítségével) mindhárom intézkedésében (2. 1.: Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben; 2. 2.: A társadalmi beilleszkedést elősegítő progra-

mok és szolgáltatások támogatása és 2. 3.: Hátrányos helyzetű emberek, köztük a romák foglalkoztathatóságának javítása).

- a 3., 4. és 5. prioritások egyes részintézkedéseiben is (mint például 3. 1.: Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és képességek fejlesztése; 3. 2.: A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése és 5. 2.: A társadalmi befogadást támogató szolgáltatások infrastrukturális fejlesztése).

Ez a közel tíz ív terjedelmű anyag a „lemorzsolódás” vagy „lemorzsolódó” szót 16-szor tartalmazza, egyes esetekben az iskolai kudarcok számos formáját nevesíti. Itt természetesen figyelembe kell venni, hogy az Európai Szociális Alap forrásai a hátrányos helyzetű lakossági csoportok számára nyújtott szolgáltatásokhoz könnyebben hozzáférhetők. Mindenesetre a fenti intézkedések sok milliárd forint plusz forrást is jelentettek, amelyek részben a lemorzsolódás csökkentését és következményeinek kezelését is szolgálták.

2005-ben két kormány szinten elfogadott stratégiai anyag került még nyilvánosságra, amelyek magát a lemorzsolódás csökkentését explicit módon tartalmazzák. A májusban elfogadott Szakképzés-fejlesztési Stratégia (1057/2005. kormányhatározat) az I. fejezet (Minőségi szakképzést mindenkinek!) 2. pontjának (Javítani a hozzáférést a szakképzéshez) a.) pontjában explicitté teszi, hogy „[i]ntézkedéseket kell kidolgozni a szakképzésből való lemorzsolódás megelőzésére, illetve a lemorzsolódott fiatalok képzésbe való visszasegítésére. Olyan programokat kell kidolgozni, amelyek lehetővé teszik a szakképzésbe való bekapcsolódáshoz szükséges iskolai végzettséggel nem rendelkező felnőttek számára is a piacképes szakképesítés megszerzését”. E stratégiai cél kapcsán úgyszólván mindig a Szakiskolai Fejlesztési Programot, illetve a második idézett mondat kapcsán annak 'C' komponensét nevezték meg az illetékesek, amely a határozat elfogadásának idején már két éve elindult.

Az ugyanennek az évnek a szeptemberében elfogadott *A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* c., négy ív terjedelmű dokumentum az egész életen át tartó tanulás egyik (a hét közül a hatodik) kulcsterületének nevezi a „hátrányos helyzetű és munkaerő-piaci szempontból veszélyeztetett csoportok támogatását”, és ezen belül egy alfejezet kifejezetten a lemorzsolódás megelőzése címet viseli. A 14 soros diagnózis olyan tömör és lényegi összefoglalása a problémának, hogy érdemes teljes szövegét idézni: „A gyenge tanulmányi teljesítmény csak akkor vezet kimaradáshoz, ha az iskolát és a tanulást elutasító viszonyulással társul, vagyis olyan magatartással, amely elfogadhatatlan az iskola számára. Annak ellenére, hogy az iskolai magatartásproblémák a legtöbb esetben családi és társadalmi eredetűek, az iskola is nagy szerepet játszik abban, hogy kimaradáshoz vezetnek. Az iskola leggyakrabban a magatartászavarok tüneteire reagál, ahelyett, hogy az okait igyekezne felkutatni és megszüntetni. A leggyakoribb tüneti reagálás a problémák leplezése és a szelekció. A szelektív viszonyulást igen gyakran hamis ideológiák is kísérik, amelyek akadályozzák

a valóban hatékony nevelési eljárásokat. A kimaradás tehát nemcsak a gyerekek iskolai kudarcának, hanem az iskolák pedagógiai kudarcának is következménye. Az ilyen típusú pedagógiai kudarcok nem kivételes anomáliák, hanem szükségszerűen következnek az iskolák jelenlegi működési mechanizmusából, és következményei az iskolák működési zavarainak. Ezek okai közül az iskolák irányításának a problémája, az iskolák nagysága, a pedagógusok munkájának értékelése, a tekintélyelv alapján szerveződő belső struktúra és a kapcsolatok elszemélytelenedése tűnik a leginkább meghatározónak”. Az anyag ezt követően a Szakiskolai Fejlesztési Programot, az integrált oktatás elterjesztését és a területi különbségek kiegyenlítését nevesíti. Terápiában tehát már nem olyan erős, mint diagnózisban. A kétoldalas 2215/2005. kormányhatározat a feladatokról pedig 16 pontja közül egyetlenegyben, a 15.-ben érinti a problémát az alábbi módon: „Készüljön a stratégiai célokhoz kapcsolódóan egy, a hátrányos helyzetű csoportok oktatására, képzésére összpontosító, a társadalmi befogadást képzés által erősítő cselekvési terv.”

A legutóbbi kulcsdokumentum az NFT utódja, az Új Magyarország Fejlesztési Terv 2006. decemberében kormány szinten elfogadott, 10 ív terjedelmű Társadalmi Megújulás Operatív Programja (TÁMOP), amelyet a további átdolgozások után 2007. szeptember 13-án már bő 15 íves változatban fogadott el az Európai Bizottság. A 70 ezer szavas dokumentumban a „lemorzsolódás” vagy „lemorzsolódók” szó 12 alkalommal szerepel, ezek közül az első négy a helyzetleírásnál. Az első az 1. 3. fejezet (Munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű csoportok) *Fiatalok* c. alfejezetében; a következő három az 1. 6. 2. alfejezetben (Iskolarendszerű képzés). Az ötödik előfordulás a 2. 5. 6. alfejezet (Kapcsolódás az ágazati reformokhoz) 2. 5. 6. 3. *Szakképzés és felnőttképzés reformja* c. részében fordul elő. A további hét említés már a tervezett teendőknél található. Kétszer a 3. 2. 2. alfejezetben (A munkaerő-piaci alkalmazkodást segítő intézményrendszer fejlesztése); háromszor a 3. 3. 3. alfejezetben (A halmozottan hátrányos helyzetű és a roma tanulók szegregációjának csökkentése, esélyegyenlőségük megteremtése a közoktatásban); és végül ismét kétszer a 3. 5. 2. alfejezetben (Beruházás a jövőnkbe: gyermek és ifjúsági programok). A 3. 2. 2. alfejezetben az első előfordulás említésre érdemes szándékot tükröz: „[a] TISZK-ekkel szemben követelmény, hogy tegyék lehetővé az alacsonyan képzett és a lemorzsolódott fiatalok számára a szakképesítés megszerzését”. Ugyancsak fontos célt fogalmaz meg a 3.3.3 fejezet: „A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai pályafutásának nyomon követéses vizsgálatával fel kell tárni középiskolai lemorzsolódásuk okait és mechanizmusait, valamint az iskola elhagyása utáni élet-helyzetüket. Tovább kell fejleszteni és ki kell terjeszteni a lemorzsolódás megelőzését támogató ún. preventív programokat.”

Az ÚMFT TÁMOP egészére is igaz, amit az NFT HEFOP-nál említettünk: mivel ESZA-pénzek biztosítják a támogatás nagy részét, ezért a leszakadók, a hátrányos helyzetűek iskolai, szakképzési és munkaerő-piaci karrierje számos intézkedésben és programban központi, és számtalanban közvetett vagy járulékos cél, amelyekre összességében több tízmilliárd, a közvetett célokat is

beszámítva százmilliárdos nagyságrendű forrást biztosít a TÁMOP. Hogy a lemorzsolódás csökkentéséhez ez érdemben hozzá fog-e járulni, arról a 2010-es évtized közepén vagy második felében tehetünk majd egyértelmű megállapítást.

## **A lemorzsolódás csökkentésére irányuló politikák, fejlesztések**

Az előző fejezetben áttekintettük az oktatás- és szakképzés-politikai kulcsdokumentumoknak a közvetlenül vagy közvetetten a lemorzsolódás csökkentésére irányuló elemeit. Most a szabályozás, a támogatás szintjén ténylegesen megvalósult vagy megvalósuló intézkedéseket vesszük sorra abból a szempontból, hogy feltételezéseink szerint milyen hatással lehetnek a lemorzsolódás alakulására. Előrebocsátjuk, hogy nincs tudomásunk olyan monitoring vagy értékelő tanulmányról, amely akármelyik intézkedésnek a hatását akár csak meg is becsülné, vagy mérni próbálná, ezért az itt következőkben csak spekulatív gondolatmeneteket és az intézkedésekhez kapcsolódó előfeltevéseket tudunk közölni.

### ***A Szakiskolai Fejlesztési Program***

A Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP) a szakképzésfejlesztés egyetlen olyan, viszonylag nagyszabású hazai programja, amelynek sok más mellett egyik fő deklarált célja a lemorzsolódás csökkentése, egyik összetevője (az egykori 'C' komponens), kifejezetten erre fókuszál. Az SZFP 2003-ban indult 90 – mintegy 150 pályázó iskola közül kiválasztott – intézmény részvételével, és egy új, a szakképzésfejlesztésben üdítően kreatív és pedagógiai és szociális intelligenciájú fejlesztő csapat kialakításával. Ugyanakkor a Program csak ötletszinten, nem a deklarált célokhoz igazítva tervezték (ötletszinten egyébként egyáltalán nem rosszul): például szinte teljesen kimaradt belőle a szakiskolákban felgyülemelő társadalmi eredetű problémák kezelésére való törekvés. Márpedig a lemorzsolódás – és általában a diszfunkcionális szakiskolai működés – egyik fő jellegzetessége, hogy kevésbé pedagógia, mint társadalmi probléma, így kezelése is csak komplex eszköztárral képzelhető el. Ugyancsak nem vetődött fel – szakpolitikai taktikai okokból – a mindenki által diszfunkcionálisnak tekintett programstruktúra (a 9–10. és az akkor még 11–12. évfolyamok tartalmi szétválása és kerettanterve), amelyet pedig egyetlen szereplő sem tart jónak, bár a változtatást – érdekalapon – mindenki más-hogy képzei el.

Az SZFP létrejöttét annak köszönheti, hogy míg a gimnáziumok és a szakközépiskolák tartalmi (NAT, világbanki programok), humán és eszközfej-



lesztésben (világbanki és Phare programok) is sokat profitáltak, fejlődtek a kilencvenes években, addig a szakiskolai szféra, a középiskolai expanzióból kimaradt, és rendkívül rossz állapotban lépett be az új évezredbe. A szakiskolák kudarcmutatói nagyon magasak lettek – részben a gettósodás, a „képezhető” középrétegek középiskolai elszívása miatt –, a kimenet minőségére a kilencvenes évek gazdasági válsága után magához tért, szakmunkásra ácsingózó gazdaság egyre hangosabban – és joggal – panaszkodott. Egyszerűen nem lehetett nem hozzányúlni a szakiskolákhoz: a helyzet már-már botrányra fenyegetett. Tehát a fő motívum nem a szakiskolai feladatellátás reformja volt, hanem az, hogy „nem lehet tovább semmit sem csinálni”.

A Program megvalósulása ellentmondásos. Az egyes fejlesztések, komponensek visszhangja összességében igen pozitív, összhangja viszonylag gyenge. Gondot jelent, hogy az első 90 intézmény részvételével futó ún. SZFP I. 2006 nyarán kifutott, nagyjából kétéves intenzív munka után magukra hagyták az iskolákat, ami mindig a korábbi gyakorlathoz való visszarendeződéssel fenyeget. Már ha a gyakorlat érdemben megváltozott, amiről nincs hír, hiszen az iskolák monitoringozása is abbamaradt még a program lezárulta előtt. 2006-ban megkezdődött viszont újabb 70 intézmény támogatása, itt viszont már a kiválasztás is gondot okozott. Az egy iskolára eső beruházási ígéret csökkent, a nagy pénzeket ekkor már a „tiszkesedés” ígérte, így sokan távol maradtak a pályázástól. Nemcsak a tervezett újabb 90 iskolát nem sikerült bevonni, de számos perspektivikusan megszűnésre ítélt, de legalábbis támogatásra csak a létszámkényszer miatt kiválasztott intézmény került a 70 nyertes iskola közé.

A Szakképzési Fejlesztő Programnak a lemorzsolódást csökkentő hatása több komponenstől és tevékenységtől remélhető. Az egykori 'A' komponens,<sup>50</sup> amelyben az SZFP I. iskoláinak több mint kétharmada dolgozott, az egész életen át tartó tanulás támogatásával, kompatibilis szemlélettel fejlesztett tananyagok, módszertani és a célcsoporttal való bánásmódra irányuló képzések révén a korábbiakhoz képest kiemelten veszi figyelembe a szakiskolások sajátos igényeit. Erős a törekvés a projekt módszer elterjesztésére is, bár az eredmények változóak: ismerünk olyan – amúgy innovatív – iskolát, ahol a hároméves részvétel sem volt elegendő a projektezés beindításához, máshol viszont polgárjogot nyert a szemlélet és a projektezés előfeltételeit (a tanárok közötti intenzívebb együttműködés, oktatásszervezési többletteleher stb.) is tudomásul vették. A valamennyi résztvevő számára kötelező egykori 'D' komponensek, azaz az intézményfejlesztési és minőségfejlesztési összetevők – közvetett módon – szintén pozitívan befolyásolhatják a lemorzsolódási arányokat, amennyiben a korábbinál együttműködőbb, problémaérzékenyebb intézményműködést célozzák meg. Nem mellékes az sem, hogy valamennyi részt vevő iskolából sokan vettek részt külföldi tanulmányutakon, ahol bete-

<sup>50</sup> Egykori, mert az SZFP II.-ben az SZFP I. komponensfelosztása megszűnt, és az egyes tematikus projektek is integrálódtak vagy visszaszorultak az új, de alapvetően az első szakaszra épülő SZFP II.-ben.

kintést nyerhettek más országok oktatási gyakorlatába hasonló célcsoportokkal, pozitív példákkal és attitűdökkel szembesíthették saját praxisukat. Az 'A' és 'D' komponenshez képest periférikus, de pozitív hatású lehet a pályaaorientációs és a mérés-értékelés tematikus projektek hatása, amint a nyelvújítás megújítására való törekvés is (bár a lemorzsolódás okai között a nyelvekből való bukások még érintőlegesen is alig vannak jelen).

A Szakiskolai Fejlesztési Programnak a lemorzsolódás elleni legfontosabb összetevője az egykori 'C' komponens, amely a *hátrányos helyzetűek reintegrációja* címet viselte. Ez a fejlesztés a tanulási kudarcos fiatalok kompetencia alapú felkészítését végzi, kizárólag projekt alapon (tehát tanórák és tantárgyak nélküli struktúrában). A cél az, hogy olyanok is megkezdhessék tanulmányaikat a szakképző évfolyamokon, akik a jelenlegi struktúrában már ezt megelőzően kihullnak a rendszerből. Egyúttal növelni kívánták azok arányát, akik a szakképzésbe megfelelő felkészültséggel érkeznek. Az eredeti elképzelések szerint a célcsoport az általános iskolával sem rendelkezők lett volna, de a idővel a programirányítók hozzájárultak a szakiskolások közül a leggyengébb teljesítményt produkálók (pl. évismétlők, kimaradással fenyegettek, a 9-10. évfolyam követelményeit teljesíteni nem képesek) bevonásához. E nélkül az iskolák egy része nem lett volna képes vállalni szerződéses kötelezettségét és tanulócsoporthoz indítani e felzárkóztató programban.

Az egyes szakmacsoportokban a szakképzés megkezdéséhez szükségesnek ítélt kompetencialistákat határoztak meg. A szakképzés megkezdéséhez szükségesnek ítélt kompetenciák száma 50–80 körül mozog, az egyes szakmacsoportok között nagy átfedéssel, különösen a nem szakmaspecifikus – hanem tanulási, szociális – kompetenciák terén. Ez elvileg lehetővé tenné a nem szakmacsoportonkénti tanulócsoporthoz szervezést is.

A felzárkóztató, a belépéshez szükséges kompetenciákra felkészítő programok döntően tízhónaposak, csupán a szabályt erősítő kivételként fordul elő egy-két húsz hónapos program döntően a még hat osztállyal sem rendelkezők számára. Ilyen program az SZFP I. keretében 17 iskolában indult, amelyek közül többen – bár ismeretlen számban – 2006 után is folytatták a felzárkóztató évfolyamok indítását. Az SZFP II. 70 iskolája közül 42 (60%) vállalta ezt a programot is. Az SZFP I-ben még csak 23 iskola (az intézmények negyede) pályázott az akkori 'C' komponensre, tehát a program vonzereje a fejlesztés első hírei nyomán jelentősen nőtt. 2007-ben becslések szerint mintegy 40 intézményben indulhatott kompetenciafejlesztésre irányuló felzárkóztató képzés. Becslések szerint jelenleg legalább 600, de legfeljebb ezer fő vehet részt ilyen képzésben.

A felzárkóztató képzések eredményességéről csak anekdotikus beszámolókat ismerünk. Állítólag a program során minden negyedik diák morzsolódik le, ami – figyelembe véve, hogy a résztvevők korábban már lemorzsolódott diákok – nem tűnik magasnak. Tervben van egy, az eredményességet hirdető, értékeléses pályázat kiírása, így optimális esetben 2009-re tényleges visszajelzések is lesznek a programról. Annyit lehet egyelőre sejteni, hogy az intézmények között nagyon nagy a szórás abban a tekintetben, hogy az eredeti

szellemben – azaz tanórákat-tantárgyakat mellőzve, kizárólag a kompetenciákra fókuszáló projektekre alapozva – végzik-e tevékenységüket, vagy csak óvatosabban szakadnak el a hagyományos gyakorlattól, némileg csökkentve a tananyagot és megemelve a gyakorlati tevékenységek arányát. Mindenesetre vannak intézmények, ahol a felkészítést olyan sikeresen végzik, hogy a szakképző évfolyamon a felzárkóztatóból érkezők szakképzésre való felkészültsége semmivel nem marad el a többiekétől.

A szakképzést 2005 óta immár a korábban szükséges iskolai végzettség nélkül is meg lehet kezdeni, miután az Oktatási Minisztérium kiadta a 14/2005-ös, ezt megengedő rendeletét, valamint az 1/2006-os rendeletét az új OKJ-ről. Elvileg, illetve jogszabály szerint lehetőség van magasabb – posztszekunder – szintű szakképzés megkezdésére is a korábban megkövetelt iskolai végzettség nélkül, azonban egyelőre hiányoznak a belépéshez szükséges kompetencialisták, és ezek hiányában értelemszerűen az erre felkészítő programok is. További megoldandó probléma még a feladat- és eszközháttér finanszírozása, a humán erőforrás biztosítása, valamint az eredményességről való visszajelzés a fenntartók, fejlesztők és az intézmények számára. Ugyancsak tisztázatlan, hogy milyenek a „versenyfeltételei” a két szakiskolai programnak (a 9–10. évfolyamnak és a felzárkóztatónak), hiszen mindkettő – legalábbis rövid távon – azonos jogosultságokat, illetve szakiskolai továbbtanulási lehetőséget eredményez.

### ***További fejlesztések és politikák, amelyek a lemorzsolódás csökkentését is célozzák***

Számos olyan fejlesztés, intézkedés van, amelynek bár nem a lemorzsolódás a fő célja, részcélként mégis tartalmazza. A nagyobb horderejű intézkedések közé soroljuk a 2006-ban kiadott, 2008 őszétől teljes körűen követendő új, moduláris Országos Képzési Jegyzéket (OKJ) a rész-szakképesítések bevezetése miatt; a TISZK-rendszer kialakítását a nekik szánt hátránykezelő szerep miatt és az RFKB-k (a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok) jogosítványát, mellyel a TISZK-ek beiskolázási szakirányait és létszámkereteit meghatározhatják, továbbá megnevezhetik a hiányszakmákat; a 18 életévig tartó tankötelezettséget; illetve a minőségpolitikát. Ilyenek még az integrációs normatíva a szakiskolai osztályokban, az Utolsó padból program, az Út a szakmához program, a hiányszakmákban részt vevőknek adott magasabb ösztöndíj.

Az Országos Képzési Jegyzéket 1994-ben alkották meg az előző évben elfogadott szakképzési törvény alapján. Azóta igen gyakran átalakult, de érdemi innovációjára csak a közelmúltban került sor. A képesítések magas száma – amelyhez az ágazatok ragaszkodtak – és a lineáris felépítés miatt a pályamódosítások, új képesítéshez vezető továbbképzések gazdaságtalanok voltak, éppen ezért olykor a munkaadó és a munkavállaló sem vállalkozott

szívesen tovább- és átképzésekre. A HEFOP támogatásával kifejlesztett, 2006 februárjában kiadott új képesítési jegyzék moduláris elven épül fel, ez az igazi újdonsága.

A mintegy 2800 modul nagy része több képesítésnek is része, és minden képesítés több modulból áll. 416 szakképesítés található a jegyzékben, továbbá 436 úgynevezett „rész-szakképesítés”. Ha valakinek nem minden modult sikerül megszerezni egy szakmához, annak lehet, hogy a megszerzett modulokkal megadható egy rész-szakképesítés. Vannak továbbá „elágazások” (321), ha egy másik modullal egészül ki egy szakma, illetve 118 úgynevezett „ráépülő szakképesítés”, amikor további modulokkal „új” specializált szakmát szerezhet valaki. A lemorzsolódás szempontjából a rész-szakképesítés a legfontosabb újdonság, hiszen akinek nem sikerült egy szakképesítéshez minden modult megszerezni, de egy rész-szakképesítéshez szükséges moduljai megvannak, az erről bizonyítványt kaphat. Vele tehát az a Nyugat-Európában több országban szokásos gyakorlat lépett életbe, hogy a szakmunkás szint alá létesítettek egy (nagyjából a korábbi betanított munkásnak megfelelő) „rész-szakmunkás” szintet.<sup>51</sup> Így, aki nem tudta megszerezni a kőműves szakképesítést, de bizonyos moduljai megvannak, az lehet épületfalazó kőműves vagy építményvakoló kőműves. Aki valamilyen ok miatt nem szerezte meg az összes modult az irodai asszisztens képesítéshez, a szükséges modulok egy definiált részhalmazával gépíró-szövegszerkesztő rész-szakképesítést szerezhet. A szakács szakma része a konyhai kisegítő és így tovább.

Rész-szakképesítésre a felnőttképzésben, valamint a speciális szakiskolákban lehet beiskolázni. Szakiskola is jogosult ilyen bizonyítvány kiadására, ha a szakmunkás szintet a tanuló valamilyen ok miatt nem érte el, de az adott rész-szakképesítéshez szükséges modulokat megszerezte, de szakiskola ilyen programra nem iskolázhat be. Ettől a szakpolitika több előnyt is remél. Egyrészt a szakiskolák lemorzsolódói közül néhányan rész-szakképesítést kaphatnak, másrészt a felnőttképzésben rövidebb, de valamilyen képesítéshez vezető, a munkaerőpiac által elfogadott programokra kerülhet sor, és végül a speciális szakiskolák képzésének munkaerő-piaci relevanciája is megnőhet.

A TISZK-rendszer kialakulása most van folyamatban, konkrétumokat nem tudunk még említeni. A lemorzsolódásra és a hátrányos helyzetű rétegek képzésére bizonyosan lesz hatása, de itt még egy-két évet várni kell az első értékelhető információkig. Nem tudhatjuk, hogy milyen intézményrendszert fog eredményezni az új szabályozás. Mennyire válik majd szét a szakképző évfolyamokat működtető és az ezt előkészítő (szakiskolai 9–10. és szakközépiskolai 9–12. évfolyam) szakasz fenntartása és az egyes intézményekbe telepítése. Milyen mértékű lesz a képzés koncentrációja a nagyobb településeken, hogyan befolyásolja a középfokú képzésen belüli arányokat és a la-

<sup>51</sup> Hollandiában nem is egy, hanem két „szakképezettség” szint van a szakmunkás alatt.

kossági tanulási szándékokat, hiszen ne felejtsük el, a potenciális lemorzsolódó szakiskolások nagy része falvakból ingázik, vagy kollégiumba jár, vállalva ennek többletterheit. Vajon nem fogják-e az iskolarendszerű szakképzésbe járó, arra „alkalmatlannak vagy méltatlannak” bizonyult diákokat az intézmények átirányítani a gyorsabb eredményre vezető felnőttképzési tanfolyamokra, amelyeket szintén ők kínálnak? Milyen lesz ezekben a mamutszervezetekben a menedzsment és a pedagógiai kultúra viszonya és egyensúlya? Tanulunk-e ennek kapcsán a holland tapasztalatokból, ahol túlságosan menedzsment kérdésnek tekintették a hatalmas képző központok irányítását, és a gyerek és a pedagógia szempontjai úgy egy évtizedig háttérbe szorultak? Hogyan fogja érinteni az intézményi tehetséggondozást, szelekciót és szegregációt az új rend? A TISZK valamely „tagiskolájában” koncentrálják majd a lemaradókat és a kevésbé konform fiatalokat, vagy igyekeznek elkerülni a belső gettókat? Módszertani központokként, bázisokként is funkcionálnak-e majd ezen intézmények (vagy „tagintézményeik”), és ha igen, úgy mennyire lesznek szűken szakképzési vagy tágabban képzési módszertani központok?

Az, hogy milyen képzés folyik majd a TISZK-ekben, nagyrészt az RFKB-k döntésein múlik majd, amelyek döntéseit, hogy milyen szakmára melyik képzőhelyen hány főt lehet beiskolázni, a TISZK-eknek kötelezően el kell fogadniuk, ha a fejlesztési pénzekre – amelyek nélkül nem maradhatnak versenyképesek a képzési-beiskolázási piacon – továbbra is igényt tartanak. Félő, hogy az RFKB-k a középiskolai expanziót egyes régiókban visszajára próbálják fordítani, alacsonyabb szakközép-iskolai keretszámot javasolnak, és a képzett szakmunkások hiányát az amúgy középiskolába igyekvőkből próbálják csökkenteni, nem a ma még lemorzsolódó, az iskolából képzettség nélkül kikerülő réteg integrálásával. Ez azt jelentheti, hogy kisebb lehet a helyi TISZK-kek motiváltsága a lemorzsolódás csökkentésére, ha úgylis vannak jól képezhető szakmunkásjelöltek.

Az RFKB-k határozzák majd meg az adott régió hiányszakmáit is, amelyek főleg azért hiányszakmák, mert nem népszerűek a lakosság, a fiatalok, a leendő munkavállalók szemében. E hiányszakmákra persze nagyobb keretszámok is lesznek, így ha a hiányszakmákban tanulókat megillető magasabb ösztöndíjak nem lesznek elég vonzóak, akkor sokan ismét saját választásuk ellenére kerülhetnek ezekre a programokra. Márpedig tudjuk, hogy a kényszerpályákon a lemorzsolódási arány jóval magasabb, mint az önként választott programokon, így ezekben a szakmákban a puha kényszerek, pályatanácsadói terelések által is megnőhet az iskolai kudarc esélye.

A tankötelezettség két évvel való megemelése szintén befolyásolni fogja a lemorzsolódás folyamatát, és nyilván arányait is, konkrétumot itt is legkorábban 2009–2010-ben fogunk tudni mondani. Akik idáig az iskola szenvedéseitől meg kívántak szabadulni, azok 16 éves kortól ezt megtehették. A 17–18 évesek között voltak olyanok, ha nem is sokan, akik esetleg munkát tudtak vállalni, vagy a felnőttképzésben találtak vonzóbb lehetőséget. Az előzetes vélemények az új szabályozás hatásáról megoszlanak. Az intézményekben attól félnek, hogy többet kell majd levelezniük a krónikus hiányzók nagyobb

száma miatt, mivel a 16–18 éves, sokkal önállóbb életet élő korosztály iskolában tartásával szaporodnak a gondjaik. Mások viszont abban reménykednek, hogy így majd a rendszerben tarthatók olyan tanulók is, akik jelenleg a könnyebb ellenállás útját, a kimaradást választják, vagy szinte arra (pl. sok bukáásra) játszanak, hogy ez történjen meg. Ezek után nem lesz értelme öt tárgyból megbukni, ha úgylis a rendszerben kell maradni.

A minőségpolitika újabb lépéseként az Európai Unió által kidolgozott közös minőségbiztosítási keretrendszer (CQAF: Common Quality Assurance Framework) adaptálása és implementálása folyamatosan halad előre. A Szakiskolai Fejlesztési Program 160 intézményében egy gyakorlatilag ezzel kompatibilis rendszer már működik, de a TÁMOP támogatásával ez mind több intézményre terjed majd ki. Ez úgy kapcsolódik a lemorzsolódáshoz, hogy része az önértékelés, a tanulói teljesítmények értékelése és az eredmények javítását célzó intézkedések meghozatala, valamint időről-időre szembesülés külső szereplők (szülők, diákok, munkaadók) iskoláról alkotott véleményével. Ez előbb-utóbb eredményezhet olyan nyomást, amely az iskola presztízsének, piacképességének, önbecsülésének megvédését a potenciális lemorzsolódók sikeresebb integrálásával próbálja elérni.

A 2002 után kibontakozó integrációs politika egyik fontos eszköze volt az integrációs normatíva, amelyet felmenő rendszerben az 1., az 5. és a 9. osztályok, egyebek mellett a szakiskolai 9. osztályok tanulói után igényelhettek az intézmények. Tudomásunk szerint a szakiskolák csak igen kis arányban éltek ezzel a lehetőséggel, elmondásuk szerint a csekély forrásbővülés és a pedagógiai vállalás nem voltak arányban.

Az *Utolsó padból* program 2003-ban indult az indokolatlanul fogyatékosá minősítés visszaszorítása érdekében. A speciális tantervű általános iskolákba irányított tanulók, főleg romák visszaintegrálását kívánja előmozdítani a normál általános iskolai képzésbe. Minthogy a speciális tantervű képzés nyolc éve után kevés esély van a szakképzésbe való bekapcsolódásra, illetve annak sikeres elvégzésére, így az Utolsó padból program hozzájárulhat olyan fiatalok szakképzettséghez és munkához juttatásához, akiknek a speciális tantervű képzések elvégzése után erre jóval kisebb esélyük lenne.

Az Útravaló programot 2005 februárjában indították útjára egy kormányrendelettel. Célja a mélyszegénységben élő, halmozottan hátrányos helyzetű, tartósan munka nélkül élők gyermekei számára a társadalmi és gazdasági életben való sikeres megkapaszkodás elősegítése az oktatási rendszeren keresztül. A program az „Út a középiskolába”, „Út az érettségihez” és „Út a szakmához” alprogramokból áll. Ez utóbbi a középfokú intézmények, többek között a szakiskolák diákjainak kínál lehetőséget, hogy mentortanáraikkal párban pályázzanak támogatásért. Az anyagi támogatás mind a diák, mind mentortanáraik számára 4000 Ft havonta. 2006-ban 7000 pályázatot támogattak, amelyek közül 1050 fő volt érintett az Út a szakmához alprogramban. 2007-ben a mintegy 23 ezer pályázó egyhetedede, 3415 diák volt szakiskolás. Számukra hátrányt jelentett, hogy csak a kevésbé vonzó hiányszakmákban tanulók támogatására volt lehetőség. A program eredményességéről, hatásá-

ról nincsenek adatok, monitoringra és értékelő kutatásra idáig nem került sor. Valószínű, hogy a csekély összegű havi támogatás kevésbé motiváló, de nem kizárt, hogy más támogatásokkal, segítő eszközökkel együtt hatva a rendszerben képes tartani a diákok egy részét.

---

## **Lemorzsolódás a szakiskolákban – egy empirikus kutatás tapasztalatai (Fehérvári Anikó)**

2007-ben az 1419 középfokú intézmény 35 százaléka (507 iskola) folytatott szakiskolai képzést is. Közülük választottunk ki 200 iskolát, végül 198 intézményben valósult meg az empirikus adatfelvétel. 2008 tavaszán minden iskolát személyesen kerestek fel kérdezőbiztosaink és a vezetői kérdőívek mellett, minden intézményben kiválasztottunk egy kilencedikes osztályt, melynek minden tanulója kitöltött egy nekik készült kérdőívet. Ugyanezekben az iskolákban 2008 őszén megismételtük az adatfelvételt, ekkor már vezetői kérdőív nem készült, csak a tavasszal kiválasztott osztályok tanulóit kerestük fel ismét. Így egy tanév változásait követhettük nyomon.

Az adatfelvételt több tényező is nehezítette, amelyek befolyásolják a lemorzsolódás értelmezését is. Egyrészt a fővárosban a már több éve zajló intézményátstrukturizálások miatt sok iskola nem felelt meg a feltételünknek, vagyis annak, hogy tavasszal és ősszel is működnek még. Sokan nem tudták, hogy mi lesz a tanulóikkal és persze a tanárokkal. A másik probléma pedig az volt, hogy a 9–10. osztályos képzés nem kötelező ott, ahol a szakmatanulás feltétele az alapkülső végzettség a betöltött 16. életév. Vagyis akadtak olyan iskolák, ahol egyszerűen kimarad a 10. osztály, és egyből szakképző évfolyamra kerül a diák. Ezekben az esetekben nem volt értelme a nyomon követésnek.

A szakiskolai minta elkészítése során arra törekedtünk, hogy a kiválasztott 200 iskola mind elhelyezkedésük alapján, mind szakmacsoportok szerint az országos arányokat tükrözzék.



## 21. táblázat

**Szakiskolák elhelyezkedése régió és településtípus szerint**

Az iskolák jellemzői	Összes (%)	Minta (%)
<i>Régió</i>		
Közép-Magyarország	21,9	22,1
Közép-Dunántúl	11,8	12,5
Nyugat-Dunántúl	10,5	9,6
Dél-Dunántúl	11,2	10,6
Észak-Magyarország	13,4	13,0
Észak-Alföld	17,0	18,8
Dél-Alföld	14,2	13,5
<i>Településtípus</i>		
Budapest	15,8	15,9
Megyei jogú város	30,0	30,3
Város	45,2	47,6
Község	9,1	6,3
<i>Összesen (N)</i>	<i>507</i>	<i>200</i>

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai, Lemorzsolódás 2008 <sup>52</sup>

Az iskolák elhelyezkedése mellett igyekeztünk szakmák szerint is reprezentatív mintát létrehozni. A következő táblázat a szakmacsoportok eloszlásait mutatja. Az adatok intézményenként mutatják az oktatott szakmacsoportokat, vagyis nemcsak a szakiskolai, de a szakközépiskolai képzéseket is tartalmazzák.

<sup>52</sup> Itt és a továbbiakban: „Lemorzsolódás 2008” a saját vizsgálatunkat jelenti.

## 22. táblázat

**Szakmacsoportok megoszlása a szakiskolai képzést is folytató iskolákban**

Szakmacsoport	Összes (%)	Minta (%)
Egészségügy	4,5	4,3
Szociális szolgáltatások	6,3	5,8
Oktatás	2,0	1,9
Művészet, közművelődés, kommunikáció	4,1	3,4
Gépészet	34,1	38,0
Elektronika	14,8	15,9
Informatika	10,3	8,2
Vegyipar	2,2	2,4
Építészet	26,3	32,2
Könnyűipar	28,8	32,7
Faipar	23,5	25,0
Nyomdaipar	1,6	1,9
Közlekedés	0,4	0,5
Környezetvédelem, vízgazdálkodás	1,4	1,9
Közgazdaság	0,4	0,0
Ügyvitel	5,9	5,3
Kereskedelem-marketing	25,4	30,8
Vendéglátás, idegenforgalom	30,0	34,1
Egyéb szolgáltatás	20,3	17,8
Mezőgazdaság	21,9	23,6
Élelmiszeripar	9,7	12,0
<b>Összesen (N)</b>	<b>507</b>	<b>200</b>

*Forrás:* A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai, Lemorzsolódás 2008

A szakiskolák jellemzőit bemutató részben a szakmacsoportokat a következőképpen csoportosítottuk: ipar, szolgáltatás, agrár. Az iskolák egyötöde csak ipari, egynegyede csak szolgáltatási és egytizede csak mezőgazdasági szakmákat oktat. További egynegyedük vegyes (ipari és szolgáltatási), míg egyötödük mindhárom ágazatban képez tanulókat.

A minta kialakítása során azt is figyelembe vettük, hogy az elemzésben markáns csoportként el tudjuk különíteni a Szakképzési Fejlesztési Program iskoláit. A mintában összesen 44 olyan iskola van, amelyik az első, és 33 olyan, amelyik a második fejlesztési program résztvevője. Ez az elemszám már elegendő nagyságú ahhoz, hogy külön csoportként is vizsgálhassuk ezeket az iskolákat. Elemezhetjük, hogy van-e különbség az iskolai kudarcok terén köztük és a többi iskola között.

## A szakiskolák jellemzői

Az elemzéshez két adatbázis adatait használtuk: egyrészt az OKM ún. KIRSTAT-adatbázisát, másrészt kutatásunk saját adatbázisát. Az iskolák jellemzőire vonatkozóan kérdőívünk csak olyan kérdéseket tartalmazott, amelyeket a KIRSTAT-adatbázis nem. Így ahol rendelkezésre állnak országos adatok, ott azokat közöljük, ahol pedig nincsenek országos adatok, ott a kutatásban részt vett 200 iskola adatait elemezzük. A kvantitatív adatokat kvalitatív adatokkal is kiegészítjük, az iskolavezetőkkel készült interjúk alapján.

Ahogy a középiskolákban, úgy a szakiskolai képzést folytató iskolákban is az elmúlt három évben növekedett a tanulólétszám. Az összes középiskolával összehasonlítva azonban a növekedés mértéke a szakiskolákban csekélyebb. Így a szakiskolai képzést folytató intézményekben sem a szakmunkások létszámemelkedésének köszönhető ez a növekedés, hanem inkább a többi (szakközépiskolai, gimnáziumi) képzési programnak.

### 23. táblázat

**Szakiskolák tanulólétszáma képzési típusonként, 2005–2007**

Tanulók	2005	2006	2007
Szakiskolai tanulók	123 918	125 193	124 466
Szakközépiskolai tanulók	143 486	146 208	146 262
Gimnáziumi tanulók	27 843	29 318	30 969
Speciális szakiskolai tanulók	1 864	1 938	2 456
Összes tanuló a szakiskolákban	297 111	302 657	304 153
Összes tanuló az összes középiskolában	648 540	661 664	668 452

*Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai*

A szakiskolák – főleg a szülői igényekre, társadalmi elvárásokra alapozva – sorra vezették be az érettségit adó képzéseket, saját szakiskolai képzésüknek teremtve konkurenciát.

*Aztán felvettük a szakközépiskolát is, ami egy törést hozott, mert a gyerekek java, akik a gimnáziumba nem értek be, és akkoriban a szakközépiskoláknak nagy boomja volt, és a szakiskolába egyre gyengébb felkészültségű gyerekek kerültek. [...] 2000 után a szakiskolába nem felvettünk új szakmát, hanem leadtunk. (kisvárosi szakképző iskola)*

Mint azt a táblázat adatai mutatják, a szakiskolai képzést folytató intézmények tanulólétszámának csak 40 százalékát teszik ki a szakiskolások, az iskolák fő profilja nem a szakmunkásképzés, hanem a szakközépiskolai képzés. Az intézményeket három kategóriába soroltuk: az iskolák egynegyede

folytat csak szakiskolai képzést,<sup>53</sup> több mint fele (54%) szakközépiskolai és szakiskolai képzést is, míg az iskolák közel egyötödében (21%) szakképzés mellett általános képzés is van. A képzési profil területi különbségeket is mutat. Az észak-alföldi intézményekben a leggyakoribb a szakképzés és az általános képzés összekapcsolása, míg településtípusok szerint ez főként a városokra jellemző. A megyei jogú városokban és a fővárosban a szakképzés jobban elkülönül az általános képzéstől, viszont itt a szakiskolai képzés általában együtt jár a szakközépiskolaival, míg a községben találhatók a legnagyobb arányban a csak szakiskolai képzést folytató intézmények.

A különböző képzési programok mellett még egyéb specialitásai is vannak a középiskoláknak. Habár minden ötödik szakiskola a szakképzés mellett még általános képzést is folytat, az olyan magasabb presztízsű képzések, mint a 6 és 8 osztályos gimnáziumi vagy a két tanítási nyelvű képzés (utóbbi nemcsak a gimnáziumi, hanem a szakközépiskolai képzésben is jelen van) csak nagyon ritka ezekben az iskolákban. Ezzel szemben a többi középiskolához képest sokkal magasabb a felnőttképzésben való részvétel. A kutatás saját adatfelvételének adatai alapján, a szakiskolák egyötöde a felsőfokú szakképzésben is érdekelt.

#### 24. táblázat

##### Középiskolák egyéb képzési programjai

Képzési program	Középiskolák (%)	Szakiskolák (%) <sup>54</sup>
6 osztályos gimnázium	11,1	2,2
8 osztályos gimnázium	7,4	0,8
Két tanítási nyelvű képzés	7,9	4,1
Felnőttképzés	37,6	52,3
Összesen (N)	1419	507

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai

A két tanítási nyelvű, illetve a 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi képzést is folytató, alig több mint három tucatnyi szakiskola szinte kivétel nélkül nagyvárosban vagy a fővárosban van, illetve a magasabb presztízzsel bíró szolgáltatási szakmákban képez.

A középiskolák átlagos tanulólétszáma 478 fő, a szakiskolák ennél nagyobb létszámúak, átlagosan 600 fősek. Ez persze nem a szakiskolások átlagos létszámát jelenti. Képzési profil szerint azt tapasztaljuk, hogy minél szélesebb a kínálat, annál nagyobb a tanulólétszám. A csak szakiskolai képzést folytató intézmények létszáma a legalacsonyabb, még a 150 főt sem éri el,

<sup>53</sup> Ide soroltuk a speciális szakiskolákat is, mivel ezek elemszáma olyan csekély, hogy külön nem elemezhető.

<sup>54</sup> Szakiskola: szakiskolai képzési programot folytató iskola. A szakiskolák nemcsak szakiskolai, hanem egyéb képzési programot is működtethetnek (pl. 6,8,4 osztályos gimnáziumi, szakközépiskolai).

míg a vegyes, szakképző és gimnáziumi profillal rendelkező iskolák átlagos tanulólétszáma ennél több mint ötször magasabb. A szakképzés területén a szakmai profil is befolyásolja a tanulólétszámot. A mezőgazdasági profilú iskolák a legkisebbek, míg az ipariak a legnagyobbak. A vegyes profilú intézmények között is az tapasztalható, hogy az agrár szakmákat tanítók az átlagosnál kisebb, míg az ipariak az átlagosnál nagyobb létszámmal működnek. A létszámokat az iskola elhelyezkedése is befolyásolja. A kistélepüléseken fele akkora létszámmal működnek az iskolák, mint az átlag, míg a legnagyobb létszámúak a megyeszékhelyi iskolák.

25. táblázat

**A szakiskolák átlagos tanulólétszáma az iskolák jellemzői szerint**

Szakiskolák jellemzői	Átlagos tanulólétszám	Iskolák száma
<i>Képzési profil</i>		
Csak szakiskola	145	124
Szakképző	723	272
Van gimnázium is	806	111
<i>Ágazat</i>		
Ipar	666	92
Szolgáltatás	529	125
Agrár	473	50
Ipar és szolgáltatás	726	127
Vegyes	612	88
<i>Településtípus</i>		
Főváros	533	80
Megyei jogú város	764	152
Város	578	229
Község	281	46

*Forrás:* A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai

Ezek a létszámadatok manapság különösen nagy jelentőséggel bírnak, hiszen a szakképzés finanszírozásában pozitív diszkriminációt élveznek a mamutintézmények. Úgy tűnik, hogy a nagyvárosokban elegendő két-három intézmény összefogására ahhoz, hogy kedvező finanszírozási pozícióba kerülhessenek, míg a kistélepüléseken ennél jóval több (extrém esetben) nyolctíz intézmény társulására van szükség, ami már önmagában megnehezíti az együttműködést, és megsokszorozhatja az intézmények között húzóórákat érdeklentéteket.

Úgy tűnik, hogy a 2003-ban induló Szakképzési Fejlesztési Projekt már eleve a nagyobb intézményeket részesítette előnyben, mivel a részt vevő intézmények közel kétszer nagyobbak a kimaradóknál.

26. táblázat

**A szakiskolák átlagos tanulólétszáma az SZFP-ben való részvétel szerint**

SZFP	Átlagos tanulólétszám	Iskolák száma
Részt vett	899	143
Nem vett részt	482	364

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

A kutatás célja a lemorzsolódás vizsgálata, ugyanakkor adatfelvételünk éppen egy olyan időpontban zajlott, amikor a szakiskolák teljes átalakulása indult meg (a TISZK-ek megjelenése). Szinte minden igazgató kitért erre a vezetői interjúban. A vezetők döntésükkel vagy megelőzték a társulási folyamatot, vagy a fenntartó hatására kényszerültek a társulásba.

*A jogszabályi változások, a szakképzési támogatások odaítélése stb. Aki nem vesz részt ilyen társulásban, az eleve már a szakképzési piacról kizárja magát. Végül is kénytelen, kelletlen, muszáj volt betársulni, de láttunk benne fantáziát, végül is ez egy jó dolog ahhoz, hogy túléljük. (kisvárosi szakiskola)*

*[A] fenntartó senkinek nem hagyta jóvá [a pályázást a Szakiskolai Fejlesztési Programba], hanem menni kellett a TISZK-be. A kellett szón van a hangsúly, tehát itt nem lehetett ellentmondani, oda be kellett menni, ebbe a bizonyos Térségi Integrált Szakképző Központban, ahol ilyen központi műhely van. Ami állítólag a csúcstechnológiás szakképzésre jött létre. Mi még ezzel nem találkoztunk, hogy csúcstechnológiás képzés megvalósulna. (nagyvárosi szakképző iskola)*

Az önkéntes belépés legfőbb motiválója természetesen a pénz volt (új eszközök, tanműhelyek, géppark, számítógépek stb.).

*Egy központi tanműhelyt hozzanak létre, ez volt az elsődleges célunk, melynek a feladata, hogy 30 km-es körzetben egy EU szabványainak megfelelően felszerelt központi tanműhelybe járjanak be képzésre a gyerekek, ahol megtanulhatják a szakmájuk alapjait. Ugyanis a tanulószerveződéssel kint lévő gyerekek kisbéreseket, de a TISZK-kel ez megszűnt. A szakmát úgy nem lehet megtanulni, de a TISZK-kel már igen. (kisvárosi szakiskola)*

Vagyis a társulásoknak komoly hozadéka van. Nemcsak a pénz, a dologi eszközök, a korszerű tanműhelyek kerülnek a mérleg egyik oldalára, hanem szintén fontos nyereség az iskolák közötti együttműködés, amely információ-áramlást, tapasztalatcserét, közös gondolkodást, érdekérvényesítést, döntést és fellépést jelent.

*Egyrészt információhoz jutunk, ez nagyon fontos. Elsők között valami jó információt kapni és azt kihasználni az iskola érdekében, az a legnagyobb előny. Aztán természetesen baráti kapcsolatokat a vezetők között, tapasztalatcseréket tarthatunk és a gyerekek számára is jó kis tapasztalatcsere. (kisvárosi szakiskola)*

*Magából a TISZK-es programból, a 3. 2. 2-es tanári átképző/felzárkóztató programból sokat profitáltak a kollégáink, mert nagyon sok továbbképzésen vettek részt. Tehát a tantestületnek a 70–80 százaléka valamely formában – szociális attitűd, differenciált oktatás –, tehát csomó ilyen program volt, amiben szívesen részt vállaltak, részt vettek. (nagyvárosi szakképző iskola)*

*[E]lőnyös az, hogy egységes a megjelenés, a pályaválasztásnál sokat segítettek az iskolának, hogy lehetőség van a bemutatkozásra, és ez remélem több lesz a jövőben. Akik ott vannak, elég sok pénzt és energiát fordítanak arra, hogy népszerűsítsék. (nagyvárosi szakképző iskola)*

Persze a társulások hasznának ez utóbbi oldalát még nem minden iskola-vezető látja, inkább csak az árnyoldalakról számolnak be a megkérdezett igazgatók. Arról nyilatkoznak a legtöbbször, hogy nincs valódi együttműködés az iskolák között, illetve mások döntenek a fejük felett. A vezetői véleményeket természetesen az is befolyásolja, hogy a társuláshoz az iskola saját döntése révén csatlakozott vagy fenntartói kényszerből.

*Ennek eddig még igazán nagy előnyét még nem láttuk, legfeljebb koordinációs szinten. Eszközfejlesztések történtek TISZK-es forrásokból, illetve humán-erőforrás-képzés. Eddig még nem látjuk, hogy hatékony volt-e vagy sem. (nagyvárosi szakképző iskola, három éve TISZK-tag)*

*Előfordulhat, hogy valaki nekünk szán hárommillió forintot, közvetlenül mi ezt nem kaphatjuk meg, mert ez bemegy egy nagy közös kalapba, és kérünk kell. A hárommillióra azt mondják, hogy nem, akkor kérünk kettőt, és a többit, azt elosztják más területre. Innentől kezdve ez nagyon nehezen fog működni. Ez ugyanígy fog működni a pályázatokkal, tehát csak olyan pályázatokat fognak támogatni, amelyekről ők úgy gondolják, hogy az ő általuk megálmodott szakképzési koncepciót támogatja. Ha mi itt kitalálunk egy szakmát, és azt szeretnénk elindítani, és ennek a bizonyos szakmai tanácstestületnek ez nem tetszik, akkor azt nem támogatja, és nem indíthatjuk el azt a szakmát, és nem is lesz támogatva. (nagyvárosi szakképző iskola)*

A társulások kellemetlenebb hozadéka a profiltisztítás. Amikor is adott körzeten vagy városon belül megszüntetik a párhuzamos képzéseket, és egy iskolának le kell mondania egy-egy oktatott szakmáról egy másik iskola javára.

Nem szűnt meg egy szakmacsoport sem. A TISZK belépésével lesz olyan szakmacsoport, amely kikerül az iskolából, mert vannak a TISZK-en belül olyan iskolák, akik jobb feltételekkel rendelkeznek. (kisvárosi szakképző iskola, ahol a mezőgazdasági szakmacsoport gyakorlati képzése a jövő tanévtől átkerül egy másik iskolába)

Úgy tűnik, ebben a versenyben a farkastörvények uralkodnak, az az iskola tarthatja meg a szakmastruktúráját, amelyik jobban tudja érdekeit érvényesíteni, és emögött általában a tanulólétszám áll: a nagyobb iskolák erőfölényt élveznek.

Nemcsak az iskolák, hanem TISZK-vezetők is nyilatkoztak a társulásokról. A vezetők szerint az iskolák kiválasztását legtöbbször a fenntartó végezte, vagyis az iskolavezetésnek, tantestületnek kevés beleszólása volt a döntésbe. A TISZK-ek létrehozásánál előnyt élveznek a nagyvárosi és nagy létszámú iskolák. A nagyobb városok azért, mert ott könnyebb a társulásban részt vevő iskolák számára könnyen megközelíthető a központot találni, a nagy létszám pedig a fenntarthatóság garanciája. Így a kistélepülések, illetve a nehezen megközelíthető kistélepülések és a kisebb létszámú iskolák nem keresettek a társulások piacán.

*Az iskolák sokszor nem is örültek ennek a TISZK-nek, mert ők rendelkeztek tanműhelyekkel, inkább azt akarták fejleszteni, és a pedagógus-továbbképzést is más módokon megoldották. Azt hiszem, volt egy idegenkedés ettől. De aki bekerült ebbe a körbe, az nagyon szépen teljesíti feladatait.* (dunántúli TISZK vezető)

*Már akkor kizárták magukat azok a települések, amelyek vagy nagyon messze vannak, vagy láthatóan a jövőben nem tudják ezt a létszámot produkálni. Mindenképpen a megyeszékhelyhez kapcsolódó projektek fognak ezen nyerni. [...] Mindenképpen nagy létszámú iskolákat kellett partnerekként bevonni az alakuló TISZK-be, amelyek szakmailag hasonló oktatásban vesznek részt.* (dunántúli TISZK vezető)

Ugyan eredetileg a TISZK-ek létrehozását külön épületben tervezték, ez azonban nem minden esetben valósult meg. Nyilván előnyhöz jut az az iskola, amelyik otthont ad egy TISZK-nek. Az iskolák érdekérvényesítésének további fokmérője az is, hogy mekkora távolságra van a TISZK az egyes iskoláktól. Az interjúk tanúsága szerint ebben is erős lobbizás folyt. Egy-egy jobb érdekérvényesítéssel bíró iskola elérhet, hogy ha nem is az épületébe kerül a TISZK, mégiscsak közelebb, mint a társulás többi iskolájához.

*[S]zinte kínálkozott ez a helyszín, mert balra tőlünk van egy kereskedelmi-vendéglátóipari iskola, jobbra van a villamosipari-gépészeti iskola.* (fővárosi TISZK vezető)

Csupán egyetlen olyan központban jártunk, ahol az iskolák teljes integrációja valósult meg. A társulások többsége úgy működik, hogy közben az egyes iskolák függetlensége megmarad, vagyis a döntéseket számtalan egyeztetés, egyezkedés előzi meg.

*[B]izonyos feladatok megvalósítására együtt kellett dolgozni a többi iskolával, össze kellett hangolni, hogy milyen eszközöket szerezzenek be. De az én véleményem az, hogy ebben is próbálták a legkisebb közös többszöröst megtalálni, ami az ő érdekeiket legkevésbé sértette.* (tiszántúli TISZK vezető)

A TISZK-ek létrehozását, működését az iskolák közötti érdekellentétek mellett tovább nehezítette az akadozó finanszírozás. Így a legtöbb központ több hónapos (éves) csúszással kezdte meg működését. A működésben további zavart okoz az utaztatás kérdése. Forráshiány miatt sok helyen nem



megoldott sem a tanulók, sem a tanárok utaztatása, illetve kollégiumi elhelyezést sem tudnak adni a központban zajló képzési idő alatt.

A központok létrehozása és működtetése körüli konfliktusok és problémák csak nehezen oldódnak meg. Interjúalanyaink szerint a központok pályázataiban fontos pont volt a pályáorientáció és a lemorzsolódás prevenciója is, de jelenleg ehhez kapcsolódóan még nincsenek működésképes konstrukcióik. A legtöbb helyen még csak a kezdeti lépéseket tették meg, például olyan utazó szakembereket (szociálpedagógus, pszichológus) alkalmaznak, akiket az iskolák külön-külön nem tudnának megfizetni, vagy tanártovábbképzéseket szerveznek.

*A jövőbeli terveik között a lemorzsolódás és az ehhez kapcsolódó programok hogyan jelennek meg? – Egy stratégiát dolgoztunk ki, viszont maga a stratégia eléggé elnagyolt, a lehető legkevesebb számot tartalmazza, mert igazából én úgy gondolom, hogy kell egy mintaév, egy olyan időszaknak lennie, amelyik majd másolatul szolgál. (dunántúli TISZK vezető)*

### **Tárgyi feltételek**

Az iskolaigazgatók a vizsgálatban intézményük állapotát is értékelték. Az igazgatók 42 százaléka szerint az iskola épülete felújításra szorul. A vezetők fele szerint iskolája közepesen karbantartott, míg egyharmada szerint jól karbantartott. Az iskola elhelyezkedése az számít. Azt tapasztaltuk, hogy a fővárosi igazgatók a legelégedetlenebbek az épületek állagával. De nemcsak a településtípus, hanem a képzési és a szakmai profil alapján is különböznek az iskolák. A szakképző intézmények vezetői rosszabbnak ítélik meg épületeiket, mint az általánosan is képző intézményeké, szakmák szerinti bontásban pedig főként a mezőgazdasági és a vegyes profilú iskolák vezetői a legelégedetlenebbek az iskolájuk külsejével.

Az iskolavezetők véleménye az alapján is különbözik, hogy részt vettek-e valamelyik Szakképzési Fejlesztési Programban. Azok az iskolák, amelyek a fejlesztés részesei voltak, rosszabb állapotban vannak, mint amelyek nem.

## 27. táblázat

**Épületek állapota a szakiskolák jellemzői szerint**

Szakiskolák jellemzői	Felújításra szorul (%)	Iskolák száma
<i>Ágazat</i>		
Ipar	33,8	24
Szolgáltatás	24,1	29
Agrár	47,8	23
Ipar és szolgáltatás	48,8	43
Vegyes	75,1	28
<i>Képzési profil</i>		
Szakiskola	37,0	27
Szakképző	47,3	91
Általános	32,4	34
<i>SZFP</i>		
Részt vett	50,8	61
Nem vett részt	36,6	93

Lemorzsolódás 2008

A szakiskolák tárgyi feltételei közül a tantermi feltételeket, illetve a technikai felszereltséget vizsgáltuk. A többi középiskolával összehasonlítva: a szakiskolai képzést folytató intézmények tantermei sokkal zsúfoltabbak, és átlagosan több a szükségstanterem is, viszont tornatermi ellátottságuk jobb a többi intézményhez képest.

## 28. táblázat

**Egy teremre jutó tanulók száma iskolatípus szerint**

Iskolatípus	Egy osztály- teremre jutó diákok száma	Egy szak- tanteremre jutó diákok száma	Egy torna- teremre jutó diákok száma	Szükség- tanterem átlagos száma	Iskolák száma
Összes középiskola	29,5	88,5	1045	0,61	1374
Szakiskolák	35,0	111,8	586,9	0,98	494

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

A szakiskolák helyzete a település nagysága, képzési profilja szerint is különbözik. A megyei jogú városok tanulói vannak a legkedvezőtlenebb helyzetben, ott a legzsúfoltabbak az iskolák, míg a községi iskolák tanulói vannak a legkedvezőbb helyzetben. Képzési profil szerint: a csak szakiskolai képzést folytatók körében legalacsonyabbak az egy teremre jutó arányok, és ezekben az iskolákban van a legkevesebb szükségterem is. Az általános képzést is folytató intézmények pozíciója már kevésbé előnyös, de a legrosszabb mutatókkal a szakképző (vagyis szakközépiskolai és szakiskolai képzést is folytató) intézmények vannak.

29. táblázat

**Egy teremre jutó tanulók száma képzési profil szerint**

Iskolatípus	Egy osztály- teremre jutó diákok száma	Egy szaktan- teremre jutó diákok száma	Egy tornate- remre jutó diákok száma	Szükség- tanterem átlagos szá- ma	Iskolák száma
Csak szakiskola	21,2	57,4	130,1	0,6	116
Szakképző	40,2	128,2	685,6	0,8	268
Van gimnázium is	36,9	125,3	657,0	1,0	110

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

Azt is megvizsgáltuk, hogy az SZFP iskolái milyen feltételekkel rendelkeznek a többi intézménnyel összehasonlítva, és azt tapasztaltuk, hogy rosszabbal.

A szakiskolák zsúfoltabbak a többi középiskolához képest, ami technikai felszereltségükre is hatással van. A többi középiskolához képest átlagosan több videokamerával, projektorral és fénymásolóval<sup>55</sup> rendelkeznek, viszont számítástechnikai ellátottságuk kedvezőtlenebb. Az egy számítógépre jutó tanulók számát tekintve azt tapasztaljuk, hogy a szakiskolai képzést nem folytató intézményekben nemcsak jobbak az arányok, hanem a számítógéppark is újabb.

30. táblázat

**Egy számítógépre jutó tanulók száma iskolatípus szerint**

Iskolatípus	Egy számító- gépre jutó diákok száma	Egy db egy- éves számító- gépre jutó diá- kok száma	Egy db 1–3 éves számító- gépre jutó diá- kok száma	Egy db 3–5 éves számító- gépre jutó diákok száma	Iskolák száma
Összes középiskola	6,5	47,4	33,0	46,1	1389
Szakiskolák	6,9	57,7	36,6	50,2	506

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

Míg a szakiskolás diákok a számítógépes ellátottság tekintetében rosszabb helyzetben vannak a többi középiskola tanulóihoz képest, addig a tanárok hozzáférési lehetősége kedvezőbb. A pedagógusok számára szabadon hozzáférhető számítógépek számát összevettük az iskola tanárainak számával. A középiskolákban összesen 2,6 tanárra jut egy gép, ugyanez az arány a szakiskolákban csak 1,8.

<sup>55</sup> Egy középiskolára átlagosan 2,5 videokamera, 3,7 fénymásoló és 5 projektor jut, míg a szakiskolákban magasabb az átlag: 2,8, 4,0 és 5,9.

A szakiskolák között is vannak különbségek a technikai ellátottságban. Átlagosan a legtöbb videokamera, projektor és fénymásoló a nagyobb városok, különösen a megyei jogú városok iskoláiban van, viszont az egy számítógépre eső tanulók számát tekintve éppen itt a legmagasabbak az arányok, és a kisebb városokban a legalacsonyabbak.

A felszereltség az oktatott szakmák szerint is eltér. Leginkább az ipari szakmákat oktató iskolák tanulói élvezhetik a technikai előnyöket, itt a legjobb az ellátottság, és a legalacsonyabb az egy gépre eső diákok száma, míg a mezőgazdasági szakmákat oktató iskolák kevésbé felszereltek. Képzési profil szerint átlagosan a legtöbb géppel a vegyes, általánosan is képző intézmények rendelkeznek, míg az általában az alacsonyabb tanulólétszámú, csak szakiskolai képzést folytató intézményekben kedvezőbb az egy számítógépre jutó arány. Ráadásul ezekben nemcsak kevesebb diák használhat egy számítógépet, hanem a gépek korösszetétele is kedvezőbb.

A Szakképzési Fejlesztési Projektben való részvétel negatív kapcsolatot mutat a tanítási körülményekkel: éppen a fejlesztésben részt vevő iskolák a legsúfoltabbak. Ugyanakkor technikai ellátottságban jócskán megmutatkozik a fölényük, hiszen jóval több videokamerával vagy projektorral rendelkeznek a többi szakiskolához képest, kedvezőbb az egy tanulóra eső számítógépek száma is. A jobb eszközellátottságot az igazgatói interjúk is megerősítették.

*Előnye mindenképp a dologi eszközök beszerzése volt, vagy a már meglévő régiek felújítása, hiszen a költségvetés évek óta a fejlesztésre pénzt nem tudott biztosítani. A tanártovábbképzés meg mindenképp jó. (nagyvárosi szak-képző iskola)*

Viszont – talán abból is adódóan, hogy a fejlesztési forrásokat már régen el kellett költeniük – kisebb az új gépparkjuk, mint a többi szakiskolának.

## 31. táblázat

**Az intézmények technikai ellátottsága a szakiskolák jellemzői szerint**

Szakiskolák jellemzői	Video-kamerák átlagos száma	Projektorok átlagos száma	Egy számítógépre jutó diákok száma	Egy új számítógépre jutó diákok száma	Iskolák száma
<i>Ágazat</i>					
Ipar	2,9	7,9	5,8	38,2	81
Szolgáltatás	2,3	4,7	7,9	68,3	110
Agrár	2,2	4,5	6,2	90,1	46
Ipar és szolgáltatás	3,1	6,6	7,2	42,2	118
Vegyes	2,8	6,0	6,7	78,3	81
<i>Képzési profil</i>					
Csak szakiskola	1,8	2,8	5,9	38,4	92
Szakképző	3,0	6,8	7,1	63,4	254
Van gimnázium is	3,2	6,9	7,6	58,6	103
<i>SZFP</i>					
Részt vett	3,7	9,0	6,7	63,3	142
Nem vett részt	2,4	4,6	7,0	55,0	307

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

A szakiskolák vezetői nemcsak a tárgyi felszereltség egyes mutatóiról, hanem költségvetésük összetételéről is nyilatkoztak, illetve arról, hogy mennyire érzik elégségesnek a kapott támogatást. Az elmúlt három évben a vizsgált iskolák költségvetési összetétele nem változott jelentősen. A szakiskolák büdzséjének háromnegyedét a költségvetési támogatás adja. Az önkormányzati kiegészítő támogatás, a különböző pályázati források és a Szakképzési Alapból szerezhető közvetlen támogatás kb. azonos súllyal szerepel a költségvetésben, egyenként öt–hét százalék. A különböző források aránya azonban a szakiskolák jellemzői szerint eltérnek. A csak szakiskolai képzést folytató iskolák megpróbálnak több lábon állni, náluk legnagyobb az aránya az egyéb forrásoknak, így például a pályázatoknak, míg a gimnáziumi képzést is folytató szakiskolák inkább csak a központi támogatásra hagyatkoznak. A csak szakképző iskolák esetében a Szakképzési Alapból jutó közvetlen támogatás is jelentős forrást biztosít. Az Alaphoz való hozzáférés azonban erősen régiófüggő. Míg a nyugat-dunántúli iskolákban átlagosan a költségvetés 14 százalékát fedezi a közvetlen támogatás, addig a gazdaságilag fejletlenebb régiókban, mint például Észak-Magyarországon csak átlagosan 2,1 százalékot jelent ez a forrás a költségvetésben.

### 32. táblázat

#### A költségvetés összetétele a szakiskolák típusai szerint százalékban (N = 97)

Képzési profil	Központi ktg. (%)	Önkormányzati kiegészítő (%)	Pályázat (%)	Szakképzési Alap (%)
Csak szakiskola	70,9	11,0	8,7	4,4
Szakképző	76,9	3,6	3,9	4,8
Van gimnázium is	84,0	0,8	2,4	1,2

Lemorzsolódás 2008

A költségvetés összetétele a Szakképzési Fejlesztési Programban való részvétel szerint is különbséget mutat. A programiskolák több pályázati forrást könyvelhettek el a büdzséjükben, míg a többi intézmény nagyobb önkormányzati kiegészítő támogatáshoz igyekezett jutni.

A vezetőknek csak a töredéke elégedett a támogatás mértékével, mindössze négy százalékuk véli úgy, hogy mindenre jut pénz az iskolában. Legtöbben arra panaszkodtak, hogy nem jut pénz a tanárok jutalmazására (78%), az épületek felújítására (68%), illetve szociális célokra és technikai fejlesztésre (az igazgatók fele). Több mint egyharmaduk szerint kevés a pénz a felzárkóztatásra, mentorálásra, pedagógus-továbbképzésre és az iskola szolgáltatásainak bővítésére. Az igazgatók 16 százaléka szerint pedig az alapműködés is veszélybe kerül az alacsony támogatás miatt.

A Szakképzési Fejlesztési Program résztvevőinek jobb finanszírozása ennél a kérdésnél is megnyilvánult. Náluk több pénz jut technikai fejlesztésre, a szolgáltatások számának bővítésére, illetve felzárkóztató programokra is, mint azokban az iskolákban, amelyek kimaradtak a fejlesztésekből.

Azok az iskolavezetők, akik leginkább panaszkodtak arra, hogy nem jut elegendő pénz az épületek felújítására, az épületek megítélésénél valóban a legrosszabb állapotúnak értékelték azt. Vagyis leginkább a csak szakképző intézmények és a mezőgazdasági szakmákat oktató iskolák vezetői vélik úgy, hogy nem jut elegendő pénz a felújításra.

A pedagógusok továbbképzésére leginkább a kisebb településeken hiányzik a pénz. A tanárok jutalmazását viszont a városokban hiányolják a vezetők, és szintén itt tudják a legkevésbé finanszírozni a tanulók szociális támogatását és felzárkóztatását.

A vezetői interjúkból kitűnik, hogy a legtöbb iskola szívesen pályázik, mivel így tudja fejleszteni eszközparkját; a pályázati pénzek másik részét pedagógus-továbbképzésekre fordítják. A pályázás azonban kényszer és elvárás is, hiszen az iskolának bizonyítania kell létjogosultságát a fenntartó önkormányzat felé. Ugyanakkor olyanok is akadtak, akik a túl sok adminisztráció, vagy mert korukból fakadóan kevésbé agilis vezetők, idegenkednek a pályázástól, és inkább a helyi szakképzési támogatásokból finanszírozzák a fejlesztéseket.

*Azért, mert nagyon sok kötöttség van ezekkel a dolgokkal, és nem láttuk akkor hasznát, hogy ezekbe tényleg érdemes lett volna bekapcsolódni. Ezért inkább célirányosan kezdtünk el pályázni olyan gépekre, eszközökre, technológiákra, amelyek majd kifejezetten ezeket a képzéseket szolgálják. Illetve amiből még fejlesztünk, azok a szakképzési támogatások. Itt pedig abba az irányba próbálunk meg fejleszteni, hogy cégekkel egyeztetünk, hogy milyen technológiák vannak kint. A pályázatoknál nagyon sok kötöttség van, hogy adott technológiát kell ide behozni, és az helyileg nem biztos, hogy megfelelő lesz. (nagyvárosi szakképző iskola)*

## Személyi feltételek

A középfokon tanítók kétharmada rendelkezik középiskolai tanári végzettséggel, és csaknem ugyanekkora a pedagógusok között a nők aránya. A tanárok több mint háromnegyede főállásban, teljes munkaidőben foglalkoztatott. Az összes középiskolához képest a szakiskolákban főként a pedagógusok végzettségben tapasztaltunk eltérést, náluk mindössze a tanárok fele rendelkezik középiskolai tanári diplomával. Emellett a szakiskolákban valamelyest alacsonyabb a nők aránya. A foglalkoztatottság nem mutat szignifikáns eltérést, a többi középiskolához hasonló a teljes munkaidős tanárok aránya.

### 33. táblázat

#### A pedagógusok összetétele iskolatípus szerint

Iskolatípus	Teljes munkaidőben dolgozók aránya (%)	Nők aránya (%)	Középiskolai tanári végzettség arány (%) <sup>56</sup>	Iskolák száma
Összes középiskola	76,5	67,6	68,7	1383
Szakiskolák	78,1	61,2	50,0	502

*Forrás:* A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

A tanárok összetétele a szakiskolákon belül különböző. A foglalkoztatás terén azt tapasztaljuk, hogy csak a fővárosban magas a nem teljes munkaidőben alkalmazottak aránya, képzési profil szerint pedig inkább a szakiskolákban foglalkoztatnak óraadókat és részmunkaidőseket, míg a szakképző és általános is képző középiskolákban még mindig a teljes munkaidőben dolgozók vannak túlnyomó többségben. A foglalkoztatás az iskolák által oktatott szakmák szerint is eltér. Míg a szolgáltatásban képzők körében magas a nem teljes munkaidőben alkalmazottak aránya, addig az agrár szakmákban a legalacsonyabb.

Az általános is képző intézményekben valamelyest több a női alkalmazott. Jóval nagyobb a különbségek az iskolák szakmaprofilja szerint: a szol-

<sup>56</sup> Csak a teljes munkaidőben dolgozók körében.

gáltatási ágazatban a tanárok háromnegyede nő, míg az ipari és mezőgazdasági szakiskolákban csak alig a fele.

Az iskolák közötti legnagyobb eltérések a végzettségek mutatóiban vannak. Településtípusok szerint azt tapasztaljuk, hogy minél kisebb a település, annál kisebb a középiskolai tanári végzettséggel rendelkezők aránya. Míg a fővárosi szakiskolákban a tanárok 60 százaléka rendelkezik egyetemi diplomával, addig a kistelepüléseken ez az arány csak 43 százalék.

#### 34. táblázat

##### A pedagógusok összetétele a szakiskolák jellemzői szerint

Szakiskolák jellemzői	Teljes munkaidőben dolgozók aránya (%)	Nők aránya (%)	Középiskolai tanári végzettségűek aránya (%) <sup>57</sup>	Igazgatók közül középiskolai tanári végzettségű (%)	Iskolák száma
<i>Ágazat</i>					
Ipar	78,4	49,2	53,9	79*	90
Szolgáltatás	69,7	73,2	59,1	73	123
Agrár	83,6	52,8	51,3	71	50
Ipar és szolgáltatás	79,9	61,2	45,1	73	127
Vegyes	84,4	58,9	38,0	68	88
<i>Képzési profil</i>					
Csak szakiskola	68,9	63,2	33,4	27	119
Szakképző	81,8	59,2	50,5	78	271
Van gimnázium is	79,0	64,0	60,3	91	111

*Forrás:* A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

\* nem szignifikáns

Az iskola szakmai és képzési profilja is jelentősen befolyásolja a tantestület összetételét. A legkvalifikáltabbak a szolgáltatási szakmákban képző szakiskolák tanárai. Körükben csaknem 60 százalék a középiskolai tanári végzettségűek aránya. Minél vegyesebb az iskola szakmai profilja, annál kevesebb az egyetemi diplomával rendelkezők száma. Képzési profil szerint még számottevőbbek a különbségek. A csak szakiskolai képzést folytatók körében a tantestület csupán egyharmada rendelkezik egyetemi tanári oklevéllel, míg az általános képzést is folytató szakiskolákban csaknem kétszer ekkora ez az arány.

A szakiskolákban tanító pedagógusoknak csak a fele rendelkezik középiskolai tanári végzettséggel, az igazgatók ennél jóval kvalifikáltabbak. 73 százalékuknak van egyetemi tanári diplomája, és ettől az igazgatóhelyettesek is csak alig maradnak el (71%). A többi középiskolában hasonló a helyzet. Az összes középiskolát tekintve: az igazgatók 81 százalékának, a helyettesek 76 százalékának van középiskolai tanári diplomája. Vagyis az iskolák arra törek-

<sup>57</sup> Csak a teljes munkaidőben dolgozók körében.



szenek, hogy a legmagasabb végzettségűek kerüljenek vezetői pozícióba. Ez a kiválasztási szempont azonban nem egyformán érvényesül a különböző képzési profilú iskolákban. A csak szakiskolai képzést folytató intézményekben az igazgatók alig több mint negyede rendelkezik középiskolai tanári végzettséggel, míg a gimnáziumi profillal is rendelkező iskolákban szinte minden igazgató. Tehát a csak szakiskolai képzést folytató intézményekben a tanteszületek általában kvalifikáltabbak, mint a vezetőik, míg az érettségit adó intézményekben – főként a gimnáziumokban – az igazgatók beosztottaiknál jóval kvalifikáltabbak.

Míg a középiskolai tantestületben csaknem kétharmados a nők aránya, addig a vezető beosztásban dolgozók körében csak 43 százalékos. A szakiskolákban mind a pedagógusok között (61%), mind az igazgatók körében kisebb a nők aránya (39%). Vagyis az igazgatóválasztás szempontjai között nemcsak a minél magasabb végzettség, hanem a nem is szerepet játszik. A szakiskolák között jelentős különbségek vannak. Azt tapasztaljuk, hogy a fővárosban és a kistélepüléseken csaknem fele-fele arányban osztoznak a nők és a férfiak az igazgatói beosztáson, a városokban viszont jócskán felborul ez az arány a férfiak javára (62–38%). A képzési és a szakmai profil pedig még inkább befolyásolja azt, hogy ki az igazgató. A csak szakiskolai képzést folytató intézményekben van a legnagyobb esély arra, hogy nő kerüljön vezetői pozícióba (50%), de még a vegyes profilú intézményekben is nagyobb az esélyük (40%) a szakképző intézményekhez képest (35%). A szakmai profil pedig még látványosabb különbségeket mutat. Az agrár szakmákat oktató iskolák vezetőinek háromnegyede, az ipariaknak kétharmada férfi. Egyedül a szolgáltatató ágazat az, ahol némi előnyt élveznek a nők, itt a vezetők 55 százaléka nő. (Hozzá kell tenni, hogy a tantestületen belül 73% az arányuk.)

Az SZFP-ben részt vevők körében magasabb a teljes állásban alkalmazottak aránya, viszont ezek a munkavállalók kevésbé kvalifikáltak, mint a fejlesztésből kimaradó iskolák tanárai. Az igazgatók esetében pedig éppen fordított a helyzet, vagyis a fejlesztésben részt vevő iskolák vezetői magasabb végzettséggel rendelkeznek, a fejlesztésből kimaradó iskolák igazgatóihoz képest. A nők arányában nincs jelentős különbség a két csoport között, bár a fejlesztésből kimaradók körében valamelyest magasabb a nők aránya. (Ezt valószínű az iskola szakmai profilja is befolyásolja, mivel a fejlesztésből kimaradók között éppen a szolgáltatási ágazatban oktatók vannak a legnagyobb arányban, ahol a nők aránya amúgy is magasabb.)

35. táblázat

**A pedagógusok összetétele az SZFP-ben való részvétel szerint**

SZFP	Teljes munkaidőben dolgozók aránya (%)	Nők aránya (%)	Középiskolai tanári végzettségűek aránya (%) <sup>58</sup>	Igazgatók közül középiskolai tanári végzettségű (%)	Iskolák száma
Részt vett	87,5	58,5	45,6	78,9	143
Nem vett részt	74,4	62,3	52,0	70,5	358

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

A tanári munka színvonalát a tanárok végzettsége mellett a betöltetlen állások száma is befolyásolja, illetve az, hogy mennyire kényszerül arra az iskola, hogy nem megfelelő képesítésű tanárok tanítsanak egy-egy tárgyat. A vizsgált iskolák háromnegyedében egyáltalán nincs üres státusz. A szakiskolákban átlagosan egy tanár hiányzik a testületből, viszont az adatok szórása igen nagy, mivel akadnak olyan iskolák is, ahonnan több mint tíz tanár hiányzik. Főként a szakelméletet tanítókból van nagyobb hiány. Településtípusok szerint vizsgálva: főként a fővárosban és a kisebb városokban van tanárhány (átlagosan 1,5). Képzési profil szerint: a gimnáziumokat kevésbé érinti a tanárhány (átlagosan 0,8), mint a szakképző intézményeket (átlagosan 1,3), ami érthető is, hiszen a közismereti képzésben alig akad üres státusz. Emellett azt is megfigyelhetjük, hogy azokban az iskolákban, amelyek részt vettek a Szakiskolai Fejlesztési Programban, kétszer annyi tanár hiányzik (átlagosan 1,5), mint amelyek nem (átlagosan 0,7). Tehát a fejlesztésben részt vevő iskolák tantestületei sokkal rosszabb kondíciókkal rendelkeznek azoknál, amelyek nem vettek részt a programban.

Amellett, hogy az iskolák egynegyedéből hiányoznak tanárok, egyharmadukban előfordul, hogy nem megfelelő képesítésűek tanítanak. Átlagosan iskolánként 0,8 ilyen tanár van. A szakmai tárgyak tanítása okozza a legnagyobb gondot, az iskolák 13–15 százalékában sem a szakelméletet, sem a gyakorlatot nem oktatja megfelelő képesítésű tanár. A szakiskolák 15 százaléka jelezte, hogy nem megfelelő képesítéssel is oktatnak a tanárok; ennél jóval rosszabb a helyzet a szakközépiskolákban, ahol 40 százalék ez az arány.

Az iskolaigazgatókkal készült interjúkban is visszaköszön a tanárhány problémája. Az igazgatók szerint is a szakmai tárgyak oktatása jelenti a legnagyobb gondot. Mivel nem tudnak versenyképes fizetéseket ajánlani, ezért csak kevesen jelentkeznek a meghirdetett állásokra, és a piachoz viszonyított igen alacsony jövedelem és juttatás a jelentkezők minőségét is szelektálja.

*Közismereti területen még-még csak lehet találni munkaerőt, mert az állás csak állás, meg a fizetés csak fizetés. Viszont a műszaki területen nagyon*

<sup>58</sup> Csak a teljes munkaidőben dolgozók körében.

*nehéz, aki érti is, tudja is, és mindezekkel a végzettségekkel rendelkezik. Nyugdíjba ment tavaly hét oktatónk. Képtelenek vagyunk a helyükbe olyano-  
kat hozni, akikre rá is merjük bízni a gyereket, meg szakmailag is olyan.  
(nagyvárosi szakképző iskola)*

*Az építőiparnál szakmai gyakorlati oktatót felvenni szinte lehetetlen. A gépé-  
szetnél megint lehetetlen, mert egyszerűen, amikor tárgyalunk, és szóba kerül  
a bér, akkor erre a bérre nem jönnek el. (nagyvárosi szakképző iskola)*

*Szakmacsoporton belül az építész szakmacsoportba a legnehezebb oktatót  
találni, mivel egy diplomás építész nem megy el 80 ezer forintért tanítani.  
(kisvárosi szakképző iskola)*

*Ha sikerül neki a szakmájában valami vállalkozásban részt venni, szakmailag  
és anyagilag is jobban jár, akkor előbb-utóbb elhagyja az iskolát. Szóval itt is  
gond lesz, mert nehéz az utánpótlást biztosítani. Pillanatnyilag még megol-  
dott. (kisvárosi szakképző iskola és gimnázium)*

Több igazgató arról is beszámolt, hogy kezdőkkel próbálták feltölteni az  
üres álláshelyeket. A pályakezdők alkalmazása sem jelent azonban hosszú  
távú megoldást, mivel egy-két éves gyakorlat, tapasztalat megszerzése után  
sokkal jövedelmezőbb álláshoz juthat pl. egy kezdő mérnök-tanár. Sok isko-  
lában továbbképzéssel próbálják megoldani a hiányt vagy jobb híján nyugdíj-  
ból visszahívott tanárok tanítják a szakmai tárgyakat. Vagyis a szakiskolák a  
tanulók és a pedagógusok szerint is szelektálódnak, a társadalmi ranglétrán  
legalacsonyabban állók közül kerülnek be legtöbbször a képzésbe, és a szak-  
mai tanárok is a pedagógustársadalom legalján állnak.

A tantestület életkor szerinti összetétele viszonylag kedvező, hiszen a 30-  
59 év közötti kohorszok a legnagyobbak, a 60 év felettiek a legkisebbek, vi-  
szont a pályakezdők aránya alacsony. A középiskolák életkor szerinti össze-  
tétele nem sokban különbözik a szakiskolákétól. Ez utóbbiakban valamelyest  
nagyobb az idősebb korosztályok aránya a többi középiskolához képest.

### 36. táblázat

#### Pedagógusok-korcsoporthoz iskolatípus szerint (%)

Iskolatípus	Tanári életkorcsoporthoz (%)					Iskolák száma
	30 év alatt	30–39 év	40–49 év	50–59 év	60 év felett	
Összes középiskola	15,0	29,4	25,4	23,9	6,0	1362
Szakiskolák	16,4	26,8	22,9	26,5	7,2	501

*Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.*

A szakiskolák között főként a fiatalabb és az idősebb kohorszokban van  
eltérés. Az iskola elhelyezkedése szerint vizsgálva: Észak-Magyarországon  
és az Alföldön az átlagnál fiatalabbak, míg Közép-Magyarországon és a Du-  
nántúlon idősebbek a tanárok. Településtípusok szerint: a fővárosi iskolákban

van a legtöbb idősebb tanár, míg a kistelepüléseken dolgozik a legtöbb pályakezdő. Képzési profil szerint azt tapasztaljuk, hogy ahol gimnáziumi képzés is szélesíti az iskolák kínálatát, ott fiatalabbak a tanárok, mint ahol csak szakképzés folyik. De a szakképzési intézmények között a csak szakiskolai képzést folytató iskolákban több az idősebb tanár, mint a vegyes profilúakban.

37. táblázat

**Pedagógusok-korcsoportok a szakiskolák jellemzői szerint (%)**

Szakiskolák jellemzői	Tanári életkorcsoportok (%)					Iskolák száma
	30 év alatt	30–39 év	40–49 év	50–59 év	60 év felett	
<i>Régió</i>						
Közép-Magyarország	14,1	24,0	21,1	29,1	11,5	108
Közép-Dunántúl	13,6	24,3	25,1	27,8	8,9	59
Nyugat-Dunántúl	13,6	26,1	24,6	30,2	5,3	53
Dél-Dunántúl	14,8	28,3	23,8	28,0	5,0	57
Észak-Magyarország	21,7	26,4	21,6	24,4	5,7	67
Észak-Alföld	20,4	29,7	22,0	22,1	5,5	86
Dél-Alföld	15,8	29,5	23,8	24,9	5,7	71
<i>Településtípus</i>						
Főváros	17,8	25,8	23,5	30,2	16,3	60
Megyei jogú város	15,6	28,6	26,0	28,5	8,0	118
Város	18,0	28,8	24,2	28,3	8,9	159
Község	27,5	28,4	25,9	30,5	11,4	40
<i>Képzési profil</i>						
Csak szakiskola	16,8	27,7	20,7	25,1	9,4	119
Szakképző	15,4	25,9	23,5	28,4	6,6	271
Van gimnázium is	18,4	28,2	23,5	23,4	6,2	111

*Forrás:* A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

Nemcsak az átlagos tanulólétszámok magasabbak a szakiskolákban, mint a többi középiskolában, hanem az egy tanárra eső diákok száma is. A középiskolákban átlagosan egy tanárra 12,2 diák jut, a szakiskolákban ennél kicsit több (13,1). A szakiskolákon belül jelentős különbségek vannak. Településtípusok szerint azt tapasztaljuk, hogy minél nagyobb a település, annál több tanuló jut egy tanárra. A kistelepülések és a városok között már igen nagy a szakadék. A községi iskolákban pedig kevesebb mint nyolc tanulóra jut egy tanár.

Képzési profil szerint ugyanazt tapasztaljuk, mint az átlagos tanulólétszámoknál, vagyis a csak szakiskolai képzést folytató intézményekben jut a legkevesebb, és a vegyes, gimnáziumi képzést is folytató iskolákban a legtöbb diák egy tanárra. Szakmai profilok szerint azt láthatjuk, hogy a mezőgazdasági iskolákban jut egy pedagógusra a legkevesebb tanuló. Itt az átlagos tanulólétszám is a legalacsonyabb. Ugyan az ipari iskolák tanulólétszáma

a legmagasabb, mégsem itt a legmagasabb az egy tanárra jutó létszám, hanem a szolgáltató ágazatban képző iskolákban.

38. táblázat

**Az egy pedagógusra eső diákok száma a szakiskolák jellemzői szerint**

Szakiskolák jellemzői	Egy pedagógusra jutó diákok száma	Iskolák száma
<i>Településtípus</i>		
Főváros	13,7	347
Megyei jogú város	13,2	442
Város	10,9	514
Község	7,7	80
<i>Képzési profil</i>		
Szakiskola	9,3	119
Szakképző	13,6	271
Általános	16,1	111
<i>Ágazat</i>		
Ipar	12,8	90
Szolgáltatás	16,6	123
Agrár	10,4	50
Ipar és szolgáltatás	13,1	127
Vegyes	11,5	88

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

Habár a létszámadatok szerint a Szakképzési Fejlesztési Program résztvevői körében csaknem kétszer nagyobbak a tanulólétszámok, mégis az egy tanárra jutó diákok számát tekintve kedvezőbb helyzetben vannak, mint azok az iskolák, amelyek nem vettek részt a programban.

39. táblázat

**Egy pedagógusra eső diákok száma a szakiskolák SZFP-ben való részvétel szerint**

SZFP	Egy pedagógusra eső diákok száma	Iskolák száma
Részt vett	12,8	143
Nem vett részt	13,3	358

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai. Lemorzsolódás 2008

Összességében az igazgatók egyharmada teljesen elégedett a tantestület munkájával, a többiek is részben elégedettek, elégedetlen vezető egy sem akadt.

A legelégedetlenebbek a fővárosi, a szakközépiskolai és az ipari szakmákat oktató iskolák vezetői, míg a legelégedettebbek a kistéleplési, gimnáziumi

umi képzést is folytató, illetve szolgáltatási szakmákat oktató iskolák igazgatói.

Az iskolaigazgatókkal készült interjúk megerősítik a kérdőíves adatokat. A vezetők általában elégedettek beosztottaikkal, szakmai tudásukat nem kritizálják, viszont módszertani felkészültségükben számos esetben kivetnivalót találnak. A módszertani felkészültség hiánya kétféleképpen jelenik meg az interjúkban. Egyrészt úgy, hogy az igazgatók szerint az idősebb kollégáik nem képesek az oktatástechnika új eszközeinek használatára, másrészt a tanítás módszertanának hiányosságaira utalnak az igazgatók. Arra, hogy a szakiskolákba bekerülő fiatalok mások, mint a közoktatásban tanulók többsége, közöttük több a hátrányos helyzetű, magatartási zavarokkal küzdő diák, akit a tanárok nem tudnak kezelni, nincsenek rá felkészülve, felkészítve, nem tudják őket tanítani.

*Én azt látom, hogy van, aki az új idők dolgaira ráérez és tudja a dolgát, van, aki bár szakmailag jól képzett, de nehezen tud alkalmazkodni ma a helyzethez. (kisvárosi szakiskola)*

*[A]mire nem készítették fel, velem együtt a pedagógusokat, hogy egyre több a problémás gyerek meg a sajátos nevelési igényű gyerek, meg olyan, aki kisegítő iskolából kerül hozzánk, mert kötelező beiskolázók is vagyunk [...] és ezek között sok az olyan gyerek, aki speciális bánásmódot igényelne, ahol lehet, hogy gyógypedagógus kéne, lehet, hogy nehezen nevelhető gyerek, módszertanához jobban értő, hát ezt próbáljuk ilyen egy pár órás továbbképzésekkel, de hát ebben azért nem vagyunk profik. (kisvárosi szakiskola)*

*[A] tantestületünk nagy része, a fiatal kollégák a problémákkal ugyanúgy, ahogy a gyerekek is, szenvednek. Ez abból adódik, hogy nincsenek felkészítve arra, hogy ők most itt a szakképzésben milyen gyerekekkel fognak találkozni. Tehát a nevelési kérdések megint előtérbe kerülnek, és a szakmai kérdések majd később jönnek, amikor már tudnak viselkedni a gyerekek. (nagyvárosi szakképző iskola)*

A szakiskolák igazgatói átlagosan 53 évesek, átlagosan csaknem tíz éve ülnek a vezetői székben. 90 százalékuk korábban is jelenlegi iskolájában dolgozott, (40% mint igazgató-helyettes). Vagyis a szakiskolák igazgatói szinte kivétel nélkül a tantestületből kerültek vezetői pozícióba.

Az igazgatók jellemzői a szakiskolák ismérvei alapján különböznek. A fejlesztési programban részt vevő iskolák vezetői átlagosan két évvel fiatalabbak a többiekénél. A fővárosi vezetők pedig négy évvel fiatalabbak társaiknál. Régiók szerint is van különbség az igazgatók életkorában. Az alföldi iskolák vezetői átlagosan négy évvel idősebbek a többi igazgatónál.

A vezetők kevesebb mint fele beszél idegen nyelven, hasonló arányban vannak az angolul vagy németül beszélők, és csaknem ugyanennyien tudnak oroszul.

A nyelvtudásuknál sokkal jobb az igazgatók számítógépes ismerete. Mindössze négy százalékuk nem használ számítógépet, többségük (79%)

otthon és a munkahelyén is használja. Az igazgatók 92 százalékának elektronikus levelet is küldhetünk.

## A tanulók jellemzői

A középiskolai tanulók több mint fele a lakóhelyén választ iskolát, egyharmaduk naponta ingázik, míg közel egytizedük lakik kollégiumban tanulmányi ideje alatt. A szakiskolák tanulói körében kollégisták aránya hasonló, viszont a bejárók aránya jóval magasabb, mint a többi középiskolában. Naponta tíz százalékkal többen kénytelenek utazni más középiskolás társaikhoz képest.

### 40. táblázat

**A tanulók lakóhelye iskolatípus szerint (%)**

Iskolatípus	Kollégista	Helyben lakó	Bejáró	Iskolák száma
Összes középiskola	8,7	53,9	35,9	1419
Szakiskolák	8,2	43,2	45,6	507

*Forrás:* A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

A szakiskolások körében azért is nagyobb a bejárók aránya, mert a szakiskolások között van a legtöbb kistelepülésen élő. Egy kilencedikeseket érintő országos vizsgálat eredményei szerint (Fehérvári 2008) a gimnazisták 28 százaléka, szakközépiskolások 36 százaléka, míg a szakiskolások 46 százaléka él ötezer fő alatti kistelepüléseken. Vagyis minél kisebb településen él a tanuló, annál kisebb az esélye arra, hogy érettségit adó képzésre járjon. Emiatt a községekből nagyobb arányban kerülnek be a szakiskolákba a gyerekek, így magasabb a bejárók aránya is. Más kérdés, hogy körükben miért nem magasabb a kollégisták aránya. Ennek oka egyrészt lehet a férőhely hiánya, másrészt pedig az, hogy a családok nem szívesen engedik gyermeküket kollégiumba.

Régiók szerint vizsgálva: a Dunántúlon és Észak-Magyarországon – ahol a kistelepülési szerkezet a jellemző – a legmagasabb a bejárók aránya (52%), míg az Alföldön és Közép-Magyarországon – ahol kevesebb a kistelepülés és inkább a mezővárosok és városok dominálnak – átlag alatti (37–39%). Településtípusok szerint: minél kisebb településen van az iskola, annál magasabb a bejárók aránya, és annál nagyobb a beiskolázási távolsága. Képzési profilja szerint, a csak szakiskolai képzést folytató intézményekben a legmagasabb a bejárók aránya, míg a gimnáziumi képzést is folytatók között a legalacsonyabb. A szakmai profil is befolyással bír a tanuló lakóhelyére. A mezőgazdasági és a vegyes profilú iskolákban van a legtöbb naponta ingázó tanuló. Az

agrár intézmények további jellemzője, hogy ott a kollégisták aránya is igen magas, több mint kétszerese az átlagnak (20,5).

41. táblázat

**Bejárók aránya a szakiskolák jellemzői szerint**

Szakiskolák jellemzői	Bejáró (%)	Iskolák száma
<i>Település</i>		
Főváros	31,2	78
Megyei jogú város	45,0	147
Város	49,8	222
Község	52,3	43
<i>Képzési profil</i>		
Szakiskola	53,3	116
Szakképző	44,5	265
Általános	40,1	109
<i>Ágazat</i>		
Ipar	43,9	89
Szolgáltatás	42,0	118
Agrár	44,1	50
Ipar és szolgáltatás	52,0	122
Vegyes	49,0	87

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

A bejárók aránya a Szakképzési Fejlesztési Programban való részvétel szerint is különbözik: azokban az iskolákban, amelyek részt vettek a programban, magasabb a bejárók aránya.

42. táblázat

**Bejárók aránya a szakiskolák SZFP-ben való részvétele szerint**

SZFP	Bejáró (%)	Iskolák száma
Részt vett	50,4	143
Nem vett részt	43,6	358

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai. Lemorzsolódás 2008

A vizsgált szakiskolákban az elmúlt három évben a szakiskolai képzésben nem változott a jelentkezett és felvett tanulók aránya. Habár ez a legalacsonyabb presztízsű képzés, mégis 2,3-szoros volt a túljelentkezés. Iskolai szinten ennél magasabb a túljelentkezés aránya (2,5), és ez az elmúlt években növekedett is. Vagyis a jelentkezők körében a szakiskolai képzés kevésbé népszerű, mint a szakközépiskolai vagy a gimnáziumi képzés.

Az alábbi táblázat, amely a szakiskolák egészére vonatkozóan adja meg a túljelentkezés mértékét az iskola jellemzői szerint, ugyanezt ezt erősíti meg. Képzési profil szerint a szakiskolai képzésre a legkevesebb a jelentkező, és arányuk sem növekedett az elmúlt években. A legnagyobb a túljelentkezés



mértéke a szakközépiskolai osztályokban. Már az eddigi bemutatott adatok is azt bizonyították, hogy a szakiskolákban folyó gimnáziumi képzés nem bír nagy presztízzsel, és ezt a jelentkezők száma is megerősíti, hiszen a szakközépiskolai képzés sokkal népszerűbb nála. Ugyanakkor azt is meg kell jegyeznünk, hogy az elmúlt években ebben a képzési formában növekedett leginkább a jelentkezők létszáma.

Az igazgatói interjúkból is az derül ki, hogy a tanulók számára a pályaválasztás inkább kényszer, mint szabad döntés, hiszen csupán azok jelentkeznek szakiskolába, akiket máshová úgysem vennének fel. Emellett a szakma befolyásolja leginkább a döntést. Az igazgatók szerint a tanulók és szülők választásának hátterében legtöbbször három szempont áll: (1) a választott szakma legyen valamilyen divatszakma, például valamilyen szolgáltatás; (2) ne igényeljen nehéz fizikai munkát; (3) a legrövidebb idő alatt megszerezhető legyen, és a legkisebb ráfordítást igényelje.

*[V]annak divatszakmák, például ilyen lesz a pék, cukrász, egy időben ilyen volt és még most is az a virágkötő, vannak divatszakmák, amire óriási túljelentkezés van. (nagyvárosi szakképző iskola)*

*A szülők ma már arra biztatják a gyereket, hogy olyan szakmát válasszon, ahol nem lesz koszos a keze, inkább a számítógép mögé küldik a gyereket. (kisvárosi szakképző iskola)*

Adataink azt bizonyítják, hogy a képzési profil mellett a szakma is jelentősen befolyásolja a jelentkezői létszámokat. A szolgáltatási szakmákat oktató iskolák a legnépszerűbbek, a mezőgazdaságiak a legkevésbé keresettek. Úgy tűnik, a több lábon állás presztízsveszteséggel jár, mivel annál kevésbé népszerű az iskola, minél többféle szakmacsoportban képez. A vegyes profilú iskolákban a legkisebb a túljelentkezés mértéke.

A jelentkezők száma a település nagyságával egyenes arányban áll. Minél nagyobb tehát a település, annál nagyobb a túljelentkezés mértéke.

## 43. táblázat

## Túljelentkezés mértéke a szakiskolák jellemzői szerint, 2005–2007

Szakiskolák jellemzői	2005	2006	2007
<i>Településtípus</i>			
Főváros	2,8	3,1	3,0
Megyei jogú város	2,8	3,0	3,1
Város	2,0	2,0	2,0
Község	1,7	1,7	1,5
<i>Képzési profil</i>			
Csak szakiskola	1,6	1,6	1,7
Szakképző	2,6	2,8	2,7
Van gimnázium is	2,0	2,2	2,4
<i>Ágazat</i>			
Ipar	2,2	2,4	2,7
Szolgáltatás	3,5	3,6	3,6
Agrár	2,2	2,4	2,3
Ipar és szolgáltatás	2,2	2,3	2,2
Vegyes	1,8	1,9	1,9

Lemorzsolódás 2008, N = 118

A túljelentkezés mértékét két objektív és egy szubjektív mutatóval is összevetettük: a középiskolai tanári végzettséggel rendelkező pedagógusok arányával, a romák becsült arányával az iskolán belül, illetve az iskola presztízsről alkotott igazgatói véleménynel.<sup>59</sup> Azt tapasztaljuk, hogy minél magasabb az iskola presztízse, és minél több az egyetemi végzettségű tanára, annál magasabb a túljelentkezés mértéke. A jelentkezők számával azonban negatívan korrelál a romák száma, vagyis minél magasabb az iskolában a romák aránya, annál kevesebben jelentkeznek oda.

A bekerülő tanulók általános iskolai 8. év végi tanulmányi átlaga nem változott az elmúlt három évben. Az iskola egészét tekintve: a bekerülő tanulók átlaga közepes, míg a szakiskolai képzésben ennél gyengébb (2,8–2,7). A tanulmányi átlagokban olyan kicsi az eltérés, hogy az iskola jellemzői alapján nincsenek különbségek az átlagokban. A túljelentkezés mértékével összevetve azt tapasztaljuk, hogy a szakiskolai képzésben nincs szignifikáns kapcsolat az átlagok és a túljelentkezés mértéke között, viszont az iskola egyéb képzéseit tekintve más a helyzet. Minél nagyobb a túljelentkezés, annál magasabb a bekerülő tanulók tanulmányi átlaga. Vagyis míg az iskolák a szakiskolások között nemigen válogathatnak, addig a többi képzési programban már igen.

Az iskolák egyharmadában felvételiznek a tanulók. Ahol van felvételi, ott a tanulók egyötödének kell írásbeli vizsgát tennie, egynegyedük beszélgetésen vesz részt. A szakiskolai képzésben még ennél is kevesebb a vizsgázók aránya, ott az iskolák öt százalékában van írásbeli, és 22 százalékában beszél-

<sup>59</sup> Az igazgatók egy háromfokú skálán értékelték iskolájukat.

getés. Vagyis szakiskolába komolyabb felvételi eljárás nélkül kerülhet be a tanuló.

Képzési profil szerint azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb esetben a gimnáziumi képzésben alkalmaznak felvételit az iskolák. A szakképzésen belül ágazatonként is változik a felvételi eljárás alkalmazása. A magasabb presztízsű szolgáltatási szakmákban kétszer gyakrabban felvételiztetnek az iskolák, mint az alacsonyabbnak számító mezőgazdasági szakmákban. Településtípusok szerint ugyanazt tapasztaljuk, mint a jelentkezők létszámánál: minél nagyobb a település, annál gyakoribb a felvételi. A fővárosi iskolák csaknem kétharmadában van felvételi, míg a községekben egyáltalán nincs.

A Szakképzési Fejlesztési Programban való részvétel szerint is különbözik a felvételi eljárás gyakorisága. Azok az iskolák, amelyek kimaradtak a programból, kisebb arányban alkalmaznak felvételit, mint a program-iskolák.

Ugyan a legtöbb szakiskolában a felvételi során nem tárgyi tudást mérnek, hiszen a szóbeli elbeszélgetés a leggyakoribb, mégis azt láthatjuk, hogy az iskolák nem érvényesítenek szociális szempontokat az eljárásban. Nem részesítik előnyben a hátrányos helyzetű tanulókat. Az iskolák háromnegyede egyáltalán nem érvényesít pozitív diszkriminációt. Amelyek alkalmaznak, azok is teljesítményhez kötik az előnyt.

#### 44. táblázat

##### Felvételi során alkalmazott pozitív diszkrimináció a szakiskolákban

Iskolatípus	Előny a hátrányos helyzetűeknek (%)	Egyenlő teljesítmény esetén előny (%)	Nincs megkülönböztetés (%)
Iskola egésze	7	15	77
Csak a szakiskolai képzés	10	16	74

Lemorzsólódás 2008, N = 156

A pozitív diszkrimináció csupán egyetlen mutatóval áll kapcsolatban, az iskola településével. A fővárosi szakiskolák egyharmadában és a szakiskolai képzés közel felében élveznek előnyt a hátrányos helyzetű tanulók a felvételin. Minél kisebb a település, annál kevésbé érvényesül a pozitív diszkrimináció, így a kistelepüléseken már egyáltalán nem részesülnek előnyben a rosszabb szociális körülmények közül érkező gyerekek.

Ugyanakkor az igazgatók szerint sokat romlott az elmúlt években a tanulók összetétele. Nemcsak rosszabb felkészültséggel érkeznek a tanulók, hanem szociális hátterük is romlott. Még inkább igaz ez a szakiskolai képzésre jelentkezőkre. Az iskolavezetők véleménye szerint intézményük többi képzési programjához képest a szakiskolások még rosszabb családi háttérrel rendelkeznek, mint korábban.

45. táblázat

**A szakiskolák tanulói összetételének változása az elmúlt három évben**

Iskolatípus	Romlott a tanulók felkészültsége (%)	Romlott a tanulók szociális összetétele (%)
Iskola egésze	69	59
Szakiskolai képzés	79	72

Lemorzsolódás 2008, N = 156

Képzési profil szerint: leginkább a szakképző intézmények vezetői elégedetlenek a tanulók felkészültségével. Régiók szerint pedig azt tapasztaljuk, hogy míg a dunántúli iskolavezetők a tanulók tudásának romlását, addig az észak-magyarországiak és észak-alföldiek a romló családi környezetet tekintik fő tendenciának.

A vezetőkkel készült interjúkban is szóba került a tanulók szociális háttere. Az igazgatók szerint a szakiskolások egyre homogénebb csoportot képeznek, a legrosszabb családi körülmények jellemzik őket, és ők a legproblémásabb, legnehezebben kezelhető tanulók.

*Nagyon sok ilyen gyerek van nálunk. Az, hogy veszélyeztetett, csonka család, elvált, nagymama neveli. Nagyon jellemző, jellemző. (nagyvárosi szakképző iskola)*

*Van bizonyos különbség a csoportok között, de egyre inkább összeesúszik. Kijelenthető, hogy a legszegényebb és a legrugalmatlanabb réteg gyerekei kerülnek ide a szakiskolába. (kisvárosi szakképző iskola)*

*Teljesen zűrös életek, sorsok bontakoznak ki. A szülői háttér, a sok válás, nincs biztos háttérük. Az egyik gyerek szülei is elváltak, rokkant apjával él, aki ügyeskedik, nem legálisan dolgozik, és a gyerek is azt gondolja, hogy majd ő is ezt fogja tenni. (kisvárosi szakképző iskola)*

A szakiskolások munkás és alkalmazotti réteg gyerekei, és van benne munkanélküli is rengeteg. (nagyvárosi szakképző iskola)

A szociális háttér mellett a tanulók iskolai felkészültségére, mentálhigiénés, egészségügyi ismereteikre vonatkozóan is negatív véleményeket fogalmaztak meg az igazgatók.

*Ami lényeges, az a szövegértés, a helyesírási problémák általánosak, matematikában hiányoznak olyan alapidolgok, amiket még általános iskolában helyre kellett volna tenni. (nagyvárosi szakképző iskola)*

*[A]lapvető illemszabályokat muszáj ezekkel a gyerekekkel még az osztályfőnöki órán kívül is tudatosítani, mert egészen mostanáig senki nem nevelte őket. 90 százalékukat. (nagyvárosi szakképző iskola)*

A tanulók szociális összetételére utal a hátrányos helyzetű<sup>60</sup> és a veszélyeztetett tanulók száma. Az országos adatbázis adatai szerint: míg a veszélyeztetett tanulók aránya stagnált az elmúlt három évben, addig a hátrányos helyzetűeké folyamatos növekedést mutat. Az összes középiskolához képest a szakiskolákban jóval magasabb a hátrányos helyzetű tanulók száma, és az is jól látható, hogy évről évre nő a különbség a szakiskolák javára, vagyis az iskolarendszer egyre inkább ebben az iskolatípusban koncentrálja a rosszabb szociális háttérrel rendelkező gyerekeket.

46. táblázat

**Hátrányos helyzetűek és veszélyeztetettek aránya iskolatípus szerint, 2005–2007**

Iskolatípus	2005		2006		2007		Iskolák száma
	H (%)	V (%)	H (%)	V (%)	H (%)	V (%)	
Összes középiskola	9,0	5,1	12,4	5,2	13,3	5,2	1139
Szakiskolák	14,3	6,9	19,0	7,1	21,2	6,7	490

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

H = hátrányos helyzetű<sup>61</sup>

V = veszélyeztetett

Képzési programok szerint azt tapasztaljuk, hogy minél magasabb presztízsű a képzés, annál kevesebb benne a hátrányos helyzetű tanuló.

<sup>60</sup> "[H]átrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát megállapította, ezen belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője, illetve szülei – az iskolai felvételi körzet megállapításával összefüggésben a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint vezetett nyilvántartás alapján készült statisztikai adatszolgáltatás, a gyermeket, tanulót megillető szolgáltatás megállapításához a szülő nyilatkozata szerint – legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be, fejezték be sikeresen, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek." (Közüktatási törvény; 121. (1) 14. pontja)

<sup>61</sup> Adataink csak a nappali képzésre vonatkoznak.

47. táblázat

**Hátrányos helyzetűek és veszélyeztetettek aránya a középfokú intézményekben képzési program szerint, 2005–2007**

Képzési program	2005		2006		2007		Iskolák száma
	H (%)	V (%)	H (%)	V (%)	H (%)	V (%)	
Szakiskola	16,6	8,6	21,0	8,8	24,2	8,2	478
Szakközépiskola	5,4	3,0	9,5	3,0	10,3	2,6	764
Gimnázium	4,3	2,5	6,7	2,3	7,2	2,3	580
Spec. szakiskola	25,3	19,9	29,8	18,5	31,9	19,5	137

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

H = hátrányos helyzetű

V = veszélyeztetett

A szakiskolákon belül folyó érettségit adó képzéseket vizsgálva, azt tapasztaljuk, hogy mindkét képzésben magasabb a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett tanulók aránya. A két képzést összehasonlítva azt láthatjuk, hogy a gimnáziumi képzésben magasabb a hátrányos helyzetűek aránya a szakközépiskolásokhoz képest. A hátrányos helyzetű diákok aránya a szakiskolákban működő gimnáziumi képzésben kétszer nagyobb, mint olyan gimnáziumokban, ahol nincsenek szakiskolai osztályok.

48. táblázat

**Hátrányos helyzetűek és veszélyeztetettek aránya a szakiskolákban képzési program szerint, 2005–2007**

Képzési program	2005		2006		2007		Iskolák száma
	H (%)	V (%)	H (%)	V (%)	H (%)	H (%)	
Szakközépiskolai képzés	7,8	4,3	13,2	4,1	14,9	3,6	348
Gimnáziumi képzés	10,0	4,0	14,9	2,9	17,7	4,0	88

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

H = hátrányos helyzetű

V = veszélyeztetett

Az iskolai kudarcok vizsgált mutatóit összevetve azt tapasztaljuk, hogy a többi középiskolához képest, a szakiskolákban sokkal koncentráltabban vannak jelen a problémás gyerekek, az átlagosnál magasabb az évismétlők, a tanulási nehézségekkel küzdők, a hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett tanulók aránya. Ezek a problémák a szakiskolákban folyó érettségit adó képzésekben is megjelennek, mivel a szakközépiskolai és a gimnáziumi képzésben is minden mutató kedvezőtlenebb az országos átlagnál. Különösen igaz ez a gimnáziumi képzésre. A szakiskolákban a különböző képzési programokban tanulók összetétele tehát sokkal homogénebb. Megmaradnak ugyan a különbségek az egyes képzések között, de az eltérések mértéke sokkal kisebb.

A szakiskolák között nemcsak a képzési profil, hanem az oktatott szakma is befolyásolja a tanulói összetételt. Míg a mezőgazdasági szakiskolák a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeket igyekeznek kiszorítani az iskolából, addig úgy tűnik, a szociális hátrányokkal küzdőket viszont beengedik, mivel ezekben az iskolákban a legmagasabb az arányuk (2007-ben 19,5%). Itt is igaz az a megállapítás, mint az előző mutatóknál: a tiszta profilú iskolákban jobb a tanulók összetétele, mint a vegyes profilúakban. Azokban az iskolákban, ahol ipari, szolgáltató és agrár szakmákat is képeznek, minden harmadik tanuló hátrányos helyzetű.

Az iskola elhelyezkedése alapján is különbségek vannak a tanulók szociális összetételében. Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon a szakiskolákban tanulók egyharmada hátrányos helyzetű, míg Nyugat-Dunántúlon és Közép-Magyarországon alig több mint egy tized ez az arány. Nemcsak a régiók között van háromszoros eltérés, hanem a településtípusok között is. Minél kisebb a település, annál több a hátrányos helyzetű tanuló. Amíg a fővárosi iskolákban 2007-ben csak kilenc százalék volt a hátrányos helyzetűek aránya, addig a községi iskolákban már egyharmad. A Szakiskolai Fejlesztési Programban való részvétel nem befolyásolja a hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett tanulók arányát.

#### 49. táblázat

##### Hátrányos helyzetűek aránya a szakiskolákban régió és településtípus szerint

Szakiskolák elhelyezkedése	Hátrányos helyzetűek aránya (%)	Iskolák száma
<i>Régió</i>		
Közép-Magyarország	11,5	108
Közép-Dunántúl	16,9	58
Nyugat-Dunántúl	10,9	51
Dél-Dunántúl	25,8	56
Észak-Magyarország	35,5	66
Észak-Alföld	32,2	82
Dél-Alföld	17,5	69
<i>Településtípus</i>		
Főváros	9,0	78
Megyei jogú város	16,8	147
Város	26,3	222
Község	32,8	43

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

Az iskolavezetőkől arról is érdeklődtünk, hogy megközelítőleg hány roma tanulójuk van. Véleményük szerint a szakiskolák tanulóinak 15 százaléka roma, de a szakiskolások körében magasabb ez az arány (21%). Képzési profil szerint jelentős különbségek vannak az iskolák között. Amíg a gimnáziumi képzést is folytató intézményekben csak nyolc százalék a roma tanulók becsült aránya, addig a csak szakiskolai képzést folytatók között háromszor

magasabb, 25 százalék. Szakmai profil szerint is különbözik a roma tanulók aránya. A vegyes szakmacsoportokban oktató iskolákban a legmagasabb az arányuk, és még magasabb a szakiskolások körében. A roma lakosság legnagyobb arányban Észak-Magyarországon, Észak-Alföldön és Dél-Dunántúlon él, ez az iskolák tanulói összetételében is megmutatkozik. E három régió szakiskolaiban a legnagyobb a roma tanulók aránya.

50. táblázat

**Roma tanulók becsült aránya a szakiskolák jellemzői szerint**

Szakiskolák jellemzői	Egész iskola (%)	Szakiskolai képzés (%)
<i>Régió</i>		
Közép-Magyarország	11	15
Közép-Dunántúl	9	10
Nyugat-Dunántúl	9	11
Dél-Dunántúl	18	19
Észak-Magyarország	25	36
Észak-Alföld	21	37
Dél-Alföld	7	8
<i>Képzési profil</i>		
Csak szakiskola	24	35
Szakképző	14	17
Szakiskola és gimnázium	8	17
<i>Ágazat</i>		
Ipar	9	14
Szolgáltatás	12	17
Agrár	5	14
Ipar és szolgáltatás	23	31
Vegyes	18	20

Lemorzsolódás 2008, N = 99

A roma tanulók aránya a szakiskolai fejlesztési programokban résztvevő iskolákban is különbözik. A fejlesztési programokban résztvevők körében csaknem tíz százalékkal magasabb a romák aránya (26%) a szakiskolások között, mint ott, ahol nem történtek fejlesztések (17%).

A hátrányos helyzetű és a roma tanulók száma szoros korrelációt mutat. Ugyanezt figyelhetjük meg a veszélyeztetett tanulóknál is. Tehát minél magasabb a hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett tanulók aránya, annál magasabb a romák aránya is.



## Iskolai kudarcok

Az iskolai kudarc egyik mutatója a tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézségekkel küzdők aránya.<sup>62</sup> E mutató új keletű az oktatásstatistikában, de a pedagógiában is csak az utóbbi néhány évtizedben vált ismert fogalomká. A tanulási nehézségek az írás/olvasás és/vagy számolás elsajátítása intelligenciaszinttől független rendellenességeinek átfogó meghatározása.

Az alapfokú oktatásban 2007-ben 5,3 százalék volt a tanulási nehézségekkel küzdők aránya. A középiskolákban csak fele ekkora ez az arány. Vagyis vagy az alapfokú oktatás kezeli ilyen sikeresen a problémás gyerekeket, vagy el sem jutnak ezek a gyerekek a középfokú oktatásba. A középiskolák adatai az elmúlt három évben nem mutatnak egyértelmű csökkenő vagy növekvő tendenciát. Az összes középiskolához képest a szakiskolákban a legmagasabb a tanulási nehézségekkel küzdők aránya. Tehát az egyes képzési programokba nem egyforma eséllyel kerülnek be a problémás diákok.

### 51. táblázat

#### Tanulási nehézségekkel küzdők aránya iskolatípus szerint, 2005–2007

Iskolatípus	Tanulási nehézség (%)			Iskolák száma
	2005	2006	2007	
Összes középiskola	2,1	2,0	2,2	1338
Szakiskolák	3,2	2,8	3,0	489

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

Míg az érettségit adó képzésekben elenyésző a nehézségekkel küzdő tanulók aránya, addig a szakiskolákban, de főként a speciális szakiskolákban gyakoribb az előfordulásuk. Azt láthatjuk, hogy a szakközépiskolai és a gimnáziumi képzésből egyaránt kiszorulnak ezek a tanulók és leginkább a speciális szakiskolák nyitnak feléjük kaput.

<sup>62</sup> Tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézséggel küzdő tanuló: a nevelési tanácsadó szakvéleménye alapján az iskolai osztályba, óvodai csoportba járó beilleszkedési zavarral, tanulási, magatartási rendellenességgel küzdő diák.

## 52. táblázat

**Tanulási nehézségekkel küzdők aránya képzési program szerint, 2005–2007**

Képzési program	Tanulási nehézség (%)			Iskolák száma
	2005 (%)	2006 (%)	2007 (%)	
Szakiskola	4,0	3,5	3,7	478
Szakközépiskola	0,6	0,7	0,8	764
Gimnázium	0,8	0,9	0,9	580
Speciális szakiskola	10,9	6,9	10,1	137

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

Eddig az összes középiskola adatát elemeztük, most lássuk a szakiskolá-két. Azt tapasztaljuk, hogy a szakiskolák érettségít adó képzéseiben ugyanaz az irányzat érvényesül, mint a többi középiskolában, vagyis ezekben a képzésekben alig fordul elő tanulási nehézségekkel küzdő tanuló. Ugyanakkor – csakúgy, mint az évismétlők esetében – mindkét képzésben magasabbak az arányok a többi, szakiskolai képzést nem folytató középiskolához képest.

## 53. táblázat

**Tanulási nehézségekkel küzdők aránya a szakiskolákban képzési program szerint, 2005–2007**

Képzési program	Tanulási nehézség (%)			Iskolák száma
	2005	2006	2007	
Szakközépiskola	0,9	0,8	1,3	348
Gimnázium	1,3	1,1	0,9	88

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

Szakmai profil szerint is eltérést mutatnak az iskolák. Az agrár szakmákat oktató iskolákban a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek aránya meglehetősen alacsony (1,7%), ugyanez igaz a szolgáltatási ágazatban képzőkre (1,4%), míg leggyakrabban az ipari szakmákat oktató intézmények fogadnak be ilyen gyerekeket (3%). képzési típus szerint: a vegyes profilú iskolákban több a tanulási problémás tanuló (5,5%) a tiszta képzési profilú intézményekhez képest.

A tanulmányi kudarcok másik fontos mérője az évismétlés. Az alapfokú oktatásban az elmúlt másfél évtizedben folyamatosan csökkent az évismétlők aránya. A középfokú oktatásban viszont a kilencvenes évek elején megfigyelhető stagnálás után, 2003-ig folyamatosan emelkedett az évismétlők aránya, majd ezt követően újra visszafordult a tendencia, és csökkenésnek indult. Ez a folyamat jelenleg is tart, az elmúlt három évben egyre kevesebb lett az évismétlők száma.

Ugyan a szakiskolákban is csökkent az évismétlők aránya az elmúlt három évben, de a középiskolák és a szakiskolák között változatlanul jelentős a különbség: a szakiskolákban jóval magasabb az évismétlők aránya. Az évismétlés képzési program szerint is alapvetően eltér.

## 54. táblázat

**Évismétlők aránya iskolatípus szerint, 2005–2007**

Iskolatípus	Évismétlők (%)			Iskolák száma
	2005	2006	2007)	
Összes középiskola	3,1	3,0	2,9	1338
Szakiskolák	4,8	4,5	4,4	489

*Forrás:* A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

A szakiskolai képzési programban a legmagasabb az évismétlők aránya; ugyan 2007-ben valamelyest csökkent az évismétlők száma, de ezt még nem kezelhetjük tendenciaként. A speciális szakiskolákban is igen magas az évismétlésre bukkottak aránya, az elmúlt három év adatai itt sem mutatnak kedvezőbb tendenciát. A szakközépiskolákban az elmúlt három év pozitív változást hozott, csökkent az évismétlők aránya. A gimnáziumokban a legkedvezőbb a helyzet, itt a legalacsonyabb az évismétlők aránya, stagnáló állapotot figyelhetünk meg.

## 55. táblázat

**Évismétlők aránya képzési program szerint, 2005–2007**

Képzési program	Évismétlők (%)			Iskolák száma
	2005	2006	2007	
Szakiskola	5,5	5,5	5,0	478
Szakközépiskola	3,4	3,0	3,0	764
Gimnázium	1,7	1,6	1,6	580
Speciális szakiskola	4,1	4,1	4,8	137

*Forrás:* A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

Az előbbi táblázat az összes középiskola adatát tartalmazta. Most nézzük meg, hogy mi jellemzi a szakiskolákat. Képzési profil szerint ugyanazt tapasztaljuk, amit az országos adatok is mutatnak: a csak szakiskolai képzést folytató intézményekben a legmagasabb az évismétlők aránya (2007-ben 4,5%) és a gimnáziumi képzést is folytató intézményekben a legalacsonyabb (2007-ben 3,9%). Viszont a szakiskolákban folyó érettségire adó képzéseken jóval magasabb az évismétlők aránya a többi középiskolához képest. Ugyan az elmúlt három év csökkenő iránya itt is megfigyelhető, de mindkét képzési programban nagyobb az évismétlők aránya. Különösen látványos a különbség a gimnáziumi programoknál: a szakiskolákban működő gimnáziumi képzésben kétszer gyakoribb az évismétlés, mint más középiskolákban.

## 56. táblázat

**Évismétlők aránya a szakiskolákban képzési program szerint, 2005–2007**

	Évismétlők (%)			Iskolák száma
	2005	2006	2007	
Szakközépiskola	4,6	3,9	3,8	348
Gimnázium	3,6	3,2	3,2	88

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

Nemcsak a képzési profil, hanem a szakmai profil is hatással van az évfolyamismétlésre. A mezőgazdasági szakmákat oktató iskolákban a legmagasabb az évfolyamismétlők aránya, míg a szolgáltatási ágazatban képzőknél a legalacsonyabb. A következő táblázat adatai azt is mutatják, hogy a vegyes profilú intézmények kedvezőtlenebb helyzetben vannak, mint a tiszta profilúak.

## 57. táblázat

**Évismétlők aránya a szakiskolákban szakmai profil szerint, 2005–2007**

Szakmai profil	Évismétlők (%)			Iskolák száma
	2005	2006	2007	
Ipar	4,4	4,4	4,3	89
Szolgáltatás	4,0	3,7	3,7	118
Agrár	5,2	4,5	4,8	50
Ipar és szolgáltatás	5,2	4,9	4,9	122
Vegyes (agrár is)	5,4	5,3	5,0	87

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

Az évismétlés egyéb mutatók terén is eltéréseket mutat. Az iskola elhelyezkedése alapján azt tapasztaljuk, hogy Dél-Dunántúlon az átlagosnál magasabb az évismétlők aránya (iskolai szinten 2007-ben 6,2%), míg a Dunántúl egy másik régiójában, Nyugat-Dunántúlon átlag alatti ez az arány (iskolai szinten 2007-ben 3,1%). Településtípusok szerint, a nagyvárosi iskolákban kisebb az évfolyamismétlők aránya, mint a többi településen.

A kutatás során aziránt is érdeklődtünk, hogy mekkora a bukott tanulók száma a különböző évfolyamokon az iskola egészében, illetve a szakiskolai képzésben. Az igazgatók szerint az iskolák közel felében nem változott a bukások száma az elmúlt három évben, viszont 30 százalékuk szerint növekedett ez a szám. A szakiskolai képzésben pedig még több igazgató jelzett emelkedést, 37 százalékuk szerint nőtt a bukások száma. Évfolyamok szerint: a kilencedikesek között buknak meg a legtöbben, másfélszer kevesebben buknak a tizedikesek és a tizenegyedikesek. A két középső évfolyam között szinte nincs különbség, a 12. évfolyamon viszont tovább csökken a bukások száma. A legtöbb gondot a matematika okozza, az igazgatók szerint a tanulók háromnegyede bukik ebből a tárgyból. A második szóró tárgy a történelem, ebből a tanulók egyötöde vérezik el. A harmadik helyen pedig a magyar áll.

A vizsgált iskolákban a tanulók 13 százaléka bukik meg (összes képzési program); ha csak a szakiskolásokat nézzük, akkor ez az arány magasabb (21%). A bukott tanulók átlagos számát összevetettük a szakiskolák jellemzőivel. Azt tapasztaltuk, hogy átlagosan a legtöbb bukás a szakképző intézményekben fordul elő, míg a tiszta profilú szakiskolákban csekély a bukott tanulók átlagos aránya. A szakmai profil is befolyásolja a bukásokat. Az ipari és a vegyes profilú intézményekben a legmagasabb a bukott tanulók átlagos aránya, míg az agrár szakmákat oktató iskolákban a legkevesebb.

58. táblázat

**Bukott tanulók aránya a szakiskolákban képzési profil és ágazat szerint**

Szakiskolák jellemzői	Bukott tanulók aránya (%)
<i>Képzési profil</i>	
Csak szakiskola	13
Szakképző	22
Van gimnázium is	24
<i>Ágazat</i>	
Ipar	22
Szolgáltatás	18
Agrár	18
Ipar és szolgáltatás	28
Vegyes (agrár is)	12

Lemorzsolódás 2008

A bukott tanulók aránya a Szakképzési Fejlesztési Programban való részvétel szerint is eltér. A program-iskolákban az átlagosnál jóval kisebb a bukott tanulók aránya (16%), mint azokban az iskolákban, amelyek nem vettek részt az SZFP-ben (24%).

A szakiskolák tanulóinak tanulmányi eredménye a középiskolai évek alatt is hasonlóan alakul, mint általános iskolai 8. évi tanulmányi átlaguk. A szakiskolások átlaga valamelyest gyengébb középiskolás társaikhoz képest, de a felsőbb évfolyamokra ez a különbség eltűnik, és hasonló eredményeket produkálnak. Ehhez az is hozzájárul, hogy a felsőbb évfolyamokon jobbak az átlagok, mint az alsókon.

59. táblázat

**Tanulmányi átlagok a szakiskolákban**

Évfolyam	Egész iskola	Szakiskolai évfolyamok
9.	2,9	2,8
10.	3,0	3,1
11.	3,0	3,0
12.	3,1	3,1
13.	3,3	3,3

Lemorzsolódás 2008, N = 123

Képzési profil szerint: a legjobb tanulmányi átlagokkal iskolai és szakiskolai szinten is azok az intézmények tanulói rendelkeznek, ahol gimnáziumi képzés is folyik. Ahol tehát magasabb presztízsű képzés is van, ott az alacsonyabb presztízsű képzésekben is jobb a tanulók teljesítménye. A szakmai profil is befolyásolja a tanulmányi eredményeket. A szolgáltató szakmákat oktató iskolák átlaga a legjobb, míg az ipariaké a leggyengébb.

A tanulmányi átlagok és a bukott tanulók aránya között azonban nincs mindig szignifikáns összefüggés. Leginkább a 9. évfolyamosok átlagai mutatnak szignifikáns, de nem túl erős negatív korrelációt. Vagyis nem feltétlenül ott buknak meg a legnagyobb arányban, ahol a legrosszabbak az osztályzatok.

Az iskolavezetők egy ötfokú skálán értékelték, hogy a bukások hátterében milyen okok húzódnak meg. Az igazgatók szerint a bukásokért leginkább csak a tanulók hibáztathatók, gyenge a felkészültségük és a motivációjuk is. Emellett a sok hiányzás, a rossz szociális háttér és magatartási problémák is a fontosabb okok közé sorolható. Az igazgatók szerint a tanulók teljesítményét a pedagógusok nem befolyásolják. Szakmai felkészültségük megkérdőjelezhetetlen, módszertani tudásukat és motivációjukat is kevés igazgató vontakétségbe.

Az igazgatói vélemények leginkább abban térnek el, hogy a magatartási problémák és a tanárok felkészültsége milyen súllyal szerepel a bukás hátterében. A Szakképzési Fejlesztési Projektben részt vevő iskolák szerint a magatartási problémák és a sok hiányzás is fontos szerepet játszik a bukásokban, de a tanáraikat is kritikusabban látják, mint a többi iskola (értsd: a tanárok motiválatlanságát is okolják). A magatartási problémák megítélését az iskola településének típusa is befolyásolja. Minél nagyobb a település, a vezetők annál inkább látják a magatartási problémákban a bukások okát. Régiók szerint: az észak-magyarországi és észak-alföldi iskolák vezetői szerint a bukások hátterében nemcsak a tanulók gyenge tudása, hanem a magatartási problémák és hiányzások vannak, míg a dunántúli, különösen a nyugat-dunántúli iskolavezetők kevésbé tartják ezeket befolyásoló tényezőnek. Vagyis, néhány igazgató kivételével, az iskolavezetők szerint a tanulói teljesítmény pusztán csak a tanulókon múlik, szorgalmukon és magatartásukon.

A magatartási problémák és a hiányzások súlyos esetei fegyelmihez vezetnek. Az elmúlt tanévben több mint 3000 fegyelmi eljárás volt a szakiskolákban. Évfolyamok szerint ugyanazt a tendenciát figyelhetjük meg, mint a bukásoknál. Leginkább a kilencedikesek az eljárások alanyai. A felsőbb éveket egyre kevesebb számban érintik a fegyelmi. Míg egy iskolában átlagosan csaknem húsz eljárás van a kilencedik évfolyamon, addig a 12. évfolyamon már csak öt diákot érint a fegyelmi eljárás.

A fegyelmi büntetések a szakképző iskolákban háromszor gyakrabban fordulnak elő, mint azokban az iskolákban, ahol általános képzés is folyik a szakképzés mellett. A szakmai profil is befolyásolja a fegyelmi eljárások átlagos számát. Azt tapasztaltuk, hogy a mezőgazdasági szakmákat oktató isko-

lákban kétszer több a fegyelmi büntetések átlagos száma, mint az ipari vagy a szolgáltató szakmákat oktató iskolákban.

60. táblázat

**Fegyelmi büntetések átlagos száma a szakiskolák 9. évfolyamán képzési profil és ágazat szerint**

Szakiskolák jellemzői	Fegyelmi büntetések átlagos száma
<i>Képzési profil</i>	
Szakiskola	3,3
Szakképző	28,5
Szakiskola és gimnázium	8,9
<i>Ágazat</i>	
Ipar	16,2
Szolgáltatás	13,0
Agrár	30,7
Ipar és szolgáltatás	22,1
Vegyes	18,1

Lemorzsolódás 2008

A Szakképzési Fejlesztési Programban való részvétel alapján is eltérnek a büntetések: a program-iskolákban magasabb a fegyelmi átlagos száma.

A vezetők 38 százaléka szerint valamennyi képzési típusban nőtt a fegyelmi eljárások száma az elmúlt három évben, 54 százalékuk szerint nem változott, és csak mindössze hat százalékuk szerint csökkent. Az igazgatók szerint az iskola többi diákjához képest a szakiskolások körében még inkább növekedett a fegyelmi büntetések száma.

Az igazgatók szerint a fegyelmi büntetésre az esetek több mint felében a hiányzás miatt kerül sor, és csaknem felét egyéb magatartási problémák magyarázzák. Az eljárások közel 250 alkalommal vezettek eltiltáshoz, kizáráshoz. Képzési profil szerint ugyanazt tapasztaljuk, mint a fegyelmi eljárások számában, vagyis a magasabb presztízsű, gimnáziumi képzést is folytató intézményekben kevesebb alkalommal kerül sor a tanuló kizárására, mint a szakképző iskolákban. Szakmai profil szerint viszont ugyan a mezőgazdasági szakmákat oktató iskolákban gyakoribb a fegyelmi eljárások száma, mégis az ipari szakmákat oktató iskolákban végződnek a legsúlyosabb büntetéssel, itt a legmagasabb a kizárások és eltiltások száma. A magasabb presztízsű szolgáltató szakmákat oktató iskolákban fordul elő a legritkábban ez a büntetési mód.

Az interjúkból az derül ki, hogy a legszokványosabb büntetés az áthelyezés, de az iskolák már az áthelyezéssel való fenyegetést is büntetési formaként használják. Az áthelyezés legenyhébb formája, amikor az iskolán belül marad a tanuló, de másik osztályba kerül, ami szakmaváltással is együtt járhat. Míg a legkíméletlenebb módszer, hogy másik iskolába kerül a tanuló. Egy-egy városban vagy kistérségen belül teljesen általános a tanulócsere. Vagyis mivel a tanköteles kor alatt egyik iskolából sem küldhetik el a tanulót,

ezért az igazgatók között létezik egy hallgatólagos megállapodás: ha egy iskola befogadja egy másik iskola problémás tanulóit, akkor cserében átirányítja saját nehezen kezelhető diákjait.

*A fegyelmi tárgyalásnál lehet, hogy másik osztályba, de itt nem biztos, hogy van olyan osztály – akkor jön egy másik iskola. (kisvárosi szakképző iskola)*

Amennyiben a hallgatónak sok az igazolatlan hiányzása, javasolják, hogy váltson iskolát. A levegőváltás az esetek 50 százalékában szokott segíteni. (kisvárosi szakképző iskola)

*Ezért próbálják most a másik iskolából is áttenni ide hozzánk a tanulót, mert hátha felrázza őt, és megembereli magát. (nagyvárosi szakképző iskola)*

*Ez úgy megy, hogy van egy ilyen srác, akivel egyébként semmi baj, csak sokat hiányzik. Jó, náluk is van kettő, és akkor cserélgetünk. Ez oda-vissza megy, és nem lehet belőle kiszállni. (nagyvárosi szakképző iskola)*

*Azt hiszem, hogy egy óra után is kell külön értesíteni a szülőt, aztán a jegyzőt, aztán a jegyző a szülőt megbüntetheti. Az a baj, hogy sokszor a szülő nem is tudja, hogy hiányzik a gyerek. Kapják a levelet és a gyerek el is tünteti, és akkor nem tudnak róla. Ez egy olyan dolog, hogy jó esetben el tud menni dolgozni a szülő, akkor nem tudja hogy a gyerek mit csinál, és akkor értesül róla, hogy atya úristen ez a gyerek mit csinál. Ebben az évben még nem is volt gyakorlaton például, vagy nem jár be az iskolába. Vissza is élnek vele, mert most már 18 éves korig tankötelesek, a képünkbe röhögnek, mert „úgy sem tudnak kirúgni”. Évisméltó lesz, azt meg lehet vele csinálni, de nem lehet eltáncsolni az iskolából. Ilyenkor lehet az, hogy behívni a szülőt, és akkor a lelkére hatni, hogy vigye el a gyereket másik iskolába, ott hátha. Mi is kapunk ilyen gyerekeket. Ilyen szempontból az iskolák közötti együttműködés megvan. A magatartásproblémás gyerekeket csereberéljük egymás között, mert ebből a rendszerből nem lehet kitenni. Hátha az új környezet beválik. (nagyvárosi szakképző iskola)*

A fegyelmi eljárások leggyakoribb oka a hiányzás. Átlagosan egy tanulóra 61 igazolt és 19 igazolatlan óra jut. A szakképző iskolákban az átlagnál több az igazolt és az igazolatlan órák száma, mint a gimnáziumi képzést is folytató szakiskolákban. A szakmai profil alapján is vannak eltérések. A legmagasabb a hiányzások száma a mezőgazdasági szakmákat oktató iskolákban.

A szakiskolások az iskolák többi tanulójaához képest jóval többet hiányoznak. Átlagosan egy szakiskolásra 165 igazolt óra jut, az igazolatlan órák számában nincs ekkora eltérés, átlagosan 22 órát hiányzik egy diák igazolatlanul. Tehát nem a hiányzás mikéntjében van különbség, hanem a hiányzás tényében. Úgy tűnik, hogy a diákok szabályos vagy szabályosnak tűnő papírokkal tudják igazolni távollétüket az iskolától. A képzési profil szerint is vannak különbségek. A szakképző iskolákban háromszor több az igazolt hiányzások száma, mint gimnáziumi képzést is folytató iskolákban tanuló szakiskolások



körében. Míg a szakközépiskolákban egy tanulóra 217 igazolt óra jut, addig a gimnáziumokban csak 71.

A szakiskolások tehát csaknem háromszor több órát hiányoznak egy tanévben, mint iskolatársaik. Az iskola képzési profilja alapvetően befolyásolja a hiányzás mértékét. Azok a szakiskolások, akik gimnazistákkal járnak egy intézménybe, kevésbé kerülnek az iskolát, mint akik csak szakképző iskolába járnak.

A vezetők szerint az elmúlt három évben az iskolák felében nőtt az igazolt hiányzások száma, az igazolatlan hiányzások növekedése pedig még ennél is több iskolát érint, csaknem az intézmények kétharmadát. A szakiskolások körében pedig még magasabbak ezek az arányok. Alig több mint egy tucat iskolában sikerült visszaszorítani a hiányzásokat az elmúlt években. A szakiskolások körében főként a városi, vegyes szakmai profilú szakképző intézményekben növekedett az igazolatlan órák száma.

#### 61. táblázat

**Igazolatlan órák számában bekövetkezett változások tendenciája az utóbbi három évben a szakiskolák jellemzői szerint**

Szakiskolák jellemzői	Nőtt az igazolatlan órák száma (%)
<i>Település</i>	
Főváros	42
Megyei jogú város	70
Város	68
Község	12
<i>Képzési profil</i>	
Szakiskola	65
Szakképző	66
Általános	50
<i>Ágazat</i>	
Ipar	55
Szolgáltatás	67
Agrár	55
Ipar és szolgáltatás	76
Vegyes	50

Lemorzsolódás 2008 (N=156)

Az elmúlt tanévben több mint 6500 tanuló morzsolódott le a szakiskolákból, ebből közel 4500 szakiskolás. Egy iskolából átlagosan 43 diák maradt ki. Az iskolavezetők egyharmada szerint nőtt az elmúlt három évben a lemorzsolódók száma, míg az igazgatók több mint fele véli úgy, hogy nem változott a számuk. Vagyis az iskolák alig több mint egytizedében csökkent a lemorzsolódók aránya.

Képzési típusok szerint főként az általánosan is képző intézményekben csökkent a lemorzsolódók száma, míg a szakképző intézményekben inkább növekedett az elmúlt években. Településtípusok szerint is különböznek az

iskolák. A legsúlyosabb a helyzet a kisebb városokban, itt az igazgatók 43 százaléka szerint nőtt a lemorzsolódás, míg a fővárosban és a kistélepüléseken a vezetőknek csak egytizede vélekedett így.

A Szakképzési Fejlesztési Programban való részvétel szerint is különböznek az iskolák. A program-iskolák körében kétszer többen vannak azok a vezetők, akik szerint nőtt az iskolában a lemorzsolódók száma, mint azok között, akiknek az iskolája nem vett részt a programban.

A szakiskolákban, ezen belül a szakiskolások körében is folyamatosan növekszik a lemorzsolódók száma: 2007-ben ez a szakiskolások egynegyede volt. A lemorzsolódás évfolyamok szerinti jellegzetességet is mutat. A 9. évfolyamon a legnagyobb, viszont a 11. évfolyamon csaknem ugyanilyen magas. Vagyis nemcsak a pályaorientációs szakaszban magas az iskolából kihulló diákok aránya, hanem a szakképző évfolyam első évében is (ahogyan a bukási arány is). Úgy tűnik tehát, hogy a kétéves előkészítő mégsem készíti fel eléggé a tanulókat a szakmatanulásra.

## 62. táblázat

### A szakiskolai képzésből lemorzsolódottak száma

Évfolyam	2005	2006	2007
9.	1310	1420	1455
10.	800	919	968
11.	1182	1290	1344
12.	314	324	422
13.	161	170	231

Lemorzsolódás 2008, N = 155

Átlagosan a legtöbb szakiskolás azokból a megyeszékhelyi, ipari szakmákat oktató iskolákból morzsolódott le, ahol szakközépiskolai képzés is folyik, illetve amelyek részt vettek a Szakképzési Fejlesztési Programban.

Azt is megvizsgáltuk, hogy milyen kapcsolatban van a lemorzsolódás a tanulók teljesítményével, szociális háttérével, illetve a hiányzással. A lemorzsolódók száma erősen korrelál a bukott tanulók számával, és erős szignifikáns kapcsolatot mutat az igazolt és az igazolatlan hiányzással is. Vagyis, ha egy iskolában magas a bukott tanulók aránya, és magas a hiányzók aránya, akkor valószínű, hogy magas a lemorzsolódók aránya is. A lemorzsolódás viszont nincs kapcsolatban a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett és roma tanulók számával és a diákok tanulmányi eredményével sem. Tehát nem nagyobb ott a lemorzsolódók aránya, ahol gyengébb a tanulók teljesítménye.

Az igazgatók szerint egy évfolyam kb. 70 százaléka fejezi be a képzést, és szerez szakképesítést az optimális tanulmányi idő alatt. Vagyis a tanulók közel egyharmada nem az elvben lehetséges legrövidebb tanulmányi idő jut szakképesítéshez, vagy egyáltalán nem szerez oklevelet. Képzési profil szerint a tiszta profilú szakiskolákban jobb a helyzet, mint a szakképző iskolákban. Területi szempontból pedig a fővárosban a legrosszabb a helyzet, mert

itt az igazgatók szerint csak a tanulók 60 százaléka fejezi be a képzést a meghatározott legrövidebb idő alatt. Régiók szerint pedig hasonlóan rossz a végzősök aránya Észak-Magyarországon. Legjobb az arányok a kistelepülési és a nyugat-dunántúli iskolákban: csaknem a tanulók 80 százaléka szerez képesítést egy adott évfolyamon.

Az igazgatók szerint a lemorzsolódás – csakúgy mint a bukás – legfőbb okai a tanulóban keresendők. Véleményük szerint a lemorzsolódást leginkább a diákok gyenge tanulási motivációja és a rengeteg hiányzás okozza. Az iskola, a tantestület nem játszik ebben szerepet, és ha akad is néhány igazgató, aki a pedagógusok szerepét jobban felértékeli, mint társai, a tanárok szakmai felkészültségét ő is megkérdőjelezhetetlennek véli, inkább csak módszertani, illetve motivációs hiányosságokat vél felfedezni kollégái körében.

### 63. táblázat

#### Igazgatók véleménye a lemorzsolódás okairól (ötfokú skála átlagértékei)

Lemorzsolódás oka	Átlagértékek
Tanulók gyenge tanulási motivációja	4,3
Sok hiányzás	4,1
Tanulók gyenge felkészültsége	3,9
Tanulók gyenge képességei	3,8
Tanulók rossz szociális háttere	3,8
Magatartási problémák	3,6
Tanárok nem megfelelő módszertani felkészültsége	1,8
Tanárok nem megfelelő motivációja	1,7
Tanárok nem megfelelő szakmai felkészültsége	1,4

Lemorzsolódás 2008, N = 147

A lemorzsolódást kiváltó okok közül csupán kettőnél (magatartási problémák, sok hiányzás) találtunk különbséget az iskolák különböző jellemzői mentén: az ipari szakmákat oktató, valamint a Szakképzési Fejlesztési Programban részt vevő iskolák vezetői szerint mindkettő nyomatékosabb szerepet játszik a lemorzsolódásban, mint a többi iskolaigazgató szerint.

Az igazgatói interjúkból is az derül ki, hogy a kimaradás legfőbb oka az iskolai kudarc, a bukás vagy az évismétlés. Emellett az igazgatók a félresikerült pályaválasztást említették még, illetve (főleg a lányoknál) a családalapítást.

A gyerekek nem ismerték ezt a szakmát, azt hitték, hogy ez egy tingli-dingli valami. Amikor szembesültek vele, hogy ez nagyon komoly térlátást, kézügyességet és hozzáértést igényelő szakma, akkor azt mondták, hogy atyavilág!, én ezt nem akartam. Illetve egy kicsit kemény volt a kollega, aki oktatta őket. (nagyvárosi szakképző iskola)

*A szakiskolásoknál nagyobb volt a lemorzsolódás, és azt tapasztaltam, hogy főleg a már nem tanköteles korúak mentek el inkább. Nem szerettek tanulni. Macerás volt az nekik, hogy iskola meg egyebek. Vannak olyan gyerekek,*

*akiknek ez a fajta iskolaszervezés nem jön be. Egyszerűen nem képesek igazodni a szabályokhoz. Tehát elsősorban tanulmányi okok miatt, és nem magatartásbeli dolgok miatt. (kisvárosi szakképző iskola)*

*Mekkora a különböző képzési programokban az iskolából kimaradók száma? Vannak ilyenek, de mivel most már 18 év a korhatár, ezért ez elég nehézkes. Az én osztályomban is van olyan, aki a szülő kérésére lett magántanuló, egyébként biztos kimaradt volna, mert annyi hiányzást már összeszedett. Illetve az előző osztályomban volt olyan, az egyik lány épp Pilisről, akik kimaradtak, akkor még 16 év volt a tankötelezettség, hogy ők már eleve bukottan jöttek ide, pincérek lettek volna. Az egyik lány azért maradt ki, mert terhes lett. (kisvárosi szakképző iskola)*

*A 9–10. évfolyamon. Amikor eléri a gyerek a nem tanköteles kort. Ekkor érik el, hogy felnőttek akarnak lenni. Itt már kószolgatják az életet. Korán férjhez mennek, terhesek stb. A család sokszor inkább nem iskoláztatja a gyereket, mert többet tud keresni, mint amennyi a családi pótlék. Most is volt két gyerek, többször voltunk kint a családnál, nem tudtuk meggyőzni, hogy mennyire fontos a szakmunkáspapír. (kisvárosi szakképző iskola)*

A kimaradás egyik alternatívája a magántanulóvá válás.

*Egyrészt nagyon körülményes a státusz megadása. Van 4-5 lány, aki gyermeket vár, vagy szült már 15 évesen. Nekik jár a státusz. A többieknek valami egyéb ok miatt. De nem megoldás. Magántanulónak lenni azt jelenti, hogy ne csináljon több bajt az iskolában, a szülők is támogatják. Nem jelenti azt, hogy ők az iskolát nem végzik el, adunk egy nap konzultációs lehetőséget egy héten, illetve negyedévenként beszámoló van. Ez utóbbira lehet, hogy nem jönnek el. Általában a 12–14 gyerekből ha kettő–három próbálkozik. (nagyvárosi szakképző iskola)*

Az igazgatók fele szerint a tanköteles kor kiterjesztése tovább növeli a lemorzsolódók számát. Egy-egyötödük viszont úgy véli, hogy csökkenti, illetve nincs hatással a tankötelezettség megváltozása a lemorzsolódásra. Leginkább a tiszta típusú szakiskolák vezetői gondolják azt, hogy a tanköteles kor kiterjesztése növelni fogja a lemorzsolódást, míg az általánosan is képző intézmények igazgatói szerint ez nem lesz hatással a lemorzsolódásra, illetve inkább csökkenteni fogja azt.

Habár maguk az iskolavezetők feltételezik azt, hogy a lemorzsolódás legfőbb oka a tanulók gyenge tanulási motivációja, mégis úgy tűnik, hogy ezt éppen még több tanulóval akarják kezelni, mivel az iskolák döntő többségében működnek felzárkóztató programok.

## 64. táblázat

**Iskolai szolgáltatások megléte a szakiskolákban**

Szolgáltatás	Van (%)
Felzárkóztatás	78
Mentorprogram	54
Ösztöndíjprogram	49
Pályatervezés	35
Szociálpedagógus	28
Pszichológus	7

Lemorzsolódás 2008 (N = 152)

Képzési profil szerint: a legtöbb felzárkóztató képzés a tiszta szakiskolai profilú intézményekben van, itt csaknem mindegyikben működik. Szakmai profil szerint is tapasztaltunk különbséget az iskolák között. Leginkább az ipari szakmákat oktató iskolákban működik felzárkóztató képzés. Ösztöndíjprogram pedig a szakképző intézményekre jellemző.

A Szakképzési Fejlesztési Programban részt vevő iskolákban gyakrabban fordul elő mentorprogram és ösztöndíjprogram is, mint a programból kimaradt intézményekben.

Azokban az iskolákban, ahol működik felzárkóztató program és mentorprogram, illetve szociálpedagógus is segíti a tanárok munkáját, kisebb a lemorzsolódó szakiskolások aránya, mint ahol nincsenek ilyen szolgáltatások. Az ösztöndíjprogram, illetve a pályatervezés azonban nem csökkenti a lemorzsolódók arányát. A szolgáltatások szerinti különbségek viszont alig láthatók, tehát egy-egy szolgáltatás léte vagy nem léte nem befolyásolja, nem csökkenti alapvetően a lemorzsolódók arányát. Ami jelentheti egyrészt azt, hogy nem ezek a támogatandó megoldások, vagy nem működnek megfelelően ezek a megoldások.

## 65. táblázat

**Lemorzsolódás kül. iskolai szolgáltatások megléte/hiánya szerint**

Szolgáltatás	Lemorzsolódók átlagos aránya működő szolgáltatás esetén (%)	Lemorzsolódók átlagos aránya nem működő szolgáltatás esetén (%)
Felzárkóztatás	23	26
Mentorprogram	24	28
Szociálpedagógus	22	25
Ösztöndíjprogram	28	23
Pályatervezés	30	28

Lemorzsolódás 2008, N = 152

Hipotéziseink szerint a lemorzsolódásban szerepet játszik a szakiskolák személyi feltételeinek hiányosságai is. Az igazgatók ezt nem így látják. Láthattuk, hogy az iskolai kudarcokért egyértelműen csak a tanulókat okolják. A

tanárok szakmai felkészültségében nem látnak kivetni valót. Arról is érdeklődünk, hogy vannak-e akadályai a tanártovábbképzéseknek, illetve mennyire elégedett az igazgató pedagógusai módszertani felkészültségével. Az igazgatók szerint a tanárok módszertani továbbképzésének nincsenek komoly akadályai. Azok, akik szerint vannak problémák, leginkább a pénzügyi hiányra hivatkoztak, illetve arra, hogy kevés idejük van erre a pedagógusoknak és nehéz megoldani a helyettesítést. Az igazgatók elégedettek tanáraikkal, egyetlen egy sem akadt, aki elégedetlen lett volna velük. Egyötödük teljesen, háromnegyedük pedig részben elégedett a tanárok módszertani felkészültségével. Főként a gimnáziumi képzést is folytató intézmények vezetői elégedettek tanáraikkal.

Az igazgatók a különböző szolgáltatásoknak, eszközöknek, újításoknak a lemorzsolódás csökkentésében betöltött szerepét is értékelték. Megint azt láthattuk, hogy az igazgatókra egy kicsit a mennyiségi szemlélet jellemző: szerintük még több órára, felzárkóztatásra és fejlesztésre van szükségük a diákoknak. Ugyanakkor ettől alig marad el a családdal, a szülőkkel való kapcsolat szorosabbra fűzése mint a lemorzsolódást csökkentő módszer. A többi eszköz, újítás már sokkal gyengébb osztályzatot kapott: így például a más intézményekkel, szakszolgálatokkal való együttműködés vagy a szociálpedagógus alkalmazásának, illetve az ösztöndíjrendszer bevezetésének eredményességében kevésbé bíznak az iskolavezetők.

66. táblázat

**A lemorzsolódás visszaszorítását szolgáló újítások igazgatói értékelése egy ötfokú skálán**

Újítás	Értékelés (átlag)
Lemaradó tanulók fejlesztése	4,0
Szülőkkel való együttműködés javítása	3,9
Lemaradó tanulók mentorálása	3,6
Pedagógus-továbbképzés a lemaradó tanulókat segítő technikák elsajátítására	3,4
Szociálpedagógus alkalmazása	3,3
Tanulói ösztöndíj-rendszer hátrányos helyzetű tanulók számára	3,2
Más intézményekkel való szoros kapcsolattartás (egészségügyi, szociális, munkaügyi szakszolgálatok)	3,0
Pályatervezés, karrier-tanácsadás	2,9

Lemorzsolódás 2008, N = 149

Az iskola jellemzői szerint eltér az eszközök megítélése. Míg a tiszta szakiskolai profilú iskolák jobban hisznek az ösztöndíjprogram eredményességében, addig a szakközépiskolák vezetői inkább a továbbképzésekben bíznak.

A Szakképzési Fejlesztési Programban részt vevő iskolák igazgatói az átlagosnál fontosabbnak ítélik a szociálpedagógusok alkalmazását, a pedagógus-továbbképzéseket és a szülőkkel való együttműködést is.

Az igazgatói interjúkból az derül ki, hogy az iskolák főként a hiányzások visszaszorítása érdekében tesznek preventív intézkedéseket. Vannak olyan iskolák, ahol „figyelőszolgálat” működik, ahol az osztályfőnök azonnal a diák keresésére indul, illetve bizonyos mennyiségű hiányzás után értesíti a szülőket.

*[A]z osztályfőnök időben értesíti őket, ha a tanuló 30 igazolatlan hiányzása körül jár, megy a szülőnek a levél. (kisvárosi szakképző iskola)*

Akadnak olyan iskolák, ahol az iskolakerülést nemcsak a tanulók szigorúbb ellenőrzésével akadályozzák meg, hanem olyan programokat, szabadidős foglalkozásokat kínálnak, amelyek nem feltétlenül kötődnek a tanulás-hoz, de az iskola falain belül tartják a diákokat.

*Rengeteg szabadidős programot kínálunk a gyerekek részére, hatalmas tornatermünk van. Azt felszereltük különféle eszközökkel. Ezerféle dolgot kínálunk be a gyerekeknek azért, hogy megkedveljék az iskolát, és úgy tudjuk szép lassan a tanulásnak is átadni őket. (fővárosi szakiskola)*

Az iskolaigazgatók azt is értékelték, hogy iskolájukban milyen problémák okozzák a legnagyobb gondot. A problémákat csoportosítva láthatjuk, hogy a vezetők véleménye teljesen konzisztens a korábban adott válaszaikkal: szerintük a tanulók érdeklődésének hiánya, illetve gyenge felkészültségük (általános iskolából hozott tudásuk) indukálja a legtöbb problémát. Továbbá a tanulók sok hiányzása is legalább annyi nehézséget okoz, mint gyenge teljesítményük. A problémalista közepén helyezkednek el a tárgyi feltételek hiánya, a pénz- és eszközhiány, illetve a tanulók szociális háttéréből adódó gondok. A felsorolást a pedagógusokkal kapcsolatos problémák zárják, helyesebben: ezek hiánya feltűnő, hiszen az igazgatók tanáraikkal kapcsolatban igen ritkán számolnak be nehézségről.

## 67. táblázat

**Iskolai problémák igazgatói értékelése egy ötfokú skálán**

Problémák	Értékelés (átlag)
Tanulók passzivitása, érdeklődésük hiánya	4,0
Tanulók gyenge előképzettsége	3,9
Sok hiányzás	3,9
Tanulók gyenge képességei	3,6
Pénzhiány	3,6
Tanulók hátrányos családi háttere	3,5
Tanulók magatartása	3,4
Szülőkkel való együttműködés hiánya	3,3
Eszközhiány	2,8
Nagy osztálylétszámok	2,7
Tanárok gyenge ösztönzési lehetősége	2,7
Időhiány	2,6
Tanulók túlterheltsége	2,2
Roma tanulók magas aránya	1,9
Tanárok módszertani felkészületlensége	1,9
Külső szakmai kontroll hiánya	1,9
Tanárok szaktárgyi felkészületlensége	1,4
Tantestületen belüli konfliktusok	1,4

Lemorzsolódás 2008, N = 151

Az iskola jellemzői szerint több különbség is van. Képzési profil szerint, a magasabb presztízsű gimnáziumi képzést is folytató intézmények általában elégedettebbek tanulóikkal, motiváltabbnak vélik őket.

Szakmai profil szerint is vannak eltérések az iskolák között. A szolgáltató-ipari szakmákat oktató intézmények vezetői pozitívabban vélekednek a tanulókról: kevésbé tartják problémának motivációjukat, előképzettségüket, és magatartásukkal is elégedettebbek, mint az ipari szakmákat oktató iskolák vezetői. Míg az agrár szakmákban oktató iskolák vezetői inkább a tanulók tanulási problémáit (gyenge képesség és előképzettség) említik, addig az ipari iskolák igazgatói a tanulók magatartásában és a sok hiányzásban látnak problémát.

A Szakképzési Fejlesztési Programban részt vevő iskolaigazgatók szerint iskolájukban nagyobb problémát okoz tanulóik motivátlansága, magatartása, gyenge előképzettsége, a sok hiányzás és a szülőkkel való kapcsolattartás is problematikusabb, mint azokban az iskolákban, amelyek nem vettek részt a programban.

Településtípusok szerint azt tapasztaljuk, hogy minél kisebb a település, annál inkább érzik problémának az igazgatók a tanulók gyenge képességeit, illetve hátrányos családi helyzetüket és a roma tanulók magas arányát. Régiónk szerint Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön adták a legmagasabb osztályzatokat az igazgatók a tanulók gyenge képességére, előképzettségére.



re, a sok hiányzásra és a pénzhiányra. Tanulóikkal a nyugat-dunántúli igazgatók a legelégedettebbek.

Az igazgatók, az értékelő kérdések mellett, szabadon is megfogalmazhaták véleményüket arról, hogy szerintük hogyan lehetne csökkenteni a lemorzsolódást. Ezeket a véleményeket három csoportba szedhetjük. Az első csoportba azok a vélemények, illetve igazgatók tartoznak, akik eltolják a középiskolától a problémát. Ők úgy vélik, hogy a szakiskolai képzésben azért nagy a lemorzsolódás, mert rossz az általános iskolai képzés, ezért azon kell javítani és akkor megoldódik a középiskolák problémája is.

Az igazgatók másik része nem iskolai, pedagógiai megoldásokban gondolkodik, hanem törvényi, hatósági változásokat szeretne. Sokan közülük úgy vélik, hogy inkább lejjebb kellene vinni a tankötelezettségi kort, hogy a lemorzsolódók aránya csökkenjen. Emellett az e csoportba tartozók leginkább a családot, a szülőket okolják és hibáztatják azért, hogy gyermekük kimarad az iskolából. Véleményük szerint a lemorzsolódás akkor csökkenne, ha változna a szülők hozzáállása, és ez leginkább úgy érhető el, hogy érdekelttőbbé teszik a szülőket abban, hogy gyermekük iskolába járjon (pl. nagyobb büntetést adnának a hiányzásért, a családi pótlék folyósítása az iskolába járás feltétele lenne).

Az igazgatók harmadik csoportja iskolai változtatásokat tenne a lemorzsolódás csökkentése érdekében. Ők, ahogy az értékelő kérdésekből is kiderült, leginkább a felzárkóztatás, az egyéni fejlesztés, a mentorálás bevezetésétől várják a lemorzsolódás csökkenését. Emellett sokan a nagy osztálylétszámokat is okolják, ezeket szeretnék csökkenteni, illetve csoportbontást, differenciált oktatást javasolnak, új pedagógiai módszerek bevezetését. Igaz kevesen, de akadnak olyanok is, akik tantervi változásokat javasolnak, a régi szakmunkásképzés visszaállítását, vagyis azt, hogy 9–10. évfolyamon nagyobb arányban lehessen szakmai képzést folytatni.

A szakiskolai képzés átalakítására és a lemorzsolódás csökkentésére vonatkozó igazgatói javaslatokat négy csoportba rendezhetjük: (1) iskolán kívüli változások, a társadalmi közfelfogás változása: a szakképzés nagyobb társadalmi elismerése; (2) az iskola környezeti beágyazottsága, szorosabb kapcsolat kialakítása a szakszolgálatokkal; (3) iskolán belüli változások, közismereti és szakmai tananyag változása, korszerűsítése, modulképzés bevezetése, képzési idő csökkentése; és (4) a szociális juttatási rendszer változása, ösztöndíj-rendszer bevezetése, a hiányzások szigorúbb büntetése.

*Elsőnek is anyagi háttér, társadalmi, gazdasági háttér, ahol a szakmunkást nem nézik le, megfizetik. A végzett szakmunkásnak nem kellene, hogy kisebbségi érzése legyen egyetemi diplomással vagy akárkivel szemben. Lehet, hogy valakiben ez meg sem fordul. Fizetésben az lenne, el tudjon helyezkedni, hogy lásson benne perspektívát. Elvégzem a szakmát és elhelyezkedem, meg fogok tudni élni ebből. Ez, amíg nincsen rendezve, addig nem fog működni ez a dolog. Az, hogy ne morzsolódjon le, nyilván különböző tanári praktikákkal, bent lehet tartani a gyereket, meg hogy érdekelje ez a dolog. Ez a modulos dolog gondolom azért jött be, hogy minél érdekesebb legyen,*

*hogy minél jobban lekösse a figyelmét. A gyakorlatorientáltság nagyon fontos, mert ez 9–10. osztályban történik, amikor nincsen. (nagyvárosi szakképző iskola)*

*Elsősorban arra lenne szükség, hogy erőfeszítéseket tegyenek annak érdekében, hogy változzon a társadalmi megítélése a munkának. Legyen értékelve a társadalom által a tudás, a munka, családon belül is kellene, hogy nagyobb elismerést kapjon az, aki célkitűzéseket tesz maga elé, tanul, dolgozik ennek érdekében. Itt hangsúlyoznám a szülők felelősségét, az odafigyelés a gyerekekre, meg egymásra, ez nagyon hiányzik a családokból. (kisvárosi szakképző iskola)*

*Más szempontból nagy szükségünk lenne arra, hogy jogilag tegyék lehetővé, hogy 9–10.-ben közismereti tárgyakból is bontható legyen az osztály. Az a tapasztalatunk, hogy kisebb létszámmal hatékonyabb, eredményesebb az oktatás. Most ez a lehetőség nincs meg, pedig nagy szükségünk lenne rá. (nagyvárosi szakképző iskola)*

*[A]z egész társadalomnak meg kell változnia. A szakképzést megfelelő helyre kell tenni a politikában. Igencsak sokan megpróbálták a földbe döngölni, nem véletlenül indulunk neki egyre nehezebben a feladatoknak, mert itt minden a gimnáziumi érettségiről, meg a szakközépiskoláról szól, teljesen feleslegesen, és elfelejtettük azt, hogy az értéket a szakmunkások termelik, és ha ide csak gyenge értelmi képességű gyerekek jönnek, pont azért, mert a presztízs nagyon alacsonyan van a társadalmi össz köztudatban, innentől kezdve a későbbiek során nagyon sok súlyos gondjaink lesznek. Vissza kell adni a presztízsét a szakmunkának, a szakmunkások élethivatásnak, igazándiból társadalmi értékteremtő réteggént rendkívül frekvenciát kell és fontosnak kell lenni a következő 15 évben. Mert a gazdasági emelkedés most a politika legfontosabb gondolja, létkérdés. Hogy ez létrejöjjön, ahhoz bizony jól képzett, tisztességesen teljesíteni tudó szakmunkásokra van szükség. Másképpen nem megy, ide be kell áldozni. Én visszahoznám az ösztöndíjrendszert, még hozzá keményen, ami preferálná a jó tanulást. A hármast adnék 30–35 ezer Ft-ot havonta, a négyesnek még többet. Mert képzelje el, vannak olyan emberek, akiknek a közepes szint a teljesítőképességének a maximumát jelenti. Attól függ, hogy ki mit hoz az agyában. De nem azt jelenti, hogy az nem teljesítmény, ha valaki a maximumot leteszi, és eléri a hármast, azt is jutalmazni kell. (nagyvárosi szakképző iskola)*

*Volt olyan eset, hogy a szülő beírt, hogy a gyerek legyen már magántanuló, mert a szülő beteg, és a kisgyerekekre kellene vigyázni a nagynak. Nyilván erről értesítettük a gyermekvédelmet és a megfelelő település önkormányzatát, és a legnagyobb megdöbbenésemre nem léptek. A végén kimaradt a gyerekek. (kisvárosi szakiskola)*

*Sok szülő azt mondja, hogy nekik arra lenne szükségük, hogy elmenjenek dolgozni. Igen, de nem mehet el, mert tanköteles korú. Ez főleg a nagyon aluliskolázott szülőknél fordul elő, de azért nem jellemző. (kisvárosi szakiskola)*

*A település jegyzői szokták a vizsgálatokat lefolytatni, azokról értesítést is küldenek nekünk. De hiába rónak ki pénzbüntetést, ha nem dolgozik a szülő, és nem tudja behajtani. Ez zsákutca. (nagyvárosi szakképző iskola)*

*Nagyon jó lenne, ha ebbe a nevelési tanácsadó és szociálpedagógus is bekapcsolódna, mert nagyobb szerepet kaphatnának, nagyobb hatáskörrel rendelkezhetnének, hogy hatni tudjanak ezekre a szülőkre, nyomást gyakoroljanak rájuk. Könnyebb lenne a mi dolgunk! (kisvárosi szakképző iskola)*

A szakiskolák csak pedagógiai eszközökkel akarják kezelni a lemorzsolódást és annak megelőzését. Míg az iskolából kimaradt fiatalok iskolai, munkapiaci visszaintegrálását végző civil szerveződések munkájában sok más eszköz mellett csak az egyik a pedagógiai, addig az iskola képtelen mást is használni. A szakiskolákban csak elvétve fordulnak elő szociálpedagógusok vagy pszichológusok, és más intézményekkel, szakszolgálatokkal is leginkább csak névleges kapcsolatot tartanak fenn.

Mindössze az iskolák egytizede követi nyomon a lemorzsolódó tanulókat, bár további egyharmaduk tervezi, hogy gyűjt információkat róluk. Viszont nem ott gyűjtenek információkat, ahol a legnagyobb a probléma, hanem éppen a Nyugat-Dunántúlon, ahol a legkisebb a lemorzsolódás.

Valamivel többen, az iskolák 42 százaléka gyűjt információt arról, hogy mi történik végzett tanulóikkal, de részletesebb információt az iskoláknak csak egyharmada adott. Ez alapján a szakiskolások 60 százaléka nem tanul tovább a végzést követően, vagyis 40 százalékuk benn marad az iskolarendszerben. A többség (25%) érettségizik, és 15 százalék valamilyen másik szakmát tanul.

Az iskola képzési profilja alapján azt tapasztaljuk, hogy a magasabb presztízsű intézmények húzóerőt adnak a tanulóknak. A gimnáziumi képzést is folytató iskolákban a végzett szakiskolások több mint fele tanul tovább. Szakmai profil szerint: legtöbben a mezőgazdasági szakmákban tanuló iskolákból tanulnak tovább, legkevesebben pedig az ipari iskolákból.

## 68. táblázat

**Végzett szakiskolások továbbtanulási aránya az iskola  
képzési profilja és ágazata szerint**

Szakiskolák jellemzői	Nem tanul	Érettségizik	Más szakmát tanul
<i>Képzési profil</i>			
Csak szakiskola	65	22	13
Szakképző	65	21	14
Van gimnázium is	46	36	18
<i>Ágazat</i>			
Ipar	67	17	16
Szolgáltatás	62	22	16
Agrár	50	36	14
Ipar és szolgáltatás	60	23	17
Vegyes	68	20	12

Lemorzsolódás 2008, N = 55

Az érettségit adó képzések végzetteiről kicsit több iskola rendelkezett információval: a középiskolások egyharmada nem tanul tovább, közel fele valamilyen szakmát tanul, míg egyötöde bekerül a felsőoktatásba. Míg a szakképző iskolákban inkább a szakmatanulás jellemző az érettségit követően, addig az általános és szakképzést is folytató szakiskolákból többen választják a felsőoktatási továbbtanulást.

## A szakiskolai tanulók

### A szakiskolai tanulók családi jellemzői

A vizsgálatba bevont 200 iskolában összesen 4515 kilencedik évfolyamon tanuló szakiskolás töltötte ki kérdőívünket. A szakiskolások többsége fiú, ez a kutatás mintájában is érvényesül, mivel a tanulók 60 százaléka fiú. A diákok többsége kistelepüléseken él. Hét százalékuk a fővárosban, közel egyegyztizedük megyeszékhelyeken vagy egyéb nagyvárosban, míg egy-egy harmaduk kisvárosban és községekben él. Régiók szerint a tanulók egy-egyötöde lakik Közép-Magyarországon és az Észak-Alföldön, míg közel hasonló, egy-egy tizedes arányban képviselteti magát a többi öt régió tanulója. Szakmacsoportok szerint a tanulók között a legtöbben a vendéglátás és idegenforgalmi szakmacsoportok pályaaorientációs oktatásában vesz részt.

## 69. táblázat

**A szakiskolás tanulók megoszlása szakmacsoport szerint**

Szakmacsoport	Tanulók aránya (%)
Mezőgazdaság, élelmiszeripar	13,3
Kereskedelem, marketing, közgazdaság, ügyvitel	10,2
Vegyes szolgáltató	7,2
Vendéglátás, idegenforgalom	24,8
Építőipar	8,0
Nehézipar	13,4
Könnyűipar	13,5
Nincs tanult szakma	9,6

Lemorzsolódás 2008, N = 4515

A tanulók átlagéletkora 16 év. 15 százalékuk 15 éves, 58 százalékuk 16 éves, egyötödük 17 éves és 6,6 százalékuk 18 éves, vagy már betöltötte a tanköteles kort. Tehát a diákok több mint egynegyede túlkoros. A fiúk átlagosan fél évvel idősebbek, mint a lányok. Életkori kategóriák szerint azt tapasztaljuk, hogy a lányok körében több a 15 éves, mint a fiúknál, míg a többi kategóriában nincs jelentős különbség. Ennek valószínű oka az, hogy míg a lányok hatévesen, addig a fiúk inkább hétévesen kezdték meg általános iskolai tanulmányaikat. A tanulók lakóhelye szignifikánsan összefügg az életkorral. Minél nagyobb városban lakik a diák, annál idősebb. Míg a fővárosban lakók átlagéletkora 16,3 év, addig a községekben lakóké 16 év. Régiók szerint vizsgálva: a dunántúli diákok átlagéletkora fiatalabb, míg az észak-magyarországi és a dél-alföldi diákok az átlagnál idősebbek.

A tanulók életkora a tanult szakmával is szoros összefüggést mutat. A mezőgazdasági és az építőipari tanulók az átlagosnál idősebbek, míg a kereskedelmi szakmákat tanulók az átlagosnál fiatalabbak. A szakmák szerinti eltérés mögött az áll, hogy éppen a mezőgazdasági és az építőipari szakmacsoportokban tanulók buktak meg a leggyakrabban az általános iskolában.

A tanulók kétharmadának lakóhelye kistelepülés, az iskolák fele viszont nagyvárosban van. Így nem meglepő, hogy a tanulóknak csak egyharmada jár a lakóhelyével azonos településen lévő iskolába, közel egytizedük (11%) kollégista és a diákok több mint fele bejáró (56%). Régiók szerint: a Közép-Magyarországon élők között a leggyakoribb az iskola és a lakóhely azonos-sága, Közép- és Nyugat-Dunántúlon, valamint Észak-Magyarországon a tanulók csaknem kétharmada bejáró, míg Dél-Magyarországon van a legtöbb kollégista. Továbbá minél kisebb a település, annál több a lakóhelyéhez képest más településen tanuló. A fővárosiak és a megyeszékhelyiek túlnyomó többsége a lakóhelyén jár iskolába, de már az egyéb nagyvárosban élőknek csak 60 százaléka marad lakóhelyén, míg a kisvárosiaknak csupán egyne-gyede.

Nemek szerint is van különbség az iskolaválasztásban. A lányok közül többen választanak a lakóhelyükön iskolát, és a kollégisták között is maga-

sabb az arányuk, míg a fiúk gyakrabban járnak más településre iskolába, és szívesebben választják a napi ingázást a kollégium helyett.

A szakmacsoportok is különbséget mutatnak a tanuló lakóhelyével és az iskola telephelyével. A mezőgazdasági és a nehézipari szakmákat tanulók között a leggyakoribb, hogy más településen élnek, mint ahová iskolába járnak, míg a szolgáltató szakmákat tanulók körében vannak a legtöbben azok, akik a lakóhelyükön járnak iskolába.

70. táblázat

**A lakóhely és az iskola telephelye a tanulók jellemzői szerint**

Tanulók jellemzői	A tanuló		
	lakóhelye és az iskola telephelye azonos	bejáró	kollégista
<i>Lakóhely régiója</i>			
Közép-Magyarország	42,1	53,0	4,9
Közép-Dunántúl	28,0	63,7	8,3
Nyugat-Dunántúl	26,4	61,8	11,9
Dél-Dunántúl	25,3	59,7	15,0
Észak-Magyarország	21,2	65,4	13,4
Észak-Alföld	39,3	48,8	11,9
Dél-Alföld	35,6	47,3	17,1
<i>Lakóhely településtípusa</i>			
Budapest	84,0	13,5	2,6
Megyeszékhely	86,0	10,8	3,3
Nagyváros	60,4	32,3	7,4
Kisváros	24,8	64,3	10,9
Község	2,8	79,9	17,3
<i>Neme</i>			
Fiú	31,6	57,7	10,7
Lány	34,1	54,1	11,8
<i>Szakmacsoport</i>			
Mezőgazdaság, élelmiszeripar	22,6	51,7	25,8
Kereskedelem, marketing, közgazdaság, ügyvitel	36,1	59,1	4,8
Vegyes szolgáltató	43,5	47,5	9,0
Vendéglátás, idegenforgalom	34,2	54,9	10,9
Építőipar	35,0	60,5	4,5
Nehézipar	27,9	59,0	13,1
Könnyűipar	32,3	60,6	7,1

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4515

A más településről bejárók átlagosan naponta közel egy órát utaznak. Az adatok szórása igen nagy, mivel akad olyan diák, aki csak öt percet utazik, míg olyan is, akik négy órát. A kistelepülésen élők nemcsak abban vannak hátrányban a városiakhoz képest, hogy közöttük több az ingázó, de többen

kell utazniuk is. Míg a községben élők egy órát utaznak naponta, addig fővárosi, megyeszékhelyi társaik átlagosan csak 23, illetve 33 percet. Régiók szerint: az észak-magyarországi ingázó szakiskolások utaznak a legtöbbet, átlagosan napi 66 percet. Nemcsak a tanuló lakóhelye, hanem tanult szakmája szerint is különbözik a napi ingázás ideje. Az agrárszakmákban tanulók töltik a legtöbb időt utazással.

A tanulók 60 százaléka él teljes családban. Lakóhely szerint: a legtöbben Közép-Magyarországon, a fővárosban és a megyeszékhelyeken élnek csónka családban. Az átlagos családnagyság 4,5 fő, a szakiskolai tanulóknak átlagosan két testvérük van. Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön élnek a legnagyobb családok, és itt van a legtöbb gyerek is. A legkisebb családok Közép-Magyarországon vannak, míg a legkevesebb gyerek a Közép- és Nyugat-Dunántúlon él. Vagyis Közép-Magyarországon jellemzően az egyik szülő hiánya miatt, míg Közép- és Nyugat-Dunántúlon – a kevesebb gyerek miatt – kisebb a családok mérete az átlagosnál. Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön pedig nemcsak a legtöbben élnek ép családban, hanem itt a legnagyobb a gyerekek száma is, ezért ebben a két régióban élnek a legnagyobb családok. A családnagyság településtípusok szerint is eltér. A legkisebb családok és a legkevesebb gyerek a fővárosra jellemző. Minél kisebb a település, annál nagyobb a családlétszám. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a kisebb települések között – kisvárosok és községek – már elmosódik a különbség.

#### 71. táblázat

**Családok mérete és testvérek száma régió és településtípus szerint  
(átlagértékek)**

Tanulók lakóhelye	Családok mérete (fő)	Testvérek száma
<i>Régió</i>		
Közép-Magyarország	4,3	1,9
Közép-Dunántúl	4,3	1,8
Nyugat-Dunántúl	4,4	1,7
Dél-Dunántúl	4,5	2,0
Észak-Magyarország	4,7	2,4
Észak-Alföld	4,8	2,4
Dél-Alföld	4,5	2,2
<i>Településtípus</i>		
Budapest	3,9	1,7
Megyeszékhely	4,1	1,9
Nagyváros	4,4	1,9
Kisváros	4,6	2,1
Község	4,7	2,1

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4515

A szakiskolai tanulók szüleinek iskolázottságát vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az apák egynegyede és az anyák egyharmada alapfokú vagy az alatti

végzettséggel rendelkezik. Az apák közel fele maga is szakmunkás végzettséggel rendelkezik. Vagyis a családok 70 százalékában ugyanaz a társadalmi csoport termelődik újra, illetve a gyerekek apjukhoz képest csak egy apró lépcsőfokkal lépnek feljebb (feltéve, ha meg tudják majd szerezni a szakmunkásvégzettséget). Az apákhoz képest az anyák körében valamivel magasabb az érettségizettek és a főiskolai végzettségűek aránya is.

72. táblázat

**Szakiskolások szüleinek iskolázottsága**

Legmagasabb iskolai végzettség	Apa (%)	Anya (%)
Alapfokú sincs	1,8	2,9
Nyolc általános	22,3	30,0
Szakmunkásképző	46,5	32,7
Szakközépiskola, technikum	12,7	13,8
Gimnázium	2,4	7,3
Főiskola	3,1	5,3
Egyetem	1,6	1,5
Nem tudja	9,6	6,5

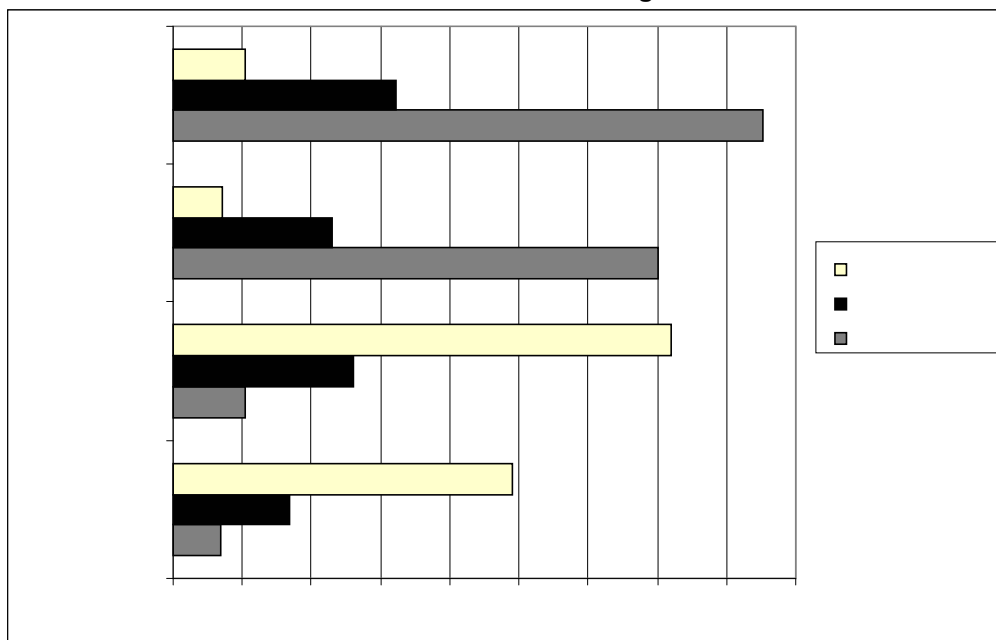
Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4515

Érdekes eredményt kapunk, ha kutatásunk adatait egy másik vizsgálat adataival hasonlítjuk össze (lásd: Fehérvári 2008<sup>63</sup>). Azt tapasztaljuk, hogy a gimnazisták szülei négyszer, a szakközépiskolásokéi csaknem háromszor kvalifikáltabbak, mint a szakiskolások szülei.

<sup>63</sup> Az adatelemzés az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet munkatársa, Neuwirth Gábor 2008 őszén kilencedikesek körében végzett kérdőíves adatfelvétele alapján készült. A vizsgálatban valamennyi középiskola és középiskolás részt vett, a válaszadás önkéntes volt. Összesen 3776 kilencedikes osztály 95 860 diákja töltötte ki a kérdőívet.



5. ábra

**A szülők iskolázottsága**

A szülők iskolázottsága szoros összefüggést mutat a tanuló lakóhelyével, nemével és tanult szakmájával is. Régiók szerint három csoportot alakíthatunk ki. Az átlagot képviseli Dél-Magyarország (Dél-Dunántúl és Dél-Alföld). Legalacsonyabb a szülők iskolázottsága az északi régiókban (Észak-Magyarország és Észak-Alföld), míg a szakiskolai tanulók szülei nyugaton és az ország közepén (Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország) a legkvalifikáltabbak. Településtípus szerint vizsgálva: minél nagyobb településen élnek a tanulók, átlagosan annál iskolázottabbak a szülei. A konkrét eloszlásokból azt is láthatjuk, hogy az egyes településtípusok közötti távolságok nagyon különbözők. A településtípusokat a szülők iskolai végzettsége alapján három csoportba rendezhetjük: a fővárosban vannak a legkvalifikáltabb szülők, a nagyvárosokban élők alkotják a következő csoportot, míg a kisvárosiak és a községben élők között a leggyakoribb az alacsonyan iskolázott szülő.

Nemek szerint: a lányok szülei között jóval több az alacsonyan iskolázott, mint a fiúk szülei között. A lányok számára a hagyományos továbbtanulási utat jelentő gimnáziumból – a nagyon erős szelekciós mechanizmusok révén –, úgy tűnik, hogy kiszorulnak az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei. A fiúk számára azonban elérhetőbb alternatívát jelent a szakközépiskolai képzés, mivel ők oda – a gimnáziumi képzéshez képest – nagyobb eséllyel juthatnak be. Ez a nemek szerinti különbség jelenik meg a tanult szakma és a szülők végzettsége összevetésben is, mivel legiskolázatlanabb szülei éppen a lányos szakmákban tanulóknak vannak (kereskedelem, könnyűipar). A fiús

szakmák között az építőipari és mezőgazdasági szakmákban tanulók szülei rendelkeznek a legalacsonyabb végzettséggel.

73. táblázat

**Az apa iskolázottsága a tanulók jellemzői szerint**

Tanulók jellemzői	Apa legmagasabb iskolai végzettsége (%)			
	8 általános vagy alatti	szakmunkás	érettségi	felsőfokú
<i>Lakóhely régiója</i>				
Közép-Magyarország	20,0	49,2	22,9	7,8
Közép-Dunántúl	20,2	57,4	16,7	5,8
Nyugat-Dunántúl	17,7	55,5	21,4	5,5
Dél-Dunántúl	25,0	55,3	15,9	3,8
Észak-Magyarország	34,3	51,5	11,3	3,0
Észak-Alföld	36,4	46,5	13,1	4,1
Dél-Alföld	26,8	51,8	15,9	5,5
<i>Lakóhely településtípusa</i>				
Budapest	18,7	42,5	26,5	12,3
Megyeszékhely	21,1	48,6	18,1	12,2
Nagyváros	22,1	51,6	20,4	5,8
Kisváros	29,3	51,9	15,4	3,3
Község	27,8	54,1	14,8	3,4
<i>Neme</i>				
Fiú	22,3	52,4	19,3	6,0
Lány	32,4	50,4	13,2	3,9
<i>Szakmacsoport</i>				
Mezőgazdaság, élelmiszer-ipar	26,9	48,3	18,0	6,8
Kereskedelem, marketing, közgazdaság, ügyvitel	30,6	50,5	13,7	5,1
Vegyes szolgáltató	25,5	47,4	19,0	8,0
Vendéglátás, idegenforgalom	25,6	52,5	17,2	4,6
Építőipar	27,9	53,2	13,8	5,1
Nehézipar	21,5	59,1	16,3	3,0
Könnyűipar	28,7	48,8	18,0	4,5

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3770

A család iskolázási stratégiájára utal a testvérek iskoláztatása. A szakiskolai tanulók 14 éven felüli testvéreinek befejezett iskolai végzettségét mutatja a következő táblázat. Eszerint az idősebb testvérek egynegyede csak alapkörű végzettséget szerzett, több mint egyharmaduk pedig szakmunkásoklevelet. Egynegyedük fejezte be a szakközépiskolát, és alig több mint egytized azoknak a testvéreknek az aránya, akik gimnáziumi érettségi vagy felsőfokú oklevél birtokosai. A testvérek iskolai útja nagyjából megegyezik az édesapáékéval (csak kb. egytizedük jutott tovább).

## 74. táblázat

**14 éven felüli testvérek legmagasabb iskolai végzettsége**

Legmagasabb iskolai végzettség	1. testvér (%)	2. testvér (%)
Alapfokú végzettség sincs	1,7	2,6
Nyolc általános	22,6	26,8
Szakmunkásképző	36,5	35,4
Szakközépiskola, technikum	24,6	24,2
Gimnázium	7,6	6,5
Főiskola	5,2	3,2
Egyetem	1,9	1,2
Nem tudja	0,3	0,0
Összesen (N)	1097	690

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008.

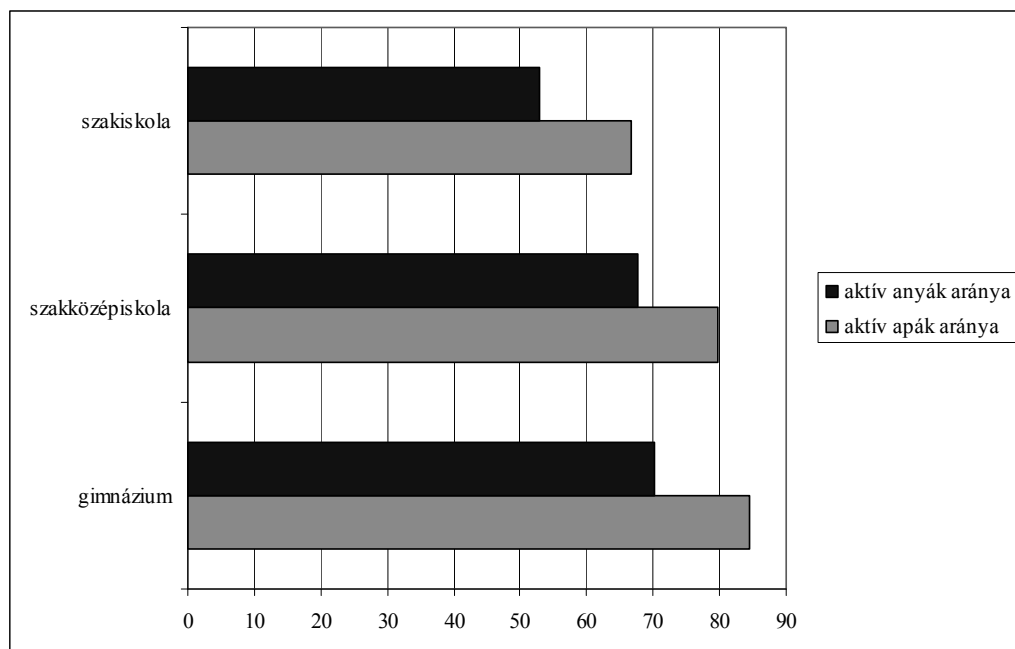
Az apák felének van szakképzettsége, az anyák esetében csekély mértékben, de kisebb ez az arány (46%). Az apák közül legtöbben (egynegyedük) gépipari végzettséggel rendelkeznek, további egyötödük építőiparival. Emellett jelentős még a műszer-, autó-, villamosipari oklevéllel rendelkezők aránya (14%). Az anyák közül legtöbben a könnyűiparban (25%) és a kereskedelemben (22%) dolgoznak, és szintén sokan vannak nem fizikai alkalmazottak (15%). Ugyanakkor gyermekeik szerint az apáknak csaknem fele (45%), az anyáknak pedig több mint fele (54%) nem a szakképzettségének megfelelő munkát végez. Míg a gyerekek többsége ugyanazt az iskolai utat járja be, mint a szülei, szakmájukat tekintve, csak a tanulók hat százaléka tanul szüleihez hasonló szakmát.

Az apák többsége fizikai munkásként dolgozik: 30 százalékuk szakmunkás, és további 13 százalékuk segéd- vagy betanított munkás. A vállalkozók aránya 17 százalék, míg szellemi foglalkozásúaké tíz százalék. A munkahelyük típusa szerint: az apák többsége a magánszférában dolgozik. Csak egy-egy tizedük munkahelye költségvetési intézmény vagy állami vállalat, a többiek nagy magáncégeknek, kisvállalkozásoknak vagy saját vállalkozásban dolgoznak. Az apák egynegyede inaktív. Egyharmaduk volt már munkanélküli, de jelenleg csupán csak hét százalékuk. Az anyák körében ennél jóval magasabb az inaktív aránya, jelenleg minden második anya eltartott. 40 százalékuk volt már korábban munkanélküli, 14 százalékuk pedig most is az. A munkanélküliek mellett közel hasonló, egy-egy tized a háztartásbeliek és nyugdíjasok aránya. Az inaktívakon belül további két kisebb csoportot alkotnak a rokkantnyugdíjasok és a gyeken lévők (5–6%). A dolgozó nők között 13 százalék a szellemi foglalkozású, csaknem egyharmaduk dolgozik fizikai munkakörben. Az apákkal összehasonlítva a másik nagy különbség, hogy az anyák körében jóval kisebb a vállalkozók aránya (6%). Ugyanúgy, mint az apák, az anyák többsége is nagy magáncégnél dolgozik, viszont közöttük jóval magasabb a költségvetési intézményben dolgozók aránya.

Ha a szakiskolások szüleinek kutatásunkban mért munkapiaci státuszát a már említett országos vizsgálat adataival vetjük össze (lásd Fehérvári 2008), azt tapasztaljuk, hogy minél magasabb presztízsű a képzés, annál valószínűbb, hogy a tanulók szülei aktív keresők. A gimnazisták apjának 85 százaléka, anyjának 70 százaléka dolgozik. Ugyanezek az arányok a szakközépiskolásoknál: 80, illetve 68 százalék. Az alábbi ábrán azt is láthatjuk, hogy az érettségit adó képzések között e tekintetben sokkal kisebb a különbség, mint a szakmunkás- és az érettségit adó képzések között.

6. ábra

### Szülők munkapiaci státusza



A szülők iskolázottsága és foglalkozási státusza szoros összefüggést mutat. Az alapfokú végzettséggel rendelkezők apák legnagyobb számban betanított vagy segédmunkát végeznek, a szakmunkás végzettségűek szakmunkát. Az érettségivel rendelkezők körében is igen magas a szakmunkások aránya. Az érettségizett apák másik nagy csoportja vállalkozó, csakúgy, mint a felsőfokkal rendelkezők többsége; közülük kerül ki a legtöbb vezető és értelmiségi. Az iskolázottság az aktivitásra is hatással van. Minél magasabb a szülő iskolázottsága, annál valószínűbb, hogy aktív kereső. Az alapfokú végzettségűek élesen elválnak a többi csoporttól. Körükben jóval nagyobb az inaktivitás esélye. A csak általános iskolai végzettséggel rendelkező apák 40 százaléka inaktív, míg az anyák körében már 70 százalékos ez az arány. A szakmunkás- és a felsőfokú végzettségű édesapák között alig van különbség

e tekintetben, ezzel szemben az édesanyák körében jelentős a különbség az egyes végzettségi szintek között.

75. táblázat

**Szülők gazdasági aktivitása legmagasabb iskolai végzettségük szerint**

Legmagasabb iskolai végzettsége	Aktív apák aránya (%)	Aktív anyák aránya (%)
Nyolc általános	58,2	30,7
Szaktanárképző	84,6	56,7
Érettségi	85,5	65,4
Felsőfokú	88,8	72,2

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3459

**A szakiskolások családjainak anyagi helyzete**

A tanulók fele nyilatkozott arról, hogy mennyi a család jövedelme. A családokban az egy főre eső nettó jövedelem átlagosan 48 700 Ft. Az egy főre eső jövedelem szignifikánsan eltér a szülők iskolázottsága, foglalkozása, aktivitása alapján. Így azokban a családokban, ahol dolgozik az apa, csaknem másfélszer nagyobb, mint ahol nem dolgozik. Az anyának kisebb a hatása a család jövedelmére: ha az anya aktív kereső, akkor ez 10 ezer forinttal növeli meg az egy főre eső jövedelmet. Az iskolázottság nemcsak a foglalkoztatottságra, hanem a keresetekre is hatással van. A foglalkoztatottság terén azt láthattuk, hogy nem igazán volt különbség a szaktanár- és a felsőfokú végzettséggel bírók elhelyezkedési esélyei között, viszont a jövedelmek már nagyobb különbséget mutatnak. Itt azt láthatjuk, hogy az alapfokú és a szaktanár-végzettségűek között is és a szaktanár és érettségizettek között is jelentős a különbség. Az érettségizettek és a felsőfokúak között azonban elenyésző az eltérés, ami valószínű annak köszönhető, hogy az érettségizettek között is jelentős számban vannak vállalkozók, akiknek a családjai a legjobb jövedelemmutatókkal rendelkeznek.

76. táblázat

**Egy főre eső családi jövedelem az édesapa jellemzői szerint**

Apák jellemzői	Egy főre eső átlagos családi jövedelem (eFt)
<i>Iskolázottság</i>	
Nyolc általános	36,5
Szakmunkásképző	48,7
Érettségi	67,2
Felsőfokú	69,7
<i>Foglalkozás</i>	
Szellemi	61,7
Vállalkozó	67,6
Szakmunkás	48,9
Betanított vagy segédmunkás	43,4
<i>Munkapiaci státusz</i>	
Aktív	53,0
Inaktív	37,1

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008., N = 2000

Az egy főre eső jövedelmek területi különbségeket is mutatnak. Közép-Magyarországon a legmagasabbak, ennél másfélszer kisebb és egyben a legalacsonyabb Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon. Településtípusok szerint: minél nagyobb a település, annál nagyobb az egy főre eső jövedelem. A kisvárosi és a községi szakiskolások családjai között nincs számottevő különbség e téren.

77. táblázat

**Egy főre eső jövedelem a családok lakóhelyének régiója és településtípusa szerint**

Családok lakóhelye	Egy főre eső átlagos családi jövedelem (eFt)
<i>Régió</i>	
Közép-Magyarország	60,1
Közép-Dunántúl	57,9
Nyugat-Dunántúl	51,0
Dél-Dunántúl	47,1
Észak-Magyarország	38,6
Észak-Alföld	38,0
Dél-Alföld	45,0
<i>Településtípus</i>	
Budapest	67,9
Megyeszékhely	57,6
Nagyváros	50,6
Kisváros	46,3
Község	45,2

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 2000

Mivel a kérdezettek nem szívesen válaszolnak jövedelmüket faggató kérdésekre, ezért kontrollkérdésekkel is megpróbáltuk feltérképezni a családok jövedelmi helyzetét. Így a családok vagyoni helyzetéről is érdeklődtünk, illetve arról, hogy a fiatalok hogyan ítélik meg családjuk relatív anyagi helyzetét.

A szakiskolások lakáskörülményei egységes képet mutatnak. A tanulók családjainak 90 százaléka saját házban vagy lakásban lakik. A lakások komfortossága is azonos, 96-98 százalékukban van a lakásokban vezetékes víz, fürdőszoba, konyha és WC. Eltérés csak a vezetékes gáz hozzáféréseben tapasztalható, melynek oka területi különbségekben keresendő. Ebből a szempontból Közép-Magyarország (85%-os) a legjobban ellátott, míg legkevesbé Észak-Magyarország (57%-os az ellátottság). Településtípusok szerint is jelentős a különbség, míg a fővárosban 92 százalékos az ellátottság, addig a községekben csak 58 százalékos. Az egyes településtípusok között a községek lemaradása a legnagyobb, még a kisebb városokban élők házainak háromnegyedében is hozzáférhető a vezetékes gáz.

A családok tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságát kilenc cikkel mértük. Egy család átlagosan 6,7 cikkel rendelkezik. A családok szinte mindegyikében van színes TV és telefon, döntő többségében DVD- és CD-lejátszó is. 81–85 százalékuknak automata mosógépe és számítógépe is van. Autója a családok kétharmadának van, internet-csatlakozása pedig a felének. Legkevesebben nyaralóval rendelkeznek (12%). A legnagyobb eltéréseket e két utóbbi tárgy birtoklásában tapasztaljuk. Közép-Magyarországon a családok egyötödének van nyaralója, Közép- és Nyugat-Dunántúlon 11–14 százalékuknak, Dél-Magyarországon egytizedüknek, míg Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön csak hat–nyolc százalékuknak. Internet-csatlakozással a közép-magyarországiak csaknem háromnegyede rendelkezik, míg az északi országrészben csak 42 százalékos az arányuk. Településtípusok szerint azt tapasztaljuk, hogy minél kisebb a település, annál kevesebb fogyasztási cikkel rendelkeznek az ott lakók. A legnagyobb különbséget itt is a nyaralótulajdonlás és az internet-hozzáférés mutatja. Míg a fővárosiak egynegyedének van nyaralója, addig a községek nyolc százalékának, és míg a fővárosiak 80 százaléka szörfölhet otthon a világhálón, addig a községeknek csak 48 százaléka.

A fogyasztási cikkekkel való ellátottság a szülők iskolázottságával és aktivitásával is szoros összefüggést mutat. A színes TV kivételével valamennyi fogyasztási cikk terén a legjobban ellátottak a felsőfokú végzettségű szülők családjai. Még az olyan kevésbé rétegspecifikus fogyasztási cikk, mint az autó terén is majdnem kétszeres a különbség az alapfokúak és a felsőfokúak között, a leginkább rétegspecifikusnak számító internet-hozzáférésben pedig ennél is nagyobb az eltérés a két iskolázottsági csoport között.

A családfő inaktivitása negatívan befolyásolja a fogyasztási cikkekkel való ellátottságot. Míg a kereső szülők a kilenc fogyasztási cikkből átlagosan héttel rendelkeznek, addig az inaktívak csak hattal. A legnagyobb különbséget itt is a nyaralótulajdonlásban és az internet-hozzáférésben tapasztalhatjuk.

78. táblázat

**Fogyasztási cikkek birtoklása az édesapák jellemzői szerint**

Apák jellemzői	A család birtokában van (%)				
	nyaraló	autó	automata mosógép	számítógép	internet-hozzáférés
<i>Iskolázottság</i>					
Nyolc általános	4,6	49,2	74,4	65,2	33,9
Szakmunkásképző	10,7	68,7	88,3	85,4	57,1
Érettségi	22,5	81,0	91,5	93,2	74,0
Felsőfokú	30,9	86,1	91,8	93,3	84,0
<i>Munkapiaci státusz</i>					
Aktív	14,1	72,3	88,5	86,5	61,5
Inaktív	7,3	51,1	75,3	66,8	35,8

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4044

A tanulók válaszai alapján a családok kétharmada egyáltalán nem, vagy csak nagyon ritkán kerül a hónap végén pénzzavarba. A „minden hónapban adódnak problémák”-at válaszolók közül a legtöbben Észak-Magyarországon élnek, szüleik alacsony iskolázottságúak és inaktívak. Ugyancsak a tanulók kétharmada véli úgy, hogy mindenre jut pénzük otthon. Akik szerint nem, azok leginkább szórakozásra és művelődésre, nagyobb beruházásokra, illetve lakásfenntartásra nem tudnak elegendő pénzt fordítani. Csupán a tanulók öt százaléka nyilatkozta azt, hogy nincs pénzük ennivalóra, kilenc százalékuk pedig azt, hogy nem jut ruházkodásra pénz. A szülő iskolázottsága és aktivitása alapján ugyanazt tapasztaljuk, mint az előző mutatónál, vagyis az alacsonyan iskolázottak és az inaktívak számára a legnehezebb fedezni a mindennapi élet költségeit, viszont régiók szerint már nem az északi országrészben élők vannak hátrányban. A lakásfenntartás leginkább Közép-Magyarországon okoz problémát, míg a szórakozás és a nagyobb beruházás a dunántúliaknak okoz nehézséget.

Relatív helyzetük szerint a tanulók 70 százaléka véli úgy, hogy anyagi helyzetük osztálytársaikéhoz hasonló. Mindössze hat százalékuk szerint szegényebbek, mint társaik, míg közel egynegyedük szerint jobb vagy sokkal jobb a helyzetük, mint a többségé. Ugyanakkor csak több mint egytizedük vallotta azt, hogy a társaik éreztették már velük, hogy szegényebbek náluk. A szülők iskolázottsága és aktivitása is szoros összefüggést mutat a tanulók relatív önértékelésével. Minél iskolázottabb a szülő, annál inkább vallja azt a gyermeke, hogy jobb körülmények között él, mint a többség. A legalacsonyabb és a legmagasabb iskolai végzettség között két és félszeres a különbség. Ennél kisebb az eltérés a szülő aktivitása szerint. Az inaktív szülők gyermekei vélik leginkább úgy, hogy rosszabb körülmények között élnek társaikhoz képest.



79. táblázat

**Anyagi helyzet értékelése az édesapák jellemzői szerint**

Apák jellemzői	Szegényebb, mint a többség (%)	Gazdagabb, mint a többség (%)	Hétfokú skála átlaga
<i>Iskolázottság</i>			
8 általános	8,1	19,2	4,3
Szakmunkásképző	5,0	20,4	4,6
Érettségi	6,2	33,6	4,8
Felsőfokú	3,1	37,7	5,1
<i>Munkapiaci státusz</i>			
Aktív	5,0	25,2	4,7
Inaktív	10,2	18,2	4,3

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3645

A tanulók egy hétfokú skálán is értékelték családjuk anyagi helyzetét. A többség a skála közepére helyezte magát, az átlag 4,6. Az értékelés szoros kapcsolatot mutat az anyagi helyzet megítélésének többi mutatójával és a szülők jellemzőivel, így iskolázottságukkal, aktivitásukkal. Minél kvalifikáltabb a szülő, annál magasabbra helyezte családját a tanuló a képzeletbeli skálán. A szülők aktivitása szintén befolyásolja az anyagi helyzet megítélését, de kevésbé, mint az iskolázottság. A dolgozó szülők gyermekei jobbnak vélik körülményeiket, mint a nem dolgozóké.

A relatív anyagi helyzet megítélése az objektív mutatókkal is szoros kapcsolatban áll. Így az anyagi helyzet relatív skálája szignifikáns és erős korrelációt mutat az egy főre eső jövedelemmel és a tartós fogyasztási cikkek számával. Vagyis minél magasabb az egy főre eső jövedelem a családban, és minél több fogyasztási cikk van otthon, annál magasabbra helyezte magát a tanuló a hétfokú skálán.

A diákokat arról is megkérdeztük, hogy véleményük szerint felnőttként milyen anyagi körülmények között élnek majd. A hétfokú skála átlaga 4,9, vagyis a tanulók jelenlegi helyzetükhöz képest jobb körülmények között szeretnének élni. A jövőbeni anyagi helyzet megítélése a jelenlegivel szignifikáns korrelációt mutat. Vagyis minél magasabb a tanuló családjában az egy főre eső jövedelem, és minél több fogyasztási cikk van otthon, annál magasabbra helyezte a diák jövőbeni anyagi helyzetét a hétfokú skálán.

A diákok nem rugaszkodtak el a valóságtól, és nem is túlságosan bizakodók jövőjükkel kapcsolatban. Ha a két skálaértéket összehasonlítjuk, akkor a legtöbb tanuló (37%) ugyanazt az értéket írta be, mint amit családjukhoz is írt. Egyötödük kisebb értéket jelölt be, nem remélve, hogy felnőttkorában saját családjának is biztosítani tudja majd legalább ugyanazt a szintet, amit a szülei megteremtettek neki. A diákok 42 százaléka véli úgy, hogy jobb körülmények között fog majd élni, viszont a többség mindössze egyet ugrik a képzeletbeli skálán.

A lányok kevésbé bizakodók, mint a fiúk, mivel körükben jóval magasabb azok aránya, akik alacsonyabbra vagy ugyanakkorára teszik felnőttkori helyzetüket, mint a fiúk. Szakmák szerint: a vendéglátó-ipari és idegenforgalmi szakmacsoportokban tanulók remélik leginkább azt, hogy jobb körülmények között élhetnek majd, míg a mezőgazdasági és a kereskedelmi szakmákat tanulók között vannak a legtöbben, akik ugyanolyan vagy rosszabb életet képzelnek el maguknak.

80. táblázat

**Milyen anyagi helyzetben szeretne élni? – a tanulók jellemzői szerint**

Tanulók jellemzői	Hogyan szeretne élni? (%)		
	rosszabbul	ugyanúgy	jobban
<i>Neme</i>			
Fiú	20	36	44
Lány	22	38	40
<i>Szakmacsoport</i>			
Mezőgazdaság, élelmiszeripar	24	40	36
Kereskedelem, marketing, közgazdaság, ügyvitel	24	40	36
Vegyes szolgáltató	23	35	42
Vendéglátás, idegenforgalom	16	36	48
Építőipar	18	35	47
Nehézipar	21	37	42
Könnyűipar	23	38	39

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4058

A jövőkép a hátrányos helyzetű és a roma tanulók körében is markánsan más társaikéhoz képest. Mind a hátrányos helyzetűek, mind a roma tanulók sokkal jobban szeretnék élni, mint szüleik.

81. táblázat

**Milyen anyagi helyzetben szeretne élni? – a tanulók jellemzői szerint II.**

Tanulók jellemzői	Hogyan szeretne élni (%)		
	rosszabbul	ugyanúgy	rosszabbul
Nem hátrányos helyzetű	26	37	37
Hátrányos helyzetű	19	38	43
Nem roma	21	38	41
Roma	18	35	47

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4058

## Hátrányos helyzetű szakiskolások

Vizsgálatunkban a következő mutatók megléte esetén tekintettünk egy tanulót *hátrányos helyzetűnek*: (1) egyik vagy mindkét szülője meghalt, nem családban él; vagy (2) két vagy több testvére van; vagy (3) egyik vagy mindkét szülő alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik; vagy (4) egyik vagy mindkét szülő munkanélküli; vagy (5) a családban az egy főre jutó jövedelem az alsó egyharmadba esik; vagy (6) a fogyasztási cikk számát tekintve a család az alsó egyharmadba esik. Ennek alapján a tanulók 80 százaléka hátrányos helyzetű (a hat feltételből legalább egy teljesül). A tanulók több mint egyharmada két, egynegyede pedig három szempontból is hátrányos helyzetűnek tekinthető, sőt vannak olyan diákok is, akiknek családja mind a hat feltételnek eleget tesz.

A hátrányos helyzet a tanulók lakóhelye és neme alapján szignifikáns különbséget mutat. Régiók szerint három csoportot alkothatunk: Közép-Magyarországon, Nyugat-és Közép-Dunántúlon van a legkevesebb hátrányos helyzetű szakiskolai tanuló, már Dél-Magyarországon is átlag feletti a számuk, míg az északi országrészben a tanulók 86 százaléka hátrányos helyzetű. Településtípusok szerint: minél nagyobb a település, annál kevesebb a hátrányos helyzetű diák. Viszont a kisvárosokban és a községekben élők között alig van különbség a hátrányos helyzet tekintetében.

### 82. táblázat

#### Hátrányos helyzetűek aránya a szakiskolások lakóhelye és neme szerint

Szakiskolások jellemzői	Hátrányos helyzetűek aránya (%)
<i>Lakóhely régiója</i>	
Közép-Magyarország	73,4
Közép-Dunántúl	74,2
Nyugat-Dunántúl	77,0
Dél-Dunántúl	81,9
Észak-Magyarország	85,6
Észak-Alföld	85,2
Dél-Alföld	83,5
<i>Lakóhely településtípusa</i>	
Budapest	67,1
Megyeszékhely	73,6
Nagyváros	77,9
Kisváros	81,9
Község	83,4
<i>Neme</i>	
Fiú	75,8
Lány	85,6

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 2000

A hátrányos helyzet nemcsak területi, hanem nemek szerinti különbséget is tükröz. Már az eddigi adatok is azt mutatták, hogy habár a szakiskolások között kevesebb a lány, mint a fiú, a képzésbe bekerülő lányok sokkal rosszabb családi körülmények között élnek, mint a fiúk. Nincs másként ez a hátrányos helyzet vonatkozásában sem.

## Roma tanulók

A tanulókat arról is megkérdeztük, hogy milyen nemzetiségi-etnikai kisebbséghez tartoznak. 14 százalékuk vallotta magát romának. A következőkben e csoport legfontosabb jellemzőit hasonlítjuk össze a többi szakiskoláséval.

A roma tanulók átlagos életkora különbözik társaiktól. A nem roma tanulók fiatalabbak roma társaiknál. Nemek szerint azt tapasztaljuk, hogy míg a szakiskolások körében a fiúk vannak többségben, addig a romák között kiegyenlítettebb az arány, fele-fele arányban vannak a fiúk és a lányok.

### 83. táblázat

#### Roma és nem roma szakiskolások nemek szerinti megoszlása

Szakiskolások jellemzője	Fiú (%)	Lány (%)
Nem roma	60	40
Roma	49	51

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4457

Ez a nemek szerinti kiegyenlítettebb arány azt is jelzi, hogy a roma lányok kevesebb eséllyel juthatnak be a gimnáziumba, mint nem roma társaik. A nemek szerinti eloszlások a tanult szakmákban is visszatükröződnek, mivel az átlagosnál nagyobb a romák aránya az olyan lányos szakmákban, mint a kereskedelem és a szolgáltatás.

A szakiskolások roma tanulók lakóhelyi jellemzői ugyanazokat a jellegzetességeket mutatják, mint a teljes roma népességé. Régiók szerint: a legnagyobb arányban Észak-Magyarországon találunk a szakiskolások körében romákat, de az észak-alföldi és a dél-dunántúli iskolákban is magasabb az arányuk az átlagosnál. Településtípus szerint pedig a legnagyobb és a legkisebb településeken magasabb az arányuk az átlagnál, vagyis a fővárosban és a községekben élnek a legtöbben. Habár a roma tanulók közül sokan élnek községekben, mégis számottevő a különbség a roma és a nem roma tanulók között abban, hogy a tanuló lakóhelyén van-e az iskola vagy sem. Úgy tűnik, a roma családok nem szívesen vállalják a napi ingázást vagy a kollégiumi életet, ugyanis a roma tanulók körében magasabb a lakóhelyükön tanulók aránya, mint a nem romák között.

84. táblázat

**Roma és nem roma diákok lakóhellyel kapcsolatos jellemzői**

Szakiskolások jellemzője	helyben lakó (%)	bejáró (%)	kollégista (%)
Nem roma	31	57	12
Roma	39	51	10

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4457

Míg a szakiskolai tanulók 80 százaléka bizonyult hátrányos helyzetűnek a hat korábban említett feltételünk alapján, addig a roma tanulók 95 százaléka. A roma tanulók családjai a hat feltételből ötnek nagyobb arányban tesznek eleget, mint a nem romák. Egyedül a csonka család jelent kivételt: a roma tanulók körében ritkábban fordul elő, hogy szülő(k) nélkül nevelkedik a gyerekek. Viszont a roma tanulók családjában több mint kétszer nagyobb a munkanélküliek és az alacsony iskolázottak száma, valamint magasabb a nagycsaládosok, az alacsony jövedelműek és a kevés fogyasztási cikkel rendelkezők aránya is.

85. táblázat

**Hátrányos helyzet mutatói roma és nem roma szakiskolások körében**

Szakiskolások jellemzője	Hátrányos helyzet mutatói a családok körében (%)				
	nagy-család	csak alap-fokú vég-zettségű szülők	munka-nélküliség	alacsony jövedelem	keves fogyasztási cikk
nem roma	52,4	33,6	14,1	16,7	31,9
roma	78,0	73,5	31,8	28,6	57,7

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4515

**A szakiskolai tanulók általános iskolai pályafutása**

A szakiskolai tanulók többsége (88%) általános tantervű általános iskolába járt. A diákok egy kis csoportja speciális (3%), míg egytizede tagozatos képzésben tanult. A tagozatos képzésben legtöbben testnevelés szakon tanultak (36%), a második legnépszerűbb a nyelvtanulás volt (28%).

A tagozatos képzésben való részvétel szoros összefüggést mutat a tanuló és a család jellemzőivel. Nemek szerint azt tapasztaljuk, hogy a lányok közül többen jártak tagozatra (10%), mint a fiúk (8%). A nemek szerinti megoszlásokból következtethetünk arra, hogy főként lányos szakmákban tanultak tovább a tagozatos diákok. A magasabb presztízsű vendéglátóipari és idegenforgalmi szakmákban a legmagasabb az általános iskolában tagozatos képzésre járók aránya (12%), míg az alacsonyabb presztízsű nehézipari szakmákban a legalacsonyabb az arányuk (6%). A tanuló lakóhelye is befolyásolja

az általános iskolai képzést. Közép-Magyarországon háromszor többen jártak tagozatos képzésre (14%), mint Észak-Magyarországon (4%). Településtípusok szerint pedig még nagyobbak a különbségek. Míg a fővárosiak egyötöde járt tagozatos képzésre, addig a községiek közül ötször kevesebben (4%). A kistelepüléseken élők esetében nyilván már nemcsak arról van szó, hogy a tanuló számára kisebb a hozzáférés esélye (mert nem veszik fel a tagozatos képzésre), hanem az is előfordulhat, hogy nincs is ilyen szolgáltatás. Az egyes településtípusok közötti különbségekből azt is megfigyelhetjük, hogy a nagyobb városok között csak nagyon kicsi a különbség, míg a kisvárosok és a községek adatai élesen elszakadnak a többi városétól.

A szülők iskolázottsága is alapvetően befolyásolja a gyerekek általános iskolai pályáját. Azt tapasztaljuk, hogy minél kvalifikáltabb a szülő, annál valószínűbb, hogy tagozatos képzésre járt a gyereke.

#### 86. táblázat

##### **Tagozatos képzés az ált. iskolai évek alatt az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége szerint**

Apa iskolázottsága	Tagozatra járt (%)
8 általános	5,2
Szaktanárképző	9,0
Érettségi	13,1
Felsőfokú	19,2

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3645

Viszont a családi hátrányok negatívan befolyásolják a tagozatos képzést, csakúgy, mint a roma származás. A nem hátrányos helyzetű és nem roma tanulók között csaknem kétszer több a tagozatra járó.

#### 87. táblázat

##### **Tagozatos képzés az ált. iskolai évek alatt a szakiskolások jellemzői szerint**

Szakiskolások jellemzői	Tagozatra járt (%)
Nem hátrányos helyzetű	14
Hátrányos helyzetű	8
Nem roma	10
Roma	6

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3645

A szakiskolai diákok közül háromszor többen jártak felzárkóztatásra az általános iskolában, mint tagozatos osztályba. A tanulók kétharmada egy, egyötödük kettő, több mint egytizedük pedig három vagy több tárgyból szorult segítségre. Kiugróan a legproblémásabb tantárgy a matematika: három diákból kettő szorult korrepetálásra. A második helyen a magyar áll, de ebből csak minden negyedik tanuló járt felzárkóztatásra. Azt is megkérdeztük a diákoktól, hogy mely osztályokban jártak felzárkóztatásra. A válaszokból az derül

ki, hogy az alsó tagozaton a tanulók kevesebb mint egytizedének volt problémája, inkább a felső tagozaton kezdődtek a gondok. Ötödikben a tanulók 18 százaléka járt felzárkóztatásra, nyolcadikban pedig már kétharmaduk.

Úgy tűnik, nemcsak a tagozatos képzés, de a felzárkóztatás is a kedvezőbb társadalmi helyzetű tanulók számára férhető jobban hozzá: a legtöbben a felsőfokú végzettségű szülő gyerekei közül vettek részt felzárkóztató oktatásban.

#### 88. táblázat

##### Ált. iskolai felzárkóztatás az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége szerint

Apa iskolázottsága	felzárkóztatásra járt (%)
8 általános	36,4
szakmunkásképző	36,3
érettségi	33,8
felsőfokú	42,7

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3645

Az esélyek egyenlőtlensége a hátrányos helyzetű és a roma tanulók eloszlásaiban is megmutatkozik, mivel társaikhoz képest kisebb arányban vettek részt felzárkóztató oktatásban.

#### 89. táblázat

##### Ált. iskolai felzárkóztatás a szakiskolások jellemzői szerint

Sakiskolások jellemzői	felzárkóztatásra járt a tanuló (%)
nem hátrányos helyzetű	40
hátrányos helyzetű	36
nem roma	38
roma	34

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3645

Nemek és a tanuló lakóhelye szerint a felzárkóztató oktatás hasonló képet mutat, mint a tagozatos képzés. Vagyis a lányok nagyobb arányban (42%) vettek részt általános iskolai felzárkóztatáson, mint a fiúk (33%). Régiók szerint Közép-Dunántúlon és Közép-Magyarországon magasabb a felzárkóztatáson részt vettek aránya, mint a többi régióban. Településtípusok szerint pedig minél nagyobb a város, annál nagyobb a felzárkóztatott tanulók száma. Igaz ugyan, hogy a tagozatos képzéshez képest kisebbek a különbségek a régiók és a települések között is, de az eltérések megmaradtak. A tanult szakma alapján is különbözik a felzárkóztatásban részt vettek aránya. Legtöbben a legalacsonyabb presztízsű agrár szakmákban tanulók közül jártak felzárkóztatásra általános iskolás éveik alatt, legkevesebben az ipari szakmák tanulói közül.

A diákok 30 százaléka megbukott az általános iskolában. A fiúk között valamivel több a bukott tanuló (30%), mint a lányok között (28%), de az eltérés

nem jelentős. Régiók szerint Közép-Magyarországon és Közép-Dunántúlon buktak meg a legnagyobb arányban (34%) és Észak-Alföldön a legkevesebben (22%). Végezetül településtípusok szerint: a fővárosban a legnagyobb a bukási arány (38%), a nagyvárosokban ennél valamelyest kisebb (33%), a kistelepüléseken – kisvárosokban és községekben egyaránt – pedig a legalacsonyabb (28%).

A bukás és a felzárkóztatás kapcsolatát vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a felzárkóztatás nem kifejezetten azokra a diákokra koncentrált, akik megbuktak. A tanulók lakóhelye szerint megállapíthatjuk, hogy ott szervezik a legtöbb felzárkóztatást, ahol a legtöbb a bukás. Nemek szerint viszont ez az összefüggés már nem érvényes, hiszen éppen a lányok vettek részt nagyobb arányban felzárkóztató képzésben. A jelenleg tanult szakma sem mutat összefüggést a felzárkóztatási és a bukási arányokkal, mivel a legtöbben az építőipari szakiskolai tanulók közül buktak meg az általános iskolában. Tehát nem feltétlenül azok a tanulók jártak felzárkóztatásra, akik megbuktak (a buktak tanulóknak csak 41%-a).

Míg az általános iskolai felzárkóztató képzés azt mutatta, hogy a nem hátrányos helyzetű, illetve nem roma tanulók körében többen vettek részt ilyen képzésben, addig a bukások éppen ennek ellenkezőjét jelzik. Vagyis társaikhoz képest a hátrányos helyzetű és a roma tanulók között több a buktak tanuló.

#### 90. táblázat

##### Ált. iskolai buktak aránya a szakiskolások jellemzői szerint

Szakiskolások jellemzői	Bukott (%)
Nem hátrányos helyzetű	23
Hátrányos helyzetű	31
Nem roma	28
Roma	37

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4450

A szülő iskolázottságával is fordított összefüggést mutat a bukási arány, vagyis minél kvalifikáltabb a szülő, annál kevésbé valószínű, hogy megbukik a gyereke.

#### 91. táblázat

##### Ált. iskolai buktak aránya az édesapa legmagasabb isk. végzettsége szerint

Apa iskolázottsága	Bukott (%)
8 általános	32
Szakmunkásképző	27
Érettségi	24
Felsőfokú	25

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3756



A bukott tanulók közel kétharmada egyetlen, egynegyedük kettőből és 15 százalékuk három vagy több tárgyból is megbukott általános iskolai éve alatt (tehát ez nem feltétlenül jelenti, hogy egyszerre bukott meg három vagy több tárgyból). A bukások 42 százaléka matematikából, 22 százaléka magyarból történt, tehát azokból a tárgyakból, amelyekből a felzárkóztatások többségét is szervezték. Viszont csaknem ilyen magas a bukási arány történelemből, társadalomismeretből (16%), amelyekből csak elvétve van felzárkóztatás. Évfolyamok szerint vizsgálva, alsó tagozaton történt a legkevesebb bukás, majd a felsőbb évfolyamokon drasztikusan megnő. A legtöbbször hetedikben buknak meg a tanulók, majd az utolsó évfolyamra újra lecsökken a bukások aránya.

92. táblázat

**Ált. iskolában bukott szakiskolások aránya ált. iskolai évfolyamonként**

Évfolyam	Bukott (%)
1.	4,9
2.	5,5
3.	4,7
4.	4,8
5.	10,8
6.	19,7
7.	33,0
8.	16,4

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 1121

A bukott tanulókhoz képest feleannyian vannak azok, akiknek évet is kellett ismételniük az általános iskolában (16%). Az évfolyamismétlők hasonló jellemzőket mutatnak, mint a bukott tanulók. Régiók szerint: Közép-Magyarországon és Közép-Dunántúlon (19%) ismételtek a legtöbbet évet az általános iskolában, és Észak-Alföldön a legkevesebbet (11%). Településtípus szerint: a fővárosiak között van a legtöbb évfolyamismétlő (23%), míg a kistelepüléseken találni a legkevesebbet (14%). Nemek szerint nincs különbség az évfolyamismétlők arányában. A jelenleg tanult szakma alapján: az agrár- és az építőipari szakmákban tanulók közül ismételtek a legtöbbet osztályt az általános iskolában (20, illetve 18%), míg a szolgáltató szakmákat tanulók közül a legkevesebbet (12%).

A családi háttér – csakúgy, mint a bukások esetében – itt is meghatározó szerepet játszik. Társaikhoz képest a hátrányos helyzetű és a roma tanulók körében szignifikánsan magasabb az évfolyamismétlők aránya.

## 93. táblázat

**Általános iskolai évismétlők a szakiskolások jellemzői szerint**

Szakiskolások jellemzői	Évismétlő (%)
Nem hátrányos helyzetű	11
Hátrányos helyzetű	18
Nem roma	15
Roma	24

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4450

A szülő iskolázottsága is szoros kapcsolatot mutat az évismétléssel. Az alapfokú végzettségű szülők gyermekei körében magasabb az évfolyamis-métlők aránya, mint a kvalifikáltabb szülők gyermekei között.

## 94. táblázat

**Általános iskolai évismétlők az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége szerint**

Apa iskolázottsága	Évismétlő (%)
8 általános	20
Szaktunaképző	13
Érettségi	15
Felsőfokú	14

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3756

Az évismétlések évfolyamonkénti aránya eltér a bukások jellegzetességeitől. Míg a bukások alsó tagozaton ritkábbak, addig az évismétlés az első évfolyamon a leggyakoribb. Felső tagozaton – csakúgy, mint a bukásoknál – hatodik és hetedik évfolyam fordul elő a legtöbbször, és az utolsó évfolyamon a legalacsonyabb a száma.

## 95. táblázat

**Évismétlések aránya ált. iskolai évfolyamonként**

Évfolyam	Évismétlő (%)
1.	23
2.	11
3.	8
4.	7
5.	10
6.	16
7.	17
8.	6

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 1121

A szakiskolai tanulók 3,1-es átlageredménnyel fejezték be az általános iskolát. Az átlageredmények a tanulók nemével, jelenleg tanult szakmájával és a szülő iskolázottságával szoros kapcsolatot mutat. Azt tapasztaljuk, hogy a lányok eredményei jobbak (3,2), mint a fiúké (3,0). Szakmák szerint: az agrár- és az építőipari szakiskolások (3,0) átlagai a legrosszabbak, míg a vendéglátóipari és idegenforgalmi szakmákat tanulóké a legjobbak (3,2).

A szülők iskolázottságát tekintve: minél kvalifikáltabb a szülő, annál jobb eredményt ér el a gyereke. Míg az alapfokú végzettségű szülők gyermekének átlaga 3,0, addig a felsőfokúaké 3,3. Ugyanakkor a hátrányos helyzet vagy a származás nem mutat egyértelmű szignifikáns különbséget a 8. év végi átlageredményekkel.

A szakiskolai tanulókat pályaválasztásukban a szülők és a tanárok egyaránt segítették, viszont a diákok szüleikre sokkal inkább támaszkodtak, mint pedagógusaikra. A megkérdezettek közel kétharmada válaszolta azt, hogy szülei segítettek a döntésében, míg a pedagógusokat csak 40 százalékuk jelölte meg. Ha nem is nagy számban, de mégis akadtak, akiket sem szüleik, sem tanáraik nem segítettek a döntéshozásban (3%). A pályaválasztásban ott kapott a gyerek leginkább segítséget a tanároktól, ahol a szülők passzívak maradtak. Minél kvalifikáltabb a szülő, annál aktívabban nyújtott segítséget gyermeke számára a pályaválasztásban, aki viszont annál kevesebb segítséget kapott tanáraitól. Fordítva, a tanárok inkább az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekeit segítették. Ugyanakkor a roma tanulók, akiket szüleik kevésbé segítettek, annál inkább számíthattak tanáraikra.

#### 96. táblázat

##### **Pályaválasztás az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége szerint**

Apa iskolázottsága	Tanári segítség (%)	Szülői segítség (%)
8 általános	45	60
Szakmunkásképző	39	63
Érettségi	40	65
Felsőfokú	37	66

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3742

A szakiskolai tanulók döntő többsége kapott segítséget a pályaválasztásban. A diákoknak csak kevesebb mint fele (47%) szeretett volna szakiskolában továbbtanulni, hat százalékuk gimnáziumi, 44 százalékuk szakközépiskolai továbbtanulást tervezett, és három százalékuk egyáltalán nem akart már tanulni.

Nemek szerint vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a lányok szerettek volna leginkább érettségit adó képzésbe jutni. A jelenleg tanult szakma szerint: főként a szolgáltató szakmát tanulók szerettek volna gimnáziumba vagy szakközépiskolába kerülni, az ipari, építőipari szakmát tanulók többsége pedig eredetileg is szakiskolát választotta volna.

A tanulók lakóhelye szerint: főként a fővárosi és a megyeszékhelyi gyerekek szerettek volna érettségit adó középiskolában tanulni. Régiók szerint: a nyugat-dunántúliak és az északi országrészben lakók többsége eredetileg is szakiskolában szeretett volna tanulni, míg a Közép-Magyarországon élők között a többség szakközépiskolai továbbtanulást tervezett.

A családi háttér is befolyásolja a pályaválasztási terveket. A hátrányos helyzetű tanulók többsége inkább szakiskolai továbbtanulást tervezett, és közöttük vannak a legtöbben azok is, akik egyáltalán nem szerettek volna továbbtanulni. A roma tanulók elképzelései abban hasonlítanak a hátrányos helyzetűekéhez, hogy közöttük is sokan vannak azok, akik egyáltalán nem akartak továbbtanulni, viszont abban eltérnek, hogy az átlagosnál jóval magasabb közöttük azok aránya, akik gimnáziumban szerettek volna továbbtanulni. Korábban már láthattuk, hogy míg a roma szakiskolások egyenlő nemi eloszlást mutatnak, addig a nem romák között a fiúk vannak többségben. Úgy tűnik, hogy a nem roma lányokhoz képest a roma lányok kisebb eséllyel juthatnak be a gimnáziumba.

**97. táblázat**

**Ált. iskolai továbbtanulási tervek a diákok jellemzői szerint**

Diákok jellemzői	Gimnázium (%)	Szakközépiskola (%)	Szakiskola (%)	Nem akart továbbtanulni (%)
Nem hátrányos helyzetű	5,4	49,6	43,4	1,7
Hátrányos helyzetű	5,6	42,9	48,5	3,0
Nem roma	5,1	45,1	47,5	2,4
Roma	8,6	39,5	47,4	4,5

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4450

A pályaválasztási terveket leginkább a szülő iskolázottsága befolyásolja. Azt tapasztaljuk, hogy az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei tervezték leginkább a szakiskolai továbbtanulást vagy a tanulás abbahagyását, míg az érettségizett vagy felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei maguk is érettségit adó képzésbe szerettek volna bejutni. Emellett a felsőfokú oklevéllel rendelkező szülők gyerekei között vannak a legtöbben, akik gimnáziumi továbbtanulást terveztek.

98. táblázat

**Ált. iskolai továbbtanulási tervek az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége szerint**

Apa iskolázottsága	Gimnázium (%)	Szakközépiskola (%)	Szakiskola (%)	Nem akart továbbtanulni (%)
8 általános	4,7	40,9	50,0	4,3
Szakmunkásképző	4,5	41,0	52,7	1,9
Érettségi	7,0	56,1	34,7	2,2
Felsőfokú	11,5	53,1	34,4	1,0

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3742

A diákok többsége elégedett választott iskolájával és szakmájával. A tanulók kétharmada jelenlegi iskoláját jelölte meg az első helyen, további egyötödük pedig a második helyen. A tanulók többsége azt a szakmát szerette volna tanulni, amelynek alapozó képzésén jelenleg is részt vesz. A diákok 80 százaléka ma is úgy véli, hogy jól döntött, amikor jelenlegi iskoláját és szakmáját választotta.

Az elégedetlenek közé azok tartoznak, akik gimnáziumban vagy szakközépiskolában szerettek volna továbbtanulni. A jelenlegi iskola és szakmaválasztással leginkább a lányok elégedetlenebbek. Szakmacsoportok szerint vizsgálva pedig azt tapasztaljuk, hogy a szolgáltató és a könnyűipari szakmákban tanulók elégedetlenebbek választásukkal. Leginkább pedig a vendéglátó-ipari és idegenforgalmi pályaaorientációs képzésben részt vevők elégedettek döntésükkel.

A tanulók egyharmada felvételizett jelenlegi iskolájába. A felvételizők 43 százaléka írásbeli vizsgát tett, és ugyanennyien vettek részt szóbeli beszélgetésen is. Legnagyobb arányban a kereskedelmi, a vendéglátóipari és idegenforgalmi szakmacsoportban képző iskolákban kellett írásbeli vizsgát tenni, míg szóbeli beszélgetésen a szolgáltató és a mezőgazdasági szakmacsoportban tanulók vettek részt a leggyakrabban.

A tanulók szerint szüleik többsége elégedett volt iskolaválasztásukkal és szakmaválasztásukkal (70–74%) is. Egyötödük nem nyilvánított véleményt, mindössze hat százalékuk volt elégedetlen az iskola, illetve a szakmaválasztással. A vendéglátóipari és idegenforgalmi szakmacsoportban tanuló gyerekek szülei voltak a legelégedettebbek, a könnyűipari iskolákba és pályaaorientációra bejutók pedig a legelégedetlenebbek.

A szülők végzettségét tekintve: a képzési formával és a szakmaválasztással is a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők voltak a legelégedetlenebbek (akiknek gyerekei közül a legtöbben érettségit adó képzésekbe jelentkeztek), míg a legelégedettebbek az alapfokú vagy szakmunkásvégzettséggel rendelkezők szülei voltak.

## A szakiskolai tanulók középiskolai pályafutása

A szakiskolások egy ötfokú skálán osztályozták a tanulásról alkotott véleményüket. Szerintük a tanulás unalmas, ám hasznos dolog, de nem túl kellemes, nem túl könnyű és nem is túl érdekes.

Nemek szerint azt tapasztaljuk, hogy a fiúk kellemetlenebbnek, unalmasabbnak és feleslegesebbnek tartják a tanulást, mint a lányok. A szakiskolások tanuláshoz való hozzáállása nem kapcsolható szorosan a tanuló családi jellemzőihez (lakóhely, szülők iskolázottsága vagy hátrányos helyzet), leginkább attól függ, hogy az általános iskolában érte-e már kudarc, illetve milyen továbbtanulási tervei voltak az általános iskola befejezésekor.

Ha a tanuló megbukott az általános iskolában,<sup>64</sup> akkor kevésbé motivált, mint társai, sokkal kellemetlenebbnek, unalmasabbnak, rosszabbnak, haszontalanabbnak és nehezebbnek értékeli a tanulást.

99. táblázat

### Tanulási motiváció általános iskolai bukás szerint

Szakiskolások jellemzője	A tanulás (%)				
	kellemes	érdekes	hasznos	jó	könnyű
Nem bukott	3,0	2,9	3,7	3,3	3,3
Bukott	2,9	2,8	3,5	3,1	3,2

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3742

Negatív a tanuláshoz való viszonya azoknak is, akik eredetileg gimnáziumba vagy szakközépiskolába szerettek volna menni, de ez nem valósult meg. Vagyis azoknak a szakiskolai tanulóknak a motiváltsága a legnagyobb, akik eredetileg is a szakiskolai képzést tervezték.

A tanuláshoz képest a tanulók tanárokkal kapcsolatos véleménye kedvezőbb. Ugyanakkor szoros összefüggést mutat a két értékelés. Vagyis, ha a diák tanáraitól pozitívan nyilatkozik, akkor tanulással kapcsolatos véleménye is kedvező, a negatív tanulási motiváció viszont kedvezőtlen tanárokról alkotott véleménnyel párosul.

100. táblázat

### Tanulási motiváció a tanárokról alkotott vélemény szerint

Vélemény a tanárokról	A tanulás (%)				
	kellemes	érdekes	hasznos	jó	könnyű
Elégedett	3,4	3,4	3,9	3,6	3,6
Részben elégedett	2,9	2,8	3,5	3,2	3,2
Elégedetlen	2,4	2,3	3,2	2,6	2,7

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3742

<sup>64</sup> A bukás jellemzően erősebb összefüggést mutat, mint az évismétlés.

A diákok kevesebb mint egytizede elégedetlen, a többségük elégedett tanáraival. Közel kétharmaduk szerint tanáraik támogatják az iskolai felkészülésben és egyharmaduk szerint személyes problémáik megoldásában is segítséget nyújtanak. A diákok további egynegyede pedig tanáraival beszél meg problémáit. Mindössze 17 százalékuk nem talál a tanárokból segítő partnert. A tanulók jellemzői szerint, a tanárokról alkotott vélemények alapvetően nem a tantárgyi segítségnyújtásban, hanem a személyes problémák kezelésében tér el. A lányok jobban támaszkodnak tanáraikra, mint a fiúk. Ez a nemek szerinti különbség a tanult szakmák szerinti eloszlásban is visszaköszön. Az ipari és építőipari tanulók között vannak a legtöbben, akik negatívan vélekednek tanáraikról, míg a szolgáltató szakmákat tanulók között vannak a legkedvezőbb véleménnyel pedagógusaikról. A hátrányos helyzet és a származás is befolyásolja a véleményeket. A hátrányos helyzetű és a roma tanulók között vannak a legnagyobb arányban azok a tanulók, akik személyes problémáikat megoszthatják tanáraikkal. Ugyanakkor ez az iskolai, tárgyi felkészülésre nem vonatkozik, nem kapcsolódik össze a személyes támogatással.

101. táblázat

**Tanárokról alkotott vélemény a szakiskolások jellemzői szerint**

Szakiskolások jellemzői	Segít a személyes problémákban (%)	Segít a tanulásban (%)
Nem hátrányos helyzetű	21	59
Hátrányos helyzetű	27	60
Nem roma	24	60
Roma	33	62

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4450

A tanulásról és a tanárokról alkotott vélemény az iskoláról, az iskola szabályaival kapcsolatos attitűdökkel is szoros összefüggést mutat. A szakiskolai tanulók egyötöde elutasító az iskolával szemben, túl szigorúnak tartja a szabályokat, elégedetlen a tanáraival és a tanulásról is negatívan vélekedik.

A tanulóktól arról is érdeklődtünk, hogy melyek a leggyakrabban előforduló magatartási problémák az iskolában, és melyek miatt kerültek már személyesen is bajba. A tanulók 90 százaléka szerint a leggyakoribb probléma a hiányzás, kétharmaduk a dohányzást említette, 60 százalékuk pedig a tanárokkal szembeni magatartást. A többi felsorolt problémát már jóval kevesebben választották: agresszivitás a társakkal (31%), lopás (22%) alkoholfogyasztás (15%), drogfogyasztás (9%). Amikor saját magukról kellett nyilatkozniuk, visszafogottabbak voltak a válaszok, de a problémák előfordulási sorrendje ugyanaz maradt. Vagyis a megkérdezett szakiskolai tanulók több mint fele (55%-a) igazolatlanul hiányzott már az iskolából, közel egyharmaduk dohányzik, és csaknem ugyanennyien keveredtek már konfliktusba tanáraikkal.

kal. 18 százalékuk viselkedett már agresszíven társaival szemben, hét százalékuk ivott már alkoholt, öt százalékuk lopott már, és három százalékuk fogyasztott drogot. A felsorolt problémák nemtől függetlenek. Egyetlen kivétel a társakkal szembeni agresszió, amely a fiúk körében gyakoribb (19%), mint a lányoknál (14%).

Az igazoltan hiányzás főként az északi országrészben élőknel gyakori, szakmák szerinti bontásban pedig az építőipari tanulók hiányoztak átlagosan a legtöbbet. A hátrányos helyzetű és a roma tanulók átlagosan kétszer több igazolatlan órát gyűjtöttek össze társaikhoz képest. Szintén az építőipari tanulóknál fordul elő a leggyakrabban, hogy agresszívek társaikkal szemben, de hasonlóan magas a társakkal szembeni agresszív viselkedés aránya a mezőgazdasági szakmákban tanulóknál is.

A családi körülmények és a származás is szoros összefüggést mutat az iskolában előforduló többi magatartási problémával is. Az agresszív viselkedés mind a hátrányos helyzetű, mind a roma tanulóknál gyakrabban fordul elő, mint többi társuknál. A tanárokkal szembeni tiszteletlenség a hátrányos helyzetű diákoknál gyakoribb, a roma fiatalok leginkább a dohányzásban, a drog- és alkoholfogyasztásban járnak élen.

A legnagyobb különbségeket azonban nem a tanulók jellemzői okozzák, hanem a korábban elszenvedett iskolai kudarcok, illetve a tanulással és a tanárokkal kapcsolatos attitűdök. Azoknál a tanulóknál sokkal gyakoribbak a problémák (hiányzás, agresszivitás, dohányzás, alkoholfogyasztás), akik az általános iskolában megbuktak vagy pályaválasztásuk kudarcba fulladt, mert nem abba a képzésbe kerültek be, amelybe szerettek volna, vagy már nem is akartak továbbtanulni. Azok a diákok, akiknek az átlagosnál alacsonyabb a tanulási motivációjuk, és tanáraikkal is elégedetlenek, gyakrabban szegik meg a házirendet, mint társaik.

Felvetődik a kérdés, hogy mi állhat leginkább a magatartási problémák hátterében. Lineárisregresszió-elemzéssel vizsgáltuk meg az egyes magatartási problémákat és azt elemeztük, hogy egy-egy magyarázó modellen belül melyik változó (a bukás, a pályaválasztási kudarc, a roma származás vagy a hátrányos helyzet) mekkora szerepet játszik. Az igazoltan hiányzás, a tanárokkal szembeni tiszteletlen magatartás és a dohányzás esetében is a bukás, az alkoholfogyasztás esetében a sikertelen pályaválasztás, míg a társakkal szembeni agresszív viselkedésben a roma származás a legerősebb magyarázó változó. Vagyis a legtöbb magatartási probléma hátterében az iskolai kudarcok állnak.

A tanulóktól nemcsak az iskolai szabályok megsértéséről, hanem osztálytársaikkal való kapcsolataikról is érdeklődtünk. A szakiskolások többsége jól beilleszkedett az osztályába, háromnegyedüknek sok barátja van. Több mint egyötödüknek egy-két barátja van, míg a tanulók egy százalékának nincsenek barátai. Az osztálytársaikkal való viszonyuk is attól függ, hogy a tanuló mennyire motivált, hogy érzi magát a bőrén. Azok a tanulók, akiknek sok barátjuk van, kellemesebbnek ítélik meg a tanulást, és tanáraikról is jobb a véleményük, mint azok, akiknek csak egy barátjuk van vagy nincs is. Az álta-

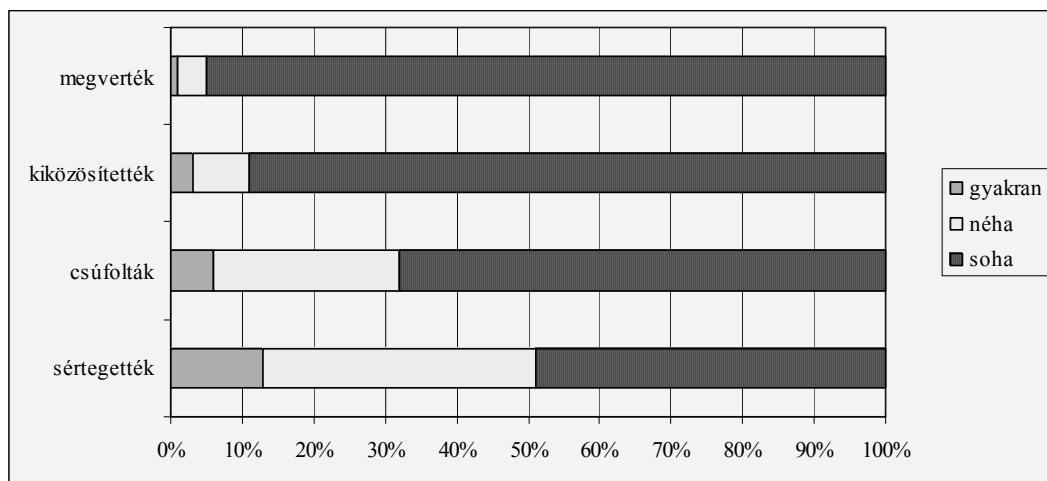


lános iskolai kudarcok is negatív hatással vannak a kortárskapcsolatokra. Azok a tanulók, akik megbuktak az általános iskolában, vagy sikertelen volt a pályaválasztásuk, kevesebb baráttal rendelkeznek, mint azok, akiket nem értek ilyen kudarcok.

A diákok felét érték már szóbeli atrocitások, több mint egytizedüket gyakran, míg 38 százalékukat néha sértegették. A szakiskolások egyharmadát csúfolták már társai (6 százalékát gyakran, egynegyedét néha). Ennél durvább agressziót csak keveseknek kellett elviselni. A diákok egytizedének kellett szembesülnie azzal, hogy kiközösítették, míg öt százalékukat fizikailag is bántalmazták már.

7. ábra

### Agresszió az osztályban



Azok vannak a legkiszolgáltatottabb helyzetben, akiknek nincsenek barátai. Viszont látványos a különbség azok között is, akiknek csak egy-két barátjuk van, illetve sok barátjuk van. Minél több barátja van az osztályban a tanulónak, annál védettebb a többiek agressziójával szemben.

102. táblázat

### Az osztályba illeszkedés mértéke a szakiskolásokat ért agresszió szerint

Beilleszkedés	Gyakran sértegették (%)	Gyakran csúfolták (%)	Gyakran verték (%)	Gyakran kiközösítették (%)
Sok barátja van	10	3	0	1
Egy-két barátja van	20	13	1	6
Nincsenek barátai	32	25	11	29

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4222

Nemek szerint vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a fiúk körében gyakoribb a csúfolódás és a verekedés, míg a lányok a kiközösítést alkalmazzák gyakrabban. A sértegetés gyakorisága nem mutat különbséget nemek szerint, vagyis mindkét nem szívesen használja. A családi helyzet és a származás szerint: a roma tanulók körében szignifikánsan ritkábban fordul elő a sértegetés, csúfolás, verés. Ennek oka, hogy a roma fiatalok 82 százaléka válaszolta azt, hogy sok barátja van, vagyis több barátjuk van, mint nem roma társaiknak. A hátrányos helyzetű tanulók esetében csak egyetlen szignifikáns összefüggés mutatkozik, a nem hátrányos helyzetűeket gyakrabban közösítik ki, mint a hátrányos helyzetűeket.

A tanuló lakóhelye szerint vizsgálva nem találtunk szignifikáns kapcsolatot az agresszió mértékében, viszont az iskola telephelye már mutat eltérést. A legtöbb agressziót a nyugat-dunántúli és a dél-alföldi iskolákba járó diákoknak kell elszenvedniük. Településtípusok szerint pedig a fővárosi iskolákba járókat éri a legkevesebb sérelem, míg a kisebb települések iskoláiban többször fordul elő.

Azok a tanulók, akiket már ért valamilyen sérelem, leginkább saját magukat okolták ezért. A diákok több mint egynegyede véli úgy, hogy magatartása, viselkedése miatt érte az agresszió, 13 százalékuk szerint gyenge fizikai adottságai miatt, és egytizedük szerint rossz tanulmányi eredményük miatt történhetett meg. A tanulók szerint az etnikai származás vagy a családok anyagi helyzete, szegénysége nem generálja az osztálytársak közötti agressziót. Nemek szerint: míg a lányok főként viselkedésükkel indokolják az agressziót, addig a fiúk inkább gyenge fizikai adottságukkal.

A tanulók 9. osztály félévkor átlagosan 2,9-es átlageredményt értek el. Matematikából 2,5, magyarból 2,9 volt az átlaguk. A lányok jobb féléves átlagot produkáltak, mint a fiúk, és magyarból is jobb volt az eredményük, viszont a matektudásban nincs különbség. A tanuló lakóhelye és az iskola telephelye alapján is eltérést tapasztalunk. A kollégisták jobb eredményeket érnek el, mint a bejárók vagy az iskolával ugyanazon a településen lakók. Családi háttér szerint: a hátrányos helyzetű és a roma tanulók rosszabb eredményt értek el, mint társaik, viszont ez csak a matematikára és az átlageredményre vonatkozik, magyarból nincs különbség a tanulók között.

A diákok 40 százaléka megbukott félévkor. A bukási arányokat összehasonlítva, azok közül, akik a szakiskola 9. osztály félévében megbuktak, 41 százalékuk megbukott már az általános iskolában is. Vagyis a diákok közel felének a középiskolában már többszörös iskolai kudarccal kell szembenéznie.

Az iskola telephelye szerint: a legjobb átlagok és a legkevesebb bukás a fővárosi szakiskolákat jellemzi, míg régiók szerint a dél-alföldi iskolák tanulói a legsikeresebbek. A tanulmányi eredmények a Szakképzési Fejlesztési Programban részt vevő iskolák alapján is eltérnek. A fejlesztésben részt vevő iskolák diákjai jobb féléves eredményt és magyarból jobb átlagot értek el, illetve ritkábban buktak meg, mint azoknak az iskoláknak a tanulói, amelyek kimaradtak a fejlesztési programból.

A bukási arányok az iskolák szolgáltatásai alapján is különböznek. Így azokban az iskolákban, ahol működik felzárkóztató, ösztöndíj- vagy mentorprogram, nagyobb a bukási arány, mint ahol nincsenek ilyen programok. Úgy tűnik tehát, hogy ezeket a szolgáltatásokat azokban az iskolákban vezették be, ahol magasabb a bukott tanulók aránya, viszont ezek a plusz szolgáltatások továbbra sem csökkentették (eléggé) a kudarcok arányát. A tanulmányi átlagokat tekintve azt tapasztaljuk, hogy az ösztöndíj- és mentorprogramot működtető iskolákban gyengébb a tanulók félévi átlaga, illetve rosszabbak az eredményeik matematikából és magyarból, viszont ahol felzárkóztató program működik, ott jobbak a tanulmányi átlagok (2,9), mint a nem programiskolákban (2,7).

A bukás a tanárok jellemzőivel is összefügg. A tanárok végzettsége szerint: ahol a szakiskolai tantestületen belül magasabb az egyetemet végzetek aránya, ott magasabb a bukott tanulók aránya is. Vagyis az alacsonyabb végzettséggel rendelkező pedagógusok elnézőbbek, mint a kvalifikáltabbak. A nem megfelelő képesítés szintén hatással van a tanulók teljesítményére. Ahol több nem megfelelő képesítésű tanár tanít, ott nagyobb a bukási arány is (36%). A kellő szaktudás hiánya rontja a tanulók teljesítményét.

Míg a tanulmányi átlagokban eltérnek a fiúk és a lányok, addig a bukási arányokban már nincs szignifikáns különbség a nemek között. A tanulmányi eredményeket, ahogy korábban már láttuk, jelentősen növeli a kollégiumi elhelyezkedés. E pozitív hatás abban is megmutatkozik, hogy kollégisták között jóval kisebb a bukott tanulók aránya, mint az otthon lakóknál. A tanult szakma jellege is szoros kapcsolatot mutat a bukással. A lányos szakmák közül a szolgáltató szakmákban kiemelkedően magas a bukások aránya, míg a fiús szakmákban az ipari szakmákat tanulók vezetik a rangsort.

103. táblázat

**Szakiskolai bukási arány a szakiskolások jellemzői szerint**

Szakiskolások jellemzői	Bukottak aránya (%)
<i>Neme</i>	
Fiú	40
Lány	40
<i>Szakmacsoport</i>	
Mezőgazdaság, élelmiszeripar	38
Kereskedelem, marketing, közgazdaság, ügyvitel	35
Vegyes szolgáltató	48
Vendéglátás, idegenforgalom	37
Építőipar	41
Nehézipar	44
Könnyűipar	42
<i>A tanuló</i>	
Helyben lakó	42
Bejáró	40
Kollégista	29

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3932

A bukási arány a családi körülmények és a származás alapján is eltér. Ugyan a tanulmányi átlagokban nem volt jelentős eltérés a hátrányos helyzetűek és a roma tanulók, illetve a nem e csoportokba tartozók között, a bukási arányokat tekintve azonban már számottevő a különbség, különösen a roma tanulóknál. Mindkét csoport tagja körében magasabb a bukási arány társaikhoz képest.

104. táblázat

**Szakiskolai bukási arány a szakiskolások jellemzői szerint II.**

Szakiskolások jellemzői	Bukott tanulók aránya
Nem hátrányos helyzetű	36
Hátrányos helyzetű	41
Nem roma	38
Roma	48

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4450

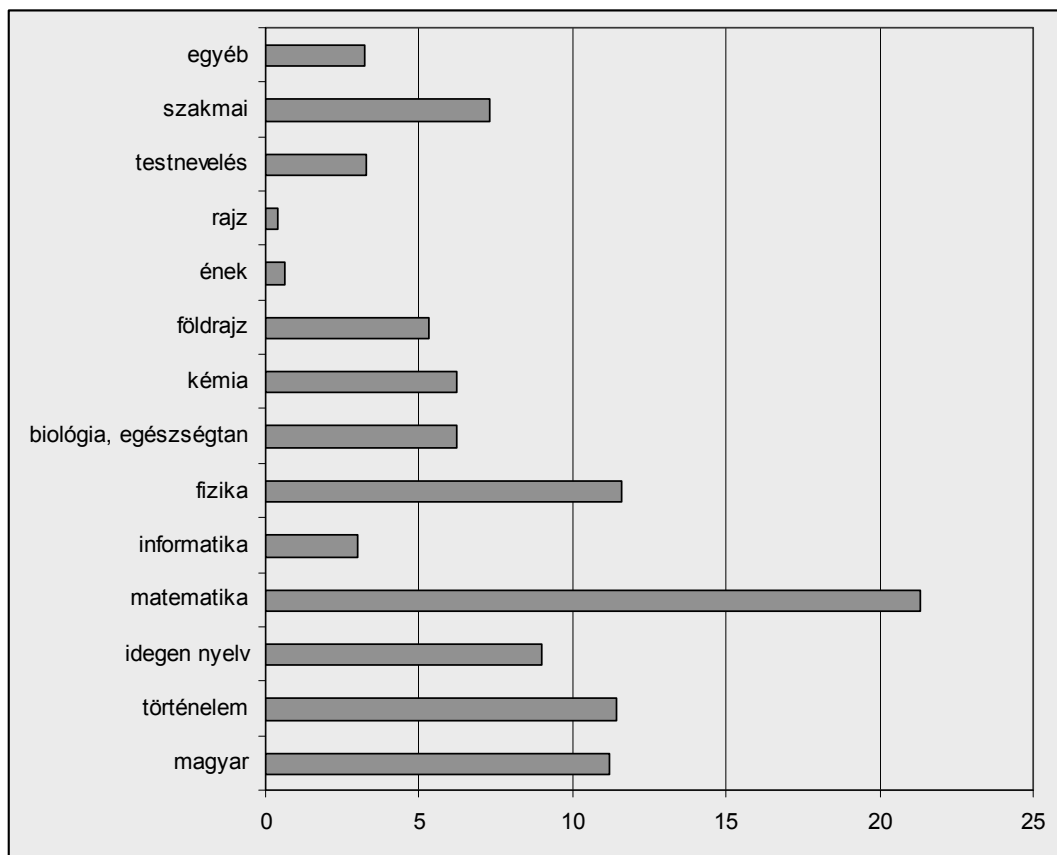
Nemcsak az objektív, hanem a szubjektív mutatók szerint is jelentős eltéréseket mutat a bukás aránya. A diákok érzelmei szerint: azok a diákok, akik negatívan viszonyulnak a tanuláshoz (kellemetlennek, unalmasnak, érdektelennek, haszontalannak, rossznak és nehéznek vélik), kevés barátjuk van az osztályban, vagy egyáltalán nincs, valamint tanáraikkal is elégedetlenek, társaikhoz képest magasabb arányban buknak meg.

A bukott tanulók fele egy tárgyból, egynegyedük kettőből, és a maradék egynegyed három vagy több tantárgyból kapott elégtelen osztályzatot. A tan-

tárgyak között a matematika vezet (21%), kétszer többen buktak meg ebből a tárgyból, mint a második helyen állókból, amelyen megosztva három tantárgy is áll: magyar, történelem, fizika (11-11-11%).

#### 8. ábra

**Bukási arány tantárgyak szerint**



Saját bevallásuk szerint a tanulók háromnegyede nem sokat, egyötödük sokat, míg hat százalékuk nagyon sokat tanult a félévi eredményéért. A lányok átlagosan többet tanulnak, mint a fiúk (vagy csak nemi szerepüknek megfelelő választ adtak). Szakmák szerint: az ipari tanulók tanulnak a legkevesebbet. Ahogyan azt az átlagok és a bukási arányok is igazolják, a kollégisták jóval többet tanulnak iskolaidőben is otthon lakó társaiknál. Habár a hátrányos helyzetű és a roma tanulók körében magasabb a bukási arány, mégis ők tesznek a legnagyobb erőfeszítést a jobb eredmény érdekében. Vagyis annak ellenére buknak meg, hogy többet tanulnak, mint társaik.

A tanulók egytizede jár felzárkóztatásra középiskolai éve alatt, háromszor kevesebben, mint ahányan általános iskolában is jártak. A többség (82%)

csupán egyetlen tárgyból jár felzárkóztatásra, ez a bukási és a tanulmányi átlagoknak megfelelően a matematika.

A lányok körében nagyobb a felzárkóztatásra járók aránya, mint a fiúk között. Lakóhelyük szerint: főként a fővárosi és a megyeszékhelyi fiatalok járnak felzárkóztatásra. Szakmák szerint vizsgálva a diákokat többszörös különbségeket tapasztaltunk. Míg a mezőgazdasági szakmákat tanulók 16 százaléka részesül felzárkóztatásban, addig az építőipari tanulóknál még az öt százalékot sem éri el ez az arány. Sem a hátrányos helyzet, sem a roma származás nem mutat szignifikáns kapcsolatot a felzárkóztatással, tehát ezek a csoportok nem élveznek pozitív diszkriminációt a felzárkóztatásban. Annak ellenére, hogy körükben sokkal magasabb a bukási arány. Úgy tűnik, hogy a felzárkóztatás nemcsak kifejezetten iskolai szolgáltatás, mivel a kollégisták között csaknem kétszer többen vannak azok, akik felzárkóztatásra járnak, mint az iskolaidőben otthonlakók között.

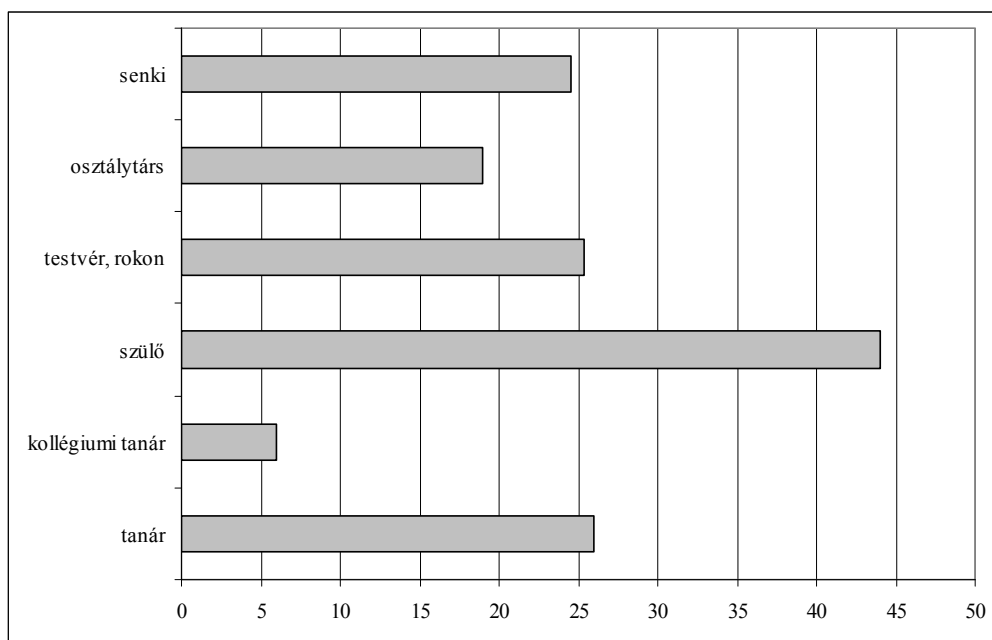
A felzárkóztatás mint szolgáltatás az iskola jellemzői alapján is eltér. Képzési típus szerint: főként azokban az iskolákban vesznek részt, amelyek csak szakiskolai képzést folytatnak. Telephely szerint: az észak-magyarországi, a közép-dunántúli és a közép-magyarországi nagyvárosi iskolákban járnak legtöbben felzárkóztatásra. Érdekes módon éppen azokban az iskolákban járnak többen felzárkóztatásra, amelyek nem vesznek részt a Szakképzési Fejlesztési Programban.

A diákok csaknem fele (46%) véli úgy, hogy valamilyen tantárgyból kiemelkedően jó. A többség sportból, testnevelésből a legjobb, második helyen az idegen nyelv áll, és a harmadik tárgy a matematika. A fiúk inkább vélik úgy, hogy kiemelkednek valamiből, mint a lányok. Emellett a kollégisták érzik leginkább úgy, hogy tehetségesek valamiben. Ez a nagyobb önbizalom abban is megnyilvánul, hogy azok, akik úgy érzik, hogy kiemelkednek valamiben, pozitívabban viszonyulnak a tanuláshoz, és tanáraikról alkotott véleményük is kedvezőbb.

A tanulóktól azt is megkérdeztük, hogy kitől kérnek segítséget, ha valamilyen tanulmányi problémájuk van. A tanulók többsége szüleihez fordul (44%). Egynegyedük tanáraiktól, és ugyanennyien vannak azok is, akik testvérüktől kérnek segítséget, viszont szintén ugyanekkora azok aránya is, akik senkitől sem kérnek.

9. ábra

**Kitől kér segítséget tanulmányi probléma esetén**



Azok, akik senkitől nem kérnek segítséget, más mutatókban is elutasítók. Kevésbé illeszkedtek be osztályukba, nincsenek barátaik, legfeljebb egy-kettő. Tanáraikkal szemben is elutasítók, elégedetlenek velük, úgy érzik, hogy sem iskolai, sem személyes problémáikban nem nyújtanak segítséget nekik. A tanuláshoz való viszonyukban is negatívabb a véleményük társaikhoz képest.

A segítségkérés a beilleszkedés mértékében is megnyilvánul. Azok a tanulók, akiknek sok barátjuk van az osztályban, gyakrabban kérnek segítséget osztálytársaiktól.

A tanárokról alkotott vélemény szintén befolyásolja a segítségkérést. Azok a diákok gyakrabban kérnek segítséget tanáraiktól, akik kedvezőbben ítélik meg őket.

A lányok többször kérnek segítséget, mint a fiúk. Gyakrabban kérnek segítséget tanáraiktól, osztálytársaiktól és testvérüktől is. Viszont a szülőket egyformán értékelik, vagyis a fiúk is ugyanolyan szívesen fordulnak szüleikhez.

A tanulók lakóhelye szerint: a tanároktól főként az észak-magyarországi tanulók kérnek segítséget, míg szüleiktől leginkább a közép-magyarországi és a dunántúli tanulók. Szintén a szülőktől kérnek inkább segítséget a nagyvárosi diákok.

Szakmák szerint: leginkább a mezőgazdasági szakmát tanulók bíznak tanáraik segítségében, a vendéglátó-ipari tanulók inkább osztálytársaikban, míg

a szolgáltató szakmát tanulók főként szüleikben bíznak. Az építőipari és ipari szakiskolások nemigen kérik mások segítségét.

A hátrányos helyzetű tanulók szignifikánsan gyakrabban kérnek segítséget tanáraiktól és testvéreiktől, mint nem hátrányos helyzetű társaik, viszont szüleiktől ritkábban. A hátrányos helyzetűekkel ellentétben a roma tanulók nem kérnek gyakrabban segítséget a többiekhez képest. Viszont a támogató személyek tekintetében ők is leginkább tanáraiktól kapnak tanácsot tanulmányi problémáikban, legkevésbé viszont családjukra, szüleikre, testvéreikre számítanak.

A kollégisták általában gyakrabban kérnek segítséget, mint az iskolaidő alatt otthon élők. Gyakrabban kérnek tanácsot tanáraiktól, osztálytársaiktól, viszont szüleikre kevésbé támaszkodnak tanulmányi problémáikban.

A kollégista szakiskolások jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek társaikhoz képest, viszont a kollégistáknak csak 40 százaléka érzi ugyanezt. A válaszadók fele szerint a kollégium nincs befolyással teljesítményükre, illetve egytizedük szerint inkább rontja tanulmányi eredményeiket a kollégium. Ennek oka az, hogy a tanulóknak csak a fele érzi jól magát a kollégiumban, egyharmaduk közepesen, míg 12 százalékuk kifejezetten rosszul. Viszont a tanulók kétharmada szerint olyan távol él a családjától, hogy nincs más lehetőség az iskolába járásra, csak a kollégium. A tanulók jellemzői közül csupán a roma származás mutat kapcsolatot azzal, hogy hogyan érzi magát a tanuló a kollégiumban. A roma tanulók között többen vannak azok, akik jól érzik magukat, mint a nem romák között. Emellett csupán annak van hatása a közérzetre, hogy kinek hány barátja van a kollégiumban. Azok érzik igazán jól magukat, akiknek sok barátjuk van, akiknek viszont csak egy-kettő, esetleg egy sincs, azoknak közepes vagy rossz a közérzetük.

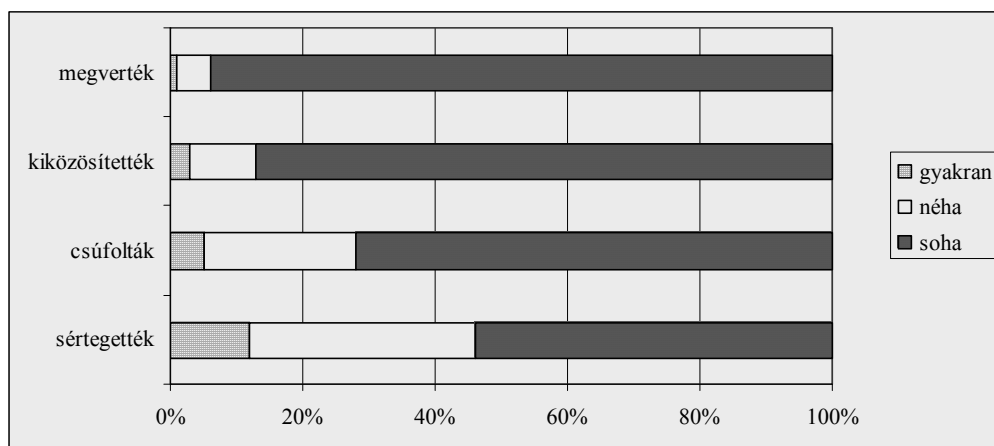
A kollégiumi lét jellemzően jobban hozzásegíti a tanulókat a beilleszkedéshez: a kollégistáknak több barátjuk van, mint a többi társuknak.

Otthonlakó társaikhoz képest a kollégisták körében a szóbeli agresszió, sértegetés, csúfolódás mértéke kisebb, viszont a fizikai bántalmazás és a kiközösítés ugyanakkora. Tehát a kollégium, a tanulók összetartása nem növeli a diákok közötti agresszivitást.



10. ábra

### Agresszió a kollégiumban



Az okok között is ugyanazokat említik a kollégisták is, mint társaik, vagyis úgy vélik, hogy saját viselkedésük vagy gyenge testi adottságaik miatt bántalmazták őket.

Habár a tanulmányi eredményekre pozitív hatással van a kollégium, és a diákok közötti agresszivitást sem fokozza, mégis a tanulóknak csak fele érzi jól magát a kollégiumban. Ezért van az, hogy a diákok fele már gondolt arra, hogy otthagyja a kollégiumot. Azoknak, akik el szeretnék hagyni a kollégiumot, csak kevés barátjuk van. Míg a kollégiumi közérzet nemek szerint nem mutatott különbséget, addig a kiköltözni akarók között több a lány, mint a fiú. Ez a tanult szakma megoszlásaiban is megmutatkozik, mivel leginkább a kereskedelmi és szolgáltató szakmákat tanulók szeretnék otthagyni a kollégiumot. Mivel a nem roma tanulókhöz képest a roma tanulók jobban érzik magukat a kollégiumokban, ezért nem meglepő, hogy azt közülük kevesebben szeretnék otthagyni.

### Középiskola értékelése, további tervek

A szakiskolai tanulók többsége elégedett tanáraival, az oktatás színvonalával már csak a tanulók egynegyede elégedett. Kétharmaduk csak részben elégedett, és egytizedük elégedetlen a színvonallal. A diákok csupán 41 százaléka gondolja azt, hogy az iskolája jól felkészíti a munkavállalásra, 53 százalékuk szerint csak átlagos tudást nyújt, és öt százalékuk szerint nem készíti fel őket a munka világára. Az iskolai közérzettel kapcsolatban is inkább negatívak a vélemények. A diákok 44 százaléka véli úgy, hogy iskolájában jó diáknak lenni, 49 százalékuk szerint csak elviselhető, míg hét százalékuk szerint nem jó a diákok élete.

Nemek szerint: a fiúk elégedettebbek az iskolájukkal, mint a lányok. Szakmák szerint: a vendéglátóipari és idegenforgalmi szakmacsoportokban tanulók véleménye a legkedvezőbb, a szolgáltató szakmákban tanulóké pedig a legnegatívabb.

A hátrányos helyzet nem vezet különbséghez az iskola megítélésében, viszont a roma származás igen. Nem roma társaikhoz képest a roma tanulók véleménye kevésbé pozitív, szerintük iskolájukban gyenge az oktatás színvonala, nem készít fel a munkavállalásra, és a diákok élete sem kellemes.

A diákok véleménye az iskolák telephelye szerint eltérést mutat: a fővárosi iskolákban tették a diákok iskolájukról a legpozitívabb, a kistélepülésekben a legkedvezőtlenebb nyilatkozatokat. Régiók szerint: Észak-Magyarország és Észak-Alföld iskolái kapták a legjobb értékelést, míg a közép-dunántúliak a legrosszabbat.

Iskolájukról a legesújtóbb vélemény az, hogy a szakiskolások kétharmada közel az első év végéhez valami más szeretne tanulni, valahol máshol. A változtatni akarók 40 százaléka ugyanabban az iskolában szeretne maradni, de más szakmát választana. A többiek viszont megszabadulnának jelenlegi iskolájuktól: egytizedük nem is akar továbbtanulni, egyharmaduk másik iskolába menne, és 15 százalékuk más iskolába más szakmát választana.

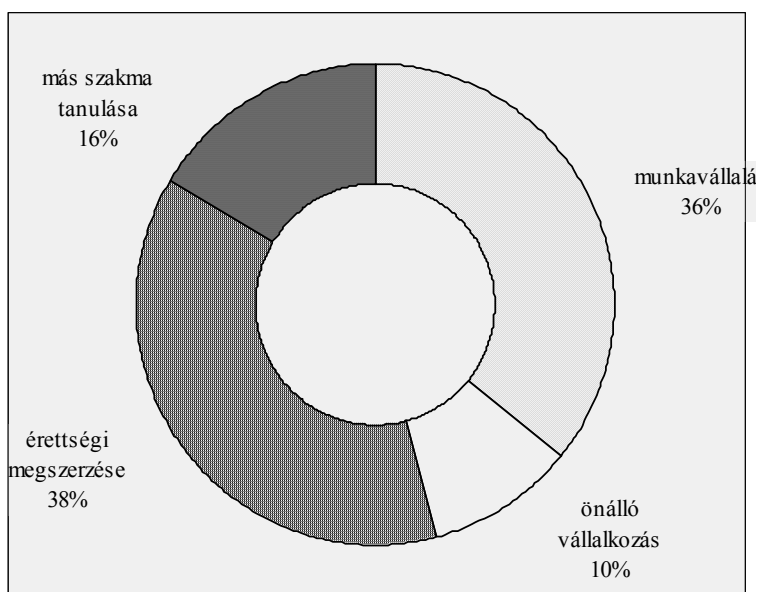
A lányok inkább elégedetlenek jelenlegi helyzetükkel, nagyobb részben ők szeretnének változtatni. Leginkább másik iskolát választanának maguknak, míg a változtatni akaró fiúk között azok vannak többen, akiknek elege van a tanulásból és abba akarják hagyni. Szakmák szerint: leginkább a szolgáltató szakmákban tanulók szándékoznak másik iskolát választani, míg a vendéglátó-ipari és idegenforgalmi szakmacsoportban tanulók saját iskolájukban szeretnének másik szakmát tanulni. A tanulmányaikat legnagyobb arányban az ipari és építőipari tanulók akarják abbahagyni.

Az iskola telephelye szerint: leginkább a kistélepülések diákjai választanának iskolájuk helyett másikat. Régiók szerint: főként a dél-dunántúli iskolákban tanulók választanának másik iskolát, míg leggyakrabban a közép-és nyugat-dunántúli iskolák diákjai szeretnék abbahagyni a tanulást.

A tanulók közel fele szeretne munkába állni a szakmunkásoklevél megszerzése után, egytizedük saját vállalkozást indítana. A tanulók másik fele tanulni akar, a többség az érettségi megszerzését tűzte ki célul, míg 16 százalékuk újabb szakmát szeretne elsajátítani.

11. ábra

### A szakiskolai tanulók tervei



A fiúk között nemcsak a munkát keresők aránya gyakoribb, de azoké is, akik szívesen indítanának vállalkozást, míg a lányok inkább tanulni szeretnének – közöttük vannak a legtöbben, akiknek célja az érettségi megszerzése. Szakmák szerint: főként az ipari és az építőipari szakmákat tanulók állnának leggyorsabban munkába. A kereskedők és a szolgáltató szakmákban tanulók további tervei között szerepel a leggyakrabban az érettségi megszerzése. Míg a mezőgazdasági szakmákat tanulók váltanának a legtöbben, és tanulnának másik szakmát.

Lakóhely szerint: a közép-magyarországi iskolákban tanulók között vannak a legkevesebbek, akik munkába akarnak állni, viszont itt vannak a legtöbben azok, akik érettségit tűzték ki célul. Az észak-magyarországiak és a nyugat-dunántúliak között vannak a legtöbben azok, akik mihamarabb dolgozni szeretnének. A Közép-Dunántúlon élők tervei között szerepel leggyakrabban az önálló vállalkozás indítása. Településtípus szerint: a fővárosi iskolákba járók közül szeretnének a legtöbben érettségit szerezni, míg a kistelepüléseken élők minél gyorsabban munkába állnának.

105. táblázat

**A szakiskola befejezése utáni tervek a tanulók jellemzői szerint**

Szakiskolások jellemzői	Szakiskolások megoszlása a képzés befejezése utáni tervek szerint (%)			
	Munka	Vállalkozás	Érettségi	Másik szakma
<i>Neme</i>				
Fiú	40	13	30	15
Lány	29	6	48	17
<i>Régió</i>				
Közép-Magyarország	29	9	49	12
Közép-Dunántúl	37	12	35	15
Nyugat-Dunántúl	43	9	31	17
Dél-Dunántúl	35	11	36	17
Észak-Magyarország	41	8	36	15
Észak-Alföld	37	10	37	15
Dél-Alföld				
<i>Településtípus</i>				
Budapest	25	10	54	10
Megyeszékhely	31	11	41	15
Nagyváros	32	9	39	18
Kisváros	38	10	35	16
Község	38	10	35	16
<i>Szakmacsoport</i>				
Mezőgazdaság, élelmiszeripar	33	11	37	17
Kereskedelem, marketing, közgazdaság, ügyvitel	30	5	51	13
Vegyes szolgáltató	28	9	45	17
Vendéglátás, idegenforgalom	34	6	44	15
Építőipar	47	20	20	13
Nehézipar	46	13	25	15
Könnyűipar	34	12	36	16

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 3906

A családi jellemzők és a származás is meghatározza a további terveket. Társaikhoz képest a hátrányos helyzetű és a roma tanulók között is kevesebben tervezik a továbbtanulást, viszont többen szeretnének munkába állni. Az is szembetűnő különbség, hogy társaikhoz képest a roma fiatalok között jóval magasabb az önálló vállalkozás indítását tervezők aránya.

**A szakiskolások tervei a hátrányok szerint**

Szakiskolások jellemzői	Tanulók megoszlása a szakiskola befejezése utáni tervek szerint (%)			
	Munka	Vállalkozás	Érettségi	Másik szakma
Nem hátrányos helyzetű	30	12	45	11
Hátrányos helyzetű	37	10	36	17
Nem roma	35	9	38	16
Roma	36	14	32	16

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív 2008, N = 4293

Azok közül, akik munkába szeretnének állni, csak 30 százalék gondolja azt, hogy biztosan talál munkát. Egyötödük véli úgy, hogy valószínűleg, míg a többiek bizonytalanok, sőt négy százalékuk szerint biztos, hogy egyáltalán nem fog tudni elhelyezkedni.

A fiúk sokkal magabiztosabbak, mint a lányok, kevesebben vannak köztük azok, akik szerint nehéz lesz majd az elhelyezkedés. Szakma szerint: az ipari és építőipari szakmákban tanulók a legbizakodóbbak. Régió szerint: azt tapasztaljuk, hogy az észak-magyarországiak és a dél-dunántúliak a legbizonytalanabbak, míg a nyugat- és közép-dunántúliak és a közép-magyarországiak bíznak leginkább az elhelyezkedésben. A család jellemzői szerint vizsgálva a diákokat, azt tapasztaltuk, hogy társaikhoz képest a hátrányos helyzetű és a roma tanulók biztosak legkevésbé az elhelyezkedésben.

**Lemorzsolódás**

Kutatásunk egyik célja a 9. osztályos szakiskolások nyomon követése volt. Nem teljes évfolyamokat vizsgáltunk, hanem iskolánként egy-egy osztályt választottunk ki. Két adatfelvétel történt. 2008 tavaszán kerestük meg először az iskolákat, ahol mindenütt egy-egy kilencedikes osztály összes diákja kitöltötte kérdőívünket. (A hiányzók természetesen nem, viszont akadt olyan iskola, amelyik vállalta, hogy a hiányzó diákokkal is kitölteti a kérdőívet, így ezekből teljes létszámok állnak rendelkezésünkre. 2008 őszén megismételtük a lekérdezést – ugyanazokba az osztályokba tértünk vissza. A tanulói kérdőívek felvétele mellett az osztályfőnököktől is igyekeztünk összesítő adatokat beszerezni. A következő adatokat igyekeztünk beszerezni:

- kilencedikes osztály induló létszám,
- kilencedikes osztály év végi létszám;
- évismétlők száma;
- tizedik osztály induló létszám;
- kilencedik év végi és tizedik év eleji létszámkülönbség oka.

Az adatok rávilágítottak arra, hogy milyen óriási a mozgás a tanulók körében, valamint arra is, hogy mennyire pontatlan, illetve mennyire pillanatnyi állapotot tükröz az adatgyűjtés a szakiskolákban. A kutatás során kérdezőbiztosaink személyesen keresték meg az osztályfőnököket, bízva abban, hogy így megbízható és pontos információkhoz juthatunk. Viszont a felsorolt öt adatot sok helyen nem tudtuk beszerezni. Két problémával találkoztunk:

Az osztályok összevonására azért kerül sor, mert olyan magas az évis-métlők és is iskolát elhagyók száma, hogy a létszámcsökkenést csak az osztályok összevonásával tudják megoldani. Sok esetben az osztályfőnökök nem voltak tisztában az osztályok létszámadataival.

Mivel az alapvizsgát eltörölték (pontosabban be sem vezették), és egyes szakmákhoz nem kell tíz befejezett osztály, csak nyolc, ezért több iskolában szakképző évfolyamra teszik át a tanulókat, akik így a 9. osztály után közvetlegyenest a 11. évfolyamra kerülnek. Ezt azonban csak túlkoros diákokkal teheti meg az iskola, hiszen kizárólag 16. életévét betöltött tanuló kerülhet szakképző évfolyamra. Így viszont éppen azok a kudarcos diákok lépnek át egy osztályt, akik talán a legtöbb tudásbéli hiányossággal rendelkeznek.

Az adatfelvétel hátterét jobban megvilágítja, ha kérdezőbiztosaink egy-egy megjegyzését megosztjuk az olvasóval:

*Az iskolafenntartó kirúgta a nyáron az igazgatót [valami pénzügykezelési probléma volt], másrészt pedig elindította az iskolabusz-szolgáltatást, házhoz megy a hhh-s roma gyerekekért, ezzel próbálva csökkenteni a hiányzást, illetve így ingyenes a gyerekeknek [nem mindenki veszi igénybe a buszt]. A busz kétszer fordul, de állandóan lerobban, aznap csak az a négy gyerek volt bent, aki helyi járattal jött be. Felesleges volt várnom, mert nem jöttek aznap a gyerekek. Összesen öt lány maradt ki idén, négy lány terhes vagy már szült, egy pedig élettársi kapcsolatot kötött, azért nem jár. – Egy borsodi kisvárosból jelenti a kérdező.*

*Mind a hat hiányzó másik osztályba járt. Egy sem járt tavaly a 9/A-ba, tehát az adataik sem érdekesek. A változásokat változatlanul nem tudták vázolni, ki miért került máshová, és pontosan mennyien. Feladom. – Egy budapesti iskolából jelenti a kérdező.*

*[A] 39-ből két 10. osztály lett, a naplót nem vezetik, az osztályfőnök sosincs bent. – Pest megyei nagyvárosból.*

*Tavaly 9/C-ből lett a 10/B, „vasas”, közlekedési szakmacsoport, illetve kerámikusok. De ez így nem sokat mond el. A 9.-es tanulók egy része nem megbukott, és nem morzsolódott le, hanem átment 11.-be. Az iskolán belül lehetőség van erre, általában a túlkoros és gyengébb tanulók mennek át 11.-be. Kizáró ok, ha valaki túl fiatal, nincs még 16 éves (azaz 18 éves kora előtt nem végezheti el a szakmát 11-12.-ben, mert nem kerülhet ki a rendszerből, lévén 18 éves koráig tankötelezett. Kizáró ok még például a szakma, nem le-*

*het így felmenni vendéglátóipari szakmán belül. A 9/C-ből szakmára, azaz a 11.-be összesen 12 tanuló ment át. Nehéz lett volna összeszedni őket, mert minimum három különböző osztályba kerültek. A 9-ből ebbe a 10/B-be kilenc fő ment tovább, az osztály másik fele pedig a volt 9/B hét fő tanulójából került fel. – Borsodi kisvárosból üzenik.*

*Törvénytelenül vonták össze a gyerekeket, ezt feljegyeztem nektek korábban. Ráadásul a felzárkóztató osztályt is összevonták a szakiskolával, azt sem lehet, most vissza kell fizetniük kb. hárommillió forintot. De lehet, hogy többet. Egészen elképesztő volt, áprilishoz képest is. Négy cigány lány alkotja most a 10. osztályt, a többiek elmentek, illetve lebuktak 9.-be. Kérdeztem, hogy akkor ez egy külön osztály, teljesen külön tanulnak? Igen-igen jött a válasz, végül a 9.-ből hívták ki őket. A szakiskola a leégett-kiégett? A tornaterem mögött van egy kis szertárszerű épületben. Baromi hideg volt, a fatüzeléses kályhának a fűtéscsövét várták. „Holnap jön a cső”, mondták a lányok. – ismét Borsodból.*

*Mennyi volt az induló létszám 2007/2008-ban: 23 fő, de októberben még csak 10 fő volt, többiek később jöttek. A naplóba 32 fő volt egész évben beírva a tavalyi évben ebben az osztályban. (A jelen lévő lányok szerint 6 fővel indult az osztály). – borsodi kisvárosból jelentik.*

*Mennyi volt az induló létszám 2008/2009-ben: 33 fő – szeptember 6-án, de szeptember 1-én még 34 fő. – dunántúli nagyvárosból írják.*

A kutatás során a lemorzsolódást többféleképpen értelmeztük. A legszigorúbb definíció, amikor a lemorzsolódás azt jelenti, hogy a tanuló abból az osztályból (szakmából) morzsolódik le, amelyekben a tanulmányait megkezdte. Ez elfordulhat külső okok miatt: költözés, iskolabezárás, osztályok összevonása, illetve a tanuló egészségügyi, magatartási és tanulmányi problémái miatt. Tágabb a definíció, ha a lemorzsolódás nem kötődik egy osztályhoz vagy egy iskolához, hanem csak a képzési programhoz és a tanulmányi időhöz; lemorzsolódó itt az, aki nem az elméleti tanulmányi időn belül fejezi be a képzést, a megkezdett képzési programot – egészségügyi, magatartási, tanulmányi problémái vagy egyéb ok miatt. Tovább tágítva a definíciót, a lemorzsolódás harmadik értelmezése, amikor a fiatal nem szerez középfokú végzettséget. Ez utóbbi értelmezés életkorhoz köthető, azok a fiatalok számítnak lemorzsolódottnak (korai iskolaelhagyónak), akik 24 éves korukig nem szereztek középfokú végzettséget.

Kutatásunk csak az első és részben a második definíció alapján tud a lemorzsolódásról adatokat adni, mivel a vizsgálat alapvetően intézményi szinten közelítette meg a problémát. Részben a második és a harmadik értelmezés szerinti mérés csak tanulói szintű megközelítés alapján lehetséges. A tanulói azonosító bevezetése erre lehetőséget ad majd.<sup>65</sup> Talán a 2009/2010-

<sup>65</sup> A kutatás során az OKM indikátor-munkacsoportja – melynek e kutatás vezetője is tagja – által kidolgozott lemorzsolódás-definíció és annak mérésére szolgáló adatlap tesztelésére is sor került, ennek eredményei beépültek az adatlap korrekciójá-

es tanévtől lehet majd először mérleget vonni arról, hogy milyen mozgások vannak a középfokú intézmények között (hányan mennek át másik iskolába, hányan nem kezdik meg a következő évfolyamot, és hányan nem kezdik meg egyáltalán a tanulmányaikat). A lemorzsolódás életkorhoz kötött megbízható mérésére azonban várnunk kell, mivel a tanulói azonosító alapján szolgáltatott információk csak felmenő rendszerben nyújthatnak számunkra adatokat.<sup>66</sup>

Kutatási adatainkhoz visszatérve, az iskolai adatok összesítése azt mutatja, hogy a vizsgált kilencedikes osztályokban egy tanéven belül egyötödnivel csökkent a tanulólétszám. (A vizsgált iskolák egyötödében növekedett, egytizedében nem változott, és kétharmadában csökkent a tanulólétszám.) A változás azonban ennél nagyobb arányú volt, mivel a tanév alatt nemcsak elmentek a vizsgált osztályokból, hanem jöttek is tanulók. Az évisméltésre bukkott tanulók számát is figyelembe véve, a vizsgált osztályok létszáma 2007 szeptemberéhez képest több mint egyharmaddal lett kevesebb 2008 szeptemberére. Ezért kerülhetett sor arra, hogy több iskolában is osztályokat vontak össze. Így a 2007-es induló létszámhoz képest csak alig több mint egytizeddel csökkent a tanulólétszám, mert máshonnan (más iskolából, más osztályból, más képzési programból) új tanulók kerültek a vizsgált osztályokba.

107.táblázat

#### A szakiskolai osztályok létszámadatai

Létszámok	Diákok száma	Egy osztályra vetített átlagos létszámok
9. osztály kezdő létszám	5342	29
9. osztály záró létszám	4683	26
Évisméltők száma a 9. osztályban	648	4
10. osztály kezdő létszám	4741	25
10. osztályba újonnan bekerülők száma	636	3

Lemorzsolódás, osztályfőnöki adatlap 2008, N = 198

Az iskolák háromnegyedében kerültek új tanulók a vizsgált osztályba. Az újonnan jött tanulók főként két ok (melyek súlya azonos nagyságrendű) miatt kerültek a vizsgált osztályokba: bukás, illetve iskolaváltás miatt. A bukás és

---

ba. Ez alapján kezdődik meg a 2008/2009-es tanévben a lemorzsolódás mérése a tanulói azonosító alapján. A lemorzsolódás definíciója: Azon tanulók száma, akiknek tanulói jogviszonyát „megszűntnek”, illetve „szünetelőnek” jelentették, korévenként és nemek szerint. Azon tanköteles tanulók száma (korévenként), akiknek egy adott tanévben (szeptember 1. és a következő év szeptember 1. között) megszűnt a tanulói jogviszonya, és (a referencia időpontig – október 31-ig) nem szereztek középfokú képesítést.

<sup>66</sup> Addig a KSH által szolgáltatott – a népesség iskolai végzettsége életkori kategóriák szerinti – adatokat tekinthetjük mérvadónak.



évfolyamismétlés oka persze nemcsak tanulmányi ok lehet, hanem a hiányzás miatt is osztályozhatatlanná válhat a tanuló.

A másik fő ok az iskolaváltás. Csaknem háromszor gyakoribb az intézményváltás, mint az, hogy a diák az adott intézményen belül maradva vált osztályt, szakmát, képzési programot. Vagyis az iskolák inkább szabadulnak a problémás tanulóiktól, minthogy benntartsák őket az intézmény falai között.

A létszámváltozások nem egyformán érintik a szakiskolákat. A legtöbb mozgás – évközben és két tanév között is – a csak szakiskolai képzést folytató intézményekben van, míg a legkevesebb ott, ahol gimnáziumi képzés is folyik. Viszont az iskola képzési programjai szerint az évismétlők számában nincs szignifikáns különbség, tehát hasonló arányban buknak meg azok a szakiskolások is, akik iskolájában gimnáziumi képzés is folyik, mint azok, ahol szakképzés vagy csak szakiskolai képzés működik. Ami azt sejteti, hogy a tanulók iskoláról iskolára való vándorlása mögött elsődlegesen nem tanulmányi okok állnak.

108. táblázat

**A szakiskolai tanulók létszámadatai iskolatípus szerint**

Képzési profil	10. osztályba újonnan bekerülők átlagos száma	Létszámváltozás 9. osztályban
Csak szakiskola	5,3	3,6
Szakképző iskola	3,3	2,6
Gimnázium is	2,5	1,6

Lemorzsolódás, osztályfőnöki adatlap 2008, N = 198

A 9. osztály létszámváltozása szakmacsoportok szerint is megosztja az iskolákat. Míg a 9. osztály kezdő és záró létszámát tekintve a mezőgazdasági szakmákat oktató iskolákban csökkent leginkább a létszám, addig az ipari iskolákban növekedés tapasztalható. Tehát az év közbeni iskolaváltás mögött szakirányváltás, pályakorrekció is áll.

Az őszi (második) adatfelvétel során összesen 4143 tanuló (10. osztály) töltötte ki kérdőívünket. Az összesített iskolai adatok szerint egyharmaddal csökkent a 9. osztályhoz képest a létszám, ez a tanulói adatokban is megjelenik, hiszen csaknem 500 tanulóval kevesebben vettek részt a második adatfelvételben. Viszont a 10. osztályos tanulók 17 százaléka nem ebbe az osztályba járt 9. osztályban. A kimaradó tanulókról nincsenek további információink, viszont az újonnan bekerülők közel fele évismétlésre bukkott, és további egynegyede is rossz tanulmányi eredménye miatt került be új osztályába. A lemorzsolódás közvetlen oka tehát a tanulmányi kudarc volt. Az újonnan bekerülők közel fele-fele arányban jöttek más iskolából, illetve a vizsgált iskola más osztályából vagy más képzési programjából.

Összességében a 9. osztály második félévéhez képest a tanulók egynegyede tűnt el a vizsgált osztályokból. A tavaszi és az őszi adatbázis össze-

kapcsolásával a tanulókat három csoportra oszthatjuk: kimaradó, bennmaradó és máshonnan bekerülő.<sup>67</sup> A kimaradó és az újonnan bekerülők alkotják a lemorzsolódók csoportját. A továbbiakban e csoportok legfontosabb jellemzőit hasonlítjuk össze.

Nemek szerint azt tapasztaljuk, hogy a fiúk körében gyakoribb a mozgás, mind a kimaradó, mind az újonnan bekerülő diákok között magasabb a fiúk aránya, mint a lányoké.

109. táblázat

**A szakiskolai tanulók nemek szerinti összetétele**

Neme	Tanulók aránya (%)			
	2008 tavaszán	Kimaradók	Bennmaradók	Bekerülők
Fiú	60	63	57	59
Lány	40	37	43	41

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 6210

A tanulók átlagéletkorát tekintve: mind a kimaradó, mind az újonnan bekerülő tanulók idősebbek bennmaradó társaiknál, vagyis a lemorzsolódó tanulók körében több a túlkoros.

110. táblázat

**A szakiskolai tanulók átlagéletkora**

Szakiskolások	Átlagéletkor (év)
2008 tavaszán	16,1
Kimaradó	16,2
Bennmaradó	16,0
Bekerülő	16,7

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 6210

A tanulók lakóhelyének nagyságát tekintve: a legtöbb mozgás a fővárosi diákok körében figyelhető meg, de szintén jelentős a változás mértéke a kisvárosban lakók között, míg legkisebb a községi tanulók körében.

<sup>67</sup> Az adatbázisokat egyéni azonító alapján kacsoltuk össze. Az adatokat torzítja, hogy a tavaszi adatfelvételen 104, míg az őszi adatfelvételen 78 tanulónak nem tudtunk egyéni azonosítót generálni, illetve néhány iskolából nem kaptuk meg a hiányzók adatait.

111. táblázat

**A szakiskolások lakóhely szerinti összetétele**

Lakóhely	Szakiskolások aránya (%)			
	2008 tavaszán	Kimaradók	Bennmaradók	Bekerülők
Budapest	7	10	5	8
Megyeszékhely	12	12	13	7
Egyéb nagyváros	12	11	12	12
Kisváros	34	35	33	37
Község	35	32	37	36

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 6210

Régiók szerint azt tapasztaljuk, hogy a Közép -és Nyugat-Dunántúlon élők körében jóval alacsonyabb a mozgás, míg az Észak-Alföldön lakó tanulók körében a legmagasabb a lemorzsolódás.

112. táblázat

**A szakiskolai tanulók lakóhelyének régiók szerinti megoszlása**

Régió	Szakiskolások aránya (%)			
	2008 tavaszán	Kimaradók	Bennmaradók	Bekerülők
Közép-Magyarország	19	21	18	19
Közép-Dunántúl	14	12	16	14
Nyugat-Dunántúl	11	7	14	8
Dél-Dunántúl	11	10	12	9
Észak-Magyarország	11	11	10	13
Észak-Alföld	20	25	15	23
Dél-Alföld	14	12	15	14

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 6210

A vizsgálat elején azt feltételeztük, hogy a bejárás megnöveli a lemorzsolódás kockázatát, de azzal kellett szembesülnünk, hogy ez nem igaz, mivel a kimaradók körében alacsonyabb a bejárók aránya, mint a vizsgált osztályban maradók között, vagyis leginkább a helyben lakók morzsolódnak le. Az adatok viszont nem egyértelműek, mivel az újonnan bekerülők között jóval magasabb a bejárók aránya a többi csoporthoz képest, amit főként az okoz, hogy köztük sokkal alacsonyabb a kollégisták aránya. Azt azonban nem tudjuk, hogy az újonnan bekerülők nem kértek vagy nem kaptak kollégiumi elhelyezést.

113. táblázat

**A szakiskolai tanulók lakóhely szerinti megoszlása**

Lakóhely	Szakiskolások aránya (%)			
	2008 tavaszán	Kimaradók	Bennmaradók	Bekerülők
Helyben lakó	33	34	31	30
Bejáró	56	55	57	64
Kollégista	11	11	12	6

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 6210

A tanult szakmacsoport szerint: a legnagyobb mozgás az ipari szakmákat tanulók körében figyelhető meg (mind ami a kimaradó, mind ami a bekerülő tanulókat illeti), míg a legkisebb a változás a vendéglátó-ipari és az idegenforgalmi szakmákat tanulók körében.

114. táblázat

**A szakiskolások összetétele a tanult szakma ágazata szerint**

Ágazat	Tanulók aránya (%)			
	2008 tavaszán	Kimaradók	Bennmaradók	Bekerülők
Mezőgazdaság, élelmiszeripar	15	15	15	11
Kereskedelem, marketing	11	11	11	12
Vegyes szolgáltató	8	8	8	7
Vendéglátás, idegenforgalom	27	24	30	27
Építőipar	9	9	9	11
Ipar	15	18	12	16
Könnyűipar	15	15	15	15

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 4052<sup>68</sup>

A lemorzsolódást a családi háttér alapján is elemezzük. Azt tapasztaljuk, hogy a lemorzsolódó tanulók családjában két tényező mutat jelentős eltérést a többi diák családi körülményeihez képest: az alacsony iskolázottság és a nagycsalád. Vagyis a kimaradó és az újonnan bekerülők körében is jóval magasabb a csak alapfokú (vagy az sem) végzettségű szülők aránya, mint a továbbhaladók családjában. A három vagy több gyerekkel rendelkező családok aránya szintén magasabb a lemorzsolódó tanulók körében.

A családi háttér mellett a lemorzsolódásban a legnagyobb szerepet mégis a roma származás kapja. Azt tapasztaljuk, hogy a kimaradó és a bekerülő

<sup>68</sup> Csak azokat tartalmazza a táblázat, akik megjelöltek valamilyen szakmacsoportot.

tanulók körében jóval magasabb a romák aránya, mint a továbbhaladók között.

115. táblázat

**A szakiskolások hátrányok szerinti összetétele százalékban**

Ágazat	Tanulók aránya (%)			
	2008 tavaszán	Kimaradók	Bennmaradók	Bekerülők
Csonka család	8	8	8	13
Alacsonyan iskolázott szülő	39	41	38	45
Munkanélküli szülő	17	17	16	16
Nagycsalád	56	59	54	55
Roma származás	14	17	11	22

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 6210

A tavaszi adatfelvétel elemzése során már láthattuk, hogy az iskolai kudarcok befolyása a legnagyobb a lemorzsolódásra. Ennek hatását most is megfigyelhetjük. Azok a tanulók, akik kevésbé voltak eredményesek az általános iskolában, többször buktak meg, nem ott tanultak tovább az általános iskola befejezése után, ahol szerettek volna, illetve a középiskolában is megbuktak, társaikhoz képest gyakrabban morzsolódnak le.

A kudarc és a hiányzás szoros összefüggést mutat. Vagyis társaikhoz képest többet hiányoztak a 9. osztályban azok, akik megbuktak az általános iskolában, vagy sikertelen volt pályaválasztásuk, vagy a 9. osztályban is megbuktak. Az igazolatlanul hiányzott órák átlagos száma jelentős különbséget mutat a kimaradók és a továbbhaladók között (előbbieket csaknem háromszor többet hiányoztak).

A felzárkóztató programok lemorzsolódásra tett hatása nem egyértelműen mérhető, mivel a kimaradók és a továbbhaladók körében is csaknem azonos mértékű volt azok aránya, akik felzárkóztatásra jártak a 9. évfolyamon, viszont a bekerülők körében jóval kisebb az arányuk.

116. táblázat

**A szakiskolások tanulmányi eredmények, illetve iskolai kudarcok szerinti megoszlása**

Tanulmányi eredmény, illetve iskolai kudarcok	Szakiskolások aránya (%)			
	2008 tavaszán	Kimaradók	Benn- maradók	Bekerülők
Általános iskolai átlag	3,1	3,0	3,1	3,1
Bukás általános iskolában	29	33	26	24
Sikertelen pályaválasztás	52	55	50	- <sup>69</sup>
Bukás 9. osztályban	40	46	34	37
Felzárkóztatásra járt	11	11	12	5
Igazolatlan órák száma 9. osztályban (átlag)	14,1	21,4	7,8	-

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 6210

Az iskolában elszenvedett kudarcok a tanulással kapcsolatos motivációkra is hatással vannak. Láthatjuk, hogy a továbbhaladók körében pozitívabb a tanuláshoz való hozzáállás, mint a lemorzsolódók között. A továbbhaladók kellemesebbnek, érdekesebbnek, hasznosabbnak, jobbnak és könnyebbnek ítéli meg a tanulást, mint kimaradó társaik.

A szakiskolások nem sok áldozatot hoznak az eredményesség érdekében, saját bevallásuk szerint háromnegyedük nem tanul sokat. Ebben nincs nagy különbség a kimaradók és a továbbhaladók között, az újonnan bekerülők tanulnak a legkevesebbet. A tanulók közel háromnegyede kap segítséget (tanáraitól, szüleitől, rokonaitól stb.) a tanulásban, egynegyedük viszont nem. Azt tapasztaljuk, hogy ez a tényező is hatással van a lemorzsolódásra, mivel a kimaradók és az újonnan bekerülők körében is magasabb a segítséget nem kapók aránya, mint továbbhaladó társaik körében.

<sup>69</sup> Nincs adat a tavalyi tanévre vonatkozóan.

**A szakiskolások tanulási motivációja  
(öt fokú skála átlagértékei)**

Tanulmányi eredmény, illetve iskolai kudarcok	Tanulók aránya (%)			
	2008 tavaszán	Kimaradó	Bennmaradó	Bekerülő
kellemes	3,0	2,9	3,0	2,8
érdekes	2,9	2,9	3,0	2,9
hasznos	3,6	3,5	3,7	3,8
jó	3,2	3,2	3,3	3,2
könnyű	3,2	3,2	3,3	3,0
nem tanul sokat (%)	73	73	74	76
tanulásban senki nem segít	24	26	23	24

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 6210

A tanulás...	Átlagértékek			
	2008 tavaszán	Kimaradók	Bennmaradók	Bekerülők
kellemes	3,0	2,9	3,0	2,8
érdekes	2,9	2,9	3,0	2,9
hasznos	3,6	3,5	3,7	3,8
jó	3,2	3,2	3,3	3,2
könnyű	3,2	3,2	3,3	3,0
nem tanul sokat (%)	73	73	74	76
tanulásban senki nem segít (%)	24	26	23	24

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 6210

A kudarcos tanulók iskolával kapcsolatos emóció is negatívabbak társaikhoz képest. A tanárok megítélésében nem tapasztaltunk különbséget: a kimaradó, de még az újonnan bekerülő diákok is hasonlóan segítőkésznek értékelik tanáraikat, mint továbbhaladó társaik. A kortárs kapcsolatokban is csak abban van eltérés, hogy az újonnan bekerülők (érthető módon) kevésbé illeszkedtek még be, mint a továbbhaladók. Ugyanakkor az iskola megítélése csoportonként különbözik. A kimaradók és az újonnan bekerülők is kedvezőtlenebbül vélekednek iskolájukról, mint a továbbhaladók. Véleményük szerint iskolájuk kevésbé készít fel a munkavállalásra, illetve iskolájukban nem túl kellemes a diákok élete. Annak ellenére gondolják ezt, hogy az újonnan bekerülő diákok csaknem fele más iskolából érkezett, és még igen kevés benyomást szerezhettek új iskolájáról.

118. táblázat

**A szakiskolások megoszlása az iskolai közérzet szerint**

Közérzet	Átlagértékek			
	2008 tavaszán	Ki- maradók	Benn- maradók	Bekerülők
A tanárok segítenek neki	83	82	83	82
Sok barátja van	76	76	76	63
Iskolája felkészíti a munkára	41	39	43	37
Az iskolában jó diáknak lenni	44	42	46	43

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 6210

Az iskolával kapcsolatos negatív attitűdök abban is megnyilvánulnak, hogy a lemorzsolódó diákok többsége váltani szeretne, vagy másik iskolában, vagy másik szakmát, vagy egyáltalán nem akar tanulni. A bennmaradók elégedettebbek jelenlegi helyzetükkal, sokkal kevesebben szeretnének változtatni. A kimaradók egynegyede már tavasszal azt gondolta, hogy itthagya az iskolát és másikat keres, és szintén ugyanekkora azok aránya, akik másik szakmát szerettek volna tanulni ugyanebben az iskolában. De már az újonnan bekerülők között is sokan vélik úgy (szeptemberben!), hogy inkább másik iskolába vagy másik szakmára kellene átmenniük. Még egy jelentős különbség figyelhető meg. Továbbhaladó társaikhoz képest a lemorzsolódók körében (háromszor-négyszer) többen vannak azok, akik egyáltalán nem akarnak már tanulni. Valószínű, hogy ők már nem is jutnak el a szakképzettség megszerzéséig, hiszen sokan közülük már a 10. osztály végére betöltik a tanköteles kort (a kimaradók egyharmada és az újonnan bekerülők fele 18 éves vagy annál idősebb lesz 2009-ben), amikor már a törvény sem kényszeríti őket tovább az iskolarendszerben maradásra.

119. táblázat

**A szakiskolások jövőre vonatkozó terveik szerint**

Gondolt-e már arra, hogy...	Átlagértékek			
	2008 tavaszán	Ki- maradók	Benn- maradók	Bekerülők
Másik iskolába megy	16	24	14	16
Itthagya az iskolát, és nem tanul tovább	4	8	3	11
Itt tanul másik szakmát	19	25	18	35
Másik szakmát tanul másik iskolában	7	11	6	9
Nem változtat	54	32	59	30

Lemorzsolódás, tanulói kérdőív II. 2008, N = 6210

A szakiskolai tanulók további terveiben is különbség mutatkozik a három csoport szerint. Míg a lemorzsolódók (főként az újonnan bekerülők) minél



hamarabb el szeretnének jutni a munkapiacra, addig a bennmaradók inkább tanulni szeretnének. Legtöbbjük az érettségi megszerzését tűzte ki célul, míg 15 százalékuk másik szakmát szeretne tanulni.

A szakiskolai osztályokban óriási mértékű a fluktuáció. Két tanév között a vizsgált tanulók átlagosan legalább egyharmada (önként vagy sem, de) távozott az osztályából, és más iskolába vagy más osztályba kerül át. A lemorzsolódók többségének számtalan iskolai kudarcot kellett átélnie, közülük sokan már az általános iskolában megbuktak, és az is gyakori, hogy már az első osztályt is meg kellett ismételnük (annak ellenére, hogy sokan hétévesen iratkoztak be az általános iskolába). Az iskolai kudarcok gyakran magatartási problémákkal kapcsolódnak össze, közülük is a leggyakoribb a hiányzás. A gyakori igazolatlan hiányzás pedig automatikusan a tanuló kizárásához vezet. A kimaradó tanulók egyik csoportja – megfelelő segítségnyújtással – még könnyen visszaintegrálható a képzési rendszerbe, mivel a tanuló maga is szeretne szakmához jutni, végzettséget szerezni. Viszont a lemorzsolódóknak van egy másik csoportja is: ezek a diákok már elveszítették a tanulásra ösztönző, serkentő összes muníciójukat, és valószínű, hogy csak a törvény tartja őket benn az iskolában. Hiába emelkedett a tanköteles kor 18 éves korra, ezek a fiatalok még a szakmai végzettség megszerzése előtt betöltik a tanköteles kort, így nagy valószínűséggel – kellő segítség híján – kimaradnak az iskolarendszerből. Ezek a fiatalok többségükben alacsonyan iskolázott családokból származnak, vagyis szüleikhez képest nagy valószínűséggel egyetlen fokkal sem tudnak feljebb jutni a társadalmi ranglétrán.

Ugyan a magyar szakképzésben több újítás, kísérlet folyt már sikerrel a lemorzsolódó fiatalok képzésbe való visszaintegrálásával kapcsolatban, mégis úgy tűnik, hogy ezek tapasztalatai nem szivárogtak le/be az iskolarendszerbe. Az iskolák inkább szabadulni, mint benntartani szeretnék a problémás fiatalokat, illetve hallgatólagos megegyezés révén cserélgetik egymás közt a legnehezebben kezelhető fiatalokat. Az iskolák többségében sem pedagógiai, sem módszertani megújulást nem tapasztalhattunk ezen a területen, csupán a felzárkóztatás és a korrepetálás terjedt el széles körben. A szakiskolák személyi feltételei sem kedveznek a lemorzsolódás csökkentésének, mivel sok helyen (munkaerőhiány miatt) komoly gondot okoz a szakmai tárgyak megfelelő minőségű oktatása és a nem pedagógus végzettségű szakemberek (pszichológus, szociálpedagógus) alkalmazása is igen ritka. A szakiskolák nemcsak hogy nem alkalmaznak ilyen szakembereket, de a segítségüket sem veszik igénybe, mivel más szakszolgálatokkal, szervezetekkel való együttműködésük is csak formális szinten ragadt meg.

A megújult OKJ valószínűleg csökkenti majd a lemorzsolódást, mivel a tanuló számára lehetőség nyílik részképzettség megszerzésére, illetve beszámíthatóvá válnak a gyakorlatban megszerzett ismeretek, így az iskolából kimaradó, de a munkapiacra tapasztalatot szerzők is képzettséghez juthatnak. Ugyanakkor a 9–10. osztály tartalmi újragondolására is szükség volna, mivel azt az iskolák és a tanulók is csak szükséges rossznak, parkolópályának te-

kintik. Ezt jelzi, hogy a tanulók közül sokan azonnal átugranak a szakképző évfolyamra, amint betöltötték a 16. életévüket.

## Összegzés

Kutatásunk arra vállalkozott, hogy feltérképezze az iskolai kudarc és a lemorzsolódás nemzetközi, főként európai tapasztalatait, és megossza az olvasóval a témával kapcsolatos különböző szemléletmódokat, értelmezési kereteket, méréseket, illetve kezelési módokat. Az európai gyakorlatok ismertetésén túl arra is vállalkoztunk, hogy bemutassuk a hazai oktatáspolitikai, szakképzési törekvéseket, illetve kutatásokat. Az eddigi eredmények összesítése mellett egy friss empirikus adatfelvételre is sor került.

2007-ben a hazai összesen 1419 középfokú intézmény 35 százaléka (507 iskola) folytatott szakiskolai képzést is. Közülük választottunk ki 200 iskolát, melyeket 2008 tavaszán kérdezőbiztosaink személyesen kerestek fel, és az igazgatókkal továbbá egy-egy kilencedikes osztály valamennyi tanulójaival kérdőívet töltöttünk ki. Ugyanezekben az iskolákban 2008 őszén megismételtük az adatfelvételt. Ekkor már vezetői kérdőív nem készült, csak a mintában korábban is szereplő osztályok tanulóit kerestük fel ismét. Így egy tanév változásait követhettük nyomon. A vizsgálatba bevont 200 iskolában az első megkereséskor összesen 4515 kilencedik osztályos szakiskolás töltötte ki kérdőívünket, míg a második adatfelvételben 4143 diák vett részt.

A szakiskolák elemzésékor két adatbázis adatait használtuk fel, egyrészt az OKM KIRSTAT-adatbázisát, másrészt a kutatás saját adatbázisát. A kvantitatív adatokat kvalitatív adatokkal is kiegészítettük (iskolavezetőkkel készítettünk interjúkat).

A szakiskolákat két fő elemzési szempont mentén vizsgáltuk: (1) milyen különbségek vannak a szakiskolák és a többi középiskola között; (2) a szakiskolákon belül a különböző képzési és szakmai profilok milyen eltéréseket okoznak.

Tanulólétszám szerint a középiskolákban, így a szakiskolai képzést folytató iskolákban is, az elmúlt három évben növekedett a létszám. Az összes középiskolával összehasonlítva azonban a növekedés mértéke a szakiskolákban csekélyebb volt. Ráadásul a szakiskolai képzést folytató intézményekben sem a szakiskolások létszáma növekedett, hanem a szakközépiskolásoké és a gimnazistáké. A szakiskolákban a szakiskolások csak a tanulólétszám 40 százalékát teszik ki átlagosan, vagyis az iskolák fő profilja nem a szakmunkásképzés, hanem a szakközépiskolai oktatás. Az intézményeket három kategóriába soroltuk: az iskolák egynegyede folytat csak szakiskolai képzést, több mint fele (54%) szakközépiskolai és szakiskolai képzést, míg az iskolák közel egyötödében (21%) a szakképzés mellett általános képzés (gimnáziumi osztály) is van.

A szakiskolák átlagosan 600 fősek. Ez persze nem a szakiskolások átlagos létszámát jelenti. Azt tapasztaltuk, hogy minél szélesebb a képzési kínálat, annál nagyobb a tanulólétszám. Vagyis a csak szakiskolai képzést folytató intézmények létszáma a legalacsonyabb, míg a vegyes (szakképző és gimnáziumi profillal rendelkező iskolák) átlagos tanulólétszáma ennek több mint az ötszöröse. A szakképzés területén a szakmai profil is befolyásolja a tanulólétszámot. A mezőgazdasági profilú iskolák a legkisebbek, míg az ipariak a legnagyobbak. (Ugyanez vonatkozik a vegyes profilú intézményekre.)

A szakiskolák tárgyi feltételei közül a tantermi feltételeket, illetve a technikai felszereltséget vizsgáltuk. A többi középiskolával összehasonlítva a szakiskolai képzést folytató intézmények tantermei sokkal zsúfoltabbak. Technikai ellátottságukat nézve, a többi középiskolához képest, átlagosan több videokamerával, projektorral és fénymásolóval rendelkeznek, viszont a számítástechnikai ellátottságuk kedvezőtlenebb. Az egy számítógépre jutó tanulók száma a nem csak szakiskolai képzést folytató intézményekben nemcsak magasabb, de a számítógépparkjuk is újabb.

A szakiskolák büdzséjének háromnegyedét a költségvetési támogatás adja. Az önkormányzati kiegészítő támogatás, a különböző pályázati források és a Szakképzési Alapból szerezhető közvetlen támogatás kb. azonos súllyal szerepel a költségvetésben (5–7%). A különböző források aránya azonban a szakiskolák jellemzői szerint eltérnek. A csak szakiskolai képzést folytató iskolák jellemzően több lábon állnak, náluk legnagyobb az egyéb források aránya, így például a pályázatoké, míg a gimnáziumi képzést is folytató szakiskolák inkább csak a központi támogatásra hagyatkoznak. A csak szakképző iskolák számára a Szakképzési Alapból jutó közvetlen támogatás is jelentős forrást biztosít. Az ehhez való hozzáférés azonban erősen régiófüggő. A fejlettebb régiókban akár hétszer több a támogatást is kaphatnak az iskolák, mint a fejletlenebbekben.

Az vizsgált intézményekben a középfokon tanítók kétharmada rendelkezik középiskolai tanári végzettséggel, és csaknem ugyanekkora a pedagógusok között a nők aránya. A tanárok több mint háromnegyede főállásban, teljes munkaidőben foglalkoztatott. Az összes középiskolához képest a szakiskolákban főként a tanári végzettségben tapasztalunk eltérést: itt mindössze a tanárok fele rendelkezik középiskolai tanári diplomával. Emellett a szakiskolákban valamelyest alacsonyabb a nők aránya is.

A tanári munka színvonalát a tanárok végzettsége mellett a betöltetlen állások száma is befolyásolja, illetve az, hogy mennyire kényszerül arra az iskola, hogy nem megfelelő képesítésű tanárok tanítsanak egy-egy tárgyat. A vizsgált iskolák háromnegyedében egyáltalán nincs üres státusz. A szakiskolákban átlagosan egy tanár hiányzik a testületből: főként szakelméleti tanárra lenne szükség.

Amellett, hogy az iskolák egynegyedéből hiányoznak tanárok, egyharmadukban előfordul, hogy nem megfelelő képesítésűek tanítanak. A szakmai tárgyak tanítása okozza a legnagyobb gondot, az iskolák 13–15 százalékában sem a szakelméletet, sem a gyakorlatot nem oktatja megfelelő képesíté-

sű tanár. A szakiskolák 15 százaléka jelezte, hogy nem megfelelő képesítéssel is oktatnak a tanárok; ennél jóval rosszabb a helyzet a szakközépiskolákban, ahol 40 százalék ez az arány.

A középiskolai tanulók több mint fele a lakóhelyén választ iskolát, egyharmaduk naponta ingázik, míg közel egytizedük kollégiumban lakik tanulmányi ideje alatt. A szakiskolai képzésben résztvevők körében a kollégisták aránya hasonló, viszont a bejárók aránya jóval magasabb, mint a többi középiskolában. Naponta tíz százalékkal többen kénytelenek utazni más középiskolás társaikhoz képest. A szakiskolások körében azért is nagyobb a bejárók aránya, mert a szakiskolások között van a legtöbb kistélepülésen élő. Míg a gimnazisták 28 százaléka, a szakközépiskolások 36 százaléka, addig a szakiskolások 46 százaléka él ötezer fő alatti kistélepülésen.

A szakiskolák egyharmadában van felvételi. A szakiskolai képzésben jóval kisebb a vizsgázók aránya, mint a szakközép-iskolaiban vagy a gimnáziumokban, vagyis a szakiskolákba komolyabb felvételi eljárás nélkül kerülhet be a tanuló.

A középiskolai tanulók szociális háttérét vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a veszélyeztetett tanulók aránya stagnált az elmúlt három évben, viszont a hátrányos helyzetűeké folyamatosan nőtt. Az összes középiskolához képest a szakiskolákban jóval magasabb a hátrányos helyzetű tanulók száma, és ez a különbség évről évre nő, vagyis az iskolarendszer egyre inkább ebben az iskolatípusban koncentrálja a rosszabb szociális háttérű gyerekeket.

A szakiskolákon belül folyó érettségit adó képzésekben magasabb a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett tanulók aránya a többi középiskola érettségit adó képzéseéhez képest. A két képzést összehasonlítva azt is láthatjuk, hogy a gimnáziumi képzésben magasabb a hátrányos helyzetűek aránya, mint a szakközép-iskolaiban. A gimnáziumok országos arányával összehasonlítva pedig még számottevőbbek a különbségek: a többi középiskolához képest kétszer nagyobb a hátrányos helyzetű diákok aránya a szakiskolákban működő gimnáziumi képzésben. Vagyis a szakiskolákban minden képzési programban rosszabb a tanulók szociális összetétele, de itt is megmaradnak a képzési programok közötti különbségek.

Az iskolai kudarcok vizsgált mutatóit összevetve azt tapasztaltuk, hogy a többi középiskolához képest a szakiskolákban sokkal koncentráltabban vannak jelen problémás gyerekek: az átlagosnál magasabb az évismétlők, a tanulási nehézségekkel küzdők, a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett tanulók aránya. Ezek a problémák a szakiskolákban folyó érettségit adó képzésekben is megjelennek, mivel a szakközépiskolai és a gimnáziumi képzésben is minden mutató kedvezőtlenebb az országos átlagnál. Különösen igaz ez a gimnáziumi képzésre. A szakiskolákban a különböző képzési programokban tanulók összetétele tehát sokkal homogénebb. Megmaradnak ugyan a különbségek az egyes képzések között, de az eltérések mértéke sokkal kisebb.

A vizsgált szakiskolák képzési profil szerint ugyanazt mutatták, amit az országos adatok is: a csak szakiskolai képzést folytató intézményekben a legmagasabb az évismétlők aránya, és a gimnáziumi képzést is folytató intéz-

ményekben a legalacsonyabb. Viszont a szakiskolákban folyó érettségit adó osztályokban jóval magasabb az évismétlők aránya a többi középiskolához képest – mindez annak ellenére, hogy az elmúlt három év csökkenő tendenciája itt is megfigyelhető. Különösen látványos a különbség a gimnáziumi programokban. A szakiskolákban működő gimnáziumi osztályokban kétszer nagyobb az évismétlő aránya, mint más középiskolákban.

Az évismétlésekkel szemben a bukások aránya növekedő tendenciát mutat. A szakiskolások közül a kilencedikesek buknak meg a leggyakrabban, másfélszer kevesebben buknak a tizedikesek és a tizenegyedikesek. E két évfolyam között viszont szinte nincs különbség, csak a 12. évfolyamra csökken a bukások száma. A legtöbb gondot a matematika okozza, az igazgatók szerint a tanulók háromnegyede bukik ebből a tárgyból.

A bukás és évismétlés mellett a magatartási problémák is hozzájárulhatnak a lemorzsolódáshoz. A magatartási problémák és a hiányzások súlyos esetei fegyelmihez vezetnek. Az elmúlt tanévben több mint 3000 fegyelmi eljárás volt a szakiskolákban. Évfolyamok szerint ugyanazt a tendenciát figyelhetjük meg, mint a bukásoknál: leginkább a kilencedikesek az eljárások alanyai, a felsőbb éveseket egyre csökkenő számban érintik a fegyelmi.

A fegyelmi büntetések a szakképző iskolákban háromszor gyakrabban fordulnak elő, mint azokban az iskolákban, ahol általános képzés (gimnáziumi oktatás) is folyik a szakképzés mellett. A szakmai profil is befolyásolja a fegyelmi eljárások átlagos számát: a mezőgazdasági iskolákban kétszer több a fegyelmi büntetések átlagos száma, mint az ipari vagy a szolgáltató szakmákat oktató iskolákban.

A fegyelmi büntetések leggyakoribb oka a hiányzás. Az elmúlt tanévben az eljárások közel 250 alkalommal vezettek eltiltáshoz, kizáráshoz. Itt is hasonlóak a különbségek, vagyis a magasabb presztízsű, gimnáziumi képzést is folytató intézményekben ritkábban zárnak tanulókat, mint a szakképző iskolákban. A mezőgazdasági iskolákban ugyan gyakoribb a fegyelmi eljárások száma, az ipari szakmákat oktató iskolákban viszont gyakrabban végződnek ezek a legsúlyosabb büntetéssel (kizárás, eltiltás). A magasabb presztízsű szolgáltató szakmákat oktató iskolákban fordul elő a legritkábban ez a büntetési mód.

Az interjúkból az derül ki, hogy a legszokványosabb büntetés az áthelyezés, de az iskolák már az áthelyezéssel való fenyegetést is büntetési formaként használják. Az áthelyezés legenyhébb formája, amikor az iskolán belül marad a tanuló, és másik osztályba kerül, ami szakmaváltással is együttjárhat. A legsúlyosabb büntetés az, amikor másik iskolába kerül a tanuló. Egy-egy városban vagy kistérségen belül teljesen általánosak az ilyen jellegű tanulócserek. Mivel a tanköteles kor alatt (elvileg) minden tanulónak bent kell maradnia az oktatási rendszerben, ezért az igazgatók között létezik egy hallgatónagyság megállapodás: ha egy iskola fogadja egy másik iskola problémás tanulóit, akkor cserében ez a befogadó iskola számíthat arra, hogy átpasszolhatja saját nehezen kezelhető diákjait.

Az igazgatók szerint a legsúlyosabb probléma a hiányzás. A szakképző iskolákban (a szakiskolai és a szakközépiskolai képzésben is) az átlagnál több az igazolt és az igazolatlan órák száma, mint azokban az intézményekben, ahol gimnáziumi képzés is folyik. A szakmai profil alapján is vannak eltérések: a legmagasabb a hiányzások száma a mezőgazdasági iskolákban.

A szakiskolások az iskolák többi tanulójaához képest jóval többet hiányoznak. Nemcsak az igazolatlan hiányzások száma magas, de az igazoltaké is. A képzési profil szerinti különbségek is ezt jelzik. A szakképző iskolákban háromszor több a szakiskolások igazolt hiányzásainak száma, mint gimnáziumi képzést is folytató iskolákban.

Az elmúlt tanévben több mint 6500 tanuló morzsolódott le a szakiskolákból, ebből közel 4500 szakiskolás. Egy iskolából átlagosan 43 diák maradt ki. Az iskolavezetők egyharmada szerint az elmúlt három évben nőtt a lemorzsolódók aránya, az igazgatók több mint fele viszont úgy véli, hogy nem volt változás. (Alig több mint az iskolák egytizedében csökkent csak a lemorzsolódók aránya.)

Az adatok szerint főként az általánosan is képző intézményekben csökkent a lemorzsolódók száma, a szakképző intézményekben inkább növekedett az elmúlt években.

A szakiskolákban és a szakiskolások körében folyamatosan növekszik a lemorzsolódók aránya: 2007-ben a szakiskolások egynegyede morzsolódott le. A lemorzsolódás mértéke évfolyamok szerint eltér: a kilencedik évfolyamon a legnagyobb, a 11. évfolyamon csaknem ugyanilyen magas. Vagyis nemcsak a pályaorientációs szakaszban magas az iskolából kihulló diákok aránya, hanem a szakképző évfolyam első évében is (ahogyan a bukási arány is). Úgy tűnik tehát, hogy a kétéves előkészítő nem készíti fel eléggé a tanulókat a szakmatanulásra.

Az igazgatók szerint egy évfolyam kb. 70 százaléka fejezi be a képzést, és szerez szakképesítést az optimális tanulmányi idő alatt. Ez egyben azt jelenti, hogy a tanulók közel egyharmada nem az elvben lehetséges legrövidebb idő jut szakképesítéshez, ha egyáltalán szerez oklevelet. A tiszta profilú szakiskolákban jobb a helyzet, mint a szakképző iskolákban.

A szakiskolákban az iskolai kudarcok, a magatartási problémák és a lemorzsolódási arányok mind azt mutatják, hogy azokban az iskolákban, ahol a szakiskolai mellett gimnáziumi oktatási is folyik, kisebbek a problémák, kevesebb az iskolai kudarc, kevesebb a magatartási probléma, és kisebb a lemorzsolódók aránya is. A szakképző iskolák közül azokban van a legtöbb probléma, ahol szakközépiskolai és szakiskolai osztályok is vannak.

Az igazgatók szerint a lemorzsolódás két legfontosabb okozója a hiányzás a bukás. A vezetőknek a lemorzsolódás csökkentésével kapcsolatos véleményeit három csoportba osztottuk. Az első csoportba azok a vélemények, illetve igazgatók tartoznak, akik eltolják a középiskolától a problémát. Ők úgy vélik, hogy a szakiskolai képzésben azért nagy a lemorzsolódás, mert rossz az általános iskolai képzés, ezért azon kell javítani és akkor megoldódik a középiskolák problémája is.

Az igazgatók másik része nem iskolai, pedagógiai megoldásokban gondolkodik, hanem törvényi, hatósági változásokat szeretne. Sokan közülük úgy vélik, hogy inkább lejjebb kellene vinni a tankötelezettségi kort, hogy a lemorzsolódók aránya csökkenjen. Emellett az e csoportba tartozók leginkább a családot, a szülőket okolják és hibáztatják azért, hogy gyermekük kimarad az iskolából. Véleményük szerint a lemorzsolódás akkor csökkenne, ha változna a szülők hozzáállása, és ez leginkább úgy érhető el, hogy érdekeltébbé teszik a szülőket abban, hogy gyermekük iskolába járjon.

Az igazgatók harmadik csoportja iskolai változtatásokat tenne a lemorzsolódás csökkentése érdekében. Ők, és ez az értékelő kérdésekből is kiderült, leginkább a felzárkóztatás, az egyéni fejlesztés, a mentorálás bevezetésétől várják a lemorzsolódás csökkenését. Emellett sokan a nagy osztálylétszámokat is okolják, ezeket szeretnék csökkenteni, illetve csoportbontást, differenciált oktatást javasolnak, új pedagógiai módszerek bevezetését. Igaz kevesen, de akadnak olyanok is, akik tantervi változásokat javasolnak, a régi szakmunkásképzés visszaállítását, vagyis azt, hogy 9-10. évfolyamon nagyobb arányban lehessen szakmai képzést folytatni.

Az igazgatók a különböző szolgáltatásoknak, eszközöknek, újításoknak a lemorzsolódás csökkentésében betöltött szerepét is értékelték. Legfontosabbnak tartják a felzárkóztatást és az egyéni fejlesztést. Csaknem ugyanilyen jelentőséggel bír a családdal, a szülőkkel való kapcsolat szorosabbra fűzése. Az igazgatók szerint az együttműködés más intézményekkel, szakszolgálatokkal, szociálpedagógus alkalmazása, az ösztöndíjrendszer bevezetése kevésbé hatékony a lemorzsolódás csökkentésének.

Az iskolavezetők szerint a lemorzsolódás hátterében a hiányzás és a bukás áll. Azon a véleményen vannak, hogy a legmegfelelőbb preventív eszköz a felzárkóztatás. Az iskolai gyakorlatok is ezt mutatják, mivel az iskolák háromnegyedében működik felzárkóztató program. Emellett az igazgatói interjúkból az is kiderül, hogy az iskolák leginkább a hiányzás visszaszorításában tesznek megelőző intézkedéseket.

Az elmúlt évtizedben a lemorzsolódás kezelésére több kísérleti program is született. Ezekre a programokra és fejlesztésekre alapvetően nem az iskolarendszerben, hanem a civil szférában került sor. E programok lényeges eleme, hogy annak érdekében, hogy a tanulót visszaintegrálják a képzésbe, minden érintett szervezetettel, szakszolgálattal, intézménnyel és nem utolsósorban a családdal is szoros együttműködést kell fenntartani. Ez az elem azonban eddig még nem épült be az iskolarendszerbe, az iskolavezetők nem érzékelik szerepét, jelentőségét. Az igazgatók ismerik ugyan a településükön működő ilyen jellegű intézményeket, mégsem hasznosítják ezeket az ismeretségeket, kapcsolatuk velük csak formális.

Elemzési szempontjaink között szerepelt az is, hogy a különböző fejlesztések, újítások milyen hatást gyakorolnak a lemorzsolódásra. Azt tapasztaltuk, hogy a Térségi Integrált Szakképző Központoknak jelenleg még nincs hatásuk a lemorzsolódásra, mivel többségük csak a vizsgálat évében kezdte meg működését. A TISZK vezetőivel készült interjúk pedig arra mutatnak rá,

hogy ezekben az intézményekben nincsenek konkrét koncepciók arra nézve, hogyan kellene csökkenteni a lemorzsolódást. Legtöbben úgy vélekednek, hogy ha a jövőben a szakképzés általános színvonala és megítélése emelkedik, akkor ezzel párhuzamosan automatikusan csökkenni fog a lemorzsolódás. Ami viszont azt a kérdést veti fel, hogy vajon mitől lesz jobb a szakképzés.

A szakképzésben zajló másik nagy újítás a Szakképzési Fejlesztési Program. Az iskolai adatokat elemeztük úgy is, hogy megnéztük milyen különbségek vannak a Szakképzési Fejlesztési Programban részt vevő és kimaradó iskolák között. Azt tapasztaltuk, hogy a Szakképzési Fejlesztési Program főként az intézmények feltételrendszerére hatnak (a program-iskoláknak leginkább a tárgyi feltételei jobbak). Ugyanakkor vizsgálatunk tárgyával, a lemorzsolódással kapcsolatban nem találtunk számottevő különbséget az iskolák között. Az SZFP egyetlen kézzel fogható eredményének a felzárkóztató programok tekinthetők, amelyek igen nagy számban terjedtek el a szakképző intézményekben.

A szakiskolai tanulók szülei alacsonyabban iskolázottak az átlagnál. Az apák egynegyede és az anyák egyharmada csak alapfokú végzettséggel rendelkezik (vagy azzal sem). Az apák közel fele maga is szakmunkás végzettségű. Az apákhoz képest az anyák között nagyobb arányban találni érettségizetteket és főiskolai végzettségűeket. Kutatásunk adatait más vizsgálatokkal összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a gimnazisták szülei négyszer, a szakközépiskolásoké háromszor kvalifikáltabbak, mint a szakiskolások szülei.

Ha az adatokat nemek szerint elemezzük, azt tapasztaljuk, hogy a lányok szülei között jóval magasabb az alacsonyan iskolázottak aránya. A lányok számára a hagyományos továbbtanulási utat jelentő gimnáziumból – a nagyon erős szelekciós mechanizmusok révén –, úgy tűnik, hogy kiszorulnak az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei. A fiúk számára azonban elérhetőbb alternatívát jelent a szakközépiskolai képzés, mivel ők oda – a gimnáziumi képzéshez képest – nagyobb eséllyel juthatnak be.

Az apák egynegyede inaktív. Egyharmaduk volt már életében munkanélküli, jelenleg hét százalékuk az. Az anyák körében ennél jóval magasabb az inaktívak aránya, jelenleg minden másodikuk eltartott. 40 százalékuk volt már korábban munkanélküli (jelenleg 14%-uk).

A szakiskolai tanulók szüleinek munkapiaci státuszát egy másik országos vizsgálattal is összevetettük. Azt tapasztaltuk, hogy minél magasabb presztízsű a képzés, annál valószínűbb, hogy a tanulók szülei aktív keresők. A gimnazisták szüleinél a legmagasabbak az arányok: apák 85 százaléka, az anyák 70 százaléka dolgozik (a szakközépiskolásoknál 80, ill. 68%). Vizsgálatunkban a következő mutatók meglepte esetén tekintettünk egy tanulót *hátrányos helyzetűnek*: (1) egyik vagy mindkét szülője meghalt, nem családban él; vagy (2) két vagy több testvére van; vagy (3) egyik vagy mindkét szülő alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik; vagy (4) egyik vagy mindkét szülő munkanélküli; vagy (5) a családban az egy főre jutó jövedelem az alsó egyharmadba esik; vagy (6) a fogyasztási cikk számát tekintve a család az alsó



egyharmadba esik. Ennek alapján a tanulók 80 százaléka hátrányos helyzetű (a hat feltételből legalább egy teljesül). A tanulók több mint egyharmada két, egynegyede pedig három szempontból is hátrányos helyzetűnek tekinthető, sőt vannak olyan diákok is, akiknek családja mind a hat feltételnek eleget tesz.

A diákok 14 százaléka vallotta magát romának. A roma diákok fiatalabbak nem roma társaiknál, és közöttük a nemek szerinti arányok is kiegyenlítettebbek. Míg a nem romák között a fiúk vannak többségben (60%), addig a romák között fele-fele arányban találni fiúkat és lányokat.

Ha a családi körülményeket nézzük, kijelenthetjük, hogy a roma tanulók 95 százaléka hátrányos helyzetű. A hat említett mutató közül öt alapján a roma tanulók családjai sokkal hátrányosabb helyzetűnek tekinthetők, mint a nem romák. Egyedül a család épsége jelent kivételt: a roma tanulóknál ritkábban fordul elő, hogy szülő(k) nélkül nevelkednek. Viszont a roma tanulók családjában több mint kétszer nagyobb a munkanélküliek és az alacsony iskolázottak száma, valamint magasabb a nagycsaládosok, az alacsony jövedelműek és a kevés fogyasztási cikkel rendelkezők aránya is.

A szakiskolai tanulók többsége általános tantervű általános iskolába járt. A diákoknak csak egytizede tanult tagozatos képzésben. A szülők iskolázottsága is alapvetően befolyásolja a gyerek általános iskolai pályafutását. Azt tapasztaltuk, hogy minél kvalifikáltabb a szülő, annál valószínűbb, hogy tagozatos képzésre járt a gyereke. Viszont a családi hátrányok csökkentik a tagozatos képzésben való részvétel valószínűségét, csakúgy, mint a roma származás. (A nem hátrányos helyzetű és nem roma tanulók közül csaknem kétszer annyian jártak tagozatos osztályba az általános iskolában.)

Úgy tűnik, nemcsak a tagozatos képzés, de a felzárkóztatás is a kedvezőbb társadalmi helyzetű tanulók számára férhető jobban hozzá. Legtöbbször a felsőfokú végzettségű szülők gyerekei közül vehettek részt felzárkóztatáson. Az esélyek egyenlőtlensége abban is megmutatkozik, hogy a hátrányos helyzetű és a roma tanulók társaikhoz képest kisebb arányban jártak felzárkóztató oktatásra az általános iskolában.

A diákok 30 százaléka megbukott az általános iskolában. Különösen magas a bukottak aránya a hátrányos helyzetű és a roma tanulók között. A bukás fordított összefüggést mutat a szülő iskolázottságával: minél kvalifikáltabb a szülő, annál kevésbé valószínű, hogy megbukik a gyereke.

A szakiskolai tanulók döntő többsége kapott segítséget a pályaválasztásban. A diákoknak csak kevesebb mint fele (47%) szeretett volna szakiskolában továbbtanulni, hat százalékuk gimnáziumi, 44 százalékuk szakközépiskolai továbbtanulást tervezett, és három százalékuk egyáltalán nem akart már tanulni.

A szakiskolai tanulók egyötöde elutasító az iskolával szemben. Ők túl szigorúnak tartják a szabályokat, elégedetlenek a tanárokkal, és a tanulásról is negatívan vélekednek. Az elutasítás hátterében a leggyakrabban valamilyen iskolai kudarc áll (bukás vagy elhibázott pályaválasztás).

A tanulóktól arról is érdeklődtünk, hogy melyek a leggyakrabban előforduló magatartási problémák az iskolában, és melyek miatt kerültek már személyesen is bajba. A tanulók 90 százaléka szerint a leggyakoribb probléma a hiányzás, kétharmaduk a dohányzást említette, 60 százalékuk pedig a tanárokkal szembeni magatartást.

A magatartási problémák hátterében döntően az iskolai kudarc áll. A lineárisregresszió-elemzés eredménye azt mutatta, hogy az egyes magatartási problémák legfőbb oka a bukás és a pályaválasztási kudarc; a családi körülmények, a roma származás vagy a hátrányos helyzet kisebb szerepet játszik.

A tanulók 9. osztály félévekor átlagosan 2,9-es átlageredményt értek el. Matematikából 2,5, magyarból 2,9 volt az átlaguk. A lányok jobb féléves átlagot produkáltak, mint a fiúk, és magyarból is jobb volt az eredményük, a nemek matektudásában viszont nem találtunk különbséget. Nem érdektelen adat, hogy a kollégisták átlagosan jobb eredményeket érnek el, mint a bejárók vagy az iskolával ugyanazon a településen lakó diákok. A hátrányos helyzetű és a roma tanulók viszont rosszabbul tanulnak, mint társaik, igaz, ez csak a matematikára és az átlageredményre vonatkozik, magyarból nem volt különbség a tanulók között.

A diákok 40 százaléka megbukott félévkor. Azok közül, akik a szakiskola 9. osztály félévében megbuktak, 41 százalék már az általános iskolában is megbukott. Vagyis a diákok közel fele már többszörös iskolai kudarccal a háta mögött érkezett a középiskolába.

A bukási arányok az iskolák szolgáltatásai alapján is különböznek. Így azokban az iskolákban, ahol működik felzárkóztató, ösztöndíj- vagy mentorprogram, nagyobb a bukási arány, mint ahol nincsenek ilyen programok. Úgy tűnik tehát, hogy ezeket a szolgáltatásokat azokban az iskolákban vezették be, ahol magasabb a bukott tanulók aránya, viszont ezek a plusz szolgáltatások továbbra sem csökkentették (eléggő) a kudarcok arányát. Az ösztöndíj- és mentorprogramot működtető iskolákban gyengébbek a tanulók félévi átlagai, illetve matematika és magyar eredményei is. Ott viszont, ahol felzárkóztató program működik, jobbak a tanulmányi átlagok (2,9), mint azokban az iskolákban, ahol nincs ilyen program (2,7).

Összefüggés mutatható ki a bukás gyakorisága és a családi körülmények, illetve a származás között. A tanulmányi átlagokban ugyan nem volt jelentős eltérés a hátrányos helyzetű és roma tanulók, illetve a többiek között, ha azonban a bukást nézzük, akkor már számottevőek a különbségek – különösen a roma tanulóknál magas az aránya.

Nemcsak objektív, hanem szubjektív mutatók szerint is jelentős eltéréseket mutat a bukás gyakorisága. Azok a diákok, akik negatívabban viszonyulnak a tanuláshoz (kellemetlennek, unalmasnak, érdektelennek, haszontalannak, rossznak és nehéznek vélik azt), kevés barátjuk van az osztályban, vagy egyáltalán nincs, valamint tanáraikkal is elégedetlenek, társaiknál magasabb arányban buknak meg.

A szakiskolai tanulók többsége elégedett tanáraival, az oktatás színvonalával azonban csak egynegyedük. A diákoknak több mint fele (59%) úgy véli, hogy iskolája nem készíti fel jól a munkavállalásra, és csaknem ugyanennyien vannak azok, akik szerint nem jó diáknak lenni iskolájukban.

Iskolájukról a legesújtóbb vélemény az, hogy a szakiskolások kétharmada közel az első év végéhez valami más szeretne tanulni, valahol máshol. A váltóztatni akarók 40 százaléka ugyanabban az iskolában szeretne maradni, de más szakmát választana. A többiek viszont megszabadulnának jelenlegi iskolájuktól: egytizedük nem is akar továbbtanulni, egyharmaduk másik iskolába menne, és 15 százalékuk más iskolába más szakmát választana.

A tanulók közel fele szeretne munkába állni a szakmunkásoklevél megszerzése után, egytizedük saját vállalkozást indítana. A tanulók másik fele tanulni akar (közülük legtöbben az érettségi megszerzését tűzték ki célul), míg 16 százalékuk újabb szakmát szeretne elsajátítani.

Követéses vizsgálatunk adatai szerint a két egymást követő tanév alatt a tanulók egyharmada távozott osztályából: ők vagy másik iskolába, vagy az iskolában belül maradva másik osztályba kerültek. A lemorzsolódókra jellemző, hogy többségük már az általános iskolában kudarcokkal szembesült. Az iskolai kudarcok gyakran magatartási problémákkal kapcsolódnak össze, közülük is a leggyakoribb a hiányzás.

A kutatás rámutatott arra, hogy a lemorzsolódók rétegaztak. Két nagyobb csoportjuk különíthető el. Az egyiket képezik azok a fiatalok, akik – megfelelő segítségnyújtással – még könnyen visszaintegrálhatók a képzési rendszerbe, mivel maguk is szeretnék szakmához jutni, illetve végzettséget szerezni, csak valamilyen okból kifolyólag nem a megfelelő iskolába vagy szakmára kerültek. A másik csoportot azok alkotják, akik véglegesen abba akarják hagyni a tanulást, többségük alacsonyán iskolázott családból származik. Lemorzsolódásuk azt jelenti, hogy szüleikhez képest nagy valószínűséggel nem tudnak majd egyetlen fokkal sem feljebb lépni a társadalmi ranglétrán.

A kutatás alapján kijelenthetjük, hogy a tanulók nem kapják meg a megfelelő segítséget az iskolában. A magyar szakképzésben ugyan több újítás, kísérlet folyt már sikerrel a lemorzsolódó fiatalok képzésbe való visszaintegrálásával kapcsolatban, mégis úgy tűnik, hogy ezek tapasztalatai nem szivárogtak le/be az iskolarendszerbe. Az iskolák inkább inkább szabadulni szeretnék a problémás fiataloktól, semmint falikon belül tartani őket, illetve hallgatólagos megegyezés révén egymás közt cserélgetik a legnehezebben kezelhető tanulókat. Az iskolák többségében sem pedagógiai, sem módszertani megújulást nem tapasztaltunk ezen a területen, csupán a felzárkóztatás és a korrepetálás terjedt el széles körben. A szakiskolák személyi feltételei nem kedveznek a lemorzsolódás csökkentésének, mivel sok helyen (munkaerőhiány miatt) még a szakmai tárgyak megfelelő minőségű oktatása is komoly gondot okoz, a nem pedagógus végzettségű szakemberek alkalmazása (pszichológus, szociálpedagógus) pedig igen ritka. A szakiskolák nemcsak hogy saját maguk nem foglalkoztatnak ilyen szakembereket, de külső segítségüket is

alig veszik igénybe: együttműködésük más szakszolgálatokkal, szervezetekkel megragad a formális szinten.

A kutatás arra is rámutatott, hogy feltétlenül szükség van a szakiskolai 9-10. osztály tartalmi újragondolására, mivel ezt a két évet gyakran maguk az iskolák és a tanulók is csak szükséges rossznak, parkoló pályának tartják. Ehhez az ártértékeléshez sok segítséget nyújthatnak a hazai kísérleti programok tapasztalatai és eredményei, illetve a jelen kötetben bemutatott nemzetközi példák is. Külföldön is sok helyen felismerték, hogy a kimaradók nem tekinthetők homogén csoportnak, így problémáik kezelése sem lehet egységes. A hely- vagy útkereső fiatalok számára több országban is lehetőség van egy ún. átmeneti évre; ebben a plusz évben általában a felzárkóztatás, a motiválás és a pályaválasztás terén kapnak segítséget a fiatalok. Akadnak közöttük azonban olyanok is, akiknek ez sem elég. A nemzetközi példák velük kapcsolatban két szemléletmódot tükröznek. Az egyik szerint nincs szükség külön iskolára, külön intézményrendszerre, hanem az adott intézményi struktúrában belül kell megoldani a problémát (esetleg bevonva a felnőttképzést, a munkapiacot), például lehetővé téve, hogy elméleti oktatás nélkül, pusztán szakmai gyakorlat alapján is valamilyen végzettséghez juthasson az egyén. A másik nézet kiindulási pontja ugyanaz, mint előzőé, de túl is lép azon: eszerint a jelenlegi struktúrák (jó gyakorlatok) fenntartása fontos ugyan, de emellett külön iskolákra (második esély iskoláira) is szükség van, mivel az érintett csoport visszavezetése az oktatásba, munkapiaci integrálása hosszabb és a személyiség egészét érintő folyamat. Ez utóbbi megoldás a költségesebb, előbbi viszont csak egy jól működő gazdaság mellett lehet eredményes.

---

## Irodalom

- A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara középtávú szakképzési stratégiája, 2005.*  
www.mkik.hu/
- Aeschbach, S. (2006): Die Lernenden dort abholen, wo sie stehen! *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10.
- Andorka Rudolf (2003): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris.
- André Lászlóné & Kerékgyártó László (2007): *Fejlesztési programok és eredmények a hátrányos helyzetű fiatalok szakiskolai szakképzésének előkészítésében*. Budapest: NSZFI.
- Bánkúti Zsuzsa, Horváth Zsuzsa & Lukács Judit (2004): A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 5.
- BBT (2008): *Berufsbildung in der Schweiz 2008. Fakten und Zahlen*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Berényi Zoltán (2008): *Employment, education and vocational training in Portugal*. Budapest: Országos Transzitifoglalkoztatási Egyesület. /Kézirat/
- Blaug, M. (2001): What are we going to do about school leavers?: Comment. *Vocational*
- Brassói Sándor (2008.): *A mérés-értékelés és az országos kompetenciamérés szerepe a közoktatásban*.  
[http://kompetenciameres.hu/2006/eloadas/Brassoi\\_Sandor\\_A\\_meres-ertekeles\\_szerepe\\_a\\_kozoktatásban\\_070327.pps](http://kompetenciameres.hu/2006/eloadas/Brassoi_Sandor_A_meres-ertekeles_szerepe_a_kozoktatásban_070327.pps) (letöltés: 2008. szeptember 28.)
- Buck, S. & McGinn, K. (2005): *Initial Vocational Education and Training in Ireland*. FÁS.
- Caille J.-P. (1999): *Qui sort sans qualification du système éducatif. Note d'Information*. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Cedefop (2001): *The financing of vocational education and training in Portugal*. Panorama series. Luxembourg.  
[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/19/63/c9.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/63/c9.pdf)
- Cort, P. & Madsen, A.-G. (2003): *Portrait of the Danish VET System*. The Danish Institute for Educational Training of Vocational Teachers.
- Cort, P. & Rolls, S. (2008): *Policy Report Denmark. Vocational education and training in Denmark and The Copenhagen process*.  
<http://extranet.cedefop.europa.eu/livelink/livelink.exe/fetch/2000/199537/214360/16468250/customview.html?func=ll&objId=16468250&objAction=browse&sort=name&viewType=1>
- Cort, P. (2002): *Vocational education and training in Denmark*. CEDEFOP.

- Country Report Denmark. Thematic Overview.* 2007.  
[http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/NationalVet/Thematic/criteria\\_reply.asp](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/criteria_reply.asp)
- Country studies – Portugal – Education.* <http://www.country-studies.com/portugal/education.html/>
- Cuttance P. & Stokes S. A. (2000): *Reporting on Student and School Achievement.*  
[http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/publications\\_resources/other\\_publications/reporting\\_on\\_student\\_and\\_school\\_achievement.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/other_publications/reporting_on_student_and_school_achievement.htm)
- Csapó Benő (szerk.) (2002): *Az iskolai tudás.* Budapest: Osiris.
- Csekei László (2008): *Pályaorientációs tapasztalatok Írországból.*  
[http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa\\_id=363&hir\\_id=9772&oldal=1](http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=363&hir_id=9772&oldal=1)
- Danish Ministry of Education (2005): *Retention in Vocational Education in Denmark – A best practice study.* <http://pub.uvm.dk/2005/retention/>
- Danish Ministry of Education (2008): *The Danish Vocational Education and Training System.* 2nd edition, 1st edition on the web: <http://pub.uvm.dk/2005/VET/>
- Denmark. Overview of the Vocational Education and Training System.*  
<http://extranet.cedefop.europa.eu/livelink/livelink.exe/fetch/2000/199537/customview.html?func=ll&objId=199537&objAction=browse&sort=name>
- Denmark's Contribution to the 2008 Joint Council.* Commission Report on the Implementation of the Work Programme "Education and Training 2010".  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport07/dk\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport07/dk_en.pdf)
- D'Ercole, M. M. (1995): *Changes In Education In Portugal Twelve Years After Entrance In The European Union: Brief Account.* *OECD Observer*, Vol. A.
- DES (2000): *White Paper on Adult Education.* Dublin, DES Further Education Development Unit.
- DES (2005): *School Completion Programme: Guidelines towards Best Practice.* Dublin, DES Further Education Development Unit.
- DES (2005): *Survey of Traveller Education Provision.* Dublin, DES Further Education Development Unit.
- DES (2006): *Back to Education Initiative. Part-Time Programmes.* Dublin, DES Further Education Development Unit. Dublin, DES Further Education Development Unit.
- DES: *Youthreach and Senior Traveller Training Centre. Programmes funded by the Department of Education and Science. Value For Money Review.*
- Dubreuil, P., Fort, M., Morin, E. & Ravat, J-C. (2005): *Les sorties sans qualification.* Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Education & Schooling in Portugal.*  
<http://portugal.angloinfo.com/countries/portugal/schooling.asp>
- Education and Wage Inequality in Portugal.* <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/1099/>
- Education System in Portugal.*  
[http://www.shelteroffshore.com/index.php/living/more/education\\_system\\_in\\_portugal/](http://www.shelteroffshore.com/index.php/living/more/education_system_in_portugal/)

- Egger, Dreher & Partner AG (2007): *Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung*.
- EU (2006): *Az európai parlament és a tanács ajánlása*. Az Európai Unió Hivatalos Lapja (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról.
- EU (2008): *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2008*. Commission Staff Working Document.
- Europe in figures – Eurostat yearbook 2006–07*. EC, 2007
- Eurostat (2006): Labour Force Survey. Source: Indicadores Sociais 2006. INE. <http://indest.ine.pt/IETree.asp/>
- Eurybase (2008): *The Education System in Denmark, 2007–2008*. [http://eng.uvm.dk/documents/DK\\_EN.pdf](http://eng.uvm.dk/documents/DK_EN.pdf)
- Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért (2008)*. Budapest: Oktatás és gyermekesély kerekasztal, Magyarország Holnap, Ecostat.
- Fehérvári Anikó (2008): Az Arany János Programban részt vevő diákok. *Educatio*, 4. sz.
- Geser, Hans (2003): Beruf und Bildung diesseits und jenseits der Saane. *Panorama*, 3, 39–41. [http://www.panorama.ch/pdf/2003/Heft\\_3\\_2003/pan3339.pdf/](http://www.panorama.ch/pdf/2003/Heft_3_2003/pan3339.pdf) [letöltés: 08.07.24.]
- Grilo, E. M. (1995): *Vocational education and training in Portugal*. Bruxelles & Luxembourg: Cedefop. [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/5f/af.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/5f/af.pdf)
- Grootings, P. (1994): *From qualification to competence: what are we talking about*.
- Györgyi Zoltán & Mártonfi György (2008): Javaslatok a szakiskolai lemorzsolódás megelőzésére. *Szakoktatás*, 6.
- Györgyi Zoltán (2001): A szociális partnerek szerepe a dán szakképzésben, In: Benke Magdolna (szerk.): *A szociális partnerek szerepe a szakképzésben*. Budapest: NSZI.
- Györgyi Zoltán (2008): Projekt vagy iskola. *Educatio*, 4.
- Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.) (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: OKI.
- Havas Gábor & Liskó Ilona (2004): *Szegregáció az roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Az OM megrendelésre készült kutatási záró tanulmány. /Kézirat/
- Hofmann, C. & Kammermann, M. (2007): *Laufbahnstudie - Arbeitsmarktfähigkeit und zweijährige berufliche Grundbildung. Zweiter Zwischenbericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. [http://www.hfh.ch/webautor-data/70/zwischenbericht-2006.pdf/](http://www.hfh.ch/webautor-data/70/zwischenbericht-2006.pdf) [letöltés: 08.07.24.]
- Imre Anna (2004): *Az iskolai hátrány összetevői*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hatrany-Imre-02>
- Istance, D., Centre for Educational Research and Innovation., et al. (2006): *Demand-sensitive schooling?: evidence and issues*. Paris: OECD.

- Joint Report on Social Protection and Social Inclusion, 2008, Social inclusion, pensions.*  
[http://ec.europa.eu/employment\\_social/spsi/joint\\_reports\\_en.htm#2008/](http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/joint_reports_en.htm#2008/)
- Joseph, O., Lopez, A. & Ryk, F. (2004): *Generation 2004*. Cereq.
- Keller Judit & Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász-Lannert (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: OKI.
- Kemény István, Janky Béla & Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971– 2003*. Budapest: Gondolat.
- Kerékygártó László (2002): *Felzárkóztatás a felnőttkor küszöbén*. Budapest: NSZI.
- Kerényi Kata (2007): Az iskolakerülés lehetséges okairól. *Szakoktatás*, 9.
- Konzept Stützen und Fördern – Stütz- und Freikurse an der gibb.* (2004).  
<http://www.gibb.ch/> [letöltés: 08.07.28.]
- Liskó Ilona (2003): *Kudarok a középfokú iskolákban*. Budapest: Oktatókutatási Intézet. /Kutatás Közben ; 250./
- Liskó Ilona (2005): *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. Budapest: FKI. /Kutatás közben; 268./
- Liskó Ilona (2007): *Szakképzés és lemorzsolódás*. /Előadás, Power Point, 2007. 06. 13/. <http://oktatás.mholnap.digitalnatives.hu/images/Lisk%C3%B3.ppt>
- Mártonfi György (2003): *Szakiskolai programok, szakiskolások a 9. osztályban. Gyorsjelentés*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. /Kézirat/.
- Mártonfi György (2004): Szakiskolai képzés – Egy felmérés és két tanulmányút tapasztalatai. *Szakképzési Szemle*, 4.
- Mártonfi György (2006): Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez, *Iskolakultúra*, 10.
- Mártonfi György (szerk.) (2008): *Szakiskola és hátránykezelés. Egy EQUAL projekt szakiskolai alprojektjének tanulságai*. Budapest: Kisebbségkutató Intézet.
- Mayer József (2006): Az első, a második és az n-edik iskolai esély. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. Menezes, I.: *Civic Education in Portugal: Curricular Evolutions in Basic Education*. [http://www.jsse.org/2003-2/portugal\\_menezes.html](http://www.jsse.org/2003-2/portugal_menezes.html)
- Meyer, Thomas (2006): *Vocationalising education or educationalising training? A lab report from Switzerland*. [http://www.tree-ch.ch/html\\_de/index\\_de.html/](http://www.tree-ch.ch/html_de/index_de.html/) [letöltés: 08.07.25.]
- MKM (1996): *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája*. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Mühlemann, S. Schweri, J. & Wolter, S. C. (2004): Warum Betriebe keine Lehrlinge ausbilden – und was man dagegen tun könnte. *Die Volkswirtschaft*, 9.  
[http://www.skb-f-csre.ch/fileadmin/files/pdf/portraet/sw\\_DV09.pdf/](http://www.skb-f-csre.ch/fileadmin/files/pdf/portraet/sw_DV09.pdf/) [letöltés: 08.07.24.]
- National Economic and Social Forum (1997) *Early School Leavers and Youth Unemployment*. Forum Report No. 11. Dublin Stationery Office.
- National Economic and Social Forum (2001): *Early School Leavers*. Forum Report No. 24. Dublin Stationery Office.



- Nemzeti szakképzés-politikai jelentés a ReferNet számára. Oktatásfejlesztési Observatory, 2008. /Kézirat/
- OECD (1999a): *Thematic review of the transition from initial education to working life. Denmark country note.*
- OECD (1999b): *Thematic review of the transition from initial education to working life. Portugal country note.* <http://www.oecd.org/dataoecd/36/21/1908414.pdf>
- OECD (2001): „What Schools for Future”.
- OECD (2003): *Country Report: Portugal.* [http://www.refernet.org.uk/documents/Country\\_Report\\_Portugal\\_Eng\\_summary.pdf](http://www.refernet.org.uk/documents/Country_Report_Portugal_Eng_summary.pdf)
- OECD (2005): *School Factors Related to Quality and Equity – Results from PISA 2000.*
- OECD (2006): *Education at a Glance 2006.*
- OECD (2007) *Key Evidence on Vocational Education and Training Policy From Previous OECD Work.*
- OECD (2007a): *Education at a Glance 2007.*
- OECD (2007b): *Key Evidence on Vocational Education and Training Policy from Previous OECD Work.*
- OECD (2008): *Systemic Innovation.* In Vet: *A Preliminary Model of Innovation in Education.*
- OECD (2008a): *VET in PISA: Results from PISA 2003 and 2006.*
- OECD (2008b): *Education at a Glance 2008 – OECD Indicators.*
- OKM (2008) *Oktatás-Statistikai Évkönyv 2007/2008.* Budapest: OKM-Statistikai Főosztály.
- OM (2006): *Reformok az oktatásban, 2002–2006.* Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Pedagógiai Lexikon I-III.* (főszerk: Báthory Zoltán és Falus Iván). Budapest, 1997, Keraban Könyvkiadó, II. kötet.
- Pokol Béla (2004): *Szociológiaelmélet – Társadalomtudományi trilógia I.* Budapest, Századvég.
- Portugal Developing Human Capital.*  
<http://www.questia.com/googleScholar.qst;jsessionid=L2qTLN9j1x73khqvVTyyJTJfJ7nsQJsHTVpWyBfgjK07bzJpmJIT!-1608201780?docId=98560516>
- Portugal market introduction.* <http://www.britishcouncil.org/eumd-information-background-portugal.htm/>
- Portugal.* [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/fakultaet\\_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/Portugal.pdf](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/Portugal.pdf)
- Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Report 2006.*  
 Commission staff working document, EC, SEC (2006).  
<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>
- Psacharopoulos, G. (2007): *The Costs of School Failure.* Analytical Report for the European Commission.

- Radó Péter (2005): *Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok. OECD analitikus országjelentés – Magyarország*. Budapest: SuliNova, OPEK. /Kézirat/
- Reformok az oktatásban (2006), 2002–2006, OM
- Reuling, J. (1991): *Berufsbildung in den Niederlanden – Strukturprobleme und Reformdiskussion und Entwicklungslinien*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Schmid, Evi & Stalder, Barbara E. (2007): *Lehrvertragsauflösung: direkter Wechsel und vorläufiger Ausschied. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Schmid, H. & Liebig, T. (2001): *Quo vadis, duales System? Das neue Berufsbildungsgesetz und die Berufsbildungsreformen in der Europäischen Union*. Diskussionspapier des Forschungsinstituts für Arbeit und Arbeitsrecht an der Universität St. Gallen.
- Schwartz B. (1981): *L'Insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Rapport au Premier ministre, la documentation française.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2006b): *Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II*. <http://www.nahtstelle-transition.ch/files/nst6B13.pdf> [letöltés: 08.07.24.]
- Schweri, Jürg (2005): *Benachteiligte Jugendliche in den Arbeitsmarkt integrieren – eine Analyse der Anlehre in der Schweiz*. Bern; Zollikofen: Universität Bern; Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.
- Sheldon, George (2005): *Eidgenössische Volkszählung 2000. Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung in der Schweiz 1970–2000, Ausmass, Ursachen und Folgen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Sipos János: *Tanulásfejlesztés és oktatáspolitikai*.  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-Sipos>
- Sousa, J. M.: *Education Policy in Portugal: Changes and Perspectives*.  
<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n5.html>
- Stalder, Barbara E. & Schmid, Evi (2006): *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Stamm, M. (2006): Schulabsentismus: Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, H. 2.
- Stiglitz, E. J. (2000): *A kormányzati szektor gazdaságtana*. KJK Kerszöv.
- Strahm, R. H. (2006): Die Berufsbildung – verkannt, standortpolitisch entscheidend und reformdürftig. In: Dubs, R. et al. (Hrsg): *Bildungswesen im Umbruch. Festschrift für Hans Giger*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Summary sheets on education. Systems in Europe. [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/eurypres-por-misc-t05.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eurypres-por-misc-t05.pdf) (Eurydice)
- Supplement de La Lettre du Monde de l'Education, 2003, nr. 411, 21 avril, 4 p.
- Szakképzés Magyarországon (1996): 1995, Munkaügyi Minisztérium

- The Danish Approach to Quality – in Vocational Education and Training*. Danish Ministry of Education, 2008. <http://pub.uvm.dk/2005/vetquality/>
- The Danish Education System*. Cirius, 2006.  
[http://www.ac.dk/files/pdf/Danish\\_Education\\_System.pdf](http://www.ac.dk/files/pdf/Danish_Education_System.pdf)
- The European Education Directory – Portugal*. <http://www.euroeducation.net/>
- Török Balázs (2004): *A közoktatási rendszer fejlődési alternatívái az OECD–CERI szcenárió tipológia alapján*. Budapest: Oktatókutató Intézet. /Kézirat/
- Török Balázs (2006): *Az egész életen át tartó tanulás lakossági csoportok megkérdezése alapján*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. /Kézirat/
- Training No. 22*, European Journal, CEDEFOP, January – April.
- UNESCO (2003): *UNESCO Gender and Education for all. The leap to equality. Global monitoring report*.

---

## SUMMARY

### **Anikó Fehérvári (ed.): Vocational training and dropouts**

*Hungarian Institute for Educational Research and Development,*  
Budapest, 2008. Research Papers 283

In recent years reducing the rate of those dropping out of education has become one of the main objectives of the education policy in Hungary and also internationally. However, dropout and school failure are interpreted in various ways. By countries and in international comparative statistics one can meet different definitions. There are countries where all those who have to repeat a year, cannot pass an examination or drop out of school are classified under the heading *school failure*. On the other hand, there are countries where dropout rates are calculated in relation to a given age group. Naturally, the concepts of failure and dropout depend also on the features of the education system of a given country. In some countries there are no repeaters, only weak performers, so in this case this definition is meaningless. Irrespective of how much selective, assessment- or exam-centred the education system of a country is dropouts are usually defined as pupils leaving school education without a completed qualification. Therefore it is not easy to make international comparisons in this area. The surveys of great international organizations try to resolve the differences by countries by using broad and various definitions. E.g. in 2003 in an Unesco report (Gender and Education for all: The leap to equality, Global monitoring report, 2003) the following indicator was used for comparing the countries of the world: *transition from primary education to secondary education: the rate of those entering secondary education in a given year calculated from the number of those leaving primary school in the previous year*. In the educational statistics of the OECD (Education at a Glance) dropouts appear in the chapter on access to education, participation and progression. Two types of dropout rates are measured connected basically to age groups: (1) *the number of the young people between 15 and 19 years of age who are neither in formal education nor in the labour market* (2) *the rate of the 20-24-year old young people who left formal education without secondary qualification*.

International and national surveys as well as methodological definitions suggest that dropout rates have to be examined by various age groups; and in developed countries the number of dropouts is determined by the possession or lack of secondary qualification. In this latter case those who do not continue their studies after completing primary education also belong to this group.

In Hungary the official educational statistics do not include data on dropout at present. Unified data collection and data supply covering the whole of public education has only existed since 2001. In the first half of the nineties data collection and supply followed the structure of the communist period, i.e. there were separate publications on primary education, secondary education and vocational training. Until 2000 the following indicators were used: (1) *Dropouts in primary education (full-time general school): those completing successfully grade 8 in the percentage of those who enrolled in schools 8 years before*, (2) *Compulsory education in the percentage of the population of the relevant age; the rate of those completing general school by the age of 16 in the age group of 6-16*, (3) *Further education: the rate of those continuing their studies in the year of completing grade 8 successfully in the percentage of all pupils completing general school in the given year*, (4) *Dropout among full-time secondary school pupils: those completing grade 4 successfully in the percentage of those enrolled in grade one 4 years before*. Dropout was measured by examining in a given age group how many pupils completed the training programme in the presumed optimum schooling time. Due to methodological considerations this data disappeared from the statistics in 2001. One of the reasons was e.g. that the dates did not indicate transitions from mainstream education to special education. Calculation and comparison is further complicated by the fact that the former system of 8+4 or 8+3 in the case of vocational training schools has broken up and now several combinations of various numbers exists (4+8, 6+6, 8+5, 8+4). Consequently, a really accurate and reliable measurement is possible only by following the school career of individual pupils. In some states of the United States and in Sweden such a registration system already exists and this clearly shows where individual pupils are in their school career or whether they have dropped out of the system. Big country, big bureaucracy. Naturally, in the United States there is a special office for dropout prevention. Three definitions are used there: (1) *Current dropout rate: in the cohort of 15-24-year-olds in grades 10-12 the percentage of those dropping out in the preceding 12 months*; (2) *Average dropout rate: the rate of those in the cohort of 16-24-year-olds who completed secondary (high) school unsuccessfully in grades 10-12*; (3) *Rate of those in the cohort of 14-18-year-olds who completed secondary (high) school successfully and obtained a secondary (high) school diploma or any other similar certificate*.

Returning to following the school career of individual pupils it seems that Hungary will also use this method of registration as all pupils have now identification codes and as of this school year schools will supply dropout data as well. (Our research has greatly contributed to the introduction of this system.)

This research has two aims. On the one hand, it intends to present the international interpretations of dropout thus contributing to formulating the national definition, while on the other to present the situation in Hungary. The first part of the research report includes country studies describing in short the educational system of the given country (as the interpretation of failure and dropout is closely related to the characteristics of the given country), present-

ing how dropout is interpreted and measured, and how it is prevented or managed. In selecting countries we aimed at giving a colourful picture, finding diverse interpretations, positive and negative examples as well. In their studies the authors present the characteristic features of several countries: György Mártonfi – the Netherlands and Denmark, Gabriella Kállai – France, Zoltán Györgyi – Portugal, and Gábor Tomasz – Switzerland and Ireland. As school performance is closely connected to the subject of our research, Balázs Török analyzes the most recent OECD data in his study, which shows where Hungary is placed now in the ranking of the most developed countries.

In part two the situation in Hungary is presented. György Mártonfi in his study summarizes the most important issues of education policy, government and EU programmes and presents (in more details than in this introduction) the various approaches to dropout. Then the current situation is analyzed.

The research does not cover the whole of the education system as the data of the past twenty years show that the rate of dropout has considerably decreased, with stagnation until 1995 and an increase after 1995. However, there is considerable variance by educational and training programmes, in general secondary schools and vocational secondary schools the dropout rate is of a few percent only, in vocational training school this ratio is close to one third. The research focuses on vocational training schools and vocational training and is aimed at exploring how the dropout rate has changed in the recent years and what effects the various government initiatives to renew vocational trainings have had concerning dropout. Recently the government has launched several vocational training programmes (Vocational Training School Development Programme, revision of the National Register of Vocational Qualifications and establishing Regional Integrated Vocational Centres). These programmes were aimed at developing a vocational training system meeting the demands of a new, modern economy. While modernizing vocational training the facts also had to be taken into account that the previous qualifications of the pupils are very heterogeneous and the dropout rate is very high. Besides presenting numerical data the research also reveals what effects the vocational training development programmes had on the dropout rates.

#### *Methods used in the research:*

Analyzing international processes. Country studies on the vocational training system of six developed countries. Method: desk research, statistical analysis, document analysis.

Analyzing the modernizing processes in Hungary. Summarizing the changes of the recent years in vocational training. Method: desk research, statistical analysis, document analysis.

Empirical data collection. Qualitative and quantitative research representative for regions and groups of qualifications. The subjects of the questionnaires and interviews were head teachers of vocational training institutions and leaders of Regional Integrated Vocational Training Centres. The research

includes a multi-step follow up phase, the subjects being pupils in vocational training. As a result of this research not only the rates of dropout but also its causes can be mapped.

A Kutatás közben sorozat újabb füzetei:

## 2008

- 282 Zoltán Györgyi (ed.)** Az integráció érdekében – A Második Esély című Equal-program keretében készült tanulmányok  
**281 Liskó Ilona – Fehérvári Anikó:** Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről  
**280 Zoltán Györgyi (ed.)** Giving Opportunities, Leaving Disadvantages – Case Studies of programmes from three EU Countries to prevent dropping out

## 2007

- 279 Zoltán Györgyi (ed.)** Give a chance ... – Case Studies of programmes from four EU Countries to help young people's social and professional inclusion  
**278 Hrubos Ildikó –Tomasz Gábor (szerk.):** A bolognai folyamat intézményi szinten

## 2006

- 277 Szemerszki Marianna:** Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban  
**276 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán:** Kiút a gödörből: Az országos Foglalkoztatási Közalapítvány KID-programja  
**275 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona:** Az Arany János Program hatásvizsgálata  
**274 Polónyi István – Timár János:** Oktatáspolitikai és demográfia  
**273 Tót Éva:** A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás  
**272 Gábor Kálmán:** Kollégisták a felsőoktatásban  
**271 Bajomi Iván – Berényi Eszter – Erőss Gábor – Imre Anna:** Ahol ritka jószág a tanuló – Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten  
**270 Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna:** Sziget Fesztivál 2005  
**269 Szemerszki Marianna:** A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói

## 2005

- 268 Liskó Ilona:** A roma tanulók középiskolai továbbtanulása  
**267 Sáska Géza:** A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái  
**266 Havas Gábor – Liskó Ilona:** Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában  
**265 Polónyi István:** A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete

## 2004

- 264 Tót Éva:** Oktatási indikátorok – Az OECD INES Network-B tevékenysége  
**263 Györgyi Zoltán – Mártonfi György:** A Leonardo mobilitási program hatása a résztvevőkre  
**262 Polónyi István:** Patyomkin finanszírozás – Hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával?  
**261 Török Balázs:** A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei  
**260 Török Balázs:** A kisgyermekkorai nevelés és gondozás nemzetközi összehasonlításának alapja  
**259 Liskó Ilona:** Perspektívák a középiskola után  
**258 Biró Zs. – Hrubos I. – Lovász G. – Pásztor A.:** Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen  
**257 Liskó Ilona:** A szakképző iskolák kollégiumai  
**256 Polónyi István:** A felnőttképzés megtérülési mutatói  
**255 Polónyi István:** A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején  
**254 Forray R. Katalin – Híves Tamás:** A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990-2000)



A Kutatás közben sorozat újabb füzetei:

#### 2008

- 282 Zoltán Györgyi (ed.): Az integráció érdekében  
– A Második Esély című Equal-program keretében készült tanulmányok
- 281 Liskó Ilona – Fehérvári Anikó: Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről
- 280 Zoltán Györgyi (ed.): Giving Opportunities, Leaving Disadvantages  
– Case Studies of programmes from three EU Countries to prevent dropping out

#### 2007

- 279 Zoltán Györgyi (ed.): Give a chance ... – Case Studies of programmes from four EU Countries to help young people's social and professional inclusion
- 278 Hrubos Ildikó – Tomasz Gábor (szerk.): A bolognai folyamat intézményi szinten

#### 2006

- 277 Szemerszki Marianna: Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban
- 276 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán: Kiút a gödörből:  
Az országos Foglalkoztatási Közalapítvány KID-programja
- 275 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona: Az Arany János Program hatásvizsgálata
- 274 Polónyi István – Timár János: Oktatáspolitikai és demográfia
- 273 Tót Éva: A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás
- 272 Gábor Kálmán: Kollégisták a felsőoktatásban
- 271 Bajomi Iván – Berényi Eszter – Erőss Gábor – Imre Anna: Ahol ritka jószág a tanuló – Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten
- 270 Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna: Sziget Fesztivál 2005
- 269 Szemerszki Marianna: A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói

#### 2005

- 268 Liskó Ilona: A roma tanulók középiskolai továbbtanulása
- 267 Sáska Géza: A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái
- 266 Havas Gábor – Liskó Ilona: Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában
- 265 Polónyi István: A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete

#### 2004

- 264 Tót Éva: Oktatási indikátorok – Az OECD INES Network-B tevékenysége
- 263 Györgyi Zoltán – Mártonfi György:  
A Leonardo mobilitási program hatása a résztvevőkre
- 262 Polónyi István: Patyomkin finanszírozás  
– Hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával?
- 261 Török Balázs:  
A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei
- 260 Török Balázs:  
A kisgyermekkorai nevelés és gondozás nemzetközi összehasonlításának alapja
- 259 Liskó Ilona: Perspektívák a középiskola után
- 258 Biró Zs. – Hrubos I. – Lovász G. – Pásztor A.:  
Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen
- 257 Liskó Ilona: A szakképző iskolák kollégiumai
- 256 Polónyi István: A felnőttképzés megtérülési mutatói
- 255 Polónyi István: A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején
- 254 Forray R. Katalin – Híves Tamás:  
A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990–2000)