

OTDK-DOLGOZAT

Krámli András János

2013

**MAGYAR OKTATÁSPOLITIKAI KÉRDÉSEK
FINN VÁLASZOKKAL**

Questions of education policy in Hungary with Finnish answers

Krámli András János

TARTALOMJEGYZÉK

1.	BEVEZETÉS.....	5
2.	GLOBÁLIS KITEKINTÉS.....	7
3.	A MAGYAR KÖZOKTATÁS ÖT KRITIKUS PONTJA.....	9
3.1.	AZ OKTATÁS FINANSZÍROZÁSA	9
3.2.	EGYENLŐTLENSÉGEK MINDEN SZINTEN.....	10
3.3.	KORA GYERMEKKORI FEJLŐDÉS.....	11
3.4.	A PEDAGÓGUSPÁLYA PRESZTÍZSE	12
3.5.	A SZAKKÉPZÉS.....	14
4.	A FINNEK TUDATOS, LÉPCSŐZETES ÉPÍTKEZÉSE	15
4.1.	SZEGÉNYSÉGBŐL A MEGGAZDAGODÁSIG	15
4.2.	A FINN FELZÁRKÓZÁS	15
4.3.	AZ ALAPFOKÚ KÉPZÉS REFORMJA AZ EGYENLŐSÉG SZELLEMÉBEN.....	16
4.4.	A FINN OKTATÁS SZERKEZETI FELÉPÍTÉSE	17
4.5.	ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS FINNORSZÁGBAN.....	18
4.6.	ELŐNY AZ OLVASÁSBAN ÉS A NYELVTUDÁSBAN.....	18
4.7.	AZ ELŐSEGÍTŐ TÉNYEZŐK	19
4.8.	KODÁLY-MÓDSZER, AVAGY A MAGYAROKTÓL IS LEHET TANULNI!.....	19
5.	FINN VÁLASZOK A MEGNEVEZETT 5 PROBLÉMÁRA	21
5.1.	AZ OKTATÁS FINANSZÍROZÁSA, KÖLTSÉGEI.....	21
5.2.	AZ EGYENLŐSÉG POLITIKÁJA AZ ISKOLÁK ÉS A DIÁKOK KÖZÖTT	23
5.3.	KISGYERMEKKORI FEJLŐDÉS	25
5.4.	A FINNEK LEGNAGYOBB ERŐSSÉGE: PEDAGÓGUSAIK	28
5.4.1.	<i>A pedagóguspálya presztízse.....</i>	<i>28</i>
5.4.2.	<i>Tudás- és kutatásalapú képzés.....</i>	<i>29</i>
5.4.3.	<i>Liberális nyitottság, pedagógiai konzervativizmus</i>	<i>30</i>
5.4.4.	<i>Értékelés más szemlélettel.....</i>	<i>30</i>
5.5.	A KÖZÉPFOKÚ SZAKOKTATÁS ÉS SZAKKÉPZÉS.....	30
6.	A LÁTHATATLAN MOZGATÓRUGÓ: A BIZALOM.....	33
7.	KONKLÚZIÓ	35
7.1.	„FELFELÉ VERSENYZÉST” A TUDÁSBAN A „LEFELÉ VERSENYZŐ” BÉRPOLITIKÁVAL SZEMBEN!	35
7.2.	ÁTLAGOS ÁLLAMI RÁFORDÍTÁS IS ELÉG, HA HATÉKONY	36
7.3.	EGYENLŐSÉG POLITIKÁJÁT!	37
7.4.	A KISGYERMEKKORI NEVELÉS ÉS FEJLESZTÉS STRATÉGIAI FONTOSSÁGA	37
7.5.	„AZ OKTATÁSI RENDSZER CSAK ANNYIRA JÓ, AMENNYIRE A TANÁROK, AKIK ALKOTJÁK”	37
7.6.	MÍNŐSÉGI SZAKKÉPZÉST EGYENLŐ FELTÉTELTEREMTÉSSEL!	38
7.7.	POLITIKAI BIZALMON ALAPULÓ BIZALMI POLITIKA	39
	ÖSSZEFOGLALÁS	40
	IRODALOMJEGYZÉK.....	41

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: PISA eredmények nemzetközi összehasonlításban (2009)	7
2. ábra: Magyarország oktatási kiadásai	9
3. ábra: Szövegértési eredmények nemzetközi összehasonlításban (PISA 2009).....	10
4. ábra: Finnországi szövegértési eredmények (PISA 2009)	10
5. ábra: Pedagógusok presztízselégedettsége Magyarországon	13
6. ábra: Magyar pedagógusok pályaváltoztatási szándékai.....	13
7. ábra: Magyar iskolatípusok közötti különbségek	14
8. ábra: A finn oktatási rendszer szerkezeti felépítése.....	17
9. ábra: Oktatási eredmények jövedelemkülönbségeket tekintve	23
10. ábra: Iskolák közötti különbségek	24
11. ábra: Kasztidentitásból fakadó különbségek Indiában.....	24
12. ábra: Kisgyermekkorai neveléshez nyújtott szolgáltatások Finnországban.....	25
13. ábra: Iskolai óraszámok nemzetközi összehasonlításban.....	29
14. ábra: A bizalom szintje az északi országokban	33
15. ábra: Részvétel az egész életen át tartó tanulásban.....	35

1. BEVEZETÉS

Bár a rendszerváltás hajnalán a frissen megválasztott köztársasági elnök beszédében a magyar nemzet jövőjét az oktatás színvonalától tette függővé, érdemi változás azóta sem történt. Hiányzik egy hosszú távú, közösen elfogadott oktatási stratégia, amely széles politikai és társadalmi konszenzus alapján születne. Ehelyett a politika négy éves ciklusokban gondolkodik, s az oktatásra való ráfordítások helyett stratégiánk az alacsony bérekben, azaz az alacsony képítést igénylő, minimális hozzáadott értékkel bíró munkahelyekben látják a felemelkedés lehetőségét. Andreas Schleicher, az OECD oktatásért felelős vezetője szerint „az egyes országok oktatási rendszere és annak minősége visszatükrözi az adott társadalom gazdasági és szellemi állapotát, illetőleg felismerhető belőlük, hogyan értékeli a társadalom önmagát” (Imre, 2008). Kijelentése hatványozottan igaz lehet Magyarországra, amely mély és gyökeres problémákat vetít nemzetünkre.

„Nincs még egy szakma, amelyet szinte minden korban olyan erősen meghatározott volna az adott politikai, hatalmi konstelláció, mint a pedagógiát.” (Nahalka István)

A gondolatot követve kutatásomat az oktatás területére összpontosítottam, azon belül is az alapfokú oktatásra: tételelem szerint a magyar diákok 15 éves korukra olyan hátrányos helyzetbe kerülnek az oktatási rendszer egyenlőtlenségeinek és igazságtalanságainak köszönhetően, amelyet aztán már szinte lehetetlen behozni.

Az alábbi öt hipotézist állítottam fel:

1. Az oktatás évek óta stratégiai prioritása ellenére alulfinanszírozottsággal küzd.
2. A magyar iskolarendszer nem képes egyenlő esélyeket biztosítani a hátrányos családi háttérű tanulók számára.
3. A kora gyermekkori fejlesztés elhanyagolásának következményeként a gyermekek jövőbeni sorsa gyakorlatilag már az iskola kapuján belépve hat évesen eldől.
4. A középfokú intézmények (az alapfokú iskolai rendszer hibáit „továbbcipelve”) olyanra szegregáltak, hogy ennek a szakképzés szenvedje meg valódi hátrányait.
5. A negatív folyamatok előmozdítói azok a pedagógusok lehetnének, akik sem anyagi, sem társadalmi megbecsülést nem kapnak.

Az említett problémákra az angol-amerikai irodalomban „Negyedik Útnak” nevezett világhírű finn oktatáspolitikai innovatív válaszokkal szolgál Magyarországnak az (esély)egyenlőség és

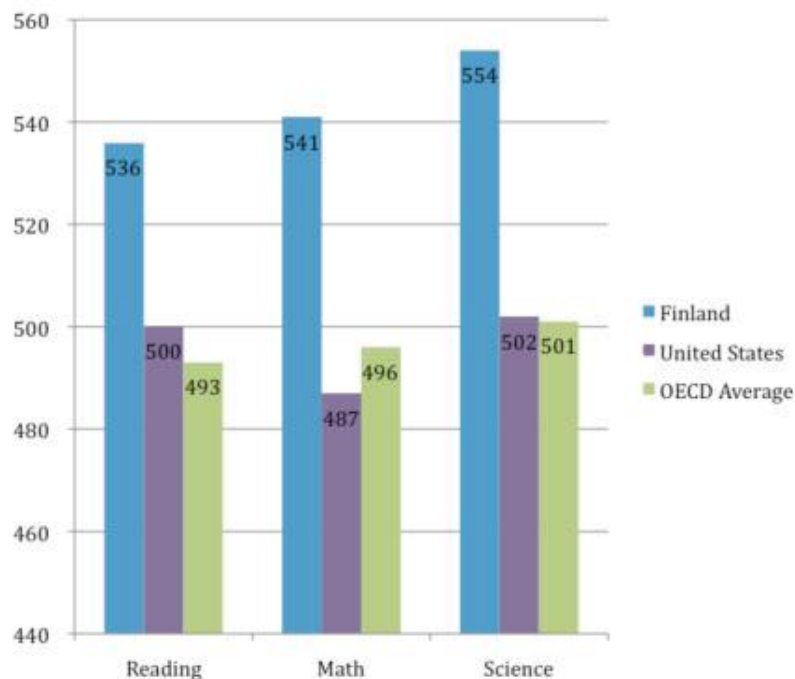
az igazságosság szellemében. Finnországban a tudásalapú társadalom gondolata egyáltalán nem új keletű, sőt Észak-Európa országai tudatosan, évtizedek óta ezt a filozófiát követik: az *egyenlő, méltányos és igazságos jóléti rendszerhez* bizonyítottan nélkülözhetetlen tényező az a társadalmi tudás, amelynek az Északi Modell állításuk szerint évtizedes sikereit köszönheti (Esping-Anderssen, 1990). Mert a jól képzett munkaerő magasabb hozzáadott értéket ad a gazdasági termelékenységhez- nem beszélve a magasabb adóbevételekről- többletet jelent az egyén, végső soron pedig az egész társadalom számára. A finn modell nem egy komplett átruházást sugall az oktatáspolitikai tekintetében, inkább elveinek és módszereinek átvételét javasolja a magyar sajátosságok figyelembe vételével. Finnről magyarra...

2. GLOBÁLIS KITEKINTÉS

Ahogy a 60-as években az oroszok úrprogramja változtatásra sarkallta az amerikai iskolákat a matematika illetve más tudományok tekintetében, majd később Japán és az ázsiai kistigrisek ugrásszerű fejlődése inspirálta a világ vezető gazdaságainak oktatásért felelős politikusait, úgy az utóbbi években nagy kíváncsisággal követhetjük a finn oktatási rendszer sikerét, mint az északi modell egyik fontos alapkövét. A 21. század globalizáció, pénzügyi és gazdasági krízis okozta változásai

egyre inkább az oktatás területére is kiterjednek: az iskolai tanórak számának növelése, a standardizált-szabványosított tesztek hatékonysága megkérdőjeleződik, míg a verseny(helyzet) egyre élesebb a tanárok és az iskolák között, amely eltolódó egyenlőtlenségekhez vezet nem csak az intézmények, hanem ez egyes intézményeken belül a diákok között is. A hivatalosan ki nem mondott irányelvek leegyszerűsítve a következőképpen fogalmazhatóak meg: „nagyobbak, jobbnak, keményebbnek, erősebbnek, gyorsabbnak lenni”.

A leírt angol-amerikai filozófiával szembehelyezkedve kialakult a „Harmadik Út” (Third way), amely az oktatás kérdését erkölcsi és morális értékek talajára építi, a teljesítő képesség illetve a hatékonyság növelését tűzi ki elsődleges célul (Andersson, 2009). Ez az út sokkal professzionálisabbnak valamint inspirálóbbnak tűnik, azonban gyakorlati megvalósításával Andi Hargreaves szerint óriási problémák vannak: nem veszi figyelembe az országok közötti alapvető és kulturális különbségeket, lehet az Új-Zéland, Trinidad és Tobago vagy éppen Magyarország, a rendszer szakmai és morális céljai lényegében ugyanazok (Hargreaves – Shirley, 2009). A Harmadik Út oktatáspolitikájában az emberek nem fogalmazzák meg saját



1. ábra: A legutóbbi PISA felmérésekben Finnország szerepelt a legjobban a természettudományok területén az OECD országok között (2009)

Forrás: OECD /PISA (2010)

víziójukat, elképzeléseiket, hanem azt más emberektől kölcsönzik. Mások sikeres politikáját szállítják egy teljesen különböző kultúrába.

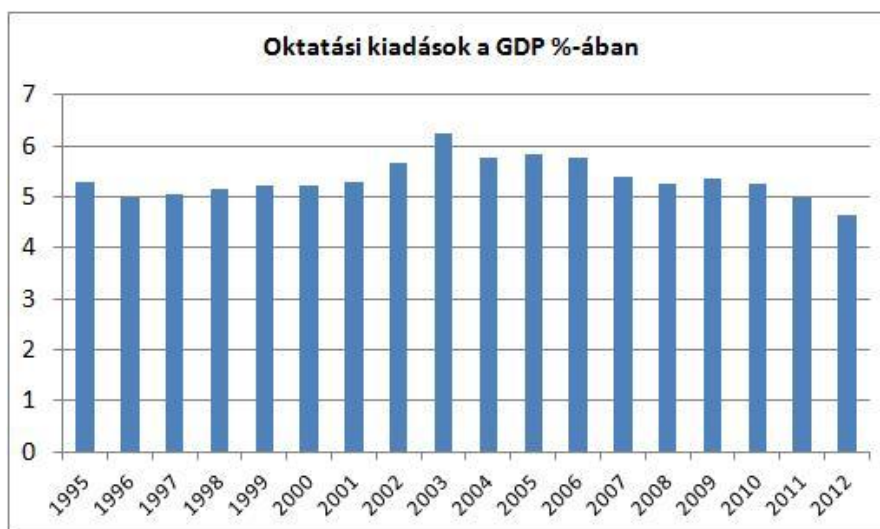
A „Negyedik Útnak” is nevezett finn oktatási modell az inspiráció, az innováció valamint a kollektív felelősség értékeit képviseli. A nemzetközi felmérésekben elért eredményei alapján a világ egyik legjobb, míg az OECD tagországai között egyenesen a legsikeresebbnek titulálják, ám ugyanúgy példás helyen szerepel az iskolai intézmények közötti eredmények különbségének csökkentésében, a gazdaságilag is versenyképes tudás, jólét és magas életminőség aspektusában is a mindössze 5,5 millió lakosú észak-európai kis ország.¹ Hogy mi ennek a titka, Pasi Sahlberg művében átfogó elemzést ad a finn modell történetéről, alapértékeiről illetve erősségeinek titkairól: Finnország saját maga fejlesztette ki adottságira és erősségeire alapozott vízióját az oktatási és szociális változás szükségességét felismerve, nem pedig más országok már sikeres rendszerét kölcsönzi (Sahlberg, 2011). A finn oktatást legfőképp a magas minőség jellemzi, a jól képzett oktatók (legalább mesterfokú végzettséggel), akiknek önállóságot biztosítanak iskolai tevékenységükben (nem a tipikus felülről lefelé történő beavatkozás valósul meg). Az ország földrajzi, gazdasági, társadalmi, szociális és kulturális adottságait is mérlegelve egy olyan speciális oktatási stratégiát dolgoztak ki, amellyel az ország bármelyik intézményében a kilenc éves alapképzést teljesítve (finnül peruskoulu) minden diáknak azonos feltételeket és körülményeket biztosítanak, egyenlő esélyekkel pályázva a következő oktatási szintekre. A tanárok nem a központilag előírt tantervet illetve standardizált tesztek alkalmazását, hanem az aktuális igényeknek megfelelő tantervet és értékelési rendszert követnek, motiválva ezzel saját magukat és diákjaikat is.

¹ Részletes, összehasonlító statisztikák találhatók a PISA 2009-es összefoglaló jelentésében valamint az alábbi linken: <http://rankingamerica.wordpress.com/tag/pisa/>

3. A MAGYAR KÖZOKTATÁS ÖT KRITIKUS PONTJA

3.1. AZ OKTATÁS FINANSZÍROZÁSA

Az oktatás alulfinanszírozottságát a mindenkori kormányok a 1990-es évektől forráshiánnyal magyarázzák, gazdaságfilozófiájuk pedig kivétel nélkül az alacsony bérekben látja a megoldás kulcsát: ez azonban alacsony termelékenységgel és hozzáadott értékkel párosul, az alacsony foglalkoztatottság pedig csak tetézi a költségvetési hiányt. A reformok szükségességét érezve mindegyik kormány elindult a változtatások útján, ám az utolsó pillanatban a költségvetési hiányok betömködésekor az oktatás (nemzetstratégiai fontossága ellenére) soha nem élvezett prioritást, sőt ennek csak hátrányát szenvedte. A változatlan politikai szemléletre egy egészen friss példa: a 2013-as reformcsomag releváns pontja a pedagógus-életpályamodell, amelynek bevezetését az utolsó pillanatban mégis elhalasztották a költségvetési hiány csökkentése érdekében.² A modell egyik fontos eleme a 2008 óta befagyaszott pedagógus bérek felzárkóztatása, amelyre az egész közoktatási reformot építenék. A kérdés csupán az, hogy érdemes-e spórolni a legfiatalabb nemzedéken, anélkül, hogy ennek komoly (gazdaságot is érintő) negatív hatásai lennének a jövőre nézve? A másik kérdés pedig az lehetne, hogy valóban ilyen sokba kerül egy sikeres oktatási rendszer működtetése, mint például a finn?



2. ábra: Magyarország oktatási kiadásai a GDP arányában 2009 óta folyamatosan csökkennek.

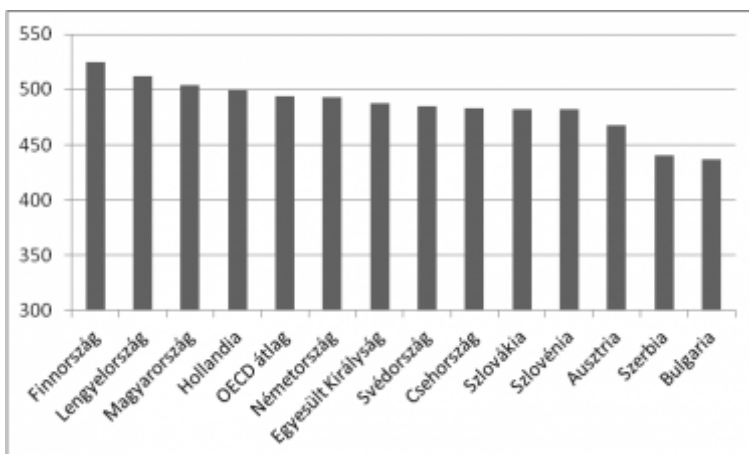
Forrás: Radó (2012)

² M. László F. – Szabó M. (2012): Csak a rosszat kapják majd a tanárok a kormány intézkedéseiből. HVG, http://hvg.hu/itthon/20121005_pedagogus_eletpalya_halasztas_berek_matol, (letöltve: 2012.10.06)

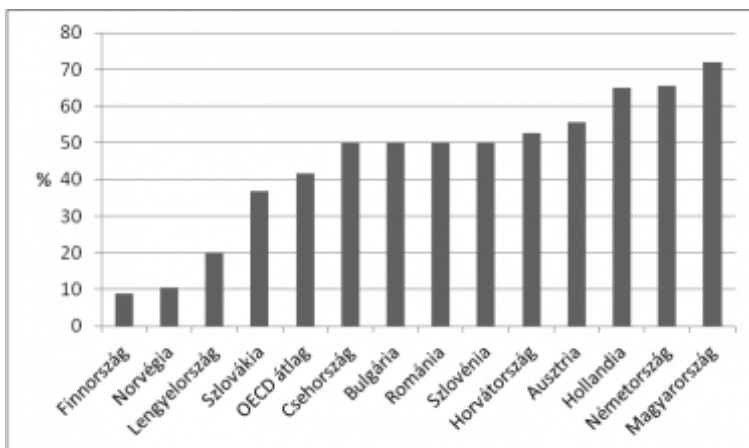
3.2. EGYENLŐTLENSÉGEK MINDEN SZINTEN

A 2009-es PISA felmérésekben a magyar eredmények társadalmi különbségektől megtisztított hatás után kifejezetten jók, a magyar tanulók gazdasági, szociális és kulturális háttérükhöz képest átlagon felüli teljesítményt nyújtottak (Szepesi et al., 2009).

Azonban a társadalmi és szociális különbségek, egyenlőtlenségek a középmezőny végére csúsztatják Magyarországot pozícióját. Ahogy a 2011-es KSH felmérésből is kiderül, a magyar iskolaszisztéma továbbra sem képes egyenlő esélyeket biztosítani a hátrányosabb családi háttérű tanulók számára (KSH, 2011). Míg az iskolán belüli tanulói teljesítmények homogénnek nevezhetőek (34 százalék az OECD 65 százalékos átlagával szemben), addig a legnagyobb problémát az iskolák közötti különbségek jelentik, az iskolaválasztás meghatározó a későbbi elért eredményekben. Magyarországon nem csak regionálisan és területileg van jelentős differencia az oktatás színvonalában, hanem a városok-kis települések közötti feltétel- és körülmények is szembetűnőek. Különbségek jelentkeznek etnikai alapon is, ebben az értelemben a szegregáció veszélyére is fel kell hívni a figyelmet a romák által átlagban nagyobb arányban lakott körzetekben. A finn rendszer az egyenlőség politikájában élen jár: az iskolák közötti szövegértési eredmények mindössze 7 százalékot tesznek ki, az OECD átlag 42 %, míg Magyarországon ugyanez 71,9% (Radó, 2011)!



3. ábra: A társadalmi hatások megtisztítása után szövegértésben Magyarország az előkelő 3. helyen szerepel, OECD átlag felett
Forrás: Radó (2011)



4. ábra: Finnországban az iskolák közötti szövegértési eredmények mindössze 7 százalékot tesznek ki, az OECD átlag 42 %, míg Magyarországon 71,9%!
Forrás: Radó (2011)

3.3. KORA GYERMEKKORI FEJLŐDÉS

A leszakadás és egyenlőtlenség már kora gyermekkorban jelentkezik, abban a szakaszban, amikor az iskolarendszerbe még be sem léptek a gyerekek. Az első pontban említett okok miatt a gyermekek úgy kerülnek az általános iskolába, hogy bár korkülönbségben maximum egy év, mentálisan öt, szociálisan pedig hat évet is lehet az eltérés (Fazekas et al., 2008). A fejlettségben jelentkező szélsőségesen nagy különbségek nagyban meghatározzák a későbbi eredményeket. A magyar állam pedig ebben a kritikus fejlődési szakaszban költ legkevesebbet a fiatal generációra.

- A családok megsegítésére és alapvető ismereteinek bővítésére védőnői szolgálat alulfinanszírozott, az országon belül nagyok a területi eltérések a védőnői ellátáshoz való hozzáférés tekintetében.³ Egy védőnőre a jogszabályban előírt 250 helyett 600 gyerek jut, 350 településen pedig semmilyen szolgáltatásuk nem elérhető. A rendszer egyáltalán nem motivál több gyermek ellátására: a védőnő hiába lát el akár kétszer annyi gyereket, ezért nem illeti meg pluszjutatás. A helyzet komolyságát jelzi, hogy 2011-ben már az állampolgári jogok biztosa is jelezte, hogy a fennálló helyzet sérti a „gyermek egészséghez való jogát”.
- A rendszerváltást követően a bölcsődék számát anyagi és politikai okokból drasztikusan korlátozták, 15 százalékról 8 százalékra csökkentve arányukat. Holott a megváltozott gazdasági környezetben az igény megnőtt a bölcsődék iránt. A Magyar Női Érdekérvényesítő Szövetség 2011 év végi állásfoglalásában „a fennálló fizetési arányok és szociális juttatások szintje miatt a bölcsődei helyek ingyenessége alapvető feltétele úgy a magyar társadalom működésének, mint az esélyegyenlőség megteremtésének, a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjának, és a munkaerőpiac bővítésének”. Az óvodai hálózat 85 százalékos kiterjedtsége ellenére pont a rászorult gyermekek részére nem nyújt hozzáférést, bejutás esetén pedig nem kapja meg a szükséges segítséget. A családi

³ A Medical Online MTI jelentés alapján készült „Egy védőnőre hatszáz gyerek jut” c. cikke. http://www.medicalonline.hu/eu_gazdasag/cikk/egy_vedonore_hatszaz_gyerek_jut (letöltve: 2010.10.02)

napközti hálózatának Európai Unió támogatása részben megoldást nyújthat a kisebb települések problémáira, a megfelelő pszichikai és mentális fejlesztéshez viszont megfelelő képzési rendszer is szükséges lenne.

Herczog Mária szerint a kora gyermekkori fejlesztésbe a mindenkori kormányok azért nem fektetnek elég pénzt, mert a döntéshozók hosszú távú humán fejlesztések helyett a rövid távú hatásokra figyelnek (Fazekas et al., 2008). Hiányzik egy mindenki által elfogadott nemzeti stratégia, ami a korai gyermekkori fejlődést segítené. Másrészt nem ismerik fel a kisgyermekkori fejlesztések elmaradásából származó veszteségeket. Utóbbinak részben az is oka, hogy nincs egy nemzetközi szinten is elfogadott mérési rendszer, amely alapján a monitorozás illetve az országok közti összehasonlítás megvalósítható és átlátható lenne.

3.4. A PEDAGÓGUSPÁLYA PRESZTÍZSE

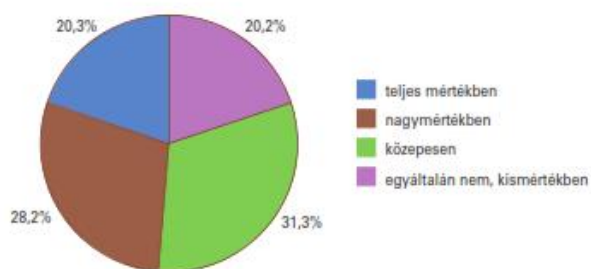
A pedagóguspálya az elmúlt évtizedekben folyamatosan veszít presztízséből, amely nem csak az alacsony bérszínvonalnak köszönhető. Az alapképzésre járó hallgatók közül kevesen választják a pedagógusi pályát (Chrappán, 2010) (2010-es felmérés szerint a végzettek 61,9 százaléka dolgozik az oktatásban): sem az anyagi megbecsültséget, sem pedig a szakmai kihívást nem látják a tanári hivatásban a most végzett fiatalok. Ezen felül számottevő a pályájukat elhagyni készülő aránya, a pedagógusok terhei folyamatosan nőnek (adminisztráció, kötelező munkaidő), a régóta tervezett életpályamodell bevezetését 2013-ban is elhalasztják.⁴

A magyar oktatáspolitikai reformtörekvéseiből néhány 2012-ben:

- a) tankötelezettség 16 évre csökkentése
- b) pedagógusok kötelezően iskolában eltöltött minimum 32 órája
- c) iskolák „államosítása”, központi tanterv meghatározása

⁴ 2012. október 5-i kormánybejelentés alapján.
<http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=27930> (letöltve: 2012.10.06)

7. ábra. Presztízselégedettség a teljes mintán (%)

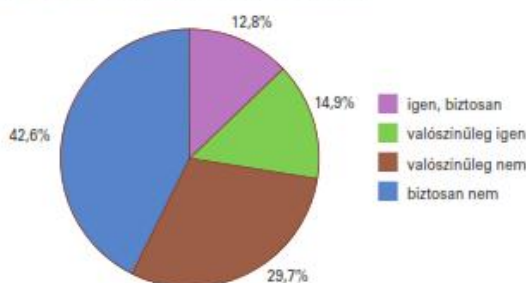


Forrás: Diplomás kutatás 2010. Educatio Nonprofit Kft.
N = 710

5. ábra: Pedagógusok presztízselégedettsége Magyarországon

Forrás: Diplomás Kutatás (2010)

20. ábra. Munkahely-változtatási szándékok a teljes mintán



Forrás: Diplomás kutatás 2010. Educatio Nonprofit Kft.
N = 690

6. ábra: A megkérdezett pedagógusok mindössze 42,6 százaléka biztos abban, hogy a tanári pályán marad (2010)

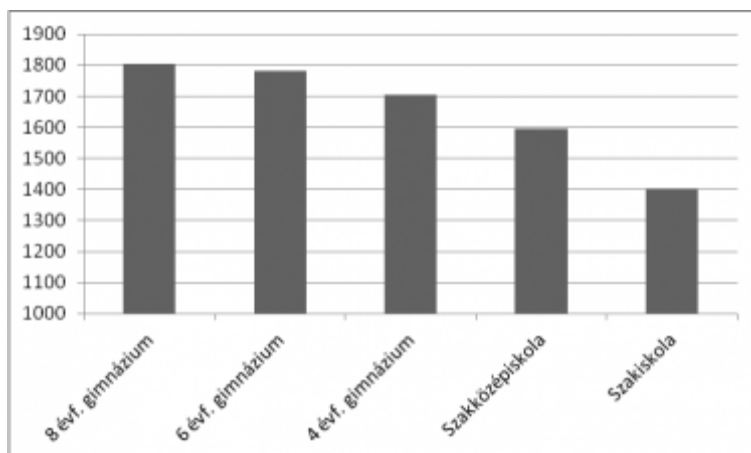
Forrás: Diplomás Kutatás (2010)

A finn oktatáspolitikában ezekben a kérdésekben is más megközelítéssel igyekszik a problémát megoldani. Míg Finnországban tízszeres túljelentkezés van a mind a tanítói, mint a tanárképző szakokon, addig Magyarországon szinte minden jelentkező felvételt nyer a tanárképző intézményekbe: lényegében az érettségi vizsga eredményétől függően lehet bekerülni, és mivel a kereslet nem nagyobb a meghirdetett helyeknél, a pályára alkalmatlan hallgatókat lehetlenség kiszűrni. Ami a pedagógusképzést érinti: jól képzett szakemberekre és a minőségi eredményekhez intenzív befektetésekre lenne szükség. A kormányok sokszor attól félnek, hogy a képesítések és (tovább) képzések magasabb színvonala megemelkedő bérigényekkel is járna, amely az így is szoros költségvetéseket érzékenyen érintené (Kolosi – Tóth, 2008). A pedagógusképzés nem koncentrált eléggé a tanulási zavarokkal küszködő diákok kezelésére, pedig a korszerű módszereknek köszönhetően egyre korábban és hatékonyabb módszerekkel lehetne kiszűrni a fejlesztést igénylő diákokat.

3.5. A SZAKKÉPZÉS

A szakképzés helyzete Magyarországon az utóbbi évtizedekben nem csak a jelentkezők számát tekintve romlott, hanem minőségileg is komoly problémák mutatkoznak:

- Már az alapfokú intézményekben is közvetetten az *elkülönülés* folyamata zajlik: a jobb képességű tanulók a későbbi egyetemi tanulmányok reményében a gimnáziumokat választják, a relatíve gyengébb képességűek pedig általában férőhely és lehetőségek híján a szak- és szakközépiskolákat. Szelektív oktatási rendszerünk egyik legékezebb példája a 2009-es PISA statisztika (lásd ábra): az egyes intézménytípusok közötti átlagos eredmények kifejezetten magasak, tehát a középfokú intézmények erőteljesen szegregáltak (Radó, 2011).



7. ábra: Az alapvető szövegértési, matematikai és tudományos készségekre fókuszáló PISA kutatási eredmények (2009) a szak- és szakközépiskolák gimnáziumokhoz képesti óriási lemaradását tükrözik

Forrás: Radó (2011)

- Az iskolarendszer nem mindenki számára biztosítja a magas tanulási színvonal lehetőségét, a szegregáció gyakorlatilag már 10-11 éves korban jelentkezik (a nyolc osztályos gimnáziumok miatt). A szakképzés már jóval a középfokú oktatás megkezdése előtt versenyhátrányba kerül, amely már a felvételi kiválasztás alatt megmutatkozik a tanulói minőségben. Tehát nem egy minőségi pályaorientációs kiválasztás folyik, hanem sok tanuló csak a gyenge eredményei miatt választja a szakképzés területét. A szakképzést választók között lényegesen magasabb a lemorzsolódási valamint az osztályismétlési arány (Bükki, Bogdán, 2011).
- A foglalkoztatás politika és az oktatáspolitikai a szakképzés területén jelentősen szétválak, a munkaerőpiacjal való kapcsolat sokkal aktívabb összehangolást és kooperációt igényelne (Kis et al., 2008). Erre csak részben nyújthat megoldást a 2012-ben német mintára bevezetett duális szakképzési rendszer.

4. A FINNEK TUDATOS, LÉPCSŐZETES ÉPÍTKEZÉSE

4.1. SZEGÉNYSÉGBŐL A MEGGAZDAGODÁSIG

150 évvel ezelőtt Finnország még Európa egyik legelmaradottabb országa volt. 1867-68-ban például akkora éhínség pusztított az országban, hogy a lakosság nyolc százaléka, mintegy 100.000 ember esett áldozatul (Romsics, 2008). A 20. század elejéig ez a kis nemzet hat évszázadon keresztül nagyhatalmak szorongatásában élt. Nyugatról a svédek, keletről pedig az oroszok tartották nyomás illetve uralmuk alatt a finn népet: a folyamatos konszenzusra való kényszer és törekvés a finn embereket jó diplomáciai és problémamegoldó készségekre tanította meg, amely a mai napig megfigyelhető társadalmuk együttműködési hajlandóságában (Halmesvirta, 2002). Egy szegény, mezőgazdaságra berendezkedett, alacsonyan képzett társadalomként jellemezhető a finn nemzet még a második világháború utáni időszakban is. Az 1950-es években aztán gazdasági átalakulás indult meg a finnekénél: a földművelésről és kisvállalkozásokról áttértek az ipari, technológián alapuló termelésre. Új válaszokra és reformokra készítette az oktatást is, ahol a munkásosztály rétegei nem csak igényelték, hanem követelték is a kiterjesztett, egyenlően biztosított közoktatást gyermekeiknek. Finnország függetlenné válásával felismerte, hogy a Nyugathoz való tartozása (közösségi, demokratikus, piacgazdasági szinten) részeként egy jól képzett nemzetre van szüksége.

4.2. A FINN FELZÁRKÓZÁS

A magyarországi közvélekedés szerint Finnország felemelkedésének titka a második világháború után történelmük szerencsés alakulásának köszönhető, gondolva itt a szovjet megszállás okozta katasztrofális politikai, gazdasági, társadalmi következményekre. Romsics Ignác Finnországról írt munkájában számokkal és tényekkel bizonyítja, hogy a finn felzárkózás már a 19. század utolsó harmadában megindult, a második világháború időszakban ez a folyamat „csak” felgyorsult. Talán kevesen tudják, hogy a kommunista párt orosz befolyás hatására ugyanúgy jelen volt a finn demokráciában a második világháború után, egyenlő arányban osztozva a parlamenti helyeken a szociáldemokratákkal és az agrárpárttal (1948). Azonban a pártok között nem mély, ideológiákon alapuló politikai vita illetve harc alakult ki. Az oktatás kérdésében is politikai konszenzusra törekedtek: egyetértettek abban, hogy széles bázisú, mindenki számára elérhető alapképzést kell biztosítani a jövő sikerének zálogaként. 1962 november 22-én John F. Kennedy, a frissen megválasztott amerikai elnök megválasztásával szinte percre azonos időpontban egy történelminek nevezhető indítványt fogadott el a finn

parlament. Egy új oktatási rendszer létrehozásáról, felismerve az oktatás hanyatló színvonalát, a nemzeti tehetség elherdálását és nem utolsósorban a nemzetközi versenyben való elmaradás tényét.

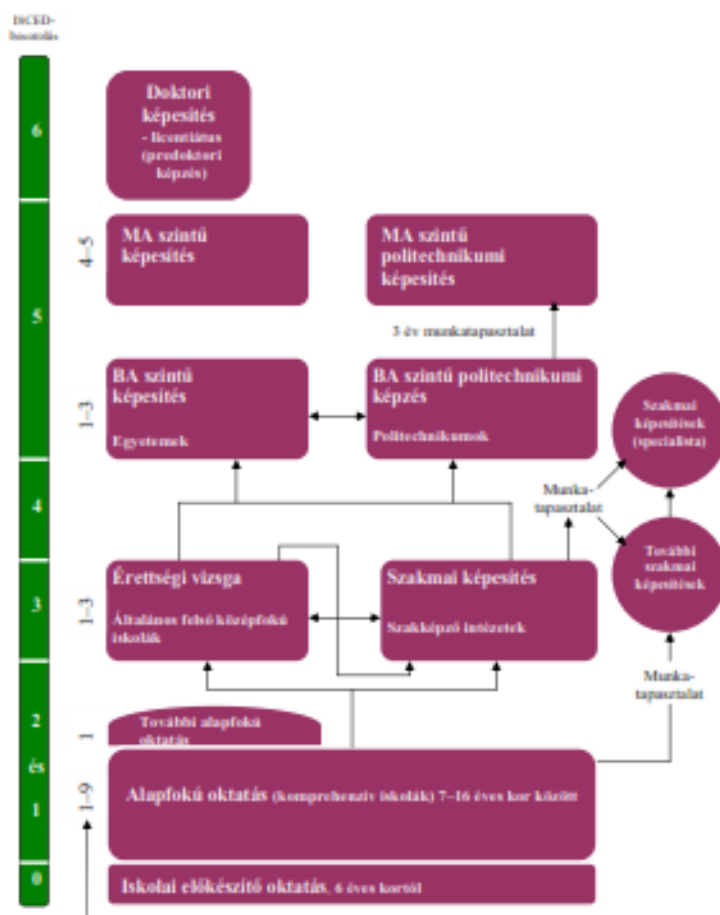
4.3. AZ ALAPFOKÚ KÉPZÉS REFORMJA AZ EGYENLŐSÉG SZELLEMÉBEN

1970-ben elfogadták az új nemzeti tantervet az egyenlőség és szociális igazságosság értékeinek jegyében. 1978-ra a lépcsőzetes építkezés eredményeként a legritkábban lakott északi és déli részeken is megvalósult az elképzelt reformtörekvés (Sahlberg, 2009). Az egységes, komprehenzív típusú általános iskola nem annyira iskolaszervezeti formájában fontos, jóval inkább a finnek filozófiájára világít rá nagyszerűen: egy mély berögződést mutat társadalmi értékeikről, miszerint minden gyermeknek ugyanazon érdemek és javak járnak, az oktatás szintjét is beleértve (OECD, 2011). A 80-as évek közepéig az egyenlőséghez való ragaszkodás ellenére mégis teljesítmény és képesség alapján csoportosították a finn diákokat matematika valamint idegen nyelvek tárgyakban, melynek megszüntetése után a diákok közötti elért eredmények sokkal egyenlőbbé váltak.

Az iskolarendszer négy alapvető célja:

1. „Összehozni” különböző tehetséggel, motivációval és életkörülményekkel megáldott diákot, egyenlő esélyt biztosítva a „sikeres és élvezetes” tanulás folyamatához.
2. A speciális igényű diákokat (pupils with special needs) - akiknek valamilyen oknál fogva tanulási nehézségeik vannak - a prevenció, azaz a megelőzés elve alapján felzárkóztatásukat már az iskolarendszerbe lépésük előtt elkezdni.
3. „Karrier” segítség illetve felügyelet egyénre szabottan már az általános iskolában – tehetségnek, érdeklődésnek, adottságoknak megfelelően. A kilencedik év végére a diáknak világos képe legyen jövőbeni orientációjáról.
4. Egy olyan tanulási környezetet létrehozni, amely a diákok különbözőségéből fakadó kérdésekre oktatásra vonatkozó módszertani válaszokkal szolgál új, alternatív módszerekkel (tanárképzés reformja 1979) (Sahlberg, 2011)

4.4. A FINN OKTATÁS SZERKEZETI FELÉPÍTÉSE



8. ábra: A finn oktatási rendszer szerkezeti felépítése

Forrás: Kinyó (2008)

Ami kitűnik az ábrából is, az egységesített, komprehenzív típusú kilenc éves alapiskolát követően lehetőség van plusz egy évet tanulni célzott tárgyi és ismeretbővítésre, az általános gimnázium illetve a szakiskolát megelőzően (EACEA, 2009). Fontos megjegyezni, hogy tankötelesség nem létezik az általános iskolát befejezését követően, ennek ellenére az egyéni ösztönzők és egyenlő esélyek biztosításának hatására évről-évre növekszik a középiskolát elvégző tanulók aránya. 2008-ban ez már 93 százalékot jelentett, ami kimagasló a 80 százalékos OECD átlaghoz képest (Sahlberg, 2011). A középfokú

oktatásban a személyre szabott tanterveknek köszönhetően már nem korosztályok és osztályok szerint sorolják be a diákokat - vannak diákok, akiknek több időbe kerül teljesíteni tanulmányaikat, mint másoknak. A rendszer fenntartását indokolja az évről-évre csökkenő „kiesési ráta” - a gimnáziumokat tekintve 2008-ban mindössze két százalékot jelentett. Ehhez jó ösztönzőt jelenthet a finn kormány 2000-es években bevezetett eredmény alapú finanszírozási rendszere a szakközépiskolákban, amelyet 2015-ig az összes középfokú intézményre kiterjesztenek. A finn iskolákat erős háttérrel támogatja az állam: tápláló és ingyenes iskolai étkeztetést, egészségügyi szolgáltatásokat, pszichológiai tanácsadást kínál minden iskola. A másik fontos eleme az iskolák és közösségek tanárai közti erős hálózatok kiépítése számos egyéni kezdeményezést von maga után, szabad utat engedve a folyamatos fejlődésnek.

4.5. ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS FINNORSZÁGBAN

Finnország hosszú távú oktatási stratégiáját az egész életen át tartó tanulásban, annak víziójában határozta meg. Az általánostól eltérően ez már a gyermek megszületésének pillanatában elkezdődik: a kisgyermekkorú fejlesztésre illetve fejlődésre külön hangsúlyt fektetnek, az egy éves előkészítő iskolai képzéshez pedig minden gyermek számára lehetőséget teremtenek. A kötelező általános iskola elvégzése után a diákok motiválva érzik magukat, hogy tovább lépjenek a középfokú oktatásba. A finn oktatási rendszer számos lehetőséget kínál a felsőoktatásban, nem-egyetemi képesítések megszerzéséhez is, bevonva ezzel a felnőtt korúakat is az életen át tartó tanulás folyamatába. Ezen kívül a középfokú, szakképesítést igénylő - sokszor hiányszakmaként jelentkező - pozíciókhoz külön ösztönzőkkel támogatják a felnőtteket a munka melletti tanuláshoz. Az eszköz- illetve feltételteremtés terén tandíjmentességet, ingyenes étkeztetést, magas szintű és széles körű szolgáltatásokat nyújt a rendszer (lakhatási támogatások, pénzbeli ösztöndíjak). Ez esélyt kínál a társadalmi mobilitáshoz – a mindenkori felemelkedés esélyéhez – a szegényebb rétegek számára is (World Bank, 2003). A finn nők - anyák szociális státusza, megbecsültsége, magas végzettsége, egyenlőség felé törekvő fizetési viszonyok nagyon jó ösztönzőt jelent a fiatal lányoknak.

4.6. ELŐNY AZ OLVASÁSBAN ÉS A NYELVTUDÁSBAN

A PISA felmérések szerint a finnek a „világ legjobb olvasói” között vannak - nem csak szövegértési eredményeiket tekintve. Finnországban az olvasás kultúrájának nagyra becsültsége és presztízse beleágyazódott a társadalomba: az otthonra előfizetett újságokat és folyóiratokat a gyerekek is olvassák, a szülők rendszeresen felolvasnak gyermekeiknek, az írástudás pedig előfeltétele mindenfajta előrelépésnek. Magyarországgal ellentétben a médiában előszeretettel támogatják az olvasás és írás kultúráját. Széles körben és nagy sűrűséggel elérhetőek a nyilvános könyvtárak, amelynek kiváló és modern felszereltsége, minőségi és aktuális választéka az egész család számára szórakozást nyújt, míg a könyvtárosok szoros együttműködésben vannak az iskolákkal, ösztönözve a diákokat az olvasásra, amelyből „csak profitálhatnak”.⁵ A televíziókban az itthon felettébb népszerű szinkronizált filmekkel szemben feliratos filmeket közvetítenek, melynek duplán is előnyét élvezik a fiatalok: megtanulnak gyorsan és hatékonyan olvasni szövegeket, passzív nyelvtudásuk pedig közben folyamatosan bővül a hallott

⁵ A Finn Oktatási Minisztérium honlapjáról: http://www.oph.fi/english/sources_of_information/international_assessments/pisa/literacy_in_finland, letöltve 2012.10.06

szövegértés tekintetében. A svédekkel való szoros történelmi kapcsolatuk okán a svéd nyelvet második nyelvként tanítják az iskolákban, illetve az angol nyelv ismerete szintén magától értetődő – nem csak a fiatalok körében. Ismerve a finn emberek tartózkodó habitusát, viccesen meg szokták jegyezni: a finnek két nyelven is anyanyelvi szinten csendesek...

4.7. AZ ELŐSEGÍTŐ TÉNYEZŐK

A magyarral egy nyelvcsaládba tartozó finn nyelv egy olvasáskészség szempontjából is fontos elvben megegyezik a magyar nyelvvel: a szavakat „úgy írjuk, ahogy mondjuk” előnyt jelent az olvasástanulás korai fázisában. A Nemzeti Alaptanterv stratégiai fontossággal kezeli az írás és olvasás jelentőségét, a tanárok nem kötelező jelleggel választják a szakirodalmat illetve az olvasást tanító módszereket, hanem a tanulók szabadon választhatnak olvasmányt tanulmányaikhoz, a módszerek pedig folyamatosan igazodnak és változnak a modern kor követelményeinek megfelelően (Egelund, 2012). Ez a fajta szabadság a tanárok és a diákok számára is inspirációt és plusz motivációt jelent. A média szerepe az olvasás népszerűsítésében kiemelkedő: programokat és kampányokat szerveznek népszerűsítéséért, ez által is egy kedvelt szabadidős tevékenységgé formálva a köztudatban. A könyvtárakkal, újságokkal, folyóiratokkal, magazinokkal való hosszú távú tudatos és sikeresen felépített együttműködések terjesztik és ápolják az olvasás kultúráját. Megemlítendő, hogy a sikerekhez nagyban hozzájárul a relatíve csekély számú bevándorló, így gyakorlatilag mindenki a saját anyanyelvén tanulhat meg olvasni - tudásszintben is homogénebb eredményeket felmutatva – amely az elért PISA sikereknek is az egyik titka.

4.8. KODÁLY-MÓDSZER, AVAGY A MAGYAROKTÓL IS LEHET TANULNI!

A finn oktatási sikerek receptjének egyik titka a finn pedagógusok új módszerekre való hajlandóságában, a világ változásaihoz folyamatosan igazodó életszemléletében keresendő. Pedagógiai konzervativizmusukhoz tehát egy liberális nyitottság párosul, például a zenei oktatásban alkalmazott Kodály-módszert a magyaroktól sajátították el – nagy sikerrel (Hillila – Hong, 1997). A méltán híres kulturális összefonódás a két ország között, az egy nyelvcsaládba tartozás nyilvánvalóan elősegítette az egymástól való tanulás lehetőségét: a 60-as évek magyar zeneoktatási reformjainak pozitív hatásait felismerve a finn tanárok Magyarországra jöttek tanulni magyar kollegáiktól, a magyar szakemberek pedig Finnországban segítették kollegáikat az új metódusok megtanulásában. Azóta természetesen új zenei módszerek és filozófiák is napvilágot láttak, amelyek a Kodály-módszernek több elemét is háttérbe szorították,

annak alapelveit és lényegi filozófiáját viszont a mai napig őrzik zeneoktatási kultúrájukban (Hietaniemi, 2005): ⁶

1. A zenére való igény elsődleges szükségletű kell, hogy legyen az életben.
2. A gyermeket már kilenc hónappal megszületése előtt szoktatni kell a zenéhez.
3. Az iskolai énekórák jelentősége – általános műveltség biztosítása, és esetleges inspiráció a magasabb szinten való zenéléshez.
4. A fül – szem – kéz – szív kvartett együtt kell, hogy fejlődjön.
5. Csak a legmagasabb színvonalú zenei oktatás lehet elég a gyermeknek.

Paradox módon finnektől azt is meg lehet tanulni, hogy ők hogyan tanultak tőlünk: tisztelettel, nyitottsággal és alázattal. A Kodály-módszert nem egy az egyben vették át a magyar kollegáiktól, hanem saját zenei kultúrájukhoz igazítva építették be oktatási rendszerükbe. Tanulság lehet még, hogy az újonnan kifejlesztett módszerek nem kizárják, hanem nagyon jól kiegészíthetik egymást – a zene területén is.

⁶Hietaniemi, S. (2005): Early Childhood Music Education in Finland (letöltve: <http://www.uta.fi/FAST/FIN/EDU/sh-early.html>) 2012.10.09.

5. FINN VÁLASZOK A MEGNEVEZETT 5 PROBLÉMÁRA

5.1. AZ OKTATÁS FINANSZÍROZÁSA, KÖLTSÉGEI

Finnország kiváló oktatási eredményeit nem a kiugróan magas oktatásra fordított kiadásaival érte el, hiszen az OECD tagországok között GDP-arányosan semmi esetre sem a legnagyobb ráfordító, a pedagógusok bérei pedig európai összehasonlításban a középmezőnyben helyezkednek el. (OECD, 2011). A finnek dinamikus és kiugró értékei a 2000-es évek elején jelentkeztek, érdemes tehát megvizsgálni az állami és magán befektetések növekedését az oktatásban az azt megelőző időszakban: míg az OECD tagországok 1995 és 2004 között átlagosan 42 százalékkal investáltak többet reálértéken fiataljaik fejlődésébe, addig a finnek befektetései mindössze 34 százalékkal növekedtek. Az oktatásra fordított kiadások 2007-ben a GDP 5,6 százalékát tették ki, amely az OECD országok átlagos ráfordításánál 0,1 százalékkal kevesebb (Sahlberg, 2011). Nem lehet tehát azt mondani, hogy a finn oktatási rendszer fenntartásához az állam aránytalanul sokat költ adófizetői pénzéből. A 2008-ban kezdődő gazdasági recesszió azonban eltérő válaszokra sarkallta Magyarországot illetve Finnországot, amely talán a két nemzet gazdaságfilozófiájának prioritásaira is rámutat. A finnek ebben az időszakban GDP-arányosan elkezdtek növelni az oktatásra fordított kiadásokat- feltételezhetően ők ebben látják a gazdasági krízisből vezető kiutat (Eurostat, 2010). Magyarország ezzel szemben tendenciaszerűen csökkentette oktatásra fordított kiadásait és egyre jobban távolodik Európától.

Amellett, hogy az iskolai végzettségek aránya a finn népességen belül egyre jobban a felsőoktatás felé terelődik el (2010-ben a finnek 2/3-ának már legalább középfokú végzettsége volt szemben az 1990-es 50 százalékos rátával), érdemes megjegyezni, hogy a források mindössze 2,5 százalékát finanszírozták privát pénzekből, amely az Egyesült Államok 33,9 százalékos rátájához képest elenyésző. A finnek úgy biztosítanak egyenlő, magas színvonalú képzést állampolgáraiknak, hogy az a magán források bevonását nem igényli. Az oktatási rendszerben eltöltött „várható időtartam” egyike a legmagasabbaknak a világon, amely mégsem jelent az átlagosnál több kiadást a költségvetésnek. A kihívás manapság inkább abban áll, hogy diákjaikat tanulmányaik gyorsabb elvégzésére ösztönözzék és minél előbb a munkaerőpiacra lépjenek.

Hatékonyságuk abban is rejlik, hogy relatíve kisméretű iskoláik kevés adminisztratív terhet viselnek, a felettesek és vezetők is ugyanúgy tanítanak, a források nem a bürokratikus ügyintézésre, hanem az osztályteremben történő folyamatokra koncentrálódnak. A globális jelenségnek nevezhető osztályismétlés problémája nem csupán a tanuló fejlődésére van káros hatással, jelentős költségnövelő is több tekintetben (Sahlberg, 2011). A visszasorolás demoralizáló hatása mellett a kényszerített évismétlés nem a tanuló célzott problémájára koncentrál, a „bukott” tanuló általában megbélyegezettnek érzi magát, viselkedési és személyiségi problémákhoz vezetve. A finnek tapasztalata szerint az osztályismétlések többnyire csak megnövekedett szociális egyenlőtlenségekhez vezetnek, az iskolai rendszerből való kihullás esélye megnő, a társadalomba való nehéz beilleszkedés költségei (felzárkóztatási programok, segélyek) pedig végső soron a finn adófizetők pénztárcáját terheli. A finn oktatásfilozófia a személyre szabott tanulási tervekkel és a minél korábbi beavatkozás elvére esküszik. A sajátos nevelési igényű illetve gyengébb képességű diákokat egyrészt nem elkülönítve kezelik társaiktól, inkább az integráció szellemében az osztályon belül fejlesztik őket, másrészt a kisgyermekkor fejlesztés során gyakorlatilag már születésüktől gondos figyelmet fordítanak a gyermek esetleges hiányosságaira (Hargreaves – Shirley, 2009). A preventív, megelőző filozófia költségekben is megtérül, a korai stádiumú magasabb ráfordítás mentesíti a rendszert a későbbi, esetlegesen már felhalmozódott költségektől.

5.2. AZ EGYENLŐSÉG POLITIKÁJA AZ ISKOLÁK ÉS A DIÁKOK KÖZÖTT

„Haladásunk nemzetként nem lehet gyorsabb, mint fejlődésünk az oktatás területén.”

(John F. Kennedy)

Wilkinson és Pickett (2010) tényszerű adatokkal bizonyítja, hogy az egyenlőség politikája erősebbé teszi a társadalmakat. Az egyenlőtlenység káros hatással bír a társadalomra: olyan tünetekkel, mint a gyengülő bizalom, a növekvő szorongás és betegség hajlam vagy a túlzott fogyasztás. A tizenegy vizsgált témakörből az

egyik az oktatás területe.

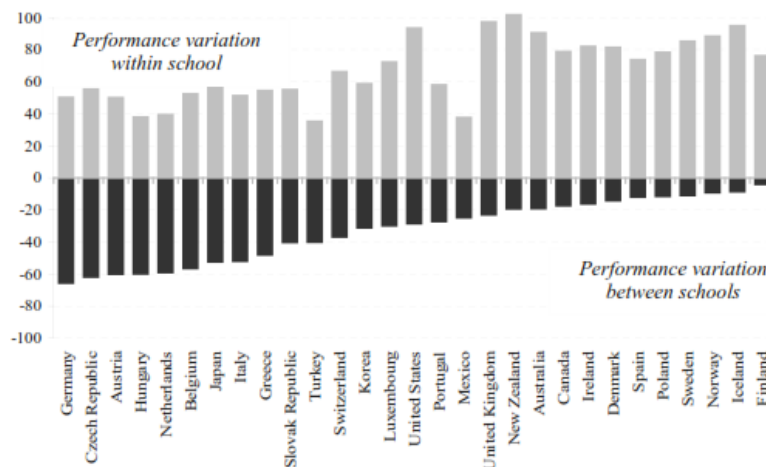
Az iskolában elért eredményekre legnagyobb hatással

a családi háttér van. A magasabb végzettségű és átlag felett kereső szülők gyermekei bizonyítottan nagyobb eséllyel vesznek a kezükbe könyvet vagy újságot, mert abban a közegben a tudás értékes és elismert (Teachman, 1987). A PISA kutatásokból például egyértelműen kiderül: minél nagyobb a jövedelemegyenlőség egy országon belül, annál jobb iskolai végzettséggel párosul (OECD 2010). Finnország 15 éves diákjai matematika és olvasás területén magasan a legjobb eredményt érték el 2009-ben, a jövedelmek eloszlása szintén az egyik legegyenlőbbnek mondható - a többi országot is megvizsgálva szoros az összefüggés a két mutató között.



9. ábra: Az oktatási eredmények sokkal jobbak a jövedelmi különbségeket tekintve egyenlőbb országokban. Finnország a legjobb ebben a mutatóban.

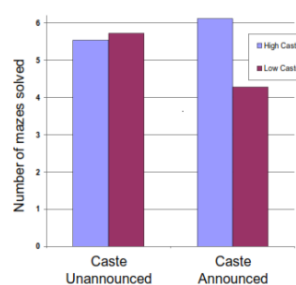
Forrás: Wilkinson, Pickett (2009)



10. ábra: Az iskolák közötti teljesítménykülönbségeket tekintve Finnországban a legkiegyenlítettebbek a viszonyok (PISA 2006, természettudományok). Forrás: Sahlberg (2009)

Egyenlőtlen tanulási feltételek nem csak materiálisan (anyagi juttatásokban, családi jövedelmekben, infrastrukturálisan), hanem pszichikailag is jelentkezhetnek a diákoknál. 2004-ben a Világbank közgazdászai Indiában végeztek el egy tesztet magas illetve alacsony kasztból érkező diákokkal (Hoff – Pandey, 2004). Az első körben a diákok nem tudtak egymás társadalmi különbségéről, és a feladatokat végeredményben az alacsony kasztból érkezők jobban oldották meg. A második körben, amikor a tanulók már tudtak az egymás közötti kasztkülönbségről, az alacsony kasztból érkezők sokkal rosszabbul teljesítettek. A példa bizonyítékként szolgál arra, hogy akár egy iskolai feladat megoldása során lényegesen befolyásolja a diákok viselkedését és teljesítményét az, hogy a diák hogy értékeli önmagát valamint mások mit gondolnak róla. A finnek fizikai és szociális szinten egyenlőségre törekvő szellemisége vélhetően az iskolapad szintjére is kivetül, azaz a jobb teljesítmények a kollektív egyenlőség érzésének is köszönhetőek.

Stereotype Threat
The effect of caste identity on children's performance

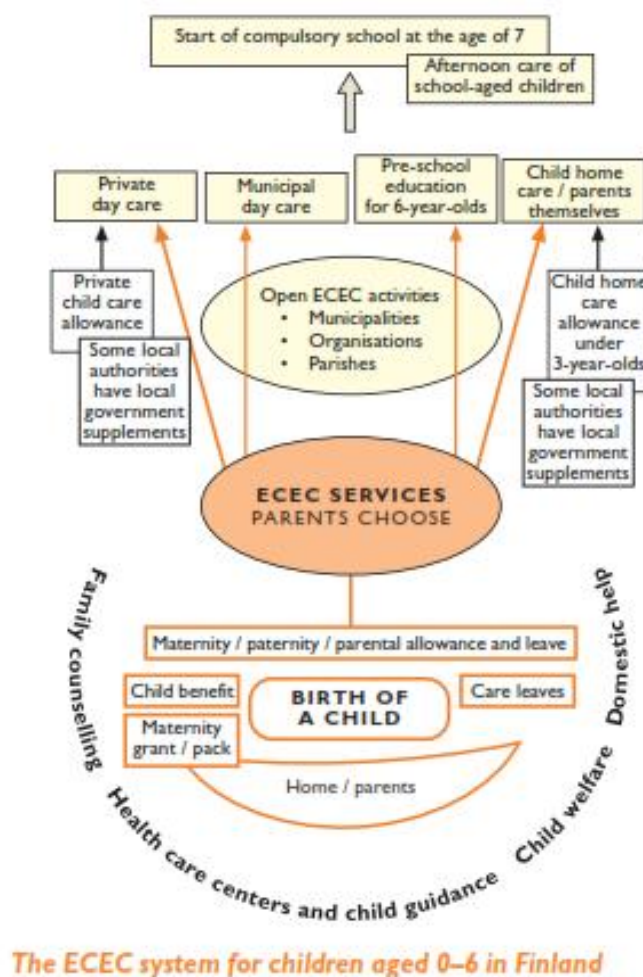


11. ábra Az indiai diákok kasztidentitásuk felfedése előtti és utáni iskolai teljesítményük. Forrás: Hoff K., Pandey P. (2004)

Egyenlőség alatt a finnek „helytől és körülménytől független a mindenki számára biztosított magas színvonalú oktatást” értik. A 2009-es PISA felmérésekből is világosan kiderül, hogy a finn iskolák diákjai között elért eredmények a legkiegyenlítettebbek, mindezt kiváló pontszámokkal párosítva (OECD, 2010). Az iskolák közötti különbségek hűen tükrözik a szociális

egyenlőtlenségeket is. Az egységes, komprehenzív típusú általános iskola nem annyira iskolaszervezeti formájában fontos, jóval inkább a finnek filozófiájára világít rá nagyszerűen: egy mély berögződést mutat társadalmi értékeikről, miszerint minden gyermeknek ugyanazon érdemek és javak járnak, az oktatás szintjét is beleértve (OECD, 2011). Az 1980-as évek közepén megszüntették a diákok képesség és tudás szerinti csoportokra bontását, ezzel a jobb és gyengébb képességűeknek is ugyanazt az oktatási színvonalat tudják garantálni. A nemzetközi felmérések eredményei őket igazolják...

5.3. KISGYERMEKKORI FEJLŐDÉS



12. ábra: a kisgyermekkorú neveléshez és fejlődéshez nyújtott juttatások, szolgáltatások Finnországban
Forrás: ECEC, Finland (2004)

Finnország oktatáspolitikájában is az Északi Modell alapelveit követi: az állam felelősségvállalását állampolgárai felé a jóléti szolgáltatások biztosításán keresztül. Az ellátás mértéke nem a munkaviszonytól illetve biztosítástól függ, hanem mindenki számára egyenlően biztosított. A kisgyermekkorai nevelés és gondozás Finnországban a szociális szolgáltatások része, beleértve a gyermekek fejlesztését is. Része a Nemzeti Alaptanternak, csak úgy, mint az előkészítő iskolai képzés.

Az OECD az alábbi öt tényezőben látja a kisgyermekkorai fejlődés kulcsát (Taguma et al., 2012):

- Minimum célok és standardok felállítása
- Tanterv és pedagógia
- A szakemberek végzettsége, képzése, gyakorlata, munkafeltételei
- A család és közösség elköteleződése
- Kutatás, monitorozás, értékelés

Finnország fő profiljának ezek közül a harmadikat választotta: a jövő sikerét illetve politikájának hangsúlyát a jól képzett szakemberekre, gyakorlatorientált ki- és továbbképzésekre, valamint munkakörülményeik feltételeinek fejlesztésére helyezi.

Az OECD 2012-es kutatásában továbbá bizonyítást nyer, hogy a kisgyermekkorai fejlődésre minőségi hatással bír:

- a) az egy pedagógusra jutó minél kevesebb gyermekek száma illetve alacsony csoportlétszám
- b) pedagógusok és gondozók anyagi megbecsültsége versenyképes fizetésekkel valamint juttatásokkal
- c) észszerű ütemterv és munkaterhelés
- d) a munkaerő alacsony fluktuációja
- e) kompetens és támogató központi igazgató
- f) jó fizikai körülmények

Finnországban a születési ráta magasabb az átlagnál, az anyák foglalkoztatottsági aránya átlagos vagy afeletti, a gyermekszegénység aránya pedig nem számottevő. A nemek közötti egyenlőség tekintetében is fejlődést tudtak elérni, a nők keresete egyre jobban közelít a férfiak

kéhoz. Tizenöt éves korukra a gyermekek nem csak egészségben, hanem tanulásban is élén járnak más országokkal összehasonlítva. Finnországban az egy gondozóra illetve pedagógusra jutó gyermekek száma az OECD országok között az egyik legkedvezőbbnek mondható (1:4 az arány a 0-3 éveseknél, míg a 3-6 év közöttiekénél hét gyermekre jut egy pedagógus), jobb esélyeket teremtve a gyermekkel való szoros kapcsolat illetve intenzív törődés kialakításához (Heinämäki, 2008). Az ágazatban dolgozó munkatársak magas szintű képezése, alapoktatása és szakmai fejlődése növeli a pedagógiai minőséget is, amely végső soron a gyerekek jobb eredményeivel is együtt jár. A kora gyermekkori fejlesztés Finnországban már az iskola elkezdése előtt megtörténik: a statisztikák szerint ebben az időszakban a relatíve sokkal több gyerek vesz részt speciális oktatásban, mint európai társaik. A rendszer a prevenció jegyében törekszik a jobb teljesítményű diákokhoz felzárkóztatni az átlagon alul teljesítőket- minél korábbi felismeréssel (ECEC, 2004).

A felzárkóztatást a következőképpen valósítják meg:

1. Az első alternatíva a kevésbé problémás tanulókra fókuszál: a diák ugyanúgy részt vesz a reguláris iskolai órákon, emellett kis csoportokban egy specializálódott pedagógus limitált időtartamban az egyén képességeit figyelembe véve egy tantervet alakít ki, és az értékelés is ez alapján történik.
2. A második program folyamatos, speciális oktatást ad kisebb csoportokat képezve általában az iskolán belül, néhány esetben elkülönített intézményekben. A tanulót a hivatalos állásfoglalás előtt pszichológiai, egészségügyi és szociális háttérét is megvizsgálják, kötelező szülői meghallgatással. A végső szakmai döntést az iskolai bizottság hozza.

A 2008-2009-es tanévben minden harmadik finn diák részt vett valamelyik programban. Az elmúlt tíz évben a folyamatos speciális oktatást igénylők száma megduplázódott, amely jól mutatja a tendenciákat valamint a program fenntartásának szükségességét. Mivel manapság már minden második általános iskolát elvégzett diák részt vett legalább egy évig valamelyik programban, így a korábbi negatív megbélyegzés a diákok körében abszolút nincs jelen. Minden hat éves finn kisdíáknak lehetősége van egy előkészítő oktatásban részt venni, amely a gyerekeket az iskola kihívásaira készíti fel egy éven keresztül, térítésmentesen. A Finn Nemzeti Tanterv nem csak a gondozásra és nevelésre, hanem a kisgyermekek tanítására is hangsúlyt fektet: a személyes jólét alapvető biztosítása mellett olyan közösségben való viselkedésmintára nevel, amely mindeközben az önállóság fokozatos elérését tűzi ki célul a tanulás

örömeivel párosítva: „a gyermek akkor tanul a legjobban, ha abban érdekeltnek és aktívnak érzi magát” (Sahlberg, 2011). A Nemzeti Tanterv alapelveit követve az összes helyi intézménynek meg kell alkotnia saját tantervét, még a legkisebb napközinek is - minden gyermek számára egy egyedi fejlesztési terv készül a szülőkkel való egyeztetés után. Nincsenek listák a helyes cselekvési mintákról, de a nevelők felé elvárás, hogy a gyermeknek mindent megadjanak a tanulás folyamatához: tapasztalataik elemzéséhez, összegzéséhez és integrálásához viselkedésmódjuk tiszteletben tartásával.

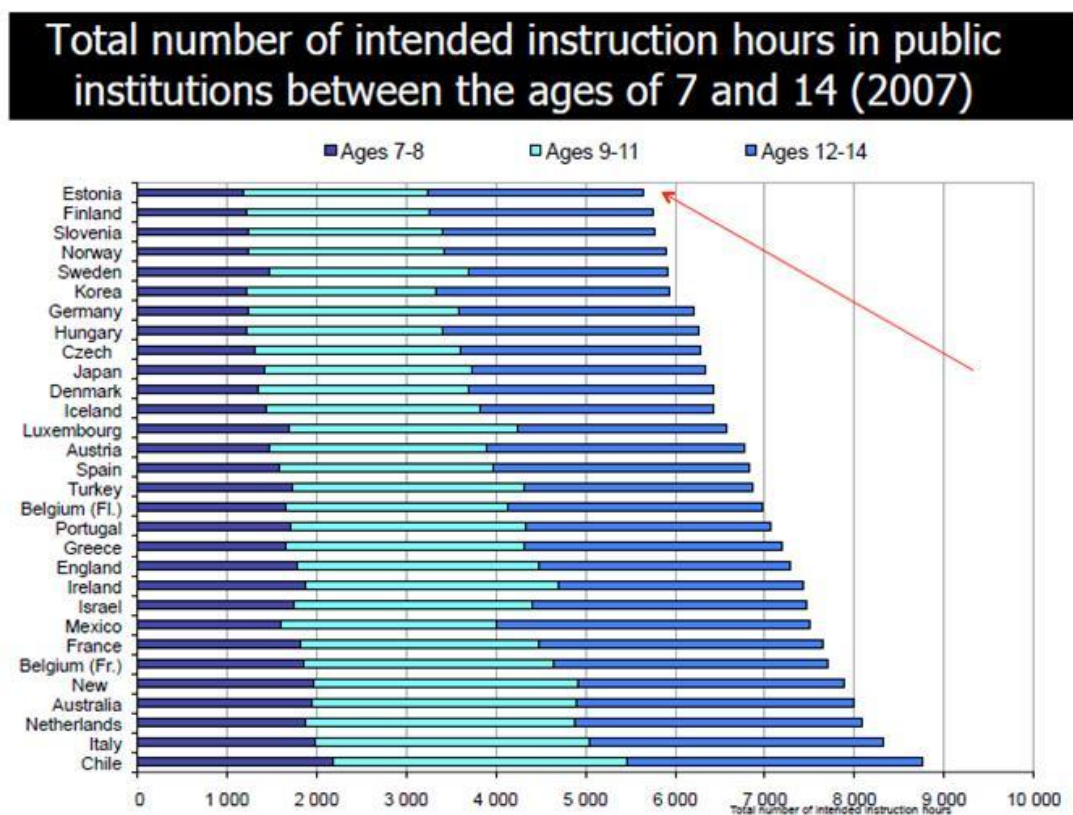
5.4. A FINNEK LEGNAGYOBB ERŐSSÉGE: PEDAGÓGUSAIK

5.4.1. A pedagóguspálya presztízse

Finnországban a pedagógusok nagyobb presztízsnak örvendenek, mint más hasonlóan fejlett nyugat-európai (liberális) országokban. Ami szembetűnő, hogy a munkásosztályból származó polgárok ugyanúgy megbecsülik és elfogadják a finn pedagógusok munkáját, mint a tehetősebb értelmiségiek. Tehát társadalmilag szélesan elfogadott a tanári pálya az északi országban, a pedagógusok bizalmat élveznek nem csak a közvélemény, hanem a gazdasági és a politikai elit részéről is (Hargreaves – Shirley, 2009). Az első kiugró 2000-es PISA-eredmények után megkérdezték a finn szülőket, miért tartják jónak saját oktatási rendszerüket: legfontosabbnak az egyenlőség és méltányosság politikáját említették, amely egyenlő esélyeket és feltételeket teremt minden finn diáknak. Többségében nem támogatták azt a piacorientált, versenyszellemen alapuló – legtöbb nyugati országokban uralkodó- ideológiát, amely a diákok között végeláthatatlan versengéshez vezet, nem pedig valódi személyes értékeiknek a fejlődését segíti elő (Simola, 2005). A finn emberek meg vannak győződve arról, hogy az egyén csakis az oktatáson keresztül küzdheti fel magát a képzeletbeli szociális létrán és képes megtartani pozícióját. Szerintük a pedagógusok azok, akik gyermekeik jövőjét, irányultságát nagyban meghatározzák. A pedagógusi pálya finnországi népszerűsége a köztudottan legnépszerűbb orvosi és jogi pályával vetekszik, minden 10 jelentkezőből csupán egyet vesznek fel a képzésbe. Hibás lenne azonban azt gondolni, hogy a pedagógusok mindig is ekkora tiszteletnek örvendtek Finnországban, komoly harcok és gyökeres reformok kellettek a mai kedvező állapot kialakulásához. Egy lassan végbemenő, alulról felfelé építkező, folyamatos változásra kész politika jellemzi őket (mind a napig).

5.4.2. Tudás- és kutatásalapú képzés

Egyik titkuk magasan képzettségükben rejlik, legalább mesterfokú képesítéssel kell, hogy rendelkezzenek- az általános iskolai tanárok is. 2010-ben a 6600 jelentkezőből mindössze 660 diák nyert felvételt a tanítói szakra (OECD, 2011). Kiválasztásuk egy hosszas procedúra után történik meg: először mérlegelik a jelentkező középiskolai, érettségi valamint iskolán kívül elért eredményeit, majd aki megfelelt az átvilágítás során, egy írásbeli vizsgát kell tennie. Megfigyelik és értékelik tanítói képességeiket, hogyan tudnak kommunikálni és együttműködni, végül pedig egy személyes elbeszélgetésen értékelik saját teljesítményüket, valamint belső motivációjukról kell számot adni a pedagógiai pályáról. Tanulmányaikat kutatás-alapú munkák teljesítésével végzik el: a folyamat során a jelöltek megismerik az oktatás és az emberi fejlődés szakirodalmát, különböző módszereket és elveket elsajátítva. A hallgatók képesek lesznek önálló kutatásra és véleményalkotásra, elemzik és értékelik a különböző álláspontokat, bővítve saját ismereteiket. Megtanítja őket egy komplex látásmódra, amelyet aztán pedagógiai pályájukon is követnek, és soha nem elégszenek meg a régi „jól bevált” módszerekkel, hanem pedagógiájukban is alkalmazkodnak a felgyorsult világ igényeihez.



13. ábra: Finnországban a kevesebb iskolai óraszám ellenére a pedagógusok hatékonyságának köszönhetően kiváló eredményeket képesek elérni a diákok (PISA felmérések). Forrás: Bower J. (2010)

5.4.3. Liberális nyitottság, pedagógiai konzervativizmus

Bár a rohamosan fejlődő világ változásaihoz nyitottan, liberálisan állnak hozzá, pedagógiájukban mégis inkább a konzervativizmus jelei figyelhetők meg. Északi kollegáikkal ellentétben inkább visszafogott és távolságtartó a kapcsolatuk a gyermekkel és szülővel szemben. Viselkedésükkel egy olyan felnőtt mintát tükröznek, aki rendet és fegyelmet tart az osztályon belül tiszteletet parancsolóan. Ez a fajta távolságtartás a diáktól, szüleiktől illetve problémáiktól ellentmond a modern, közvetlen, gondoskodó gyerek szemléletnek, amely például jellemző skandináv kollegáiknál (OECD, 2005). A válasz talán a finn emberek mentalitásában keresendő: ami a külső szemlélőnek inkább visszahúzódó és félénk magatartásnak tűnik, az náluk társadalmilag elfogadott, sőt mélyen gyökerezik kultúrájukban. A példa azért is érdekes, mert nem próbálják leutánozni a nyugati kultúrát, hanem ebben is saját értékeiken alapuló normákat követnek, még ha az néha szembe is megy a főárammal.

5.4.4. Értékelés más szemlélettel

A finnországi alapfokú képzés sikerének kulcsa értékelési módszereiben is rejlik: amikor a diák középiskolás lesz, nincs hozzászokva a magas tétellel bíró, a tanulók közötti versenyhelyzet mesterséges fenntartásához. Számos pedagógus szerint az ilyen környezet negatív hatásokkal jár a diák személyi fejlődését illetően (Berry - Sahlberg, 2006). A kizárólag eredményességre összpontosítás nagy nyomást helyez a diákra, drámai következményeket okozva: az esetleges sikertelenség kockázatkerülő magatartást, unottságot, motiválatlanságot, végeredményben félelem alapú gondolkodást is kiválthat az egyénből. A finn pedagógus ars poeticája szerint a tanulás folyamatában segít, nem pedig abban, hogy tanítványai mindenáron minél eredményesebben teljesítsék a teszteket.

5.5. A KÖZÉPFOKÚ SZAKOKTATÁS ÉS SZAKKÉPZÉS

A finn szakoktatás és szakképzés tökéletesen beleilleszkedik az északi modell egyenlőségen alapuló filozófiájába: mindenki számára ingyenes, minőségi oktatást biztosítanak szociális, etnikai, földrajzi, nemi vagy éppen gazdasági helyzetétől függetlenül. A szakszerű, specifikus tanácsadás és iránymutatás (már az általános iskolában) a diákok számára fontos részét képezi a finn szakképzés hosszú távú stratégiájának, amellyel még vonzóbbá szeretnék tenni, végső soron pedig növelni a szakképzésben résztvevők számát. A finn társadalmi értékek egyike a 1990-es évek elejétől a döntéshozatal helyi szintre helyezése, azaz a decentralizáció- különösen igaz ez az oktatásra: a központilag meghatározott nemzeti alaptanterv keretét ad a helyi

alaptantervek kidolgozásához, amely mindig a helyi igényekhez és a fennálló körülményekhez igazodik (Kyrö, 2006). A korábban kiépített ellenőrző rendszereket nemzeti szintű értékelések váltották fel. A képzések államilag finanszírozottak, külön hangsúlyt fektetnek a felnőttképzésre.

A szakoktatás és szakképzés elsődleges célja a munkaerőpiac igényeinek kielégítése, fejlesztése pedig háromoldalú egyeztetéseken keresztül történik: a munkaadók és munkavállalók képviselői véleményüket fejezhetik ki a munkaerő felé támasztott jövőbeni igényeiről, míg az állami oldali a képzési igények meghatározásán dolgozik. A finn oktatási rendszer illetve filozófia meghatározó eleme a komprehenzív típusú, átfogó alapképzés, amely után minden diák egyenlő feltételekkel választhatja bármelyik középfokú képzést, átjárhatóságot teremtve az iskolatípusok között, a műszaki főiskolák pedig felsőfokú tanulmányok folytatására ösztönözik a szakközépiskolát követően. A középfokú szakoktatás és szakképzés az alapfokú oktatás tanmenetére épül. Teljes mértékben államilag finanszírozott, valamint minden diák számára ingyenes étkeztetést biztosít. A középfokú szakképzés teljesítése alapesetben három évig tart, a tanulóknak összesen 120 kreditet kell teljesíteniük (Koukku et al., 2011).

A szakképesítések megszerzésének három formája van:

1. iskola-alapú képzés, a gyakorlat teljesítése egy szakintézménynél
2. szakmai, gyakorlatorientált képzés
3. kompetencia-alapú szakképesítés

A hagyományos iskola alapú képzéssel szemben a gyakorlatorientált típusú oktatás esetében a diákok idejének 80 százalékát a vele leszerződött vállalatnál tölti, ahol egy szakmai instruktor vállal felelősséget illetve oktatást a tanuló részére. A programban részt vevő üzemeknek termelés vagy szolgáltatás területén végezni a cég fő tevékenységét, infrastrukturálisan és személyi állományban pedig szigorú feltételeket kell teljesíteniük. A kompetencia alapú képzés ötlete a kilencvenes években valósult meg. Célcsoportja eredetileg azok a 45-64 év közötti munkások, akik elegendő munkatapasztalattal és szakmai hozzáértéssel rendelkeztek már az adott szakterületen, hivatalos bizonyítványuk azonban nem volt róla. A képzések abszolválásával lehetőség nyílik műszaki főiskolára vagy egyetemre való továbblépéshez is. A tanterv gyakorlatorientált: 75 százaléka (90 kredit) szakmai tanulmányokra illetve a kiválasztott szakma specifikus ismereteinek elsajátítására koncentrál, a maradék 30 kreditet pedig a fő és szabadon választható tantárgyak teszik ki. A hat hónapos fókuszált, ellenőrzött és monitoro-

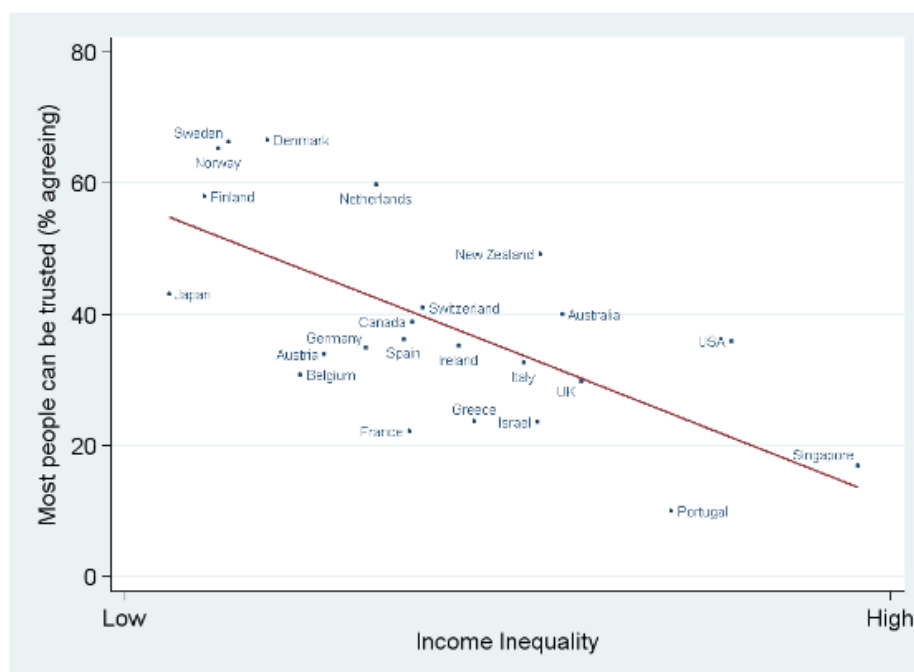
zott szakmai gyakorlat munka világának megismerésére törekszik, valamint a szakmai fejlődés által növelni a végzés utáni elhelyezkedési lehetőségeket. A diákot egyszerre segíti iskolai tanára és a szakmai ismeretekre összpontosító trénere- különböző hatáskörrel felruházva.

Az egyénre szabott tantervek a diákok esélyeinek kiszélesítését szolgálják- a szabadon választható tantárgyak mellett másik iskolában is mód van tanulmányokat folytatni. Az egyéni tanulmányi tanterv körvonalazza, hogy mit, miért és hogyan kell tanulni- a tanterv és a diák választásának összehangolása után, amelyet aztán egy felügyelő folyamatosan nyomon követ és adott esetben szakszerű támogatást illetve tanácsadást is nyújt. Ilyen tanácsadókat minden elmélet-, és gyakorlatorientáltágú intézménynek alkalmaznia kell, akiknek rendelkeznie kell szakoktatói képesítéssel valamint legalább egy éves szakoktatói tapasztalattal. Finnországban a nemzeti szintű érettségi vizsga letétele helyett iskolai szinten végeznek értékelést a tanulási eredmények és elsajátított képességek sikerességéről (Sahlberg, 2006). Az értékelésbe bevonják a tanulók iskolai tanárait, munkahelyi gyakorlatvezetőjét valamint magukat a diákokat is. A személyes interjú során saját teljesítményüket is értékelhetik. Az értékelési folyamat mögött egy olyan filozófia áll, amely a diák pozitív énképének, személyi fejlődésének jelentőségét helyezi előtérbe bizonyos kompetenciák elsajátításával. A teljesítményalapú finanszírozást Finnországban 2002-ben vezették be, amely az intézményeket hatékonyságuktól és oktatóik kvalifikáltságától függően plusz anyagi forrásokban részesíti, a teljes ráfordítás két százalékában meghatározva (Kyrö, 2006). Az indexet a különböző elemekből számolják: végzés utáni munkaerőpiacon való elhelyezkedés, esetleges további tanulmányok, képzés alatti kiesési ráta, a szakoktatók képesítése illetve továbbképzése. Ezek a pontok kiváló ösztönzőt jelentenek az intézményeknek, a többletjuttatások pedig fejlődésre és minőségre sarkallják a szakképzés legjobbjait.

6. A LÁTHATATLAN MOZGATÓRUGÓ: A BIZALOM

Képzeljünk el egy olyan országot, ahol senki nem értékeli a pedagógusokat és az iskolákat, az egyén eredményeit pedig bizalmas információként kezelik. Mert a munkamorál és a munkaeтика olyan magas szinten van, hogy senki nem kérdőjelezi meg a tanárok kompetenciáját.⁷ A hely, amit elképzeltünk, történetesen Finnország. Mert szerintük „nagyobb kockázat nem bízni az emberekben”.

Levels of Trust are Higher in More Equal Rich Countries



14. ábra: A bizalom szintje magasabb az egyenlőségre törekvő északi országokban
Forrás: Wilkinson, Peckett (2009)

A fent említett pontokról, területekről lehet törvényeket, rendeleteket hozni, elindítva ezzel a változás folyamatát. Van viszont egy dolog, amelyet nem lehet törvénybe iktatni: a bizalom szintjét. A bizalom minden társadalom rejtett tényezője. Alapvető eleme egyéni illetve társas kapcsolatainknak, amelynek léte illetve hiánya ugyanúgy kivetül gazdasági, társadalmi, szociális vagy éppen oktatáspolitikai szintre. A GDP-vel ellentétben nehezen mérhető index: az egészségünkhöz hasonlóan sokkal jobban érezzük annak hiányát, mint meglétét.

⁷ Interjú (2008) egy finn oktatási szakértővel, Reijo Laukkanennel. <http://www.learningfirst.org/teachers-we-trust-interview-finnish-education-expert-reijo-laukkanen> (letöltve: 2012.10.14.)

„*Bizalmatlanságunk nagyon költséges.*” (Ralph Waldo Emerson)

A *bizalmi adó* egy olyan rejtett adó, amelyet számos kapcsolatban és interakcióban úgy fizetünk meg, hogy nem is tudunk róla. Francis Fukuyama, a nemzetközi politikai gazdaságtan professzora így fogalmaz könyvében: „a társadalomban elterjedt bizalmatlanság egy adófélével terheli meg a gazdasági tevékenység minden formáját... egy olyan adóval, amelyet magas bizalmi szinten álló társadalmaknak nem kell megfizetniük.”(Fukuyama, 1997)

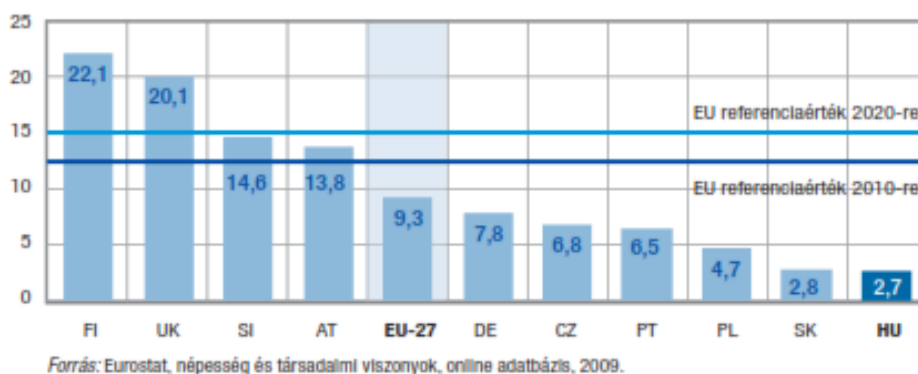
Ennek ellentéte a *bizalmi hozam*, mellyel nem csak a sebesség nő, hanem a költségek is csökkennek. Covey és Merrill (2011) a bizalom erősségének hozamát bizonyítja: magasabb szintre helyezi a kommunikációt, kooperációt, stratégiát, termelékenységet stb. Magánéleti szinten nagyobb lelkesedés, motiváció, öröm és energia mozgatja kapcsolatainkat, amelyhez jobb életminőség is párosul. A bizalom fontos alapkőve a modern jóléti társadalomnak, amelynek hozama számokban is mérhető Svédországban, Dániában, Norvégiában és Finnországban egyaránt.

Finnország példája megmutatja, hogy az oktatási reformokat egyetértésben hozták meg, ezáltal mindenki számára kijelölve egy látható ösvényt, egy közös víziót, amelyet követve világra szóló sikereket értek el. Ahogy az a történelmi áttekintésből is kiolvasható, Finnország ilyen szempontból szerencsés helyzetben van, mivel a bizalomhoz szükséges értékek mélyen gyökereznek a finn társadalomban. Empirikusan bizonyított tény, hogy az egyenlőség politikája hosszú távon nem csak erősebbé, hanem bizalomteljesebbé is teszi a társadalmakat. A pedagógusok irányába vetett bizalom – gondolva itt anyagi megbecsültségük felett autonómiát biztosítani mind (az akár személyre szabott) tanterv kialakításában illetve a diákok értékelésében- magasabb elköteleződéssel, motivációval járna, amely aztán a szakmai színvonalra, későbbiekben pedig az eredményességre is jó hatással lehetne.

7. KONKLÚZIÓ

7.1. „FELFELÉ VERSENYZÉST” A TUDÁSBAN A „LEFELÉ VERSENYZŐ” BÉRPOLITIKÁVAL SZEMBEN!

Finnország gazdaságpolitikáját a magas színvonalú oktatásra, jól képzett állampolgárai versenyképes tudására építi, amely magas hozzáadott értéket teremt a gazdaság termelékenységéhez, összességében pedig egy univerzálisan biztosított jóléti államrendszer kialakításához. Oktatáspolitikájában szembemegy a nyugati liberális főárammal, az eredményorientált, versenyszellemű oktatási szellemiséggel, amely több esetben egyenlőtlenségekhez vezet - megpecsételve a diák sorsát már kisgyermekkorban. A finn modell nem próbálja más nemzetek sikeres oktatási politikáját leutánozni, hanem saját erősségeire, képességeire, társadalmi és kulturális adottságaira alapozott stratégiát követ, önálló gondolkodásra és inspirációra sarkallva pedagógusait és diákjait.



15. ábra Részvétel az egész életen át tartó tanulásban (2009). Finnország az első, Magyarország az utolsó helyen...

Forrás: Eurostat (2009)

A magyar oktatás alulfinanszírozottságának részben gazdaságfilozófiai okai vannak: míg az északi modell a magasabb hozzáadott értékű munkahelyek felé versenyez - melyhez magasabb képzettség és technológia szükséges, addig Magyarországon az alacsony bérezésű munkák (képzettséget kevésbé igénylő) dominálnak. A szűkös források valamint a „politikai populizmus” jelensége a végső döntéshozatal során a prioritást mindig azon társadalmi rétegek élvezik, amelyek a nagyobb szavazóbázist jelentik. Az oktatás ilyen szempontból nem tartozik a politikailag kiemelt területekhez. Az oktatás politikáját nem lehet négy éves ciklusokban elképzelni, egy oktatáspolitikai stratégia megvalósulásához óvatos becslések szerint is legalább húsz év szükséges. A mindenkori magyar politikának végre fel kellene ismernie, hogy a Nyu-

gathoz való tartozásunk lételeme az oktatás, a felzárkózást csak tudásalapú társadalom létrehozásával érhetjük el.

7.2. ÁTLAGOS ÁLLAMI RÁFORDÍTÁS IS ELÉG, HA HATÉKONY

Finnország nem fordít oktatási rendszerének finanszírozására OECD átlagon felül, a kiváló oktatási minőség tehát nem az extra magas ráfordításokban keresendő. A titok kulcsa a pénzek hatékony felhasználásában, az adminisztratív, bürokratikus költségek minimalizálásában rejlik, a kiadások az „osztályteremre” koncentrálódnak. A gazdasági recesszióra különböző válaszokkal operál a két ország: Finnország növeli, Magyarország pedig csökkenti oktatásra fordított kiadásait. Ebből is világosan kiolvashatóak a gazdaságpolitikai prioritások. Fontos megjegyezni, hogy Finnországban nominálisan hozzávetőlegesen 3,5-ször akkora egy főre vetítve a bruttó nemzeti össztermék, arányait tekintve azonban az oktatásra való ráfordítás a finnekénél alig hat százalék feletti, míg Magyarország nem sokkal marad el tőle, bár trend szerint folyamatosan csökken.⁸ A rövid távú tervezés, a költségvetést kiegyensúlyozó megszorítások politikája általában hátrányos következményekkel jár az oktatást illetően. Ha valóban egy tudásalapú társadalom létrehozása a cél, illetve a versenyképességet magasabb hozzáadott értékkel és fejlett technológiával szeretnénk elérni, annak elengedhetetlen előfeltétele az oktatásba való befektetés, ennek megtérülési rátája viszont nem négy években mérhető.

Magyarországon szükség lenne egy három szintre kiterjedő érdekegyeztetésre, ahol a politika figyelembe veszi a pedagógusok valamint az iskolák vezetőinek szakmai alapú véleményét. Míg a finn pedagógusok szinte száz százalékig szakszervezeti tagok, ez által egységesen érvényesíteni tudják érdekeiket és akaratukat, addig Magyarországon a szakszervezetek szerepe inkább formálisnak tekinthető, alkupozíciójuk pedig kifejezetten gyenge. Egy hosszú távú, sikeres reformhoz tehát egy erős szakszervezet (arányában pedig magas szakszervezeti tagság) illetve érdekérvényesítés szükséges. Érdemi eredményeket háromoldalú egyeztetéseken keresztül lehet elérni a szakszervezetek aktív bevonásával, ahol a munkaadók és munkavállalók képviselői véleményüket fejezhetik ki a munkaerő felé támasztott jövőbeni igényeikről, míg az állami oldal a képzési igények meghatározásán dolgozik.

⁸ Összehasonlításképpen a Nemzetközi Valutaalap 2011-es adatai: Finnország 48.783 \$, Magyarország 14.050 \$.
<http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2012/02/weodata/index.aspx>

7.3. EGYENLŐSÉG POLITIKÁJÁT!

A magyar oktatási eredmények a társadalmi hatást kiszűrve a 2009-es PISA kutatások alapján kiválóak lennének, az egyenlőtlenség politikája azonban középszerűvé teszi a magyar diákok teljesítményét. Az okok jórészt a családi háttérben keresendők, ugyanakkor az iskolai rendszer magában hordozza a tüneteket és termeli ki a különbségeket. Az egyenlőség politikájának nem csak társadalmi haszna van, jobb iskolai eredményekkel párosul, mind az iskolán belül a diákok között, mind az iskolák között. A finnek egységes, komprehenzív típusú általános iskola nem annyira iskolaszervezeti formájában fontos, jóval inkább a finnek filozófiájára világít rá nagyszerűen: egy mély berögződést mutat társadalmi értékeikről, miszerint minden gyermeknek *egyenlő* érdemek és javak járnak, az oktatás szintjét is beleértve.

7.4. A KISGYERMEKKORI NEVELÉS ÉS FEJLESZTÉS STRATÉGIAI FONTOSSÁGA

A magyar állam abban az időszakban költ legkevesebbet fiataljaira, amikor legnagyobb szükségük lenne rá. Magyarországon nem ritka, hogy az általános iskola első osztályába belépve egy gyermek szociális és mentális érés szintjén három éves korúnak felel meg, míg mások akár egy nyolc-kilenc éves tanuló szintjén állnak. Finnországban a prevenció, azaz a megelőzés elve szerint a gyermek problémáit, részképesség zavarait, hiányosságait minél korábbi beavatkozással (0-6 éves kor között) kezelik. Ebben az időszakban sokkal több gyerek vesz részt fejlesztési programokban az európai átlaghoz képest, amely nem csak a kisgyermek fejlődési szempontjából előnyös, hanem a fejlesztésből származó költségek a későbbiekben nem hatványozódnak, vagy legalábbis nem halmozódnak. A kisgyermekkori is a szociális szolgáltatások stratégiai fontossággal bírnak a Nemzeti Alaptantervben. Az egy éves előkészítő iskolai képzés magyarországi bevezetése a gyermekek között a szociális és mentális érés tekintetében jelentkező nagy különbségeket csökkentené, így az iskola kapuin belépve egyenlőbb feltételekkel kezdhetnék tanulmányaikat a diákok.

7.5. „AZ OKTATÁSI RENDSZER CSAK ANNYIRA JÓ, AMENNYIRE A TANÁROK, AKIK ALKOTJÁK”

Magyarországon a pedagóguspálya az elmúlt évtizedekben folyamatosan veszít presztízséből, amely nem csak az alacsony bérszínvonalnak köszönhető. Az alapképzésre járó hallgatók közül kevesen választják a pedagógusi pályát: sem anyagi megbecsültséget, sem szakmai kihívást nem látnak a tanári hivatásban a most végzett fiatalok. Ezzel szemben Finnországban a

pedagógusok széles társadalmi tiszteletnek, elfogadottságnak örvendenek, bizalmát élvezve a közvéleménynek, a gazdasági valamint a politikai elitnek egyaránt. A finn emberek szemében az oktatás a társadalmi és szociális mobilitás előfeltétele, gyermekeik jövőjét pedig nagyban a tanárok hozzáértésétől, iránymutatásától teszik függővé. A nagy presztízsű pedagógusi pálya tízszeres túljelentkezést von maga után, amelyre így ténylegesen az arra legalkalmasabbakat kiszűrő minőségi kiválasztást tudnak elvégezni.

Magyarországon a pedagógiai pálya folytatásához a minőség megteremtése érdekében magas végzettséget, legalább mesterfokú diploma megszerzését kell kitűzni célul. A képzés tartalmi kidolgozása során a gyakorlatorientáltság elsődleges prioritást kell, hogy élvezzen, kevésbé szorítkozzék a lexikális ismeretekre. A finn példa szerint - ha a pedagógus a tanulás folyamatában segít, nem pedig abban, hogy tanítványai mindenáron minél eredményesebben teljesítsék a tesztek - a gyakorlatias készségek elsajátítása olyan készségeket fejleszt, mint a motivációt, hozzáállást, érzelmi intelligenciát. A pedagógusok munkájának színvonalát felülről jövő szigorú ellenőrzéssel nem lehet emelni, ehelyett a tanárok önállóságának biztosítása egyénre szabott tantervek valamint módszereik kialakításában magasabb motivációval és eredményességgel járna.

7.6. MINŐSÉGI SZAKKÉPZÉST EGYENLŐ FELTÉTELTEREMTÉSEL!

A magyarországi középfokú szakképzés az iskolarendszer szegregáló hatásai miatt nem mindenki számára biztosítja a magas tanulási színvonal lehetőségét, a szegregáció gyakorlatilag már az alapfokú szakképzés során jelentkezik (egyenlőtlenségek, különböző iskolatípusok fenntartása). A versenyhátrányból következően nem egy minőségi pályaaorientációs kiválasztás folyik, hanem sok tanuló csak a gyenge eredményei miatt választja a szak- és szakközépiskolákat. A foglalkoztatáspolitikai és az oktatáspolitikai a szakképzés területén jelentősen szétválak. Meglátásom szerint magyar szakoktatás és szakképzés céljaiban a munkaerőpiac igényeinek kell, hogy megfeleljen. A diákok későbbi pályafutását nagyban befolyásolná az általános iskolai évek alatt történő személyes tanácsadás karrierjükhöz tanáraiktól - egy jó és átgondolt döntés meghozatalához - átmenetet biztosítva az alap- és középfokú intézmények között. A szakképzés finnországi sikerének kulcsa az alapfokú képzés módszereiben rejlik. Az eredményorientált, versenyztető szellemiséggel szemben a diák pozitív énképének, személyi fejlődésének jelentőségét helyezi előtérbe bizonyos kompetenciák elsajátításával. A nemzeti szintű érettségi vizsgák kötelező teljesítése helyett az iskolai szintű értékelések a tanulmányi

eredmények és elsajátított képességek sikerességéről hasznosabbak és hatékonyabbak a diákok számára. Egy mérvadó értékelési rendszer kialakításához szükség van a tanuló iskolai tanárainak illetve munkahelyi gyakorlatvezetőjének bevonására valamint a diák objektív önértékelésére.

7.7. POLITIKAI BIZALMON ALAPULÓ BIZALMI POLITIKA

A bizalom jelensége számokkal és statisztikákkal nehezen kifejezhető, minőségileg azonban mozgatórugója lehetne a megnevezett reformok megvalósulásának. A kapcsolódó irodalmat elemezve szinte kivétel nélkül (OECD, 2011) az összes finn oktatási sikerekkel foglalkozó szerző megemlíti a bizalom jelentőségét, amely a mélyreható intézményi reformoknak előfeltétele, a fontos politikai döntéseknek pedig következménye kell, hogy legyen. Ahogy Naill Fitzgerald fogalmaz:

„Hiába rendelkezünk az összes ténnyel és számadattal, bizonyítékkal és támogatással: ha nincs meg a bizalom, nem jutunk sehova.”

Sok tekintetben lehet tanulni Finnországtól, egyes oktatáspolitikai elemeket akár át is vehetünk. A mélyreható intézményi reformoknak azonban előfeltétele a bizalom: fontos a társadalom pedagógusokba vetett bizalma (elvégre saját gyermekeink jövőjét helyezzük kezükbe), de ugyanúgy hatékonyabb reformokat lehet elérni, ha az állam a szakszervezetek és pedagógusokkal történő érdekegyeztetés után hozná a széles bázison alapuló konszenzusokat. Finnország példája megmutatja, hogy az oktatási reformokat egyetértésben hozták meg, ezáltal mindenki számára kijelölve egy látható ösvényt, egy közös víziót, amelyet követve világra szóló sikereket értek el. Habár bizalmi politikát egyik féltől sem lehet elvárni egyik pillanatról a másikra, azonban a bizalomhiány romboló hatásainak valamint a bizalom hozamának felismerése első lépésként sokat jelenthetne.

ÖSSZEFOGLALÁS

Finnország oktatáspolitikája innovatív példával szolgálhat Magyarországnak. Relatív kis országgént egyedülálló oktatási rendszerével a közepszerűségből a világsikerekig jutott. A méltányosságra és igazságosságra törekvő finn modell igyekszik a diákokat minél tovább az iskolai rendszerben tartani, az oktatók felkészültségét támogató intézkedésekkel növelni, a képzést gyakorlatiasra tervezni, illetve a diákok értékelési szisztémáját egyénire, egyedire szabni.

A dolgozat során született megállapításokat illetve személyes véleményt röviden ismertetve a magyar nemzetstratégiának gyökeres fordulatra van szüksége ahhoz, hogy a „lefelé versenyző” bér- és gazdaságpolitikából kitörve a tudásban való „felfelé versenyzés” pályáján induljon el, amely hosszú távon valódi megoldást jelenthetne. Az egyenlőség politikája, az érdemi háromoldalú érdekegyeztetések, a bizalmon alapuló oktatási reformok alapjaiban, míg a pénzek hatékony felhasználása, az alacsony osztálylétszám, a kisgyermekkori nevelés és fejlesztés előtérbe helyezése, a pedagógusképzés megreformálása, a szakképzés átalakítása minőségileg is változást jelenthetne a magyar oktatásban. Jó példa lehet számunkra, ahogy a finnek a zeneoktatás területén anno tisztelettel és alázattal megtanulták a Kodály-módszert magyar kollégáiktól, úgy most a magyaroknak van lehetőségük illetve szükségük arra, hogy tanuljanak finn tanártársaiktól. A finn modell nem egy komplett átruházást sugall, inkább elveinek és módszereinek átvételét javasolja a magyar sajátosságok figyelembe vételével. Megjegyzendő, hogy a finn sikerekhez nagyban hozzájárul az országba bevándorlók csekély száma, illetve Magyarországgal ellentétben gyakorlatilag nincsenek alacsony iskolázottságú etnikumok. Személyesen is megismerve Finnországot és a finn embereket - szembetűnő az olvasás kultúrájának magas presztízse, a magától értetődő idegen nyelvismeret, az életen át tartó tanulás népszerűsége, amely nyilvánvalóan oktatási sikereik alapját képezi.

Végezetül szeretném megemlíteni - hogy bár Magyarországon ma sokan válságosnak ítélik meg nem csak a magyar gazdaság, hanem a magyar oktatás helyzetét is - a 90-es évek elején felbukkanó finnországi krízis inspirációt adhat nekünk, magyaroknak: *egy válságos helyzet feléleszti a túlélési ösztönt és jobb megoldásokat generál(hat) az akut problémákra, mint normális időkben.*

IRODALOMJEGYZÉK

Szakirodalom

- Andersson, J. (2009): The Library and the workshop: Social Democracy and Capitalism in the Knowledge Age. Stanford University Press, 208 p.
- Berry, J., Sahlberg P. (2006): Accountability affects the use of small group learning in school mathematics. Nordic studies in Mathematics education, 5-31 pp.
- Bükki E., Bogdán F. (2011): A szakképzés Magyarországon 2011. Oktatásfejlesztési Observatory, 134 p.
- Chrappán M. (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus végzettségű hallgatók körében. Diplomás Kutatás 2010, Education Nonprofit Kft, pp. 267-285
- Covey S. – Merrill R. (2011): A bizalom sebessége: A rejtett tényező, ami mindent megváltoztat, HVG Kiadó Zrt., Budapest, p. 34.
- EACEA (2009): Organisation of the education system in Finland, European Commission, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf (letöltve 2012.10.13.)
- ECEC (2004): Early Childhood Education and Care in Finland, Ministry of Social affairs and Health, Helsinki, Suomen Printman, Hyvinkää, 3rd revision <http://pre20090115.stm.fi/cd1106216815326/passthru.pdf> (letöltve: 2012.10.20.)
- Esping – Andersen, G. (1990): The Three worlds of Welfare Capitalism. Polity Press, Cambridge, 260 p.
- Fazekas K. - Kolló J. - Varga J. (szerk.) (2008): Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért. Miniszterelnöki Hivatal, Budapest, 296 p.
- Fukuyama, F. (1997) : Bizalom. Európa Könyvkiadó Budapest, 615 p.
- Halmesvirta A.(2002) : Finnország története, Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó
- Hargreaves A., Shirley D. (2009): The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change, Corwin Press, 168 p.
- Heinämäki, L. (2008): Early Childhood Education in Finland. National Research and Development Centre for Welfare and Health STAKES, Jyväskylä Satellite Office
- Hietaniemi, S. (2005): Early Childhood Music Education in Finland (letöltve: <http://www.uta.fi/FAST/FIN/EDU/sh-early.html>) 2012.10.09.
- Hillila, R.-E. B. Barbara Blanchard Hong, B. B. (1997): Historical Dictionary of the Music and Musicians of Finland, 473 p.

Hoff, K. – Pandey, P. (2004): Belief Systems and Durable Inequalities: An experimental investigation of Indian caste. Policy Research Working Paper. Washington, DC: World Bank

Imre A. (2008): Beszámoló a 15. európai olvasáskonferenciáról, Anyanyelv és pedagógia online folyóirat, 2008/1, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=13>, (letöltve:2012.10.10.)

Kinyó L. (2008): A finn-oktatás-kutatás fejlesztése, http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/09/kinyo_finn.pdf (letöltve:2012.10.05)

OECD/PISA (2010): A tíz legjobban teljesítő ország a PISA felmérésekben, természettudományokban. <http://rankingamerica.wordpress.com> (letöltve: 2012.10.01.)

Kis V. – Ferreira M. - Field S. - Zwick T. (2008) : Tanulás a munkáért, OECD szakképzési szemle, Magyarország, 2008, 70 p.

Kolosi T. - Tóth I. (szerk.) (2008): Társadalmi riport 2008. Társi, Budapest

Koukku, A. - Kyrö, M. – Laakso H. - Volmari, K. (2011): Finland. VET in Europe – Country Report 2010. ReferNet Finland, 94 p.

KSH (2011): Központi Statisztikai Tükör: Oktatási adatok 2010/2011. V. évfolyam, 21. szám, Központi Statisztikai Hivatal

Kyrö, M. (2006).: Vocational Education and Training in Finland, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 84 p.

Egelund, N. (2012): Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading. Nordic Council of Ministers, 221 p.

OECD (2005): Teachers Matter: Attracting and Developing and Retaining Effective Teachers, OECD publishing, 240 p.

OECD (2010): PISA 2009 at a Glance, OECD Publishing, 97 p.

OECD (2011): Strong Performers and Successful Reformers in Education: Finland, OECD Publishing, 258 p.

Radó P. (2011): Őfelsége, az állam, <http://beszelo.c3.hu/cikkek/ofelsege-az-allam>, (letöltve 2012.09.25)

Romsics I. (2008): Történelem, történetírás, hagyomány: Suomi titkai, Osiris Kiadó, Budapest, 324 p.

Sahlberg P. (2011): Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland. Teachers College, Columbia University, 167 p.

Sahlberg, P. (2006): Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education. Profesorado, pp. 1-26

Sahlberg, P. (2009).: A short history of educational reform in Finland. <http://192.192.169.112/filedownload/%E8%8A%AC%E8%98%AD%E6%95%99%E8%82%>

B2/A%20short%20history%20of%20educational%20reform%20in%20Finland%20FINAL.pdf (letöltve 2012.09.06.)

Simola H. (2005): Comparative Education: The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, University of Helsinki, Finland

Simola, H. (2002) Finnish teachers talking about their changing work, in: K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen & H. Simola (Eds) Restructuring Nordic teachers: analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers. Report no. 3 (Oslo, University of Oslo), pp. 49–70

Szepesi I. - Balázsi I. - Ostorics L. - Szalay B. (2010): PISA 2009 összefoglaló jelentés, Oktatási Hivatal, Budapest, 78 p.

Taguma, M. - Litjens I. - Makowiecki, K. (2012): Quality Matters in Early Childhood Education and Care, OECD publishing, 118 p.

Teachman J.D. (1987): Family background, educational resources and educational attainment, American Sociological Review

Wilkinson, R. - Pickett, K. (2010): The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger, Bloomsbury Press, New York, 374 p.

World Bank (2003): Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries : World Bank Report, 141 p.

Internetes források

Bower J. (2010): Finland's paradoxes, <http://www.joebower.org/2010/03/finlands-paradoxes.html>, (letöltve: 2012.10.02.)

Diplomás Kutatás 2010, Educatio Nonprofit Kft., http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/DPRfuzet4_teljes.pdf (letöltve: 2012.09.27)

ECEC (2004): Early Childhood Education and Care in Finland, Ministry of Social affairs and Health, Helsinki, Suomen Printman, Hyvinkää, 3rd revision <http://pre20090115.stm.fi/cd1106216815326/passthru.pdf> (letöltve: 2012.10.20.)

Eurostat (2009): Népeség és társadalmi viszonyok, online adatbázis

Eurostat (2010): General governmental expenditure statistics, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/General_government_expenditure_statistics (letöltve: 2012.09.18.)

Finn Oktatási Minisztérium: http://www.oph.fi/english/sources_of_information/international_assessments/pisa/literacy_in_finland, letöltve 2012.10.06

M. László F. – Szabó M. (2012): Csak a rosszat kapják majd a tanárok a kormány intézkedéseiből. HVG, http://hvg.hu/itthon/20121005_pedagogus_eletpalya_halasztas_berek_matol, (letöltve: 2012.10.06)

Radó P. (2011): Ófelsége, az állam, <http://beszelo.c3.hu/cikkek/ofelsege-az-allam>, (letöltve 2012.09.25)

Radó P. (2012): Az Orbán-kormány közfinanszírozási prioritásairól (A második Száll Kálmán Terv elé, <http://oktpolcafe.hu/az-orban-kormany-kozfinanszirozasi-prioritasairol-a-masodik-szell-kalman-terv-ele-865/> (letöltve : 2012.09.30.)

Sahlberg P (2009).: A short history of educational reform in Finland, <http://192.192.169.112/filedownload/%E8%8A%AC%E8%98%AD%E6%95%99%E8%82%B2/A%20short%20history%20of%20educational%20reform%20in%20Finland%20FINAL.pdf> (letöltve 2012.09.06.)

Wilkinson, R., Peckett K (2009).: The Spirit Level: Why equality is better for everyone, <http://www.dur.ac.uk/resources/wolfson.institute/events/Wilkinson372010.pdf>, (letöltve 2012.09.03)