

PSIVET ▶

Esélyteremtés szakképzéssel

PSIVET ▶ Esélyteremtés szakképzéssel



PSIVET ▶
Esélyteremtés
szakképzéssel



IMPRESSZUM

A projekt szakmai vezetője:

Dr. Köpeczi-Bócz Tamás

A kiadvány szerzői:

Bathó Éva
Bognár Mária
Fehérvári Anikó
Hermándy-Berencz Judit
Horváth Attila
Juhász Judit
Kádár Erika
Kovács Katalin
Mártonfi György
Mihályi Krisztina
Polyacskó Orsolya
Dr. Schiffer Csilla
Szegedi Eszter

Szerkesztette:

Hermándy-Berencz Judit
Szegedi Eszter
Sziklainé Lengyel Zsófia

Nyelvi lektor:

Sinkó Zsófia
Sziklainé Lengyel Zsófia

Szakmai lektor:

Mártonfi György, Dr. Köpeczi-Bócz Tamás, Szegedi Eszter

Kiadványszerkesztő: Vilimi Kata

Nyomdai kivitelezés: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft., 2013

Kiadja: PSIVET szakmai konzorcium

A kiadásért felel: Tordai Péter igazgató | Tempus Közalapítvány

A projektkonzorcium tagjai:

Budapesti Corvinus Egyetem Oktatásfejlesztési
Observatory Központ
Tempus Közalapítvány
Türr István Képző és Kutató Intézet

A kötet az Európai Bizottság támogatásával, a **PSIVET -
Esélyteremtés szakképzéssel** című projekt keretében készült.

A projekt honlapja: www.psvet.hu

ISBN 978-615-5319-02-0

Tempus Közalapítvány
1093 Budapest, Lónyay u. 31.
Postacím: 1438 Budapest 70, Pf. 508.
Infóvonal: (061) 237 1320
E-mail: info@tpf.hu
Internet: www.tka.hu, www.oktataskepzes.tka.hu

Tartalomjegyzék

Bevezető	5
I Vezetői összefoglaló	7
A szakképzés szerepe az esélyteremtésben. A befogadó iskola megteremtését szolgáló elvekről és gyakorlatokról MIHÁLYI KRISZTINA	8
II A kiválasztott hazai programok elemzése	27
II.1 Összefoglaló a 2000–2012 időszakban zajlott integrációs és reintegrációs programok elemzéséről POLYACSKÓ ORSOLYA	28
II.2 Az egyes programok értékelésének összefoglalói	31
Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP) MÁRTONFI GYÖRGY	31
Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) BATHÓ ÉVA	32
Útravaló ösztöndíjprogram MIHÁLYI KRISZTINA, KOVÁCS KATALIN	34
Arany János Programok (AJP) FEHÉRVÁRI ANIKÓ	35
Felzárkóztató programok MÁRTONFI GYÖRGY	37
Dobbantó program MÁRTONFI GYÖRGY	39
A Salva Vita Alapítvány munkahelyi gyakorlat programjai: Munkahelyi Gyakorlat (MHGY), Családban élő sérült fiatalok Munkahelyi Gyakorlat Programja (CSMHGY), Intézményi Munkahelyi Gyakorlat (IMHGY) POLYACSKÓ ORSOLYA	40
Tanoda típusú programok POLYACSKÓ ORSOLYA	42
Tranzitfoglalkoztatási programok (kísérleti szakasz) KÁDÁR ERIKA	44
II.3 Megállapítások és szakpolitikai ajánlások MÁRTONFI GYÖRGY	47
III Befogadó iskolák a gyakorlatban	49
III.1 Szakértői reflexió a Befogadó Iskola megteremtésének lehetőségei a szakképzésben című konferenciára DR. SCHIFFER CSILLA	50
III.2 Vezetői képzés a befogadó iskola megteremtéséhez szükséges készségek elsajátítására SZEGEDI ESZTER, HORVÁTH ATTILA, HERMÁNDY-BERENCZ JUDIT	54
III.3 Összegzés SZEGEDI ESZTER	62
IV Európai jó példák bemutatása	63
IV.1 A befogadó társadalom megteremtésének eszközei a svéd oktatási rendszerben MIHÁLYI KRISZTINA	64
IV.2 Az ifjúsági pályaorientációs központok inklúziót segítő tevékenysége és a dán termelőiskolák MÁRTONFI GYÖRGY	69
IV.3 Hátrányos helyzetű fiatalok visszavezetése a tanuláshoz – két angliai példa bemutatása POLYACSKÓ ORSOLYA	74
IV.4 A francia második esély iskolák hálózata és az iskolákban folyó tevékenységek BOGNÁR MÁRIA, JUHÁSZ JUDIT	78

Kedves Olvasó!

A *PSIVET – Esélyteremtés szakképzéssel* című projekt zárókiadványát tartja a kezében.

Az egyéves futamidejű *Promotion of Social Inclusion through VET* (PSIVET) projekt 2012 februárjában indult azzal a céllal, hogy a társadalmi felzárkózás és a szakképzés közötti összefüggések gyakorlati szempontú megközelítéseire világítson rá, és érzékenyítse a szakma szereplőit a befogadó iskolamodell iránt.

A projekt ideje alatt a konzorcium tagjai – a Budapesti Corvinus Egyetem Oktatásfejlesztési Observatory Központja, a Tempus Közalapítvány és a Türr István Képző és Kutató Intézet – számos fórumot szerveztek a szakképzés irányításában és gyakorlatában részt vevő célcsoportok számára. A megbeszéléseken közösen igyekeztünk feldehárítani a téma különböző szempontjait, emellett elemzéseket, majd képzési tervet készítettünk, amellyel a magyar szakképzés méltányosabbá tételéhez kívánunk hozzájárulni.

A projektmunka két szinten szerveződött:

Egyrészt olyan gyakorlati megközelítések, jó példák bemutatását tűztük ki célul, amelyek iskolavezetők számára javasolhatnak eszközöket a befogadó iskola megteremtéséhez, illetve ehhez adhatnak irányutatót. Ennek érdekében műhelymunkákat és egy nagyszabású konferenciát szerveztünk, amelyeken a befogadó iskola elvrendszeréről, az elvek megvalósításának gyakorlati eszközökkel való támogatási lehetőségeiről beszélgettünk, illetve arról, hogy milyen szerepe lehet az iskolavezetőknek ebben a folyamatban.

Szintén ebből az indítatásból fejlesztettünk ki és szerveztünk meg egy iskolavezetői teamek számára meghirdetett ingyenes, kísérleti célú képzést (pilot-képzést), ahol a jelentkezők a befogadó iskola megteremtéséhez szükséges vezetői kompetenciákat sajátíthatták el.

Másrészt stratégiaalkotási szempontból kíséreltük meg a téma megközelítését. Az elmúlt tíz év szakképzési integrációs, reintegrációs törekvései közül kiválasztottunk kilenc programot, amelyeket egységes szempontrendszer szerint elemeztünk. A tapasztalatok alapján képet szerettünk volna adni a döntéshozóknak arról, mi történt eddig és milyen fejlesztéseket lenne érdemes továbbvinni annak érdekében, hogy a magyar szakképzési rendszer befogadóbbá, méltányosabbá váljon a felzárkóztatásra szánt közpénzek hatékony felhasználása mellett. A hazai programok elemzésén túl néhány európai jó gyakorlat bemutatására is vállalkoztunk, tovább gazdagítva ezzel a megoldási lehetőségek tárházát.

Jelen kiadvány – a projektmunkával összhangban – az alábbi négy részre tagolódik:

- I. Vezetői összefoglaló
- II. A kiválasztott hazai programok elemzése – a tapasztalatok összegzése és javaslatok megfogalmazása a döntéshozók számára
- III. Befogadó iskolák a gyakorlatban – a PSIVET-projekt szemléletformálásra irányuló tevékenységeinek eredményei
- IV. Európai jó példák bemutatása – a tanulmányutak beszámolója

Munkánkat – főként a hazai elemzés elkészítését – a szakképzés prominens szakértői segítették a PSIVET szakértői hálózat keretében. A tagoknak ezúton is szeretnénk köszönetet mondani önkéntes munkájukért. A szakértői hálózat névsorát a projekt honlapján tekinthetik meg. Kiemelten köszönjük Bognár Mária, Cserti-Szauer Csilla, Ispánki György, Medvény Urbán Terézia és Sum István építő megjegyzéseit, amelyeket az elkészült tanulmányok munkaverzióhoz fűztek.

A projektcsapat tagjaival együtt őszintén remélem, hogy a projekt során végzett munka eredményeit összegző kiadvánnyal hozzájárulhatunk a társadalmi befogadás megteremtésének elősegítéséhez Magyarországon.

DR. KÖPECZI-BÓCZ TAMÁS

egyetemi docens

a Budapesti Corvinus Egyetem Oktatásfejlesztési

Observatory Központ vezetője

I.

Vezetői összefoglaló



A SZAKKÉPZÉS SZEREPE AZ ESÉLYTEREMTÉSBEN A befogadó iskola megteremtését szolgáló elvekről és gyakorlatokról

MIHÁLYI KRISZTINA

A SZAKKÉPZÉS ÉS A TÁRSADALMI KOHÉZIÓ KAPCSOLATA AZ EURÓPAI UNIÓS STRATÉGIAALKOTÁSBAN

A 21. század új kihívásokkal állította szembe Európát. A globalizáció, a megváltozott demográfiai folyamatok és az információs társadalom előretörése jelentős hatással volt a gazdaságra, ami maga után vonta az oktatási-képzési rendszerekkel szemben állított követelmények változásait is.

A századfordulóra világossá vált, hogy az új kihívásokra az Európai Unió országainak együttesen kell reagálniuk ahhoz, hogy Európa megőrizze versenyképességét a világ feltörekvő gazdaságaival szemben, valamint megakadályozza a magasan képzettek kivándorlását, és biztosítsa a térség fenntartható fejlődését.

Az Európai Tanács¹ ebből az indíttatásból alkotta meg 2000-ben a **Lisszaboni Stratégiát**, amelynek átfogó célkitűzése volt, hogy 2010-re Európa legyen a legversenyképesebb tudásalapú társadalom a világon, amelyet fenntartható gazdasági fejlődés, több és jobb munkahely biztosítása és nagyobb társadalmi kohézió jellemez.

A stratégiában a fejlesztések három prioritás köré csoportosultak:

1. Kutatás-fejlesztés és innováció elősegítése, illetve a belső piac megerősítése
2. **Társadalmi kohézió elősegítése**
3. Fenntartható gazdasági fejlődés, egészséges és tiszta társadalom biztosítása

Mindhárom prioritás sikeres megvalósításában **elengedhetetlen szerepe van a szakképzésfejlesztésnek**. A Lisszaboni Stratégia által meghatározott irányelvek alapján számos szakpolitikai fejlesztési együttműködés indult útjára, többek között 2002-ben kezdődött meg a **koppenhágai folyamat**, amely a szakképzés megújításának érdekében hirdetett összefogást az Európai Unió országainak körében. Ettől kezdve az oktatási-képzési fejlesztéseken belül önálló hangsúlyt kap a szakképzés fejlesztése.

A koppenhágai folyamat részeként a tagállamok, a csatlakozásra váró országok, plusz az EFTA/EEA országok szakképzésért felelős miniszterei két évente találkoznak abból a célból, hogy áttekinthetők a közösen kitűzött célok megvalósulását, felülvizsgálják a célkitűzéseket és újabb két évre szóló prioritásokat határozzanak meg.

A folyamat első meghatározó dokumentuma a **Koppenhágai nyilatkozat** (*The Copenhagen Declaration*), melyet követően két évenként jelentek meg a találkozókat kommunikáció (2004. Maastricht, 2006. Helsinki, 2008. Bordeaux, 2010. Bruges).

Áttekintve az elmúlt 10 év dokumentumait, azt láthatjuk, hogy a **szakképzésfejlesztés irányelveit az átláthatóság, átjárhatóság, a rugalmasság és a tanulók támogatása**, továbbá a **minőség szintjének emelése**, illetve a **munkaerő-piaci kívánalmaknak történő megfelelés** és az azokhoz való **alkalmazkodóképesség megteremtése** jellemzi. Az EU megállapításai szerint a legnagyobb előrelépést a tagállamok az átláthatóság és átjárhatóság megteremtésében érték el (bár ebben is akad még tennivaló), miközben jelentős fejlesztési elmaradások vannak a rendszerek rugalmasságát, a tanulók támogatását és a munkaerő-piaci elvárásoknak történő megfelelést illetően. Az EU átlagát tekintve **magas fiatalkori munkanélküliségi adatok**, a lakosság általano-

san **alacsony iskolai végzettsége** áll szemben a **magasan képzett, idegen nyelvet beszélő, digitális írástudással rendelkező munkaerőre** mutató növekvő igényekkel. Ezek a jelenségek a **korai iskolaelhagyás** kérdésének kezelésére, a tanulók támogatásának erősítésére, továbbá a szakképzési rendszerek rugalmasabbá tételére irányítják a figyelmet.

Többek között a fentieket hangsúlyozza a **2010-es Bruges-i Kommuniké** is, amely külön prioritásként jelöli meg a **„befogadó szakképzés” (inclusive VET)** megteremtését, és kiemeli a hátrányos helyzetű csoportok szakképzésbe történő bevonásának fontosságát.

A szakképzés fejlesztése szerves részét képezi az **Európai Unió 2020-as (EU2020)** stratégiai célok megvalósításának, és az **Oktatás és Képzés 2020 (ET2020) prioritásainak** is. Az EU2020 céljai közül a szakképzés közvetlenül kapcsolódik a foglalkoztatási ráta jelenlegi 69%-ról 75%-ra történő növeléséhez, a korai iskolaelhagyók arányának a jelenlegi 13,5%-ról 10%-ra való csökkentéséhez, illetve a mélyszegénységben élő 20 millió ember felemeléséhez². Az ET2020 prioritásai közül a harmadik **„a társadalomban érvényesülő méltányosság elvének, a társadalmi kohézióknak és az aktív állampolgárrá válás lehetőségeinek megteremtését”** hangsúlyozza, amely tudatos szakképzésfejlesztés nélkül nem valósulhat meg.

A legfrissebb, 2012. november 20-án közzétett **EU oktatási-képzési stratégiai dokumentum a Gondoljunk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében**³ címet viseli. A stratégia, ahogyan arra a címe is utal, az oktatás-képzésen belül is **elsősorban a szakképzésfejlesztésre fókuszál**. Ismét felhívja a figyelmet a munka világa és az oktatás-képzés közötti kapcsolatok erősítésére, továbbá a mobilitási programok fontosságára. **Kiemelten kezeli a fiatalkori munkanélküliség elleni küzdelmet**, ennek érdekében pedig **első helyre teszi a korai iskolaelhagyással kapcsolatos problémák kezelését**.

A *Gondoljunk újra...* stratégia előkészítési folyamata, illetve az EU2020 stratégia céljainak teljesítését szolgáló monitoringfolyamat részeként az Európai Bizottság országspecifikus ajánlásokat tett közzé. A Magyarországra vonatkozó hét tematikus ajánlás⁴ közül azokat a feladatokat emeli ki a bizottság, amelyek a korai iskolaelhagyás megakadályozásához kapcsolódnak, valamint a hátrányos helyzetű csoportok felsőoktatásba kerülését segítik elő. A foglalkoztatás témájához kapcsolódó ajánlás pedig szorgalmazza azoknak a képzési és munkakeresési szolgáltatóknak a bővítését, amelyek a hátrányos helyzetű csoportok számára biztosítanak támogatást.

Magyarországon a szakképzés, ezen belül a befogadó szakképzés az EU átlaghoz képest is **kiemelt figyelmet kell, hogy kapjon**.

A szakképző iskolák köztudottan a hátrányos helyzetű tanulók gyűjtőhelyei. Főként a szakiskolákban, de a szakközépiskolákban is jelentősen **magasabb a hátrányos helyzetű**, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű – vagyis az alacsony iskolai végzettségű szülői háttérrel rendelkező, rossz szociális körülmények között élő – **tanulók aránya**, mint a gimnáziumokban. (1. táblázat)

1. táblázat | A hátrányos helyzetű tanulók aránya 2011–2012-ben a különböző típusú közoktatási intézményekben

2011/2012	általános iskola	szakiskola	szakközépiskola	gimnázium
a hátrányos helyzetű tanulók aránya	35,53	29,12	14,54	8,78

Forrás: Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2011–2012, EMMI 2012

2 Az adatok az EU-ra, illetve a tagállamok átlagértékeire vonatkoznak.

3 *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, COM(2012) 669 final

4 A Magyarországra vonatkozó ajánlások megtekinthetők a http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/magyarorszag/index_en.htm címen.

1 Az Európai Unió tagországainak vezetőiből álló testület

A hátrányos helyzetű (HH), illetve halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók számát (2. táblázat) tekintve szintén figyelemre méltó következtetésre juthatunk. A 2011–2012-es tanévben a felső középfokon⁵ tanuló hátrányos helyzetű diákok száma körülbelül 150 ezer fővel kevesebb, mint az általános iskolás HH tanulóké. A tanulói létszám felső középfokon körülbelül 100 ezerrel kevesebb, mint az általános iskolában. Ebből két dolog következhet: egyrészt a hátrányos helyzetű tanulók egy része nem jut el a felső középfokra, másrészt – mivel egy adott tanéven belül hasonlítjuk össze a számokat, vagyis a 2011–2012-ben felső középfokon tanulók a korábbi években voltak általános iskolások – azt is feltételezhetjük, hogy évről évre nő a hátrányos helyzetű tanulók aránya a közoktatásban⁶.

2. táblázat | A hátrányos helyzetű tanulók száma 2011–2012-ben a különböző típusú közoktatási intézményekben

	általános iskola	szakiskola	speciális szakiskola	gimnázium	szakközépiskola	felső középfokon összesen
HH	266 407	40 716	3 322	20 793	38 644	103 475
HHH	103 951	13 290	1 414	3 239	6 552	24 495
összes tanuló	749 865	139 823	9 733	236 707	265 788	652 051

Forrás: Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2011–2012, EMMI 2012

Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei – a hagyományos iskolai elvárások tekintetében – számos hátránnyal érkezik az iskolarendszerbe. Az alacsony iskolázottsággal rendelkezők körében jelentősen magasabb a munkanélküliek aránya, amely egyrészt gazdasági értelemben okoz nehézséget a családok életében, és ezért elérhetlenné teszi a tanuláshoz segítséget nyújtó termékeket és szolgáltatásokat, másrészt a munkanélküliek életformájának következtében hiányzik a család életéből az a rendszeresség, tudatos teljesítményorientáció, amely elengedhetetlen feltétele a magyar oktatási rendszerben történő előremenetelnek.

A hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeknek, tanulóknak éppen ezért rengeteg segítséget kell kapniuk ahhoz, hogy előnyösebb helyzetből induló társaikhoz hasonló eredményeket érhessenek el. Az Európai Unió ajánlásai szerint **a segítségnyújtás formáit az oktatási rendszer minden szintjén és formájában fontos biztosítani** a gyermekek, tanulók, fiatalok számára. Mind az OECD, mind az EU ajánlásai szerint **elsődleges cél, hogy mindenki eljusson legalább a szakképzettség megszerzéséig**, illetve a felső középfokú oktatás befejezéséig, hazánkban az érettségig. Másként fogalmazva a korai iskolaelhagyás megelőzésére és orvoslására kell helyezni a hangsúlyt, amelyben kiemelt szerepet kap a befogadó iskola szemléletének meghonosítása.

A BEFOGADÓ ISKOLA

„A befogadó vagy inkluzív iskolában minden tanuló – bármiféle erősségére vagy gyengeségére való tekintet nélkül – együtt vesz részt az oktatásban, és a tanítási módszereket úgy választják meg, hogy minden tanuló

⁵ Felső középfok: szakiskola, speciális szakiskola, gimnázium, szakközépisola

⁶ Ezt a feltételezést – legalábbis 2008-2011 viszonylatában nézve – megerősítik az Oktatás-statisztikai évkönyvekből származó idősoros adatok.

egyéni igényeire reflektálva, különbözőségeikre értéként tekintve segítsék a lehető legjobb eredmények elérését.” (*The Promise of Inclusive Education*⁷ – részlet.)

Az inklúzió arra keres választ, hogy hogyan lehetséges a tanulási folyamatokban minden gyermek (akár tehetséges, akár sajátos nevelési igényű) közreműködő részvételét egyéni képességének és fejlődési ütemének megfelelően biztosítani. Az inklúziós folyamatban újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják. Az inkluzív intézmények nemcsak a sajátos nevelési igényű tanulók befogadására alkalmasak, hanem kezelni tudják az átlagtól bármilyen módon eltérő gyermekek (tehetséges, szorongó, lemaradó, újrakezdő) együttnevelését is (UNESCO nemzeti jelentés, OFI, 2008).

A befogadó iskola fenti értelmezése újkeletűnek számít. Az inklúziót, illetve integrációt a nemzetközi szakirodalomban még a múlt század végén is a fogyatékkal élő tanulók (sajátos nevelési igényű tanulók) elfogadására és az ép társaikkal való együttnevelésére használták. Hazánkban az inklúzió leginkább a fogyatékkal élők, az integráció a roma származásúak együttnevelésére vonatkozott. A 20. század végén kezdett általános-ságban elfogadottá válni az a szemlélet, hogy a **különleges bánásmód igénye** az oktatásban (*special needs education*) megkülönböztetendő a **sajátos nevelés** (*special education*) fogalmától (UNESCO, 1997). 1997-ben, az *International Standard Classification of Education*⁸ (ISCED) felülvizsgálatakor bővült ki a fogalom értelmezése. A változást a nemzetközi oktatásstatisztikai adatgyűjtés során tapasztalt nehézségek katalizálták, ugyanis a különböző országok annyira eltérően értelmezték a *special education* fogalmát, hogy a beküldött adatok összehasonlíthatatlanok voltak. Az ISCED felülvizsgálatakor megkísérelték újrafogalmazni a definíciót. Ekkor váltotta fel a korábbi **sajátos nevelés** fogalmát a **különleges bánásmód igénye** meghatározás, ami a korábbi, kizárólag a fogyatékkal élő tanulókról való extra gondoskodáson túl most már magában foglalta azoknak a tanulóknak az egyéni nevelését is, akik bármilyen okból alulteljesítenek az iskolában. Az okok között – a fogyatékos-ság mellett – jellemzően a magatartási, beilleszkedési, tanulási nehézségeket, valamint a szociális, kulturális vagy nyelvi hátrányokat említik.

Ezzel összhangban az OECD statisztikai besorolása jelenleg az alábbi három kategória szerint tartja nyilván a különleges bánásmódot igénylő tanulókat:

- A fogyatékos-sággal élő tanulók (*learners with disabilities*),
- B beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók (*learners with difficulties*),
- C hátrányos helyzetű tanulók (*learners with disadvantages*).

A 2012 augusztusáig érvényben lévő közoktatási törvény meghatározta a hátrányos helyzetű gyermek/tanuló, az integrációs felkészítés és a sajátos nevelési igényű (ezen belül a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő) gyermek, tanuló fogalmát, és minden közoktatási intézmény esetén előírta, hogy a nevelési illetve pedagógiai programnak tartalmaznia kell a felzárkóztatásra, tehetségfelfedezésre, beilleszkedési, magatartási, tanulási vagy éppen szociális nehézségekkel küzdő tanulók segítésére vonatkozó fejlesztési tervet.

A 2012 szeptembere óta érvényes köznevelési törvényben a **kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló** meghatározást találjuk meg az alábbiak szerint:

„kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

- a) **különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:**
- aa) **sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,**

⁷ Nevada Partnership for Inclusive Education honlapján olvasható filozófia részlete – <http://nvpie.org/inclusive.html>

⁸ Az UNESCO által kidolgozott, az oktatási rendszerek statisztikai összehasonlíthatóságát szolgáló meghatározások gyűjteménye, magyarul: az oktatás egységes nemzetközi osztályozásának rendszere.

- ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
 ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,
 b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.”

Összevetve az OECD, illetve a magyar köznevelési törvényben rögzített kategóriákat, az A – aa, a B – ab, illetve a C – b párosítások megfeleltethetők egymásnak. A köznevelési törvény ugyan tükrözi az OECD-kategóriákat, de nem tartalmaz iránymutatásokat az inkluzív oktatás megvalósítására vonatkozóan, mint a korábbi közoktatási törvény.⁹

A befogadó iskola koncepciójának maradéktalan megvalósítása azt jelenti, hogy a fent leírt kategóriák bármelyikébe tartozó tanulókat a tanárok, az iskola személyzete (és a tanulótársak is) elfogadják, és fejlődésük érdekében olyan pedagógiai módszereket alkalmaznak, olyan tanulási környezetet biztosítanak, amelyben optimálisan tudnak teljesíteni.

A befogadó iskola nyitott: együttműködik a szülőkkel, a helyi szervezetekkel, cégekkel, a szociális és egészségügyi szolgálattal, a munkaügyi szervezetekkel és minden olyan, a környezetében lévő intézménnyel, egyénnel, amely vagy aki a rájuk bízott tanulók előmenetelét, boldogulását segítheti. A befogadó iskolában a diszkrimináció minden formáját elkerülik. A tanulókkal való kapcsolat során és a tanári közösségben is a motiválás, a segítő támogatás jellemző. Az együttműködés, az elfogadás és a támogatás kívül-belül átszövi az intézmény működését. A módszerek közül például a gyakorlatorientált tanulás, illetve a projekt módszer alkalmazása, valamint a pedagógiai módszertár legváltozatosabb formáinak ismerete és alkalmazása a jellemző a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembe vételével.

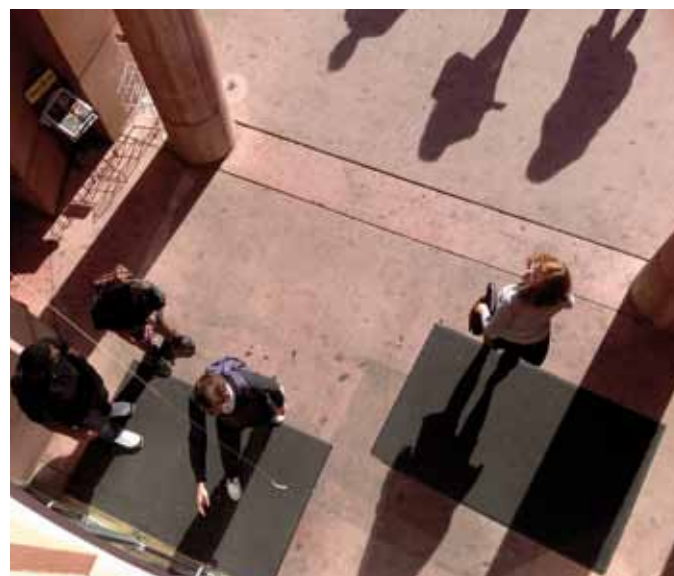
A fentiek megvalósítása általában intézményi kultúraváltást igényel, amelyhez erőteljes intézményvezetői elkötelezettség és az iskola teljes személyzetének megfelelő továbbképzése szükséges.

A BEFOGADÓ SZEMLÉLET ÉRVÉNYESÜLÉSE A STATISZTIKÁK TÜKRÉBEN

A befogadás mértékének számszerűsítése, főként a kiterjesztett definíció értelmében, nem egyszerű feladat.

Az inklúzió eredeti definíciója szerint nézhetünk statisztikai adatokat arra vonatkozóan, hogy a fogyatékos tanulók hány százaléka tanul nem speciális intézményben, azonban annak a megállapítása, hogy egy adott iskolában milyen mértékben érvényesül/uralkodik a befogadás szemlélete, többszintű elemzést igényel.

A befogadó szemléletű működés méréséhez és a befogadó iskolává válás folyamatának megértéséhez nyújt segítséget az egyesült királyságbeli *Centre for Studies on Inclusive Education* (Tanulmányok a Befogadó Oktatásért Központ) munkatársai által kifejlesztett *Index for inclusion*. A magyarul leginkább **befogadásmutató** néven említett módszer alkalmazása útmutatást ad az iskoláknak ahhoz, hogy egy önértékelési folyamat során



lis státuszának jellemzésére. Ezen mutató tanulói teljesítményekkel való korrelációjának vizsgálata megmutatja, hogy milyen mértékben képes kiegyensúlyozni egy adott oktatási rendszer a tanulók hozott hátrányait.

A *PISA index of economic, social and cultural status* (ESCS – PISA gazdasági, társadalmi és kulturális státusz-mutató) az alábbi jellemzőket sűríti egy számba:

- a szülők foglalkozási státuszának nemzetközi társadalmi-gazdasági mutatója (*International Socio-Economic Index of Occupational Status – ISEI*);
- a szülők legmagasabb iskolai végzettsége iskolában töltött évekké konvertálva;
- a család gazdasági mutatója;
- a családban fellelhető oktatási erőforrások mutatója¹²;
- a klasszikus kultúrához kapcsolódó javak a családban.

Tehát az ESCS egy számmal jellemzi a szülők, illetve a család gazdasági, társadalmi háttérét, iskolázottságát, a tanulást segítő környezet meglétét, illetve a kulturális értékek megjelenését.¹³

Az OECD *Méltányosság és minőség az oktatásban* (*Equity and Quality in Education*) című kiadványának 1.1-es ábrája összeveti a 2009-es PISA-mérés szövegértés-eredményeit azzal, hogy átlagosan hány százalékban magyarázza a társadalmi, gazdasági és kulturális státusz-mutató egy adott országban a tanulói teljesítmény átlagtól való eltérését.

¹⁰ A mutatóról bővebben olvashatnak a www.csie.org.uk oldalon, illetve jelen kiadvány III. fejezetében.

¹¹ A SZÖM és az *Index for inclusion* összehasonlításáról a www.psiwet.hu honlapon olvashat bővebben (Rendezvények/Konferencia 2012. október 17., 2. műhelymunka).

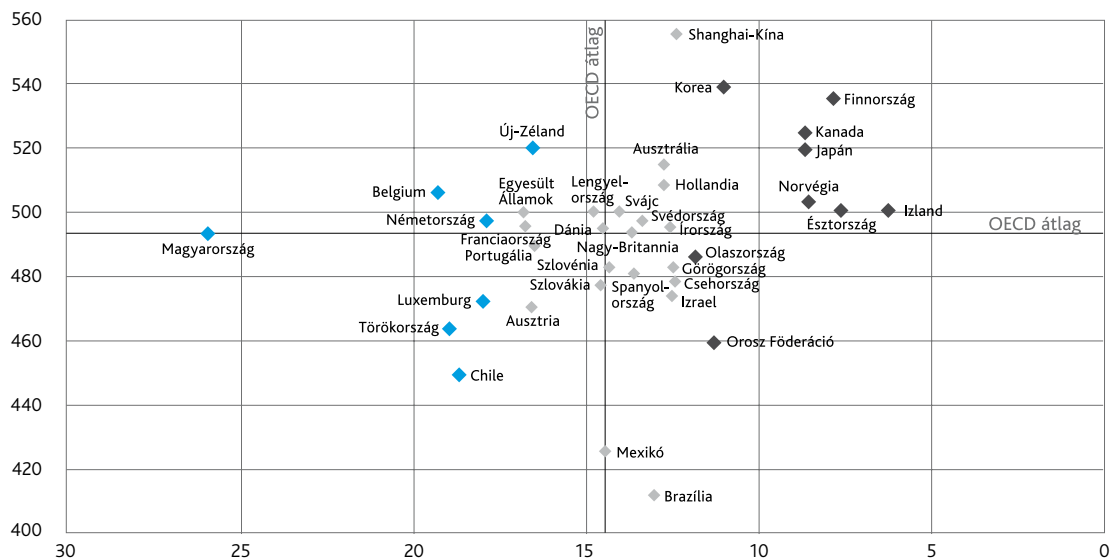
¹² Az egyes jellemzők részletesebb meghatározását az OECD statisztikai fogalomjegyzékében találjuk meg: <http://stats.oecd.org/glossary/>

¹³ A hazai kompetenciamérés estében is használnak ehhez hasonló mutatót, ez a *családiháttér-index* (CSHI). Bővebben: *Országos kompetenciamérés 2011 – Országos jelentés*, Oktatási Hivatal 2012

⁹ A 2012. augusztus 31-ig érvényes közoktatási tv. 121. § 14-es pontja definiálta a hátrányos helyzetű, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló kategóriákat. Több pontjában – pl.: 41. § (6); 47. § b); 49 § g); 52 § (11) c); 58. § (1); 65 (2); 66 (2), (3),(5), (7); 82 (6); 94 (2) l); 95 i), m); 95/C. § (1) – utalt arra, hogy a közoktatási intézményeknek programszinten kell kezelniük a HH-s és HHH-s tanulók segítségének kérését. A 2012. szeptember 1-től érvényes köznevelési törvény a definíciót a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény hatáskörébe rendeli. A hivatkozott törvény 2013 januárjában hatályos állapota azonban nem tartalmazza a hátrányos helyzetű gyermek definícióját.

Az ábra jobb felső részében találhatóak azok az országok, ahol a magas teljesítmény méltányos oktatási rendszerrel párosul.

1. ábra | A gazdasági-társadalmi háttér és a teljesítmény kapcsolatának erőssége (PISA 2009)



Forrás: Equity and Quality in Education, OECD, 2012, Figure 1.1

Jelmagyarázat:

- ◆ A kapcsolat erőssége az OECD-átlag feletti
- ◆ A kapcsolat erőssége az OECD-átlagtól nem tér el jelentősen
- ◆ A kapcsolat erőssége az OECD-átlag alatti

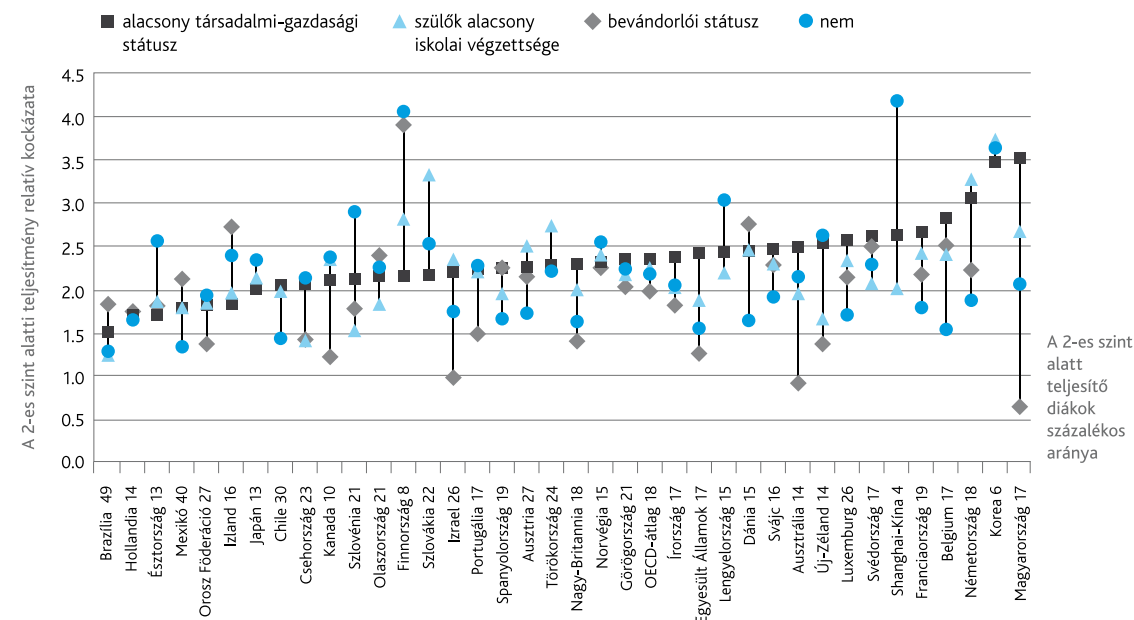
vízszintes tengely: a PISA ESCS-index alapján számított társadalmi-gazdasági háttér hatásának a teljesítményre gyakorolt átlagos mértéke százalékban kifejezve (jobbról balra növekszik)

függőleges tengely: a szövegértési készség átlagos pontszáma (lentől fölfelé növekszik)

Figyelemre méltó hazánk helyzete az ábrán: a fenti számok tükrében a magyar oktatási rendszerben 26%-ban felelős a társadalmi-gazdasági és kulturális státusz a tanulói teljesítmény átlagtól való eltéréseért, szemben a kb. 14%-os OECD-átlaggal. Ez azt jelenti, hogy **hazánkban az iskolarendszer az OECD-átlagnál jóval rosszabbul kezeli a családból hozott hátrányokat**; azok a tanulók vannak jelentős előnyben, akik eleve jobb családi háttérrel indulnak, tanulásukhoz otthon több támogatást kapnak.

A tanulmány további figyelemre méltó adata hazánkra nézve, hogy Magyarországon magasan kiemelkedik az alacsony társadalmi-gazdasági státusz, mint a teljesítmény szóródását leginkább befolyásoló tényező. A 2. ábra (szintén az előbb idézett OECD-tanulmányból átvéve) a hátrányok szerinti bontásban mutatja a szóródás mértékét.

2. ábra | A szövegértés 2-es szintje alatti teljesítmény kockázati faktorának mértéke egyes tanulócsoportok esetében (PISA 2009)



Forrás: Equity and Quality in Education, OECD, 2012, Figure 1.3

Az ábrán látható, hogy az OECD-országok közül **Magyarországon van a legnagyobb esélye annak, hogy egy szegény családból származó tanuló a PISA-mérésen a szövegértésben a 2-es szint alatti teljesítményt nyújt.** Mivel a 2-es szint alatti teljesítmény lényegében a funkcionális analfabetizmust jelenti, ezek a tanulók nagy valószínűséggel nem lesznek képesek végzettséget szerezni még szakiskolában sem.

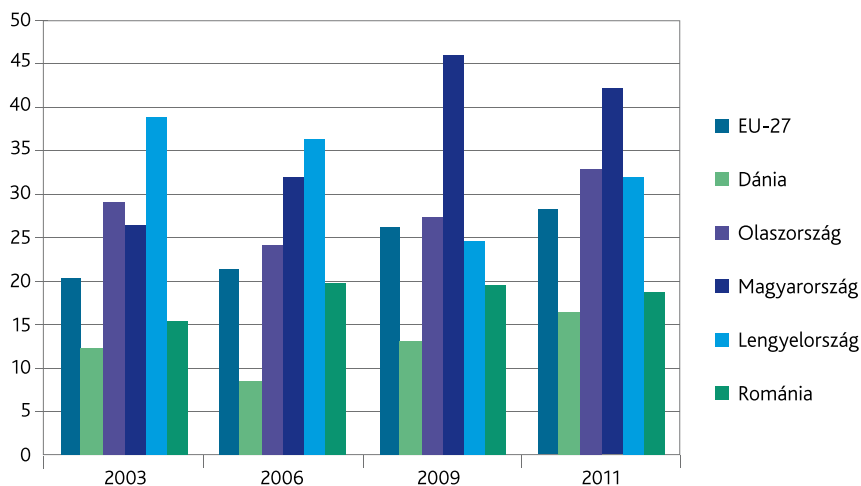
A magyar társadalomban eszerint nagyobb arányban termelődnek újra a hátrányos helyzetű csoportok. Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők gyerekei várhatóan szintén alacsony végzettségűek lesznek; a szegények gyerekei kevesebb ideig járnak iskolába és nagyobb eséllyel lesznek iskolaelhagyók, ami komoly következményeket hordoz a gazdaság és a társadalom egészére nézve.

A lemorzsolódási adatok is a fentieket erősítik meg. A hátrányos helyzetű tanulókat felvevő szakiskolákban lényegesen magasabb a lemorzsolódási arány, mint a szakközépiskolákban, illetve a gimnáziumokban. A szakiskolákban az iskolaelhagyók aránya 30% körülire, míg a szakközépiskolákban és a gimnáziumokban öt, illetve tíz százalék körülire tehető (Mártonfi, 2008).

AZ ALACSONY VÉGZETTSÉGŰEK MUNKAERŐ-PIACI ESÉLYEI A VILÁGBAN ÉS HAZÁNKBAN

Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok Európában mindenütt hátrányos helyzetben vannak a munkaerőpiacon, azonban hazánkban helyzetük az átlagosnál is rosszabb, és az elmúlt évtizedben jelentősen romlott. A 3. ábra néhány EU-ország fiatalok munkanélküliekre vonatkozó adatait mutatja 2003–2011 között.

3. ábra | Alacsony végzettségű fiatalok a munkaerőpiacon: a 15–24 éves, maximum általános iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok munkanélküliségi aránya Magyarországon és az EU egyes országaiban 2003–2011 között



Forrás: Eurostat, LFS – lekérdezés: 2012. 10. 12.

Látható, hogy Magyarországon az alacsony végzettségű fiatalok elhelyezkedési esélyei az EU-átlaghoz képest jelentősen rosszabbak; hazánkban 14 százalékponttal magasabb az alacsony végzettségű fiatal munkanélküliek százalékos aránya, mint az EU-27 átlaga. Magyarországon a legfeljebb általános iskolát végzett fiatalok 42%-a nem talál magának munkát, ezzel szemben az EU-ban átlagosan csak minden harmadik ilyen fiatal munkanélküli, de Dániában például csak minden hatodik. Még a szomszédos Romániában is 20% alatt volt az alacsony iskolai végzettségű fiatalok munkanélküliségi aránya, a hazai 42%-kal szemben.

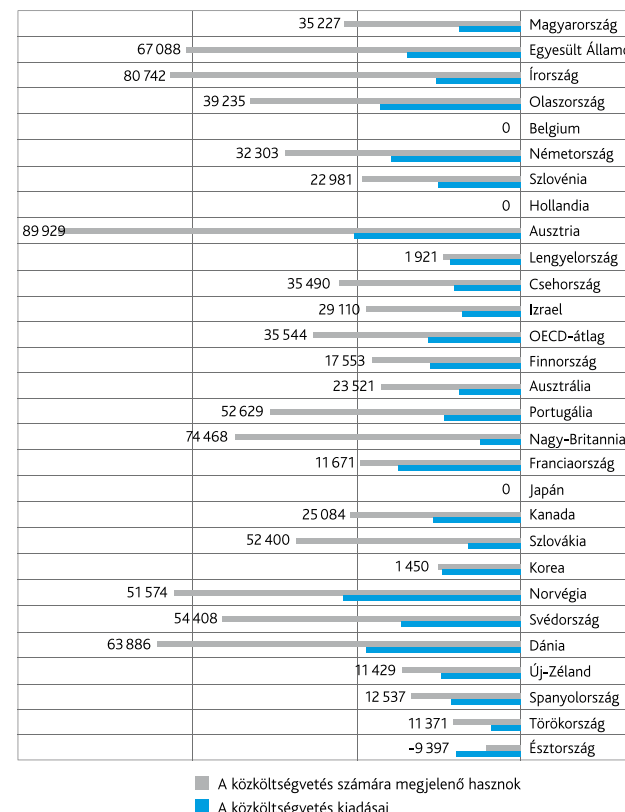
AZ OKTATÁS SZEREPE A HÁTRÁNYOK LEKÜZDÉSÉBEN

Ahogy az 1. ábrán láttuk (14. oldal), vannak országok, ahol az oktatási rendszer képes ellensúlyozni a családból hozott hátrányokat. Az ábra azt is mutatja, hogy inkább azon országok tanulói teljesítenek kiemelkedően a PISA-méréseken, ahol az oktatási rendszer méltányossága magasabb (jobb felső negyed), hiszen a szövegértésben az OECD-átlag felett teljesítő országok többsége a befogadás mérőszámát tekintve is az átlagnál jobb mutatóval rendelkezik.

Ez abba az irányba mutat, hogy érdemes lehet befogadó oktatási rendszereket fenntartani, mivel ez együtt jár a magasabb teljesítménnyel is az oktatási rendszer egészében. Mindez igazolja az *Equity and Quality in Education* tanulmány azon állítását, hogy az oktatási rendszer méltányosságának növelésére fordított befektetés megtérül.

Ezt az összefüggést az *Education at a Glance* című, 2012-es tanulmány részletezi oly módon, hogy egymás mellé teszi az oktatásra fordított költségek¹⁴ és a magasabb végzettségből adódó társadalmi hasznok mértékét.

A 4. ábra ezt az összehasonlítást mutatja.



4. ábra | Az oktatásra fordított közkiadások és a magasabb oktatási teljesítményből eredő becsült hasznok összehasonlítása (kiadások adatai 2008, illetve legutolsó elérhető év)

Következésképpen mind az EU, mind az OECD szakpolitikai prioritásai, ajánlásai között szerepel az oktatási rendszer befogadóbbá, méltányosabbá tétele, hiszen megtérülő beruházásról van szó.

A téma fontosságát az is mutatja – ahogy korábban említettük –, hogy az EU Oktatás és Képzés 2020-as stratégiájában közzétett négy prioritás közül az egyik a társadalomban érvényesülő méltányosság elvének, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárrá válás lehetőségeinek megteremtését hangsúlyozza.

Forrás: Education at a Glance 2012, Chart A9.5.

Az OECD – a már hivatkozott *Equity and Quality in Education* című dokumentumban – az alábbi szakpolitikai ajánlásokat tette közzé a méltányos oktatási rendszerek megteremtéséért:

- az évismértéls felszámolása;
- a korai szelekció elkerülése – felső középfok későbbre helyezése;
- a szabad iskolaválasztás méltányosságra gyakorolt negatív mellékhatásainak ellensúlyozása;
- a finanszírozási rendszernek a tanulók és az iskolák igényeire történő igazítása;
- a felső középfokú oktatás minőségének javítása (szakképzés fejlesztése, tanácsadás, pályaeorientáció, átjárhatóság, ösztönzők).¹⁵

¹⁴ A táblázatban feltüntetett számok felső középfokú (lásd 5. lábjegyzet), illetve a középfok utáni képzések költségeire vonatkoznak. A felsőfokú végzettség megszerzésének költségeit, illetve az azokból származó hasznokat nem mutatják.

¹⁵ Az ajánlások fordítása részben Radó Péter az OktopolCafé-n megjelent *Felvezető: az OECD oktatási méltányosság és minőség jelentéséről* című cikke alapján készült.

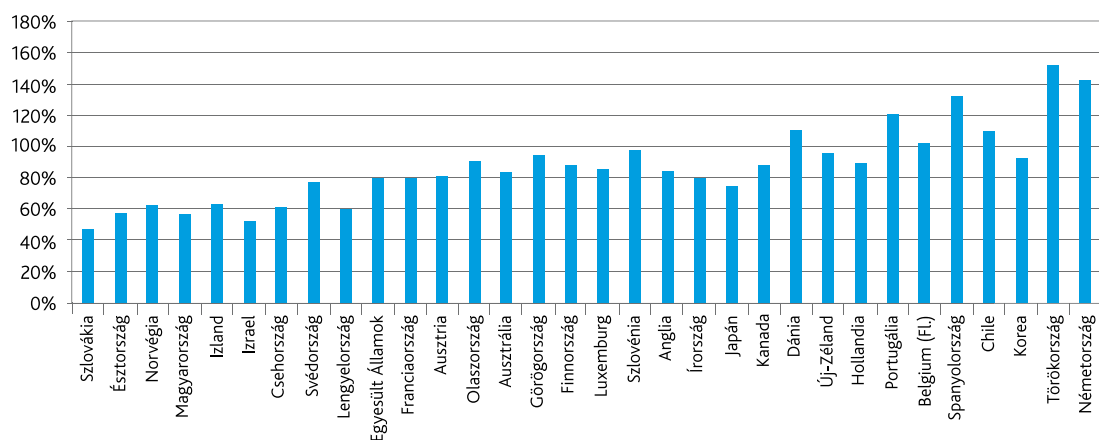
Míg 2010-ig bezárólag vannak példák az oktatáspolitikában, amelyek a fentiek valamelyikét célozzák meg (pl. a buktatás megszüntetésére való törekvések legalább az általános iskola első 4 évfolyamán; a hátrányos helyzetűek maximális arányára vonatkozó előírások a közoktatási törvényben; az integrációs felkészítésre normatíva bevezetése stb.), addig a jelenlegi törvény- és rendeletmódosítások nem támogatják az OECD által fontosnak vélt irányelvek meghonosítását. (Az első évfolyamra vonatkozó buktatás tilalma nem szerepel a köznevelési törvényben; csökkent az integrációs felkészítés normatívája, a korai szelekciót eredményező szerkezetváltó gimnáziumok helyzete megerősödött.)

2006–2008 között ült össze az *Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal*, amely tizenkét különböző beavatkozási területen javasolt változtatásokat a közoktatás megújítására. Ezek a *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért – 2008* című kiadványban kerültek a tágabb nyilvánosság elé. A Zöld könyvben megjelölt prioritások közül kiemelkedik a tanári kar minőségét, és ezáltal a tanári szakma társadalmi presztízsét javító intézkedések fontossága (Liskó, 2008). Ehhez szorosan kapcsolódik az OECD és hazai oktatáspolitikai munkák által is hangsúlyozott iskolavezetői kompetenciák fejlesztésének kiemelt szerepe (OECD, 2007; TKA, 2010).

Ezzel szemben a tapasztalatok azt mutatják, hogy sem a korábbi kormányzatok, sem a jelenlegi kormányzat nem képes hatékonyan változtatni a pedagógusok és az iskolavezetők anyagi és megbecsülési, illetve az inklúzió témakörére vonatkozó szakmai felkészültségbeli helyzetén. Az anyagi megbecsültség tartósan alacsony mértékét mutatják az *Education at a Glance* statisztikái (lásd lentebb). A pedagógusfizetések az itt közölt 2010-es adatoktól lényegesen most sem térnek el. A szemléletformálással kapcsolatos helyzet bemutatására a 19. oldalon idézzük a Liskó Ilona és munkatársai által 2006–2007-ben végzett vizsgálat eredményeit. Ezek nem teljes körűek ugyan, de valószínűsítik, hogy általában nagyon lassú az elmozdulás ezen a területen.

Bár a munkavégzés anyagi megbecsülése nem az egyetlen feltétele és nem is az elsődleges motivációs faktora a teljesítménynek, Magyarországon a pedagógusi munka anyagi megbecsülésének kiemelését azért tartjuk fontosnak, mert hazánkban a tanári fizetések OECD-összehasonlításban rendkívül alacsonyak.

5. ábra | Éves kezdő tanári fizetések az egy főre jutó GDP %-ában (2010-es adatok)

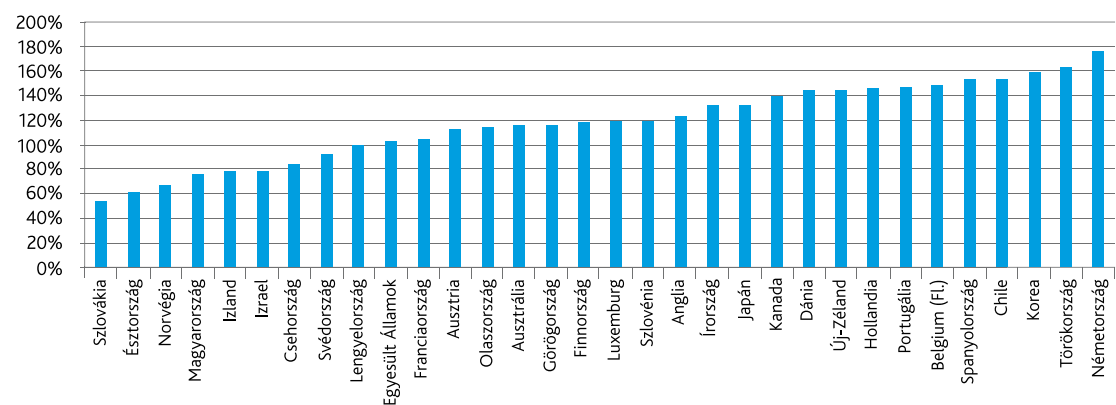


Forrás: Education at a Glance 2012, Table D3.1. adatai alapján

Az OECD-országok közül hazánk az utolsók között szerepel mind a kezdő, mind a 15 éve a pályán lévő tanárok egy főre jutó GDP-arányos fizetési listáján. Már a kezdő tanárbérek sem vonzóak, és a tanárok az idő

múltával sem számíthatnak relatív jövedelmi pozíciójuk javulására (5. és 6. ábra). Ez – függetlenül a tanári munka egyéb terheitől, de különösen azzal együtt – önmagában is elegendő ahhoz, hogy a pálya ne legyen vonzó. Azon túl, hogy pszichés terhet róhat a tanárookra a mindennapi megélhetés nehézségei, az alacsony kereset következménye az is, hogy a pedagógusok közül sokan szabadidejüket kénytelenek feláldozni másodlagos kereseti források bevonására. Ez nem segíti azt a kívánalmat, hogy az iskolában vállaljanak fel több munkát a hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatásában.

6. ábra | A 15 év munkaviszonnyal rendelkező tanárok éves fizetése az egy főre jutó GDP %-ában (2010-es adatok)



Forrás: Education at a Glance 2012, Table D3.1. adatai alapján

A befogadással kapcsolatos gondolkodásmód, szemléletmód hiányosságait és az eddigi törekvések kudarcát illusztrálják *A továbbképzések hatása a pedagógusok szemléletére* című cikkben bemutatott elemzés adatai. Liskó Ilona és munkatársai 2006–2007-ben azt vizsgálták, hogy milyen hatással voltak a pedagógusokra a Sulinova Kht. által szervezett *Integrációs Program* keretébe tartozó pedagógus-továbbképzések. Az elemzés kiterjedt a hátrányos helyzetűekhez és a romákhoz való viszony, valamint a szegregáció és az integráció megítélésének kérdésköreire. Az említett témákhoz való hozzáállást a továbbképzések előtt és után is vizsgálták a kutatók. Az eredmények azt mutatták, hogy az integrált nevelést – annak ellenére, hogy ma már számos kutatási eredmény mutat afelé, hogy az integrált nevelés nem hátrányos a „jobb helyzetben lévő” tanulókra nézve sem – a pedagógusok nagy hányada még mindig elutasítja, és a gyakorlatban megvalósíthatatlannak tartja. Az integrációs témájú pedagógus-továbbképzések – Liskóék felmérése szerint – csak kis mértékben változtattak az integráció-szegregáció szemléletén. Ennek számos oka lehet (a továbbképzések rövidege, esetleg nem megfelelő módszertana, a pedagógusok megrogzottsága stb.), aminek a vizsgálata túlmutat jelen felvezető keretén, de arra biztosan rávilágít, hogy bőven van még mit tenni a magyar közoktatás befogadóbbá tételének ügyéért.

AZ INTEGRÁCIÓ, INKLÚZIÓ KÉRDÉSE A MAGYAR OKTATÁSPOLITIKA ELMÚLT 10 ÉVÉBEN

A fentiek fényében érdemes megvizsgálunk, hogy hogyan viszonyult a magyar oktatás-, illetve szakképzéspolitikára a befogadás kérdéséhez az elmúlt 10 évben.

Az oktatási integráció kérdésköre már az 1990-es évek végén figyelmet kapott a magyar oktatáspolitikában (pl. 1995-ben született meg az akkori Művelődési és Közoktatási Minisztérium által kezdeményezett *Cigány Oktatásfejlesztési Program*), azonban az inklúzió gyakorlati megvalósításának első lényegesebb lépését a közoktatási törvény 2002-es módosításánál tapasztalhatjuk. Ekkor került be az integrációs oktatás fogalma a törvénybe, ekkor vezették be az integrációs normatívát.

A befogadó iskola megvalósítására való törekvések inentől 2010-ig erőteljesen jelen voltak az oktatáspolitikában, azzal együtt, hogy a különböző fejlesztési programok hatékonyságát az adatok nem minden esetben támasztják alá egyértelműen. (Lásd a korábban idézett Liskó-tanulmányt, illetve a 2009-es *PISA ESCS-index* és teljesítmény összefüggésére vonatkozó adatokat. Azzal együtt, hogy a 2009-es szövegértés adatok jelentősen javultak a 2006-oshoz képest, az esélyegyenlőség növelésének tekintetében nem történt számszerű elmozdulás.)

2000 óta számos kezdeményezés indult, amely a közoktatás (beleértve az iskolarendszerű szakképzést) méltányosabbá tételét, az oktatási esélyegyenlőség megteremtését célozta. A kormányok és az oktatási tárca stratégiák és különböző programok, illetve intézkedések szintjén törekedtek a probléma kezelésére.

2003-ban került bevezetésre a mai napig – helyel-közzel – működő **Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR)**. Az IPR keretén belül kiegészítő normatívára pályázhatnak azok az iskolák, amelyek a – társaikkal együtt nevelt – hátrányos helyzetű, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára szervezett képességkibontakoztató és integrációs felkészítés lebonyolítására vállalkoznak. Az IPR szakmai megvalósítását a 2011-ig működő **Országos Oktatási Integrációs Hálózat** támogatta az iskolák számára nyújtott továbbképzésekkel és tanácsadással.

Meghatározó volt a 2005-ben kiadott **Egész életen át tartó tanulás stratégia** (LLL Stratégia), amely első prioritásként **az oktatás, képzés esélyteremtő szerepének növelését** jelölte meg. A szakképzés szempontjából fontos az LLL Stratégia második prioritása is, amely az **oktatás, képzés és a gazdaság szereplőinek kapcsolatát** hangsúlyozza. A harmadik prioritás (új kormányzati módszerek, közpolitikai eljárások alkalmazása) áttételesen, viszont a negyedik és ötödik prioritások, **„az oktatás, képzés hatékonyságának javítása, osztársadalmi ráfordításainak növelése”, és „az oktatás, képzés minőségének javítása”** közvetlenül kapcsolódnak az inkluzív szakképzés eszméjéhez, és egyben összhangban vannak az uniós alapelvekkel.

Szintén 2005-ben született meg a **Szakképzés-fejlesztési Stratégia 2005–2013**, és az annak végrehajtásáról szóló 1057/2005-ös kormányhatározat is. Ez utóbbi számos olyan operatív intézkedést tartalmazott, amely elindította a befogadó szakképzés megteremtését Magyarországon. Az intézkedési terv szorgalmazta a lemorzsolódás csökkentését támogató programok kidolgozását és elterjesztését, valamint a szakképzés bemeneti követelményeinek meghatározását is annak érdekében, hogy az általános iskolai végzettséggel nem rendelkező csoportok számára is megnyíljon az út a szakmaszerzés irányába. A kormányhatározat elrendelte a **Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP)** kiterjesztését is. A 2003–2009 között működött, a szakiskolák mind infrastrukturális, mind szakmai-módszertani komplex fejlesztését célzó SZFP **fejlesztési területeinek egyike a Hátrányos helyzetűek reintegrációja** címet viselte. A program az abban részt vevő szakiskolákban a monitoringjelentések alapján fontos előrelépéseket hozott többek között a befogadás előmozdításának tekintetében is.

2004-ben indult az **Arany János Kollégiumi Program** és 2007-ben az **Arany János Kollégiumi és Szakiskolai Program**, amelyek a kistelepülésen élő tehetséges, hátrányos helyzetű tanulók érettségi, illetve szakma megszerzésére irányuló esélyeit hivatottak növelni.

2005-től létezik az **Útravaló ösztöndíjprogram**, amelynek mentor-tanuló munkamódszere maximálisan megfelel a hátrányos helyzetű tanulók kezelésében sikeresnek mutakozó, és az EU által is hangsúlyozott differenciált oktatás és a tanulóra szabott támogatás gyakorlati megvalósulásának. A program remek alapfogalata a végrehajtás adminisztratív problémái és a gyakori változtatások miatt többször sérült, ami orvoslásra vár, de az alapelv modellértékűnek tekinthető.

Hasonló mondható el a **tanoda programokról**, amelyek keretében hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatásának céljából, iskolán kívüli foglalkozások megtartására pályázhatnak civil szervezetek. A 2004 óta európai uniós forrásokból finanszírozott programok nagymértékben képesek reflektálni a tanulók egyéni igényeire, ezzel hatékonyan tudják segíteni a hátrányos helyzetű csoportok oktatási előmenetelét.

A 2010-es évtől kezdve zajlik a közoktatás újraformálása. Megszűnt az Országos Oktatási Integrációs Hálózat, amelynek újjászervezése folyamatban van, de csaknem két éve nem folyik érdemi munka az oktatási esélyegyenlőség biztosításának területén. A 2007–2012-es évek adatainak összehasonlításában csaknem negyedére csökkent az integrációs normatíva. Átdolgozásra került az Útravaló ösztöndíjprogram is, így – bár korlátai már a korábbi években is voltak – 2011-től csak feleannyi ösztöndíjast tudott fogadni, mint amennyit az azt megelőző években. A közoktatási törvény helyett életbe lépett köznevelési törvény nem segíti az integrációs folyamatok továbbvitelét, aminek jó példája, hogy a szegregáció elkerülésének biztosítékai kikerültek a törvényből, és a jogszabály az esélyegyenlőség szót nem is tartalmazza. A „hátrányos helyzet” szókapcsolat is kevesebbszer szerepel, mint a korábbi közoktatási törvényben, illetve jelentése mindmáig nincs definiálva, mert meghatározása kimaradt az új törvényből¹⁶.

Érdekesképp összehasonlítottuk néhány jogszabály, illetve stratégiai dokumentum tartalmát aszerint, hogy – 100 oldalra vetítve – hányszor jelennek meg bennük a „hátrányos helyzet”, az „integráció” és az „esélyegyenlőség” szavak. Az eredményeket a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat | Jogszabályok és stratégiai dokumentumok összehasonlítása aszerint, hogy hányszor tartalmazzák a „hátrányos helyzet”, az „integráció” és az „esélyegyenlőség” kifejezéseket

	hátrányos helyzet	integráció	esélyegyenlőség
Köznevelési tv. (2011)	14	1	0
Közoktatási tv. (1993)	31	3	3
NAT 2012	3	5	0
NAT 2003	6	5	4
Széchenyi Terv – TÁMOP 2011–2013 akcióterv	82	104	25
ÚMFT – TÁMOP 2007–2013	73	37	47

Forrás: saját számítások

Az „esélyegyenlőség” szót sem a köznevelési törvény, sem az új NAT nem tartalmazza, míg a többi dokumentumban megjelenik. A Széchenyi Terv 2011–2013 TÁMOP akcióterve tartalmazza ugyan az „esélyegyenlőség” szót, bár az *Új Magyarország Fejlesztési Terv, TÁMOP 2007–2013* dokumentumhoz képest arányaiban jóval kevesebbszer használták azt. Ez azzal együtt érdekes, hogy a *Széchenyi Terv* vizsgált dokumentumában a „hátrányos helyzet” és az „integráció” kifejezések fajlagosan magas számban vannak jelen, ami adhat azért bizakodást a jövő befogadási oktatáspolitikájára nézve.

Az európai uniós irányelvek tükrében átgondolást igényelne a nemrégiben kihirdetett Nemzeti Alaptanterv és főként az ahhoz kapcsolódó szakiskolai kerettantervek tartalma. (A 4. táblázat a jelenleg érvényben lévő szakiskolai kerettanterv közismereti részének éves óraszámait, az 5. táblázat a 2013-tól életbe lépő szakiskolai

¹⁶ Pontosabban a törvény egy olyan jogszabályra utal a definícióra vonatkozóan, ami a kiadvány szerkesztésének lezárásáig (2013. január) nem tartalmazza a meghatározást.

kerettanterv tervezett óraszámait mutatja). Míg a korábban említett *Bruges-i Kommuniké* és a *Gondoljuk újra...* stratégia is első helyre teszi az informatikai tudás erősítését a szakképzésben, hangsúlyozza az idegen nyelvek tanításának fontosságát és az egész életen át tartó tanulás képességének elsajátítását, a 2013-tól bevezetésre kerülő szakiskolai kerettanterv tervezetében nem szerepel az informatika tantárgy, az idegen nyelv tanulására fordítandó óraszámok csökkennek, a tanulás tanulását segítő foglalkozásokra nincs utalás, ugyanakkor a testnevelés óraszám megduplázódott. A rendszeres mozgásra nevelés természetesen nagyon fontos, de ha ezzel párhuzamosan a digitális írástudás és/vagy a nyelvtudás elsajátításának lehetősége visszaszorul, az Magyarországon következő generációjára nézve beláthatatlan következményekkel jár.

4. táblázat | A szakiskolai kerettanterv közismereti részének éves óraszámjai, 2008 (2012-ben még érvényben)

	9.	10.	Összesen
Magyar nyelv és irodalom	111	111	222
Történelem és társadalomismeret	74	74	148
Idegen nyelv	111	111	222
Matematika	111	111	222
Informatika	37	37	74
Fizika	203,5	129,5	333
Biológia és egészségtan			
Kémia			
Földrajz			
Ének-zene	37	37	74
Rajz és vizuális kultúra	18,5	18,5	37
Testnevelés és sport	92,5	92,5	185
Pályaorientáció	37	0	37
Gyakorlati oktatás	148	0	148
Szakmai alapozó elméleti és gyakorlati oktatás	0	259	259
Osztályfőnöki	37	37	74
A pályaorientáció, illetve a szakmai elméleti és gyakorlati oktatás nélkül, összesen	832,5	758,5	1591
Összesen	1017,5	1017,5	2035

Forrás: www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/kerettanterv_szakiskola_080328.doc | letöltés : 2012. 11. 05.

5. táblázat | A 2013-tól bevezetésre kerülő szakiskolai kerettanterv tervezetének éves óraszámjai

	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam	Összesen
Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom	36	36	34	106
Idegen nyelv	72	72	68	212
Matematika	36	36	34	106
Társadalomismeret	36	36	34	106
Természetismeret	36	36	34	106
Testnevelés és sport	180	180	170	530
Osztályközösség-építés	36	36	34	106
Összesen*	432	432	408	1272

* Az óraszámok a három évfolyamon szabadon átcsoportosíthatók

Forrás: http://kerettanterv.ofi.hu/szakiskola/index_szakiskola.html | letöltés: 2012. 11. 05.

A kerettanterv nincs összhangban a 2011-ben megjelent **Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia** (NTFS) iránymutatásaival sem. Az NTFS hat fejlesztési területének egyike épp az oktatás-képzés (a gyermekjólét, a foglalkoztatás, az egészségügy, a lakhatás és a bevonás, szemléletformálás, diszkriminációs jelenségek elleni küzdelem mellett). A stratégia tükrözi az EU-s irányelveket (lemorzsolódás csökkentésére irányuló tevékenységek prioritizálása, hátrányos helyzetű tanulók elfogadása, segítése stb.), a lefektetett elvek gyakorlati megvalósítása azonban még várat magára.

A befogadó közoktatás és szakképzés megteremtéséhez elengedhetetlen az oktatási tárcának az inklúzió irányába történő elkötelezettsége, a fejlesztési programok összehangolása, a hosszú távú koherencia és a tervek megvalósulásának szakszerű nyomon követése. Többek között erre is rávilágított a projekt keretén belül végzett elemzés, amelyben a 2000–2012 között zajlott integrációs és reintegrációs programok közül vizsgáltunk néhányat.

INTEGRÁCIÓS, REINTEGRÁCIÓS PROGRAMOK A MAGYAR SZAKKÉPZÉSBEN 2000 ÉS 2012 KÖZÖTT

2000 és 2012 között számos program indult el a közoktatásban, a szakképzésben, a foglalkoztatáspolitikában integrációs céllal, azaz a lemorzsolódás megelőzését, a lemorzsolódottaknak vagy az azzal veszélyeztetetteknek a szakképzésbe kerülését, szakképesítéshez juttatását, a munkaerőpiacon való indulását és megkapaszkodását célozva. A PSIVET-projekt keretében összegyűjtöttük néhány fontosabb, nagyobb volumenű program dokumentumait¹⁷, és azokról egységes szempontok szerint elemzéseket készítettünk. Az elemzendő programok kiválasztásában és az egységes szempontrendszer kialakításában segítségünkre volt a projekt Szakértői Hálózata.

Áttekintettük az elkészült elemzéseket¹⁸, amelyek alapján néhány fontos összefüggés állapítható meg.

¹⁷ A PSIVET-projekt keretén belül a következő programok elemzésére került sor: Szakiskolai Fejlesztési Program, Útravaló ösztöndíjprogram, Arany János Programok, Integrációs Pedagógiai Rendszer, tranzitfoglalkoztatás, Dobbantó program, tanoda programok, felzárkóztató programok, a Salva Vita Alapítvány munkahelyi gyakorlat programjai.

¹⁸ Az elemzések összefoglalói jelen kiadvány II. fejezetében olvashatóak, illetve kereshető adatbázisban hamarosan megtekinthetők a www.psvet.hu honlapon.

A célrendszerek áttekintése alapján világos, hogy – bár a célok némi redundanciája is felfedezhető – a programok különböző célokkal, célcsoportokkal és ezekhez igazított módszerekkel dolgoznak, egymással nem válthatók fel. Némelyik viszonylag egységes, többé-kevésbé standardizált módon működik, mások a helyi szakmai műhelyek innovációi által meghatározottan, egyedi módon üzemelnek. Az elemzett programok a célokat és a fiatal célcsoportokat, azok tagoltságát lefedik, de földrajzi értelemben ez már egyáltalán nem mondható el. A programok a potenciális célcsoportoknak mindig csak kis hányadát érték el. A kisebb, pilot jellegűeknél ez százalékban alig kifejezhető, de még a legnagyobbak is csak nagyjából a célcsoport tizedét érintették. (Az egyetlen kivételnek talán a Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP) tekinthető a maga 30–50%-os intézményi elérésével, bár ha az elérést a diákok arányában mérjük, akkor ez az érték is vitatható.)

Kijelenthetjük, hogy az elmúlt évtizedben indított programok (melyek egy része ma is működik) képesek lennének kellően támogatni az integrációs célok érvényre jutását. Változatlan formában ugyan valószínűleg nem, azonban szelektálva, módosítva, megújítva mindenképpen. Ez a programegyüttes eszköztárában, tartalmi elemeiben rendkívül gazdag, és egyenetlen módon ugyan, de működőképes, vagy legalábbis azzá tehető.

A programok legtöbbje a megvalósítási időszak legalább egy – sokszor jelentős – részében labilis volt. A labilitás több okra vezethető vissza. A legfontosabb a finanszírozási környezet kiszámíthatatlansága: az előre eltervezett, „megígért” források elvonása vagy olyan ütemezése, amely komoly bizonytalanságot és szakmai károkat okozott (jó példa erre az Útravaló ösztöndíjprogram). Az integrációs funkciót betöltő fejlesztések és támogatások társadalmi léptékben csak akkor lehetnek stabilak, ha intézményesülnek. Ez a vizsgált programoknak csak kis részénél, és ott is erős megszorítással, átmenetileg érvényesült. Sokkal jellemzőbb, hogy eleve projektszerűen, adott időtartamra születtek, és előbb-utóbb elhaltak. Még az időtállóbbnak szántak esetében is ingadozott a finanszírozás vagy a szakpolitikai elkötelezettség. Mások a pilot-szakaszból az elterjesztés-implementálás fázisába való átlépést szenvedték meg: ekkor hígultak fel, majd szűntek meg. Olykor a jogi beágyazottságuk is csorbát szenvedett, de a labilitás és elhalás nem ennek köszönhető, a jogszabályi környezet kisebb-nagyobb változtatása politikai elszántság mellett nem okoz(ott) problémát, legfeljebb átmenetileg.

Ami a leginkább a programok erősségének tekinthető, az a humán erőforrás. Itt mind a vezetők, mind a végrehajtók elkötelezettsége és szakszerűsége, szakmai tudása elfogadható vagy jó, általában javuló. Fontos tényező, hogy a legtöbb intézmény önként, eleve elkötelezetten (elkötelezett vezetéssel) választotta a programban való részvételt. Szélesebb körben való elterjesztés mellett ez a tényező nyilván szűkebb keresztmetszetet jelentene. A legtöbb programban (az Útravaló ösztöndíjprogram kivételével) igen jelentős képzés, humán erőforrás-fejlesztés valósult meg, bár ez is egyenetlen, sokszor nem funkcionális ütemezéssel, volumenben és tartalommal. A humán erőforrásba való beruházásoknak eleve hosszú távú célokat kell szolgálniuk, mivel nem egyik napról a másikra, hanem csak középtávon érvényesül pozitív hatásuk. Ez a középtáv csak egyik-másik programnak adatott meg. Fontos, hogy a programok többségében folyamatosan külső szakmai segítséget is igénybe vehettek az abban résztvevők, igen jó együttműködést alakítottak ki, és hozzájárultak a helyi szakmai műhelyek fejlődéséhez.

A programok erőnyeit, eredményeit és hibáit, hiányosságait számba véve összességében pozitív a kép még akkor is, ha a programok minősége sok tényezőtől – átgondoltságuktól, stabilitásuktól vagy labilitásuktól – függött. Úgy becsüljük, hogy **az integrációba fektetett beruházások, ha nemcsak átmeneti akciót jelentenek, hanem évekig tartó erőfeszítésre készítetik az intézményt és az integrációs segítségre szorulókat, akkor nemcsak társadalmi hozadékukat tekintve, hanem anyagi értelemben is sokszorosan megtérülnek.** Nagyon valószínű, hogy **hosszabb távon magas hatékonyságot csak úgy lehet elérni, ha a programokat összehangoljuk, és biztosítjuk középtávú stabilitásukat.** Ebben az esetben „hozamuk” megbecsülhető.

Azt nem állítjuk, hogy ezekre a programokra ebben a formában volna szükség vagy, hogy mindre szükség volna. De olyan mennyiségű tapasztalat halmozódott fel – elméletben és gyakorlatban, hazai és külföldi példák

révén –, hogy most már csak idő és politikai elszántság kellene ahhoz, hogy egy olyan intézményesíthető programrendszer születhessen meg, amely a jelenlegi viszonyok mellett a munkaerőpiacról kimaradó fiatalok jelentős hányadát tartósan a munkaerőpiacra vezetheti. Ehhez át kell tekinteni a megfelelő funkciókat, fel kell tárni az azokhoz alkalmazott eszközök eredményességét, el kell tervezni egy programrendszert és folyamatosan be is kell azt üzemelni. **A tervezés egy évet, a megvalósítás talán egy évtizedet venne igénybe,** amely végére a perifériára kerülők nagy hányadát lehetne a munka világába integrálni. A 2014–2020-as ciklus uniós forrásaiból ez a munka – véleményünk szerint – finanszírozható volna. Addig pedig a meglévő és működőképességüket bizonyított programok továbbélését kellene biztosítani, innovációs képességüket javítani, a szakmai műhelyek leépülését pedig megakadályozni, mert egy ilyen horderejű feladat csak folyamatosan, a stratégiai célok következetes végigvitelével, jelentős időtáv alatt valósítható meg.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

A befogadó iskola megteremtése mind a közoktatásban, mind a szakképzésben elengedhetetlen feltétele az európai uniós stratégiai célok elérésének.

A befogadó iskola jelentéstartalma mára világszerte kibővült. A korábban kizárólag a fogyatékkal élők bevonására irányuló inkluzív oktatáspolitikákat a múlt század végétől kezdve felváltja a komplex befogadás szemlélete, amely szerint az inkluzív oktatási rendszereknek képesnek kell lenniük a diákok egyéni sajátosságainak figyelembe vételére és kezelésére. A befogadó iskola sikeres megvalósítása olyan intézményi kultúra meghonosítását jelenti, amelyben a rendszer elemei (iskolavezetés, tanárok, diákok, szülők, helyi hivatalok, szervezetek, vállalatok stb.) együttműködnek egymással a tanulók, illetve a társadalom sikeresebb előremenetele érdekében.

A magyarországi oktatási rendszer az OECD-statisztikák tükrében (az ESCS-index okozta szóródási és a PISA szövegértésmérés teljesítményi adatokat összevetve) a legkevésbé befogadó rendszerek közé tartozik. Az OECD beszámolóiban szereplő adatok és a hazai kutatások eredményei alapján is azt mondhatjuk, hogy a magyar iskolák nem hogy kiegyensúlyoznák, hanem tovább erősítik a társadalomban meglévő egyéni különbségeket. Ez kifejezetten jellemző a gazdasági és szociális hátrányokkal iskolába érkező tanulókra.

Az elmúlt évtized oktatáspolitikájában, különféle fejlesztési programokban egyre nagyobb figyelmet kapott a hátrányos helyzetű csoportok oktatásának, képzésének javítása. A legjelentősebbeket említve az Integrációs Pedagógiai Program, a Szakiskolai Fejlesztési Program, az Útravaló, az Arany János Programok, a szakiskolai felzárkóztatási programok, a tanoda és a tranzitfoglalkoztatási programok, illetve a Dobbantó elindítása mind a leghátrányosabb csoportok segítségét szolgálta. Mindegyik felsorolt programnak voltak/vannak pozitívumai, amelyeket a felzárkóztatási programok tervezése, újraszervezése esetében érdemes figyelembe venni. A legfontosabbakat említve: figyelemre méltó a humán erőforrás-fejlesztési és a pedagógiai módszertani munka, amely a Dobbantóban, illetve a tranzitfoglalkoztatás kísérleti szakaszában zajlott, valamint a Szakiskolai Fejlesztési Program intézményi minőségbiztosítás területén elért eredményei; értékes az Útravaló „mentor-diák” modellje, illetve az integrációs normatíva és az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) támogatását célzó továbbképzési rendszer – még akkor is, ha ez utóbbi hatékonyságát nem minden elemzés támasztja alá egyértelműen.

A közoktatás és a szakképzés jogszabályi környezetének a közelmúltban lezajlott, illetve jelenleg is zajló változásai nem támasztják alá egyértelműen az inkluzív oktatáspolitikát folytatóságát. A fenti programok közül például az IPR-ben jelentősen csökkent az integrációs normatíva. Az Útravalóból kikerült az adminisztrációs költség, amely korábban pályázható volt az intézmények számára, ezzel a program sokat veszített népszerűségéből. Tranzitfoglalkoztatási programok indítására pedig jelenleg csak az építőiparban van lehetőség.

A köznevelési törvény nem definiálja a hátrányos helyzetű gyermek, tanuló fogalmát, csak az szerepel a jogszabályban, hogy kiemelt figyelmet igényelnek.

A szakiskolai kerettantervek rendkívüli mértékben tervezik csökkenteni a közismereti tárgyra szánt órák mennyiségét, a tervek szerint lerövidül az idegen nyelv oktatására fordítható idő és nem tudni, hol és mikor sajátíthatják el a szakiskolások az információs és kommunikációs technológiákhoz (IKT) kapcsolódó kompetenciákat. Ez a szakiskolákba legnagyobb arányban bekerülő hátrányos helyzetű fiatalok számára még nehezebbé teszi majd a kulcskompetenciák megszerzését, és csökkenti esélyeiket az egész életen át tartó tanulási folyamatra való felkészülésre, illetve a munkaerőpiacon történő megfelelésre.

Reméljük, hogy az inklúzió gyakorlati megvalósításában történő megtorpanás csak a programok újragondolását szolgálja és pillanatnyi lesz a magyar oktatási rendszer életében, valamint azt is, hogy a korábbi programok tapasztalatait felhasználva olyan komplex felzárkóztatási programok elindítására kerül majd sor, amelyek elősegítik a befogadóbbá váló társadalmon belül a befogadó iskolák megteremtését is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* (ET2020) http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm | letöltés: 2011. 06. 01.
- *Education at a Glance*, OECD, 2012
- *Equity and Quality in Education*, OECD, 2012
- Az Európai Bizottság ország-specifikus ajánlásai Magyarországra vonatkozóan – 2012 http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/magyarorszag/index_en.htm
- *EU2020 – A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth* <http://ec.europa.eu/research/era/docs/en/investing-in-research-european-commission-europe-2020-2010.pdf> | letöltés: 2011. 03. 27.
- *Improving School Leadership*, OECD, 2007
- *Improving School Leadership in Central Europe*, TKA, 2010
- *International Standard Classification of Education (ISCED) 1997*, UNESCO, 1997
- *Kerettanterv a szakiskolák számára 2012* http://kerettanterv.ofi.hu/szakiskola/index_szakiskola.html | letöltés: 2012. 11. 11.
- LISKÓ ILONA: *A továbbképzések hatása a pedagógusok szemléletére*, Educatio, 2008/4
- *A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája az egész életen át tartó tanulásról*. 2005. szeptember
- *A magyar oktatás fejlesztése UNESCO nemzeti jelentés Magyarország 2005–2007*, OFI, 2008
- MÁRTONFI GYÖRGY: *A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában*, OFI, 2008
- *Nevada Partnership for Inclusive Education* | <http://nvpie.org/inclusive.html> | letöltés: 2012. 10. 14.
- RADÓ PÉTER: *Felvezető: az OECD oktatási méltányosság és minőség jelentéséről*, OktPolCafé, 2012 <http://oktpolcafe.hu/felvezeto-az-oecd-oktatasi-meltanyosság-es-minoseg-jelenteserol-1435/> | letöltés: 2012. 09. 16.
- *Oktatás-statisztikai évkönyv 2008–2009*, OKM 2009
- *Oktatás-statisztikai évkönyv 2009–2010*, NEFMI 2010
- *Oktatás-statisztikai évkönyv 2010–2011*, NEFMI 2011
- *Országos kompetenciamérés 2011 – Országos jelentés*, OH 2012 | www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2011_Orszagos_jelentes.pdf | letöltés: 2013. 01. 09.
- *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Strasbourg, 20.11.2012, COM(2012) 669 final
- *Statisztikai tájékoztató*, Oktatási évkönyv 2011–2012, EMMI 2012
- *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*, Ecostat, 2008
- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 2012. 07. 02-án hatályos állapota
- 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 2013. január 1–2013. június 30-ig hatályos állapota
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

II.

A kiválasztott hazai programok elemzése



POLYACSKÓ ORSOLYA

A helyzetelemzés keretében kilenc integrációs és reintegrációs programot, programegyüttest vizsgáltunk, amelyek a 2000–2012 közötti időszakban zajlottak.¹⁹

- Arany János Programok (AJP)
- Dobbantó program
- Felzárkóztató programok
- Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR)
- A Salva Vita Alapítvány munkahelyi gyakorlat programjai (MHGY)
- Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP)
- Tanoda típusú programok
- Tranzitfoglalkoztatási programok
- Útravaló ösztöndíjprogram

Az elemzések egységes szempontrendszer szerint készültek. A szempontrendszer kialakítása a projekt szakértői hálózatával közösen történt, és az alábbi témacsoportokat foglalta magába: *a program általános folyamatainak vizsgálata* (előkészítés, megvalósítás, zárás/értékelés/visszacsatolás – amennyiben releváns); *a program jogi szabályozásának, szabályozottságának helyzete; a finanszírozás körülményei, formája és mértéke; a program intézményrendszere; és a humán erőforrás-fejlesztés a programban*. Az alábbiakban a vizsgált szempontok mentén emeljük ki a legfőbb tanulságokat. (Az egységes elemzési szempontrendszer megtekinthető projekt honlapján a Szakértői Hálózat első találkozájának emlékeztetőjében.)

A **szakmai előkészítés** terén az áttekintett programok közül a Dobbantóról és a Salva Vita Alapítvány munkahelyi gyakorlat programjairól mondható el, hogy elindulásukat a tartalomfejlesztés és a program részletes kidolgozása előzte meg. A tanodák esetében már néhány civil szervezet által több éve működtetett programok tapasztalatai álltak rendelkezésre, a Dobbantó komoly szakmai előkészítés mellett a korábbi programok tapasztalataira, azok szintetizálására épített. A nagyobb szabású, rendszerszintű programokról (SZFP, IPR, AJP, felzárkóztató programok) elmondható, hogy alapvetően oktatáspolitikai megfontolásból indultak, viszonylag rövid előkészítő szakaszt követően. Noha a programok valamilyen szinten építettek korábbi kutatásokra (lásd IPR), valamint kezdeményekre (lásd felzárkóztató programok), nem volt jellemző rájuk a széles szakmai vitára építő, nyílt konzultáció. A programok részletes kidolgozása, majd a szükségszerű módosítások már a program folyamatában történtek, amely nem egyszer vetett fel következtelenséget. Így például az Útravaló program esetében évekig egymással párhuzamosan működött a Gazdasági és Közlekedési Minisztéri-

um által kiírt *Magyarországi roma tanulók tanulmányi támogatása* nevű ösztöndíjpályázat, illetve az Oktatási és Kulturális Minisztérium Útravaló ösztöndíjpályázata, egymást átfedő célokkal és célcsoportokkal.

A nagyobb programokhoz kapcsolódóan **jogszabályalkotás** történt: így például az IPR indulásakor meg kellett teremteni az oktatási esélyegyenlőség jogszabályi alapjait, a felzárkóztató programok elindulását törvény módosítás előzte meg, az SZFP-t kormányhatározatban nevesítették, az Útravalót máig kormányrendeletben rögzítik. Míg a kisebb programok esetében is előfordult, hogy egy újonnan bevezetett jogszabály lendületet adott a program indulásához, ez a tény önmagában nem jelentett biztosítékot a programok zökkenőmentes és folyamatos működtetéséhez, fenntarthatóságának biztosításához. Ez volt a helyzet például a tanodák esetében, amelyek létesítését a közoktatási törvény 2003-as módosítása előírta ugyan, azonban a pályázati finanszírozás anomáliáit – így például a nem ritkán késedelmes kifizetéseket vagy az előirányzott pályázat kiírásának csúszását – mégsem volt képes kivédeni. Ugyanakkor a nagyobb programok esetében sem feltétlenül jelentett garanciát a jogszabályi háttér megléte. Ez történt például az SZFP-vel, amely maga is jogszabályi változást indukált, ugyanakkor mégis hirtelen, idő előtt ért véget, feltehetően szakképzés-politikai irányváltás miatt.

Az **eredményesség** megítélésénél az elérhető és hozzáférhető vizsgálatokra és szakértői véleményekre támaszkodtunk, amelyek alapján elmondható, hogy a vizsgált programok változó mértékben, de eredményesnek bizonyultak, és a legtöbb valószínűleg hosszabb távon is hatékony. A tényeken alapuló szakpolitika és fejlesztéspolitika kulcskérdése, hogy rendelkezésre áll-e az információ, ami alapján megállapítható az eredményesség. Nem minden esetben készült azonban külső monitoring, értékelés, vagy az nem minden esetben nyilvános, és ez nem csak a kisebb programok sajátja, hiszen például a felzárkóztató programokat sem mérték ilyen tekintetben. Vizsgálatunk egyik tanulsága éppen az, hogy egyetlen a monitoring és az értékelések, az utókövetés megléte. Ugyanakkor kiemelt figyelmet kellene szentelni a visszacsatolásnak és az ehhez adalékkal szolgáló értékeléseknek: a tanoda programokról ugyan elérhető egy, a működésüket vizsgáló, kvantitatív és kvalitatív módszerre egyaránt építő tanulmány, ez azonban mégis csak közvetetten enged következtetni eredményességükre. Ebben a kontextusban kérdéseket vet fel az a döntés, amely duplájára növelte a tanodákra fordítandó támogatás összegét.

A **fenntarthatóság** az esélyteremtő programoknál különösen fontos. A programok egy része tartósan jelen volt a kínálatban, olykor jogszabályban is nevesítve (SZFP, tanoda). Mások további működtetésének lehetőségét éppen a jogszabályváltozások akadályozták meg, így pl. a 2011 végén elfogadott új törvények (felzárkóztatás). Ugyanakkor a programok innovációi, ha nem is változatlan keretben és környezetben, de fenntarthatóak, vagy további innovációra, adaptációra alkalmasak. Ez valamennyi vizsgált programról elmondható.

A fenntarthatóság egyik előfeltétele a **finanszírozás** kiszámíthatósága. Több programnál komoly problémát okozott a finanszírozási környezet labilitása, a pályázatfüggőség (lásd tanodák, Salva Vita MHGY) és a pályázati rendszer működésének anomáliái (a tanodáknál és az Útravalónál). A vizsgálatba bevont kezdeményezések egy része eleve projektszerűen, adott időtartamra született. Ha nem sikerült elérni intézményesítésüket, a rendszerbe való beépítésüket (erre volt próbálkozás több pilot programnál), akkor a folytatáshoz csak újabb pályázati forrásra támaszkodhattak a programok működtetői. Természetesen nagyon sok múlik a megvalósítókön, a szervezet, valamint a vezetők elkötelezettségén, különösen bizonytalan finanszírozási környezetben. A Dobbantó programot néhány iskola a befejezést követően is folytatja, további támogatás nélkül, bizonyos áldozatok árán, kompromisszumokkal, ami főként az iskolák és a vezetők jó tapasztalatokra épülő döntésének köszönhető.

Mondhatnánk, hogy mindez a pilot jellegű programok sajátossága, ugyanakkor még a nagyobb, rendszer-szintűnek szánt beavatkozások **finanszírozási háttere** sem stabil és kiszámítható. Az Útravaló program például komolyan megsínylette költségvetésének csökkentését, amely következtében két alprogramban (Út a középiskolába és Út az érettségizéshez) a részt vevő mentorok nem részesülhettek kiegészítő ösztöndíjban, valamint a 2010–2011. tanév nyertes közoktatási intézményei nem kaphattak támogatást a lebonyolítással összefüggő

¹⁹ Megjegyzendő, hogy mivel a *Salva Vita munkahelyi gyakorlat* programjairól és a *tranzitfoglalkoztatási programok* uniós finanszírozással megvalósult programjairól nem állt rendelkezésünkre külső monitoring, értékelés, hatásvizsgálat, ezért inkább a programok bemutatására törekedtünk, mintsem elemzésre, ugyanakkor nagyon fontosnak tartottuk megismer-tetésüket, mert mindkettő a szakma által elfogadott, példaértékű kezdeményezésnek tekinthető.

költségeikhez. Az IPR-re előírányzott normatíva mértéke 2007–2012 között csaknem a negyedére esett vissza, amely a nagy adminisztratív terhek mellett nem hatott ösztönzően a részvételre, vagy akár említhetnénk a felzárkóztató programokat, amelyek az indulásnál kétszeres szakiskolai normatívát kaptak, majd 2007-ben költségvetési okokra hivatkozva a normál szakiskolai normatíva szintjére csökkentették a támogatásukat, melynek nominálértéke is csökkent.

A **humán erőforrás-fejlesztés és szakmai támogatás** az Útravaló és a tanoda program kivételével mindegyik programban hangsúlyosan szerepet kapott. Ennek egyik formája a szervezett és kötelező képzés, továbbképzés volt (IPR, SZFP, Dobbantó). A Dobbantó komoly mentori rendszerrel dolgozott, valamint nagy szerepet kapott és sikeresnek volt mondható a tanácsadói rendszer is, ahol vezetői tanácsadásban már jártas szakembereket képeztek tovább ún. *educoach*-okká, akik általában kéthetenként, intézményenként átlagosan 31 alkalommal szakmai támogatást biztosítottak a vezetőknek. Az AJP-ben nem volt egységes és kötelező a továbbképzésen való részvétel, de minden évben továbbképzési terveket készítenek a részt vevő intézmények. A szakértők az Útravaló program egyik hiányosságaként azonosították a képzési elem hiányát. A tanoda programoknál ugyan a pályázati kiírások tartalmaznak előírásokat képzésekre és tapasztalatcserére vonatkozóan, mégsem beszélhetünk következetes és erős humán erőforrás-fejlesztési elemről, módszertani támogatásról, noha ez is fontos összetevője a fenntarthatóság biztosításának.

A programok eredményességét, hatékonyságát növeli, ha azok egy átfogó **stratégiai megközelítés** részei, ha biztosított a szinergia más programokkal és megvalósul az ágazatköziség. Azt találtuk, hogy a programok többségénél ez nem valósult meg. Az Útravaló és a Gazdasági és Közlekedési Minisztérium hasonló célú ösztönzőprogramjainak párhuzamos működtetését már említettük. Az SZFP-ből teljesen hiányzott az ágazatközi együttműködés. Az amúgy kifejezetten korszerű szemléletű program tisztán szakképzési, pedagógiai aspektusokat érintett. A tanodaprogram – ahogyan azt a TÁRKI-TUDOK kutatói megállapították – sem illeszkedik egy egységes fejlesztési koncepcióba, így összességében elmondható, hogy a különböző, párhuzamosan futó hátránykompenzáló programok nem illeszkednek szinergikusan egymáshoz.

Vizsgálatunkba olyan programok kerültek be, amelyek nagyságrendjük és/vagy megközelítésmódjuk miatt mindenképpen figyelmet érdemelnek. Mindegyik program tartalmaz innovatív elemeket módszertanában vagy megközelítésmódjában, amelyekre érdemes figyelmet fordítani, amit érdemes továbbvinni. Az SZFP erénye, hogy nagy hangsúlyt fektetett az intézményfejlesztésre, gyakorlatközpontú és általában komplex módon közelít a problémára. Az Arany János Programokban a mentorálás és a személyre szabottság kiemelendő, hasonlóan az Útravalóhoz és a tranzitfoglalkoztatási programhoz, ahol szintén pozitívum az egyéni megközelítés. A kisebb, pilot programok esetében kiemelendő a mindig valamilyen hiányra reagáló, innovatív, új megközelítések bevezetése és elterjesztése – olykor külföldi minta alapján –, valamint a helyi igények figyelembe vétele (tanoda). A Dobbantó program egyik nagy erénye – a komplex megközelítésen és a korábbi fejlesztésekre való alapozáson túl – a mentorok és *educoach*-ok alkalmazása, akik hatékonyan voltak képesek támogatni a programot megvalósító iskolákat, szakembereket. A Salva Vita munkahelyi gyakorlat programja az értelmi sérült emberek nyílt munkaerőpiacra történő munkaszocializációjának egy hiányzó láncszemét hivatott pótolni. Az egyes programok erényeinek végiggondolása, azok célzott továbbvitele, illetve kiterjesztése a következő időszak társadalmi felzárkóztató programjainak tervezése szempontjából mindenképpen figyelmet érdemel.

II.2

AZ EGYES PROGRAMOK ÉRTÉKELÉSÉNEK ÖSSZEFOGLALÓI

Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP)

MÁRTONFI GYÖRGY

A Szakiskolai Fejlesztési Program az új évezred első évtizedének egyik szakképzési nagyberuházása volt. Szakmai előkészítésére, tervezésére előzetesen kevés energiát fordítottak, az jellemzően menet közben történt. Így nem volt egységes, jól azonosítható, mérhető célrendszere sem. A szakmailag és társadalmilag is lepusztulóban lévő **szakiskolai rendszer teljes modernizálását tűzte volna ki célul**, de ilyen horderejű változáshoz elégtelenek voltak az eszközei mind tervezési-konceptcionális, mind pénzügyi szempontból, valamint időkeretét és beavatkozási terjedelmét tekintve is. A program eltervezett struktúrája is jól mutatta ezt: az 'A' komponensnél a 9–10. évfolyam, a 'B'-nél a szakképzési évfolyamok, a 'C'-nél a felzárkóztató évfolyam korszerűsítése volt a cél. A D1 és D2 az intézményfejlesztést és minőségbiztosítást célozta (ez volt az egyetlen, minden iskola számára kötelező komponens). Ezen felül külön tematikus fejlesztések irányultak a mérésértékelésre, a pályamentációra, az idegen nyelvek tanítására és az informatikára.

A program 2003 első felében indult, az első szakasz 2006 nyaráig, a második 2006-tól 2009 végéig tartott, ez utóbbit váratlanul, a tervezett idő előtt kellett befejezni, hivatalosan pénzügyi okokra való hivatkozással. A szakmailag nyitott és felkészült vezetőgárda alkalmas lett volna a fejlesztés továbbvitelére és elterjesztésére, de erre már nem kapott szakpolitikai megrendelést. A program a 2006–2010 közötti kormányzati ciklusban folyamatosan veszített szakpolitikai támogatásából, már nem kapcsolódtak hozzá távlati célok (további kiterjesztés, továbbfejlesztés), inkább csak lebonyolítására törekedtek, aztán már a befejezésére sem volt mód.

Az SZFP-re mintegy tíz milliárd forintot fordítottak, ami ugyan jóval kevesebb, mint amit eredetileg terveztek – csak az első szakaszra 13 milliárd forintot –, de így is jelentős összeg. Finanszírozása az első idők bizonytalanságait, az éves költségvetés ütemezési problémáit (aminek következtében olykor a 12 hónapból csak hatban folyhatott aktív tevékenység), és a váratlan, idő előtti, pénzügyi okokra hivatkozó befejezést leszámítva stabilnak volt mondható. **A források teljes egészében hazaiak voltak.** Az évi egy-két milliárd forintos beruházás mindössze egy-két százalékát tette ki az utóbbi években már 80 milliárd forint fölé emelkedett szakképzési hozzájárulási összegnek, tehát azt még a program egész rendszert átalakítani szándékozó jelentőségéhez viszonyítva is csak kevéssé terhelte.

A rendszerinnováció igazodott az induláskor fennálló szabályozási környezethez, az intézményrendszerhez és képzési struktúrához. Néhány elemében a szabályozás is igazodott a program igényeihez: például az érettségigehhez nem kötött szakképzés megkezdésének, vagy a felzárkóztatóban való részvételnek a feltételeit tekintve. Az SZFP **jogi státusza** magas volt, hiszen kormányhatározat döntött indításáról, majd 3 évvel később szintén kormányhatározat fogadta el a szakképzés-fejlesztési stratégiát, amelyben többször is nevesítve van. Ugyanakkor a jogi környezet folyamatosan változott.

A program céljait ekkor közvetlenül még nem veszélyeztetve, de bizonyos mértékben a képzési struktúra is változott, hiszen 2006 januárjától – tehát még az I. szakasz utolsó évében – a törvénymódosítás a 10. évfolyamon a szakmai alapozó és gyakorlati oktatás lehetséges időkeretét a korábbi 20-ról 40%-ra növelte.

Ez ütközött az SZFP-ben folyó fejlesztések szellemiségével, hiszen ott éppen a 9–10. osztályos képzési szakasz-
nak a nagyon is szükséges, az intézmények által pozitívan fogadott innovációjára törekedtek. Az intézményi
környezet is a program hátrányára változott a II. szakaszban a TISZK-rendszer létrejöttével. Ez a résztvevő
intézmények autonómiáját csökkentette, szakmai együttműködési környezetét módosította, egyes intézmé-
nyeknek az SZFP-s iskolahálózatban való részvételét hátráltatta, SZFP-s szerepüket devalválhatta.

A program **a szakiskolák körét** érezhetően **strukturálta**, rejtetten két, hasonló méretű részre osztotta: az
SZFP-s iskolákra (az I. és II. szakasz 90+70 szakiskolájára), illetve azokra, akik nem vettek részt a programban
(200-nál is több intézmény). Az SZFP-s iskolák jobbára a nagyobb intézmények közül kerültek ki, így SZFP-s
szakiskolába járt a diákok mintegy fele. A program ideje alatt az SZFP-hez tartozás egy alapvető viszonyítási
pont volt a szakiskolák világában, amelyet a „tiszkesedés” írt felül 2008-tól.

Az SZFP annyiban illeszkedett nagy, rendszerinnovációs társaihoz, hogy jelentős, sokszázmillióss összeget
fordított **humán erőforrás-fejlesztésre**: tanár-, oktató- és vezetői továbbképzésre, tanulmányutakra, nyelvi
és informatikai képzésre. Ez volt a tartalmi fejlesztés és az eszközberuházás mellett a harmadik jelentős lába a
programnak, amely mind a fejlesztések implementációját, mind az intézményfejlesztést céltartóan támogatta.
A jelentős fenntartói, intézményi és egyéni terhek ellenére a továbbképzést összességében utólag is pozitívan
ítélte meg minden résztvevő. A továbbképzések az érintett pedagógusi kör nagy részét elérték, de hogy dózissuk
megfelelt-e a kitűzött globális célnak, azaz a szakiskolai működés alapvető átalakításának, arról megoszlanak a
vélemények.

A korszerűtlen, a világtendenciákkal szembe menő, de jelentős politikai, és bizonyos szakmai támogatott-
ságot is élvező, 2010-ben meghirdetett **új szakképzési struktúra** keretein belül az SZFP innovációinak nagy
része nem releváns. Sajnos a program legfontosabb távlati célja – a versenyképes, az egész életen át tartó tanu-
lásban aktív, távlatilag stabilan foglalkoztatható, minőségi szakmunkás képzését biztosító intézményrendszer
megteremtése – ha nem is deklarálta, de kiiktatódott a szakképzés éppen aktuális célrendszeréből.

Az SZFP átmenetileg elfelejtődött ugyan, de szellemisége ismét előtérbe kerülhet. Hírét, korábbi presz-
tízst jelzi, hogy a szakpolitika e jelentős intézményfejlesztés hatásvizsgálatát rendelte meg egy háttérin-
tézettől. A program eredményei, erényei, az érintettek általi utólagos megítélése tehát hamarosan ismét
megjelenik a szakmai nyilvánosságban.

Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR)

BATHÓ ÉVA

Az Integrációs Pedagógia Rendszer 2003 óta hivatott segíteni az **inkluzív oktatás megvalósítását** a magyar
közoktatásban. A rendszer működésének alapját az integrációs normatíva adja, amely a finanszírozás eszköze-
vel fejti ki tartalomszabályozó hatását.

A program jogi alapját és szakmai megvalósulásának hátterét a Nevelési és oktatási intézményekről szóló
11/1994. (VI.8.) MKM-rendelet vonatkozó paragrafusai határozták meg, illetve az 57/2002. (XI. 18.) OM-rendelet,
amely bevezette az **integrációs felkészítés** fogalmát.

A program általános célja, hogy segítse a bármilyen hátránnyal rendelkező tanulók kulcskompetenciáinak
iskolai keretek között történő fejlesztését. Ez alapján az intézmények a **hátránykompenzációs célok** megva-
lósítására integrációs normatívát, illetve képességkibontakoztató normatívát igényelhetnek.

A programban történő részvétel feltételeit, az integrációs normatíva, illetve a képességkibontakoztató
foglalkozások után igényelhető normatíva, később pedig a pedagógusok kiegészítő illetményének nagyságát
az oktatásért felelős miniszteri rendeletek szabályozták/szabályozzák.

Az elnyerhető támogatási összeg fokozatosan csökkent az évek során. Jelenleg a támogatást kizárólag a
hátrányos helyzetű célcsoport vonatkozásában lehet felhasználni, tehát az általános hátránykompenzáló cél
kikerült a programból.

A megvalósítás során különbözőképpen bővült a programban részt vevők köre, mára a kiírási feltételeknek
megfelelő összes típusú közoktatási intézmény jogosult pályázni a programban történő részvételre.

A program 2003-as bevezetése óta többször **változtak az intézményi és a finanszírozási keretek**. A
program gondozását az *Országos Oktatási Integrációs Hálózat* (OOIH) kezdte, az intézményi átalakulásokat
követően 2011-ben átkerült a *Wekerle Sándor Alapkezelő*höz, majd annak megszűnésével az *Emberi Erőforrás
Támogatáskezelő*höz.

A finanszírozás keretszámait a mindenkor évi költségvetési törvény tartalmazza. A normatíva mértéke
2007–2012 között csaknem a negyedére esett vissza.

A nyertes pályázó a mindenkor támogatáskezelő szervezettel és az OOIH-val kötött együttműködési
megállapodást, amely a pályázatban tett vállalásokat is tartalmazta. Az OOIH (megszűnéséig) biztosította és
működtette a külső szakértői hálózatot. A megvalósítást segítő ún. **folyamat-szaktanácsadók** igénybe vétele
kezdetben kötelező volt, majd átkerült a választható tevékenységek közé. Az új, vagy egy-két éve létező meg-
valósító intézmények így támogató szakértői segítség nélkül maradhattak.

A programban előírt **kötelező humán erőforrás-fejlesztés** némiképp hozzájárult az inkluzív szemlélet
kialakításához, de nem volt képes nagymértékű reformokat hozni a közoktatás egészében.

Az IPR eredeti szemlélete az **általános hátránykompenzációra koncentrált**. Ez azonban nem jelenti
egyben a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítását is. Olyan paradigmaváltásra van szükség,
amely minden gyermeket, tanulót egyénileg fontosnak tart, egyedi igényeit kielégítve és a szükséges feltéte-
leket biztosítva támogatja az individualizáció folyamatát, miközben az egyén elsajátítja a társadalmi létező
szükséges személyes és társas kompetenciákat is.

Nem feltétlenül külön integrációt támogató pedagógiai rendszerre van tehát szükség. Olyan nézőpont-
váltás, illetve olyan pedagógiai rendszer kidolgozása és elterjesztése szükséges, amelyben minden gyermek,
tanuló megkaphatja a számára szükséges segítséget, és a rendszer ennek anyagi fedezetét is biztosítja.

Útravaló ösztöndíjprogram

MIHÁLYI KRISZTINA, KOVÁCS KATALIN

Az Útravaló ösztöndíjprogram 2005-ben indult útjára azzal a céllal, hogy **segítse a hátrányos helyzetű csoportok középiskolába történő bejutását, lehetővé tegye számukra az érettségi, illetve a szakma megszerzését**, továbbá hogy támogassa **a természettudományos érdeklődésű diákok tehetséggondozását**.

Ezek alapján a program **három esélyegyenlőségi alprogramot** (*Út a középiskolába, Út az érettségire, Út a szakmához*) és egy **tehetséggondozó alprogramot** (*Út a tudományhoz*) működtet. A különböző alprogramokat külön felhívásban hirdetik meg. 2011-től a pályázatokat *Útravaló-MACIKA* néven hirdetik meg, amely arra utal, hogy összevonásra kerültek a korábban **kizárólag roma származású diákok számára** rendelkezésre álló, a *Magyar Cigányokért Közalapítvány* (MCKA) által meghirdetett, közismert nevén *MACIKA* ösztöndíj és az általában hátrányos helyzetűek számára meghirdetett *Útravaló esélyegyenlőségi alprogramok*. 2011-ben a program továbbá kiegészült egy **Iskola-háló** pillérrel. Az Iskola-háló a hátrányos helyzetű, kiemelten a **roma tanulók integrált iskolai felzárkózását** segítő iskolai és iskolához kapcsolódó modellértékű programok támogatását teszi lehetővé, illetve az ilyen típusú jó gyakorlatok összegyűjtését, tapasztalataik elemzését és rendszerbe illesztését célozza.

Az Útravaló esélyegyenlőségi alprogramjainak működési logikája szerint a **mentor-diák páros kezdeményezi** az ösztöndíjra való **pályázást**, és a pályázatot az a közoktatási intézmény adja be, ahol a mentor és a tanuló munkaviszonyban, illetve tanulói jogviszonyban vannak. A támogatási szerződést a pályázatokat kezelő intézmény (jelenleg az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő) a közoktatási intézménnyel köti.

A program a 2008–2010-es időszakban élte virágkorát, ebben az időszakban a célcsoportjainak körülbelül 10%-át érte el, megközelítőleg 20 000 diák és 10 000 mentor részvételével. A lebonyolítás adminisztrációs nehézségei (késői szerződéskötések az iskolákkal, év közbeni szerződésmódosítások, késedelmes ösztöndíj-átutalások) miatt a programba fektetett bizalom több ponton sérült, így a résztvevők száma az elmúlt két évben drasztikusan csökkent.

A programot 2005-ben a 152/2005-ös, azóta többször módosított kormányhatározat indította útjára. A jogszabály rögzíti a finanszírozás forrásait, a célcsoportokat, az alprogramokat, a pályázatok meghirdetésének és az ösztöndíj folyósításának szabályait.

A program humánerőforrás-fejlesztési elemet explicit módon nem tartalmaz. Az Útravalóról 2008-ban, az akkori Oktatási Minisztérium Támogatáskezelő Igazgatósága megbízásából készített hatásvizsgálat szerint a programba bevont mentorok többsége önszorgalomból (nem a programból adódó kötelezettségei alapján) részt vesz ugyan továbbképzéseken, de a tréningek témája csak az esetek körülbelül felében kapcsolódik a hátrányos helyzetű tanulók segítségére irányuló problémák kezeléséhez, módszertanához.

Az ösztöndíj pályázatainak kezelője az évek során többször változott. Kezdetben a Tempus Közalapítvány, majd az Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága (később annak jogutódjai, az Oktatási Minisztérium Támogatáskezelő Igazgatósága, illetve a Wekerle Sándor Alapkezelő) végezte a pályázatást, majd 2012 nyarától az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő felelős a program adminisztratív lebonyolításért.

Felügyeletét tekintve az esélyegyenlőségi alprogramok az Emberi Erőforrások Minisztériuma Társadalmi Felzárkózásért felelős Államtitkárságához tartoznak, azonban ez a közigazgatás intézményrendszerének módosításai miatt az elmúlt években többször változott.

Az éves költségvetés a kezdetektől máig nagyjából kétmilliárd forint körül mozog.

A program megítélése a résztvevők szemében 2009-ig többnyire pozitív volt, azonban a 2010-es pályázati évben történt bizonytalanságok miatt 2011-re kb. a felére esett vissza a pályázók száma.

Az Útravalónak a mentor-diák párosok együttműködésre épülő modellje példaértékűnek tekinthető. Megfelelő humánerőforrás-fejlesztés beépítésével, a szakmai és adminisztratív támogatás erősítésével, a tanév rendjéhez igazított pályázási rendszerrel és stabil adminisztrációs háttérrel, a tanulói motiválás megoldásával hatékonyan járulhatna hozzá a hátrányos helyzetű csoportok felzárkózásához.

A program további **sikerességének biztosításához** azonban lépéseket kell tenni a pályázók bizalmának visszaállítása érdekében.

A megújításhoz az alábbi figyelembe vételét javasoljuk:

- Igazodjon a pályázat, szerződéskötés és az ösztöndíjak kifizetése a tanév rendjéhez, hogy a mentor-diák páros már a tanév megkezdésétől együtt tudjon működni a program keretein belül.
- Megvalósítás közben (egy adott tanéven belül) ne történjenek a már szerződéssel rendelkezőket váratlanul és kedvezőtlenül érintő változások.
- Váljon gördülékenyebbé a pályázati döntéshozatal és a szerződéskötés folyamata, hogy időben kifizetésre kerülhessenek az ösztöndíjak.
- A mentorok kapjanak megfelelő segítséget adminisztratív és szakmai feladataik ellátásához: a monitoring-vizsgálatok legyenek gyakoribbak és terjesszék azokat ki a pályázók nagyobb körére, illetve legyenek szakmai továbbképzések a programban.
- Lehetőség szerint növekedjen az ösztöndíj nagysága, illetve épüljenek be olyan motivációs elemek, amelyekkel mind a tanulók, mind a mentorok teljesítményösztönzése elősegíthető. Vagyis az ösztöndíj mértéke kerüljön összefüggésbe a tanulók és a mentorok pozitív teljesítményével.
- Csökkenjenek a részt vevő közoktatási intézmények pályázati adminisztrációs feladatai, illetve kapjanak ezek elvégzéséhez pénzügyi támogatást.
- Jöjjön létre az együttműködés a szociális és az oktatási tevékenységet ellátó szakemberek között a program keretén belül.

Úgy látjuk, hogy a fentiek érvényesülése mellett a program hatékonyan tudná szolgálni az oktatás-képzés eszközeivel támogatott felzárkóztatási folyamatokat.

Arany János Programok (AJP)

FEHÉRVÁRI ANIKÓ

Az Arany János Tehetséggondozó Programot (AJTP) az Oktatási Minisztérium 2000-ben indította el azzal a céllal, hogy **iskoláztatási támogatást nyújtson a kistelepüléseken élő, hátrányos helyzetű, tehetséges tanulóknak**. A program tehát a hátrányos helyzetű diákoknak szól, de a hátrányok közül elsősorban a települési hátrányra koncentrált. A program megvalósítására pályázat útján választották ki a legjobb színvonalú vidéki gimnáziumokat. A program szakmai irányítására a minisztérium a Debreceni Egyetem Pszichológiai

Tanszékének szakembereit kérte fel, akik már korábban nagy tapasztalatot szereztek a tehetséggondozás területén.

A tehetséggondozó program 2004-ben a **kollégiumi**, 2007-ben pedig a **kollégiumi szakiskolai programmal egészült ki**, így lehetőséget teremtett az addigi résztvevőknél rosszabb körülmények között élő tanulók támogatására is.

A program jogszabályi alapját a közoktatási törvény, a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló rendelet, a mindenkori tanév rendjéről szóló rendelet és a költségvetési törvény képezi. A minőségbiztosítás, a szakmai ellenőrzés az Arany János Programiroda feladata. Minden intézmény éves beszámolót köteles készíteni és 2010 óta éves monitoringlátogatásra is sor kerül. A jogszabály szerint a következő évi támogatást csak az az intézmény kaphatja meg, amelyet a döntés-előkészítő bizottság javasol a döntést végül meghozó miniszternek. Ez a javaslat a monitoringok és beszámolók alapján születik meg. Probléma viszont, hogy az éves beszámolók és monitoringok eredményei nem épülnek be kellő mértékben a további fejlesztésekbe.

A program az első két évben **pályázati finanszírozásban működött**. Ezt követően normatív finanszírozásúvá vált, amely tervezhetőbbé tette. A 2006-os és a 2009-es hatásvizsgálat is arra mutatott rá, hogy az intézmények többségében a normatívát döntően a **tanulók szociális támogatására** használják. A második legtöbb forrást felemészítő terület a **szolgáltatások számának bővítése**, a harmadik az iskoláknál a **technikai fejlesztés**, a kollégiumoknál a **szolgáltatások minőségének javítása**. Legkevesebb pénz a tanárok béremelésére, a differenciálásra, a többletmunka elismerésére jutott, és szinte elenyésző az új tanári állás finanszírozása ebből a forrásból. 2011-re valamelyest növekedtek az ilyen irányú költségek.

A tehetséggondozó program 2012-ben összesen 23 helyen folyik 36 intézmény (középiskola és kollégium) bevonásával: a kollégiumi program 11 helyen, 13 intézmény részvételével; a kollégiumi szakiskolai program hét helyszínen, 17 intézmény bevonásával. Összesen tehát 41 helyszín került a programba, melyeket pályázat útján választott ki az oktatási tárca. Az induláshoz képest az intézmények száma minden programban növekedett.

A program a programiroda jóvoltából **rendszeres továbbképzéseket biztosít**. Elsősorban pedagógiai, módszertani tréningekre került sor, ami újdonságot jelentett a korábban főként tantárgyi továbbképzésekre járó tanárok számára. Amellett, hogy a továbbképzések új ismereteket nyújtottak, jelentős mértékben formáltak a pedagógusok szemléletét is. Ezeknek a képzéseknek a száma azonban a programiroda támogatásának drasztikus csökkentése miatt az évek során egyre inkább visszaesett. A 2011-es intézményi monitoringok már azt mutatják, hogy az iskolák inkább más forrásból igyekeznek továbbképzéseiket megoldani. Általában valamilyen TÁMOP-program keretében keresnek megfelelő képzést.

Az elkészült hatásvizsgálatok és monitoringok azt mutatják, hogy a program eléri a kitűzött célokat, a hátrányos helyzetű csoportok eredményes iskoláztatásában meghatározó szerepet játszik. Ugyanakkor számos probléma még megoldásra vár.

A programban a Debreceni Egyetem munkatársai által kidolgozott **tehetségtesztet** alkalmazzák, amelyet egy általuk korábban működtetett általános iskolai tehetséggondozó programból adaptáltak. Ezt a tesztet a középiskolák sok esetben kiegészítik és más szempontokat is érvényesítenek a kiválasztás során. Habár az elmúlt évtizedben a magyar közoktatásban lassan meghonosodik az értékelés és mérés új kultúrája, az még nem hatotta át eléggé az intézményeket. Ez a programban is megfigyelhető: az iskolák egy része nem tud mit kezdeni a mérésekkel, nem tudja értelmezni azokat. Az egyéni fejlesztési tervekben (amely nem minden tanulónál van, mivel gyakran csoportos tervet készítenek helyette) nem minden esetben veszik figyelembe a mérési eredményeket.

Probléma, hogy a diákokat delegáló önkormányzatok havi támogatása/ösztöndíja elmarad. Míg a küldő kistélepülések, önkormányzatok 2009-ben a bekerülő tanulók 70%-át támogatták, addig a végzősöknek már csak a felét.

A programban nincs előírva kötelező továbbképzés az újonnan belépő tanárok számára annak ellenére, hogy a 2009-es hatásvizsgálat szerint a pszichológiai és módszertani ismeretekből komoly hiányosságai vannak. Ráadásul a tantestületek fluktuációja nehezíti, hogy a munkatársak egymásnak átadhassák korábban megszerzett ismereteiket. A hatásvizsgálat arra is rámutatott, hogy a pedagógusok továbbképzése legnagyobb arányban önképzéssel valósul meg. A tanároknak csupán az egynegyede vett részt a programiroda által szervezett képzésen.

A program már több mint egy évtizede működik, így **jelentős tapasztalat halmozódott fel**. Joggal lenne várható, hogy egyrészt az egyes intézmények között jelentős mértékű a hálózatosodás, tapasztalatcsere, másrészt a közoktatás más területeire is befolyással bír a program. Sajnos azonban a hatásvizsgálatok azt mutatják, hogy ugyan az intézmények között vannak együttműködések, kapcsolatok, ezek azonban általában informális jellegűek, személyhez kötöttek és kevésbé szervezettek. Nem kielégítő az együttműködés a különálló kollégiumok és középiskolák között sem.

A program sikeres, hiszen segítségével hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szerezhetnek szakmát vagy érettségizhetnek. Ez utóbbinak fontos következménye, hogy növeli a hátrányos helyzetű tanulók esélyét a felsőoktatásba történő bekerülésre. A program jövőjének záloga a normatív finanszírozásban és a résztvevő intézmények/tanárok szakmai hozzáállásában, elkötelezettségében rejlik. Ugyanakkor a programok szakmai továbbfejlesztése, az eredmények terjesztése, intézményesülése eddig csak korlátozott mértékben valósult meg.

Felzárkóztató programok

MÁRTONFI GYÖRGY

Felzárkóztató programok alatt itt a **10 és 20 hónapos** (egy- és kétéves), az 1993-as közoktatási törvény 27§. (8) bekezdése által szabályozott **szakiskolai programokat értjük**. Ezeknek alapvetően **két változata** honosodott meg. **Egyik a „hagyományos”**, már a Szakiskolai Fejlesztési Program előtt is létező, alapvetően tantárgyi szervezésű, általános iskolai végzettséghez vezető felzárkóztató, **a másik** az SZFP ún. 'C' komponensében kifejlesztett, **projektalapú**, a szakképzés megkezdéséhez szükséges bemeneti kompetenciák fejlesztésére fókuszáló program. A kettő egymástól is lényegesen eltérő logika alapján, számtalan változatban valósult meg. A hagyományos 2001-ben indult, az SZFP-s 2005-ben, más módszertani koncepció alapján. Érdekes, hogy 2005/2006-tól egészen 2012/2013-ig **párhuzamosan folyt a két program**.

A programok célja nem teljesen azonos. Az előbbi az általános iskolai végzettség megszerzése révén kívánta a szakképző programba juttatni a diákokat. Az utóbbinak nem célja az általános iskolai végbizonysítvány, hanem egy előzetes, jogszabályban kiadott kompetencialista alapján folytatott a szakképzés megkezdésére irányuló fejlesztést. A két program célcsoportja a kezdetekkor még azonos volt: a 8 osztályos végzettséggel nem rendelkező 15/16–22/23 éves korosztály. Utóbb a kompetenciafejlesztő programokat megnyitották azok számára is, akik rendelkeztek általános iskolai végzettséggel, de nem a szokásos tanulási utak egyikén haladtak tovább.

A felzárkóztatók a két alapváltozaton belül is – amelyekhez harmadikként 2009-től a **Dobbantó** csatlakozott, amelyet külön fejezetben tárgyalunk – több alváltozatban valósultak meg. A „hagyományos”, tantárgyi

oktatáson alapuló, általános iskolai vég bizonyítványhoz vezető változat azért maradhatott fenn, mert helyi innovációkkal próbálták igazodni az „iskolafáradt” célcsoport minimális tűrőképességéhez. Számos helyen a fenntartók kérése volt az effajta – a korszerűbb változatnál olcsóbban kivitelezhető – program elindítása az ún. kötelező beiskolázású szakiskolákban.

A **szakképzésbe belépő kompetenciák fejlesztését kitűző (SZFP-s) program kardinális módszertani megújulást hozott.** Eredetileg egy 100%-ban projekt-, illetve tevékenység alapú fejlesztő évfolyamot képzeltek el, ahol a projektek az ún. belépő kompetenciák fejlesztését szolgálták. Ez oktatásszervezési, pedagógusi érdekeltségi és finanszírozási okokból sajnos többnyire nem így valósult meg. A projektoktatás mindenütt fókuszba került, de a programnak számtalan helyi pedagógiai műhelye, megvalósulása fejlődött ki, például ami a szakmacsoportokhoz való szoros vagy lazább kötődést, a projektmunka egyes tantárgyakon belüli vagy azokon átívelő alkalmazását illeti.

Az évtized végére **mindkét programtípus intézményesedett**, egyenként 1000 főnél több diákkal dolgozott. A hagyományos típus feleannyi iskolában, de átlagosan nagyobb létszámmal működött. A két program egymás melletti tartós fennmaradását az eltérő érdekeltséggel magyarázhatjuk. Előbbit inkább bürokratikus ellátási, utóbbit progresszív szakmai elkötelezettség motiválta. A kompetenciafejlesztőbe 2006 óta általános iskolai végzettséggel is beiratkozhatott az, aki nem érezte magát elég felkészültnek a 9. évfolyamra, vagy az osztálytermi tanulás helyett inkább a projekteken alapuló felkészítőt választotta. Igaz, tényleges választásra csak kevés iskolában volt mód.

A **felzárkóztatók finanszírozása** 2001 óta az ún. **dupla normatíván alapult**, amely igazodott ahhoz a szakmai realitáshoz, hogy az ide került fiatalok több humán és egyéb erőforrást igényelnek, mint a „királyi utat” bejáró kortársaik. A felzárkóztatókban tipikussá vált a **kiscsoportos oktatás**, azonban 2007-ben a dupla normatívát megszüntették. Ennek pontos következményeit nem ismerjük (pl. hányan hagytak fel teljesen a felzárkóztató programok indításával), bár tudjuk, hogy sok helyen csoportlétszám-növeléssel próbálták megtartani a programot. A felzárkóztató csak minimális beruházást igényel, a program az alapszabvány kétszereséből megvalósítható, 2,5-szereséből pedig már magas szinten végigvihető.

A **kompetenciaalapú oktatás** elindításakor az SZFP-s iskolákból sok, intézményenként legalább tíz pedagógus vett részt ötféle továbbképzésen. A hagyományos felzárkóztató csoportokban oktatók viszont csak esetlegesen, bár a nem felzárkóztatóban tanító tanároknál gyakrabban jártak továbbképzésre. Feltételezhető, hogy a kompetenciaalapú oktatás humán erőforrás-bázisa jóval kedvezőbb (volt), mint a hagyományos felzárkóztató oktatásé.

A felzárkóztató programokat az új, 2011-ben elfogadott köznevelési törvény már nem nevesítette, így utoljára 2012-ben indulhattak. A **célcsoportot 2013-tól** majd a **Híd programokba iskolázzák be**, amelyek tartalmi kialakítása 2012 végén még folyamatban volt. A hagyományos, tantárgyi oktatáson alapuló, általános iskolai végzettséghez vezető felzárkóztatás valószínűleg kevésbé érdemes a folytatásra, bár az azzal nem rendelkezők számára az általános iskolai végzettség megszerzése természetesen továbbra is lehetséges lesz. A korszerű, projekt alapú, kompetenciafejlesztést folytató programok jövője csak a (szak)politikai szándékon múlik. A fejlesztések, feladatbankok és a megvalósítás tapasztalatai még sokáig alapot jelenthetnek a közeljövő fejlesztéséhez. A nagy szakmai támogatottságú, projekt alapú megközelítést részben a Dobbantó program is integrálta, és remélhető, hogy a Híd programokba is beépül majd. A felzárkóztatók tapasztalatait már a Híd programok szabályozásának megfogalmazásánál is felhasználták, még ha néhol merev, az élet sokféleségét és a célcsoport tagoltságát kevésbé visszatükröző formában is.

Dobbantó program

MÁRTONFI GYÖRGY

A Dobbantó programra az 1993-as közoktatási törvény 2006-os módosítása, a 126.§ azon új rendelkezése alapján került sor, miszerint a **sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók integrált formában történő szakképzését egy előkészítő évvel szükséges támogatni.** A 2007 őszén az oktatási tárca kezdeményezésére született támogatási döntés kedvezményezette a *Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány* (FSZK) lett. Bár a szakiskolákban korábban nem mozgott, az FSZK számos speciális szakiskolai támogatási projektet és egyéb integrációs célú projektet vitt már régóta, elismert minőségben. A program előkészítése 2008-ban történt, a beiskolázás 2009-ben kezdődött. A projekt futamideje az eredetileg tervezett három év helyett négy évre módosult, 2011 végén zárult.

A Dobbantó már a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács számára készített támogatáskérési előterjesztésben is kiterjesztette potenciális hatókörét a 126. paragrafuson túlra, és a szakértői SNI besorolással nem feltétlenül rendelkező, de e csoporttal sok szempontból rokon vonást mutató, **lemorzsolódásra hajlamos**, vagy már **a középfokú oktatásból ki is maradt fiatalok** lényegesen bővebb csoportja **számára is** ajánlotta programját 2009 őszétől. Ezzel kimondatlanul is versenytársává vált a Szakiskolai Fejlesztési Programnak, a szakiskolai képzésért felelős másik tárca akkori „zászlóshajó”, később „veszni hagyott” programjának. A hasonló célrendszerű, korszerű megközelítésű SZFP és a Dobbantó között szerencsére nem rivalizálás kezdődött, hanem a Dobbantó egyes korábbi SZFP-s fejlesztéseket is átvett és programjába integrált.

A jogi kereteket a közoktatási törvény 2006-os módosítása után a 126.§ tartalmazta. A Dobbantó tehát a 2007-ben hatályos szabályozási kerethez igazodva jött létre. Kissé megzavarta a program indítását az intézményrendszer átalakulása, az ún. „tiszkesedési” folyamat egyidejű felgyorsulása. A potenciális részt vevő intézmények elbizonytalanodtak: sokan humán-, pályázati és menedzsmentkapacitásait is inkább a TISZK-ek létrehozására fordították, hiszen létfontosságú volt számukra az új szervezeti struktúrába való betagozódás. Nem volt az előzetes elképzeléseknek megfelelő számú pályázó, így az eredetileg tervezett 22 helyett csak 15 intézménnyel dolgoztak, viszont a tervezett futamidőt a büdzsé átstrukturálásával egy évvel meghosszabbították.

A 2010-es kormányváltás a szakpolitika markáns átalakulását is jelentette, és a 2011 végén elfogadott új törvények a jogi kereteket is megváltoztatták. Az új szabályozás szerint a Dobbantó programnak egy az egyben nincs helye a rendszerben²⁰, de fejlesztései, szellemisége beépülhet a most fejlesztés alatt álló Híd programokba, hiszen ezek funkciója, a képzési struktúrában elfoglalt helye, célcsoportja rokon a Dobbantóéval.

A Dobbantóra 2007-ben 850 millió Ft-ot ítélték meg a Munkaerőpiaci Alap Képzési Alap azon részéből, amely fölött az oktatási tárca diszponált. A programot 2008–2011 között valósították meg. A kiadások jelentős hányada a fejlesztést szolgálta, de a kipróbáló intézményekhez is 20–30 millió Ft körüli összeg jutott, kisebb részben beruházásként, nagyrészt pedig a segítő tanácsadás és a humán erőforrás-fejlesztés támogatására. A költségek között az ilyen volumenű programokkal összevetve üdítően magas arányt – együttesen mintegy 10%-ot – képviseltek a monitoring, értékelés, utókövetés, kommunikáció és disszemináció fejezetei. Ezek biztosították a folyamatos szakmai visszacsatolást a program fejlesztői és megvalósítói számára, valamint az eredményekről való első visszajelzéseket. Ezzel a költségvetési struktúrával a Dobbantó magas szinten megvalósíthatónak bizonyult. Költséghatékonyasága a megvalósult eredmények fényében magas, de igazán kiemel-

20 A Dobbantó ki- és bemeneti feltételei, célrendszere ugyanis sokkal rugalmasabb és szélesebb volt, mint a Köznevelési törvény Híd programjainak szabályozása, amely jelenleg rendszerszinten lefedi a „felzárkóztatást”.

kedő akkor lesz/lenne, ha a fejlesztés eredményei a kipróbáló intézményekben is fennmarad(hat)nának, illetve további intézményekben is elterjed(het)nének. A jogszabályok változása miatt erre csak korlátozott – lényegében adaptációs – lehetőség nyílik.

A **dobbantós intézményrendszer** a pedagógiai innováció kipróbálását szolgálta. 15 iskolában valósult meg, az eredetileg tervezett egy év helyett két évig. Nem ért el országos lefedettséget, három régióból egyetlen intézmény sem pályázott. Az eredmények elterjesztését mégsem ez akadályozza, hanem a jogi keretek változása. Hasonló programokhoz képest szokatlan, hogy speciális szakiskolák és szakiskolák egyaránt találhatók a sikeres pályázók között. A 15 résztvevő intézményből háromban csak speciális szakiskolai feladatellátás van, hétben csak szakiskolai, a fennmaradó ötben mindkettő, de nincs információnk, hogy ez utóbbi csoportban a kettő közül melyikben működött a dobbantós osztály.

A Dobbantó megközelítéséből, szellemiségéből adódóan a **speciális szakiskolák fogadták „otthonosabban”** a fejlesztéseket, miközben az integrációs fő cél miatt a **szakiskoláknak lett volna rá nagyobb szükségük**. A fenntartók érdektelensége, vagy más irányú érdeklődése miatt nem valósult meg az a szándék, hogy a kipróbáló intézményrendszerben a megyék által kötelező felvételre kijelölt intézmények is jelen legyenek. A kipróbáló intézmények alapvetően saját vagy fenntartói motiváció által vezérelve pályáztak, a hatóságok által „felzárkóztatásra ítélt”, de kevésbé motivált intézmények jellemzően kimaradtak a programból.

Az intézmények komoly szervezetfejlesztési és vezetési támogatást is kaptak. Erre sok egyéb ok mellett azért is volt szükség, mert több iskolában ez egy új, sokszor a többi diák egy része (pl. nyolcadik évfolyamot éppen elvégzettek) számára is „választható”, alternatív programként jelent meg, amelynek helyi értékét ki kellett alakítani. A Dobbantó intézményi befogadása, ha nem is teljes körűen, de többnyire sikeres volt.

A hasonló volumenű programok nélkülözhetetlen eleme a résztvevők átfogó továbbképzése. A közvetlen továbbképzésen kívül a Dobbantó **nagy hangsúlyt fektetett a pedagógusok és a vezetők szakmai támogatására** mentorok, illetve a versenyszféra vezetői tanácsadóikhoz hasonlítható *educoach*-ok révén. A résztvevők tanulási folyamatát segítette az intenzív kommunikációs folyamat, a networkösítés is.

A **Dobbantó program** egyik fő erénye, hogy egy **szintetizáló fejlesztés eredménye**: több műhely korábbi fejlesztéseinek eredményeit, gondolatait integrálta. A program a 2010-ig érvényes szabályozás mellett terjesztésre kifejezetten érdemes lett volna, a jelenlegi keretek között azonban fenntarthatósága önmagában nem biztosított. Ugyanakkor szellemiségének, fejlesztéseinek beépülése az adott célcsoport számára nyújtott oktatási szolgáltatásokba továbbra is indokolt.

A Salva Vita Alapítvány munkahelyi gyakorlat programjai: Munkahelyi Gyakorlat (MHGY), Családban élő sérült fiatalok Munkahelyi Gyakorlat Programja (CSMHGY), Intézményi Munkahelyi Gyakorlat (IMHGY)

POLYACSKÓ ORSOLYA

Magyarországon az értelmi fogyatékkal élő emberek foglalkoztatása döntően nem integrált környezetben történik, hanem elsősorban szegregált szociális és rehabilitációs foglalkoztatókban, védett munkahelyeken. A spe-

ciális és készségfejlesztő szakiskolákban tanuló fogyatékkal élő fiatalok szintén főként szegregált környezetben tanulnak, amelyből kevés út nyílik a nyílt munkaerőpiac felé. Különösen igaz volt ez a '90-es évek elején, amikor létrejött a Salva Vita Alapítvány azzal a céllal, hogy **fogyatékos embereket segítsen integrált munkahelyekhez**. Az úttörőnek számító Támogatott Foglalkoztatás Program keretében olyan személyre szabott, komplex szolgáltatást képzeltek el, amelyben **az értelmi sérült emberek segítséget kapnak a megfelelő munkahely és munkakör kiválasztásához, a munkavállalással kapcsolatos ügyintézéshez és a munkahelyre történő beilleszkedéshez, a munka betanulásához**.

Hiányzott azonban egy fontos elem, mégpedig a megfelelő munkatapasztalat és a munkába álláshoz szükséges ismeretek megléte, amelyek megszerzésére a szegregált környezetben az értelmi sérült embereknek kevés lehetőségük nyílt, nyílik. Az érem másik oldala, hogy a munkaadók is kevés információval és tapasztalattal rendelkeznek az értelmi sérült emberek munkavégző képességéről és foglalkoztatásának lehetőségeiről. A döntően **szegregált iskolai környezet és a nyílt munkaerőpiac közötti szakadék áthidalására** dolgozta ki a Salva Vita a **Munkahelyi Gyakorlat programját** 1996-ban.

Az **iskolarendszeren kívüli, munkára felkészítő képzés lehetőséget nyújt** az értelmi sérült emberek számára, **hogy megismerjék a különféle munkavégzési lehetőségeket**, megtanulják a munkahelyi követelményeket és szabályokat, valamint **önálló életvitelük megalapozásához tapasztalatot gyűjtsenek**. A program során mintegy nyolc munkatípust ismerhetnek meg a gyakornokok, és bár nem szereznek szakmai képesítést, mégis olyan praktikus ismeretekre tesznek szert, amelyek munkavégzésükhöz és felnőtt életvezetésükhöz nélkülözhetetlenek. Emellett a gyakorlat lehetőséget teremt arra is, hogy **a munkáltatók megtapasztalhassák az értelmi sérült emberek képességeit**, mely megalapozza későbbi döntésüket alkalmazásukról. A modellprogramot először a speciális és készségfejlesztő szakiskolák tanulói számára dolgozták ki, egy budapesti készségfejlesztő iskolában tesztelték, majd 2002-ben lehetőség nyílt a program kiterjesztésére országsszerte. Tizen-nyolc iskola vette át a módszert.

Mivel a családjukkal élő, inaktív értelmi sérült emberek, valamint a bentlakásos intézményekben lakó értelmi sérült emberek is hasonló felkészítést igényelnek az integrált munkavállaláshoz, ezért az alapítvány kidolgozta a **Családban élő értelmi sérült felnőttek Munkahelyi Gyakorlat (CSMHGY)** programját inaktív, felnőtt korú értelmi sérült álláskereső számára, valamint az **Intézményi Munkahelyi Gyakorlatot (IMHGY)** a bentlakásos intézményekben élő értelmi sérült emberek integrált munkavállalását előkészítendő. Ezekben a programokban 3-3 munkatípust ismernek meg a résztvevők. Utóbbi program kidolgozását az is motiválta, hogy a Szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény értelmében 2006. július 1-jétől a fogyatékos személyek intézményen belüli foglalkoztatását munkarehabilitáció és fejlesztő-felkészítő foglalkoztatás keretében kell megvalósítani.

A programok erőssége, hogy **kifejezetten személyre szabott felkészítést nyújtanak** a résztvevőknek, és lehetővé teszik a többnyire szegregáltan élő és tanuló értelmi sérült emberek számára az integrált munkakörnyezetben való tapasztalatszerzést. Ahogyan korábban említettük, a szakmai gyakorlat megszerzésén kívül a résztvevőknek lehetőségük van a munkavégzéshez és a felnőtt életvezetéshez szükséges, praktikus ismeretek megszerzésére is. A programokról készített felmérések azt mutatják, hogy a gyakornokok sokat fejlődtek az önállóság, felelősségvállalás és kitartás tekintetében, valamint motiváltságuk is megnőtt a munkavállalásra (amit az is alátámaszt, hogy a megkérdezett résztvevők mintegy 96%-a szeretne dolgozni az iskola befejezése után). A megkérdezett gyakornokok önismerete is fejlődött: többségük képes volt reálisan megítélni azt, hogy milyen munkára lenne alkalmas, valamint azt is, hogy hány órában lenne képes azt végezni (általában 4–6 óra).

A program további erőssége a **munkáltatók körében elért komoly szemléletformáló hatás**. Az értelmi sérült gyakornokok fogadásával a munkáltatók jobban megismerhetik ezen munkavállalók képességeit, és a vizsgálatok szerint a munkahelyeken dolgozók véleménye az értelmi sérült emberekről és munkavégző képes-

ségükről pozitív irányban változott a napi szintű találkozás nyomán. A különféle MHGY-programokban megközelítőleg 300 kis-, közepes és nagyvállalat vett részt, így viszonylag széles körben sikerült szemléletformáló hatást kifejteni.

További pozitívum, hogy a MHGY-programok szervesen illeszkednek az alapítvány által nyújtott egyéb szolgáltatások, programok és tevékenységek közé, amelyek az értelmi sérült emberek esélyegyenlőségét és emberi jogainak érvényesülését hivatottak elősegíteni, tehát a Salva Vita komplex megközelítésre, egymásra épülő programok biztosítására törekszik. A MHGY és adaptált változatai például mintegy **megalapozzák** a Salva Vita által kidolgozott **Támogatott Foglalkoztatás Programot**. A munkáltatókra irányuló tevékenységek (Munkáltatói Fórum, Munkáltatók Esélyegyenlőségi Fóruma) nemcsak az értelmi sérült munkavállalók fogadásához nyújtanak segítséget, hanem szemléletformáló hatásuk révén (pl.: *Fogyatékoságbarát Munkahely Díj*) **felkészítik a munkahelyeket az integrált foglalkoztatásra**.

Az MHGY-programok kidolgozását és megvalósítását, valamint terjesztését főként a *Fogyatékos Személyek Jogaiért Közalapítvány*, illetve az *Open Society Institute* támogatta, emellett – HEFOP- és TÁMOP-pályázatokon keresztül – EU-s forrásokat is felhasznált az alapítvány. Ugyanakkor a programok megvalósítása elsősorban pályázati forrásokhoz kötött. Az iskolai MHGY-programot kipróbáló iskolák közül néhánynak sikerült integrálnia azt saját programjába, a legtöbb intézmény azonban csak akkor képes folytatni, ha arra külön támogatást kap. Az MHGY-program intézményesülését segítette volna, ha az értelmi sérült tanulók után járó emelt szintű normatíva elérhetővé válik az iskolák számára. Mivel azonban ezt nem sikerült elérni, a folytatás – különösen a CSMHGY- és IMHGY-programok esetében – további forrásfeltárást és pályázást igényel.

Tanoda típusú programok

POLYACSKÓ ORSOLYA

A civil szervezetek által kezdeményezett tanoda programok több mint 15 éve működnek Magyarországon. Az első tanodák helyi kezdeményezésre, helyi igényekre reflektálva kezdték meg működésüket az 1990-es évek elején-közepén. A **tanodák a halmozottan hátrányos helyzetű, főként roma tanulók, a gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló, valamint a migráns gyermekek és fiatalok** körét célozzák meg. Korcsoportok szerint az általános iskola alsó tagozatától a középiskoláig és a szakiskoláig lefedik a célcsoportot (de előfordul olyan tanoda, amely már óvodás kortól kezdődően foglalkozik a gyerekekkel). A programok célja a **szociális hátrányok kompenzációja, a továbbtanulási utak megerősítése**, általában véve **az esélyteremtés**.

A közoktatási törvény 2003-as módosítása az oktatási miniszter feladatai közé sorolta „a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítő iskolán kívüli foglalkozás (tanoda)” megszervezését, a finanszírozást pedig elsősorban az Európai Szociális Alapból származó támogatási források becsatornázásával, kisebb részben pedig központi költségvetésből származó társfinanszírozással képzelte el. 2004 óta két HEFOP és egy TÁMOP pályázati program keretében kaptak támogatást a tanodai programok, továbbá 2012 év végén zárult le egy újabb TÁMOP-pályázat, amely minden eddiginél nagyobb forrást (négy milliárd forintot) biztosított a tanodák működésére és újak létesítésére elsősorban a leghátrányosabb helyzetű régiókban.

Ezenkívül fontos szereplő a *Roma Oktatási Alap (Roma Education Fund – REF)*, amely támogatta a tanodák létesítését *A roma telepeken élők lakhatási és integrációs modellprogramjához* kapcsolódóan. A REF maximum 10 000 eurós áthidaló támogatást nyújtott nyolc hónapra azoknak a civil szervezeteknek, amelyek működése veszélybe került a releváns pályázati kiírás megjelenésének több hónapos csúszása miatt a 2008-as pályázati ciklus lezárását követően, viszont elkötelezett szándékuk volt pályázni az akkor még ki nem írt 2012. évi TÁMOP-felhívásra is, illetve vállalta a REF által meghatározott értékelési rendszer bevezetését.

Ugyan a meglévő és elérhető vizsgálatok és információk nem teszik lehetővé, hogy pontos képet kapjunk a magyarországi tanodák eredményességéről, illetve az általuk kifejtett hatásról, azonban nemzetközi tapasztalatok, valamint a már mintegy másfél évtizede stabilan működő tanodák szubjektív tapasztalatai is alátámasztják az iskolán kívüli (tanoda jellegű) foglalkozások fontosságát és eredményességét. A hatékonysághoz azonban elengedhetetlen néhány alapfeltétel, amelyek a programok magyarországi működéséhez nem, vagy nem teljes mértékben adóttak.

Az azonosított nehézségek és akadályozó tényezők az alábbiak:

- A projektfinanszírozás módja (utófinanszírozás), a pályázati rendszer működésének akadozása, a pályázati kiírások és támogatások csúszása, valamint egyéb adminisztratív buktatók veszélyeztetik a fenntarthatóságot, a szakmai munka kontinuitását és így végeredményben az eredményességet;
- a HEFOP és a TÁMOP pályázati kiírások közötti különbségek, a pályázati feltételek és a célcsoport módosítása miatt pont azok a tanodák kerültek nehéz helyzetbe, amelyek régóta és stabilan működtek és egy fejlesztési ciklust már végigvittek. Eközben sok új tanoda létesült, amelyek egy része – nem minden esetben támaszkodva a korábbi tapasztalatokra és releváns kezdeményezésekre – nem tudta fenntartani a folyamatos munkát. Azok a programok bizonyultak életképesnek és fenntarthatónak, amelyek nem egy pályázati kiírásra válaszolva indultak, hanem már korábbi kapcsolódó tevékenységekre építve hozták létre a tanodát, tehát biztosítva volt egyfajta szakmai beágyazottság. Ez a szempont különösen a legutóbbi TÁMOP-pályázat szempontjából fontos, amely a megnövekedett keretösszeg révén a jelenlegi tanodai szám minimum megduplázását tűzte ki célul;
- a programhoz kapcsolódó humán erőforrás kérdése a rendelkezésre álló információk alapján nem mondható megfelelően megoldottnak: a már kidolgozott, a tanodavezetőket és más munkatársakat felkészítő egyszeri képzés mellett fontos volna megerősíteni a tanodák folyamatos szakmai támogatását például egy erős és megfelelő kapacitással bíró mentori hálózattal (amelynek megvannak az alapjai), amely a program lebonyolítása közben képes megfelelő szakmai segítséget nyújtani a kevésbé, vagy egyáltalán nem tapasztalt, újonnan létrejött tanodáknak. Ez különösen a 2012-es fejlesztési ciklus szempontjából égető, amelyben a megnövekedett pályázati forrás és a szakpolitikai szándék mintegy 150 tanoda működését teszi lehetővé. A még tapasztalattal nem rendelkező, új szervezetek stabil működéséhez, szakmai minőségének és eredményességének biztosításához, továbbá nem mellékesen a már régebb óta működő tanodák megerősítéséhez is kiemelt fontosságú a megfelelő szakmai támogatás biztosítása;
- a civil és non-profit kezdeményezések állami támogatása és szabályozása ugyanakkor további kérdéseket vet fel; így például a szervezetek „iskolásítása” (vagyis adminisztratív szempontból egyfajta iskolaszerű működés előírása a tanodák számára), illetve a pályázatok kritériumainak való megfelelési kényszer sokszor hatalmas adminisztrációs terhet ró a szervezetekre, ami miatt a civilekre egyébként jellemző rugalmasság, gyors reakciókészség csorbulhat. „A papírízű kontroll szintén ezt a folyamatot erősíti, és amennyiben nem párosul valódi szakmai támogatással, kontraszelektálhatja a szereplőket.” (A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló. TÁRKI-TUDOK, 2009);
- noha készült néhány felmérés a tanodák működéséről, továbbra sincs pontos kép a magyarországi tanodák eredményességéről, hatékonyságáról, vagy akár a ténylegesen működő tanodák pontos számáról.

Mindennek ellenére megduplázódott a számukra elérhető támogatás mértéke, ami üdvözlendő, hiszen egy fontos és értékes programtípusról van szó, ugyanakkor kérdéses, hogy beépített biztosítékok és – ahogyan fentebb írtuk – megfelelő szintű szakmai támogatás nélkül hogyan biztosítható a programok eredményessége. A pontosabb adatok és hasznosítható visszacsatolás, az átláthatóság biztosítása fontos lenne annak érdekében, hogy tisztábban lássuk az eredményeket és a további fejlesztési utakat.

Tranzitfoglalkoztatási programok (kísérleti szakasz)

KÁDÁR ERIKA

A tranzitfoglalkoztatás olyan, a **foglalkoztatással szerves egységben megvalósított, iskolarendszeren kívüli, OKJ-s szakképesítést nyújtó képzés**, amelyet alaposan előkészített kiválasztás után **pályaorientáció, felzárkóztatás** vagy **ismeretfelújítás, motiválás** előz meg és kísér. Ezt a foglalkoztatottak egyéni **pszichoszociális problémáinak megoldását segítő** folyamatos **szolgáltatások** egészítik ki. A projektből kilépők elhelyezkedése után a folyamatot végül az utánkövetés, utógondozás zárja le.

A program három fő elemének együttes alkalmazása integráltan igyekszik javítani a hátrányos helyzetű emberek foglalkoztathatóságát.

1999-től kezdődően a projekt megvalósítói a résztvevőket az alábbi csoportokból toborozhatták:

- legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező munkanélküliek;
- középfokú végzettségű, legalább egy évig regisztrált munkanélküliek, ha pályakorrekciójuk indokolt;
- legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező vagy középfokú végzettségű, pályakorrekcióra szoruló munkanélküliek (pl. gyermekvédelmi gondoskodás alatt állók (vagy onnan kikerültek), gyógyult (vagy gyógyulófélben lévő) szenvedélybetegek, hajléktalanok, pártfogói felügyelet alatt állók, szabadságvesztésre ítélték (vagy onnan szabadultak), valamilyen okból veszélyeztetettek).

Az 1996 és 2005 között zajlott kísérleti szakaszban kilenc cikluson keresztül összesen 15 civil szervezet összesen 33 projektje kapott támogatást az Országos Foglalkoztatási Közalapítványtól (OFA), legtöbbször egymást követő szakaszokban.

A tranzitfoglalkoztatási programokat a Munkaerőpiaci Alapból finanszírozták 1996 és 2005 között. Az OFA azonban csak részfinanszírozást biztosított a megvalósuló projekteknek a programtámogatás teljes időszaka alatt. A költségvetés fennmaradó részének fedezésére a projekteknek a saját erőforrásaikat vagy más külső forrásokat kellett mozgósítaniuk. A finanszírozás szempontjából további kötelező elem volt a projekt megvalósítása során elért árbevétel projektbe történő visszaforgatása. A program során a projektekbe összesen 1073 hátrányos helyzetű személyt vontak be, ennyien kaptak komplex ellátást.

A támogató 1999-re a projekttervezéshez adott támpontokban nagyon határozottan és jól körülhatároltan leírta azokat a minimum elvárásokat, amelyek a projekt humánkapacitására vonatkoztak. Ezek a szabályok nemcsak az alkalmazandó szakemberek körét, de a hozzájuk tartozó feladatokat és a munkakör betöltéséhez szükséges szakképesítést (szakmai gyakorlatuk hosszát), alkalmazásuk jogállását és bérezésük keretét is meg szabták.

Az OFA 1998-tól kezdve csak közhasznú szervezetek projektterveit fogadta el, azokét is, amelyek a be nyújtás évében alakultak, így **a fiatal szervezetek is lehetőséget kaptak**. 2000-től a pályázati hozzáférés jelentősen megváltozott. Figyelembe kellett venni az OFA támogatási keretének határait, valamint azt a szempontot is, hogy érdemes további támogatásban részesíteni a tranzitfoglalkoztatás szellemiségét már elsajátított, meglévő szakmai stábbal dolgozó szervezeteket. Így a pályázat csak a meghívott szervezetek számára volt nyitott.

A program alapjait, folytonosságának kritériumait nem rögzítette jogszabály.

A program erősségei:

- a támogató részéről szoros szakmai és pénzügyi kontroll, amely támogató magatartással párosul;
- a projektek részletes tervezése, amely mégis rugalmasan alkalmazkodik a feltételekhez;
- a projektek stabil, több cikluson átnyúló finanszírozása;
- a projektek által kialakított kapcsolati háló;
- a projektek megvalósítása során kialakult szakembergárda tudása, elhivatottsága;
- a projektrésztvevőkre irányuló személyes odafigyelés, személyre szabott szolgáltatások nyújtása a projektből való kilépést követően is;
- olyan célcsoporttagok visszajuttatása az elsődleges munkaerőpiacra, akiknek önmaguktól vagy a hagyományos munkaerő-piaci eszközök segítségével ez nem sikerült volna;
- a program leírt szakmai módszertannal, országos egyesülettel rendelkezik.

A program gyengéi:

- a program nem került be az aktív foglalkoztatási eszközök közé;
- kevés a projektmegvalósító civil szervezet;
- a programba a célcsoportnak csak kis részét tudták bevonni.

Az OFA tíz éven keresztül gondozta, fejlesztette a pályázati programokat, majd az első Nemzeti Fejlesztési Terv operatív programjának pályázati kiírásain keresztül megnyíltak a Strukturális Alapok fejlesztési forrásai. A HEFOP 2.3.1 intézkedése az OFA-s tranzit típusú programok egyfajta utódja volt. A TÁMOP 1.4.1 programban már csak jelentős szakmai tartalomcsökkenéssel lehetett tranzitfoglalkoztatási projekteket végrehajtani. A jelenlegi kiírásokra az a jellemző, hogy a tranzitfoglalkoztatásnak csupán egyes elemeit lehet felhasználni a különböző programokban (pl. felnőttképzés és pszicho-szociális gondozás – TÁMOP 5.3.1.C). A klasszikus tranzitfoglalkoztatási modell megvalósítására nem nyílt több lehetőség 2005 után.

A döntéshozók a hatásvizsgálat és a pozitív kutatási eredmények ismeretében a munkaügyi központok által történő finanszírozást azzal utasították el, hogy magas az egy főre eső fajlagos költség, valamint azzal, hogy a bevont létszám nem tömeges.

A tranzitfoglalkoztatás az OFA segítségével modellé vált, módszertanát írásba foglalták. A projektek beilleszkedtek a helyi szakmai kultúrába; a beruházások révén modern eszközpark állt a célcsoport rendelkezésére; a szakemberek jelentős kapcsolati hálójával rendelkeztek, bevonva munkaügyi, önkormányzati, piaci és civil szereplőket. Kialakult egy speciális tudással rendelkező szakembergárda. A projektek segítségével különböző szaktudású szakemberek közös cél érdekében, stabil együttműködés keretében dolgoztak együtt, az eltérő alprogramok egymásra hatása révén komplex szolgáltatást nyújtva a célcsoport tagjai számára. A projektben részt vevők lemorzsolódása a szakképzésből elenyésző (max. 5%) volt. A célcsoport tagjainak 70–80%-a tudott a projekt befejezését követő 6 hónapon belül munkát találni. A projektek sikerességéhez nagyban hozzájárultak a különféle segítő szolgáltatások és a személyre szabott figyelem is.

Az OFA tranzitfoglalkoztatási modell a fentiek alapján hatékony, bevált foglalkoztatáspolitikai eszköz. Az Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület elkészítette a modell szakmai módszertani leírását, valamint a módszertan továbbadásának tervét, így a hazai terjesztéshez minden eszköz rendelkezésre áll. Javasoljuk, hogy a munkaerőpiacon évek óta munka nélkül lévő, alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők komplex, integrált foglalkoztatási programokban kapjanak lehetőséget szakképesítés és munkatapasztalat megszerzésére, melyet folyamatos, személyre szabott pszicho-szociális segítségnyújtás kísér, hogy munkaerő-piaci és ezzel társadalmi beilleszkedésük tartós lehessen, felváltva a közmunkaprogramok átmeneti segítségnyújtását. Az ilyen foglalkoztatási programokban szerepet kap az ágazatközi szoros intézményi együttműködés, mely segítségével a projektrésztvevők többszintű segítséget kapnak problémáikra.

A tranzitfoglalkoztatási projekteket megvalósító civil szervezetek – az eredmények teljesítése esetén – tartós, kiszámítható forrásokkal rendelkezzenek a megvalósítás során, hogy a szervezet működése stabil, a kiképzett szakemberek egzisztenciája biztos, a beszerzett infrastruktúra tartósan használhatóvá váljon. A komplex foglalkoztatási programok tervezésébe kapjanak meghívást a 10-15 éves szakmai tapasztalattal rendelkező, a célcsoport sajátosságait jól ismerő szakemberek. A hazai 250-300 foglalkoztatási célú civil szervezet munkatársai sajátítsák el az ehhez hasonló, korszerű foglalkoztatási programok szakmai módszertanát.

II. 3

MEGÁLLAPÍTÁSOK ÉS SZAKPOLITIKAI AJÁNLÁSOK

MÁRTONFI GYÖRGY

1 A felzárkóztatás, (re)integráció, inklúzió rendszerének átgondolása és megtervezése

Megállapítás: *A felzárkóztató, (re)integráló, inklúziós programok jelenlegi rendszere esetlegesen és összehangolatlanul alakult, hektikus pályát írt le. Bár legtöbbjük eredményes, egyesek kiválóak, az igen tagolt célcsoportnak csak kis hányadát érik el, területileg egyenetlenül, így annak nagy része ellátatlan marad.*

Ajánlás: Érdemes a felzárkóztató, (re)integráló, inklúziós programok átfogó rendszerét hosszú távon megtervezni. A célcsoportok tagoltsága és a célok összetettsége miatt biztos, hogy több – talán 5-10 – programban érdemes gondolkodni. Ezek között szerepelhet egyik-másik ma is létező program, vagy annak némileg módosított változata, mások esetleg kifutó rendszerben megszűnhetnek, és helyettük új konstrukciók jöhetnek létre. Egy jól megtervezett rendszerben a célcsoportok nagyobb és folyamatosan növekvő arányú elérése valósulhat meg. Egy koherens, szinergikus, a jelenleginél költséghatékonyabb rendszert a 2014–2020-as tervezési időszak végére lehet kialakítani.

2 Szakmai tervezés és előkészítés szektorközi szemléletben és együttműködéssel

Megállapítás: *Bár a felzárkóztatás, a munkaerő-piaci (re)integráció, az inklúzió több szektort – oktatás, szakképzés, foglalkoztatás, szociálpolitika – érint, a programokban a szektorközi együttműködés inkább kivételnek számított. A programok nagyobb része ötletszerűen, megfelelő tervezés és előkészítés nélkül indult, ami jelentős minőségi, hatékonysági és forrásvesztést eredményezett.*

Ajánlás: Fontos a programok magas szintű szakmai, lehetőleg szektorközi együttműködésben megvalósuló előkészítése, tervezése. Erre mind a pilot jellegű, mind a szabályozási eszközökkel működtetett, nagy lefedettséget biztosító országos rendszereknél szükség van. A programok célrendszerét és az eredményesség kritériumait pontosan meg kell fogalmazni. Ez ugyan valamennyivel késlelteti a bevezetést, azonban később szakmai és valószínűleg politikai értelemben is megtérül.

3 Humánerőforrás- és szakmai támogatás

Megállapítás: *A felzárkóztatás, a munkaerőpiaci (re)integráció, az inklúzió megvalósult programjainak mellékterméke az a rengeteg, egyedi tudást felmutató szakmai műhely, az a jelentős szakmai ösztudás, amely egy programrendszer eredményes működtetésének meglévő előfeltétele. A programok között azok voltak eredményesebbek és hatékonyabbak, amelyek a folyamatos szakmai támogatást és a humánerőforrás-fejlesztést is biztosították.*

Ajánlás: Biztosítani kell, hogy felkészült és motivált megvalósítói kör hajtsa végre a programokat. Ez nem magasabb béreket jelent, hanem finanszírozási kiszámíthatóságot és szakmai támogatást. A programok operatív menedzsmentje mellett szakmai támogató teameket kell működtetni. Ezek feladata a megvalósítókkal való rendszeres kapcsolat, a számukra biztosított tanácsadás, a megvalósítók szakmai kommunikációjának szervezése és a helyi humánerőforrás fejlesztésének tervezése és biztosítása.

4 Minőségbiztosítás és visszacsatolás

Megállapítás: A programok monitorozása, értékelése, a résztvevők további karrierjének nyomon követése és a programok hatáselemzése esetleges és jellemzően szórványos volt, néhány programnál teljesen el is maradt. A tanulságok visszacsatolása a döntéshozókhoz és megvalósítókhöz, illetve ezek figyelembe vétele csak kivételesen ritkán történt meg. Ez jelentős eredményességi és hatékonysági, sőt, anyagi veszteséget is jelentett. Ezenkívül mindenkit bizonytalanságban tartott a programok praktikus hasznát, értékét illetően.

Ajánlás: A programok tervezésekor ki kell térni a monitoring, az értékelés, a nyomon követés és bizonyos idő eltelte után a hatáselemzés tevékenységeire, forrásaira is. Ezek a nélkülözhetetlen elemek biztosítják a programok ellenőrzését és minőségbiztosítását, illetve tartalmi továbbfejlesztésük lehetőségét. Az így keletkező információknak érdemes nagy nyilvánosságot biztosítani, így lehet garantálni a program széles körű ismertségét és legitimitását, az iránta megnyilvánuló bizalmat. A monitoring, értékelés, nyomon követés, hatáselemzés, kommunikáció és marketing célokra nagy volumenű, országos programok esetén a teljes költségvetés 2–5%-át, a kisebb volumenű, pilot programok esetén 5–10%-át érdemes elkülöníteni. Ezek a tételek nemcsak a magasabb minőségben és a program iránti bizalomban, de anyagilag is bizonyosan megtérülnek.

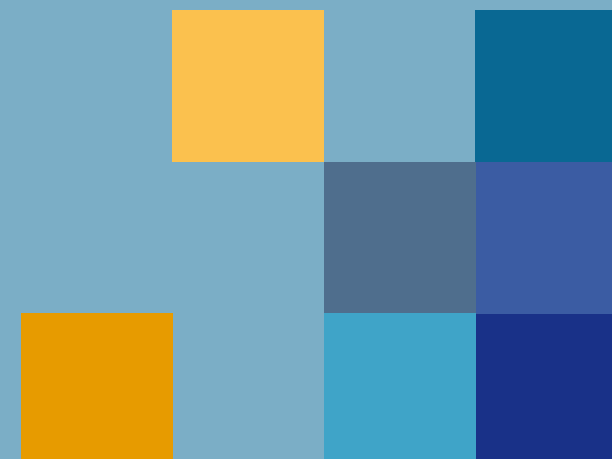
5 Finanszírozás

Megállapítás: A finanszírozás hektikussága, a kifizetések váratlan – olykor a szerződéseknek is ellentmondó – átütemezése, időnkénti drasztikus csökkentése, esetleg teljes elmaradása a programok folyamatos, eredményes, hatékony működésének talán legfontosabb akadálya volt. Rombolta a programok iránti bizalmat, erodálta a megvalósító kapacitást is.

Ajánlás: Biztosítani kell a finanszírozás stabilitását, megfelelő, szerződésben rögzített ütemezését, ez előfeltétele a minőségnek, eredményességnek, hatékonyságnak. A projektszerű, pályázatokon alapuló finanszírozás irányából a normatív, kiszámítható finanszírozás irányába kell elmozdulni, ahol csak lehet. A finanszírozás csökkentését, megszüntetését csak tervezett, előre rögzített ütemezéssel szabad realizálni.

III.

Befogadó iskolák a gyakorlatban



Befogadó iskolák a gyakorlatban A PSIVET-projekt szemléletformálásra irányuló tevékenységeinek eredményei

Amint arról a bevezetőben is szót ejtettünk, a programelemzések mellett a projekt másik fő tevékenységi vonulata a befogadó iskola koncepciójának szélesebb körben történő elterjesztésére, a tágabb értelemben vett inklúzió témaköre iránti érzékenyítésre, a gyakorlati megközelítést és a jó példák bemutatását középpontba helyező támogató tevékenységekre irányult. Elsődleges célcsoportunk a szakképző intézmények vezetői voltak, mert valljuk, hogy a téma iránt érzékeny és elkötelezett vezetők a helyi változások katalizátorai.

Céljainkat két irányból közelítettük: a szélesebb szakmai közönség számára konferenciát rendeztünk a befogadó iskola megteremtésének lehetőségeiről, majd pedig a szakképző intézmények egy kiválasztott körének vezetői számára képzést biztosítottunk.

III.1

SZAKÉRTŐI REFLEXIÓ A BEFOGADÓ ISKOLA MEGTEREMTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A SZAKKÉPZÉSBN CÍMŰ KONFERENCIÁRA

DR. SCHIFFER CSILLA

A Tempus Közalapítvány, a Budapesti Corvinus Egyetem Oktatásfejlesztési Observatory Központja, a Türr István Képző és Kutató Intézet és a British Council együttműködésében 2012. október 17-én megrendezett konferencia előadásai és műhelymunkái arra a kérdésre keresték a választ, hogy milyen lehetőségei vannak a befogadó oktatás megteremtésére a szakképző iskoláknak saját intézményi kereteiken belül.

A konferencia programja²¹

ELŐADÁSOK:

A befogadó iskola megteremtését szolgáló elvek és gyakorlatok

DR. KÖPECZI-BÓCZ TAMÁS, Oktatásfejlesztési Observatory Központ, Budapesti Corvinus Egyetem

Inklúziós index – a tanulás és részvétel támogatása az iskolában

PROF. TONY BOOTH, Centre for Commonwealth Education, University of Cambridge

Dobbantó: diákoknak, tanároknak és iskoláknak – egy sikeres kísérlet továbbélési lehetőségei

BOGNÁR MÁRIA, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft., a Dobbantó projekt szakmai vezetője

A szakképzési és munkaerő-piaci (re)integrációs programok néhány sajátossága Magyarországon

MÁRTONFI GYÖRGY, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Türr István Képző és Kutató Intézet

²¹ A konferencia minden előadása, valamint a műhelymunkák összefoglalói elérhetők a www.psivet.hu honlapon.

MŰHELYMUNKÁK:

Inklúzió a gyakorlatban – az inklúziós index gyakorlati alkalmazási lehetősége hazai példákkal

Előadó: PROF. TONY BOOTH, Centre for Commonwealth Education, University of Cambridge

Moderátor: BÍRÓ ÁGOTA, British Council

Meghívott intézményvezető: SOLYMOSINÉ BAKCSI VERA, Katona József Műszaki Közgazdasági Szakközépiskola és Gimnázium

Az esélyteremtés szempontja az intézményi önértékelésben

Előadó: MOLNÁRNÉ STADLER KATALIN, szakképzési minőségbiztosítási szakértő

Moderátor: MIHÁLYI KRISZTINA, Oktatásfejlesztési Observatory Központ, Budapesti Corvinus Egyetem

Meghívott, az intézményi önértékelés gyakorlatában példaértékű munkát végző iskolák képviselői:

CSÜLLÖG IMRE, KEVEINÉ MÉSZÁROS ERIKA, ÓTOTT KATALIN, RAPCSÁNY FERENC *Hansági Ferenc Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Szakiskola és Szakközépiskola, Szeged* | JESZENKA ILDIKÓ *FVM Dunántúli Agrár-szakképző Központ, Csapó Dániel Középsiskola, Mezőgazdasági Szakképző Iskola és Kollégium, Szekszárd*

Intézményi kezdeményezések az esélyteremtő iskola megvalósítására – pódiumbeszélgetés és közös gondolkodás szakképzési intézmények vezetőivel

Moderátor: BOGNÁR MÁRIA, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft.

Meghívott vendégek: hazai jó gyakorlatot teremtő intézményvezetők

CSEKEYNÉ KOÓS GABRIELLA kollégium igazgató, ROZGONYI KRISZTIÁN projektvezető, *Weiss Manfréd Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium, Budapest* | MÁTYÁS JULIANNA *Fejér Megyei Dr. Entz Ferenc Mezőgazdasági, Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakképző Iskola és Kollégium, Velenye* | MENYHÁRT ERIKA igazgatóhelyettes, *Neumann János Számítástechnikai Szakközépiskola, Budapest* | NAGY MARIANN intézményegység-vezető, *Budai-Városház Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Pécs* | ÁGOSTON TIBOR igazgató, SERES KATALIN igazgatóhelyettes, CSERNYÁNSZKY ERZSÉBET kollégiumvezető, *Kiskunfélegyházi Szakképző Intézmény és Kollégium, Kiskunfélegyháza*

Az **Esélyteremtés szakképzéssel (PSIVET)** című projekt az Európai Unió fejlesztési céljaira koncentrált az inklúzió területén. A projekt kapcsolódása az Európa 2020 és az Oktatás és képzés 2020 stratégiák prioritásaihoz már e kötet bevezetőjében bemutatásra került, így itt röviden csak arra utalunk vissza, hogy az inkluzív (befogadó) növekedés szempontjából *minden* tanuló képzése, szakmatanulása különös jelentőséggel bír. Az európai célkitűzések megjelentek már az egész életen át tartó tanulás 2005-ös hazai kormánystratégiájában is, továbbá a 2007–2013-as tervezési időszak fontos céljaként fogalmazódott meg az integrált oktatás elterjesztése, a hátrányos helyzetű, a roma, a fogyatékkal élő tanulók szegregációjának felszámolása, az őket is befogadó iskolai környezet megteremtése. Mindez nem csupán ezen szűkebb csoportok érdekében történt-történik, hanem a társadalmi kohézió szempontjából is kiemelt jelentőségű.

„Ez az oktatási forma nemcsak a hátrányos helyzetű csoportok érdeke, hanem egyúttal segíti a többségi csoportokat abban, hogy megtanuljanak kommunikációs és érintkezési együttélési nehézségeken felülkerekedni. Tehát az integrált oktatási forma a demokráciára nevelésnek alapvető fóruma.” (OM, 2005, 48.)

Ezeknek a céloknak a megvalósításához járult hozzá a fenti projekt is, mégpedig egy, a befogadás szempontjából különösen érzékeny területen, a szakképzés vonatkozásában. A szakképzés területén ugyanis összeér az iskolai inklúzió és a társadalmi inklúzió törekvése. (Schiffer, 2011).

Az európai uniós csatlakozás időszakában, találkozási pontként a befogadó nevelés európai elvárásával, hazánkban is elindult a helyzetfelmérés, akkor még az integrált nevelés vonatkozásában. Felismertük, hogy például a roma tanulók oktatásában jelentős változás állt be az azt megelőző évtizedben. A '90-es évek első felében bár elvégezték az általános iskolát, a roma tanulók fele nem tanult tovább az általános iskola után. Ez az arány egy évtizeden belül 10% alá csökkent, a továbbtanuló roma diákok kétharmada pedig már szakiskolában tanult

(Liskó, 2005, 57.). Nyilvánvalóvá vált, hogy roma tanulók esetén a középfokra lépés kulturális váltást is jelent, jellemzően a roma többségű kistélepülési iskola után egy nem roma többségű városi életmód megismerését, mivel sokan kollégiumban laknak. A korábinál jóval magasabb arányban jelentek meg tehát a roma tanulók a szakiskolákban és egyúttal a középiskolai kollégiumokban. Ahogy Köpeczi-Bócz Tamás bevezető konferencia-előadásában is hallhattuk, mindez még mindig komoly kihívást jelent a szakiskolák számára, hiszen becslések szerint a szakiskolai tanulók 30%-a ma lemorzsolódik. A befogadó iskola megteremtésének céljával összevetve pedig ez nem azt jelenti, hogy a diákok nem képesek beilleszkedni, hanem azt, hogy a szakiskoláinknak vannak még feladatai, fejlődési lehetőségei a hátrányos helyzetű tanulók számára optimális befogadó környezet megteremtése érdekében.

2003-tól a hátrányos helyzetű és a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók iskolai támogatása is elindult. Az ő szükségleteik nem újak a szakiskolák számára, támogatásuk lehetősége és módja viszont annál inkább. Ennek kidolgozása még szintén az útkeresés fázisánál tart. Mindezekkel párhuzamosan új kihívásokat jelentett a szakképzés részére, hogy a sajátos nevelési igényű diákok aránya megnövekedett, ezzel újabb befogadási feladatokat generálva. A 2005–2008 közötti időszakban – tehát mindössze 3 éven belül – megduplázódott a szakiskolákban, de a szakközépiskolákban és gimnáziumokban tanuló sajátos nevelési igényű diákok aránya is (Schiffer, 2011). Mindemellett a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók csoportjai között átfedések tapasztalhatók.

A megoldás felé mutat utat az Esélyteremtés szakképzéssel projekt azzal, hogy felmérte és rendszerezte az elmúlt tíz évben a befogadó szakképzés elősegítésére irányuló hazai támogató programokat, amelyekről a konferencián áttekintést is kaphattunk Mártonfi György előadásában. Az utóbbi évtizedben számos szegregációellenes és integrációs projekt indult: a tanoda, a tranzitfoglalkoztatási programok, a felzárkóztató programok, az Arany János Programok, a Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP), az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR), az Útravaló és a Dobbantó program, valamint több további, a projekt keretében nem elemzett program kidolgozásának formájában. A sorban az utolsó a Dobbantó program, amely a korábbi fejlesztések számos értékes elemét is integrálta, és a további fejlesztési és adaptációs munkáknak legfőbb kiindulópontja, forrása lehet. Ez volt az oka annak, hogy a Dobbantó programról Bognár Mária részletesebb tájékoztatást is tartott a konferencián a részt vevő szakiskolai vezetők és pedagógusok számára.

A befogadó iskolák fejlesztése nemzetközileg elismert módszerének, az Inklúziós index iskolafejlesztési programnak a legújabb változatát hozta el a konferenciára Tony Booth cambridge-i professzor, és ajánlotta azt a szakképzéssel foglalkozó hazai középiskolák figyelmébe. A befogadás szemléletének, programjának és gyakorlatának hármasszoros dimenziójában az Inklúziós index olyan részletes, az inklúzió lényegi elemeire koncentrált iskolai önértékelési szempontsorként nyújt, amely az egész iskolaközösség számára segít az iskolafejlesztésben és a befogadással kapcsolatban felmerülő feladatok megoldásában (Booth és Ainscow, 2009). Az inklúzió ugyanis sokféle és minden iskolában egy kicsit más. Elég, ha arra gondolunk, hogy egészen más nevelésre van szüksége egy hátrányos szociális helyzetű családban nevelkedő, egy diszlexiás vagy egy siket tanulónak, és az iskolák tanulói összetétele az évek során változhat is. A változásokkal pedig csak az intézményen belüli összefogással tudunk lépést tartani, az iskola helyzetének rendszeres felmérése, a közös célok kitűzése és azok együttes megvalósítása által.

Ebben az összetett feladatban viszont nincsenek egyedül az intézmények. Egyrészt támogatást jelenthetnek egymás számára, amikor olyan tudásmegosztó fórumokat hoznak létre, mint amelyek a PSIVET-projekt műhelymunkái alatt kialakultak, vagy amikor a műhelymunkák eredményeit folyamatosan megosztják szélesebb szakmai körökkel is, ahogy a projektzáró konferencián és a kidolgozott továbbképzéseken tették és remélhetőleg tenni is fogják a projekt gazdái. Másrészt az iskolák belső fejlesztő munkáját kifejezetten az inklúzió szempontjából támogató inkluzív iskolafejlesztési programok is segíthetik, mint például az Inklúziós index helyi adaptálása.

A szakiskolai befogadás lehetőségeinek feltárásához az iskolaközösség külső szakértői segítséget vehet igénybe. Az Inklúziós index jelenlegi és jövőbeni szakértői²² olyan tanácsadói szerepet vállalhatnak, amellyel beviszik az iskolába az inklúzióról és az iskolafejlesztés módjáról szóló tudást, amelyhez hozzátevé a tantestület tudását és a tanulók, szülők, illetve az iskola közvetlen társadalmi környezetének igényeit, ez a közös munka a befogadó oktatás megvalósításának továbbfejlesztését jelentheti.

A konferencia egyik műhelye olyan intézményvezetőket hívott közös gondolkodásra, akik saját iskolájukban már rendelkeznek jó gyakorlatokkal és mások érdeklődésére számot tartó tapasztalatokkal a befogadás terén. A Bognár Mária által vezetett *Intézményi kezdeményezések az esélyteremtő iskola megvalósítására* című pódiumbeszélgetés megmutatta, hogy az intézmények milyen sok ponton át tudták vinni a Dobbantó vagy más hasonló hazai, esetleg külföldi programban, pályázatban megszerzett ismereteiket, tapasztalataikat a többi osztályban folyó munkába. Megmutatták az iskolák útjainak különbözőségét, hogy milyen sokféleképpen lehet befogadó egy iskola, a helyi szükségleteknek megfelelően. Ennek szép példája lehet a várandós lányok támogatása a szakmai végzettség megszerzésében, az egy osztályban tanító pedagógusok szoros együttműködése, vagy akár a nemzetközi kapcsolatokról való tanulás lehetőségeinek kiaknázása is.

Egy másik műhelymunka Molnárné Stadler Katalin és Mihályi Krisztina vezetésével az önértékelés szerepe és folyamata az intézményfejlesztésben témakörrel szőtt. A *Szakiskolai Önértékelési Modell és az Inklúziós index* témacsoportok szerinti, gyakorlati összevetésén dolgoztak a résztvevők. Bár az indexet eddig teljes egészében még egyetlen szakképző iskola sem használja a gyakorlatban, az ajánlások alapján viszont közeledni látszik az a pillanat, amikor erről akár több intézmény is beszámolhat. A résztvevők azt tapasztalták, hogy a minőségértékelési programok sokszor megállnak az önértékelés kezdeti fázisában, ezért különösen vonzóan találták az indexben, hogy az önértékelést akciótervek kidolgozása és azok megvalósítása követi. Izgalmasnak tűnt, hogy már nemcsak az inklúzió módszertani konzekvenciáit, a tevékenység-központúságot, a kooperatív tanulást vagy a differenciált tanulási folyamatot, hanem az aktív részvételt is megjelenítették. Ennek értelmezése sokak gondolataiban azonnal az aktív és motivált tanórai részvétellel kapcsolódhatott össze, és talán még nem mindenki gondolt arra, hogy ez szoros összefüggésben áll az iskola demokratizmusával, és azt is jelenti, hogy a tanulókat vonjuk be a saját tanulásukat, az osztályukat vagy az iskolájukat érintő döntésekbe. Persze itt a szülők részvételének fejlesztéséről is szó lehet, de közelgő nagykorúságuk miatt természetes, hogy a diákok részvétele, demokráciára nevelése már hangsúlyosabb annál. Ennek gyakorlati példája valóban megjelent a műhelymunka során, amikor egy iskola arról tudósította az érdeklődőket, hogy az intézményük önértékelési folyamatába bevonták a tanulókat, az osztályfőnökök összegyűjtötték a gyerekek iskolájukkal kapcsolatos véleményét is.

Egy harmadik műhelymunka pedig Bíró Ágota vezetésével és Tony Booth részvételével főként azt mutatta meg, hogy az iskolai befogadás fejlesztésének ösztönzői és valódi aktív résztvevői is lehetnek a diákok. A British Council szervezésében működő *Connecting Classrooms* (Világsuli) projekt Magyarország, Románia, Franciaország és Wales iskolái között hozott létre együttműködéseket az egymástól tanulás jegyében. A projekt második évében emellett *Inclusion in action* (Inklúzió a gyakorlatban) címmel elkezdtek alkalmazni az Inklúziós index egy részét a részt vevő hazai intézmények egyes osztályaiban. Ennek egy példáját hallhattuk a műhelymunka során, amikor is egy osztály arra kereste a választ, mit kellene tenniük ahhoz, hogy befogadóbb legyen az iskolájuk. A válaszkéréshez online kérdőívet készítettek, amelyet mindenki kitölthetett az iskola tanulói, szülei, pedagógusai, az iskola egykori diákjai, az iskola nem pedagógus munkatársai és a diákok barátai közül is. A helyzet elemzése után megbeszéléseket kezdeményeztek és akciótervet készítettek, például az iskola egyik legnagyobb tekintett problémájára, a pályaválasztás támogatására. A probléma megoldásaként maguk a diákok szerveztek pályaválasztási kiállítást iskolájukban, a legkülönbözőbb tanulók számára nyújtva továbbtanulási kínálatot.

22 Az Inklúziós index iskolafejlesztési program szakértőinek képzése szerepel az ELTE BGGYK Továbbképzési kínálatában

Az iskolai befogadás fejlesztésekor többnyire azt gondoljuk, hogy annak kulcsa a pedagógusok kezében van; hogy az ő kompetenciájukon, módszertani felkészültségükön múlik az inklúzió sikeressége; hogy a pedagógusok továbbképzésével, a befogadó pedagógusképzés kialakításával teszünk érte a legtöbbet (EADSNE, 2011; Papp és Schiffer, 2012). Ez a kép azonban kiegészítésre szorul, hiszen ahogy a fenti példák is mutatják, az inklúzió fejlesztéséhez hozzájárulhatnak azok a külső tanácsadók, akik koordinálják és támogatják az inkluzív iskolafejlesztés folyamatát, valamint azok a szereplők, akik a leginkább érdekeltek abban, hogy iskolájuk az ő szükségleteinek, igényeiknek megfelelően működjön, köztük maguk a tanulók is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BOOTH, T. – AINSCOW, M. (2009): *Inklúziós index: útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez*. Fordította: Csányi Yvonne – Schiffer Csilla, www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf | letöltés: 2012. 12. 14.
- EADSNE (2011): *Pedagógusképzés a befogadó oktatásért Európában – Kihívások és lehetőségek*. | Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, Odense. | Magyar nyelvű összefoglaló megjelenés alatt, Pedagógusképzés. | Angol nyelvű tanulmány: www.european-agency.org > Publications > eReports > Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers > Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers
- KÓPATAKINÉ Mészáros Mária, Mayer József és Singer Péter (2007): *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú oktatásban*. sulINova Kht. Budapest.
- LISKÓ ILONA (2005): *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- NAGYNÉ SCHIFFER CSILLA (2011): *Inkluzív iskolák fejlesztése*. Doktori (PhD) disszertáció, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Oktatási Minisztérium (2005): *A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról*. | www.okm.gov.hu/doc/upload/200511/III_strategia_kormany_050921.pdf | letöltés: 2012. 12. 08.
- PAPP GABRIELLA és SCHIFFER CSILLA (2012): *Az integrált és az inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein*. Pedagógusképzés, megjelenés alatt.
- SCHIFFER CSILLA (2011): *Az aktív részvétel, mint a középiskolai integráció és inklúzió alapja*. In: Papp Gabriella (szerk.): *Középkololás fokon?* ELTE Eötvös Kiadó – ELTE BGGYK, Budapest, 35–53.

III.2

VEZETŐI KÉPZÉS A BEFOGADÓ ISKOLA MEGTEREMTÉSÉHEZ SZÜKSÉGES KÉSZSÉGEK ELSAJÁTÍTÁSÁRA

SZEGEDI ESZTER, HORVÁTH ATTILA, HERMÁNDY-BERENCZ JUDIT

Az inklúzió fogalma és jelentéstartalma a pedagógia területén egyre inkább kibővült az elmúlt évtizedben. A kezdeti, különböző fogyatékkal élő tanulóakra vonatkozó integrációt kiegészítette az etnikai alapra helyezett befogadó intézményi viselkedés. Az utóbbi időben a magatartászavaros, nem, vagy nehezen diagnosztizálható pszichés zavarokkal iskolába érkező gyerekek, illetve az „átlagtól” jelentősen eltérő értékrendű tanulók befogadása is napirendre került. Ez lassan azt a helyzetet eredményezte, hogy sok helyen a „befogadók” és

„befogadottak” csoportjai arányaikban már alig különböztek egymástól, így a „többség” és „kisebbség” erőviszonyai átrendeződtek, egyúttal az is kérdésessé vált, hogy ki alkalmazkodjon kihez. Így a befogadás nem a többséghez, az „átlaghoz” való beilleszkedést, hanem az egyáltalán nem átlagos gyerekek tömegeinek az iskolai értékvilágba való integrálását jelenti, vagyis azt, hogy olyan programokat kell kidolgozni, amelyek alkalmasak a pedagógusok és az iskola értékeit nem elfogadó, egyre növekvő számú tanulók „megszelídítésére”, a velük való együttműködés elindítására. Az inklúzió, meghaladva a betagozódást és hátránykompenzálást előtérbe állító integrációt, olyan egyezkedő pedagógiát eredményez, amely nem a hiányokra fókuszál és nem a különbözőségeket próbálja csökkenteni. E programok sikere a közös érték- és rendalkotáson alapul, szemben a tradicionális értékközvetítő pedagógiával, amely kanonizált értékekhez és rendhez kívánja alakítani a személyiséget. A befogadás (inklúzió) tehát olyan intézményi magatartást kíván meg, ahol egyrészt a tanulók megtartása (*retention*), a lemorzsolódás csökkentése a cél, másrészt pedig olyan motiváló intézményi környezet megteremtése, ahol céltudatos, elkötelezett és motivált vezető céltudatos, elkötelezett és motivált pedagógusok csapatát irányítja, ami alapját jelenti annak, hogy a diákok maguk is céltudatosak, elkötelezettek és motiváltak legyenek saját tanulásukkal és jövőjükkel kapcsolatban.

Ennek elérése érdekében tehát az egyik legfontosabb lépés az intézményvezetők felkészítése erre a feladatra, szakmai támogatást nyújtva számukra abban, hogy tudatosan készüljenek a vezetői szerepre és megtegyenek mindent saját fejlődésük érdekében.

A KÉPZÉS FEJLESZTÉSI FOLYAMATA

A pilot jelleggel megtartott képzés kialakítása során fontosnak tartottuk, hogy a befogadó iskola koncepcióját mind felülről (*top down*), mind alulról (*bottom up*) jövő megközelítésben egyaránt vizsgáljuk, és a kettőt összehangolva fejlesszünk ki egy új szemléletű, műhely jellegű vezetői képzést. A projekt keretében elvégzett, az elmúlt tíz év hazai hátránykompenzációs kezdeményezéseire vonatkozó hatáselemzés számos, a tréning során szemléletformálásra alkalmazható jó példával szolgált (pl. a tanoda és a Dobbantó program egyes elemei). Emellett elengedhetetlennek tartottuk, hogy előzetesen a képzés célcsoportjával is párbeszédet kezdeményezünk az általuk megfogalmazódó képzési célokról és tartalmakról. Ennek érdekében többlépcsős igényfelmérést végeztünk körükben. A szakképző intézmények vezetőinek egy csoportját igényfelmérő fókuszcsoportos beszélgetésre, műhelymunkára hívtuk, ahol az általuk előre azonosított, a befogadás témájában legfontosabbnak ítélt problémakörök mentén folytattunk dialógust. Ezek a következők voltak:

1 A lemorzsolódás csökkentése

Az igazgatók egyértelműen a preventív intézkedésekben látták a probléma megoldási lehetőségeit, és számos olyan eszközt soroltak fel, amelyeknek a teljes iskolában való rendszerszintű alkalmazása eredményes lehet, ugyanakkor a szakmai alapok megteremtése számos akadályba ütközhet. Elsődleges fontosságúnak ítélték a tanulók megfelelő motiválását, ezen belül a folyamatos visszajelzést, a fejlesztő értékelés alkalmazását, a prevenciók tervezését és használatát. Szintén a tanulói támogatás eszközeként emelték ki a pedagógiai módszertani sokszínűség fontosságát: team-munka, projektmunka, bevonás, közösségépítés.

2 A tanári kar motiválása

Másik, nem kevésbé fontos problémakörként merült fel az iskolában dolgozó pedagógusok szakmai támogatása, melynek szintén egyik elsődleges módja lehet a reflektív visszacsatolási rendszer kialakítása. Fontos, hogy a vezetők a meglévő tudásokra alapozva, a fejlődésre időt hagyva, a személyes célokat támogatva tudják a tanári

kart motiválni. A külső képzések fontossága mellett kiemelték a belső, illetve a közös önképzések jelentőségét is. Ez utóbbi fontosságát leginkább a szakmai tárgyak oktatóinál említették, ahol a pedagógiai tudás bővítése mellett a korszerű szakmai továbbképzés, a vállalati folyamatok megismerése is célként hangzott el. Az együttműködésre képes, motivált tanári kar összekovácsolásának kulcseleme lehet az intézményi filozófia, valamint az azzal összhangban álló kiválasztási rendszer megteremtése.

3 A meghatározó társadalmi folyamatok megismerése és megértése

Érdekes volt annak felismerése is, hogy az iskola belső, zárt világából gyakran nehezen átláthatóak és emiatt kevésbé érthetőek azok a külső hatások, amelyek rövidebb-hosszabb idő alatt a napi munkát is befolyásolják. A megkérdezettek fontosnak tartották, hogy az iskolák vezetői tisztában legyenek a meghatározó társadalmi folyamatokkal és ezt a kollégáiknak is át tudják adni. Ezek között említették a demográfiai változásokat, a munkaerő-piaci igények ismeretét, a helyi szintű igények és lehetőségek figyelembe vételét a képzési kínálat kialakításában, valamint a technológiai és információs változásokból adódó állandó szemléletbeli megújulást, melyek abban is szerepet játszanak, hogy a diákokkal minőségi kapcsolatot tudjanak teremteni. Minden bizonnyal ezért is jelezték a képzési igények között szinte első helyen a változásmenedzsment alapelveivel való mélyebb megismerkedést, emellett szintén alapvető igényként fogalmazták meg a jó példák megismerését, a társaktól való tanulás lehetőségét, valamint a külső kapcsolatok fontosságát (pl. pedagógiai szolgáltatók, családdal való kapcsolatápolás, szakmai beágyazottság).

A műhely összegzéseként a **változásokra való reagálás, a humánerőforrás-fejlesztés, a pedagógiai-módszertani kérdések és a partnerkapcsolatok** terén fogalmazódtak meg leginkább letisztult és konkrét továbbképzési igények.

A képzésfejlesztési folyamat másik fontos állomása egy olyan fórum megteremtése volt, ahol a vezető-képzésben részt vevő hazai intézményeknek nyílt lehetősége együtt gondolkodni az inkluzív nevelés-oktatás megvalósításához szükséges vezetői készségek fejlesztési irányairól. Az egymástól való tanulási fórumként (EU-s terminológiával *peer learning activity* – PLA) meghirdetett kétnapos rendezvényen a vezetőképzés két elismert nemzetközi szakértője tartott előadást és műhelymunkát²³.

Jacky Lumby, a University of Southampton professzora a rendszerszemléletű vezetés (*system leadership*) fogalmát a méltányos oktatás megvalósításával kapcsolatban vezette fel. A rendszerszemléletű vezetés a teljes oktatási rendszer szilárd morális szándékon alapuló vezetését jelenti, ahol nem csupán az egyéni teljesítmények növelése a cél, hanem a teljesítmény növelésének a jól és kevésbé jól teljesítő tanulók közti szakadék szűkítése általi elérése. A rendszerben gondolkozó iskolavezetés nem az egyes gyakorlati lépésekre fókuszál, hanem arra, hogy a szükséges változtatásokat segítő, együttműködésen alapuló kapcsolatrendszereket és struktúrákat alakítsa ki. A fenntartható vezetés legnagyobb kihívása, hogy képesek legyünk a saját intézményünk érdekeit a szélesebb társadalom és közjó szolgálatába állítani.

Drs. Boudewijn A. M. van Velzen, az APS International vezető trénera az iskolák partnerkapcsolatairól, a szövetségekről (*alliances*) és a problémák kezelésének hatékony formájáról, a párbeszéd (*dialogue*) módszereiről tartott előadást és műhelymunkát. A szövetségek olyan helyzetek, problémák megoldásához nyújtanak segítséget, amelyeket az intézmények önmagukban nem tudnak hatékonyan kezelni. A sikeres szövetségek a partnerek egymást kiegészítő erősségeire épülnek, és ez az együtt dolgozó, a különböző partnereket képviselő személyek szintjén is igaz. A szövetségeket kis számú partner bevonásával érdemes megalapozni, és a későbbiekben lehet azokat tovább bővíteni. Az előadó a párbeszéd jelentőségét a vitás helyzetek kezelése kapcsán értelmezte. A vita mindig egy állítással indul, míg a párbeszéd egy kérdéssel. A párbeszéd módszere

23 A kétnapos PLA minden előadása, valamint a műhelymunkák összefoglalói elérhetők a www.psvet.hu honlapon.

időt, értő figyelmet és a kérdések feltevéséhez szükséges kíváncsiságot igényel. A párbeszéd módszere nem direkt módon fókuszál a megoldásra, hanem helyet ad a friss ötleteknek, a közös gondolkodásnak.

A KÉPZÉS MEGVALÓSÍTÁSÁNAK TANULSÁGAI

A képzést pilot jelleggel indítottuk el 25 fővel 2012 őszén. A részvételi lehetőséget 2-3 fős iskolavezetői teamek számára hirdettük meg, bízva abban, hogy az így kiképzett csapatok ütőképesen tudják majd menedzselni a befogadó iskolává válás során felmerülő feladatokat és változásokat intézményükben²⁴. A képzésen való részvétel előfeltétele volt az is, hogy az előző alfejezetben ismertetett konferencián részt vegyenek a jelentkezők, kifejezetten azzal a céllal, hogy a befogadó iskola koncepciója iránti érzékenyítés és szemléletváltás már a képzés előtt megkezdődjön. A jelentkezőktől egy motivációs anyagot kértünk be annak érdekében, hogy részletes képet kapjunk a vezetőket leginkább érdeklő témákról, továbbá egyéni indíttatásokról a képzésen való részvételre. A jelentkezések motivációs hátterében és a megfogalmazott igényekben teljes mértékig visszaköszöttek a korábbi – személyi összetételében teljesen más – iskolavezetői kör által is hangsúlyozott elemek: a befogadó szemlélet átadása a kollégáknak, a pedagógiai megújulás igénye, a társadalmi változások jobb megértése és az ezekre való reflektálás, a változások kezelése, a hatékonyabb kommunikáció, a stratégiaépítés, az iskolán belüli és kívüli kapcsolatok építése. A képzés módszertanát illetően minden résztvevő a gyakorlatias, az intézményükben hasznosítható módszereket részesítette előnyben, valamint fontosnak tartották az egymástól való tanulást, egymás működő, jó gyakorlatainak megismerését.

Néhány gondolat a jelentkezők motivációs anyagaiból:

Minden lehetőséget megragadunk, hogy intézményünk minden munkatársa elkötelezett híve legyen a befogadó pedagógiának.

Ebben a munkában meghatározó szerepet betöltött kollégáimmal azért szeretnénk részt venni képzésen, hogy együtt még jobbat tegyünk az iskolát, hogy valóban esélyt tudjunk adni a fiatalok életkezdéséhez, karrierjéhez, és megszerzett tudásunkat továbbadhassuk a tantestület többi tagjának is.

Intézményünkben az osztályfőnökök, szaktanárok munkája nem merül ki a tananyag „leadásában”, fontosnak – legalább annyira fontosnak – tartjuk, hogy tudjuk, miért van kislány a gyerek szemé, tudott-e reggelizni, van-e hol laknia, kap-e jó szót, milyenek a családi körülményei, tudunk-e együttműködni a szülőkkel. A törvények alkotóitól nem várhatjuk el, hogy mindezekre is gondoljanak, nekünk viszont meg kell küzdenünk ezekkel a problémákkal.

Nagyon sok pedagógusnak jelent gondot, hogy „megtalálja a közös hangot” a diákokkal, ezért nagyon örültünk az Önök képzésének, bízunk benne, hogy az itt elsajátított tudást és technikákat továbbadva kollégáinknak, hatékonyabbá tehetjük munkánkat. Bár szakmai programunkban igyekszünk megoldást találni a felsorolt gondokra, mindenképpen szükségünk van a nyitottságra a fejlődés érdekében, a szemléletváltást és új ismeretek elsajátítását.

A PSIVET-projekt továbbképzési struktúrája nemcsak elméleti, hanem gyakorlati és konkrét módszertani ismereteket is nyújt. A képzésben részt vevő intézmények pedagógusainak lehetősége adódik egymás tapasztalatainak megbeszélésére, átadására, és így életszerű helyzetekkel ismerkedhetünk meg, miközben az intézményünk innovációját is átgondoljuk, megtervezzük.

24 A képzési programban részt vevő iskolák: Békés Megyei Harruckern János Közoktatási Intézmény; Budai-Városkapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény; Európa 2000 Középiszkola; Kontiki-Szakképző Nonprofit Kiemelkedően Közhasznú Zrt.; Petzelt József Szakközépiszkola; Százánád Nevelési – Oktatási Központ; Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény; Szolnoki Szolgáltatási Szakközép- és Szakiskola; Veress Ferenc Szakképző Iskola

A fentiekben ismertetett világosan körvonalazódó igények alapján a képzés tematikáját a következőképpen építettük fel²⁵:

1. képzési blokk: Iskolák a társadalmi változások tükrében

- Milyenek a mai gyerekek?
- Hatékony kapcsolatteremtés a diákokkal
- Fejlesztő értékelés, reflexió és önreflexió

2. képzési blokk: Az iskolavezetés szerepe és lehetőségei az esélyteremtésben

- Változásmenedzsment
- Teljesítménymenedzsment
- Szituatív vezetés és pedagógia

3. képzési blokk: Külső és belső kapcsolatok és kommunikáció

- Kommunikáció a kollégákkal: kreatív megbeszélési technikák, közösségfejlesztés
- Hálózatépítés, tudásmegosztás
- Az iskola belső és külső kapcsolatrendszere

A háromszor kétnapos, módszertanában inkább tréning, illetve műhelymunka jelleggel felépített képzés résztvevői a szervezők előzetes szándékai ellenére nem a kevésbé innovatív iskolákból jöttek. Sokkal inkább azokat a vezetőket és munkatársakat vonzotta ez az ingyenes továbbképzési lehetőség, akik nyitott szellemevel, a folyamatos önfejlesztés mellett elkötelezetten próbálják intézményüket a gyakran kiszámíthatatlanul változó külső körülmények ellenére is egy általuk jól meghatározott irányba építeni. Mindjárt az elején többen is megfogalmazták, hogy számukra a befogadó szemlélet kiindulási pont, melyen már nem kell dolgozniuk. Ugyanakkor az előző fejezetben ismertetett konferenciára reflektáló körben és az azt követő közös beszélgetésben mégis szinte filozófiai kérdések megfogalmazásáig jutottunk el, melyekkel kapcsolatban időnként nem érezték kielégítőnek azt, hogy nincs mindenre egyértelmű és egyszerű válasz.

Mindez az elmúlt évtizedben a strukturális alapokból finanszírozott fejlesztési programok tervezésének egyik alapvető hazai gondjára hívja fel a figyelmet: a pályázati konstrukciókra alapozó központi fejlesztések a teljes intézményi hálózat egy kisebb és többnyire azonos körét érik csak el. Ennek következménye, hogy létezik egy, a fejlesztések szempontjából „láthatatlan” intézményi csoport is Magyarországon, és sajnos ez a többség. A helyzetet súlyosbítja, hogy a fejlesztési projektek jórészt olyan gondok megoldására irányulnak, amelyek nem elsősorban a rendszeres pályázók számára jelentenek problémát, hanem éppen a fejlesztésekből kimaradó, magukat azokból kivonó intézmények számára.

Ahogy azt fentebb is írtuk, esetünkben is eleve céltudatos, elkötelezett és motivált vezetők jelentkeztek és vettek részt a képzésen, akikből – a visszajelzéseik alapján bátran mondható, hogy – még jobb vezetők lettek. A bizonytalan, céljaikat nehezen találó vezetők azonban természetesen már eleve nem is jelentkeznek hasonló jellegű programokra. Metodológiai tanulság tehát, hogy miként a lemorzsolódott, kibukott tanulók nagy részét is személyes megkeresések útján lehet újra bevonni az iskolába, úgy a „veszélyeztetett” intézményvezetőket is egyénileg kellene megtalálni.

Hogy a képzés és a teljes egyéves projekt alap gondolatának miért a „befogadást” választottuk, arra a bevezető fejezetekben többször is utaltunk, áttekintve a nemzetközi és hazai terminológiai változásokat is. A projekt megvalósítói és a képzés fejlesztői számára fontos volt, hogy olyan kifejezést használjanak, ami közérthető és

ezért könnyű megtölteni tartalommal, ugyanakkor nem kapcsolódik hozzá negatív konnotáció az esetleges korábbi sikertelenebb próbálkozások miatt. Éppen ezért a képzés résztvevőivel közösen, a teljes folyamat során tudatosan kerestük a választ arra a kérdésre, hogy milyen a „befogadó iskola”, mindvégig nyitva tartva annak lehetőségét, hogy ki-ki a maga módján értelmezze azt. Az a célkitűzés maradéktalanul teljesült, hogy a vezetői teamek saját személyes és intézményi szempontjaikból is elgondolkodjanak olyan kérdéseken, mint hogy mi az iskola szerepe és feladata, hogy mire adhat választ az oktatás és nevelés és mire nem, hogy változik-e ez a kor szellemével, vagy vannak változtathatatlan értékek, amelyeket minden körülmények között meg kell őrizni és át kell örökíteni. Ezt az egyik résztvevő visszajelzése is alátámasztja:

Az lenne jó, ha minél több iskolába, pedagógushoz eljutna mindez. Ha sokan rájönnek, hogy főleg kérdések vannak, nem kész válaszok. A válaszokat nekünk kell megtalálni.

Az első képzési blokk előadásai, gyakorlatai és beszélgetései elsősorban arra próbálták irányítani a figyelmet és a közös gondolkodást, hogy milyen módon teremthető meg a minőségi érzelmi és értelmi kapcsolat a tanárok és diákok, a tanárok és tanárok, valamint a tanári kar és a vezetés között. Kitértünk ennek kapcsán a közvetített értékekre, arra, hogy milyenek vagy milyennek látszanak a mai gyerekek, valamint a kultúra-ellenkultúra kérdéseire, mindezzel értelmezési keretet adva a nap mint nap tapasztalt jelenségek lehetséges magyarázatához.

Több résztvevői reflexió is érkezett arra vonatkozóan, hogy miként élt tovább bennük a befogadó iskoláról való beszélgetés. Arra a kérdésre, hogy mit tanultak magukkal kapcsolatban, többek között a következő válaszok is születtek:

*Rá kellett döbbenem a befogadás sokszínűségére!
Jobban kell figyelnem másokra, értő figyelemmel.*

Kiemelten foglalkoztunk az értékelés és az eredményesség témáival is. Az értékelés céljainak és funkcióinak összegyűjtése közben komoly viták alakultak ki arról, hogy a leginkább elterjedt és szabályozási céllal, valamint szelekciós funkcióval bíró osztályzásnak van-e még létjogosultsága, alkalmazható-e hatékonyan vagy egyáltalán humánus és igazságos módon az iskolákban. Ennek kapcsán egyrészt az derült ki, hogy a legtöbb iskolában nem jellemző az alternatív értékelési formák napi gyakorlatként való alkalmazása, noha erre még a jelenlegi törvények is számos lehetőséget engednek meg; másrészt pedig komoly feszültségként jelent meg a kvantitatív értékelés kötelezettsége és a pedagógusok motiválásra, önbizalomadásra irányuló belső igénye közötti távolság. Egyik résztvevőnk ezt így fogalmazta meg később:

Nehezen tudtam azzal azonosulni, hogy a törvény adta kereteket gyakran figyelmen kívül hagytuk. Egy önkormányzati fenntartású iskolában elsődleges a törvény pontos, szó szerinti betartása és nem a „törvény széles mezsgyéjén” történő haladás. Sokszor elgondolkoztam azon, hogy milyen forrásból finanszírozhatók a különböző pedagógiai módszerek, formák, és hogyan lehet beilleszteni a fennálló keretekbe.

A felmerült dilemmákra adhat választ, ha egy tantestület tudatosan alkalmazza a fejlesztő értékelést, a pedagógiai tervezés és óraszervezés folyamatába ágyazva. Ennek elemeit áttekintettük a képzés során, majd továbblépve – abból a gondolatból kiindulva, hogy ami a diákoknak motiváló és fejlesztő, az valószínűleg a tanárok számára is fontos – a pedagógusok értékelésének témakörét jártuk körbe. Mitől eredményes egy tanár, milyen jellemzőkkel írható le az eredményessége, kitől és hogyan kaphat visszajelzést erre vonatkozóan? A felsorolt kérdésekre sokféle válasz érkezett, amelyek alapján a résztvevők egymástól kaphattak ötleteket, hogy milyen eszközöket használhatnak a vezetők a fenti kérdésekben való tájékozódáshoz, valamint hogyan alakítsák ki az értékelési kultúrát az iskolában.

²⁵ A képzés fejlesztői és vezető tréneri Horváth Attila (*Horváth&Dubecz Tanácsadó Kft.*) és Szegedi Eszter (*Tempus Közalapítvány*) voltak, meghívott vendégként Győri Edit (*Belvárosi Tanoda*) segítette még a szakmai munkát.

Az első két nap fénypontja minden bizonnyal az a gyakorlat volt, amelyben személyes szakmai sikertörténetekről kellett beszámolniuk a résztvevőknek. A jó történeteknek se szeri, se száma nem lett volna, ha az időkorlát nem szab gátat az élmények felidézésének és általuk az egymástól való tanulásnak a pedagógiai alternatívák bemutatásán keresztül. Erre is számos reflexiót kaptunk a visszajelzésekben:

A leghasznosabb gyakorlat volt a sikerélmények, apró sikerek megosztása egymással.

A pedagógusértékelésekkel kapcsolatban közös értékelő megbeszéléseket szeretnénk rendszeresíteni, ahol a pozitívumainkra, egymás segítésére helyezük a hangsúlyt.

Szeretném kipróbálni a tantestületben, hogy mennyire tudják az aznapi sikerüket, örömeiket megosztani másokkal. Meg fogom próbálni a hetente tartandó tantestületi megbeszélések egyikén. Kíváncsi vagyok arra, hogy nem fog-e probléma-megoldó, „panaszkodó” megbeszéléssé válni. Az is érdekes lehet, hogy mennyire lesznek elfogadók egymással.

A **második képzési blokk** elsősorban a vezetői szerepre, a vezetői kompetenciák fejlesztésére fókuszált. Többek között rávilágítottunk a pedagógiai és vezetői értékelés párhuzamaira, a fejlesztő értékelés és a teljesítménymenedzsment kapcsolatára intézményi és egyéni szinten is. Foglalkoztunk a különböző vezetői stílusokkal, az „ideális vezető” kérdéskörével, melynek során igyekeztünk világossá tenni, hogy a norma szerinti, tulajdonság alapú vezetői modellek demotiválók lehetnek²⁶. A „jó” vagy még inkább „tökéletes” vezetőre vonatkozó tulajdonságlistáknak ugyanis senki nem tud teljes mértékben megfelelni, ezért a vezető elsősorban a hiányait veszi belőle észre. A vezetőnek önbizalmat kell sugároznia ahhoz, hogy beosztottjai önbizalmát erősíteni tudja magatartási mintáján keresztül is. A „minek nem felelek meg még?” típusú kérdésvetetés mind a vezetőben, mind az általa irányított pedagógusokban is hibakeresési mintákat erősít, amely általában a tanulók felé is közvetlenül érvényesül. Erre a folyamatos hibaüzenetre a tanulók rendszerint kétféleképpen reagálnak: feladják és magukat is gyengének, rossznak, butának állítják be, vagy pedig sziszifuszi küzdelemmel újra és újra javítani próbálnak, hogy megfelelhessenek.

Ezzel szemben alternatív vezetői magatartás az, amely a jó teljesítmények megismétlését, a jó tulajdonságok erősítését szolgálja és megkísérli elkerülni a kudarcot jelentő helyzeteket. A szituatív, helyzetfüggő vezetés nem engedi meg az azonos elbírálás, egyenlő teherviselés, egységes irányítás téves elképzelésen alapuló gyakorlatát, hanem mindig a helyzethez, az adott emberhez igazítja döntéseit és stílusát.

A helyzetfüggő vezetés alapelveinek ismertetése után arra kerestük a választ, hogy milyen helyzetben, kiknek, hogyan érdemes feladatot kiadni és milyen mértékben kell támogatni az adott illetőt; továbbá mikor, kinek és miért lehet, sőt érdemes teljes szabadságot hagyni. Foglalkoztunk a változásmenedzsment alapelveivel is, hangsúlyt fektetve annak tudatosítására, hogy a tervezés a változási folyamat legfontosabb eleme.

A résztvevők konkrét gyakorlatokon keresztül mélyíthették el a témáról hallottakat: az önreflexiók gyakorlata abban segítette őket, hogy személyes szinten megfogalmazhassák, hogy mit fognak ugyanúgy folytatni, mint ahogy eddig tették, min fognak változtatni, és milyen új feladatokba fognak bele, illetve mit hagynak abba. A tudatos változtatási stratégia gyakorlását szolgálta továbbá a *stakeholder* elemzés is, mely az intézményi változások támogatásába bevont team kiválasztásának technológiáját tárta fel. Végül pedig minden iskolának otthoni továbbgondolásra kiadott feladata volt egy változásmenedzsment-terv készítése, melyben egyrészt meg kellett határozniuk azokat a konkrét célokat, amelyek megvalósítása saját megítélésük szerint hozzásegítené őket a még inkább befogadó intézménnyé váláshoz, továbbá a változtatási célokhoz konkrét fejlesztési tervet, feladatokat, határidőket és sikerkritériumokat kellett megfogalmazniuk.

²⁶ Megjegyzendő, hogy az utóbbi években Európa-szerte és itthon is elindult tanári és vezetői kompetencia-keretrendszerek és kapcsolódó sztenderdek fejlesztése nem sorolandó a norma szerinti modellek közé, ezek elsősorban a tanári és vezetői önfejlesztést, illetve a professzió objektív leírását szolgálják. Lásd pl. RÉVAI, KIRKHAM (eds): *The Art and Science of Leading a School, Tempus Közalapítvány, 2013*

A vezetői szerepekről és feladatokról tanultakra a következő reflexiókat kaptuk a vezetőktől:

Sok mindent átértékeltem az elmúlt három hónapban. Talán a legfontosabb, hogy meg kell bízzak kollégáimban; nem nekem kell csinálnom mindent; egy-egy innovációs folyamatra nem kell ráülnem.

Jó lenne, ha iskolámban a kollégáim is részesülhetnének hasonló képzésben. Ha a kollégák jobban ismernék a vezetőik munkáját, jobban értenék a miérteket, jobban tudnának azonosulni az iskola célkitűzéseivel, ezzel jobb eredményeket lehetne elérni és könnyebb lenne együtt dolgozni.

Leginkább azzal tudtam azonosulni a hallottakból, hogy mindig saját magamra, saját munkámra, személyiségre kell reflektálnom, nem másokéra.

Nagy ráeszmélés volt az, hogy valamit abba kell hagyni, ha újat akarunk kezdeni, mert a terhelhetőségnek határai vannak.

Végül a **harmadik**, és egyben összegző **képzési blokk** célja annak felismertetése volt, hogy érdemes megragadni minél több lehetőséget az egymástól való tanulásra, a tudásmegosztásra mind az intézményi kereteken belül, mind azon kívül. A képzés egésze során kifejezetten törekedtünk arra, hogy átadjunk olyan, megbeszéléseket vagy együtt gondolkodást támogató technikákat, amelyek akár egy tanári értekezleten is alkalmazhatók, de egyes elemei a tanításban is hasznosíthatók. Mind a képzésfejlesztés során készített igényfelmérésben, mind a képzés során sokan adtak hangot annak az igényüknek, hogy hasonló tudással rendelkező, de mégis más tapasztalatokból táplálkozó kollégáktól tudnának a legtöbbet tanulni, és abban szeretnének több támogatást kapni, hogy ilyen fórumok működhessenek. Az alábbi visszajelzések alapján is érdemes volna az oktatásirányításnak újragondolnia, hogy milyen eszközökkel segítheti elő az intézményi hálózatosodást, a hatékony tudásmegosztást:

Nagyon hasznos volt számomra a házi feladat során kidolgozott projekt folytatása a társak segítségével. Nagyon örültem, hogy vezetőtársaim segítségével olyan dolgok is felszínre kerültek, amelyekre nem is gondoltam. Óriási segítség volt a sok jó ötlet, amit tőlük kaptam.

Nekem a képzés hangulata tetszik a legjobban, hogy hasonló gondolkodású pedagógusok osztják meg problémáikat, ötleteiket.

Rettentő fontos a sokféle munkamódszer, a kiscsoportos beszélgetések egészen máshogy hasznosulnak, sokkal hatékonyabb a tudásmegosztás, és ráadásul aktívabb mindenkinek a részvétele.

Szintén az utolsó képzési alkalmon jutott idő megvizsgálni a kollégák motiválásának kérdéskörét is. A sajátélményű esetekből kiindulva könnyebben vált érthetővé a résztvevők számára a mások személyes igényeire való odafigyelés fontossága, a különböző típusok munka- és kommunikációs stílusának figyelembe vétele vezetőként.

Végül pedig egyértelműen a képzés csúcspontjának volt tekinthető az a pódiumbeszélgetés, melyre a gazdasági szférából hívtunk meg vezetőket és kérdeztük őket a változások kezelésében való saját tapasztalataikról. A más szektorból megismerhető példák bemutatása ötletadóként, megerősítésként szolgált az iskolavezetőknek, miközben ki-ki elgondolkozhatott azon is, hogy vajon a gazdasági és az oktatási szektor két teljesen más-képp működő és összeegyeztethetetlen világ-e, avagy a vezetők valójában ugyanazon kérdések, feladatok és problémák előtt állnak. A tanulságos beszélgetés még sokáig foglalkoztatta a résztvevőket:

A gazdasági szférából érkezett szakemberekkel való beszélgetést tartottam leghasznosabbnak, mert nagyon ritkán tudok más aspektusból nézni dolgokat, mint iskola, pedagógus.

A gazdasági cégek, multik vezetőivel való pódiumbeszélgetés során jöttem rá, hogy a gazdasági helyzettel milyen mértékben összefüggenek a cégekre ható változások. A motiváció ereje és az, hogyan motiválnak egyes cégek, igazi felismerés volt. Saját bemutatott tapasztalataik összehasonlíthatók lettek a közzsféra problémáival.

A képzés záróakkordja természetesen az előretételezés volt, hogy milyen módon támogathatná egymást a jövőben a képzés során összekovácsolódott csapat. Erős igényként, és konkrét javaslatként is megfogalmazódtak a további együttműködés és a kapcsolatrendszer szorosabbra fűzésének lehetséges formái: hálózati események szervezése, ötlettár feltöltése, és az erőforrások közös használata, tapasztalatcserék, tudásmegosztó fórumok.

A képzés befejezése után rákérdeztünk arra is, hogy változott-e, letisztult-e a résztvevőkben a befogadó iskoláról alkotott kép. Ezekbe a válaszokba is érdemes kicsit bepillantani:

A képzésig a befogadó iskola számomra egy távoli fogalom volt. A képzés során rájöttem, hogy a mi iskolánk is egyfajta befogadó iskola, de van még mit változtatnunk, van hová fejlődünk e tekintetben.

A befogadó iskola megteremtésének fontosságában azért hiszek, mert szerintem minden gyereknek erre lenne szüksége, még a zseniknek is. Ők is mások, csak másért. Azt éreztem ismét, hogy a legtöbben módszereket akarnak átvenni, azt szeretnék, ha valaki megmondaná a tutit. A hozzáállás, a szemlélet meg nem mozdul, mert a tanár úgyis tudja, mi a jó annak a gyereknek. Nehezen viselem ezt a fajta magabiztosságot.

Még átgondoltabban kezdtem dolgozni hétfőn. A célom az volt ezzel a képzéssel, hogy JÓ befogadó iskola legyünk. Most úgy érzem, hogy kaptam annyi „útravalót”: csomó energiát, konkrét ötleteket, hogy megérdemli iskolánk, hogy referenciá legyen a befogadás területén.

III.3

ÖSSZEZÉS

SZEGEDI ESZTER

Ahogy az a fejezet első részében bemutatott, és a konferencián is feldolgozásra került Inklúziós index kapcsán is igyekeztünk megmutatni, az index „csak” értékeket határoz meg, amelyeket az egyes iskoláknak maguk számára kell értelmezniük és annak megfelelően alkalmazniuk. Ez egyúttal a szervezeti kultúra kérdésköre is: mit jelentenek az egyes értékek az osztálytermi gyakorlat szintjén, mit a tantestület együttműködésében, a felnőtt-gyerekek, a család-iskola stb. viszonylatokban? A konferencia fő célkitűzése az volt, hogy szemléletében át tudja adni a szervezők azon meggyőződését, hogy az **inklúzió együttnevelést ÉS elfogadást jelent**, melynek gyakorlati megvalósítására ugyan nincs általános megoldás, de a szellemiségének minden iskolát át kellene hatnia.

A képzés során olyan tudást igyekeztünk átadni az intézményvezetői csapatoknak, amelyek segítségével egyrészt fel tudják mérni iskolájuk helyzetét és azonosítani tudják igényeiket esélyteremtési szempontból, másrészt meg tudják találni azokat az intézményükre szabott megoldásokat, melyek révén sikeresek lesznek a befogadó iskola koncepciójának megvalósításában. A foglalkozások módszertana nagyban épített a résztvevők egymás közti tudásmegosztására, a gyakorlatorientált felépítéssel pedig a személyes kompetenciafejlesztésre koncentráltunk.

A **befogadó iskola** kifejezést a PSIVET-projekt során kezdtük el használni, és értelmezése bizonyára alakítható, csiszolható még. Ugyanakkor fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy alap gondolatunk szerint a legfontosabb szempont nem az, hogy hogyan hívjuk az oktatási rendszerünket vagy a bevezetésre váró folyamatokat (lásd: integráció, inklúzió, esélyteremtés, befogadás, demokratikus vagy fenntartható oktatás), hanem a tartalommal való megtöltésben rejlik a lényeg. Mert a befogadó iskola lényege, hogy minden tevékenység, ami az iskolán belül és azon kívül történik, összefügg, együtt alakítja ki az iskola által közvetített valódi értékrendszert. Ezért nem tekinthetjük különállónak pl. a pedagógiai értékelés és a teljesítménymenedzsment témakörét, hanem együtt és egymással kell megtervezni minden iskolai folyamatot, a tanórától a szakmai kapcsolatrendszerig. Ebben áll a vezetés művészete.

IV.

Európai jó példák bemutatása

MIHÁLYI KRISZTINA

A svéd oktatási rendszer legfontosabb alapelve (amelyre nagyon büszkék és persze törvény is rögzíti), hogy mindenkinek **egyenlő hozzáférést** biztosítsanak az **oktatáshoz**.

Ennek egyik sarokköve az **ingyenesség** (továbbiak például a késői szelekció, a tanulói szükségletek figyelembe vétele, az előzetes tudáselismerés, az antidiszkrimináció, az innováció iránti elkötelezettség stb.), amely nemcsak az állam által, hanem a magánkézben lévő (ún. független – *independent*) oktatási intézmények esetében is követelmény hét éves kortól egészen a felsőoktatásig. A nem állami általános és középiskolák leginkább abban térnek el az önkormányzati intézményektől, hogy valamely területre (pl. zene, művészetek, sport) specializált oktatást biztosítanak. 2010-ben az intézmények körülbelül 10%-a működött független magániskolaként, a kötelező oktatásban (7–16 éves korig) részt vevő diákok kb. 12%-ának és a középiskolások (16–20 éves korig) nagyjából 24%-ának biztosítva az oktatási szolgáltatásokat. Az egyenlő esélyek biztosításának érdekében természetesen a magániskolák is kötelesek tartani magukat a törvényi szabályokhoz, hiszen az állami kerettantervek szerint kell tanítaniuk. Az oktatás minőségét a Nemzeti Oktatási Ügynökség (*National Agency for Education – Skolverket*) és a Tanfelügyelet (*Swedish School Inspectorate – Skolinspektionen*) végzi. Előbbi főként kutatásokkal és az eredmények közzétételével igyekszik a minőségi oktatást szolgálni, míg utóbbi rendszeres monitoring és ellenőrző tevékenységet végez minden svédországi iskolában és oktatási intézményben a bölcsődétől a felnőttoktatásig, legyen az önkormányzati vagy magánkézben lévő.

Svédország **oktatási rendszere** erősen **decentralizált**. Az iskolákat az önkormányzatok tartják fenn, költségvetésük csaknem felét teszi ki az oktatási büdzsé. Svédországban az oktatásra fordított költségek aránya a GDP százalékában mérve OECD-viszonylatban a legmagasabbak közé tartozik.

A szülők szabadon választhatnak az iskolák között, de senki nem maradhat ki valahonnan amiatt, mert nem tudja megfizetni a tandíjat. A svéd iskolákban az étkezés is minden diák számára ingyenes. Térítési költség kizárólag a bölcsőde-óvodákban (*förskola*: 1–5 éves korig) szedhető, azonban ennek mértéke – törvény által rögzítve – az adott család jövedelmének maximum 3%-a lehet!

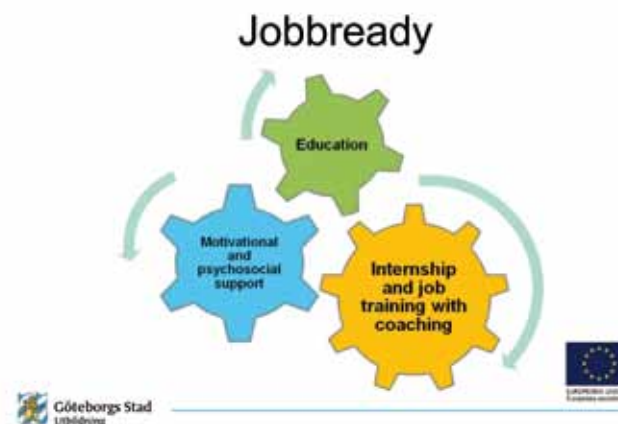
Nemzetközi összehasonlításban **Svédország oktatási rendszere méltányosnak** számít, ami azt jelenti, hogy relatíve alacsony a teljesítménykülönbség az iskolák között, illetve a tanulók szocio-kulturális háttere csak kis mértékben magyarázza a teljesítménykülönbségeket. Bár a 2000-es években növekvő korreláció mutatkozik az iskolai eredményesség és a tanulók szocio-kulturális háttere között, Svédország még így is sokkal jobb helyet foglal el az OECD-összehasonlításban, mint hazánk vagy sok más európai ország.²⁷ (Lásd: *A szak-képzés szerepe az esélyteremtésben című cikk 1. ábráját a 14. oldalon.*) A méltányosság összetevőinek csupán egyike az ingyenesség. Fontos tényező az is, hogy Svédországban **7–16 éves korig mindenki az egységes „kötelező” iskolába jár**. Vagyis a felső középfokon történő **szelekció kizárólag az iskolakötelezettség befejeztével kezdődik meg**: a svéd diákok 16 éves korukban kerülnek középiskolába, ahol választhatnak a felsőoktatásra felkészítő, a szakmai, illetve a felzárkóztató programok közül.

2011-től új oktatási törvény (*Skollagen*) és új kerettantervek léptek életbe Svédországban. A reform célja többek között az **esélyegyenlőség növelése** és az **oktatás-képzés minőségének emelése** volt.

A 2000-es évektől kicsit rosszabbá vált statisztikákra a Nemzeti Oktatási Ügynökség (*Skolverket*) kutatásai nyomban ráirányították a figyelmet. A kormányzat kiemelt feladatának tekinti a szocio-kulturális hatások tanulói teljesítményre gyakorolt hatásának minimalizálását, illetve az oktatás minőségének javítását.

A **svéd Nemzeti Oktatási Ügynökség** munkatársa szerint a reform célja és általában az oktatási törekvések legfőbb szempontja, hogy **minden tanuló eljusson a felső középfokú végzettség megszerzéséig**. Ez a 16 éves korig tartó iskolakötelezettséget követően még legalább 3 év tanulást jelent. Az új tantervek szerint 18 program közül választhatnak a tanulók, amelyekből hat a felsőoktatásban történő részvételre, 12 pedig különféle szakmákra készíti fel a diákokat. Ezekon kívül minden középiskola köteles **egyéni felzárkóztató programokat** (ötféle létezik) biztosítani, amelyek segítségével a kötelező iskolából sikertelenül kilépő diákok felzárkózhathatnak a felső középfok sikeres elvégzéséhez. Ha például valaki az „általános” iskolában valamely tantárgyból nem teljesít megfelelően, attól még megkezdheti a középiskolát, csupán az adott tárgyból/tárgyakból egyéni program keretében felzárkóztatásban kell részt vennie. Léteznek például nyelvi előkészítő egyéni programok (*språkintrödn*), amelyek főként a bevándorlók gyermekeit segítik abban, hogy kompenzálni tudják a hiányos nyelvtudásukból adódó hátrányokat és felkészüljenek a felső középfokú tanulmányaikra. Vannak szakmai előkészítő programok is (*yrkesintrödn*), amelyek valamely szakma megalapozásához nyújtanak segítséget, és megkönnyítik a munkaerőpiacon történő elhelyezkedést, illetve a későbbi szakmatanulást.

Az iskolából történő kiesés sem jelent feltétlenül zsákutcát a diákok számára. Természetes és elfogadott, hogy **„mindig vissza lehet jönni”**. 20 éves kor alatt az „általános” illetve „középiskolákban”, később felnőttoktatás keretében folytathatják tanulmányaikat a diákok. A keresletnek megfelelő és ingyenes felnőttoktatás biztosítása az önkormányzatok törvényben előírt kötelessége, amely történhet felnőttoktatási központban, önkormányzat által fenntartott intézményben (akár az általános, illetve középiskolák által kínált felnőttoktatási programok keretében is), vagy kiszervezett módon, amikor az önkormányzat az oktatási szolgáltató költségeit fizeti, vagy népfőiskolákon. Ily módon mindenkinek lehetősége nyílik arra, hogy ingyenesen vegyen részt a felnőttoktatásban és annak keretén belül pótolja korábbi hiányosságait, tanuljon szakmát, vagy szerezzen új képzettséget.



A törvény előírja, hogy **az önkormányzatok kötelesek regisztrációs adatbázist készíteni** a középfokú oktatásban részt nem vevő 21 év alatti diákokról. A regisztrációt minden önkormányzat saját hatáskörében oldja meg és gondozza az adatbázist, amely a diákok nevén túl az elérhetőségeket is tartalmazza. Az adatbázis segítségével, a szociális hálózattal együttműködve, az oktatásban részt nem vevő fiatalokat felkeresik, és egyéni segítségnyújtás keretében próbálják meg visszahozni őket az oktatási rendszerbe. A göteborgi önkormányzat az Európai Unió Strukturális Alapjának támogatásával külön programot is működtet erre. A *Jobbready program* célja, hogy speciális módszertant dolgozzon ki az **oktatás – szociális támogatás – képzés-foglalkoztatás** hármában azzal a céllal, hogy a 16–20 év közötti, iskolából kiesett fiatalokat visszavezesse a tanulásba, illetve felkészítse a munkaerőpiacon történő érvényesülésre. (A program módszertana és törekvései egyébként kísértetiesen hasonlítanak a magyarországi tranzitfoglalkoztatási programokéra).

²⁷ *Education at a Glance*, OECD, 2012

Az esélyegyenlőség biztosításának szintén fontos eleme az **előzetes tudáselismerésre** kialakult, és az új svéd oktatási törvényben is rögzített rendszer. A *Skollagen* rendelkezései szerint az önkormányzatok által nyújtott felső középfokú felnőttoktatásba történő belépéskor gondoskodni kell az előzetes tudásfelmérés folyamatáról: a tanulók korábban szerzett ismereteit el kell ismerni. Így tulajdonképpen minden diák esetében megtörténik egy tudásszintfelmérés. Amely tárgyakból a tanuló megfelelően teljesít, azokat nem kell újra elvégeznie. A tudásfelmérés és elismerés, illetve a tanulás megszervezésének gyakorlata oktatási központként változik és a jelentkezők sajátosságai szerint alakul.

A *Studium*²⁸ nevű göteborgi önkormányzati oktatási központban minden beérkezővel interjút készítenek, majd egyéni tanulási tervet állítanak össze a tanulóval közösen. Az oktatási központ munkatársai segítenek gyakorlati helyet találni a tanulók számára, akik három hónap tanulást követően a hét egy részét (hetente legfeljebb három napot) a gyakorlati helyen töltönek.

A Studium fő profílja – a szakképzési programok kínálata mellett – az ún. **Swedish for Immigrants** program. Ez a svédországi oktatási rendszer világszerte egyedinek számító esélyegyenlőségi eleme. Svédországban ugyanis a bevándorlók törvény szerinti joga az ingyenes nyelvtanulás! A tanulókkal ez esetben is egyéni fejlesztési terv készül, és mindenki tudásához, képességeihez és az élethelyzetéből adódó lehetőségekhez mérten halad előre az oktatás berkeiben.

A „kötelező” iskolákban és a középiskolákban is választhatnak a tanulók a „svéd”, illetve a **„svéd mint második nyelv”** tantárgyak tanulása között. A bevándorlók gyermekei számára tehát nem kötelező a svéd irodalom tanulása, ők a svédet második nyelvként tanulják, és ebből kell megfelelő jegyet szerezniük ahhoz, hogy felső középfokra, illetve felsőfokú szakképzésbe vagy felsőoktatásba léphessenek.

Más országoktól eltérően Svédországban **nincsen országos vizsgáztatási rendszer**. Az adott iskola értékelési rendszere szerint szereznek jegyet a tanulók. A középiskolába történő bekerülés feltétele sem a felvételi vizsgán történő megmérettetés, hanem a programoktól függően, az adott tantárgyakból szerzett legalább „megfelelt” osztályzat megléte. (A felsőoktatásra felkészítő programok esetében több tantárgyból kell legalább „megfelelt” jeggyel rendelkezni.)

Az értékelési rendszer tehát nagyban figyelembe tudja venni az egyén élethelyzetét, sajátosságait, miközben a tanfelügyelet által végzett rendszeres monitoring és ellenőrzési folyamat biztosítja az oktatás minőségének egységességét az országban.

Az **egyéni szabott oktatás** szerves és hangsúlyos eleme a svéd rendszernek. A Göteborgi Egyetem munkatársának elmondása, illetve a *Teacher Education for Inclusion* című országjelentésben foglaltak szerint a tanárképzési programokon belül nagy hangsúlyt fektetnek a diákok közti különbségek kezelésének eltérő pedagógiai módszereire, illetve annak elsajátítására, hogy a tanítási módszerek hogyan igazíthatók a tanulók egyéni sajátosságaihoz.

A 90-es évektől egyre nagyobb teret nyert **„individualizáció”** szóval fémjelzett elvrendszerben mára hangsúlyosan elkülönítik az egyéni tanulás módszertanát és a tanítás módszerének egyénre szabását. Az előbbi esetben – az ún. *feldezettető tanulás* céljából – a tanulás felelőssége a tanárról a diákra „száll”. Ekkor nagyobb jelentőséget kap az otthoni környezet, a szülők iskolai végzettsége. Az viszont a tanár felelőssége, hogy a tanítás módszertanát a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazítsa. Az individualizáció kétfajta megközelítésének kérdésköre oktatáskutatók és gyakorlati szakemberek körében is vitatott kérdés (volt). A Nemzeti Oktatási Ügynökség kutatásai egyértelműen alátámasztják, hogy a módszertani eszköztár tanulóra szabása pozitív hatással van a tanulói teljesítményre, míg az önálló tanulás megközelítés felerősíti a szocio-kulturális különbségekből adódó hátrányokat, csökkenti a tanulói motivációt és negatívan befolyásolja az eredményességet.²⁹

Éppen ezért az individualizáció módszertana tekintetében a *Skolverket* a tanítás módszerének egyénre szabása mellett teszi le a voksát, az egyéni tanulás népszerűsítésével szemben.

Az egyénre szabott módszerek alkalmazását, továbbá a munka világában való érvényesüléshez szükséges készségek elsajátítását szolgálja az oktatási törvény azon passzusa is, amely előírja, hogy az oktatásban **kötelező a számítógéppel támogatott módszerek alkalmazása**. Jelenleg az önkormányzati általános iskolákban minden hatodik gyermekre jut számítógép, míg a magániskolákban minden negyedik-ötödikre. Az önkormányzati, illetve magánkézben lévő középiskolákban átlagosan 2,5, illetve 1,6 gyermekre jut egy számítógép.

Az individualizáció szélsőséges példájának tekinthetjük a **Vittra-iskolahálózat** azon kezdeményezését, miszerint néhány általuk működtetett iskolában **megszűntek az osztályok és a tantermek** is. Ezekben az intézményekben a tanulás szervezése teljesen az egyénhez igazítva folyik. A diákok egyéni vagy kiscsoportos konzultációkon vesznek részt, projektfeladatokat oldanak meg, és saját tempójukban haladnak a tananyagban. Így nincsenek állandó osztályok sem, a diákok egy-egy feladat köré csoportosulnak, illetve érdeklődési körük szerinti szerveződnek csoportokba.

A Vittra „falak nélküli iskoláit” (*schools without walls*) több cikkben is a jövő iskolájaként idézik.³⁰



Forrás: www.businessreader.com

Bár a Vittra-iskolák ergonómiája nem általánosan elterjedt Svédországban sem, viszont az minden iskoláról elmondható, hogy az épület tervezése, a közösségi terek kialakítása, a kilátás és a természetes megvilágítás tekintetében **különös figyelmet szentelnek a jó érzés biztosításának**. A Göteborgi Egyetem Pedagógia

²⁸ Göteborg, 21 Styrningsgatan

²⁹ *What influences Educational Achievement in Swedish Schools? – A Systematic Review and Summary Analysis*, Skolverket, 2009, p49

³⁰ <http://edudemic.com/2012/09/swedens-newest-school-system-has-no-classrooms> – letöltés: 2012. 11. 12.
www.businessinsider.com/a-group-of-schools-in-sweden-is-abandoning-classrooms-entirely-2012-1?op=1 – letöltés: 2012. 11. 12.

Tanszékének új (kb. öt éve készült) épülete például teljesen üveg, a diákok számára tervezett közösségi terek, az irodák, a tanári kávézó mind hatalmas ablakkal rendelkeznek. Az épület egyszerű, de kényelmes bútorokkal berendezve biztosítja az ott dolgozók és tanulók általános jó közérzetét.

A jó közérzet és egyben az egészséges, nyugodt életmód biztosítása nemcsak az épületek berendezésén keresztül, hanem az **iskolai életmódban** is teret kap. Az általános iskolás gyermekek napjuk egy részét a **szabad levegőn** töltik, egyes iskolák kifejezetten úgy szervezik a tanulást, hogy a gyerekek a szabadban tanuljanak. Ezt az elvet a zord időjárás ellenére is követik.

„**A svéd gyerekeket a bölcsődétől kezdve az önálló gondolkodásra tanítják.** Ez az egyik összetevője annak, hogy Svédország régóta, büszkén tartja fenn az innováció hagyományát” – az idézet a sweden.se/education oldal nyitómondata, amellyel a svédek saját oktatásfilozófiájukat fogalmazzák meg a látogatók számára. Az innováció elismerése egyben a befogadó gondolkodás tiszteletét is tartalmazza, megerősítve ezzel is a befogadó társadalom eszköztársaságát és szellemiségét a svéd oktatásban.

INFORMÁCIÓFORRÁSOK, IRODALOMJEGYZÉK

SZEMÉLYEK:

Karin Nilsson, *Skolverket* – Svéd Nemzeti Oktatási Ügynökség

Birre Thomasson és **Lena Sörenberg**, *Studium, Göteborgs Stads vuxenutbildning* – Göteborgi Önkormányzat, Felnőttképzési Osztály

Tilde Larsson, *Göteborg Stad, Utbildning* – Göteborgi Önkormányzat, Oktatási Osztály

Thomas Lingefjärd, *Göteborg Universitat, Institut för didaktik och pedagogisk profession* – Göteborgi Egyetem, Oktatástudományi Kar, Pedagógia Tanszék

TANULMÁNYOK:

What influences Educational Achievement in Swedish Schools? – A Systematic Review and Summary Analysis, *Skolverket*, 2009

Facts and figures 2011 – Pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden, *Skolverket*, 2011

VET in Europe – Country report: Sweden, referent Sweden, 2012 (megjelenés alatt)

Bengt Persson: *Teacher Education for Inclusion* – Country report: Sweden, University of Borås, 2011

HONLAPOK:

Göteborg város: www.goteborg.se

svédországi oktatás: www.sweden.se/eng/Home/Education

Svéd Tanfelügyelet (*Skolinspektionen*): www.skolinspektionen.se

Skolverket: www.skolverket.se

Vittra-iskolahálózat: www.vittra.se

IV.2

AZ IFJÚSÁGI PÁLYAORIENTÁCIÓS KÖZPONTOK INKLÚZIÓT SEGÍTŐ TEVÉKENYSÉGE ÉS A DÁN TERMELŐISKOLÁK

MÁRTONFI GYÖRGY

AZ IFJÚSÁGI PÁLYAORIENTÁCIÓS KÖZPONTOK (IPK) INKLÚZIÓT SEGÍTŐ TEVÉKENYSÉGE



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

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

A tankötelezettség Dániában 16 év, de ez csak az iskolarendszerben való részvételre igaz. Azt ugyanis senki nem teheti meg, hogy 16 éves korától a 18. születésnapjáig „semmit ne csináljon”. Dolgozhat, de ebben az életkorban ez ritka, a munkaadók sem szeretik. Aki viszont nem dolgozik, annak valamit tanulnia kell. Részt vehet például az iskolarendszeren kívüli valamilyen oktatási formában (termelőiskola, „*efterskole*”³¹, népfőiskola, nappali népfőiskola, munkahelyi tapasztalatszerzés). A tankötelezettség tehát **tulajdonképpen 18 éves korig tart**, de – ahogy Németországban vagy Belgiumban is – **nem középfokú oktatási intézményben** való tanulással is teljesíthető.

A **kilenc évfolyamos kötelező oktatás** befejezése a dán rendszerben nem jogosít automatikus továbbhaladásra. A középfokú – gimnáziumi, „szakközépiskolai” vagy szakképzési – beiskolázáshoz még az IPK azon megállapítására is szükség van, hogy az illető felkészült a középfok megkezdésére („*declare him/her ready for secondary education*”). Itt nem tudásszintmérésről van szó (abban az iskola illetékes), hanem elbeszélgetésről: a személyiség stabilitását, a szocializációs szintet vizsgálják. A tanácsadók ezért minden fiatalall – és rendszerint szüleikkel is – összesen 2-3 alkalommal találkoznak. **A 9. évfolyamosok kisebb része** (a meglátogatott

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

körzetben 4-4,5%-a) **nem kapja meg a jogosultságot, hogy azonnal folytassa tanulmányait:** nekik szinte minden esetben az opcionális 10. évfolyamban való továbbtanulást javasolták, de van, akinek egy termelőiskolában eltöltött néhány hónap segíthet.

Dániában három, a **lemorzsolódás megelőzését** és a **lemorzsolódók későbbi integrációját szolgáló jogszabályi intézkedés** van érvényben. Egyrészt minden 25. életévét még be nem töltött személyt, akinek nincsen hivatalos munkája, nem vesz részt oktatási programban, és nincs még középfokú végzettsége, nyilván kell tartani. E nyilvántartásban automatikusan megjelennek azok, akik nem fizetnek személyi jövedelemadót (azaz nincs bejelentett munkahelyük), és nincsenek beiratkozva egyetlen iskolába sem, vagy onnan kihullottak. Az IPK figyeli az adatbázist, és az ott megjelenő személyekkel felveszi a kapcsolatot. Komolyan szó van arról, hogy a 25 éves életkort 30 évre emelik fel, ugyanis még ekkor is további 40 potenciális „adófizető” éve van az illetőnek a munkaerőpiacon, ami sem neki, sem az államnak nem közömbös, hogy milyen tevékenységgel telik. A 18. életévüket még be nem töltöttök esetében a törvény még szigorúbb. Az ún. *15–17 program* keretében, ha valaki bekerül az adatbázisba, akkor az IPK-nak öt napon belül fel kell vennie vele a kapcsolatot, és el kell indítania azt a folyamatot, amely valamely szervezett – iskolarendszerű, vagy azon kívüli – programba vezet. Ha a család nem működik együtt az IPK-val, akkor súlyos jövedelemelvonással sújtják őket, de erre alig van példa. 18 éves kor fölött anyagi hátrány nem éri a nem együttműködőket, de az együttműködés hiánya itt is ritka. Az első megkeresés általában SMS-ben történik, ez nagyjából 70%-ban eredményes. Ha mégsem, akkor e-mailben, vagy telefonon, aztán postai levélben keresik az érintetteket. Ha ez sem vezetne eredményre – százból alig néhány esetben –, akkor személyesen keresi fel az illetőket a tanácsadó. Szinte senki nem érdekelt abban, hogy ne működjön együtt: a tipikus eset a „hasisárus”, aki illegális tevékenységgel sokat keres, és nem kíván „rosszabbul fizető” legális tevékenységekbe kapcsolódni. Bűnöző fiatalok azonban kevesen vannak. A szülői együttműködés is nagyarányú: inkább 90%, mint 80% fölötti, a bevándorlók között is.

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

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

Az IPK-k szakemberei kritikaként említik, hogy gyakorlatilag két adatbázis van. Az egyik az „iskolai”, amelyekben az iskolai előrehaladás adatai, a 8. évtől kötelező ún. egyéni fejlesztési tervek adatai is megtalálhatók, a másik pedig a munkaügyi szféra adatbázisa, amelyben a már munkát is vállalt, a rendszerből valamikor már kikerült fiatalok vannak. Természetesen mindkettőben csak a helyi lakosság adatai szerepelnek, így költözés esetén az adatok beszerzése levelezést, többletmunkát igényel, sokszor meg is hiúsul, márpedig a sikeres tevékenység kulcsa az előzmények alapos ismerete és a pontos diagnózis felállítása. Az IPK-k szeretnék egy olyan, 12–25/30 éves korig terjedő egységes adatbázist, amelyben minden információ együtt lenne, és az illetékes önkormányzat területén élők adatait láthatnák. A rendszer alapja egyébként a személyi azonosító szám (CPR, *Code of Personal Registration*), amely lehetővé teszi a nagy adatbázisokból való leválogatást. Az adatvédelmet a tanulmányút során megkérdezett érintettek mindannyian megfelelőnek ítélték.

Amennyiben Magyarország egy hasonló rendszer bevezetését tervezné, javasolt felkeresni az adatbázist működtető informatikai céget is, hiszen az iskolák és az IPK-k csak használói a rendszernek, de azt alaposabban

nem ismerik. Az oktatási szakemberekkel való konzultáció alapján az állapítható meg, hogy a rendszer gyengéivel együtt is megfelelően működik, nagy szükség lenne rá Magyarországon is.

A DÁN TERMELŐISKOLÁK

A dán termelőiskolák az első olajválság után jöttek létre, több mint 30 éve. Ma már az alternatív inklúziós programkínálat standard elemét jelentik, 1996 óta külön törvény vonatkozik rájuk. Olyanok számára ajánlható **átmeneti lehetőség** ez, akik a szakképzés megkezdésére valamilyen oknál fogva nem alkalmasak, mert előbb személyiségük stabilizálására, vagy egy döntés meghozatalára van szükségük. Tipikusan a valahonnan **lemorzsolódó 16–25 évesek** kerülnek a termelőiskolákba, de a belépők mintegy negyede olyan, a 9. évfolyamot éppen elvégzett fiatal, aki nem kapta meg az IPK jóváhagyását a középfokú szakképzésbe való belépéshez („*declared not ready for VET*”). Korábban a termelőiskolát maguk az érintettek választhatták, ma már az Ifjúsági Pályaorientációs Központok tanácsadóinak ajánlása kell a bekerüléshez.

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

A termelőiskolákban az **egyéni fejlesztési terv** mindenki számára kötelező. A fiatalok legfeljebb egy évet tölthetnek el a falai között, de az átlagos időtartam csak 5-6 hónap. Ezután mintegy 50–60%-uk továbbtanul középfokon vagy elhelyezkedik, a többiek „keresik helyüket”, vagy éppen az IPK-k keresik a megfelelő helyet számukra. Néhány éve még 100-nál is több termelőiskola volt, azóta számuk 80 körülire csökkent. Az iskolák számának csökkenése az önkormányzati rendszer átalakításának (egy-egy önkormányzatok összevonásának) a következménye: amely új önkormányzat területén több termelőiskola volt, ott azokat összevonták vagy valamelyiket megszüntették. Most egyszerre nagyjából 7700 főt tudnak fogadni, ami azt jelenti, hogy egy évben mintegy 14 000 fiatal fordul meg náluk.

A termelőiskolák is ún. **szabad iskolák**, amelyek céljaikat, működésüket a törvény szabta keretek között maguk határozzák meg. 2010 óta 11 pontból álló kartájuk is van, amely a közös elveket, a közös minimumot rögzíti. Legtöbb pontjuk a termelőiskolai törvényből következik. Az egyes termelőiskolák e közös minimumon felül nagyon különböző karakterűek, sajátos **szellemi és nevelő műhelyek** is. Ezért mondhatták egy IPK-ban, hogy a tanácsadó azt is megfontolja, hogy a környék mely termelőiskoláját ajánlja a fiatalnak: azt, amelyik a személyiségéhez, igényeihez legjobban illik.

A termelőiskolában az eredeti elképzelés szerint **termelés folyik**, innen a neve is, de egy ideje ez már csak megszorítással igaz. Fontos, hogy direkt oktatás csak olyan mértékben van, amilyenben azt a fiatal esetleg igényli, például valamilyen tárgyból korrepetálást kérhet. A 30 évvel ezelőtti termelőiskolák a szakiskolákhoz hasonló tanműhelyekben, fizikai, tipikusan az építőipari, fémipari, faipari, könnyűipari szakmákban való gyakorlati tevékenységet jelentettek. Ezekben valóban – a piacra, piaci feltételekkel folyó – termelés is zajlott és zajlik ma is, amely a termelőiskolák kiadásainak mindmáig mintegy 10%-át fedezi. A kilencvenes évektől ez folyamatosan megváltozott, és 5-10 éve már többségben vannak az úgynevezett „új irányok”, mint a hangszeres zene tanulása, a színészet, a tánc, az informatika, a filmezés. A hangsúly ugyanis nem a szakmán van, hiszen nem annak tanulására vagy gyakorlására készítik fel a fiatalot. Az nem is túl gyakori, hogy valaki éppen abban a szakmában kezdje el tanulmányait, amelyet a termelőiskolában űzött. A lényeg a személyiség rehabilitációja,

alkalmassá tétele a további tanulásra és munkára, és ezt a közösségben végzett művészeti vagy kézműves tevékenységek nagyon jól segítik. Koppenhága 4-5 termelőiskolájában szinte nincs is hagyományos, „piszkos” szakma, csak az új irányok valamelyike.

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

A termelőiskolákban tehát nem szakképzés folyik, de 2010 óta **korlátozott számban** – az egész országban összesen évi 150 új belépő (ez létszámuk 1-2%-a) erejéig – **szakképzést is folytathatnak**. Azért csak ilyen kis létszámban, mert a szakképző intézmények rossz néven vették a bizonyos értelemben jobb helyzetű (kisméretű, családias, egyéni pedagógiai módszerrel dolgozó) intézményekkel való kényszerű versengést. A hatóságok azért támogatták mégis kísérleti jelleggel e lehetőséget, mert vannak esetek, amikor pár hónapnyi termelőiskolai lét sem biztosítja a tanuló zökkenőmentes bekapcsolódását a 3-4 éves „normál” szakképzésbe. Néhányuk sokkal nagyobb eséllyel jut szakképzettséghez, ha egyéni bánásmóddal foglalkoznak vele a teljes képzési idő alatt. Itt tehát más módszertani-pedagógiai megközelítéssel folyik a szakképzés, nagyon korlátozott volumenben. A jelenlegi 81 termelőiskolából egyébként 30 kapcsolódott be ebbe a kísérletbe, azaz körükben népszerű a kezdeményezés. Egy-egy iskolában átlagosan 5 főt képeznek szakmára. A szakképző intézmények és a termelőiskolák egyébként gazdag kapcsolatrendszerrel építettek ki az évtizedek során.

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

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

INFORMÁCIÓFORRÁSOK, IRODALOMJEGYZÉK

SZEMÉLYEK:

Jacob Mortensen, igazgató, *Youth Guidance Centre* (UU)

Steen Hansen igazgató, *Youth Guidance Centre* (UU)

Verner Ljung, a *Dán Termelőiskolák Szövetsége* tanácsadója

TANULMÁNYOK:

Charter for the Danish Production Schools

www.psf.nu/content/uploads/charter/Charter_Danish_Production_Schools-edition_180510_VL.doc

HONLAPOK:

A Dán Oktatási Minisztérium honlapjáról az oktatási rendszerről letölthető anyagok elérhetősége:

<http://eng.uvm.dk/>

<http://eng.uvm.dk/Service/Publications>

Youth Guidance Centres:

<http://eng.uvm.dk/Education/Educational-and-vocational-guidance/Youth-Guidance-Centres>

Produktionsskole Foreningen (A dán termelőiskolák honlapja): www.psf.nu

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK VISSZAVEZETÉSE A TANULÁSHOZ – KÉT ANGLIAI PÉLDA BEMUTATÁSA

POLYACSKÓ ORSOLYA

A NORTHERN COLLEGE FELNŐTTKÉPZÉSI PROGRAMJA

Az angliai Dél Yorkshire-ben található *Northern College* alacsonyán képzett, vagy képzettség nélküli felnőtteknek, munkanélkülieknek kínál lehetőséget arra, hogy visszataláljanak a tanuláshoz. Mindezt olyan **rövid képzések** biztosításával teszi, amelyek időtartamukat és költségüket tekintve összeegyeztethetők a jelentkezők mindennapi életével, élethelyzetével. A különböző témájú, rövid képzések egymásra is épülhetnek. Az 1. és 2. szintű képzések elvégzése után a résztvevőknek lehetőségük van arra, hogy továbblépjenek a felsőoktatási felvételt megalapozó, ún. **Access to Higher Education Diploma** (Út a diplomához) elnevezésű programba.

A Northern College-et 1978-ban, a dél-yorkshire-i bányavidék hanyatlásakor alapították, válaszul a tömeges munkanélküliség megjelenésére. Ekkor egyéb lehetőségek hiányában sokan voltak kénytelenek berendezkedni a munkanélküli „életmódra”, amely több generációra is rányomta a bélyegét. A college programjai eredetileg azokat célozták meg, akik valamilyen oknál fogva elidegenedtek a tanulástól. Ma a college célcsoportjába tartozik a tágabb régióból minden olyan fiatal és felnőtt, akinek problémát jelent az iskolai képzettség megszerzése, az oktatási környezetbe való visszailleszkedés. Számukra kínál akkreditált képzési utat a college a legalapvetőbb készségek elsajátításától (írás-olvasás, számolás) a felsőfokú tanulmányokig.

Jelenleg a kurzusokon részt vevők 28%-a valamilyen tanulási nehézséggel küzd, 40% munkanélküli, 59% pedig gyakorlatilag semmilyen iskolai végzettséggel nem rendelkezik. Évente mintegy 6 000 hallgató iratkozik be valamilyen kurzusra. Az egyéves, a felsőfokú tanulmányokat megalapozó képzést például évente 80 főnek indítják.

A college-ban 2012-ben pilotprogram indult: 19–25 év közötti fiatalok kaptak kéthónapos lehetőséget munkagyakorlat megszerzésére. A kis létszámú, ám ígéretes program kiterjesztését tervezi az intézmény. A további tervek között szerepel egy komplex, szektorközi együttműködésre építő program elindítása is, amely a generációkon átnyúló munkanélküliség „kulturájának” kezelésére kínál majd megoldást.

Rövid képzések

A college elkötelezett az esélyegyenlőség, esélyteremtés iránt. Olyan embereket is igyekszik bevonni a tanulásba, akiknek korábban nem, vagy csak korlátozottan volt erre lehetőségük. Az esélyegyenlőség támogatásának szempontjából kiemelkedően fontosak a college programjában a rövid kurzusok. **A legtöbb képzés intenzív, bentlakásos, 3-5 napos képzés.** Szükség szerint még **gyermekfelügyeletet** is biztosítanak: a college területén 6 hónapos kortól 14 éves korig van erre lehetőség, amíg a szülő tanul.

A rövid képzések célja nem közvetlenül a résztvevők munkába állítása, sokkal inkább nevezhetők egyfajta alapozásnak. Középpontjukban ugyanis a tanuláshoz és a későbbi munkavállaláshoz szükséges önbizalom felépítése áll. A college tehát leginkább abban hatékony és eredményes, hogy általános ismeretek, valamint

ún. *soft skill*-ek (pl. kommunikáció, problémamegoldás, stb.) oktatásán keresztül tanulásra hangolja az amúgy javarészt bizonytalan és képzetlen embereket.

Már az intézmény megalapításakor is fontos szempont volt, hogy olyan tanulási lehetőséget nyújtsanak, amely illeszkedik a célcsoport életébe. A rövid kurzusok biztosítják, hogy a tanulás ne csak azok kiváltsága legyen, akik megengedhetik maguknak, hogy két teljes évet rászánjanak egy végzettség megszerzésére. A 3-5 napos képzések könnyebben összeegyeztethetők a mindennapi élettel, arról nem is beszélve, hogy azok számára, akik nem mozognak biztonságban az iskolai közegben, egy rövidebb kurzus „emészthetőbbnek” tűnik. Mivel a rövid képzések bentlakásosak, a résztvevő mégis kiszakad az otthoni környezetből, és pár napot egy impozáns kastélyban tölthet el. A rövid és hosszabb képzések párhuzamosan zajlanak, ezért a pár napra érkezőket motiválhatja a hosszabb kurzusra járó, felsőoktatási felvételre készülő tanulók jelenléte is.

A rugalmas és változatos témákban indított képzések között bármely életkorú és hátterű ember találhat magának megfelelőt. Az alapszintű, önbizalmat erősítő és tanulási készségeket fejlesztő programok (például *Önbizalom a tanuláshoz, Önbizalom-fejlesztés és asszertivitás*) mellett angol, matematika és egyéb területeken is ismereteket szerezhetnek a felnőtt diákok.

Kapcsolat a helyi közösséggel, közösségi irányultság

A Northern College a kezdetektől fogva szorosan együttműködött a környék intézményeivel, a helyi közösségekkel, a szakszervezetekkel és más érdekképviselőkkel, valamint a kisebbségek szervezeteivel. Az intézmény szorosan kapcsolódik a szakszervezeti mozgalomhoz, a bányász szakszervezetek különösen aktívak és támogatók voltak az elindulása idején. A közösségfejlesztés ezért kiemelt helyet foglal el a college kurzuskínálatában: az *Aktív állampolgárság és közösségi részvétel* című kurzus például nyitott bárki számára, de léteznek olyan továbbképzések is, amelyeket a helyi önkormányzatok, szociális szolgáltatók vagy érdekképviselők számára biztosítanak. További helyi kötődést – és a tanulóknak motivációt – jelent az is, hogy a mintegy 80 alkalmazott közül **több tanár és munkatárs maga is hátrányos helyzetből**, munkanélküliként **kezdt** újra tanulni és képezte magát tovább itt. A helyi beágyazottságot erősíti az is, hogy az intézmény irányítótanácsában helyhatósági és szakszervezeti képviselők is helyet foglalnak. A szakszervezeti kötődés a mai napig megmaradt – a college jelenleg is képez szakszervezeti tagokat és tisztségviselőket, akik számára szintén rövid képzési programokat kínál.

Access to Higher Education Diploma (Út a felsőoktatásba) program

A college zászlóshajó programja a több évtizedes múltra visszatekintő *Access to Higher Education*. A programba való bekerülésnek nincs formális előfeltétele, ugyanakkor a jelentkezőktől elvárják, hogy a jelentkezésnél demonstrálják azt, hogy komoly elköteleződést mutatnak valami iránt, legyen az a gyermeknevelés, a közösségi és/vagy önkéntes munka, vagy bármilyen más munka, amelyben megállták, megállják a helyüket. A program a társadalomtudomány és az IT területen kínál felkészítést. Sikeres teljesítése után a résztvevők felvételt nyernek a felsőoktatási intézménybe. Nem ritka, hogy a felsőoktatást előkészítő képzésre járók előzőleg több rövid kurzuson is részt vettek és körülbelül két év alatt jutottak el arra a motivációs és képzettségi szintre, amely az *Access...* programba való bekerüléshez szükséges.

A programot az *Open College Network* és a sheffield-i *Hallam Egyetem* validálta. Az *Access...* program nemcsak amiatt tekinthető kifejezetten sikeresnek, mert az elmúlt évtizedekben folyamatosan működött, ha-

nem mert a programot megkezdők mintegy 87%-a sikeresen teljesíti az elvárásokat, és így bekerül valamelyik felsőoktatási intézménybe.

A FAIRBRIDGE-PROGRAM SALFORDBAN

Manchester közvetlen közelében található Salford. A város az agglomeráció része, maga Salford azonban egy nagyobb közigazgatási egységet jelöl. Ezt a környéket sem kímélte a gazdasági visszaesés: magas a munkanélküliség, a város és a környező kisebb települések is bővelkednek kezelendő társadalmi problémákban, széteső, nehézségekkel küzdő családokban. Mindezt alaposan megsínylik az ott élő, oda bevándorolt családok gyerekei. A környéket mi sem jellemzi jobban, mint az odatartó vonaton a jegykezelő kérdése: „Miért akar oda menni? Onnan sokkal inkább eljönni akarnak az emberek.”

Különböző civil szervezetek, valamint a városi szervek és az oktatási intézmények is együttműködnek annak érdekében, hogy támogatást nyújtsanak azoknak a diákoknak, fiataloknak, akik lemorzsolódtak, vagy a lemorzsolódás veszélye fenyegeti őket a régióban. A támogatás egyik formája a **Fairbridge-program**, amely egyéni és csoportos foglalkozások keretében **személyre szabott fejlesztést nyújt** a 13 és 25 év közötti fiatalok számára. A program 2011 óta része a nagy presztízsű *Prince's Trust* országos alapítványi hálózatnak, amely azzal a céllal működik, hogy marginalizált, hátrányos helyzetű fiataloknak segítsen túljutni nehézségeiken és beilleszkedni a társadalomba. A program pozitív tapasztalatok megszerzéséhez és lehetőségekhez segíti ezeket a fiatalokat, így könnyítve meg társadalmi reintegrációjukat.

A Fairbridge-program annyiban hasonlít a korábban bemutatott Northern College szellemiségéhez, hogy a részt vevő fiatalok számára elsősorban **önbizalom-erősítő, pozitív élményeket adó és fejlesztő programokat** szervez, ezáltal segítve a visszakapcsolódást a tanulásba, az iskolai munkába.

Általában a legproblémásabbnak tartott gyerekek, fiatalok kerülnek a Fairbridge-programba: a fókuszban azok állnak, akiknek óriási nehézséget jelent az iskolai jelenlét, és gyakran még a speciális iskolákban sem tudják megállni a helyüket. A hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó szervezetek, civilek, valamint a városban és a környéken működő szakszolgálatok egyaránt küldenek fiatalokat a Fairbridge-hez. (Például a *Pupil Referral Unit* nevű, ágazatközi együttműködéssel működő szerv, amely olyan iskolaköteles gyerekek elhelyezéséről köteles gondoskodni, akik valamilyen oknál fogva – gyakran viselkedészavar, hátrányos helyzet, családi problémák miatt – nem járnak iskolába.) Az alapítvány sok *traveller*³² és kelet-európai bevándorló roma diák iskolai integrációját segítette az elmúlt időszakban.

A Fairbridge-program az első találkozó után egy **rövid bevezető kurzussal** (*Access course*) indul. Ennek kialakításánál fontos szempont volt, hogy az alapítványhoz irányított fiatalok többségének meggyűlt a baja a strukturáltabb programokkal. Emiatt olyan program kialakítására törekedtek, amely változatos, szórakoztató, nem „iskolaszagú”, mégis valamilyen erőfeszítést követel a fiataloktól. A bevezető a legtöbb esetben egy kalandtúrának is beillő kirándulás: a fiatalok az alapítvány felkészült szakembereinek és kísérőinek felügyeletével egy pár napos, „ottalvós” kiránduláson vesznek részt. Ez látszólag jó móka, ugyanakkor nem kis kihívás elé állítja a fiatalokat, hiszen **megszokott környezetüktől távol** és általában a komfortzónájukon kívül kell működniük, ismeretlen emberek társaságában. Ez nem egy fiatal számára problémát jelent, hiszen sokan a szociális és társas normák minimális ismeretével érkeznek, arról nem is beszélve, hogy többüknek még soha nem volt alkalma átlépnie lakóhelye határait. A kiválasztást végző munkatársak nem is mindenkit ajánlanak, találnak alkalmasnak erre a bevezető kurzusra. A résztvevők számára **a felkínált programok izgalmasak** – kötélpályán ügyességi

feladatok elvégzése, kirándulás a tengerhez vagy a hegyekbe. Az ismeretlen közeg és terep pedig lehetővé teszi, hogy közösség alakuljon a programon részt vevőkből és létrejöjjön egy szorosabb, **bizalmi viszony a mentorokkal** és a szervezet munkatársaival, amely a későbbi munkához jó alapot ad.

Minden fiatal mellé kijelölnek egy mentort, aki személyesen is sokat konzultál a fiatalokkal, akármikor fordulhatnak hozzá. Az *Access course* után minden résztvevővel készítenek egy személyes fejlődési tervet, ún. **fejlesztési naplót** (*Personal development diary*). Ez szolgál állandó viszonyítási pontként a közös munkában: ehhez térnek vissza a folyamat során, ezt beszélik át és tárgyalják újra, ha szükséges, minden esetben közös megegyezésre jutva. Nagyon nagy hangsúlyt kap minden egyes esemény, történés vagy változás tudatosítása a részt vevő fiatalokban, ugyanis cél, hogy a későbbiekben saját maguk is értelmezni tudják a velük történt eseményeket.

A programot 4 hónapra előre állítják össze, a különböző tevékenységek kiválasztásában nagy szabadságot élveznek a fiatalok. A 16 év fölöttiek más programok közül választhatnak, mint a kisebbek – utóbbi csoport nem vesz részt az *Access course*-on. 2012-ben ezeket a tevékenységcsoportokat szervezték az alapítványnál a fiatal, 16 év alatti klienseknek: vállalkozási ötletek, különböző sportolási lehetőségek, kézműves foglalkozások, kirándulások. A 16 év fölöttiek vállalkozási ismeretek, élelmiszer-egészségügyi ismeretek, foglalkoztatást előkészítő projekt és számos sportolási és szabadidős tevékenység közül választhattak 2012-ben, de emellett olyan praktikus ismeretek elsajátítására is lehetőségük nyílt, mint a pénzzel való gazdálkodás, az elsősegélynyújtás vagy a filmkészítés. Mindezeket a programokat természetesen a fiatalok érdeklődési köréhez illően, velük konzultálva állítják össze, és számukra érdekes formában biztosítják.

A programok tehát jellemzően **nem az iskolai felzárkóztatásra koncentrálnak**, noha vannak olyan foglalkozások, amelyek az iskolai előmenetelt is segítik. Sokkal inkább arra törekszik a szervezet, hogy a hozzájuk forduló vagy hozzájuk irányított gyerekek önbizalmát helyreállítsa, személyiségét és önismeretét megerősítse.

Évente kb. 240 új résztvevőt fogadnak a térségből. Sok fiattalal hosszabb távon, huzamosabb ideig dolgoznak együtt. A gyerekek, fiatalok bármikor visszatérhetnek a Fairbridge-hez, ha szükségét érzi a támogató közegnek és mindaddig maradhatnak, amíg erre szükségük van.

Összefoglalva tehát a *Prince's Trust* a Fairbridge-program által olyan fiatalokat segít, akik számára különböző okok miatt – pl. viselkedési zavarok, családi problémák stb. – nehézkessé vagy lehetetlenné válik a jelenlét, a helytállás az iskolában. A Fairbridge-program leginkább a jelentkezők személyiségét építi: önbizalmuk és önismeretük, valamint tudatosságuk megerősítésére törekszik azáltal, hogy pozitív élményekhez segíti őket.

INFORMÁCIÓFORRÁSOK, IRODALOMJEGYZÉK

SZEMÉLYEK:

Jayne Hawley, oktatási programokért felelős igazgatóhelyettes, *Northern College*
beszélgetések a college más munkatársaival és volt hallgatójával

Rhia Lewis, külső kapcsolatokért és fejlesztésekért felelős munkatárs, *Fairbridge-program*

TANULMÁNYOK:

The Northern College. Twenty-five years of adult learning. Ed. Malcolm Ball – William Hampton
A Fairbridge-program információs kiadványai

HONLAPOK:

A Northern College honlapja: www.northern.ac.uk

A Fairbridge-program honlapja: www.princes-trust.org.uk/about_the_trust/in_your_region/north_of_england/north_west/salford_centre.aspx

³² Az Angliában élő romák nagy része *traveller*, azaz utazó, vándorló, ami arra utal, hogy lakókocsiban laknak és időről időre megváltoztatják lakhelyüket.

IV. 4

A FRANCIA MÁSODIK ESÉLY ISKOLÁK HÁLÓZATA ÉS AZ ISKOLÁKBAN FOLYÓ TEVÉKENYSÉGEK

BOGNÁR MÁRIA, JUHÁSZ JUDIT

A FRANCIA OKTATÁSI RENDSZER FŐBB JELLEMZŐI

Franciaország oktatási rendszere erősen **központosított**, az állam által irányított és szabályozott rendszer (az iskolák alapításáról és bezárásáról, a vezetők kinevezéséről és menesztéséről, a finanszírozásról az állam központilag határoz, a foglalkoztatott tanárok közalkalmazottak, emellett azonban a helyi önkormányzat felel az épület fenntartásáért, a közlekedési támogatásokért, felszereltségért), amely a mai napig megőrizte a napóleoni időkből származó erősen és **korai életkorban szelektáló** jellegét. A szelekció bizonyos fajtái már az alsó középfokon eldőlnék, a tanuló 14 éves kora körül, amikor arról dönt a tanári testület, hogy milyen típusú középiskolában tanuljon tovább.

A **közoktatás 6 és 16 éves kor között kötelező**, ugyanakkor gyakorlatilag minden gyermek már hároméves korától részesül az iskola előtti oktatásban, így ez tekinthető az általános rendszerbe való belépési életkornak. Az alapfokú oktatás öt évből áll (alsó tagozat), ahonnan – a magyarországi rendszerhez hasonlóan – automatikusan lépnek tovább a gyerekek a négyéves **alsó középfokú oktatásba** (felső tagozat), melynek végén megszerzik első végzettségüket (*brevet*). A 15 éves tanulók ezután a tanárok javaslatai szerint lépnek tovább a **felső középfokú oktatásba**, amelynek két típusa, az **általános és műszaki**, illetve a **szakiskola** közül választhatnak. A hároméves oktatás első éve tulajdonképpen egy orientációs év, ekkor dől el a képzési irány, melynek végén érettségi vizsgát szerezhetnek. Az általános középiskola (*lycée*) a hosszabb távú felsőoktatásra, a műszaki középiskola az ilyen típusú felsőoktatásra, míg a szakiskola a szakmunkára készít fel, ugyanakkor ez utóbbiból is van út a felsőoktatásba. A szakiskolában további kétévnyi tanulással lehetőség van a szakmai bizonyítvány megszerzésére, illetve újabb két év után a szakiskolai érettségi megszerzésére is. Az érettséginek tucatnyi fajtája szerezhető az adott képzési út specialitásának megfelelően pl. humán vagy természettudományi orientációval stb.

A **felsőoktatási intézményekbe** az érettségi birtokában a törvény szerint **automatikus a bejutás**, ugyanakkor az érkezési sorrend és egyéb kiválasztási szempontok is működnek a gyakorlatban. Az egyetemek egy speciális fajtájába (*Grandes Ecoles*) valódi felvételi eljárás, méghozzá versenyvizsgák után juthat be a kevés kiválasztott: ők az „elit”.

A MÁSODIK ESÉLY ISKOLÁK ÉS A HÁLÓZAT LÉTREJÖTTE

Európában már a 2000 és 2010 közötti időszakra kitűzött stratégiai célok között szerepelt a korai iskolaelhagyók arányának 10%-ra történő visszaszorítása. E cél túlzottan ambiciózus volt, így az Európai Unió 2020-as stratégiájának egyik kulcsindikátoraként változatlanul fennmaradt. A tagállamoknak évről évre beszámolási kötelezettségük is van a cél érdekében tett konkrét intézkedéseikről. A **korai iskolaelhagyás** komplex okokra vezethető vissza, amelynek megelőzése érdekében preventív, intervenciós és korrekciós beavatkozások tehetőek. A **második esély iskolák** működtetése jellegzetesen egy korrekciós lépés.



Franciaországban az első második esély iskola Marseille-ben jött létre 1997-ben, az akkori Európai Unió többi 11 tagállamával közösen indult kísérleti projekt egyik iskolájaként. A projekt indításának alapját – Édith Cresson kezdeményezésére – az 1995-ben napvilágot látott és az oktatási miniszterek által elfogadott *Tanítás és tanulás: útban a kognitív társadalom felé* című fehér könyv adta. Az 1999-ben sikeresen zárult projekt eredményeként az országban eleinte kevesebb, majd egyre több hasonló intézmény nyílt meg.

A francia **második esély iskolákba** azok az – elsősorban – **18–25 év közötti fiatalok kerülnek be**, akik **nem rendelkeznek se szakképesítéssel, se munkahellyel**, és legtöbbször az alapismereteik is hiányosak. Néhány olyan iskola is működik, amelyik a 16 éves tankötelezettségi kort éppen betöltött korai iskolaelhagyókat is befogadja, illetőleg egy olyan helyszín is, amelyik **30 éves korig nyitott** az ún. **NEET-fiatalok** (*neither in employment, education or training* – sem munkában, sem oktatásban, sem képzésben részt nem vevők) beiskolázására. Az iskolák, illetőleg a beiskolázott fiatalok számának jelentős gyarapodását a 2006–2007-ben Párizs külvárosiban és a nagyvárosokban mindenféle életkilátás nélküli (első vagy többedik generációs bevándorló) fiatalok randalírozása tette indokolttá.

A marseille-i mellett megjelenő első intézményekkel egy időben létrejött a francia második esély iskolák hálózata (*Réseau E2C France*), amely az európai projekt mintájára egyfajta színvonal- és minőségbiztosítást, valamint az intézmények, pedagógusok szakmai támogatását vállalta fel. (Európai szinten ezt a szerepet az 1999-ben alakult és azóta is aktívan működő *E2C – Europe*, azaz a *European Association of Cities, Institutes and Second Chance Schools* tölti be.) A francia hálózat szerepe a fiatalok körében növekvő vandalizmus miatt felértékelődött és politikai támogató hátszelet kapott: a 2007. márciusi oktatási törvényben már nevesítve, konkrét feladatkörrel jelent meg, 2008-tól jogosulttá vált a vállalatok szakképzési hozzájárulásának közvetlen fogadására, 2009-től az állam elismerte a hálózat intézményakkreditációs (*labellisation*) rendszerét (amely azóta is az állami és képzési támogatások elnyerésének feltétele). Ezek az iskolák tehát a normál közoktatási rendszertől teljesen független szabályozás és finanszírozás szerint működnek.

A marseille-i mellett megjelenő első intézményekkel egy időben létrejött a francia második esély iskolák hálózata (*Réseau E2C France*), amely az európai projekt mintájára egyfajta színvonal- és minőségbiztosítást, valamint az intézmények, pedagógusok szakmai támogatását vállalta fel. (Európai szinten ezt a szerepet az 1999-ben alakult és azóta is aktívan működő *E2C – Europe*, azaz a *European Association of Cities, Institutes and Second Chance Schools* tölti be.) A francia hálózat szerepe a fiatalok körében növekvő vandalizmus miatt felértékelődött és politikai támogató hátszelet kapott: a 2007. márciusi oktatási törvényben már nevesítve, konkrét feladatkörrel jelent meg, 2008-tól jogosulttá vált a vállalatok szakképzési hozzájárulásának közvetlen fogadására, 2009-től az állam elismerte a hálózat intézményakkreditációs (*labellisation*) rendszerét (amely azóta is az állami és képzési támogatások elnyerésének feltétele). Ezek az iskolák tehát a normál közoktatási rendszertől teljesen független szabályozás és finanszírozás szerint működnek.

A második esély iskolai telephelyek és a beiskolázottak száma az elmúlt évtizedben

Év	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Telephely	9	11	15	26	35	39	49	70	96	110
Beiskolázott	1 004	1 428	1 918	2 669	3 713	4 739	5 704	8 049	11 454	13 196

A FIATALOK SZÁMÁRA BIZTOSÍTOTT MÁSODIK ESÉLY PROGRAM

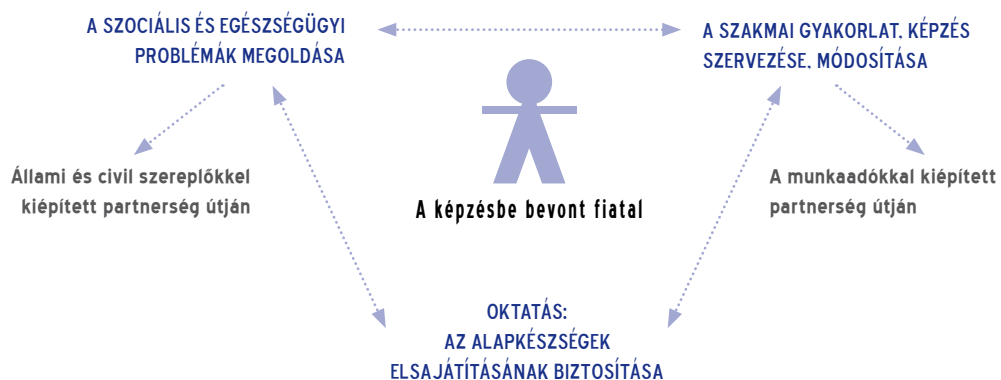
A francia második esély iskolák célja a munkanélküli fiatalok alkalmassá tétele a munkaerő-piaci foglalkoztathatóságra. Ahogyan a marseille-i igazgató fogalmazott: „azért vannak itt, hogy munkát találjanak és nem azért, hogy tanuljanak”. Ennek a célnak rendelik alá az oktatási hiányok pótlását és a fiatalok személyiségének

fejlesztését. A munkaerőpiacra való integrálást a cégekkel, vállalkozásokkal nagyon szoros együttműködésben végzik, teljes egészében rájuk hagyva a szakmai felkészítést, annak elméleti és gyakorlati vonatkozásaival együtt. Ha szakképzettség megszerzésére van szükség, azt már az iskola hatóköréből kikerülve, a foglalkoztatás mellett szervezett képzéssel, vagy a választott szakmához szükséges szakképzésbe való belépéssel biztosítják.

MÁSODIK ESÉLY ISKOLÁK A GYAKORLATBAN

A francia példa két szempontból is jó gyakorlatnak számít: egyrészt az iskolákban végzett tevékenységek, a probléma eredményes kezelése miatt, másrészt pedig a rendszerszinten kiépített működés okán. Valamennyi francia második esély iskola közös küldetése: **megfelelő szakmai beavatkozás** és a **meglévő/megszerzett kompetenciák validálása**, azaz az oktatás és képzés világából már legalább egy éve kikerült 18–25 év közötti fiatalok társadalmi és munkaerőpiacra történő integrálása az oktatás és képzés eszközeivel. Ennek érdekében valamennyi intézményben közősek a működés alapelvei, miszerint minden beiskolázott fiatalnak személyre szóló és átfogó programot kell biztosítani, amely egyaránt tekintetbe veszi a tanulási lemaradásait, a szakképzési igényeit és a szociális szükségleteit. További közös gyakorlat, hogy a fiatalok beiskolázásától a tanulói idő végéig a **munkahelyekkel szoros együttműködésben** dolgoznak. A célcsoport igényeit figyelembe véve alapelv az **aktív tanulási formák** előnyben részesítése, a lehető legkevesebb hagyományos tanítási módszer alkalmazása. Mivel az iskolatípus a munkaerőpiacra orientál, az azonnali munkához jutást célozza, ezért központi jelentőségű a **valós munkaerő-piaci lehetőségek ismerete**. Ennek érdekében bevonják valamennyi helyi állami szereplőt, valamint a régió gazdasági és szociális szereplőit is, hogy a képzés a társadalmi-gazdasági környezet realitásának talaján maradjon. Az iskola elvégzésékor, a képzésből való kilépéskor igazolást állítanak ki a fiatalok megszerzett alaptudásának szintjéről (számolás/érvelés, Office-használat, francia nyelv és kommunikáció, angol nyelv).

Az alapelveknek megfelelően a képzés középpontjában az egyes fiatalok állnak. A helyi beágyazódást, a képzés működését a következő diagram szemlélteti:



A második esély iskolákba való beiskolázás folyamatos, azaz általában kéthetente tudnak fogadni újonnan belépő fiatalokat. A képzési ciklus a következő módon épül fel:

Felmérés és képzési terv készítése. Ez a hat hétre tehető időszak a bevezetés ideje, amely során felméri a fiatalok munkavállaláshoz szükséges alaptudását, az egyéb személyes szükségleteiket, bizonyosságot szereznek

részvételi elkötelezettségükről és megállapodnak a fiatal számára alkalmasnak tűnő foglalkozási területben, munkahelyben.

Munkahelyválasztás (projekttervezés). Ez az egyhetes időszak szolgál egyrészt arra, hogy a fiatal meggyőződjék arról, valóban tudna-e dolgozni azon a munkahelyen, másrészt hogy feltárják a tartós foglalkoztatásához megszerzendő készségek, képességek körét és ennek alapján közösen megtervezik a tényleges munkába álláshoz vezető projektet. (Ha a fiatal szempontjából ez a munkahely nem megfelelő, lehetőség van egy újabb projektterv készítésére.)

A szakmai projekt megvalósítása. Ennek a szakasznak az időtartama az egyének előzetes tudásától, fejlődőképességétől, valamint a munkakör ellátásához szükséges képességektől és készségektől függ. A fiatalok képzési idejük felét a munkahelyen, másik felét a második esély iskolákban töltik. A munkahelyeken történik a szakmai képzés, az iskolák – a munkahelyekkel folytatott rendszeres egyeztetések alapján – kizárólag személyes fejlődésükre és a foglalkoztathatóságukhoz szükséges alapismereteik pótlására (francia nyelv, számolás, számítógép használat) koncentrálnak.

Az integrációs terv értékelése. A képzési szakasz lezárultát követően az iskola bizonyítványt állít ki az alap-képességek valós szintjéről, a munkahely pedig javaslatot tesz a következő lépésre. Ez lehet az adott (általában betanított) munkakörben való további foglalkoztatás, szakképesítés megszerzésére történő beiskolázás stb.

A második esély iskolákban töltött időszak egyénenként változó, de maximum két év. A képzésben való részvétel eddig a beiskolázottak 58%-a³³ számára hozott a munkaerőpiacon valódi eredményeket.

Az alapelvek, a képzési struktúra, a fejlesztendő alapkészségek, valamint az elsajátított tudásról kiállított **bizonyítvány** valamennyi francia második esély iskolában azonos. Ugyanakkor maga a működési forma, a diákok és pedagógusok toborzása, az együttműködő partnerek köre, a szakképzési irányok kialakítása vagy akár az intézményi innovációk köre és tartalma az iskoláktól függ. Így van olyan helyszín (pl. a *Chalons en Champagne-i* intézmény), ahol az egy-egy régióban működő intézmények közös igazgatás alatt működve akár 10 telephellyel is rendelkeznek, ugyanakkor egyetlen intézménynek számítanak; míg másutt (pl. Marseille) egyetlen intézményből áll az adott második esély iskola. Ezért van az, hogy míg 110 telephelyről beszélhetünk, addig ténylegesen mindössze 42 ilyen iskola működik Franciaországban³⁴. Intézményi innovációként mindkét meglátogatott helyszínen egy-egy saját fejlesztésű szoftvert mutatott be. A Chalons-ban megismert **Cyclise** alapvetően egy **nyomonkövető és dokumentációs szoftver**, amely részletes információkat tartalmaz az egyes tanulókról nézve. Az adatbázisban a tanárok rögzítik a tanulók bemeneti, folyamatközi és kimeneti eredményeit. Emellett a velük kapcsolatban lévő több száz vállalat listája is megtalálható a felületen. Az adatrögzítés egyrészt lehetővé teszi a kimutatások készítését a folyamatos eredményekről, másrészt lehetőséget ad a 3, 6 és 12 hónapos utánkövetésre is. A marseille-i fejlesztésű **EDA** egy speciális szoftver, amely nem csupán az iskolára, a tanulócsoporthoz és a tanulóknak/gyakornokoknak vonatkozó információkat, értékelési adatokat rögzíti, hanem elsősorban egy **pedagógiai fejlesztő eszköz**, amely e-learning, azaz online számítógépes tanulási forma megvalósulást teszi lehetővé, miközben szorosan támaszkodik a csoporttal dolgozó pedagógus-tréner szakértelmére. Tehát ez nem egy önálló, otthoni tanulásra szolgáló eszköz, hanem a **tutorálás segédeszköze**.

33 21% munkaszerződést kapott; 4% közfoglalkoztatott lett; 15% olyan munkaszerződéshez jutott, amely egyben a munka melletti képzésben való részvételt is biztosítja; 18% pedig a szakképzésbe kapcsolódott be.

34 www.reseau-e2c.fr/ecole-de-la-deuxieme-chance/ecoles

RENDSZERSZINTEN KIÉPÍTETT MŰKÖDÉS: A RÉSEAU DES ÉCOLES DE LA 2E CHANCE EN FRANCE

A Chalons en Champagne-i székhelyű *Réseau E2C France* a kormány által felhatalmazott, országos hatókörű nonprofit szervezetként a helyi feltételekhez igazodás megtartása mellett a **második esély iskolák működésének minőségbiztosítását** végzi. Választott testületében a különböző iskolák képviselőiben egy elnöke, egy általános és további két elnökhelyettese, egy pénztárosa és egy titkára, valamint két adminisztrátora van. A szervezetnek két részlege (és az adott területért felelősséggel tartozó alkalmazottja), valamint az elnök és a részlegek munkáját segítő asszisztense van. A két részleg: az **iskolák és intézményi akkreditációs folyamatok** (*labellisation*), valamint a **szakmai fejlesztés és partnerségi kapcsolatok** részleg.

Az **intézményakkreditáció** az évente biztosított állami támogatásra jogosítja fel az iskolákat. Egy új intézmény másfél év felkészülési időt kap ahhoz, hogy meg tudjon felelni az akkreditációhoz szükséges feltételeknek (addig kap akkreditáció nélkül is állami támogatást), a már akkreditált helyszíneknek pedig négyévente kell ismételtelen alávetniük magukat az eljárásnak. Az akkreditációs eljárás értékeli, hogy az adott intézmény valóban a lefektetett alapelvek szerint működik-e. A folyamat egységes és átlátható, a hálózat három dokumentumot dolgozott ki hozzá: az alapelvek kartáját, amelyben a működés feltételeit rögzítették; az intézményi akkreditációs eljárási rendet; valamint az ahhoz tartozó útmutatót.

A **szakmai fejlesztést** a pedagógusok számára szervezett tapasztalatcserék és egyéb továbbképzések keretében biztosítják. Évente diáktalálkozót is szerveznek. (Mivel ennek az egységnek a vezetőjével nem találkoztunk, erről a területről nem rendelkezünk bővebb információval.)

HAZAI KAPCSOLÓDÁSOK

A *második esély* biztosításának kérdése itthon két területen figyelhető meg. Egyrészt még a közoktatás keretein belül a többszöri évismétlődőnek, illetve a szakképzésben sikertelenül indulóknak – pl. TÁMOP-forrásokból támogatott **Második esély iskola programok**, illetve **Dobbantó**. Másrészt a rendszerből már kikerült fiatalok számára korábban indított, munkára, munkavállalásra felkészítő programok, mint pl. a **tranzitfoglalkoztatás**, a **KID (Komplex, Integrált, Differenciált)** vagy egyes **EQUAL**-projektek.

A tapasztalatok a köznevelési Híd programokban hasznosíthatóak. A *Réseau* folyamatos épülése és az alkalmazott intézményakkreditációs folyamat jó példája annak, hogy miként lehet egy egyedi innovációt azonos minőségi szintet megtartva fokozatosan országos kiterjesztésű programmá fejleszteni. A francia rendszerből különösen figyelemre méltó a társadalmi és munkaadói partneri hálózat és együttműködés. A megismert szoftverek közül a Cyclise program ezen intézmények adminisztratív munkáját teheti könnyebbé, különös tekintettel az egyes diákok itt megszerzett készségeinek, képességeinek követési módjára. Az EDA pedig a Híd II. és Híd III. programokat segítheti abban, hogy a diákoknak egyéni tanulási szükségleteik szerinti gyorsabb ütemben való előrelépést tudjanak biztosítani.

INFORMÁCIÓFORRÁSOK, IRODALOMJEGYZÉK

SZEMÉLYEK:

Shahla Lassus, igazgató, *Ecole de la Deuxième Chance de Marseille*

Adil Lamrabet, a hálózat kommunikációs és fejlesztési vezetője, *Réseau des Écoles de la 2e Chance en France*

Emmanuel Lelocat, pénzügyi és adminisztratív igazgatóhelyettes, *Réseau des Écoles de la 2e Chance en France*

Florian Mouchel, pedagógiai vezető, *Réseau des Écoles de la 2e Chance en France*

TANULMÁNYOK:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php

Tót Éva: *Új tömegek – régi szelekció*. Educatio 1995/3, pp. 469–484. www.hier.iif.hu >> *Educatio*

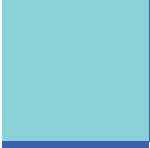
HONLAPOK:

www.e2c-marseille.net

www.reseau-e2c.fr

http://fszk.hu/images/stories/Francia_EC2_magyarul.pdf

www.oecd.org/employment/youthforum/46105332.pdf



TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY



OKTATÁSFEJLESZTÉSI
OBSERVÁTORIUM
KÖZPONT



TKKI
TUDOMÁNYI KUTATÓ
INTÉZET



Az egész életen
át tartó tanulás
programja



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA