

MORVAI TÜNDE

A FINN OKTATÁS 25 ÉVE: PISA-SIKEREK, VÁLTOZÁSOK, KIHÍVÁSOK



...a tanári jóllét kérdése a finn oktatáspolitikai egyik központi témájává lépett elő. A finn vitákban egyre gyakrabban merül fel annak felismerése, hogy a rendszer minősége végső soron azon is múlik, képes-e a tanári pályát hosszú távon vonzóvá és fenntarthatóvá tenni.

Huszonöt év telt el azóta, hogy a 2000-ben megtartott első PISA-felmérésben¹ elért élmézőnybeli eredmények Finnországot a nemzetközi oktatáspolitikai érdeklődés középpontjába emelték. A finn tanulók szövegértésben, matematikában és természettudományban egyaránt kiemelkedően teljesítettek, miközben az egyéni és intézményi eredmények közötti különbségek alacsonyak maradtak – ez az együttállás egyszerre jelezte a magas átlagos tudásszintet és az esélyegyenlőség érvényesülését. A nemzetközi tanulói teljesítménymérések további kedvező eredményei nyomán a finn oktatás váratlan sikerét rövid időn belül *finn csodaként* kezdték emlegetni. Ez a megnevezés – részben függetlenül attól, ahogyan a finnek maguk értelmezték rendszerüket – a finn oktatást nemzetközi viszonyítási ponttá emelte. A 2000-es évek elején tapasztalt sikereket azonban a finn szakmai közeg nem hirtelen reformok vagy célzott nemzetközi teljesítményorientáció eredményeként értelmezte. Sokkal inkább egy hosszú, következetes társadalom- és oktatáspolitikai építkezés „melléktermékének” tekintették, amelynek alapjai már az 1970-es években lefektetett strukturális változásokig nyúlnak vissza. A finn oktatási rendszer alapjait már az 1970-ben indított oktatási reform óta következetesen építették: a komprehenzív iskola (peruskoulu) bevezetése, valamint az esélyegyenlőség elvének hangsúlyozása olyan strukturális keretet teremtett, amely hosszú távon stabil tanulási környe-

zetet biztosított.² A tanári pálya magas presztízse, a kutatásalapú (mesterszintű) tanárképzés és a nagyfokú szakmai autonómia egyaránt hozzájárultak ahhoz, hogy az oktatás ne központi ellenőrzés, hanem szakmai bizalom mentén szerveződjön. A finn szakemberek az új évezredben elért PISA-eredményeket egy bizalomra, szakmai autonómiára és méltányosságra épülő, a finn társadalmi értékrenddel összhangban működő oktatási rendszer külső megerősítéseként értelmezték. Annak ellenére, hogy a finn szakmai közeg tudatosan visszafogottan kezelte a nemzetközi mérésekben aratott sikereket – elsősorban egy jól működő rendszer visszajelzéseiként tekintve azokra –, a nemzetközi érdeklődés gyorsan és látványosan felerősödött.³

A siker előtörténete: *peruskoulu*, bizalom, egyenlőség

■ A finn oktatási rendszer sikere hosszú történeti fejlődés eredménye: egy olyan folyamaté, amelyben a társadalmi értékek, a szakpolitikai döntések és az intézményi gyakorlatok fokozatosan erősítették egymást. Finnországban az 1970-es években végrehajtott reformok vezették be a mindenki számára közös peruskoulu rendszert, amellyel a közoktatás fókuszába az esélyegyenlőség és az egységes, kilenc évfolyamos komprehenzív iskola került. Ez a strukturális keret biztosította, hogy társadalmi hovatartozástól függetlenül minden gyermek ugyanabban az iskolarendszerben tanuljon, térítésmentesen hozzáférve az oktatáshoz és a kiegészítő szolgáltatásokhoz (tankönyvekhez, étkezéshez, iskolai egészségügyi ellátáshoz stb.). A peruskoulu alapelve a késleltetett szelekció: minden tanuló együtt halad legalább a kilenc osztályos alapképzés végéig, így a tanulói teljesítmények szórása mérsékelt marad, és az iskolák közötti különbségek is csekélyek. A méltányosság politikája magában foglalja a korai intervenciót is: a finn iskolák széles körben alkalmaznak differenciált oktatást és speciális támogatást annak érdekében, hogy egyetlen tanuló se maradjon tartósan le.

Az 1970-es évektől kezdve tudatosan kiépített bizalom kultúrája a finn oktatáspolitikai másik kulcseleme. Az oktatásirányítás és a társadalom megbízik a pedagógusokban, az intézményvezetőkben és a szülőkben, hogy a helyi szinten legjobb tudásuk szerint biztosítják a minőségi oktatást minden gyermek számára. Finnországban soha nem vezettek be rendszeres országos szintű teszteket a kötelező iskolai szakaszban, és az 1980-as évek végétől nincsenek iskolai felülvizelők sem. A tanári szakma mindig is nagy társadalmi megbecsülésnek örvendett, és a szülők is bíznak az iskolákban és tanárokkal. A szakmai autonómia nem ellenőrzés-mentességet jelent, hanem azt, hogy a jól képzett pedagógusok a központi kerettanterv adta mozgástérben saját szakmai döntéseik alapján tervezik meg és valósítják meg a helyi tantervet, az oktatás módszereit és értékelését. A tanári munka professzionális színvonala – amelyhez hozzájárul a tanárok magas szintű egyetemi képzése – a rendszer egészében kiegyenlített teljesítményeket eredményezett: a finn PISA-eredmények nemcsak magas pontszámokat, hanem rendkívül alacsony szórást is mutattak az iskolák és tanulók között.

A „finn csoda” exportálhatóságának korlátai

■ A nemzetközi figyelem a 2000-es évek elején sajátos mellékhatásokat is eredményezett. Finnország rövid idő alatt az oktatáspolitikai „tanulmányutak” és szakmai záródoklatok kiemelt célpontjává vált: döntéshozók, kutatók, iskola-

igazgatók érkeztek a világ különböző részeiből, iskolákat látogattak, órákat figyeltek meg, pedagógusokkal beszélgettek, és a „titkot” keresték. Pasi Sahlberg és más finn oktatáskutatók azonban arra figyelmeztettek, hogy a „finn csoda” útja nem másolható mechanikusan, és nem kezelhető exportálható reformcsomagként, mivel egy sajátos társadalmi-kulturális ökoszisztéma eredményeként jött létre.⁴ Sahlberg hangsúlyozza, hogy a finn siker csak a jóléti állam intézményi logikájával, a magas társadalmi bizalommal és a tanári professzionalizmus társadalmi megbecsülésével együtt értelmezhető. Ha ezek a feltételek hiányoznak, akkor a finn rendszer egyes elemei – például a decentralizáció vagy a tanári autonómia – más országokban akár az egyenlőtlenségek növekedéséhez is vezethetnek.⁵ Gyakori tévedése a reformkényszerben gondolkodó rendszereknek, hogy a finn tapasztalatot gyors beavatkozások és mérőszámjavítások ígéretével azonosítják, holott Finnország nem a PISA-eredmények javítására készült, és sikereit sem versenyszerű logikában értelmezte. Ugyanakkor a finn út nem lezárt vagy változtathatatlan minta: a finn szerzők inkább azt javasolják, hogy más országok a mögöttes alapértékeket – a bizalmat, a professzionalizmust, a méltányosságot, a hosszú távú építkezést – fordítsák le a saját viszonyaikra, ahelyett, hogy intézményi rész megoldásokat próbálnának másolni.⁶

A teljesítménytrend megfordul: 2006 után lassú csökkenés

■ A 2000-es évek végétől a PISA-felmérésekben mért finn eredmények már nem javultak tovább, sőt enyhe, de tartós romlás mutatkozott. A 2006-os felmérés volt az utolsó, amikor Finnország mindhárom vizsgált területen a legjobbak között szerepelt; ezt követően csökkenni kezdett az átlagteljesítmény. 2012-re matematikából a finn diákok kicsúsztak a top 10-ből, és a hanyatló trend 2015-ben is folytatódott; 2018-ban az olvasás eredménye még viszonylag erős maradt, de matematika és részben természettudomány terén a finn tanulók teljesítménye érzékelhetően gyengült. Az OECD összegző elemzése alapján Finnország 2006 óta mindhárom területen tartós pontszámcsökkenést regisztrált, miközben korábbi kivételes pozíciója fokozatosan „normalizálódott” a fejlett országok mezőnyében.⁷

Fontos ugyanakkor, hogy a finn közbeszédben és szakmai vitákban ezt a visszaesést ritkán kezelik önmagában rangsor- vagy presztízskérdésként. Inkább egy jelzésértékű tendenciaként értelmezik, amely a rendszer alkalmazkodóképességének határait mutat rá: még egy sokáig stabilan működő modellnek is szembe kell néznie azzal, hogy a társadalmi környezet, a tanulási szokások és az iskolával szembeni elvárások gyorsabban változnak, mint ahogyan az intézményi korrekciók lépést tudnak tartani. Sahlberg értelmezésében a teljesítményromlás inkább figyelmeztetésként szolgál, semmint a rendszer összeomlásának bizonyítékeként.⁸ A finn tapasztalat értéke ebben az új helyzetben nem a csodavárásban, hanem a folyamatos önreflexióban és hosszú távú gondolkodásban rejlik: annak felismerésében, hogy a méltányosság, a bizalom és a minőség kényes egyensúlyát időről időre újra meg kell teremteni egy változó környezetben.

Egyenlőtlenségi minták

■ A teljesítményromlással párhuzamosan a korábban példaértékű finn oktatási méltányosság is megbomlani látszik. Bár nemzetközi összehasonlításban Finnországban továbbra is mérsékeltek az iskolák közötti különbségek, több friss

elemzés rámutat: nő a gyengén teljesítők aránya, szélesedik a teljesítményolló a legjobbak és a lemaradók között, és erősödik a társadalmi háttér hatása a tanulói pályákra. A finn szakirodalom különösen az olvasás területén érzékeli ezt fenyegetőnek: miközben a legkiválóbb teljesítményű tanulók aránya viszonylag stabil maradt, a legalapvetőbb készségi szintet el nem érők csoportja növekedett. Ez próbára teszi a komprehenzív iskolarendszer egyik alapígétét – hogy minden tanuló számára biztosítják a minimálisan szükséges alapkészségek elsajátítását.⁹

Egy másik sokat emlegetett jelenség a nemek közötti teljesítménykülönbség növekedése. A PISA-felmérésekben a finn fiúk eredményei – különösen a csökkenő olvasási kedv miatt – tartósan gyengébbek lettek a lányokénál, ami végső soron más területekre is kihat. A PISA feladatainak jelentős része ugyanis szövegértési és értelmezési képességekre épül, így az olvasásban lemaradó fiúk hátránya matematikából és természettudományból is megmutatkozhat. Regionális különbségek is erősödnek: Kelet- és Észak-Finnország egyes térségeiben a tanulói teljesítmények és a továbbtanulási esélyek kedvezőtlenebb mintázatot mutatnak. E tendenciák mögött a helyi erőforrások különbségei és a társadalmi szerkezet átalakulása is meghúzódik.

Mindezek nyomán olyan egyenlőtlenségi minták rajzolódnak ki a finn oktatásban, amelyek korábban alig voltak érzékelhetők: erősödik a fiúk lemaradása a lányokhoz képest, növekszik a szocioökonómiai háttér szerepe, és markánsabbá válnak a területi eltérések. Ez együtt komoly kihívást jelent egy olyan rendszer számára, amely hosszú ideig éppen méltányosságával vált nemzetközi hívatkozási ponttá.¹⁰

Digitális fordulat, tanulási szokások, „láthatatlan” tényezők

■ A PISA-pontszámok csökkenése mögött álló okok feltárása szükségszerűen összetett feladat. A finn oktatást – más fejlett iskolarendszerekhez hasonlóan – az elmúlt évtizedekben új kihívások érték: a digitalizáció alapjaiban alakította át a tanulási és olvasási szokásokat, fragmentálódott az információfogyasztás, és megváltozott az iskolán kívüli tanulási környezetek szerkezete. A mai tanulók figyelmi mintázatai és tanulási stratégiái jelentősen különböznek a korábbi generációkétól. Az olyan tanulási formákat, amelyek hosszabb ideig fenntartható koncentrációt igényelnek, egyre inkább rövidebb, párhuzamos információfeldolgozási folyamatok váltják fel. Ez különösen a szövegértés és az elmélyült problémamegoldás területén jelent kihívást, hiszen e készségek fejlesztéséhez hagyományosan folyamatos, elmélyült gyakorlásra van szükség.

A finn oktatáspolitikai és kutatói diskurzusban ezért a digitalizáció nem pusztán technológiai eszközök használatának kérdéseként jelenik meg, hanem mint strukturális probléma: hogyan szervezhető újra az iskolai tanulás ritmusa, tartalma és értékelése egy olyan környezetben, ahol az iskola már nem az elsődleges tudásforrás. Sahlberg több nyilatkozatában is hangsúlyozza a képernyőidő növekedése, a figyelem megosztottsága és az olvasási szokások változása közötti összefüggéseket; ugyanakkor azt is kiemeli, hogy mindez nem egyfajta „technológiaellenes” álláspont, hanem annak felismerése, hogy a digitális eszközök pedagógiai és kulturális beágyazottsága döntő jelentőségű. Magyarán: önmagában a technológia jelenléte nem garantál jobb vagy rosszabb eredményeket, a kulcs az, miként sikerül a pedagógiát és az iskola kultúráját hozzáigazítani ah-

hoz a világhoz, amelyben a tanulók már természetes közegként használják ezeket az eszközöket.

A teljesítménycsökkenés hátterében azonban nemcsak a tanulói szokások változása áll. Intézményi és erőforrás-tényezők is szerepet játszanak. Több finn értelmezés említi például a 2008 utáni gazdasági megszorítások hatását: az önkormányzati fenntartású iskolarendszerben a helyi költségvetések szűkülése sok településen megnövelte az osztálylétszámokat, csökkentette a pedagógiai asszisztensek és egyéb támogató személyzet számát, és iskolabezárásokhoz vagy összevonásokhoz vezetett. Mindez különösen a lemaradó tanulók korai támogatásának kapacitását gyengítette. A finn modell egyik finom egyensúlya éppen itt mutatkozik meg: a bizalomra épülő decentralizáció akkor működik jól, ha a helyi erőforrások nem válnak nagyon egyenlőtlené, és ha az autonómia mögött stabil szakmai és szociális infrastruktúra áll. A 2008 utáni időszak rámutatott, hogy ha a gazdasági feltételek romlanak, a pusztán bizalomra építő irányítás önmagában nem elegendő a teljesítmény és a méltányosság fenntartásához – szükség van megfelelő finanszírozásra és támogató hálózatra is.

A 2016-os alaptanterv: kompetenciák, problémaalapú tanulás és fejlesztő értékelés

■ A finn válaszok egyik központi eleme a 2016-ban bevezetett Finn Nemzeti Alaptanterv (*National Core Curriculum for Basic Education*), amely a 21. századi kompetenciák fejlesztését, a digitális műveltséget, a kooperációt és az önszabályozó tanulást hangsúlyozza. Az új tanterv egyszerre ad szilárd országos keretet és hagy jelentős helyi mozgásteret: értékalapú, minden intézményre érvényes irányokat jelöl ki, ugyanakkor lényeges autonómiát biztosít az iskoláknak és pedagógusoknak abban, hogyan valósítják meg a kitzűzött célokat.¹¹

A nemzetközi recepcióban a finn reform kapcsán gyakran a jelenségalapú vagy problémaalapú tanulás került a figyelem középpontjába. Az új alaptanterv ugyanis támogatja az interdiszciplináris, projektalapú tanulásszervezést, ahol a kiindulópont nem egy tantárgyi fejezet, hanem egy komplex jelenség vagy probléma. Fontos kiemelni, hogy a finn megközelítésben mindez nem a hagyományos tantárgyi rendszer felszámolását jelenti, hanem annak kiegészítését: a jelenségalapú modulok a tantárgyi alapokra épülve valósulnak meg. Céljük, hogy a diákok képessé váljanak összekapcsolni különböző tudásterületeket, értelmezni az információkat és együttműködésben megoldásokat keresni. Az alaptanterv továbbá kiemelten kezeli a fejlesztő értékelés gyakorlatát.¹² A finn rendszer hagyományosan visszafogott a standardizált tesztelésben; az értékelést inkább a tanulás támogatásának eszközeként fogja fel, amely folyamatos visszajelzést ad a diáknak és a tanárnak egyaránt. Ez a szemlélet összhangban áll azzal a finn alapfeltevéssel, hogy az iskola nem versenypálya, hanem közszolgáltatás – ám éppen ez a felfogás kerül nyomás alá a teljesítményromlás idején, mivel a külső kényszerek reflexszerűen „keményebb” elszámoltathatóság felé mozdíthatnák el a rendszert. A finn viták egyik tétje éppen az, hogy a jobb eredmények iránti igény ne tegye tönkre azt a bizalmi infrastruktúrát, amely a rendszer egyik legfőbb erőforrása volt.¹³

■ A finn modell gyakran idézett, de sokszor félreértett eleme a korai támogatás intézménye. Finn értelmezésben ez nem egy időszakos felzárkóztató projektet vagy külön programot jelent, hanem a komprehenzív iskola mindennapi működésének alapelve: a tanulási nehézségekre és fejlődésbeli eltérésekre a lehető legkorábban reagálni kell, lehetőleg az osztálytermen belül, rugalmas pedagógiai megoldásokkal. A cél nem a tanulók megbélyegzése vagy elkülönítése, hanem a lemaradások stabilizálása még azelőtt, hogy tartós hátránnyá válnának. Ennek érdekében a rendszer erősen támaszkodik a tanórai differenciálásra, a kics csoportos felzárkóztatásra, speciális szakemberek (fejlesztőpedagógusok, iskolapszichológusok) bevonására, valamint az iskola és a család szoros együttműködésére.

E ponton válik különösen érthetővé Sahlberg figyelmeztetése a finn modell „átvehetőségének” korlátairól: a korai támogatás csak akkor működik, ha van mögötte elegendő szakmai kapacitás, idő és stabil intézményi háttér, valamint olyan együttműködési kultúra, amelyben a segítség nem stigmatizál. Ha a helyi erőforrások szűkülnek, vagy a pedagógusokra nehezedő munkateher nő, a korai támogatás – mint érzékeny rendszerfunkció – könnyen sérülékennyé válik, és ezzel együtt sérül a méltányosság is. A finn tapasztalat szerint tehát a korai beavatkozás alapelve sem csodafegyver, hanem egy olyan működési mód, amely jóllehet hozzájárul a tanulói esélyek kiegyenlítéséhez, ám fenntartása folyamatos erőfeszítést és megfelelő erőforrásokat igényel.

A tanári munka átalakulása és a szakmai jóllét kérdése

■ A finn oktatás hosszú időn keresztül a tanárok magas szintű professzionalizmusára építette hitelességét. A 2010-es évektől azonban a pedagógusok munkája Finnországban is jelentős átalakuláson ment keresztül. Egyre nagyobb kihívást jelent a tanulók sokféleségének kezelése – legyen szó nyelvi, kulturális vagy képességbeli különbségekről –, a sajátos nevelési igényű és bevándorló hátré diákok támogatásáról, a digitális eszközök pedagógiai beillesztéséről, valamint a tanulók jóllétének és mentális egészségének biztosításáról. Mindez újfajta tudást, készségeket és érzékenységet követel meg a tanároktól. Ezzel párhuzamosan a szakma egyre erőteljesebben azt az álláspontot erősíti meg, hogy a „magányos tanár” szerepe már nem fenntartható: helyette az iskolákon belüli együttműködésre, a kollektív szakmai tanulásra és az intézményi szintű fejlesztő kultúra kialakítására van szükség.¹⁴ A tanárok autonómiája ebben a felfogásban nem elszigeteltséget jelent, hanem felelős részvételt: rendszeres közös tervezést, pedagógiai kísérletezést, egymás munkájának visszajelzéseken alapuló támogatását. Mindez azonban csak megfelelő idő és intézményi támogatás mellett valósulhat meg. Ha a pedagógusok munkája túlterhelt, a szakmai innováció is „luxussá” válhat, és az autonómia könnyen üres retorikává silányul.¹⁵

Mindezek következtében a tanári jóllét kérdése a finn oktatáspolitikai egyik központi témájává lépett elő. A finn vitákban egyre gyakrabban merül fel annak felismerése, hogy a rendszer minősége végső soron azon is múlik, képes-e a tanári pályát hosszú távon vonzóvá és fenntarthatóvá tenni. Ez különösen fontos egy olyan modellben, amelynek alapját éppen a tanári munka magas szakmai színvonala adja – ezt pedig nem lehet pusztán normatív elvárásokkal fenntartani. A 2010-es évekre Finnországban is egyre nyilvánvalóbbá vált a pedagógus-

pálya utánpótlásának kihívása: bár a tanári hivatás továbbra is vonzó, különös figyelmet fordítanak a fiatal pedagógusok pályán tartására és a tanári munka társadalmi megbecsültségének erősítésére.

Társadalmi változások és integráció: sokszínűbb tanulói összetétel

■ A finn oktatás előtt álló kihívások szorosan összefonódnak a társadalmi átalakulásokkal. Finnország az elmúlt évtizedekben viszonylag homogén társadalomból fokozatosan sokszínűbbé vált. A bevándorló háttérű tanulók aránya nőtt, akik érkezésükkor jellemzően nem beszélik a finn nyelvet. A finn nyelv elsajátítása ráadásul – nyelvszerkezeti sajátosságai miatt – jelentős többlet-erőfeszítést igényel, ami a tanulási pályák kezdetén hátrányt okozhat a migráns gyerekeknek.

A PISA 2015 adatai mindhárom vizsgált területen számottevő teljesítménykülönbséget mutattak a Finnországon kívül született tanulók és hazai társaik között. Bár a bevándorló háttérű diákok aránya a finn PISA-mintában viszonylag alacsony (Sahlberg egy nyilatkozata szerint nagyjából 4% körüli), a teljesítményszerűs így is növekvő méltányossági kérdésként jelenik meg. Ugyanakkor a finn elemzések – Sahlberg saját értelmezését is beleértve – hangsúlyozzák, hogy mindez önmagában nem magyarázza a finn eredmények általános romlását. Inkább arra világít rá, hogy a korábban kiegyensúlyozott rendszernek egyre összetettebb tanulói összetételhez kell alkalmazkodnia, miközben meg kell őriznie alapértékeit és minőségi normáit.¹⁶

Strukturális lépések a 2020-as években: kiterjesztett tankötelezettség és új prioritások

■ A finn oktatáspolitikát a 2020-as években több strukturális intézkedéssel is reagált az említett kihívásokra. Ilyen lépés volt a tankötelezettség kiterjesztése 18 éves korig, amelynek célja a lemorzsolódás csökkentése és a középfokú végzettség megszerzésének általánossá tétele. A 2021-től életbe lépő reform mögött egyszerre húzódtak meg munkaerőpiaci és méltányossági megfontolások: egyrészt, hogy minél kevesebben essenek ki a képzésből a peruskoulu befejezése után, másrészt, hogy a társadalmi háttér a lehető legkevésbé határozza meg a továbbtanulási és érvényesülési esélyeket. Az elmúlt években egyre hangsúlyosabbá vált az olvasáskultúra megerősítésének igénye, valamint a digitális pedagógia szerepéről folytatott önreflexív és kritikus szakmai párbeszéd. A cél nem a technológia elvetése, hanem annak tudatos és kritikus bevonása az oktatásba – annak belátása, hogy a figyelemgazdaság működése alapjaiban kérdőjelezi meg a hagyományos pedagógiai megközelítések hatékonyságát. Ugyancsak előtérbe került a tanulói jóllét és mentális egészség támogatásának témája. A finn oktatási szakmai diskurzusban ezek a különálló jelenségek – a növekvő tanulói sokféleség, a digitális környezet kihívásai, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek erősödése – végső soron egy közös kérdésben találkoznak: hogyan őrizhető meg a komprehzív iskola alapvető célja, vagyis az, hogy az oktatás minden tanuló számára egyenlően hozzáférhető legyen, miközben magas színvonalú tudást és fejlődési lehetőséget is kínál? A dilemma lényege, hogy lehet-e egyszerre biztosítani a méltányosságot és az oktatási minőséget egy olyan társadalmi környezetben, amely egyre gyorsabban változik, és amelyben az iskola szerepe már nem magától értetődő, mint korábban.¹⁷

■ A PISA-sikerek időszaka után jelentkező kihívások tehát nem egy kudarc történetét rajzolják ki, hanem egy olyan rendszerét, amelynek újra és újra alkalmazkodnia kell a társadalmi, kulturális és technológiai változásokhoz. A finn tapasztalat értéke ma már kevésbé a „csoda” ígéretében, sokkal inkább az állandó önreflexióban és a hosszú távú gondolkodásban rejlik. Abban a belátásban, hogy a méltányosság, a szakmai bizalom és a minőség egyensúlyát időről időre újra kell teremteni. Ebben az értelemben a finn út legfőbb tanulsága nem egy mechanikusan átvehető recept, hanem annak felismerése, hogy a jó iskola végső soron társadalmi szerződés kérdése – és ezt időről időre újra meg kell újítani.

■ JEGYZETEK

1. A PISA (Programme for International Student Assessment) az OECD által szervezett nemzetközi tanulói teljesítménymérés, amely háromévente vizsgálja a 15 éves tanulók szövegértési, matematikai és természettudományos kompetenciáit, elsősorban arra összpontosítva, hogy a tanulók mennyire képesek tudásukat mindennapi életben hasznosítani.
2. Pasi Sahlberg: *Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach*. In: *Journal of Education Policy* 22(2). 2007. 147–171.
3. Jouni Välijärvi et al.: *The Finnish Success in PISA – and Some Reasons Behind It*. University of Jyväskylä, 2007.
4. Hannu Simola: *The Finnish Education Mystery: Historical and Sociological Essays on Schooling in Finland*. Routledge, London–New York, 2015.
5. Pasi Sahlberg: *A finn példa* (Fazekas Dóra ford.). Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 2013.
6. Uo.
7. OECD (2001–2023): *PISA Results* (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2022). OECD Publishing, Paris. web: <https://www.oecd.org/pisa/>
8. Pasi Sahlberg on Finland's recent PISA results. web: <https://pasisahlberg.com/pasi-sahlberg-on-finlands-recent-pisa-results/>
9. PISA: Gap between girls' and boys' reading skills largest in Finland. web: <https://yle.fi/a/3-11100956>
10. Schools report: Tens of thousands of Finnish children at risk of marginalisation. web: <https://yle.fi/a/3-9079359>
11. Finn Nemzeti Alapanterv [National Core Curriculum for Basic Education] (2014): Helsinki: Finnish National Agency for Education. web: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/national-core-curriculum-basic-education-adults-2017>
12. Bomba Gábor: *A „finn csoda” ányékában. Oktatáspolitikai trendek Finnországban a PISA-időszakban*. *Opus* 2024/3. 279–284.
13. Jari avonen – Teijo Korhonen: *Towards 21st Century Education: Teacher Education and Learning in Finland*, Finnish Innovation Fund Sitra, Helsinki, 2015.
14. Pasi Sahlberg: *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press, 2011.
15. Challenges in the Finnish Education System – Broken Chalk. web: <https://brokenchalk.org/challenges-in-the-finnish-education-system/>
16. Interview with Washington Post: What has happened to Finland's schools? web: <https://pasisahlberg.com/interview-washington-post-happened-finlands-schools/>
17. Compulsory Schooling in the 21st Century: Short-Term Effects of Finland's 2020 Act on Compulsory Education. web: <https://www.helsinki.fi/discussion-papers/discussion-paper-50#:~:text=Economics%20www,once%20the%20law%20no>