

GERGELY ÁGNES

FINNORSZÁG MINT PEDAGÓGIAI MÍTOSZ ÉS KRITIKAI TÁRGY



**A játék során a tanulás
természetesen
bontakozik ki:
a gyermek felfedez
új dolgokat,
összefüggéseket ismer
meg, fejleszti a
képzeletét, párbeszédet
folytat, problémákat
old meg, és sajátos
módon értelmezi a
körülötte lévő világot.**

■ Az elmúlt évtizedekben kiemelt érdeklődés övezte a finn oktatási rendszert. A magas színvonalúnak tartott, ugyanakkor tanulmányi nyomástól mentes pedagógiai gyakorlat fokozatosan egyfajta pedagógiai mítosszá vált, amely mind a szakmai, mind a tágabb közbeszédet hosszú időn keresztül – és részben ma is – foglalkoztatja. A sokak által követendő példaként emlegetett oktatási modell már a finn kora gyermekkori oktatás és nevelés (early childhood education and care, ECEC) szakaszában megjelenik. A finn ECEC-t különösen a játékra épülő tanulás, a gyermekek jóllétének középpontba állítása, a pedagógusi autonómia, valamint a társadalmi egyenlőség iránti elköteleződés miatt tekintik modellértékűnek.¹

Az ezekre az elvekre épülő pedagógiai szemlélet a „jó gyermekkor” eszményét hangsúlyozza, amely a finn oktatási modell idealizált alapját képezi. Ebben a narratívában a játék, a biztonság, a bizalom és a pedagógusok szakmai szabadsága kiemelt szerepet kap. A finn ECEC-ben a gyermek aktív szereplőként van jelen: a tanulás a játékon, a társas kapcsolatokon, valamint a mindennapi tapasztalatokon és felfedezéseken keresztül bontakozik ki.²

A tanulmány célja, hogy bemutassa a játék-alapú tanulást mint pedagógiai módszert, valamint a finn ECEC alapvető pilléreit: az esélyegyenlőséget, a jóllétet és a bizalmat, továbbá feltárja a pedagógusi autonómia szerepét és jelentőségét. Emellett kritikai megközelítésben

vizsgálja a finn modell köré épülő pozitív diskurzust, különös tekintettel arra, hogy az esélyegyenlőség, a jóllét és a bizalom hangsúlyozása ellenére a játék miként járulhat hozzá az előre definiált, sztereotip nemi szerepek újratermelődéséhez és megerősödéséhez.

Játékalapú tanulás

■ A finn ECEC egyik legmeghatározóbb sajátossága a játékalapú tanulás, amely nem csupán pedagógiai módszerként, hanem átfogó szemléleti keretként jelenik meg. A játékalapú vagy játékos tanulás egy olyan holisztikus és gyermekközpontú folyamatot jellemez, amely során a gyermek az önmaga számára fontos és jelentésteli játékokban vesz részt. A játék során a tanulás természetesen bontakozik ki: a gyermek felfedez új dolgokat, összefüggéseket ismer meg, fejleszti a képzeletét, párbeszédet folytat, problémákat old meg, és sajátos módon értelmezi a körülötte lévő világot. A játékos tanulás során a gyermek nem passzív befogadó, hanem aktív cselekvő: kezdeményez, alakít és irányít. A játék nem a gyermekkel történik, hanem általa valósul meg, hiszen döntéseket hoz, célokat tűz ki, ötletel és reflektál. A finn játékos és gyermekközpontú oktatás nem csupán kognitív, hanem holisztikus, a gyermeket mint egészként fejleszti. A tanulás így megjelenik a játékban, a mozgásban, a felfedezésben, a társas interakciókban és az önkifejezésben. A hangsúly az egyéni, megélt tapasztalatokon van.³

A pedagógus a játék során támogatóként és kísérőként van jelen. A gyermek szabadon választhat tevékenységet, míg a pedagógus segíti és támogatja a játékot, de nem veszi át az irányítást. A tempót és az irányt a gyermek határozza meg egyéni igényei és lehetőségei alapján. A játék így nem válik teljesen strukturálatlanná: a pedagógus jelenléte nem irányító, hanem támogató jellegű; megfigyel, reagál, kérdez, és szükség esetén finoman beavatkozik a tanulási folyamatba.⁴ A játékos tanulás sikeressége abban rejlik, hogy a játék önmagában örömet, élvezetet és bevonódást teremt. Mivel a gyermek önmaga választja és teremti meg a játék helyzetét, erős motiváció jellemzi, ami a sikeres tanuláshoz vezet: a gyermek teljesen bevonódik az aktivitásba, és játszva tanul.

A finn ECEC során tudatosan biztosítanak időt, teret és eszközöket a játékhoz. A napirend strukturált, de rugalmas, ami lehetővé teszi az elmélyült játékot a gyermek számára.⁵ Így a környezet és az intézményi kultúra is támogatja, illetve megalapozza a játék és a játékos tanulás alapjait.

Esélyegyenlőség, jóllét és bizalom mint normatív pillérek

■ A ECEC egy olyan összefüggő és következetes keretrendszerre épül, amelynek alapját az esélyegyenlőség (equity), a jóllét és a bizalom képezi. A rendszer nem a teljesítményalapú oktatásra helyezi a hangsúlyt, hanem a „jó gyermekkor” megteremtésére: a gondoskodásra, a kapcsolatokra, a kapcsolatépítésre és az érzelmi biztonságra.⁶ Ezen elvek, valamint azok mindennapi pedagógiai gyakorlatban való alkalmazása egy olyan koherens értékalapot alkot, amely már a kora gyermekkori életszakaszban támogatja a gyermek holisztikus fejlődését.

Az esélyegyenlőség mint az egyik alappillér a magas minőségű kora gyermekkori oktatás és neveléshez való egyenlő hozzáférést jelenti, amely minden gyermek számára biztosított, társadalmi-gazdasági helyzetétől, nyelvi háttértől vagy földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül. Az országosan szabályozott tantervek és

szabályrendszerek, valamint az alacsony térítési díjak hozzájárulnak az intézmények közötti alacsony szegregációhoz. Ennek következtében minden gyermek számára egyenlő tanulási lehetőségek adóttak. Az esélyegyenlőséggel szorosan összefügg a gyermek jóllétének elsődlegessége. A finn ECEC pedagógiájának középpontjában a gyermekek érzelmi, szociális és fizikai jólléte áll. A tanulás nem szűkül le a korai tanulmányi teljesítményre; ehelyett a játékot, a kapcsolatokat és a biztonságérzetet a jelentésteli tanulás előfeltételeinek tekintik. A pedagógiai vezetés összekapcsolja a gyermekek jóllétét a mindennapi interakciók minőségével, a stabil rutinokkal és az érzelmileg érzékeny pedagógusok jelenlétével.⁷ A jóllét egyszerre etikai cél és pedagógiai feltétel. Ez a szemlélet a gyermeket inkább „létező emberként”, mintsem „válni készülő emberként” értelmezi, a jelenlétet a teljesítmény elé helyezve.⁸

A finn rendszer egyik megkülönböztető jegye a bizalom kultúrája. A bizalom több szinten működik: – az intézmények és a szülők – a pedagógusok és az állam – valamint a pedagógusok és a gyermekek között. Az intézmények és a szülők közötti bizalom a partnerségen és a gyermek jóllétéért vállalt közös felelősségen alapul. A szülők az ECEC-et olyan térként érzékelik, ahol a szakemberek elkötelezettek a gondoskodó kapcsolatok és az érzelmi jelenlét iránt, különösen a fiatalabb gyermekek esetében.⁹ Rendszerszinten a pedagógusok és az állam közötti bizalom az alacsony elszámoltathatósági nyomásban és a standardizált tesztelés hiányában érhető tetten. A pedagógusok széles körű szakmai autonómiával rendelkeznek, ami a társadalom szakértelmükbe vetett bizalmát tükrözi.¹⁰ A pedagógus-gyermek kapcsolatban a bizalom szintén kulcsszerepet játszik. Az óvodapedagógusoktól elvárás az érzelmi elérhetőség, a figyelmes jelenlét és a gyermekek jelzéseire való érzékeny reagálás, amely biztonságos tanulási környezetet teremt a játékhoz, a felfedezéshez és a tanuláshoz. A mindennapi gyakorlatban a bizalom alakítja a pedagógus-gyermek kapcsolatokat, ahol a gyermekeket kompetens, aktív résztvevőkként kezelik, akiknek a hangja számít.

Pedagógusi autonómia és aktiváló módszerek

■ A pedagógusok autonómiája és az aktivizáló pedagógiai módszerek alkalmazása a finn kisgyermekkorai nevelés és gondozás (ECEC) meghatározó jellemzői. Ezek együttesen olyan tanulási kultúrát formálnak, amely a szakmai ítélőképességet, a gyermekek cselekvő részvételét és az értelmes bevonódást helyezi előtérbe. Ugyanakkor az autonómia önmagában nem garantálja a pedagógiai reflexivitást vagy a kritikai gyakorlat kialakulását.

A pedagógusok autonómiája strukturális előnyként mélyen beágyazott a finn ECEC rendszerébe. A pedagógusok magasan képzett szakemberek, akiknek munkáját egy olyan nemzeti alaptanterv keretezi, amely értékeket és célokat határoz meg, nem pedig részletes módszertani előírásokat. E keretrendszeren belül a pedagógusok jelentős szabadsággal rendelkeznek a tanulási környezetek megtervezésében, a pedagógiai megközelítések kiválasztásában, valamint a gyermekek érdeklődésére és szükségleteire való reagálásban. Ez a bizalomalapú irányítás a pedagógusok szakmai kompetenciájába és etikai felelősségébe vetett, történetileg kialakult hitet tükrözi.¹¹

Az autonómia elősegíti az aktivizáló, gyermekközpontú módszerek alkalmazását. A finn ECEC pedagógiája a játékot, a felfedezést, a párbeszédet és a részvételt tekinti a tanulás alapvető formáinak. A pedagógusok olyan tanulási kör-

nyezeteket alakítanak ki, amelyek mozgásra, együttműködésre és érzelmi bevonódásra ösztönöznek, miközben érzékenyen megfigyelik és támogatják a gyermekek kezdeményezéseit. Ezek az aktivizáló módszerek szorosan összefüggnek a gyermekek jóllétével, bevonódásával és pozitív érzelmi tapasztalataival.¹² A tanulás így kapcsolati és testi tapasztalatként jelenik meg, ahol a gyermekek aktív alakítói, nem pedig passzív befogadói a folyamatnak.

Ugyanakkor kritikai megközelítésre is szükség van. A szakmai autonómia nem jelent automatikusan pedagógiai reflexivitást vagy tudatos önvizsgálatot. Közös reflexió, vezetői támogatás és szisztematikus értékelés hiányában az autonómia könnyen rutinszerű, megkérdőjelezés nélküli gyakorlatokhoz vezethet. A reflektív szervezeti kultúra és a tudatos pedagógiai irányítás elengedhetetlen ahhoz, hogy az autonóm gyakorlatok valóban a gyermekek tanulását és jóllétét szolgálják, és ne implicit normákat vagy kimondatlan feltételezéseket rögzítsenek.¹³ Az autonómia tehát csak akkor válik valódi erőforrássá, ha párbeszédet, visszajelzést és etikai reflexiót támogató struktúrák kísérik.

A gender mint „láthatatlan tanterv”

■ A finn ECEC intézményrendszere hivatalosan elkötelezett a nemek közötti egyenlőség mellett, mindezek ellenére a társadalmi nemi (gender) normák gyakran a mindennapi gyakorlatokon keresztül újratermelődnek. Ezek az burkolt gyakorlatok alkotják a genderalapú „rejtett tantervet”, amely az anyagi környezeten, a pedagógus-gyermek interakciókon és a játékon keresztül működik, és finom, de erőteljes módon formálja a gyermekek társadalmi nemről alkotott elképzeléseit.

A finn ECEC-ben a gendert ritkán kezelik önálló pedagógiai kérdésként. Ehelyett gyakran természetesnek vagy magától értetődőnek tekintik, amely a gyermekek feltételezett érdeklődéséhez és viselkedéséhez kapcsolódik. Ez a magától értetődő szemlélet lehetővé teszi a gendernormák megkérdőjelezés nélküli fennmaradását, különösen a fizikai környezet és a játéktér szervezése kapcsán. A genderről szóló explicit pedagógiai diskurzus hiánya nem szünteti meg a létező gyakorlatokat, hanem láthatatlanná teszi azokat, ezáltal megnehezíti a kritikai reflexiót. Az ECEC-intézményekben gyakran jelen lévő játék „konyhabútor” egyértelműen genderileg kódolt játéklehetőségeket kínál, és szűk játéknarratívát hoz létre, amely a gondoskodásra, a házimunkára és a heteronormatív családmoddellre épül.¹⁴ Bár ezeket a tárgyi elemeket gyakran semlegesnek vagy minden gyermek számára vonzóknak tekintik, valójában inkább a lányokat hívják be olyan játékformákba, amelyek érzelmi és gondoskodó szerepeket hangsúlyoznak.

Ezzel párhuzamosan a nagyobb, nyitott terek gyakran a fizikai aktivitáson alapuló játékok helyszínei, ahol a fiúk nagyobb mozgásszabadságot élveznek. A pedagógusok mindennapi gyakorlatai tovább erősítik ezeket a mintázatokat. A pedagógus-gyermek interakciók, különösen az érintés és a testi közelség, mélyen genderileg meghatározottak, miközben gyakran természetesnek vagy ösztönösnek tűnnek. A fiúk esetében gyakoribb a nagyobb fizikai tér biztosítása és a határozottabb érintési formák alkalmazása, míg a lányokkal szemben a gyengédség és az érzelmi keretezés dominál. Ezek a különbségek eltérő elvárásokat közvetítenek a viselkedés, az önszabályozás és az érzelmi kifejezés módjai terén. A fiúk és lányok közötti különbségek a konfliktuskezelésben is megjelennek.¹⁵ A pedagógusok reakcióit gyakran nemi, életkori és testi méretre vonatkozó felté-

telezések alakítják. A fiúk konfliktusait és fizikai megnyilvánulásait gyakrabban tekintik fejlődési szempontból természetesnek, míg a lányoktól elvárják az érzelmek csendes, kapcsolatorientált kezelését. Ezek a gyakorlatok megerősítik a genderileg eltérő cselekvési normákat: a fiúk aktív, fizikailag cselekvő alanyként, a lányok pedig a társas harmónia fenntartásáért felelős szereplőként jelennek meg. A játékot a finn ECEC-ben gyakran gyermekközpontú és semleges tevékenységként értelmezik, azonban a játék erőteljes normatermelő térként működik. Ebben a folyamatban a pedagógus szerepe meghatározó. A pedagógusok aktívan is megerősíthetik a genderileg kódolt játékformákat, amikor támogatják a megszokott mintázatokat, de passzívan is újratermelhetik azokat, ha nem avatkoznak be.

Amikor a pedagógusok nem foglalnak tudatos állást a genderkérdésében, a meglévő hatalmi viszonyok érintetlenek maradnak.¹⁶ Az ezen alapon meghatározott játék és interakciók kihívása tudatos, reflektív pedagógiai gyakorlatokat igényel, nem pedig a „természetes különbségek” passzív elfogadását.

Mi hiányzik? Kritikai pedagógia és tudatos beavatkozás a finn ECEC-ben

■ A finn ECEC nemzetközileg elismert erős strukturális alapjairól: magasan képzett pedagógusokról, az esélyegyenlőséget, a részvételt és a gyermekek jóllétét hangsúlyozó nemzeti alaptantervről, valamint a játékra épülő pedagógiai hagyományról. A kritikai pedagógia azonban arra emlékeztet, hogy egy „jó rendszer” önmagában nem elegendő a társadalmilag igazságos nevelési gyakorlat biztosításához. A pedagógia nem semleges. A kritikai pedagógia hangsúlyozza, hogy az oktatás soha nem semleges.¹⁷ Ez a felismerés különösen releváns a finn ECEC kontextusában, ahol az egyenlőséget gyakran adottnak tekintik nemzeti értéknek. A nemek közötti egyenlőséget célzó szakpolitikák és tantervi célok nem fordítódnak automatikusan nem érzékeny mindennapi gyakorlatokká. A genderileg meghatározott elvárások továbbra is alakítják az interakciókat, a játékhoz való hozzáférést és a gyermekek viselkedésének értelmezését az ECEC intézményeiben.¹⁸ Ebben az értelemben ami „hiányzik” a finn ECEC-ből, nem a minőség vagy az értékalap, hanem a pedagógia tartós, tudatos és kritikai alkalmazása mint társadalmi változást előidéző eszköz. A tudatos pedagógiai beavatkozás nem ellentmond, hanem kiegészíti a finn rendszer erősségeit, biztosítva, hogy az esélyegyenlőség ne csupán deklarált cél, hanem aktívan megvalósított gyakorlat legyen.

Mit tanulhatunk Finnországtól – és mit nem?

■ A finn ECEC meggyőző referenciapontot kínál a korai nevelés kapcsolati, etikai és társadalmilag beágyazott gyakorlatként való újragondolásához. A rendszer az esélyegyenlőségre, a jóllétre, a bizalomra és a játékra épülő tanulásra helyezett hangsúlya azt szemlélteti, hogy a magas minőségű ECEC a gyermekek megélt tapasztalatait helyezheti előtérbe a korai tanulmányi teljesítménnyel szemben. Ugyanakkor a finn modell inkább inspirációs forrásként, mintsem átültethető mintaként értelmezendő. Működése specifikus strukturális feltételeken alapul, többek között a pedagógusokba vetett magas társadalmi bizalmon, az erős szakmai autonómián, valamint egy olyan jóléti állami keretrendszeren, amely nem

másolható le egyszerűen más kontextusokban.¹⁹ A finn kontextusból kirajzolódó egyik kulcsfontosságú felismerés a játék kettős szerepe. Miközben a játékot széles körben felszabadító, gyermekközpontú térként értelmezik, amely teret ad a cselekvőképességnek, a felfedezésnek és a holisztikus tanulásnak, az egyben fegyelmező gyakorlatként is működik. A társadalmi és nemi normák az anyagi környezetben, a térszervezésen és a felnőtt-gyermek interakciókon keresztül újratermelődnek a játék során. Ez megkérdőjelezi a játék romantizált értelmezéseit, és rámutat arra, hogy a játékot pedagógiai és politikai térként kell kezelni, nem pedig semleges tevékenységként²⁰. Ezek a feszültségek aláhúzzák a kritikai pedagógia szükségességét a kora gyermekkori oktatás és nevelésben. Bár az egyenlőség és az inklúzió központi értékek a finn ECEC-ben, a nemileg meghatározott „rejtett tanterv” jelenléte azt mutatja, hogy a jó szándék és a magas strukturális minőség önmagukban nem elegendők a pedagógiának tudatos beavatkozást és reflektív gyakorlatot kell magában foglalnia, amely láthatóvá teszi az implicit normákat, és megnyitja azokat a kritikai megkérdőjelezés előtt, ahelyett, hogy vizsgálatlanul hagyná őket. Finnország leginkább átvihető tanulsága ezért nem egy konkrét módszer, hanem egy kritikai, reflektív és etikailag megalapozott pedagógiai elköteleződés, amely nyitott marad a folyamatos kérdésfeltevésre és átalakulásra.

■ JEGYZETEK

1. Peter Kelly – Mirian S. Merry – Elizabeth Gonzalez: *Finland's education "myth": Equity, excellence and the limits of global policy borrowing*. Journal of Education Policy 33(3). 2018. 1–18. web: <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1380236>; Finnish National Agency for Education. (2018). National core curriculum for early childhood education and care. Finnish National Agency for Education.
2. Elina Fonsén – Jonna Kangas – Janniina Vlasov: *Leadership and quality in early childhood education and care in Finland*. Early Child Development and Care, 190(7). 1–13. 2020. web: <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1540239>
3. Jonna Kangas et al.: *Playing to learn in Finland: Early childhood curricular and operational contexts*. In: Policification of Early Childhood Education and Care. Routledge, 2019.
4. Jonna Kangas – Heidi Harju-Luukkainen: *Creating a Theoretical Framework for Playful Learning and Pedagogy – The Finnish Perspective*. In: Heidi Harju-Luukkainen et al. (eds): *Finnish Early Childhood Education and Care*. Springer, 2022.
5. Heidi Harju-Luukkainen: Finnish early childhood education – building a strong foundation for the future. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(5). 2023. 413–422.
6. Peter Kelly – Mirian S. Merry – Elizabeth Gonzalez: *The "good childhood" and the politics of early childhood education*. Global Studies of Childhood 8(2). 2018. 121–134. web: <https://doi.org/10.1177/2043610618768711>
7. Elina Fonsén et al.: *Pedagogical leadership in early childhood education and care in Finland*. Early Years, 40(3), 1–15. 2020. web: <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1751909>
8. Mirka Kivimäki – Kirsti Karila – Maarit Alasuutari: *Trust, professionalism and governance in Finnish early childhood education and care*. Journal of Education Policy, 38(2). 2023. 1–18. web: <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2063795>
9. Uo.
10. Peter Kelly – Mirian S. Merry – Elizabeth Gonzalez: *Finland's education "myth": Equity, excellence and the limits of global policy borrowing*. Journal of Education Policy 33(3). 2018. 1–18. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1380236>
11. Jussi Välimaa: *Trust in Finnish education: A historical perspective*. European Education, 53(3–4). 2021. 168–180. web: <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080563>
12. Elina Fonsén – Leena Lahtinen – Mari Sillman – Jyrki Reunamo: *Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education*. Educational Management Administration & Leadership 50(6). 2020. 979–994. web: <https://doi.org/10.1177/1741143220962105>
13. Uo.

14. Mia Heikkilä: *A story of the “kitchen furniture” in ECEC—Challenging norms and ideas around gender and play*. *Education Sciences* 14(12). 2024. 1351. web: <https://doi.org/10.3390/educsci14121351>
15. Virve Keränen – Outi Ylitapio-Mäntylä: *Big and small, girls and boys: Intersecting gendered touch practices in early childhood educators’ discourses*. *Gender and Education* 36(2). 2024. 135–147. web: <https://doi.org/10.1080/09540253.2023.2282985>
16. Heini Paavola – Jaana Pesonen: *Diversity discourses in the Finnish national core curriculum for early childhood education and care*. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(3). 2021. 1–20. web: <https://jecer.org>
17. bell hooks: *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge, 1994.
18. Mia Heikkilä: *A story of the “kitchen furniture” in ECEC—Challenging norms and ideas around gender and play*. *Education Sciences* 14(12). 2024. 1351. web: <https://doi.org/10.3390/educsci14121351>
19. Välimaa i. m.
20. Hooks i. m.

