

EDUCATIO®

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

ÉRTÉKELÉS ÉS POLITIKA

ÉRTÉKELÉS ÉS POLITIKA?	359	<i>Kozma Tamás</i>
PISA-HATÁSOK EURÓPÁBAN	361	<i>Neumann Eszter & Vida Júlia</i>
A FINNORSZÁG-MÁRKA – AZ ARCULATÉPÍTÉS ÉS AZ OKTATÁS	372	<i>Gál Attila</i>
FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN	386	<i>Imre Anna</i>
HALLGATÓI KOMPETENCIA- VIZSGÁLATOK	401	<i>Halász Gábor</i>
RENDSZERÉRTÉKELÉS A FELNŐTTKÉPZÉSBEN	423	<i>Tót Éva</i>
AZ EURÓPAI SZOCIÁLIS ALAP ÉRTÉKELÉSE (2000–2006)	438	<i>Setényi János</i>

EDUCATIO® INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK
HUSZONEGYEDIK ÉVFOLYAM HARMADIK SZÁM 2012 – ŐSZ MEGJELNIK NEGYEDÉVENKÉNT

ALAPÍTÓ FŐSZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

FŐSZERKESZTŐ-HELYETTESEK: CSÁKÓ MIHÁLY ÉS FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E SZÁM TANULMÁNYAIT SZERKESZTETTE: HORVÁTH ZSUZSA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ
LEKTORÁLTA: KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (VALÓSÁG), CSÁKÓ MIHÁLY, FEHÉRVÁRI ANIKÓ
(KUTATÁS KÖZBEN), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ, LUKÁCS PÉTER,
NAGY PÉTER TIBOR, POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR (SZEMLE)
VEROSZTA ZSUZSANNA (VALÓSÁG)

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: 1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14.
TELEFON, FAX: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT, ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON,
ÖTVEN NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.
LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZNAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT,
ILLETVE KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL:
[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)
ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN. AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO®

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES

FOCUSED ON EDUCATION

EDITOR IN CHIEF: TAMAS KOZMA

THE JOURNAL IS PUBLISHED FOUR TIMES A YEAR (600 PAGES).

POSTAL ADDRESS: H-1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14., HUNGARY

ANNUAL SUBSCRIPTION: \$ 300 ON SURFACE DELIVERY OR \$ 450 BY AIR

(OR THE EQUIVALENT IN ANOTHER CURRENCY), TO ANY ADDRESS.

ORDERS MAY BE PLACED TO OUR POSTAL ADDRESS OR DIRECTLY THROUGH OUR WEBSITE

[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

© Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2012. Minden jog fenntartva.

ISSN 1216-3384

Felelős kiadó: az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Olvasószerkesztő: Kocsis Lilla

Tipográfia: font.hu

Nyomdai munkák: Szerif Kiadó

E szám tanulmányainak szerzői

KOZMA TAMÁS – prof. emeritus, DE ♡ NEUMANN ESZTER – BCE ♡ VIDA JÚLIA – oktatáskutató ♡ GÁL ATTILA – PhD-hallgató, DE ♡ IMRE ANNA – tudományos főmunkatárs, OFI ♡ HALÁSZ GÁBOR – tudományos tanácsadó, OFI ♡ TÓT ÉVA – oktatáskutató ♡ SETÉNYI JÁNOS – vezető tanácsadó, Expanzió Kft. ♡ BALKÁNYI PÉTER – szövegértés szakértő, Oktatási Hivatal ♡ OSTORICS LÁSZLÓ – szövegértés szakértő, Oktatási Hivatal ♡ CAVE ÁGNES – associate professor, The Catholic University of America, Washington D.C. ♡ JULESZ MÁTÉ – tudományos kutató ♡ BOCSI VERONIKA – egyetemi adjunktus, DE ♡ HRUBOS ILDIKÓ – prof. emerita, BCE ♡ BANDER KATALIN – PhD-hallgató, BCE ♡ PUSZTAI GABRIELLA – egyetemi docens, DE ♡

(a tartalommutató folytatása)

VALÓSÁG -----	449
Egyeztetési törekvések az iskolában: interjú Dr. Krémer Andrással – Tanárok és diákok az iskolai vitarendezésről	
KUTATÁS KÖZBEN -----	465
A szövegértés tartalmi keretének változása (<i>Balkányi Péter & Ostorics László</i>) – Írástanítás a 21. században (<i>Cave Ágnes</i>) – A környezeti oktatás jövője (Julesz Máté) – Hallgatói értékvilágok és kari struktúrák (<i>Bocsi Veronika</i>)	
SZEMLE -----	489
Mickey Mouse és a svájci bicska (<i>Hrubos Ildikó</i>) – Európai rangsorkészítés – globális ambíciókkal (<i>Bander Katalin</i>) – Realizmus a nevelésszociológiában (<i>Pusztai Gabriella</i>)	
SUMMARY -----	499

SZERZŐINKHEZ

Az *Educatio*[®] minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó Oktatókutató és Fejlesztő Intézeté, hacsak szerződés erről másként nem rendelkezik. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások és a lap arculatához való igazítás jogát a szerkesztőség fenntartja. A beküldött dolgozatokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg az egy szerzői ívet (40 000 karakter), és két nyomtatott példányban érkezik (elégéses oldalmargóval, lapszámozva). Külön lapon kérjük mellékelni a dolgozat egy-két bekezdésnyi kivonatát és a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné magát, a szerződéskötéshez szükséges személyi adatokat és azt a címet, ahová a kefelevonatot kéri). Elektronikusan is kérjük az állományt (adathordozón vagy elektronikus postafiókunkba). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni, a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákkal egyelőre sajnos nem tudunk mit kezdeni), grafikon esetén az adatokat is kérjük. A hivatkozásokra, lábjegyzetekre nézve formai kikötésünk nincs, azokat átszerkesztjük a lap tipográfiájának megfelelően.

A kefelevonatokat elküldjük, hogyha erre elégéses idő marad. A javított példányokat három napon belül kérjük visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elvégezni. Jelentősebb változtatásokat nem tudunk elfogadni.

ÉRTÉKELÉS ÉS POLITIKA

ÉRTÉKELÉS ÉS POLITIKA?

KÉTEZERNÉGY ÓTA MEGTANULHATTUK, hogy nem elég valamit – projektet, fejlesztést, földadatot, programot – elkezdni és kivitelezni. Értékelni is kell. Az értékelés persze azelőtt is része volt minden alkotó munkának, még ha nem úgy hívták is. A befejezett munka értékelése a kipróbálás, az eladhatóság, a fogyasztás, a fölhasználók visszajelzése. Értékelés volt a nem tiszta emléké MEO (minőségellenőrző osztályok a műhelyekben), és értékelés az is, ha a gyerekek az iskolában jól felelnek, a szülők elégedettek, az intézményfönntartó pedig meghosszabbítja a lejáró szerződéseket, a megítélt támogatásokat.

2004 óta azonban az értékelések minőségileg változtak meg – legalábbis azok az értékelések, amelyek külföldről támogatott projektekhez fűződtek. Az értékelés nemcsak külsővé („függetlenné”) vált, hanem mintegy elszakadt a megvalósítás folyamatától; külön mozzanattá vált. Az értékelés, amely a megvalósítástól függetlenedik, megváltoztatja a szokásainkat és beidegződéseinket. Az értékelést lehet, sőt kell külön tervezni, külön végrehajtani. Az értékelés – ha akarjuk, ha nem – külön tevékenységi ággá vált. Külön kultúrája, intézményei, modelljei és normavilága alakult ki. *(Jól mutatja ezt a folyamatot pl. Setényi János tanulmánya az EDUCATIO¹ jelen számában.)*

Ezzel egyenrangú, ha nem még nagyobb változás, hogy az értékelés nemcsak külsővé és függetlenné, hanem egyúttal hivatalivá is vált. Hivatalivá (bürokratikus) abban az értelemben, hogy nem csak önértékelés és nem csak kollégáink véleményalkotása – nem csak „oldalról”, a velünk egyenrangúaktól jön –, hanem egy intézményi hierarchiába illeszkedik. Az intézményi hierarchiában megvalósuló értékelés már nem csak minőségbiztosítás, hanem egyúttal elbírálás, bírálat, ítéletalkotás is. Így az értékelések – történjenek bár K+F programok végén vagy kisebb-nagyobb fejlesztések lezárásaként – eszközévé válnak a fölöttesek, a hivatali előljárók, a tevékenységünket irányítók, a fölöttünk uralkodók kezében. Az értékelés, mint szakmai tevékenység – mint a bennünket körülvevő kisebb-nagyobb közösség véleményalkotása – bürokratizálódik. Rossz változataiban etatistává válik, „államosítódik”.

Ez már szorosan a nemzetközi szervezetekhez, elsősorban az Európai Unióhoz való csatlakozásunk következménye. Azok a nemzetközi szervezetek, amelyek Európa jelenét és jövőjét meghatározzák, alkalmazkodtak a kontinentális hagyományokhoz: hajlamosak hivatali eszközökkel beleavatkozni azokba a folyamatokba, amelyeket Európa jövője szempontjából kívánatosaknak vagy fenyegetőknek tartanak. Sokan vélik úgy, hogy a piaci koordináció ideje lejárt – legalábbis a mi kontinen-

sünkön –, ezért a „piaci erőket” nem lehet szabadjára engedni, hanem irányítani, tervezni vagy éppen akadályozni kell.

Az értékelés – programok, kutatások, fejlesztések, innovációk, erőforrások értékelése – ennek a bürokratikus koordinációnak az egyik eszközévé válik. A jót és a rosszat, a helyest és a helytelent, a kívánatos és a nem kívánatos, a támogatandót és az akadályozandót az értékelés eszközével lehet, sőt kell serkenteni vagy visszatartani – az értékelés eszközével, amely épp ezáltal válik hivatali beavatkozássá.

Az „értékelők” – azok, akik ezt a munkát a megvalósítóktól mintegy elkülönülten végzik – ennek a fejleménynek csak örülhetnek. Bár hivatali kötelékben vagy a megbízók iránti lojalitással dolgoznak – ami sokszor kényelmetlen –, helyzetük és tevékenységük stabilizálódik, társadalmi elfogadottságuk és szakmai elismertségük pedig emelkedik. Többé már nem „udvari bolondok”, akiket egy apparátus kénye-kedve szerint fölfogadhat vagy szélnek ereszthet; de nem is az akadémiai világ margóra szorult képviselői, hanem a hivatali működés részei.

A folyamat része annak a változásnak, amelyben a menedzserizmus (*vö. EDUCATIO 2011/4*) a közigazgatásba is behatol és a közszolgálatokban is terjed. Ennek a folyamatnak nem lehet gátat szabni azzal, hogy az értékelések technikai és eszköztára mind pontosabb és mind szofisztikáltabb lesz. A kutatótól, fejlesztőtől, szolgáltatótól, termelőtől elszakadt értékelő abban a tudatban élhet, hogy mennél pontosabb az értékelés, annál inkább hozzájárul a reálfolyamatokhoz, a politikához. (Ezért is követelik oly szenvedélyesen, hogy az értékeléseket vegye végre komolyan a politika; lásd *erről pl. Neumann Eszter és Vida Júlia tanulmányát a PISA értékelő programról, vagy Halász Gáborét az AHELO-ról az EDUCATIO jelen számában.*)

Ez azonban csak részben igaz (ha igaz egyáltalán). Mennél szakszerűbbek az értékelők, mennél függetlenebbek igyekeznek lenni azoktól, akik a reálfolyamatokat megvalósítják – annál függőbbekké és kiszolgáltatottabbakká válnak megbízóiknak és hivatali fölötteseiknek. Egyre kifinomultabb technikáikkal – akarva-akaratlan – nem politikát „formálnak”, hanem a hivatali hierarchia egyre kifinomultabb hatalmát szolgálják.

Az „értékelők” fölülkerekedése a „megvalósítókon” nem ideológiák és kormányzatok következménye; nem a „jó” vagy a „rossz” kormányzás eredője. Ezt a fejleményt – a hivatal hatalmának veszélyes megnövekedését – az elmúlt században sokan megfigyelték, leírták. Vajon kibújhatunk-e az öleléséből?

Egyesek az értékelések szakszerűségében vagy az értékelők autonómiájában látják a garanciát. Mások az egész „értékelés bizniszt” kihajítanák az ablakon. De talán van harmadik út. Ha az értékeléseket nem hagyjuk végletesen professzionizálódni, ha azt mi magunkon kezdjük, ha az önértékelés valóban kultúránk részévé válik, ha azt szakmai-tudományos közösségünkkel is elvégeztetjük (*peer review*), a bürokratikus értékelések hatása gyöngül, helyenként okafogyottá is válhat. Jelen számunk tanulmányai igyekeznek hozzásegíteni az útkereséshez.

KOZMA TAMÁS

PISA-HATÁSOK EURÓPÁBAN

TANULMÁNYUNKBAN 2006 ÉS 2011 KÖZÖTT nyolc európai ország részvételével megvalósult nemzetközi kutatásunk eredményeit mutatjuk be. Kutatásunk középpontjában „Tudás és közpolitika” (*KNOW & POL*) összefüggéseinek feltérképezése állt két szektorban, az oktatásügy és az egészségügy területén.¹ A vizsgálat harmadik szakaszában hat országban (Belgium, Franciaország, Magyarország, Portugália, Románia és Skócia) elemeztük a kvalitatív politikai szociológia eszközeivel, hogy az OECD PISA-mérésének eredményei milyen fogadtatásra találtak a nemzeti oktatáspolitikák szintjén.² A portugál kutatócsoport tanulmányozta a PISA-vizsgálat létrehozásának körülményeit (*Barroso & Carvalho 2008; Carvalho 2009a; Carvalho 2009b*), majd a kutatási szakasz befejezéseként ismét ők összegezték a hat országtanulmányt (*Carvalho et al 2009*).³

Kutatásunk nem a teszteredmények összevetésére és magyarázatára összpontosított, hanem a PISA mint tudásalapú irányítási eszköz (*vö. Salamon 2002; Lascoumes & Le Gales 2007; Pons & van Zanten 2007*) működésének egyfajta metaelemzését ígérte. Az országtanulmányok mindenekelőtt azt tárták fel, hogy nemzeti szinten milyen közpolitikai narratívák kísérték az új helyzetet, ami azáltal jött létre, hogy az oktatási rendszerek teljesítményét az összehasonlító mérés nemzetközi kontextusba helyezte. Hipotézisünk szerint az OECD közvetett, úgynevezett „puha” kormányzási eszközökkel gyakorol egyre jelentősebb hatást a nemzeti közpolitikákra. A PISA-vizsgálat túlmutat az oktatási rendszerek leírásán és a teljesítményt értékelő bizonyítvány kiállításán: a számok révén történő kormányzás (*Ozga & Grek 2008*) stratégiájának egyik legkiforrottabb példája. A tudásalapú kormányzás elsősorban kommunikatív természetű: a PISA a vélemények formálásán és összehangolásán keresztül fejti ki hatását (*Lingard & Grek 2007:5*). A PISA-mérés nyomán olyan globális kommunikációs tér alakult ki, amelyben a nemzeti oktatási rendszerek összehasonlíthatókká és rangsorolhatókká válnak. A PISA-projekt a közfigyelmet a teljesítményalapú tesztek eredményei felé fordítja, és szemléletesen példázza azoknak a performatív technikáknak a működését, amelyeket Stephen Ball (1998) a nyugati, posztindusztriális társadalmakra jellemző összetett reform-csomag szerves részeként említ. Ez a reform-csomag a kormányzás, a szakpolitika és az oktatás viszo-

1 A tanulmány az Európai Unió 6. Kutatási Keretprogramjának („Állampolgárok és kormányzás a tudásalapú társadalomban” témakör) támogatásával készült (szerződésszám: 028848-2 – KNOWandPol kutatás). A tanulmányban közölt információk és vélekedések kizárólag a szerzőket terhelik és nem feltétlenül tükrözik az Európai Unió hivatalos álláspontját.

2 Ezzel a munkafázissal párhuzamosan, hasonló elméleti alapokból kiindulva az egészségügyi kutatócsoportok a WHO Lelki Egészség Akciótervének fogadtatását vizsgálták Belgiumban, Franciaországban, Magyarországon, Németországban, Norvégiában és Skóciában.

3 A kutatás főbb dokumentumai és a kutatási zárójelentések a www.knowandpol.eu honlapon található meg. Az egyes részkutatások esettanulmányai és az ezeket összegző tanulmányok a „Publications” menüsorra kattintva hívhatók elő. A kutatás felépítéséről, főbb kérdéseiről és elméleti alapjairól lásd Bajomi (2010).

nyában komoly váltást hozott. A performativitásra, a teljesítmények felmutatására alapozott kormányzás „a közvetett irányítás vagy a távolból történő kormányzás egyik formája, amelyben a célkijelölés, az elszámoltathatóság és az összehasonlítás felváltja az előíró és beavatkozó gyakorlatokat” – írja Ball (*Ball 1998:123*). Mindez megalapozta kutatási kérdésünket, jelesül hogy milyen mechanizmusok révén válsul meg a nemzeti közpolitikai programok konvergenciája, és amennyiben elfogadjuk a konvergencia hipotézisét, milyen sajátos helyi mintázatai jönnek létre a globalizálódó oktatáspolitikának.

Noha a nemzeti kutatócsoportok közös szempontok, ún. analitikus dimenziók mentén készítették el az elemzést,⁴ az országtanulmányokat a helyi kontextusok és a kutatók eltérő érdeklődéséből eredő hangsúlybéli különbségek miatt mégis nehéz összevetni. Éppen ezért döntöttünk úgy, hogy cikkünkben azokat a tényezőket emeljük ki, amelyek egy-egy országban sajátossá tették a PISA fogadtatását, és meghatározták a PISA helyi értelmezését.

A terepmunkát 2008–2009-ben végeztük, így a tanulmányok a 2000-es, a 2003-as és a 2006-os eredmények fogadtatásával foglalkoztak.

Franciaország: Út a rezisztenciától a reformok alátámasztásáig (*Mons et al 2009; Mons & Pons 2009*)

Franciaország az egyetlen a vizsgált országok közül, ahol a PISA – legalábbis eleinte – jelentősebb ellenállást váltott ki. A francia kutatók a PISA fogadtatásának három fázisát különböztették meg. A 2000. évi felmérés eredménye kezdetben nem váltott ki különösebb szakmai visszhangot illetve társadalmi diskurzust. Az Oktatási Minisztérium igyekezett jelentőségét csökkenteni, így a média sem kapta fel. A szakértők és a szakfelügyelők alig foglalkoztak vele, a szakszervezetek nem is említették. A második fázisban (2004–2007) a tendencia lassan megfordult, a 2003-as eredmények megjelenését már növekvő figyelem és kevesebb ellenállás kísérte. A tesztet egyre gyakrabban említették a médiában, és a minisztérium részéről is megjelentek az első utalások a felvetett problémákra, például az iskolai autonómiák szűk körére, az egyenlőtlen, erősen szelektív oktatási rendszerre, a költséghatékonysági problémákra, a tanárok kiegészére, s a szülők részvételének alacsony szintjére. A szakszervezetek elkezdtek bevonni a tanárokat az eredmények megvitatásába, az akadémiai körökben is megindult az eszmecsere. A harmadik szakaszban (2007–2008) teljessé vált az irányváltás, a PISA a szakmai közbeszéd lényeges elemévé vált. Ezzel egy időben a politikai szereplők igyekeztek kisajátítani a tematikát, a kormánypárti politikusok a tervezett reformokat próbálták legitimálni vele, míg a szakszervezetek a saját oktatásügyi programjuk alátámasztására használják. A PISA médiavisszhangja alapvetően szakmapolitikai természetű volt, a szakmai-tudományos körökben viszont kevés vitát váltott ki.

⁴ A főbb analitikus dimenziók a következők voltak: a) aktorok és formális intézményi struktúrák; b) tudások; c) a PISA és a nemzeti szintű oktatáspolitikai-alkotás.

A francia esettanulmány az események értelmezéséhez az „argumentaire” (érvrendszer) fogalmi eszközét használta. A Foucault diskurzus-elméletén alapuló definíció szerint az argumentaire többé-kevésbé szilárd és koherens (tudományos, politikai vagy technikai természetű) érvek rendszerét jelenti, amelyek segítségével közérthető formában elmagyarázhatóak a francia diákok teszteredményei. Ezek az érvrendszerek a megszólalók háttérének, identitásának és diskurzusainak függvényében már létező vagy éppen megszülető helyzetértelmezésekkel társítják az OECD által megfogalmazott következtetéseket. Az argumentaire-ek a legkevésbé sem szilárdak, a kommunikatív helyzetekben folyamatosan alakulnak, minden aktor hozzájuk tesz vagy kiemel egyes elemeket a PISA-val kapcsolatos megnyilvánulásai alkalmával.

A francia politikai nyilvánosságot két fő érvrendszer uralta: a „tesztben van a hiba” érvrendszer (*bias arg.*) és az „ideális kormányzás” érvrendszer (*ideal governance arg.*). Az előbbi a francia Oktatási Minisztériumtól származott, a francia oktatáspolitikában befolyásos aktorok érdekegyezése alakította ki és tartja fenn. Az érvelés legfontosabb jellemzője, hogy az eredményeket a teszt állítólagos (kulturális, módszertani vagy politikai okokra visszavezethető) torzításával, hibáival magyarázza. Az oktatási kormányzat a választás évében eme érvrendszer mozgósításával igyekezett kisebbiteni az átlag körüli francia eredmények jelentőségét, de ez az okfejtés alkalmas volt arra is, hogy szolidaritásáról biztosítsa a felméréstől idegenkedő tanárokat. Ugyanakkor a tudományos kutatók jelentős része is elfogadta az oktatási tárca álláspontját. Ráadásul a csekély számú kritikai észrevétel a szakmai lapok szűk olvasóközönségéhez jutott csak el. Fontos megemlíteni, hogy a francia oktatásügyi szakértők a PISA létrehozásának időszakában saját tesztelési koncepcióval álltak elő, azzal az ambícióval, hogy a felmérést francia központból irányítsák. Ez a próbálkozásuk azonban nem járt sikerrel.⁵ A „hiba”-érvrendszer hamar egy komplex, zárt, önfenntartó ideológiai magyarázat-csomaggá terebélyesedett, amely megakadályozta a PISA által felvetett kérdések mélyebb átgondolását. Ahogyan a francia kormányzati szereplők hozzáállása lassan megváltozott, ez az érvrendszer 2005-től fokozatosan háttérbe szorult. Ebben közrejátszott az is, hogy a PISA konzorcium elvégzett egy olyan másodelemzést, amely figyelembe vette a részt vevő országok megítélését arról, hogy mely feladatok okolhatók az eredmények esetleges torzulásáért. A „hibás” feladatok elhagyásával újraszámolták az eredményeket, és az országok relatív helyezése így sem változott.

A másik argumentaire, az „ideális kormányzás” érvrendszer, az OECD-től származik. Az OECD egyik alaptétele az, hogy az ideális oktatási rendszer egyszerre hatékony és esélyteremtő. Ennek az ideálnak a praktikus megvalósítását szolgálják azok az OECD által széles körben terjesztett neoliberális illetve szociáldemokrata színezetű reformjavaslatok, amelyek aztán a francia közbeszédben az eredmények magyarázataiban és a kormányzás fejlesztését szorgalmazó érvekben köszöntek vissza. A 2000. évi teszt eredményeket követő időszak a fent említett okok miatt

⁵ Francia szakértők a 2000-ben a PISA-t fejlesztő és megvalósító konzorcium tagságára nem pályáztak sikerrel, 2007-ben azonban tagok lettek és belülről fejthették ki kritikai észrevételeiket.

nem kedvezett ennek az érvrendszernek, ekkoriban még az OECD képviselői is inkább technikai jellegű elemzésekre összpontosítottak. A 2003. évi PISA-teszt után azonban változott a helyzet. Mind az európai, mind a francia politikai helyzet (Lisszaboni stratégia, az új francia oktatási, illetve költségvetési törvény) immár kedvező táptalajt nyújtott az érvrendszer számára. A média rácsapott a témára, és OECD-szakértőket hívtak meg azzal a céllal, hogy javasoljanak gyógyírt a francia problémákra. Az igazi áttörés azonban 2006-ban következett be, amikor a Sárközy elnöki jelöltségét támogató konzervatív párt „zászlajára tűzte” az érvrendszert. Az érvrendszer megerősödését mutatta, hogy a szűken vett oktatáspolitikai mezőn kívül is használják, például a gazdasági minisztérium és a Microsoft franciaországi leányvállalatának vezetői is hivatkoztak a PISA-ra a nyilatkozataikban. Látványos az is, ahogyan az „ideális kormányzás” érvrendszer evolúciójával párhuzamosan az OECD technikai szakértői bölcs politikai tanácsadókká váltak. Az „ideális kormányzás” érvrendszer általánosan elfogadottá válásával egyidejűleg politizálódott és vulgarizálódott, aminek következtében az érvelés esetenként el is távolodott a mérés konkrét tartalmától (például amikor egyes aktorok a francia PISA eredményekre, mint sereghajtókra, rangsor végiekre hivatkoznak).

Portugália: A kétkedő hangoktól a teljes azonosulásig

(*Afonso et al 2009; Afonso & Costa 2009*)

Portugáliában kétkedő hangok kísérték már a vizsgálatba való bekapcsolódást is. Ennek két fő oka volt. Egyrészt a kilencvenes évek közepén a portugál oktatási kormányzat a korai fejlesztést és az általános iskolai oktatást hangsúlyozó szakpolitikai napirendet hirdetett meg és a hatékonyság zálogának az iskolai autonómiát jelölte meg. Ugyanakkor a portugáloknak meglehetősen rossz tapasztalataik voltak a tanulói teljesítmények mérését illetően. Az általuk már korábban elvégzett saját nemzeti felmérés igen negatív képet festett a portugál diákok olvasásértései készségeiről, és ugyanezt tükrözték az IEA (International Educational Association) mérési eredményei is. Ezért voltak olyan aktorok, akik azt javasolták, hogy a PISA-hoz való csatlakozással még várni kellene addig, amíg rendbe teszik a portugál oktatási rendszert. A csatlakozás legfőbb ellenzői közé tartozott Ana Benavente oktatási államtitkár és néhány baloldali politikus, akik a teszttel kapcsolatban koncepcionális kritikát is megfogalmaztak. A portugál oktatási miniszter, Marçal Grilo viszont támogatta a csatlakozást, és rajta kívül a jobboldali parlamenti ellenzék tagjai, illetve nemzetközi szinten az OECD képviselői is nyomást gyakoroltak az államtitkár asszonyra. Így a csatlakozás a portugál értékelési központ (GAVE) szavaival élve „politikailag megkerülhetetlenné vált”.

Egészen a 2003. évi eredmények megjelenéséig a PISA nem befolyásolta alapvetően az oktatáspolitikai diskurzust. 2005-ben a 17. alkotmányos kormány ismerte fel a PISA-ban rejlő retorikai lehetőséget, és erősítette meg annak helyét a nemzeti oktatáspolitikai diskurzusban. Maria Lurdes Rodrigues oktatási miniszter asszonya döntés-

hozatalról így nyilatkozott: „nem lehet dönteni anélkül, hogy a szükséges információk a birtokunkban ne lennének” (*Afonso & Costa 2009a:55*). A portugál politikusok ráébredtek, hogy a PISA több tekintetben is hasznos lehet számukra. Egyrészt az oktatási rendszert leíró adatok segítségével elléphetnek a bizonyítékokon alapuló politizálás irányába, amely az ideológiai alapú politizálással szemben semlegesként tünteti fel a politikai intézkedéseket. A bizonyítékra való hivatkozás hatásos módszernek tűnt abban a politikai kontextusban, ahol a döntéshozatal folyamán sokféle szereplővel kellett egyezkedni – írják a portugál kutatók. Ugyanakkor az OECD a portugál politikai horizonton a „tudás csodálatos forrásaként” tűnt fel, aminek presztízse legitimitást kölcsönöz a PISA-ra hivatkozók számára is. A PISA összességében mintegy 11 oktatásügyi közpolitika esetében szolgált legitimációs bázisul Portugáliában.

Magyarország: A fekete bárány és a reform-miniszter

(*Bajomi et al 2009; Berényi & Neumann 2009*)

Magyarországon nem előzte meg jelentősebb vita a PISA-mérésbe való bekapcsolódást. A kérdés viszonylag hamar, 1997-ben eldőlt, nagyjából azzal egy időben, hogy az OECD Budapesten tartotta az egyik PISA-előkészítő ülését. A belépés megkérdőjelezhetetlenségének több oka is volt. Egyrészt Magyarországon komoly, több évtizedes tradíciója volt a tanulói teljesítmény mérésével kapcsolatos pszichometriai kutatásoknak, s a posztszocialista országok közül elsőként csatlakozott az ország az IEA-méréshez. Az oktatásügyi szakértők a nemzetközi méréseket tudományos szempontból is termékeny lehetőségnek tartották. Az ország 1996-os OECD-csatlakozása szintén egyértelművé tette a szervezet oktatási programjaiba való bekapcsolódásunkat. A sajátos történeti-regionális helyzetből adódóan a PISA-csatlakozásnak szimbolikus értéke is volt a kormányzat szemében: a „fejlett nyugathoz” „felzárkózó” ország képét erősítette.

A magyar PISA-recepció értelmezésében Kingdon (1995) elméleti modelljét igen meggyőzőnek találtuk. Kingdon modellje szerint a közpolitikai változás „három áramlat” (*streams*) találkozásánál alakul ki. A közpolitikai folyamat „labirintusában” az (aktuál)politikai, a problémákat azonosító és a javaslatokat megfogalmazó közpolitikai „áramlatok” találkozási, egybeesési pontjain nyílik lehetőség a politikai cselekvésre.

A politikai „áramlatnak”, hasonlóképpen Franciaországhoz, Magyarországon is az országgyűlési választások nyitották meg az utat. Az új oktatási miniszter – miután a korábbi kormány nem foglalkozott a nemzetközi összehasonlítás nyilvános értékelésével, felismerve a PISA-ban rejlő retorikai és legitimációs lehetőségeket (*vö. Berényi & Neumann 2009*) – már a legelső politikai üzeneteiben foglalkozott a PISA-eredmények értelmezésével és a beavatkozási lehetőségek latolgatásával. A PISA 2000 vizsgálat szerencsés pillanatban „fókuszáló eseményként” (*Kingdon 1995*) irányította a figyelmet a magyar oktatási rendszer minőségi problémáira és szelektivitására, lényeges szerepet játszva a reformok belpolitikai akadályainak el-

hárításában. Beiktatása után Magyar Bálint oktatási miniszter retorikai eszköztárában lényeges helyet kapott a PISA. Számos reformintézkedés született a mérés eredményeire hivatkozva. A „reform-miniszter” és az őt körülvevő szaktanácsadók a PISA-ra, mint „külső tekintélyre” (*Steiner-Khamsi 2003*), kiegészítő legitimációs forrásra támaszkodhattak. A közpolitikai napirendre felkerülő problémákat és a felmerülő megoldásokat, vagyis a PISA „lefordítását” a magyar oktatáspolitikai környezetre az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat: A közpolitika napirendjére kerülő problémák és a felmerülő megoldások

Nemzetközi összehasonlítás		Hazai közpolitikák: a problémák és a felmerülő megoldások
A PISA diagnózisa	A közbeszédben megjelenő problémák	A PISA-ra hivatkozva bevezetett közpolitikai megoldások
Alacsony színvonal (<i>low quality</i>)	Túl sok lexikális tananyag, hiányos kompetencia-fejlesztés	2003- kompetencia-alapú NAT 2004- kompetencia-alapú program-csomagok 2005- kétszintű érettségi 2008- nem szakrendszerű oktatás 2001- Országos kompetenciamérés 2003- tananyag-csökkentés az ált. iskolákban
Egyenlőtlen esélyek (<i>low equity</i>)	Társadalmi és etnikai szegregáció, homogén osztályok, szelektivitás, korai iskolaválasztás	2003- oktatási integráció/deszegregáció 2005- felvételi eltörlése a kisgimnáziumokban 2007- közzethatár-szabályozás; esélytervek 2008- HHH bérpótlék, kora gyerekkori fejlesztés

A PISA Magyarországon, mint „fókuszáló esemény” jelent meg, vagyis létező oktatáspolitikai diskurzusokat gyúrt össze, előtérbe hozott egyes problémákat, problémacsomagokat, és a döntéshozók horizontjára tolt egyes megoldási alternatívákat.

Belgium francia ajkú közössége: a nevető harmadik, akire nem vonatkozik az illem

(*Cattonar et al 2009; Mangez & Cattonar 2009*)

A belga esettanulmány érzékletesen szemlélteti, hogy a helyi politikai kultúra és az ahhoz kötődő jellegzetes politikai habitusok milyen lényeges szerepet játszhatnak az „utazó közpolitikák” (*Alexiadou & Jones 2001*), globális közpolitikai trendek elsajátítási folyamatában. A franciaajkú belga közösség esetében a „pilléres” politikai rendszer és a pillérek mentén szerveződő közszolgáltatási intézményrendszer (különösen az oktatás és az egészségügy esetében) olyan politikai közeget alkotnak, amely korlátot szab a „bizonyítékokon alapuló” politikai gondolkodás beszívargásának. A konszociációs (társulósos) belga demokráciában a vallási és etnikai törésvonalak mentén szerveződő pillérek nagyfokú autonómiával rendelkeznek, a politikai viszonyokat a tárgyalásos, egyezkedéses, kompromisszumkeresési logika jellemzi. A pilléres társadalomszervezés az oktatás területén szövevényes fenntartói viszonyokat eredményez, csak a franciaajkú belga közösség négy elkülönülő in-

tézményrendszert tart fenn: az állami franciaajkú közösségi iskolarendszert, a helyi önkormányzatok intézményhálózatát, valamint az egyházi és laikus hálózatot.

A szubkulturális politikai elitek által irányított pillérekben töltik életüket a polgárok „a bölcsőtől a koporsóig”. A szövetségi állam relatíve gyenge hatáskörökkel bír, az állami adminisztráció közszolgáltatási információgyűjtési mozgásterét korlátozott. A konszociációs demokráciamodellben a diszkréció elve (egyben az autonómiák tiszteletben tartása) olyan politikai morál és hétköznapi rutin, amely a békés együttélés és hatékony működés garanciája. A politikai berendezkedés logikájából következően Belgiumban az államilag szervezett adatgyűjtéseknek nem volt előzménye: egyfelől hiányzik az a megfelelő legitimációval rendelkező intézményi szereplő, aki felvállalhatná a teljes rendszer értékelését, másfelől a rendszerrel termelt „objektív”, kontextusából kiszakított evidenciák veszélyt jelenthetnek a kiegyezésre alapuló demokráciamodellben a döntéshozatali folyamatokra.

Egy kilencvenes évek eleji OECD-országjelentés a rendszerszintű értékelés és menedzsment terén komoly hiányosságokat talált Belgiumban. Az ezredforduló után az állami befolyás fokozatos növekedésével és egyes menedzszeri szerepek állami felvállalásával a korábbi értékválasztásos megközelítésekkel szemben a mérés-értékelés jelentősége belga oktatáspolitikában is növekszik. Ezt a folyamatot segítette elő a külső szemlélőként megjelenő szupranacionális szervezet, az OECD a kétezres évek elején.

Ahogy korábban említettük, a PISA fedte fel, hogy különösen a minőségi indikátor esetében a flamand közösség lényegesen jobban teljesít, mint a franciaajkú iskola-rendszer. Habár a PISA-vizsgálat eredményei széleskörű közpolitikai és médiavitát váltottak ki, a PISA önmagában nem indított el változásokat, sokkal inkább olyan retorikai segédeszközként működött, amelyre a közpolitikai beavatkozásoknál⁶ támaszkodhattak a politikusok. Nem rajzolta át a politikai mező törésvonalait, inkább súlyt adott bizonyos problémáknak (külső értékelési rendszer hiánya, iskolák közti egyenlőtlenségek és együttnevelés kérdésköre), és felvillantotta a rendszerszintű tudástermelés addig kevésbé kiaknázott politikai hasznosítási lehetőségeit. Összességében a belga közoktatás-politikában sokkal inkább a tudásfelhasználás átpolitizálódását, mintsem a közpolitika racionalizálódását figyelték meg a kutatók.

Románia: A színpalak mögé látó teszt

(Rostás et al 2009)⁷

Romániában a PISA hatása 2009-ig csekély mértékben volt érzékelhető. Nem OECD-s tagállam partnerországgként csak a PISA 2000-es vizsgálat második körébe kapcsolódott be az ország 2002-ben. A 2003. évi felmérésből Románia kényszer-

⁶ Az időszak lényegesebb közpolitikai intézkedései: tantervi reform (2001), tanárképzési reform (2000–2002), az oktatási rendszer menedzsmentjének reformja (2002), szerződés az iskolákkal a tanítási célokról (2005), szakfelügyeleti reform (2007), külső értékelési rendelet (2006), társadalmi integrációt és együttnevelést szabályozó rendelet (2008).

⁷ A román és más délkelet-európai országok teszteredményeiről lásd: Radó (2010), a román és magyar PISA-fogadtatás összehasonlító elemzését lásd: Neumann et al (2012).

rűen kimaradt, miután az előző ciklus teszteredményeinek megbízhatóságát illetően a csalás gyanúja merült fel. Talán ennek az incidensnek köszönhető, hogy kutatótársaink nem várt nehézségekbe ütköztek a kvalitatív adatgyűjtés során, az államigazgatásban dolgozó interjúalanyok a megkeresésre bizalmatlanul reagáltak, egyesek nem adtak interjút, mások felületes, elterelő válaszokat adtak. A kormány szemszögéből nézve a PISA sokáig csak egy elemnek tűnt a nemzetközi fejlesztési programok csomagjából, amely megkerülhetetlen diplomáciai és adminisztratív kötelességeket ró az országra, a színfalak mögött azonban az OECD által propagált közpolitikai javaslatcsomag tényleges átültetése a kétezres évtized második feléig váratott magára.

A román közoktatás szerkezete egészen a közelmúltig magán hordozta a centralizált szocialista oktatásirányítás örökségét. A döntéshozatali mechanizmusokban kevésbé volt jellemző a nagymintás tanulói képességvizsgálatok eredményeinek figyelembevétele, az állami bürokratikus döntéshozatal kevésbé támaszkodott oktatáskutatói eredményekre. A tudásfelhasználás kultúrájában a kilencvenes évek végén megindított országos tanulói tudásmérések hoztak változást, ennek eredményeképpen a kétezres évek elejére váltak hozzáférhetővé a döntéshozók számára rendszerszintű ismeretek az iskolai pedagógiai folyamatokról. A kormányzati stratégiai dokumentumok is egyre többet foglalkoztak a közoktatási rendszer strukturális és funkcionális problémáival, és a szisztematikusan gyűjtött adatok fokozatosan beépültek a döntéshozatali érvrendszerbe.

A PISA által felállított nemzetközi rangsor egészen 2006-ig csekély szakmai figyelmet váltott ki, a szakértők óvakodtak a következtetések levonásától. A média egy-egy fellángolásában a felelősök után kutatott, a csekély számú mélyebb elemzés pedig a kulturális különbségekben, valamint a „porosz” nemzeti tanterv és a PISA által számon kért tudás különbségében ismerte fel a gyenge eredmények okát. Az a felismerés tehát, hogy a PISA az egész rendszer logikáját kérdőjelezi meg, éppenséggel az eredmények bagatellizálásához vezetett: sokáig tartotta magát az az érvelés, hogy a nemzeti közoktatási rendszerek összehasonlításának komoly korlátai vannak, valójában mindegyik a maga módján lehet jó.

A 2006-os mérési ciklus eredményeinek megjelenése töréspontot jelent a román oktatási kormányzat attitűdjében, országos mérési eredmények mellett a PISA is egyre több említést kap a politikai nyilvánosságban, amennyiben kormányzati intézkedések legitimálásáról van szó. Ezt a folyamatot erősítette az ország 2007. évi EU-csatlakozása is. A megvalósuló intézkedések azonban esetlegesen követik a dokumentumokban lefektetett stratégiát (*Stirbat & Toma 2010*). A PISA tudásfelfogásának hatása szórványos és esetleges, például néhány indikátort beépítettek az országos negyedik osztályos tanulói tudásmérésbe. A PISA ugyanakkor kétségtelenül felgyorsította a minőségi problémák és a strukturális reform szükségének politikai elismerését. Már létező politikai áramlatokat megerősítve a PISA is hozzájárult egy lassú és bizonytalan változássorozathoz, ami a román oktatási rendszer tudásintenzitásának növekedése felé mutat. Azonban a szándékok sokszor problémafeltáró dokumentumokba zárva vagy egy-egy kísérleti programban rekednek

meg. Elnyúló politikai küzdelmet követően 2011-ben az új közoktatási törvény indította meg az oktatási rendszer decentralizációját és a nemzeti tanterv hozzáigazítását az EU-s prioritásokhoz, azonban a decentralizációs folyamatot egyelőre sokkal inkább a hagyományos, hierarchikus bürokratikus működésmód, mintsem a „papíron” megígért részvételi folyamatok jellemzik.

Skócia: Nemzetépítés a globális színpadon

(*Grek et al 2009a; Grek et al 2009b*)

A PISA skót fogadtatását a devolúciós időszakban⁸ (1999–2007) teret nyerő nacionalista diskurzusok formálták. Skóciában az oktatásra hagyományosan mint az állam nélküli nemzet identitásformáló terepére tekintenek. A skót kormány a devolúciót megelőzően is széles körű oktatásirányítási autonómiával rendelkezett. Az oktatási reformokat az „elkülönülő fejlődés” fémjelezte, ami az angoltól markánsan eltérő ellátás szervezési és iskola menedzselési gyakorlatokban öltött testet. A skót oktatási rendszer sajátos helyzetét a strukturális és politikai konvergencia nyomásának és az eltávolodás igényének ellentmondása jellemzi. A 2007. évi választásokon hatalomra jutó kisebbségi nacionalista kormány stratégiájának sarokköve a külső referenciák keresése, elsősorban a „prosperitás ívét” alkotó észak-európai államok (beleértve Finnországot, Írországot és Izlandot) felé törekvés volt azzal a céllal, hogy Skócia szimbolikusan elszakadjon a történetileg jelenlévő örök „másik” Angliától.

Noha 2000-ben Nagy-Britannia vett részt a vizsgálatban, a skót és észak-ír eredményeket külön is kiértékeltek. A 2003-as ciklusban azonban az angliai országrészben nem volt elegendő a válaszadási ráta az adatok kiértékeléséhez. 2006-ban Anglia és Skócia (és Wales is) már külön entitásként vett részt, de a nemzetközi rangsorban az Egyesült Királyság összesített adatait tüntették fel. Az OECD felismerve az érzékeny belpolitikai helyzetet, olyan kettős könyvelési stratégiát választott, amely egyszerre érzékeny a belső különbségekre és követi az alkotmányos kereteket is. Ennek eredményeképpen sikerült mindkét kormány szemében hitelesnek maradnia, és megőriznie az elfogulatlanságot és tudományosságot, aminek köszönhetően a szervezetre a politikai aktorok továbbra is a nemzetközi oktatáskutatás „aranyértékeként” tekintenek.

A PISA skóciai recepcióját a külső referencia iránti igény mozgatja. A 2000. és 2006. évi eredmények Skócia számára bebizonyították, hogy az erős angol elszámoltatási és intenzív tesztelési rezsimmal szemben a minőségbiztosítási paradigmát alkalmazó, azt folyamatosan fejlesztő skót rendszer is jól, sőt az angolnál valamivel jobban teljesített.

A PISA hatása elsősorban diszkurzív szinten érzékelhető, nem érdemi kérdéseket emel be a figyelem középpontjába, hanem sokkal inkább szimbolikus tartalmakat erő-

⁸ 1998-ban az Egyesült Királyság kormánya beleegyezett, hogy a Skóciával kapcsolatos kormányzati felelősségei egy részét átadja az újonnan alapított skót parlamentnek.

sít fel: referenciapont a történelmi „másik” árnyékából előbújni igyekvő kis nemzet számára. Lehetőséget ad arra, hogy Skócia nemzetközi szintén (a rangsorokban és a tárgyalásokon) a maga jogán, saját innovatív oktatási rendszerével jelenhessen meg a szimbolikus térben és így pozicionálhassa magát a versengő globális piacon. A PISA a nemzeti közbeszédben háromévente meteorként tűnik fel, felragyog, majd ellobban, de ez éppen elegendő ahhoz, hogy politikai megerősítést nyújtson a hazai reformintézkedések számára. A skót kormányzat kilépve a nemzetállami keretből a globális szintén keres és talál elismerést a nemzeti hagyománynak és teremti meg a minőségbiztosítás skót brandjét („How good is our school”-modell). A nemzeti politikai kontextusba ágyazódva a PISA a helyi hagyományokból építkező közpolitikát és tudástermelési gyakorlatokat erősíti meg, jelen esetben egy nacionalista kormány javára, amely a globális folyamatokat nemzetépítő céljai érdekében igyekszik kiaknázni.

Záró gondolatok

A PISA által erősített oktatáspolitikai diskurzus kutatási tapasztalataink szerint azért épülhet be lényegesebb konfliktusok nélkül a legtöbb nemzeti oktatáspolitikai mezőbe, mert hatását a hagyományos kormányzási eszközöktől eltérően közvetett módon – elsősorban retorikai eszközként – fejt ki. Több esettanulmányban fellelhető az a felismerés, hogy a döntéshozók számára a PISA olyan „üres tartály”-ként használható, amely szinte tetszőleges politikai tartalommal tölthető meg. A kívülről érkező diagnózis ugyanakkor kellő tekintélyt és hivatkozási alapot nyújt reformok indoklásához, és magától értetődőként tünteti fel a közpolitikai „kölcsonzést” (Steiner-Khamsi 2003). A lokális beágyazódási folyamatban a PISA eredmények nyilvánosságra hozása olyan „fókuszáló eseményt” teremtett, amely ráirányította a figyelmet bizonyos közpolitikai problémákra és lehetséges megoldásokra. Vagyis a PISA nem önmagában eredményez változást, hanem a helyi politikai kontextus és a politikai aktorok fordítási tevékenységének függvényében válik a közpolitika-alkotási folyamat részévé. Sokak szemében a PISA a politika tudományosabbá válásának, bizonyítékokra alapozásának ígéretét foglalta magában. Ezzel szemben az eredmények recepciójáról szóló esettanulmányok azt hangsúlyozták, hogy a politikai aktorok szándékai és az eszközben rejlő értékek, víziók kölcsönhatásában repolitizálódtak a semlegesnek tűnő „bizonyítékok” a nemzeti közpolitikai mezőben. Noha kutatásunkat 2009-ben lezártuk, az azóta eltelt időszak számos olyan új problémát és kérdést hozott felszínre (a gazdasági válság nyomán megváltozó prioritások globális és nemzeti szinten, vagy Ausztria mélyrepülésének és Sanghai kiugró szereplésének helyi fogadtatása), amire a KNOWandPOL-hoz hasonló indíttatású vizsgálgatások adhatnak majd választ.

NEUMANN ESZTER & VIDA JÚLIA

IRODALOM

- AFONSO N. & COSTA E. (2009a) The influence of the Programme for International Student Assessment (PISA) on policy decision in Portugal. The education policies of the 17th Portuguese Constitutional Government. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, No. 10., pp. 53–64.
- AFONSO N. & COSTA E. (2009) *Use and Circulation of OECD's „Programme for International Student Assessment” (PISA) in Portugal*. Kézirat. KNOWandPOL Orientation 3. WP 12.
- ALEXIADOU N. & JONES K. (2001) *Travelling Policy/Local Spaces*. Előadás. Congres Marx International 111 Paris, Szeptember.
- BAJOMI IVÁN (2010) A közpolitika-barkácsolás szereplői és színterei. *Educatio*, No. 4., pp. 589–600.
- BALL S. J. (1998) Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy, *Comparative Education*. Vol. 34. No. 2., Special Number (20): Comparative Perspective in Education Policy (June), pp. 119–130.
- BARROSO J. & DE CARVALHO L. M. (2008) PISA: un instrument de régulation pour relier des mondes. *Revue française de pédagogie*. Vol. 164., pp. 77–80.
- BERÉNYI E. & NEUMANN E. (2009) *Grappling with PISA. Reception and translation in the Hungarian policy discourse*. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, No. 10., pp. 41–52.
- BERÉNYI ESZTER (2010) A mérési iskoláktól az iskolák megméréseig. Az Országos Kompetenciamérés kialakulása és alakváltozásai. *Educatio*, No. 4., pp. 601–613.
- CARVALHO, L. M. (2009a) The N-moves of PISA. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, No. 10., pp. 3–14.
- CARVALHO L. M. (2009b) *Production of OECD's „Programme for International Student Assessment” (PISA)*. Kézirat. KNOWandPOL Orientation 3. WP 11.
- CARVALHO L. M., NATÉRCIO, A., & COSTA E. (2009) *PISA – Fabrication, Circulation and Use in 6 European Countries*. Összegző tanulmány. KNOWandPOL Orientation 3. WP 17.
- CATTONAR, B., MANGEZ, E., DELVAUX, B., MANGEZ, C. & MAROY, CH. (2009) *Réception, Usage et Circulation au niveau national d'un instrument supranational de régulation basé sur la connaissance: les enquêtes PISA*.
- GREK, S. & OZGA, J. (2008) *Governing by numbers? Shaping education through data*. ACES conference, Edinburgh, Szeptember.
- GREK, SOTIRIA, LAWN, MARTIN & OZGA, JENNY (2009a) *Study on the Use and Circulation of PISA in Scotland*. Kézirat. KNOWandPOL Orientation 3. WP 12.
- GREK S., LAWN M. & OZGA J. (2009a) PISA and the policy debate in Scotland. Policy narratives about Scottish participation in the international comparison. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, No. 10., pp. 73–84.
- GREKS., LAWN M., LINGARD B., OZGA J., RINNER., SEGERHOLM CH. & SIMOLA H. (2009b) National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, Vol. 1., No. 45., pp. 5–22.
- KINGDON J. W. (1995) *Agendas, Alternatives and Public Policies*. 2nd ed. New York, HarperCollins, 253 p.
- LASCOUMES, P. & LE GALES, P. (2007) Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments – From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation, *Governance*. Vol. 20., No. 1., pp. 1–21.
- GREK S. & LINGARD B. (2007) *The OECD, Indicators and PISA: An Exploration of Events and Theoretical Perspectives*. Working paper.
- MANGEZ E. & CATTONAR B. (2009) The status of PISA in the relationship between civil society and the educational sector in French-speaking Belgium. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, No. 10., pp. 15–26.
- MONS, N. & PONS, X. (2009) The reception of PISA in France. A cognitive approach of institutional debate (2001–2008). *Sísifo. Educational Sciences Journal*, No. 10., pp. 27–40.
- NEUMANN E., KISS A. & FEJES I. (2012) The Hard Work of Interpretation: the national politics of PISA reception in Hungary and Romania. *European Education Research Journal*, megjelenés alatt.
- PONS, X. & VAN ZANTEN, A. (2007) Knowledge circulation, regulation and governance. In: Delvaux & Mangez: *Literature review on knowledge and policy*, pp. 104–137.
- ROSTÁS Z., KÓSA I., BODÓ J., KISS A. & FEJES I. (2009) *The Use and Circulation of PISA in the Romanian context*. Kézirat. KNOWandPOL Orientation 3. WP 12.
- SALAMON, L. M. (2002) *The Tools of Government: A Guide to the New Governance*. New York, Oxford University Press.
- STEINER-KHAMSI, G. (2003) The politics of League Tables. *Journal of Social Science Education* (1).
- ȘTIRBĂȚ, L. & TOMA, S. (2010) *PISA în România: cum (nu) folosește instituțiile publice expertiza științifică*. [A PISA Romániában: Hogyan (nem) használják a közintézmények a tudományos szakértelmet?]

A FINNORSZÁG-MÁRKA

– AZ ARCULATÉPÍTÉS ÉS AZ OKTATÁS –

FINNORSZÁGBAN 2008 SZEPTEMBERE ÉS 2010 VÉGE KÖZÖTT a finn külügy-minisztérium kezdeményezésére országmárka-bizottság kezdte meg működését. A cél az ország nemzetközi hírnevének javítása volt. A bizottság 2010 novemberében elektronikusan is elérhető cselekvési tervet hozott nyilvánosságra, mely a kialakítandó Finnország-brandet határozza meg. Tanulmányunkban kísérletet teszünk arra, hogy bemutassuk a Finnország-brand kialakításának folyamatát, és megvizsgáljuk, hogy a formálódó Finnország-brandben milyen szerep jut a finn oktatási rendszerrel kapcsolatos elemeknek. Szakirodalmi tapasztalataink alapján feltételeztük, hogy az oktatás eredményességének hangsúlyozása szerepet kap a megvalósításra javasolt Finnország-brandben. Dolgozatunk első részében ezért szükségesnek tartjuk az országmárka (*nation brand*) alapfogalom tisztázását, az értelmezések bemutatását.

Az országmárka fogalma

A *brand* („márka”) fogalma a termékmarketing-tevékenység és a marketingelemzés területén használatos. Az ezredfordulón jelentek meg azok a marketing témájú publikációk, amelyek szerzői szerint nem csupán egyes termékeknek vagy szolgáltatásoknak lehet márkája (*brandje*), hanem olyan nagyobb, a kézzel fogható, elfogyasztható, megvásárolható termékekhez képest absztraktabb egységeknek is, mint például egy ország. Ebben az összefüggésben születtek meg a *country brand(ing)*, *nation brand(ing)* „országmárka, országmárkázás, országbrand” fogalmai és elméletei. Az alábbi szakirodalmi áttekintésben a tapasztalataink szerint gyakran idézett felfogásokat mutatjuk be. Dolgozatunkban nyelvi okok miatt a *márka* és a *brand* szavakat felváltva használjuk és szinonimaként kezeljük.

Simon Anholt publikációjában (1998) a világgazdaságban jelentős szerepet játszó országok nemzetközileg ismert termékmárkáit mutatja be, ugyanakkor felveti annak lehetőségét, hogy maga az ország is márkanévvé váljon. A folyamat elősegítésében szerepet kap a *country of origin* („ország eredet-hatás”), melynek lényege, hogy egyes fogyasztási cikkek sikeressége gyakran elősegíti az adott országra vagy népre vonatkozó pozitív közvélekedés kialakulását.¹ A másik érve, hogy néhány

¹ „Indeed, the link between certain brands and their country of origin can become so powerful, through consistent and high-profile marketing, that it is difficult to decide whether the perception of a particular quality derives more from the brand or from its provenance: in other words, brands can create or enhance the perception of a country as much as the reverse. Arguably, the effect of technology-led international advertising campaigns on the part of Mercedes, BMW Audi and Volkswagen over the decades is now a significant part of the reason why people associate Germany with technological excellence.” (Anholt 1998:397–398.)

ország esetében már megfigyelhető a márkanévvé válás,² de az ilyen országok száma korlátozott.³ Anholt egy későbbi publikációjában (2000) az országmárka működési mechanizmusáról is ír. Ezt szemléletes hasonlattal írja le: az országmárkát tankhajóhoz hasonlítja, amelynek nagy távolság, sok idő kell a megfelelő sebesség eléréséhez, és ugyanígy az irányváltás vagy a megállás is hosszabb időt vesz igénybe.⁴ Azaz: országmárkát kialakítani és hatékonyan működtetni sok energiába kerül, megváltoztatni a kialakított országmárkát szintén.

Peter van Ham politikatudományi szemszögből közelít az ország mint márka jelenségéhez (van Ham 2000). Értelmezése közel áll ahhoz, amit Anholt állapít meg. Van Ham szerint az országmárka egy országhoz kapcsolódó olyan érzelmi többlet, ami a kívülállók számára adott országról eszébe jut.⁵ Publikációjában arra a jelenségre is rávilágít, hogy a nemzetközi politikai térben az érdekérvényesítés egyik eszközévé válhat a jól kialakított országmárka, sőt, annak menedzselése a hagyományos értelemben vett nemzetközi diplomácia feladatköreinek átalakulásához is vezet.⁶ Esszéjében tehát az országmárka fogalmát kialakulásának folyamatában, dinamizmusát érzékeltetve is értelmezi.

A témával foglalkozó hazai publikációk közül kiemelendők Papp-Váry tanulmányai. A szerző egyik publikációjában (Papp-Váry 2004b) felhívja a figyelmet, hogy az „ország mint márka” kialakulása szorosan összefügg egy hosszabb folyamattal, amely a magyar nyelvben „imázsépítés” formában közismert. Ahhoz, hogy egy ország neve márkanévvé váljon, tudatos márkaépítési tevékenység szükséges (Papp-Váry 2003:5;⁷ 2004b:304–308). Az országmárka lehetséges céljait a következőkben foglalja össze: a turizmus ösztönzése bel- és külföldi turisták számára, a befekte-

2 „Consequently, American brands can simply hitch themselves onto this powerful national brand.” (...)

„There are only a limited number of other countries and regions in the world with clear, consistent, and universally understood brand prints, of which a large proportion are European (England, Scotland, Ireland, Spain, France, Italy, Germany, Switzerland).” (Anholt 1998:399.)

3 „It is equally clear that other countries are not brands, and have decidedly few internationally-understood attributes beyond their immediate neighbourhood: ask a Mexican, an American or a Sri Lankan what qualities they associate with Belgium, or Portugal, or Liberia, or Greenland, and their answer will be neither long nor fluent.” (Anholt 1998:399.)

4 „In fact, a brand’s native country behaves exactly like the parent company of any product” (Anholt 2000:23), és „And because a country’s brand is usually highly complex and highly robust, and built up over centuries, it is relatively hard to alter or damage it except through major political, economic or social upheaval. Like a supertanker, a country’s brand image takes miles to pick up speed, but equally, it takes miles to slow down again, change direction or stop.” (Anholt 2000:24–25.)

5 „Over the last two decades, straightforward advertising has given way to branding—giving products and services an emotional dimension with which people can identify.” (...) „A brand is best described as a customer’s idea about a product; the »brand state« comprises the outside world’s ideas about a particular country” (...) „In fact, brands and states are often merged in the minds of the global consumer.” (van Ham 2001:2.)

6 „The traditional diplomacy of yesteryear is disappearing. To do their jobs well in the future, politicians will have to train themselves in brand asset management.” (van Ham 2000:6.)

7 „A branding (márkakialakítás/márkázás) az az eljárás, amellyel megkülönböztetjük termékünket (orszá-gunkat) a versenytársakétól. [23, 27] Eredetileg a tehenek billogozását nevezték brandingnek – vagyis azt, hogy jól láthatóan megjelölték, az adott jószág kinek a tulajdona. Ma már a branding nem a tulajdont jelenti (legalábbis attól, hogy Nike pólóm van, még nem vagyok a cég tulajdona), hanem egy erős érzelmi kötődést a fogyasztó részéről.(...) Témánkat tekintve márkanevünk neve nem más, mint országunk neve. Ennek ön-magában is óriási lehet a hatalma.” (Papp-Váry 2003:5.)

tesek erősítése, az export fejlesztése, nagyobb szerep a nemzetközi szervezetekben (*Papp-Váry 2006:2–5*).

Az újabb felfogások közül Kaneva meghatározását idézzük, mely szerint az országbrand „diskurzusok és technikák összessége, melyek a marketing- és a márkázási eljárások mentén az egy nemzethez kapcsolódó jelentésmezőket újrakonstruálják” [saját fordítás] (*Kaneva 2011:118*).⁸ Ez utóbbi értelmezés a társadalomtudomány felől közelíti és értelmezi a fogalmat, így a meghatározás alapja lehet a szövegértelmezésekre fókuszáló újabb vizsgálati eljárásoknak is.

Végül Olins egyik publikációját említjük meg (2002). Ebben az esszében Olins az országmárka kialakítását történelmi távlatba helyezi, és arra tesz kísérletet, hogy néhány példa alapján bemutassa az országmárka történelmi léptékű változását. Ehhez bevezeti a rebranding „újrámárkázás” fogalmát. Olinsnál az újrámárkázás a korábbi országmárka átalakítását jelenti. Ennek szükségességét azzal indokolja, hogy a folyamatosan változó történelmi körülmények között az országok folyamatosan alakítják identitásukat, ennek pedig egyenes következménye az országmárka folyamatos alakítása is (*Olins 2002:243*).⁹ Országmárka-felfogása az előzőekhez képest tágabb értelmű. Vezérmotívum a publikációban, hogy a szerző a különböző országok vagy nemzetek jelentős történelmi folyamataihoz és eseményeihez köti az ország vagy nemzet identitásának megváltozását és megváltoztatását, ezt azonosítja az új országmárka megjelenésével. Hangsúly esik Franciaország brandjének több száz éves távlatban történő vizsgálatára, a szerző kiemeli az 1789-es francia forradalom és Napóleon hatását az ország brandjére.¹⁰ Az országmárka-elméletét történelmi szinten bemutató Olins tanulmányával kapcsolatban elgondolkodtató a szerző néhány olyan történelmi példája, amely sokkal inkább önmeghatározási aktusnak tekinthető, mint a globális nemzetközi versenybe való aktív bekapcsolódásnak. Ilyen példák az Oszmán Birodalom első világháború utáni átalakítása, illetve a második világháború után a nagyhatalmak afrikai és ázsiai gyarmatainak függetlenségi harcai, az önállóság szimbolikus aktusai (például új országnevek alkalmazása, vagy a városok átnevezése). Olins esszéje ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy a modern kort megelőzően is létezett az a nemzeti vagy birodalmi érdekérvényesítési technika, amit ma az országmárkázás eredményez.

Az idézett publikációk alapján az országmárka fogalmához kapcsolódó ismétlődő tartalmak állapíthatók meg. Az első, hogy az országoknak a gazdasági előnyökért folytatott küzdelmében, a nemzetközi politikai és gazdasági szintén befolyásuk

8 „I offer a working definition of nation branding as a compendium of discourses and practices aimed at reconstituting nationhood through marketing and branding paradigms” (*Kaneva 2011:18*) [kiemelés a szerzőtől].

9 „The reason why nations continue both explicitly and sometimes implicitly to shape and reshape their identities, or if you prefer explicitly and implicitly to rebrand themselves, is because their reality changes and they need to project this real change symbolically to all the audiences, internal and external, with whom they relate.” (*Olins 2002:243*.)

10 „You may not like the term, you may prefer to talk about a new or reinvented nation state, but if revolutionary France was not a new brand I do not know what is.” (*Olins 2002:242*), illetve „Under Napoleon, France was not big enough, the whole of Europe was rebranded.” (*Olins 2002:242*.)

növelésében jelentős szerepe van az ország pozitív nemzetközi hírnevének. A jól megalkotott és népszerűsített brand az országok részére versenyelőnyt jelent (*van Ham 2001*,¹¹ *Olins 2002*,¹² *Papp-Váry 2003, 2004b*). A brand feltétele, hogy szükséges olyan tartalom (termék, szolgáltatás, és az azokhoz fűződő értéktöbblet) megléte, amire a brandet tudatosan fellehet építeni. Papp-Váry több publikációjában példaként említi Észtországot, amely esetében a brand alapja a modernség és a jövőorientált mentalitás (*Papp-Váry 2003:8*).¹³ Ugyanő – hangsúlyozzuk: 2003-ban megjelent publikációról van szó – negatív példaként említi a tartalmatlan magyar imázsépítési törekvéseket, melyben központi motívum a „magyaros vendégszeretetre” alapozó kommunikáció (*Papp-Váry 2003:8*).¹⁴ Végül a sikeres brandhez szükséges a kormányzati támogatás, a brand menedzselésének, kommunikálásának központi irányítása, akár a nemzetközi tájékoztatás szervezésében (*Anholt 2000:27*;¹⁵ sőt, *Papp-Váry* egyik példája esetében a brand tudatos építése akár a kormányzati kommunikáció szintjére is helyezkedhet. Ennek idézett példája Finnország, erről a későbbiekben lesz szó). Van Ham végül azt állítja, hogy a jól kialakított és kommunikált országmárka a nemzetközi versenyben a túlélés egyik szükséges eszköze (*van Ham 2001:6*).¹⁶

Az feldolgozott és bemutatott országmárka-meghatározásokból megállapítható, hogy a fogalom értelmezése első megjelenéstől napjainkig alig ment át jelentős változáson. A különbségek leginkább a meghatározások irányából erednek. A jelenben az értelmezés sokszínűbb: a marketingszemléletű (a magára a jelenségre fókuszáló, statikusabb) értelmezés mellett megjelennek a jelenség politikai tartalmait és kö-

11 „In today’s world of information overload, strong brands are important in attracting foreign direct investment, recruiting the best and the brightest, and wielding political influence. These days, individuals, firms, cities, regions, countries, and continents all market themselves professionally.” (...) „The underbranded state has a difficult time attracting economic and political attention. Image and reputation are thus becoming essential parts of the state’s strategic equity.” (*van Ham 2001:2–3*.)

12 „These newly reinvented nations are competing both with each other and with older established entities in a very harsh and turbulent commercial environment. The nation that makes itself the most attractive wins the prizes – other suffer.” (*Olins 2002:246*.)

13 „Nemzetközi országmarketing szakértők szinte egyöntetűen azt vallják, hogy a kiválasztott megkülönböztető pozíciónak jövőorientálnak kell lennie. Észtországban (angolul Estonia) például egyre erősödik azok tábor, akik egyenesen az E-stonia ország-elnevezés használatát javasolják a jövőben. Az adatok azt mutatják, ehhez minden rendelkezésre áll: a McConnel International kutatása szerint az ún. e-környezet (e-climate) terén Tajvan és Észtország áll a világranglista első két helyén (*Papp-Váry 2003:8*).

14 Hazánkban sokáig úgy gondolták a szakértők, hogy a honi vendégszeretet az, ami minket leginkább mássá tesz. Volt olyan év, hogy az országkampány kiemelten erről szólt. De a „vendégszeretet” egyáltalán nem különleges pozíció. Mert ugyan melyik ország nem vendégszerető? És főként melyik ország mondja magáról, hogy nem az? Dann írja *A desztinációk megkülönböztetése a turizmus nyelvén* című cikkében [5]: „A legtöbb ország sokszor olyat reklámoz legfőbb értékeként, ami nem mond semmi különlegeset az adott országról. Banglades a »barátságos milliók országa« (»A country of friendly millions«), Magyarországon vannak »a legbarátságosabb emberek Európában« (»The friendliest people in Europe«), Írországból találd a »legbarátságosabb embereket« (»The friendliest people you’ll meet anywhere«) és a laoszi emberek »egyenesek, nyitottak és barátságosak« (»Lao people are frank, open and friendly«).” (*Papp-Váry 2003:8*.)

15 „It requires government support. It requires reduced trade barriers. It requires competent and internationally minded marketing people and strong advertising resource.” (*Anholt 2000:27*.)

16 „Brand states will compete not only among themselves but also with superbrands such as the EU, CNN, Microsoft, and the Roman Catholic Church (...) In this crowded arena, states that lack relevant brand equity will not survive. The state, in short will have become the State.” (*van Ham 2001:6*.)

vetkezményeit bemutató (a tevékenységre fókuszáló, dinamikusabb) közelítések. Kitekintésként említjük, hogy napjainkra az országmárkázás újabb elméleteiben nagyobb hangsúly esik a nemzetközi politikai színtéren való érdekérvényesítés tartalmára is. Simon Anholt például egyik könyvében (2007) az országmárkáról már úgy ír, mint a versenyképes identitás megteremtésének egyik eszközéről.

A vázlatos ismertetés zárásaként rámutatunk, hogy az országmárka kialakítása és kialakulásának folyamata, hatásmechanizmusa az elmúlt több mint tíz évben megjelentetett szakirodalmi kínálat alapján részletesen tanulmányozható. Például egy holland könyvtár által összeállított, 2011-től elérhető nation brand-irodalomjegyzék hét oldalon sorolja föl a releváns elméleti és gyakorlati publikációkat. Szintén jelentős mennyiségű irodalmat említ Kaneva (2011) is, aki az általa felkutatott publikációk strukturált feldolgozásával vázolja föl a fogalom történetét és kutatási irányait. Ő 186 szöveget sorol föl a felhasznált irodalomjegyzékben.

A két lista áttekintése kapcsán az egyik észrevételünk, hogy noha a „nation brand” szókapcsolat 1998-ban jelent meg először publikációban (Anholt 1998), a szókapcsolat mögötti jelentés korántsem ilyen fiatal. Kaneva például 25 olyan tételt dolgoz föl, amelyek 1998 előtt jelentek meg és összefüggésbe hozhatóak az országmárka vagy az országmárkázás fogalmával. A feldolgozott művek között több az 1920-as években jelent meg. A másik észrevétel, hogy noha a fogalom leggyakoribb használói marketingszakemberek és marketing-kutatók (Simon Anholt; a hazai kutatók között Papp-Váry Árpád Ferenc), a fogalom mögötti tartalomnak sok kötődése van egyéb szakterületekhez, például a politikatudományhoz (Peter van Ham), a külkapcsolatok elemzéséhez, diplomáciai technikákhoz, sőt, a nemzetekkel és országokkal összefüggő sztereotípiá-vizsgálatokhoz is.

A Finnország-brand és kialakítása

A feldolgozott marketing-szakirodalomban kevés olyan tanulmány olvasható, amely finn vonatkozásban mutatja be az országmárka tartalmát. Papp-Váry egy tanulmányában (2004a) az államalkotó finnugor népek országimázsának vizsgálatát tűzi ki célul. A szerző igyekszik megtalálni Észtország, Finnország és Magyarország esetében a közös történelmi-társadalmi érintkezési pontokat, ezek mentén értelmezi az országok imázsát, és állapítja meg a fejlődési lehetőségeket, különös tekintettel a nemzetközi kommunikációra. Az országimázs jellemzésekor mindhárom ország esetében kulcstényezőként említi a keleti blokkhoz való kényszerű kötődést. Ez eltérő módon hatott az országok gazdasági fejlődésére, Finnország számára a történelem bizonyos kitüntetett pillanataiban gazdasági fejlődést is jelentett (Papp-Váry 2004a:441).¹⁷ A

17 „Bármilyen meglepő, azt mondják, hogy a Szovjetunióval való szoros kapcsolat is sok szempontból jót tett az országnak és ún. »láthatatlan beruházásokat« indított el. Az 1980. évi moszkvai olimpia szállodaépítési programjában való részvétel, az olimpiai vitorlásversenyeket rendező Tallinn repülőter- és szállodarekonstrukciói, a nagy szovjet tank- és turistahajó-vásárlások, vagy a közös bányászati beruházások Kelet-Karéliában mind-mind hozzájárultak a fejlődéshez, a tapasztalatszerzéshez.” (Papp-Váry 2004a:441.)

fejlődés emblémájává a Nokia elektronikai és kommunikációs cég lett, amely az ország fejlődésének egyik jelképévé vált az ezredfordulóra. A finn országimázs kialakításában Papp-Váry hangsúlyozza a valós gazdasági fejlődés mellett a kommunikáció jelentőségét:

„Az, hogy ma Finnország »skandináv ország«, tudatos és hosszú marketingmunka eredménye. A Külügyminisztérium például rengeteg erőfeszítést fordított arra, hogy minden évben minél több külföldi újságíró ismertessen meg az országgal. (...) A Külügyminisztérium mellett másik élenjáró szervezet a »FinnFacts«, mely lényegében egyfajta országimázs-központként funkcionál: itt készül el a legtöbb Finnország-propaganda-anyag, és innen látják el információval az újságírókat” (Papp-Váry 2004a:444).

A nemzetközi folyóiratokban több helyen megtaláljuk az országot példaként a sikeres országmárka kialakítására és működtetésére. Anholt (2000) szintén Finnország és a Nokia kapcsolatát emeli ki. A szerző szerint a kellően átgondolt marketing nyomán szerinte nem csupán a mobiltelefon-márka lett sikeres az ezredfordulóra, hanem a fogyasztók tudatában Finnországhoz is a magas fokú technológia és a versenyképesség fogalmai kapcsolódnak (Anholt 2000:25).¹⁸ Ryan (2008) Finnország *country of origin*-hatását (eredet-hatás) mutatja be. A finn eredet-hatás kialakulásának bemutatásához a szerző kezdőpontként a Szovjetunió összeomlása utáni állapotot határozza meg. Álláspontja szerint ekkor ugyanis Finnország gazdasági mélypontra került, ebből az állapotból azonban sikerült viszonylag gyorsan újjáépíteni a gazdaságát (Ryan 2008:15).¹⁹ Ryan bemutatja azokat a finn márkákat és cégeket, amelyek jelentős szerepet kapnak Finnország nemzetközi képének formálásában és ismertségének elősegítésében (Nokia, Exel Oy, Neste Oil, Ahlstrom). E cégek tevékenysége mentén alakultak ki azok hatások, amelyek a finn termékeket a világon keresetté teszik: a magas szintű design, a megbízhatóság, a technológia magas szintje, a vevők iránti felelősség, és a termékekhez kapcsolódó minőségi szolgáltatások (Ryan 2008:19).²⁰ A szerző mindezek mellett megemlíti napjaink Finnország-

18 „Nokia has transformed itself from a moderately successful domestic producer of rubber boots into one of the world’s most successful high-tech brands. In doing this, it has also managed to create an entirely new set of associations of »brand Finland« in many consumer’s minds – no longer just a quaint fairyland perched on the fringe of Europe, this is a country that can do technology, can do marketing, and can be world beating.” (Anholt 2000:25.)

19 „While Finland had always been a nation that traded extensively with Scandinavia and northern Europe, its emergence as a country bent on engaging in commerce with the rest of the world can be dated, more or less, from the 1990s and the collapse of its exports to the Soviet Union. Initially, Finland’s prospects seemed gloomy. The country »was hit by the most severe economic downturn in any OECD country since the World War II. GDP fell by 10 per cent in just three years and unemployment rose from 3 to 17 per cent«. The recovery was, however, relatively rapid thanks to industrial restructurings and the growth of new industries such as telecommunications. Finland also committed itself to renewal and change in more traditional industries, such as wood pulp, paper and engineering.” (Ryan 2008:15.)

20 „One of Finland’s arguments for consideration, it is stressed in this paper, is the country-of-origin effect. Part of this is intrinsic: the design, innovation and technological qualities embodied in the product or service on sale. Part of it is extrinsic: the conditions of fairness and justice, respect for the customer and a sense of responsibility for the safety and environmental standards under which products and services are produced and marketed in Finland.” (Ryan 2008:19.)

brandjének két olyan összetevőjét, amelyek csak részben vezethetők le a termelés-kereskedelem-fogyasztás hármásából. Az egyik az északi életstílus finn változata (*Ryan 2008:17*),²¹ illetve új elemként – a 2006-os OECD-PISA-felmérésekre hivatkozva – az olvasás szerepe és az oktatás eredményessége (*Ryan 2008:17*).²²

Finnország nemzetközi ismertsége szempontjából a fentebb említett példákat 2007-től kezdve kiegészítik a finn kormányzat márkaépítési törekvései, azaz a gazdasági szférában mintegy akaratlanul is formált nemzetközi Finnország-képhez az elmúlt években társul a kormányzati szinten szervezett Finnországmárka-építés. 2007-ben az ország akkori külügyminisztere, Alexander Stubb az Európai Néppárt elektronikus felületén olvasható év végi üdvözlőjében kijelentette, hogy napjainkban a márkák a legjobb hírvivők egy országról.²³ A márkák hatékonyságának kérdését néhány finn példával illusztrálta (a könnyű- és komolyzenei élet szereplői, sportolók, a modern technikát jelképező cégek). Általánosan ismert példaként megemlítette, hogy az eredeti Mikulás Lappföldön lakik – majd ugyanezzel a motívummal zárja a szöveget.²⁴ Néhány hónappal később a fenti gondolatmenettel összhangban a Finn Külügyminisztérium rövid közleményben (*UM 2008*) arról tudósított, hogy a külügyminiszter irányításával finn országmárka-bizottság alakult, amely 2008. szeptember 16-tól 2010. december 31-ig kap felhatalmazást,²⁵ feladata erős Finnország-brand kialakítása, amely segíti az országot a nemzetközi gazdasági versenyben.²⁶ Mindez összhangban állt az akkor hivatalba lépő kormány programjával, amelyben az egyik központi elem az ország nemzetközi imázsának az erősítése.²⁷ Az országmárka kialakításának céljai közt a következőket jelöli meg a közlemény: a finn vállalatok versenyképességének megőrzése, az ország súlyának növelése a nemzetközi politika színterein, a Finnország felé irányuló befektetések ösztönzése és a Finnországba irányuló turizmus elősegítése.²⁸

21 „The Nordic lifestyle – especially the Finnish version thereof – is also presented as a physically active way of life. Winter sports, not surprisingly, are emphasised, but Finns are also passionate sailing and motor sport enthusiasts.” (*Ryan 2008:17*)

22 „Education, especially reading, also figures prominently in the Nordic lifestyle. Finland is always among the leading countries – quite often first – in the OECD’s comparative measures of scholastic achievement.” (*Ryan 2008:17*)

23 „Brands are modern ambassadors. They tell a lot about the place that they come from. Finland is a high-tech country. We love gadgets. Nokia, currently ranked as the sixth most valuable brand in the world, is naturally in its own league” (*Stubb*).

24 „So, is Finland the only country with famous brands? Absolutely not. All countries have their own brands. But, just remember that when you open that Christmas present, no matter which brand it contains, it was given to you by Santa Claus – and he is Finnish” (*Stubb*).

25 A következőkben többnyire finn szövegekre történik hivatkozás, az országmárka-bizottság céljai, működése angolul a következő helyen található: <http://nation-branding.info/2010/10/27/finland-country-branding-update/> (*Lyytinen 2010a*).

26 „Valtuuskunnan tehtävänä on laatia perusta Suomen maabrändin eli vahvan maakuvan luomiselle Suomen kansainvälisen kilpailukyvyyn parantamiseksi” (*UM 2008*).

27 „Valtuuskunnan nimeäminen pohjautuu hallitusohjelmaan, jossa asetetaan yhdeksi hallituskauden keskeiseksi tavoitteeksi Suomen maakuvan vahvistaminen” (*UM 2008*).

28 „Maabrändillä vahvistetaan suomalaisten yritysten toimintaedellytyksiä, saadaan lisää ulkopoliittista vaikuttavuutta, kehitetään Suomen kiinnostavuutta investointikohteena ja lisätään Suomeen suuntautuvaa matkailua. Maabrändi on taustatekijä menestykselle ja hyvinvoinnille. Huono kuva tarkoittaa pahimmillaan riskiä taloudellisesta ja poliittisesta taantumasta” (*UM 2008*).

A bizottság elnöke Jorma Jaakko Ollila, a Nokia és a Shell nagyvállalatok korábbi elnöke, tagjai között megtalálhatók a média, finn vállalatok, az akadémiai szférára képviselői, és olyan tagok is, akiket a 60–40%-os nemi arány megtartása céljából választottak a bizottságba csaknem egy évvel annak megalakulása után (*HS 2008.09.23.*). Az utólag választott bizottsági tagok közül érdekességként kiemeljük Batulo Essak-ot, aki szomáliai születésű, 1998-ban kapott finn állampolgárságot, és a finnországi Zöld Párt képviselője.

A bizottság ötlete és felállítása, a nemzeti érdekek ilyen képviselője kritikákat is kapott. Példaként említjük a Helsingin Sanomat elektronikus kiadású számában megjelent szöveget (*HS 2008.09.21.*). Ez a rövid esszé éles kritikát fogalmaz meg a bizottság létrejöttéről. A kritika lényege, hogy a finnek betegesen sokat törődnek azzal, hogy mit gondolnak róluk a világ más részein, ez hozta létre a bizottságot. A másik kritika, hogy más országok (Észtország, Dánia) már jóval korábban elkezdtek az országmárka-építést. Az utolsó bekezdések kritikája a mindig külföld felé néző finneknek szól:²⁹ a szerző szerint adminisztratív lépésekkel nem lehet egy ország nemzetközi imázsát meghatározni, ha nincsen egy erős belső képe.

A bizottság tevékenységének kézzelfogható eredménye egy kiadvány, amelyben a bizottság tagjai összefoglalják, mely értékekre alapozva lehet a napi gyakorlatban is elősegíteni Finnország nemzetközi imázsának javítását. A kiadványt 2010. 11. 25-én hozták nyilvánosságra, melynek címe: *Tehtävä Suomelle – Miten ratkaistaa Suomi maailman viihäisimpiä ongelmia* – „Finnország feladatai – avagy hogyan oldja meg Finnország a világ legégetőbb problémáit” [a szerző fordítása].

Az országmárka-bizottság tevékenysége nyomán létrejövő dokumentumról annak megjelenése és az országmárkával kapcsolatos honlap (<http://www.maakuva.fi>) elindulása előtt lehetett olvasni annak valószínű tartalmáról. A *Helsingin Sanomat* egy rövid írása (*HS 2010.10.17.*) a bizottsági tagok megkérdezése alapján állítja, hogy meglepetés nem fogja érni a finneket, a szövegben valóban megjelenő súlypontok (a finnek teremtvő ereje, a természet, a víz szerepe) között az írás várhatóan ki fogja emelni az oktatás helyzetének hangsúlyozását.³⁰

A nyomtatott és az elektronikus sajtó rögtön reagált a kiadvány megjelentetésére: egy kommentár (*HS 2010.11.25/1*) kiemeli a Finnország-brand tartalmának egy addig kevésbé ismert elemét, azaz a tervek szerint 2030-ra a világ „problémamegoldó” országává kell válni. Az újsághír szerint ennek szimbolikus alakja Martti

29 „Furthermore, country brands are not established through administrative decisions, or through any other decisions, for that matter. National images are mostly based on random and coincidental events, whose significance is understood only in retrospect.”

Or as Simon Anholt, the British pioneer of nation branding, said: „National image is like starlight which, by the time it reaches us on Earth, is only the distant echo of an event that started and finished long before. Nevertheless, Ollila’s working group would do well to put some speed in its work. I want my neighbours to start whispering as soon as possible: »She’s a Finn. We were lucky!« Until then I’ll have to boost Finland’s national brand on my own. It’s terribly difficult, having to think about what others think.” (*HS 2008.09.21.*)

30 „Tärkeimpinä teemoina mukana ovat ainakin opettaminen, arkiluovuus sekä luonto ja vesiosaaminen. Arkiluovuudella brändiryhmä tarkoittaa suomalaista insinööriosaamista, luotettavia ja toimivia järjestelmiä.” (*HS 2010.10.17.*)

Ahtisaari nemzetközileg ismert, Nobel-békedíjas finn diplomata. A „problémamegoldó nemzet” programjához rendezvénysorozat is járulna az Ahtisaari névéhez kötődő Ahtisaari-napok rendezésével és díjak („kis Nobel-díj”) alapításával. Ugyanezen a napon volt olvasható egy rövid interjú Simon Anholttal, az országmárkázás meghatározó személyiségével. A publikáció szerint (SK 2010.11.25.) Anholt az aktivitást és a természetnek a finnek életében játszott szerepét emeli ki, és a rövid interjúban is szerepet kap az oktatás magas színvonalának említése.³¹

A finnországi oktatás-nevelés világa mint az országbrand alkotóeleme

E témát jelen dolgozatban két elemzési szempont mentén közelítjük. Először a szöveg kommunikatív jellemzőinek vizsgálatával azt vázoljuk fel, hogy milyen szándékokat olvashatunk ki a szövegből, illetve majd bemutatjuk, hogy az országmárka tartalmi súlypontjai közt milyen szerepet kap a finnországi oktatás és nevelés világára történő utalás.

Az országmárka-bizottság által kibocsátott szöveg nagy ívű cselekvési tervnek nevezhető. Ezt jelzi a cím („Tehtävä Suomelle” – „Finnország feladatai”) és a szöveg felépítése is. A három fő részben az országmárka-összetevőinek bemutatása után hosszú lista áll, amiben egyes társadalmi csoportok teendőit foglalják össze a szerzők. A cselekvési tervben a leggyakrabban előforduló szó a „tehtävä” – „tennivaló, teendő, dolog, feladat, kötelesség”. Megjegyezzük, hogy e tekintetben az angol változat kevésbé színtelen, a *Mission for Finland!* című szövegben a *mission* – „(ki) küldetés, megbízás, misszió, hittérítés” szó szerepel a legtöbbször a finn kifejezés helyett. A cselekvési terv szövegét behálózzák a küldetésre vonatkozó kijelentések, amelyben a szerzők feladat kijelölésétől a küldetéstudat kijelentéséig jutnak el. A nyitó fejezetből pár példát idézve:

„2030-ra Finnország a világ problémamegoldó népe lesz.” (TS:3); „Finnország már most is a világ legjobb országa.” (TS:3); „Finnországnak kis területe ellenére hihetetlen ereje és lehetősége is van az égető globális problémák megoldásában.” (TS:3); „Nekünk feladataink vannak.” (TS:3); „Finnországnak kifejezett felelőssége, hogy megoldhassuk ezeket a problémákat. Finnország a világnak a cselekvőképességet, aktivitást kínálja a tartós megoldások, a termékek és szolgáltatások és a társadalom cselekvőképességének formájában” (TS:3)³² [a szerző fordítása].

31 „Suomalaiset ovat tekijöitä” „Ja tässä kohtaa, Anholt korostaa, pitäisi havahtua: alleviivata, että Suomi on hyvä koulutuksessa.” (SK 2010.11.25.)

32 „Vuoden 2030 Suomi on maailman ongelmanratkaisija.” (TS:3.) „Suomi on jo maailman paras maa.” (TS:3.) „Suomella on pienen kokonsa nähden uskomaton määrä vahvuuksia ja mahdollisuuksia ratkaista maailman viheläisimpiä globaaleja ongelmia.” (TS:3.) „Meillä on tehtävä.” (TS:3.) „Suomella on suorastaan velvollisuus osoittaa, että me osaamme ratkaista näitä ongelmia. Suomi tarjoaa maailmalle toimivuutta ja kestäviä ratkaisuja sekä tuotteiden ja palveluiden että yhteiskunnan toimivuuden muodossa.” (TS:3.)

A dokumentum sajátossága, hogy az országmárka meghatározásával és üzeneteivel a finn társadalom csoportjait szólítja meg. Az országmárka megvalósításának ügyét Finnország lakóinak közös ügyévé nyilvánítja, így a formálódó országmárka kialakításában a szervezők túllépnek a kormányzati kommunikációs eszköztárak működtetésén (azaz tájékoztatási központok, honlapok működtetése, lásd *Papp-Váry 2004a:444*). A brand kialakításában, közvetítésében és működtetésében is aktív állampolgári részvételt tartanak szükségesnek:

„Finnország feladata azt is megtanulni, hogyan közvetítsük a világ felé, hogy pont mi törekszünk a problémák megoldására.” (TS:5); „A finn társadalom aktivitása, a finnek természetközelsége, és a világszínvonalú alapfokú oktatás nem csupán a büszkeségre adnak okot, hanem hatékony munkaeszközök is egyben.” (TS:5); „A vizek megtisztítása nagy nemzeti projekt.” (TS:7); A finnekkel közösen akarjuk az országmárkázást végezni” (TS:11)³³ [a szerző fordítása].

A formálódó Finnország-brandre vonatkozóan több olyan tanulmány készült eddig, amely a marketing-szemponthozat értékesítve az országmárka kialakításában követendő értékeket mérlegre téve, például a témához kapcsolódó *SWOT-analízis* vagy a megvalósíthatóság mentén kapcsolódik a márkázáshoz. A témára vonatkozó elemzések közül kiemeljük Pietiläinent (2010). A szerző nagyszámú szöveg és a márkázás gyakorlatában érintett szakemberek interjúi alapján megállapítja, hogy Finnországban a formálódó országmárkáról két fő diskurzus alakult ki: a kereskedelmi-gazdasági és a politikai diskurzus. A kereskedelmi-gazdasági diskurzusban a Finnország-brand kialakításának célja elsősorban a kereskedelmi előnyök és kereskedelmi haszon érdekében kialakítani az országmárkát, nem csupán a fizikailag megfogható termékek területén, hanem beleértve a szolgáltatásokat is. Így a termék vagy szolgáltatás „finnségének” következtében lesz kelendőbb a fizikai vagy virtuális piacon (Pietiläinen 2010:46–47).³⁴ Az állam-fókuszú diskurzus ezzel szemben más márkáértelmezésből ered. Ebben a diskurzusban a brand Finnországra mint államra, és a finnországi lakosságra, az állam és a lakosság által képviselt sajátos értékekre utal. Ez a brand-felfogás jövőorientáltabb, mint a kereskedelmi, megjelennek benne Finnország jövőjének szándékolt körvonalai, azaz a fejlődési irányokat is kijelöli (Pietiläinen 2010:47).³⁵ Pietiläinen kategóriái közül az ismertett ország-

33 „Suomen tehtävä on myös oppia kertomaan se, että juuri me pystymme ratkomaan ongelmat.” (TS:5.) „Suomalaisen yhteiskunnan toimivuus, suomalaisten läheinen luontosuhde ja maailman kärkeiluokkaa oleva peruskoulutus eivät ole pelkästään ylpeyden aiheita, vaan oikein käytettyinä myös tehokkaita työkaluja.” (TS:5.) „Vesien puhdistaminen on suuri kansallinen projekti.” (TS:7.) „Vesien puhdistaminen on suuri kansallinen projekti.” (TS:7.) „Olemme halunneet tehdä Suomi-brändityötä yhdessä suomalaisten kanssa.” (TS:11.)

34 „Kaupallinen diskurssi perustuu käsitykseen eräänlaisesta Suomi-tuotemerkistä, jota kehittämällä kansainvälistä Suomi-kuva voidaan parantaa. Brandäykillä tavoitellaan ensisijaisesti taloudellisten hyötyjen saavuttamista. [...] En siis tarkoita tuotemerkillä sitä, että maa ymmärrettäisiin välttämättä fyysisen tuotteen, vaan pikemminkin tuoteistamisen metaforan kautta, sillä kaupallisen näkemyksen mukaisesti tuotemerkejä voidaan kehittää paitsi tuotteille, myös esimerkiksi palvelukokonaisuuksille tai organisaatioille – paikoillekin.” (Pietiläinen 2010:46.)

35 „Valtiollisen diskurssin näkökulmasta tuotettu puhe brandistä kiinnittyy puolestaan Suomeen valtionea tai kansakuntana pikemmin kuin universaalina kaupallisena tuotemerkkinä. Tällöin maabrandäys määrit-

márka-értelmezés alapján a cselekvési terv az államot a középpontba állító diskurzus részének tekinthető, így az országmárka ügyét az egész társadalomra kiterjedő fontosságúnak mutatja be. Az így értelmezett országmárkázás jellemzője, hogy a márka kialakítása és kommunikálása a társadalom tagjai számára feladatokat is adnak, de az előnyökből is mindenki részesedik. Az ország ebben a közelítésben egy nagyvállalatként irányított egységnek definiálható, meghatározott feladatkörökkel és az ellenőrzés lehetőségével.

A szöveg értelmezésének másik szempontja a tartalmi közelítés. A kommunikatív sajátosságok némelyike miatt – a finneknek szól elsősorban, cselekvési tervet fogalmaz meg, amelyhez a tervek szerint a társadalom széles körei kapcsolódhatnak – a szöveg a finn (nemzeti) identitást körüljáró kísérletnek, kezdeményezésnek is értelmezhető. Jelen dolgozatban az oktatási vonatkozásokat hangsúlyozzuk, itt a szöveg e vonatkozásait emeljük ki.

A szöveg három fő fogalom köré építi az érvrendszert amellet, hogy Finnország a legjobb problémamegoldó ország lesz 2030-ra. Ezek közül kettő (a finnek aktivitása és lelki alkata,³⁶ a természet értékei³⁷) leginkább adottságnak tekinthető, az oktatás az egyetlen tervezett, tudatos tevékenység.³⁸ Az oktatás napi gyakorlatára és a finn iskolarendszerre vonatkozó rész a dokumentum 186–251. oldala. Az oktatással kapcsolatos részek tartalmi szempontból két részre tagolhatók. Az egyik közelítésben a finn oktatási rendszer eredményei, a másik közelítésben a jövőorientáltság jegyében az oktatáshoz kötődő teendőket sorolja föl.

Az elért eredmények között a következőkre esik jelentős súly:

„Finnország a világnak jobb oktatást és jobb tanárokat kínál.” (TS:3); „A finn általános iskola vitán felül a világ legjobbjai között van. A sikerek hátterében a finneknek az oktatás jelentőségébe vetett hite, és az ahhoz járuló, tanulást segítő légkör járul.” (TS:189); „Az oktatás és a tanulás jelentősége a munka világában is egyre hangsúlyozottabb. A cégek a termékek és szolgáltatások helyett vagy azok mellett egyre több egyéni megoldást kínálnak az ügyfelek igényeire” (TS:189)³⁹ [a szerző fordítása].

tyy Suomen tulevaisuuden visioinniksi ja rakentamiseksi, jonka myötä maakuvan ajatellaan kehittyvän. Brandäyksellä pyritään saavuttamaan kansallisia etuja, jotka liittyvät taloudellisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen sekä poliittisen vaikutusvallan lisäämiseen.” (Pietiläinen 2010:47.)

36 „Toimivuus kuvaa sanana parhaiten ratkaisukeskeisen kansan yhteiskuntaa, kulttuuria ja toimintatapoja. Monissa tutkimuksissa ja vertailuissa Suomi mainitaan maailman toimivimpana maana. Toimivuudessa yhdistyy kaksi meille luonteenomaista asiaa, luotettavuus, keskinäinen luottamus ja toisaalta luovuus, epäkonventionaalinen ja epähierarkkinen tapa ratkaista ongelmia.” (TS:41.)

37 „Luonto on kansainvälisen Suomi-kuvan selkein ja vahvin erottava tekijä. Suomi tunnetaan ennen kaikkea puhtaasta luonnostaan ja tuhansista järvistään.” (TS:41.)

38 „Koulutus on kivijalka, jolle Suomen menestys perustuu. Suomalainen perusopetus on todettu 2000-luvulla PISA-mittauksissa maailman parhaaksi.” (TS:43.)

39 „Suomi tarjoaa maailmalle parempaa opetusta ja opettajia”. (TS:3.) „Suomalainen peruskoulu on kiistatta maailman ehdotonta kärkeä. Menestyksen takana on suomalaisten vahva usko koulutuksen merkitykseen ja siihen pohjautuva oppimismyönteinen ilmapiiri.” (TS:189.) „Koulutuksen ja oppimisen merkitys korostuu myös työelämässä. Yritykset tarjoavat tuotteiden ja palveluiden sijasta tai niiden lisäksi yhä enemmän ratkaisuja asiakkaiden tarpeisiin.” (TS:189.)

Szintén visszatérő elem a PISA-eredményesség hangsúlyozása, és a finn diákok eredményeinek nyomán kialakuló „finn minta” említése. A PISA-teljesítménymérésekhez kapcsolódó finn eredményesség egyik magyarázó tényezőjeként visszatérően hivatkoznak a finn tanárok magas szintű munkájára, ez szintén hangsúlyos a szövegben, például:

„A mai világban egy ország sem tud boldogulni iskolázott és találékony nép nélkül. A finn minta (...) szolgálhatja sok más mai fejlett ország fejlődését” (TS:193)⁴⁰ [a szerző fordítása].

Finnország oktatási rendszerének és a PISA-tanulói teljesítményméréseken elért pontszámainak köszönhetően a finn alapfokú oktatás az elmúlt évtizedben nemzetközi hírnévre tett szert, a magas színvonalú alapfokú közoktatás az ország egyik védjegyévé vált. A PISA-eredményesség mentén szerzett nemzetközi hírnév ugyanakkor túlmutat a szakmai, azaz pedagógiai és közoktatási hatásokon. Arild Tjeldvoll állítása szerint a finn kormányzat részéről a PISA-eredményesség alkalmat teremt az oktatás és képzés egyéb szektorinak fejlesztésére,⁴¹ illetve a NOKIA céggel való párhuzam Finnország számára gazdasági előnyöket is sejtet.⁴² Napjainkra – miután a három évenként szervezett PISA-teljesítménymérések és az eredmények értékelése szinte visszhang nélkül zajlanak – a neveléstudományi szakajtóban és a médiában kisebb súlya van a finn eredmények értékelésének. A 2010 novemberében megjelentetett cselekvési terv alapján úgy tűnik azonban, hogy a kormányzati szintű finn kül- és belpolitika igyekszik kihasználni a PISA-mérések mentén szerzett hírnevet. Ennek egyik jele a finn külügyminisztérium irányításával 2008 szeptembere és 2010 december vége között kialakított országmárka-cselekvési terv. A szándékot jól szemlélteti az a javaslat, amely a tudományos élet résztvevőinek a feladataként olvasható:

„A finn általános iskola sikere a 2000-es évek társadalmának sikertörténete. Ezért fontos, hogy a finneknek és a hozzánk látogató külföldieknek népszerű kiadványokon keresztül lehetősége legyen megismerni, mi is a siker lényege és mi magyarázza azt. Ezért a nagy finn tudományos központokban (...) magas szintű állandó kiállítást kell szervezni a finn oktatási rendszerről. Az anyagból készülhet nemzetközi vándorkiállítás is” (TS:194).⁴³

40 „Nykymaailmassa mikään maa ei voi pärjätä ilman koulutettua ja osaavaa kansaa. Suomen-malli on hyväksi havaittu, ja se voi toimia myös monen nykyisen kehityksmaan väylänä parempaan.” (mind TS:193.)

41 „The international academic success of Finnish secondary schooling in the Program for International Student Assessment (PISA) and the triumph of the Finnish technology company NOKIA have stimulated national ambitions to improve higher education institutions in Finland.” (Tjeldvoll 2009:93.)

42 „Today’s key symbols of Finnish technological and educational success are NOKIA and PISA. NOKIA is the world’s leading mobile phone maker, whose logo and slogan (Connecting People) are seen around the world. The OECD’s PISA, which has described the Finnish education system as having a double quality (world-class scores in reading, mathematics, and science for fifteen-year-old students and the most equitable education system in the world). [...] Thus, the educational success in Finland rests on two main pillars: equity and market economy.” (Tjeldvoll 2009:94.)

43 „Suomalaisen peruskoulun menestys on 2000-luvun yhteiskunnan suuri menestystarina. Siksi on tärkeää, että sekä suomalaisilla että kansainvälisillä vierailijoilla on mahdollisuus ymmärtää populaarin tiedon kautta, mistä tässä menestyksessä on kyse ja mikä sitä selittää. Tämän vuoksi suomalaisiin tiedekeskuksiin, kuten Oulun Tietomaahan ja Vantaan Heurekaan, voisi rakentaa korkeatasoisen pysyvän näyttelyn suomalaisesta koulutuksesta. Näyttelystä voitaisiin tehdä myös kansainvälisesti kiertävä versio.” (TS:194.)

Egy korábban publikált tanulmányunkban (*Gál 2011*) vázoltuk azt a három diskurzust, amelyek a finn diákok PISA-teljesítményéhez kapcsolódnak. A *mintateleremtés diskurzusának* bemutatásánál jegyeztük meg (*Gál 2011:30–33*), hogy olyan szövegek tartoznak a szövegcsoporthoz, amelyek szerzői a diákok teljesítményének hangsúlyozásával követendő példaként mutatják a finn iskolaarendszert és az oktatás napi gyakorlatát. Véleményünk szerint a fentebb kiemelt tartalmak nyomán a bemutatott cselekvési terv is ebbe a sorba illeszkedik – azzal a nem csekély különbséggel, hogy a PISA-sikeresség és az oktatási rendszer eredményessége a politikai szándékok szerint a nemzeti identitás részévé kezd válni. Azaz: a korábbi évek szakmai szintéren zajlott kommunikációja színteret változtatott, és a politikai kommunikáció része lett.

Összegzés

A tanulmányunkban a Finnország-márka feltárásának kezdeti fázisát foglaltuk össze, így a jelenség felismerésére, rögzítésére, és kisebb mértékben hatásaira kívántunk összpontosítani. További kutatási távlatot jelenthet a Finnország-brand hatásainak vizsgálatába bevonni a nemzetközi és a hazai oktatáspolitikai diskurzusokat, különös tekintettel a finnországi tanulók PISA-eredményességére.

Dolgozatunkban a jelenség leírására és értelmezésére a marketingelemzés néhány egymással összefüggő fogalmát is alkalmaztuk. Az oktatás ilyen szempontú vizsgálata közelebb hozhatja az olyan kérdések megválaszolását, mint: mely folyamatok révén válnak egyes országok a benchmarking tárgyaivá; hogyan alakul ki hosszabb idő alatt viszonylag szilárd és egységes kép a nemzetközi kommunikációs szintéren egy ország oktatási rendszeréről; milyen érdekek és ellenérdekeltségek mentén alakul ki kölcsönösen hasznos együttműködés nagy nemzetközi szervezetei és egy ország oktatáspolitikája között.

GÁL ATTILA

IRODALOM

- ANHOLT, SIMON (1998) Nation-brands of the twenty-first century. *The Journal of Brand Management*. 5 (6) pp. 395–406.
- ANHOLT, SIMON (2000) The Nation as Brand. *Across the board*. 2000 (Nov./Dec.) pp. 22–27.
- ANHOLT, SIMON (2007) *Competitive identity – the new brand management for nations, cities and regions*. New York, Palgrave Macmillan, 134 p.
- GÁL ATTILA (2011) *A finn tanulók PISA-teljesítményméréseken elért eredményeinek diskurzusai. Iskolakultúra*, No. 6–7., pp. 30–39.
- HS 2008.09.23. *Brändityöryhmää täydennetään naisjäsenillä. Helsingin Sanomat* 2008.09.23.
- HS 2010.10.17. *Jaakko Lyytinen: Ollilan maabrändiryhmä päätyi perinteiseen Suomi-kuvaan. Helsingin Sanomat* 2010.10.17.
- HS 2010.11.25/1.: *Maabrändivaltuuskunta: Suomesta maailman ongelmanratkaisija. Helsingin Sanomat* 2010.11.25.
- HS 2010.11.25/2.: *Jorma Ollila: Pystyssä päin haetaan se paikka, joka meille kuuluu. Helsingin Sanomat* 2010.11.25.
- KANEVA, NADIA (2011) *Nation Branding: Toward an Agenda for Critical Research. International Journal of Communication*, Vol. 5. pp. 117–141.

- LYYTINEN, JAAKKO (2010a) *An update on Finland's country branding programme.*
- OLINS, WALLY (2002) Branding the nation – the historical context. *Journal of Brand Management* 9 (4–5) pp. 241–248.
- PAPP-VÁRY ÁRPÁD FERENC (2003) „Brand-new image” vagy „New brand-image”? Hogyan használjuk a vállalati márkázás technikáit az ország mint márka felépítésében? *Marketing & Management*, No. 3. pp. 4–11.
- PAPP-VÁRY ÁRPÁD FERENC (2004a) *Finnugor országimázs: a találkozási pont?* In: *Magyarország és a 21. század kihívásai az Európai Unióban.* Tanulmánykötet az azonos című tudományos konferencia anyagai alapján. Komárom, VEAB. pp. 437–448.
- PAPP-VÁRY ÁRPÁD FERENC (2004b) *Országok márkái, márkák országai. Az országeredet-hatás elmélete és gyakorlata.* In: CZAGÁNY & GARAI (eds) *A szociális identitás, az információ és a piac.* SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei. Szeged, JATE Press, pp. 297–315.
- PAPP-VÁRY ÁRPÁD FERENC (2006) *Az ország-márkázás elmélete és gyakorlata.* *RekláMérték*, július–augusztus. pp. 1–11.
- PIETILÄINEN, SINI (2010) „Suomi. Saunojen maa, jonka presidentti nauraa itselleen.” Diskurssi-analyttinen lähestymistapa maabrandin rakentumiseen laajennetuilla markkinoilla – tapaus Suomi. Kézirat.
- RYAN, JASON (2008) The Finnish country-of-origin effect: The quest to create a distinctive identity in a crowded and competitive international marketplace. *Journal of Brand Management*, 16 (1–2.), pp. 13–20.
- HS 2008.09.21.: *Guardians of our national reputation.* *Helsingin Sanomat* 2008.09.21.
- SK 2010.11.25.: *Tässäkö Suomen brändi? Vertaatyöryhmän tuloksia ja brändigurun näkemyksiä.* *Suomen Kuvalehti* 2010.11.25.
- STUBB, ALEXANDER
- TS: *Tehtävä Suomelle. Maabrandiraportti.* 2010.11.25.
- UM 2008: *Ulkoaisiainministeriö 2008: Jorma Ollila luomaan Suomelle maabrändiä.*
- UM 2011: *Julkisuusdiplomatia – „Winning Others on Our Side”.* Ulkoaisiainministeriö.
- VAN HAM PETER (2001) *The Rise of Brand state – The Postmodern Politics of Image and Reputation.* *Foreign Affairs.* 80 (5), pp. 2–6.

FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN

KUTATÁSUNK¹ OLYAN JOGSZABÁLYI VÁLTOZÁSOK hatását követte nyomon, amelyek a közoktatásban, közelebbről az általános iskolai oktatás területén kívánta befolyásolni a tanulók továbbhaladását, tanulási folyamatait.² Vizsgálatunk során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy ezek a jogszabályi előírások hogyan épültek be a gyakorlatba, hogy az eredeti szándékok milyen eredménnyel valósultak meg a hazai oktatási rendszerben. Elsősorban olyan megvalósuló változási területekre összpontosítottunk, amelyek befolyással lehetnek a tanulói utak, a továbbhaladás alakulására a tanulás szervezését vagy folyamatát érintő célkitűzéseik révén. Ezek közös sajátossága, hogy sok esetben komoly szemléletváltást feltételeznek a megvalósítók részéről, ezért megvalósításuk nagyobb kihívást jelent, s nehezebb ilyen területeken valós és tartós eredményeket elérni. Ezért különösen érdekes, hogy milyen utakon valósíthatóak meg, s hogy milyen tanulságok fogalmazhatóak meg a bevezetéssel kapcsolatos tapasztalatok alapján. A vizsgált változási területek közül jelen elemzésben egy kiemelt területtel, a fejlesztő vagy szöveges értékeléssel kapcsolatos tapasztalatainkat adjuk közre.

A fejlesztő értékelés szerepe a tanítási és tanulási folyamatokban

A tesztekkel mért tudás vagy a vizsgák mellett fejlesztő célú értékelés is létezik, amely az elmúlt évtizedben kiemelt figyelmet kapott a fejlett országokban. A fejlesztő értékelést leggyakrabban a szummatív értékeléssel szemben szokták meghatározni, ezt fejezi ki pl. a két értékelés angol megfelelője is: „assessment of learning”, „assessment for learning”. A fejlesztő értékelés több vonatkozásban eltér az összegző értékeléstől. Attól eltérően nem ad összefoglaló képet a teljesítményről, inkább a fejlesztés megtervezésére szolgál. Nem a tanulást követően, annak lezárásaként kerül sor rá, mint az összegző értékelés esetében, hanem a tanulás folyamatában, annak részeként, s ennek következtében közvetlenebbül képes hatással lenni a tanulásra, szemben a szummatív értékeléssel, ami közvetetten tudja csak befolyásolni azt (*Weeden et al 2002*). A fejlesztő értékelést a döntéshozók azért támogatják, mert alkalmas eszközt látnak benne az egész életen át tartó tanulóssal kapcsolatos

1 A kutatás a TÁMOP 3.1.1. program 7.1.2 és 7.3.5. számú projektek révén tudott megvalósulni. A kutatásban részt vevő intézmények és önkormányzatok közreműködését ezúton is köszönjük. A projektek résztvevői: Abonyi Nóra, Bajomi Iván, Fehérvári Anikó, Ceglédi Tímea, Hordósy Rita, Kállai Gabriella, Kasza Georgina, Lepsényi Ágnes, Pusztai Gabriella, Szabó Fanni, Vég Zoltán Ákos.

2 A vizsgált változási folyamatok néhány jogszabályi változáshoz kapcsolódtak, amelyek 2004 és 2009 között léptek életbe és a beiskolázási és továbbhaladási folyamatok valamely területét célozták.

célok elérésére. Előnyei közé tartozik, hogy átláthatóvá teszi a tanulás folyamatát, árnyalt képet képes adni a fejlődés különböző területeiről. Motiváló erejű, de a méltányosság érvényesüléséhez is hozzá tud járulni, mivel segítségével a tanárok jobban meg tudják határozni, hogy milyen tényezők állnak az adott tantárgyaknál az eredmények különbözőségének hátterében, és tanítási módszereiket a felismert igényekhez tudják igazítani. A fejlesztő értékelést alkalmazó pedagógusok arra is rávezetik a tanulókat, hogy megtanulják, hogyan kell tanulni, és így egyre inkább felelősséget érezhetnek saját tanulásukért. A tanulás célja is egyértelműbbé válik a tanulók számára, s szerepet kaphatnak ezek illetve a kritériumok meghatározásában is. A fejlesztő értékelés lehetővé teszi a tanulással összefüggő kompetenciák különböző összetevőinek a megkülönböztetését és árnyalt értékelését, kitérve az erősségekre, gyengeségekre, lehetőségekre is. Hátrányaként lehet említeni, hogy a fejlesztő értékelés alkalmazása komoly felkészültséget és kemény munkát igényel, ami csak lassan, hosszú idő után térül meg. Gyakran feltételezi a pedagógus részéről azt is, hogy radikálisan megváltoztassa a korábbi véleményét a saját szerepéről és a diákokéről is. Egyik sem teszi könnyűvé az alkalmazását, ami ráadásul sok más akadályba is ütközik. Ilyen például a fejlesztő értékelés és a tanulói teljesítmény tesztekkel mért értékelésére, az iskolák elszámoltatására alkalmazott minősítő vizsgák, értékelések között észlelt feszültség, illetve a tanárok, a tanulói teszteredmények és a tantervi követelmények általi elszámoltathatósága, valamint az értékelés rendszerszintű, iskolai és osztálytermi szintű megközelítései közötti kapcsolatok hiánya, ill. ellentmondásossága. Ezek az ellenhatások könnyen alááshatják az új megoldás terjedését (*Fejlesztő értékelés... 2005; Sutton 2010; Shephard 2001*).

Az OECD elemzésének megállapítása szerint a fentiek következtében az értékelés felfogásának rendszerszintű átalakításához erős szakpolitikai vezetésre, a képzésbe, a szakmai fejlődést biztosító programokba való komoly beruházásra, valamint megfelelő szakpolitikai ösztönzőkre van szükség. A szakpolitikának arra kell összpontosítania, hogy fejlessze a tanárok és az iskolavezetők képességeit, teremtsen lehetőséget az innovációra, és biztosítson eszközöket a változás ösztönzésére. A szakpolitika „ösztönözheti és megkönnyítheti a tanításban és az értékelésben a mélyreható változásokat, de nem utasíthat azok végrehajtására” (*Fejlesztő értékelés... 2005*). Ahol a döntéshozók fontosnak gondolták és már korábban bevezették a tanulást segítő fejlesztő értékelést, ott több oldalról igyekeztek támogatni a bevezetést és a gyakorlati alkalmazás szakmaiságát és a szereplők elkötelezettségét is.³

A szöveges értékelés a hazai általános iskolákban

A szöveges értékelés hazánkban a 2004/2005-ös tanévben került bevezetésre, a 2010/2011-es tanévtől szűnt meg kötelező alkalmazása. Vizsgálatunkra 2010 ta-

3 Az Egyesült Királyságban például többféle támogatási forma és javaslat segítette a bevezetést. Assessment Reform Group készítette elő a tanulást segítő értékelést, a bevezetéshez 10 elvet fogalmaztak meg. Az

vaszán, hat évnyi tapasztalatot követően került sor. Kutatásunkban egyfelől a bekövetkezett változás hatásaival, másfelől a megvalósítás helyi és intézményi szintű folyamataival összefüggésben vizsgáltunk. A változásokat, s így a szöveges értékeléssel összefüggő változás hatásait elsősorban az érintettek, az iskolavezetők és a pedagógusok véleményén keresztül tudtuk vizsgálni, országos és helyi szintű adatfelvétel adatainak feldolgozásával. A változási folyamatokkal kapcsolatban szintén az iskolavezetőkre és a pedagógusokra fókuszáltunk elsősorban, de a fogadtatás kérdéseivel összefüggésben figyelemmel voltunk a szülők és a tanulók véleményére is.

A tanulást érintő változások, így a szöveges értékelés bevezetésében elméletileg a legkomolyabb feladat a *pedagógusokra* hárul: a megvalósítás részükről sok és komoly munkát igényel, sőt, szemléletváltást is feltételez. Hogy ténylegesen hogyan alakul a megvalósításban a pedagógusok motiváltsága, a megvalósítási folyamatban betöltött szerepe és felkészültsége, azon múlhat a változás eredményessége. A hazai oktatási rendszerben a szöveges értékelés bevezetése más szereplők számára is kijelölt különböző, kisebb feladatokat. A *fenntartónak* a szöveges értékelés bevezetésében ugyan nem volt közvetlen feladata, legfeljebb ellenőriznie kellett a végrehajtást, de segíthette a folyamatokat a maga eszközeivel (például továbbképzéseken való részvétel támogatásával, intézményközi tapasztalatok megosztását segítő együttműködések ösztönzésével). Az *iskolavezetőnek* gondoskodnia kellett az irányítási dokumentumok átdolgozásáról, a megvalósításhoz szükséges keretek, felkészülési lehetőségek kialakításáról. A *szülőknek* illetve a *tanulóknak* tudomásul kellett venniük a számukra szokatlan változást, amivel összefüggésben ha akartak, jobban bevonódhattak a tanulási folyamatba. Gyakran azonban inkább értetlen, vagy ellenséges attitűddel szemlélték a változást, ami sok esetben elegendő volt ahhoz, hogy az intézmények szülői ellenállásra hivatkozzanak.

Az alábbiakban országos és lokális adatok segítségével vizsgáltuk a szöveges értékelés fogadtatását, gyakorlati megvalósítását és az alkalmazás jellemzőit, valamint a szöveges értékeléssel kapcsolatos tapasztalatokat, eredményeket – lehetőség szerint a különféle szereplők nézőpontjából, de leghangsúlyosabban a pedagógusok véleményén keresztül.⁴

A szöveges értékelés az országos adatok tükrében

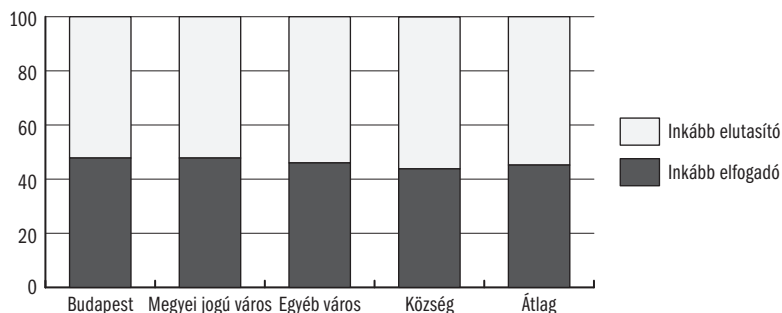
A szöveges értékelés bevezetése láthatóan erősen megosztotta az iskolákat. A 2009-es adatfelvételben az igazgatók válasza alapján kirajzolódó kép azt mutatta, hogy igen jelentősnek volt mondható a szöveges értékelés támogatóinak 45%-os tábora, ezt azonban jócskán meghaladta az elutasítók aránya. Az elfogadás-elutasítás mértékében nem találtunk markáns különbséget a különböző méretű települések igaza-

OFSTED szakértői vizsgálata kiterjedt a gyakorlati megvalósítás vizsgálatára is (Assessment for Learning: the Impact of National Strategy Support).

⁴ A szöveges értékelés bevezetését és hatását két adatbázis segítségével vizsgáltuk, az OFI 2009. évi, 1000 közoktatási intézmény körében végzett adatfelvételének másodelemzésével és egy 2010. évi kisebb saját lokális adatfelvétel feldolgozása révén.

tóinak véleménye között; az igazgatók megítélése szerint minden településen többségben voltak a szöveges értékelést elutasítók a pedagógusok körében (lásd 1. ábra).

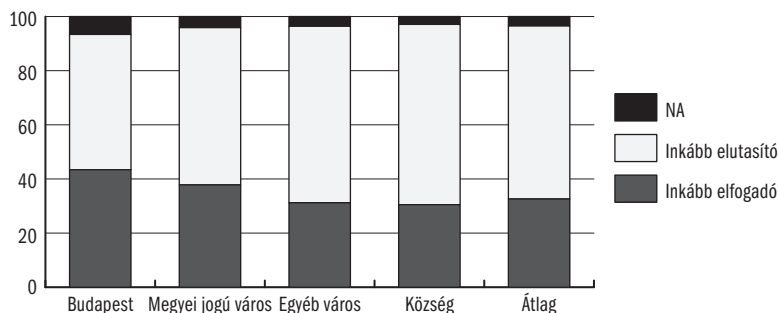
1. ábra: A szöveges értékelést inkább elfogadó és inkább elutasító pedagógusok aránya, településtípusonként, az igazgatók megítélése alapján, %



Forrás: OFI adatfelvétel, 2009.

Még nagyobb volt az eltérés az igazgatók megítélése szerint a szülők körében: a vezetők tapasztalata szerint a szülőknek csak harmada fogadta a változást kedvezően, közel kétharmaduk inkább elutasító volt ezzel kapcsolatban. A szülők esetében nagyobbak és világosabban kivethetőek voltak a különbségek az egyes településcsoportok szerinti dimenzióban is: bár az elfogadók sehol nem kerültek többségbe, nagyságrendjük a nagyobb városokban számottevően meghaladta a kisebb településeken tanítók esetében megfigyelhető mértéket (lásd 2. ábra).

2. ábra: A szöveges értékelést inkább elfogadó és inkább elutasító szülők aránya településtípusonként, az igazgatók megítélése alapján, %



Forrás: OFI adatfelvétel, 2009.

A szöveges értékelés bevezetése az általános iskolákban⁵

Az általunk vizsgált 22 általános iskola 90%-ában a szöveges értékelés a törvényi szabályozással került az intézményi gyakorlatba, egy iskolaigazgató számolt be csu-

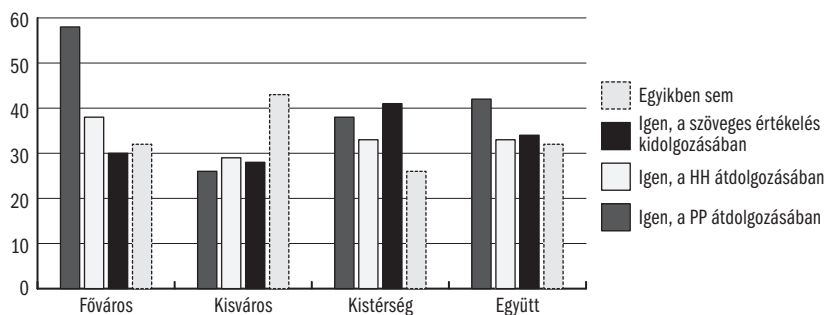
⁵ A 2010-ben három helyszínen, 22 általános iskola bevonásával megvalósult vizsgálatunkban az igazgatók, a pedagógusok, az 5. és 8. évfolyamos tanulók, valamint a 8. évfolyamos tanulók szüleinek kérdőíves meg-

pán arról, hogy már korábban is része volt az értékelési gyakorlatnak. A pedagógusok közt hasonló arányban voltak (12%), akik már korábban ismerték, 77%-uk azonban csak a törvényi kötelezettség megjelenésekor hallott először a lehetőség-ről, közel 10% pedig nem tudta megmondani.

A szöveges értékelés bevezetése mindenekelőtt az *iskolai alapidokumentumok* átdolgozását kívánta meg. Az átdolgozásban legjellemzőbben az iskolaigazgatók vettek részt, de a munka a pedagógusok igen magas, 90%-os arányú bevonásával valósult meg, s magas volt a munkaközösség-vezetők és az igazgatóhelyettesek részvételi aránya is. Külső szakértők az iskolák 21,5%-ban segítették a munkát. A fővárosi iskolákban volt a legmagasabb a külső szakértők igénybevétele, emellett jellemzően az igazgatók és a munkaközösség-vezetők oldották meg a feladatot a többi szereplő bevonásával. A kisvárosban a dokumentumok átdolgozása főleg munkaközösségi szinten történt, a pedagógusok teljes körű bevonása mellett. A kisvárosi kistérség iskolái esetében a legjellemzőbb az volt, hogy az igazgató maga végezte el a feladatot, mások bevonásával. Az átdolgozás átlagosan közel két hónapot, 52,8 napot vett igénybe. Az átlaghoz legközelebb eső időráfordítás a fővárosi iskolákat jellemezte (54,8 nap), kétszer ennyi időt vett igénybe a kisvárosban. A legkevesebbet, 35 napot a községi iskolák foglalkoztak a feladattal.

A pedagógusok jelentős része komoly szerephez jutott a bevezetéssel összefüggő feladatokban és a dokumentumok átdolgozásában: a legnagyobb, kétötöd arányban a pedagógiai program (PP), és egyharmad arányban a helyi tanterv (HT) módosításában, továbbá szintén egyharmados arányban a szöveges értékelés anyagainak kidolgozásában. A magasabb arányú részvétel leginkább a fővárosi pedagógusokra volt jellemző, a legkevesébé pedig a kisvárosiak vettek részt ezekben a feladatokban. A szöveges értékelés anyagainak kidolgozásában a községi pedagógusok vettek részt a legnagyobb arányban (lásd 3. ábra).

3. ábra: Részt vett-e az iskolai alapidokumentumok átdolgozásában? Válaszoló pedagógusok, % (N = 272)



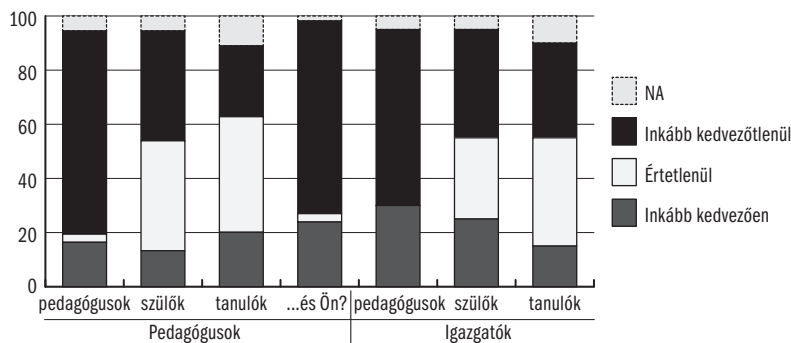
kérdésére került sor. Mindkét évfolyam tanulói elvileg találkozhattak a szöveges értékeléssel. Erre az 5. évfolyamos tanulóknak volt nyilvánvalóan nagyobb esélyük, akik a 2004/2005-ös tanévben kezdték az általános iskolát. A 8. évfolyamos tanulók a 2002/2003-as tanévben léptek az általános iskolába.

A szöveges értékelés fogadtatása

Bár a szöveges értékelés bevezetésével kapcsolatos feladatok jelentős részében mind az igazgatók, mind a pedagógusok igen aktívan vettek részt, ez nem párosult hasonló mértékű lelkesedéssel. A szöveges értékelés bevezetését nem kísérte széles körben kedvező fogadtatás, sem az igazgatók, sem a pedagógusok tapasztalata szerint. Az igazgatók véleménye szerint a pedagógusok közel kétharmada inkább negatívan fogadta a változást, s csak kevesebb, mint egyharmaduk viszonyult pozitív módon a feladathoz. A szülők és a tanulók részéről az iskolák igazgatói inkább értetlenségről számoltak be. Az igazgatók válaszai alapján a pedagógusok leginkább a fővárosban fogadták kedvezően a változást, míg a kisebb települések iskoláiban kedvezőtlenül. Az igazgatóknak személy szerint csak harmada gondolta jónak vagy nagyon jónak a szöveges értékelést, 10% közömbösnek mondta magát, míg 45% szerint nem jó vagy kifejezetten rossz a szöveges értékelés. Az igazgatók véleménye a legpozitívabb a fővárosban, a legnegatívabb pedig a kisebb településeken volt. A pedagógusok megítélése hasonló volt az igazgatók véleményéhez, de rosszabbnak bizonyult a saját véleményük az igazgatók által feltételezetténél és rosszabbnak gondolták a szülők és a tanulók részéről a szöveges értékeléshez való viszonyt is, mint az igazgatók. Érdekes és tanulságos az a tendencia is, hogy az egyes megkérdezett pedagógusok saját magukról alkotott személyes véleménye jóval kedvezőbb volt, mint amit a pedagógusokról általában mondtak (lásd 4. ábra).

Ahhoz, hogy a szöveges értékelés megítélése összességében inkább kedvezőtlennek volt mondható a pedagógusok részéről, feltehetően jelentős részben hozzájárult a vele járó munka mennyisége. Ezt támasztja alá, hogy a kérdezett pedagógusok átlagosan 85%-a említette, hogy jelentős mértékben nőtt ezzel a munkája mennyisége, csak 11% (feltehetően azok, akik már korábban is alkalmazták) vélte úgy, hogy nem változott lényegesen.

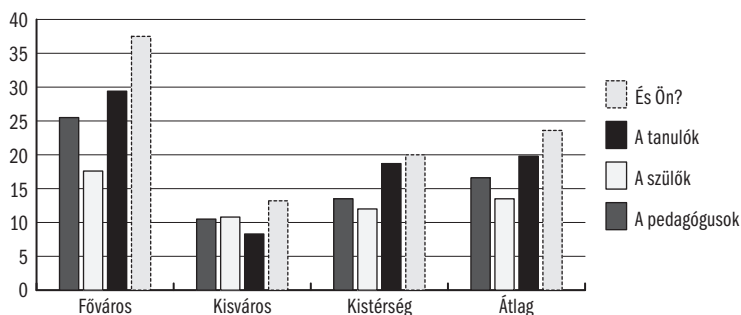
4. ábra: Hogyan viszonyultak a szöveges értékeléshez az érintettek? Válaszolók pedagógusok és igazgatók, %



Bár a szöveges értékelést mindenütt elutasítással fogadták a pedagógusok, az elfogadás és elutasítás mértékében különbségek voltak a vizsgált helyszínek között. A

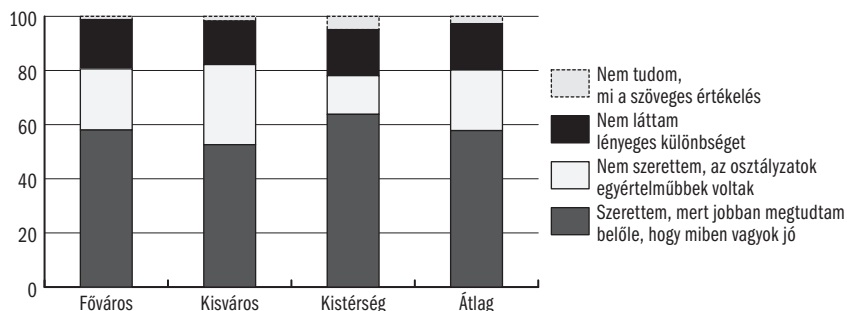
fogadtatás a pedagógusok véleményének tükrében a leginkább kedvezőnek a fővárosban volt mondható minden szereplő részéről, a kisvárosi pedagógusok, szülők és tanulók voltak a legkevésbé nyitottak erre az értékelési formára. Ennél csak kevésbé volt pozitívabb a községi iskolák pedagógusainak véleménye a változásról (lásd 5. ábra). A fővárosi pedagógusok pozitívabb fogadókészségéhez feltehetőleg hozzájárult, hogy körükben nagyobb volt a szöveges értékelés előzetes ismertsége, valamint, hogy a fővárosi területben működő pedagógiai szolgáltató központ révén több információhoz és együttműködést is ösztönző konkrét támogatáshoz juthattak hozzá, mint a vidéki általános iskolák.

5. ábra: Hogyan viszonyultak a szöveges értékeléshez az érintettek? Az „inkább kedvező” válaszok, válaszoló pedagógusok, %



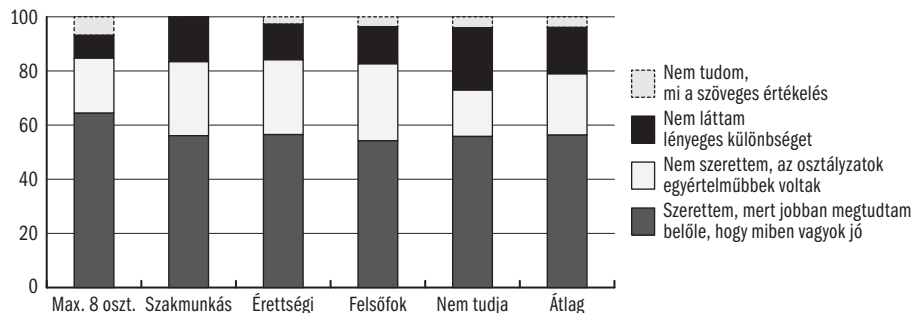
Noha a pedagógusok a kérdezés folyamán igen borúlátóan nyilatkoztak a szülők és a tanulók általi fogadtatásról, a tanulói és a szülői válaszok közelebbi elemzése ezt nem erősítette meg. A szöveges értékelést igen egyértelműen támogatták az 5. évfolyamos *tanulók*, 58%-uk azt a választ jelölte meg, hogy szerette, mert megtudta belőle, hogy miben jó, és miben kevésbé az. A szöveges értékelés hívei sajátos módon nagyobb arányban kerülnek ki a községi iskolák tanulói közül, míg a fővárosi gyerekek közt átlag feletti azok aránya volt, akik nem érzékelték a különbséget (lásd 6. ábra).

6. ábra: Mi volt a véleményed az érdemjegyek helyett/mellett kapott iskolai szöveges értékelésről? 5. évfolyamos tanulói vélemények, 5. évfolyamos tanulók % (N = 521)

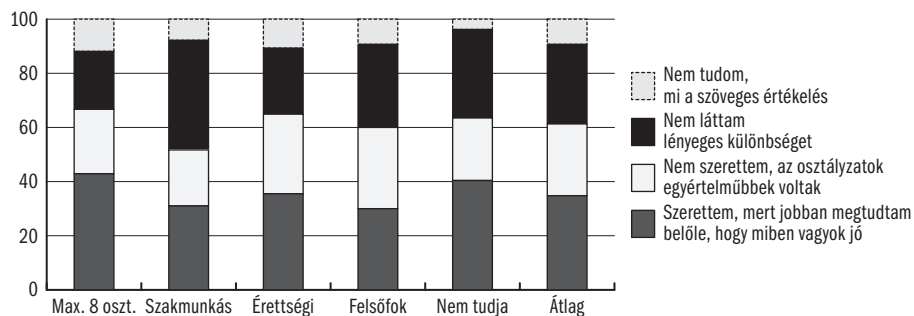


Ha a szöveges értékeléssel kapcsolatos tanulói véleményeket a családi háttér figyelembevételével, az anyák iskolázottsága mentén vizsgáljuk, az is kitűnik, hogy a legkevesbé iskolázott anyák gyermekei kedvelték a leginkább a szöveges értékelést. Az 5. évfolyamon körükben közel kétharmad volt azok aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy szerették a szöveges értékelést, mert megtudhatták belőle, hogy miben jók ($p = 0,126$) (lásd 7. ábra). A 8. évfolyamon szerényebbek az arányok, de hasonló tendencia figyelhető meg: a legalacsonyabb iskolázottságú anyák gyerekei 43%-nyian válaszoltak a fenti módon. Ez utóbbi, szignifikáns ($p = 0,36$) összefüggés arra utal, hogy azon túlmenően, hogy a tanulók általában is sokkal inkább kedvelték a szöveges értékelést, mint ahogyan azt a pedagógusok feltételezték, ez az értékelési eszköz valódi motivációs lehetőséget jelenthet éppen a tanulás számára legnehezebben megnyerhető hátrányosabb helyzetű tanulók esetében (lásd 8. ábra).

7. ábra: A tanulók szöveges értékelésről alkotott véleménye az anyá iskolázottsága szerint, 5. évfolyamos tanulók, % (N = 495)



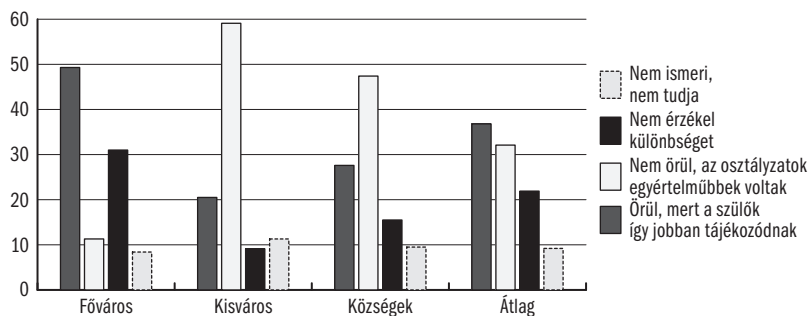
8. ábra: A tanulók szöveges értékelésről alkotott véleménye az anyá iskolázottsága szerint, 8. évfolyamos tanulók, % (N = 589)



A szülői vélemények bár megosztottak voltak az elfogadás-elutasítás mentén, mégis valamivel több volt a változást kedvezően fogadó szülők aránya: a válaszoló szülők közel kétötöde jelölte meg azt a választ, hogy örül a szöveges értékelésnek, mert segíti a tájékozódását. A szülők egy másik, szűkebb harmada ezzel szemben nem-tetszésének adott hangot. A szöveges értékelés fogadtatásában is tetten érhetők a helyszínek közti különbségek. A lehetőséget pozitívabban fogadták a fővárosi szü-

lők, ahol a megkérdezett szülők fele kedvezően nyilatkozott. Kevésbé volt pozitív a fogadtatás a vidéki szülők részéről: a kisvárosi szülők 59%-ban, a községi szülők 47%-ban nem fogadták örömmel a lehetőséget (lásd 9. ábra).

9. ábra: Mi volt a véleménye az érdemjegyek helyett kapott iskolai szöveges értékelés bevezetéséről? Szülői válaszok, % (N = 316)



A szöveges értékelés alkalmazása a gyakorlatban

A szöveges értékelés *alkalmazásának* legjellemzőbb formája az volt, hogy a pedagógusok néhány mondatban megfogalmazták a tanulóval kapcsolatos tapasztalataikat, de az ennél részletesebb megoldás is igen gyakorinak mondható. Részletesebb értékelésről a városi iskolákban dolgozó pedagógusok gyakrabban tettek említést; a községi iskolákban a néhány mondatban történő értékelés volt a legelterjedtebb megoldás (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: Milyen formában alkalmazzák a szöveges értékelést az iskolai munkában, % (N = 272)

	Főváros	Kisváros	Kistérség	Együtt
Néhány szóban	7,3	10,3	12,3	10,2
Néhány mondatban	45,5	38,5	50,7	46,1
Részletesebben	47,3	51,3	37,0	43,7
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0

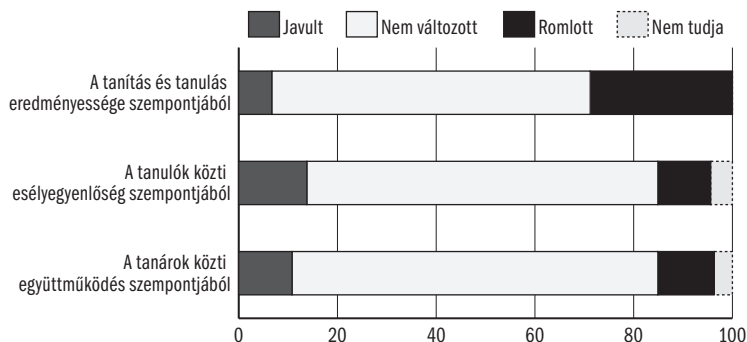
Adatfelvételünk adatai azt mutatták, hogy 2010-re a vizsgált iskolákban a szöveges értékelés alkalmazása évfolyamokat is figyelembe véve jellemzően nem haladta meg a törvényben megfogalmazott elvárást. A legjellemzőbb megoldás szerint a szöveges értékelést teljes körűen csak az 1–3. évfolyamokon alkalmazták, de magas arányban fordult még elő a 4. évfolyamon is. A felső tagozaton az 5–6. évfolyamon az iskolák egytizede (2 intézmény) folytatta a szöveges értékelés gyakorlatát, a 7–8. évfolyamon már csak 1 intézmény. A vizsgálat idejére az vált jellemzővé, hogy a szöveges értékelés mellett, azzal párhuzamosan osztályzatot is alkalmaztak – így oldotta meg a helyzetet a kérdezett iskolák fele. A szöveges értékelés és az osztály-

zat együttes alkalmazása évfolyamonként eltért: 7 iskolában az első évfolyamon is előfordult, 12 iskolában a második osztálytól, negyedikben pedig már az iskolák többsége (17 intézmény) alkalmazta a párhuzamos megoldást. Osztályzatot legnagyobb arányban a községi iskolákban használták a szöveges értékelés mellett, legkevésbé a fővárosi iskolákban fordult elő a párhuzamos alkalmazás. Az osztályozás gyakoribb alkalmazása minden bizonnyal összefüggött a szülői és a pedagógusi megítéléssel is, ami ezekben az iskolákban nem kedvezett a szöveges értékelésnek.

A szöveges értékelés eredményei a megvalósítók szemével

Az igazgatók többsége szerint a tanítás és a tanulás *eredményessége* szempontjából nem jelentett pozitív változást a szöveges értékelés bevezetése, egyötödük szerint még romlott is a helyzet ezen a téren. Hasonlóan borúlátóan nyilatkoztak a tanulók közti esélykülönbségek szempontjából a szöveges értékeléssel kapcsolatos tapasztalataikról, bár legalább nem említették, hogy rontott volna a változás a korábbi helyzeten. A legkedvezőbb hatást a szöveges értékelés a tanárok közti együttműködés területén érte el az igazgatók véleménye szerint. A pedagógusok többsége szerint – az igazgatók véleményéhez hasonlóan – a tanítás és a tanulás eredményessége szempontjából nem jelentett pozitív változást a szöveges értékelés bevezetése, közel kétharmaduk véleménye szerint nem változott, sőt, 29%-uk szerint még romlott is a helyzet ezen a téren (ebben a kisvárosi pedagógusok voltak a borúlátóbbak 33,3%-kal) (lásd 10. ábra). Kevésbé nyilatkoztak borúlátóan a tanulók közti esélykülönbségek szempontjából a szöveges értékeléssel kapcsolatos tapasztalataikról, ebből a szempontból csak a pedagógusok tizede szerint eredményezett romlást. Ebben a vonatkozásban is a fővárosi pedagógusok voltak a legoptimistábbak: 20,8%-uk érzékelt javulást. Az igazgatókkal ellentétben a pedagógusok nem tapasztaltak pozitív hatást a pedagógusok közti együttműködés terén sem. A fővárosi pedagógusok ebben is pozitívabban gondolkodtak, mint a kisvárosiak (a javulást érzékelők aránya 14,3 illetve 7,7%).

10. ábra: Milyen eredménnyel járt a változás az alábbi szempontokból?
Válaszoló pedagógusok, %



A megvalósítás és az eredmények az esettanulmányok tükrében⁶

Vizsgálatunk során öt intézményben esettanulmányokat is készítettünk a megvalósítási folyamattal összefüggésben. A kvalitatív megközelítést érvényesítő vizsgálódással elsősorban a megvalósítás folyamatát igyekeztünk megismerni az egyes helyszíneken és intézményekben, a folyamatokat az implementáció elméleti értelmezési keretébe helyezve. Hogy a megvalósítás folyamata az egyes intézményekben hogyan történt, az a terepmunka benyomásai alapján részben az előzményektől, az előzetes tapasztalatoktól függött, részben az egyes szereplők megvalósítási folyamatban játszott szerepétől, a szereplők egymás közti kapcsolatától és az irányítási szintek közti kapcsolatoktól. Ahol volt a szöveges értékeléssel kapcsolatos előzetes tapasztalat a vizsgált intézményekben, ott pozitívabb volt már a *fogadtatás* is. A vizsgált iskolák körében a két fővárosi iskola volt az, ahol már voltak előzetes tapasztalatok a szöveges értékeléssel kapcsolatban: az egyik fővárosi iskolában már évek óta működött ilyen, a másik fővárosi iskolában pedig már próbálkoztak a bevezetésével. Abban az iskolában, ahol már régóta működött a gyakorlat, ott pozitívabb volt a fogadtatás és volt idő egy ezzel összefüggő, összetettebb és továbbfejlesztett elképzelés, a tanulói napló kialakítására is.

„...ez mind a saját ötletünk. Mi már jóval korábban elkezdtünk ezzel foglalkozni. Kidolgoztak itt egy rendszert, ami mindenkinek megvan. Vannak benne panel mondatok, de kedvünkre átalakítható, és ezzel dolgoznak a tanítók. A gyerek naplójában ezen felül az is benne van, hogy mit szeretnénk tőle, miféleképpen, mit várunk el tőle. Ezt anno azzal egy időben kezdtük el kidolgozni. Ez hihetetlen munka, idő, de szerintem, ha egy szülő egy ilyet kap, abból sokkal többet tud meg. És itt valóban a gyermek önmagához mért fejlődése is nagyon fontos.” (*fővárosi iskola, iskolavezető*)

Ahol nem volt előzmény, ott nagyobb ellenállásba ütközött már a kezdetekkor is a szöveges értékelés bevezetése. Azon iskolák pedagógusai, akik nem kaptak időben tájékoztatást vagy konkrét segítséget, kénytelenek voltak saját maguk összeszedni az információt is és az értékelési eszközt is.

„A szöveges értékeléssel kapcsolatosan a pedagógusok elsősorban az internetről szereznek információt, külön felkészítésben vagy továbbképzésben nem részesülnek ezzel kapcsolatosan. (...) Hiszen az ezzel kapcsolatos továbbképzések nem olcsók.” (*községi iskola, alsós tanító*)

„Nem kaptunk hozzá semmi segítséget, én pont elsős voltam, mikor bevezették.” (*kisvárosi iskola, alsós pedagógus*)

A megvalósítás során szerzett tapasztalatok már kevésbé bizonyultak pozitívnak, kevésbé igazolták vissza a várakozásokat. A konkrét javaslatok kialakítása a vizsgált iskolák többségében a munkaközösségek feladata lett, két iskolában saját ér-

⁶ A kvalitatív elemzés során a kiválasztott fővárosi és kisvárosi helyszíneken kerestünk fel két-két intézményt, egy jobb és egy rosszabb adottságokkal jellemezhető, s a községi helyszínen az egyetlen általános iskolát.

tékelési rendszert is kialakítottak. Szinte minden iskola szembesült a szöveges értékelés technikai nehézségeivel is: a félév és a tanév végén az idő- és munkaigényes feladathoz még technikai eszközökre is szükségük lett volna, ez azonban nem volt adva az iskolák többségében.

„Egy év vége az egy tébolyda. Roskadozik a páncélszekrény, mert ezt végérvényesen őrizni kell. Technikailag nincs kitalálva.” *(fővárosi iskola, igazgató)*

Az iskolák a nehézségek közt a szülőket is említették, akik nem igazán igénylik és nem is nagyon értik a szöveges értékelést. Ezen a ponton talákoztunk eltérő véleményekkel is az egyik iskolában, ahol a szülők szöveges értékeléssel kapcsolatos tapasztalata éppenséggel pozitív volt.

„A szülők jól fogadták, örömmel. Részben azért, mert a szülő itt hall valami jót a gyerekről. Hiszen ezek pozitív mondatok, azt mondják el, hogy mik a gyerek előnyei.” *(fővárosi iskola, iskolavezető)*

Az *eredményekkel* kapcsolatos tapasztalatok a fentiek nyomán szükségképpen ellentmondásosak lettek, bár volt egyértelműen pozitív tapasztalat is, jellemzőbb volt az a megítélés, hogy a munka nem arányos az elért eredményekkel, s megnehezült a pedagógusok számára a tanulók motiválása is. Az esettanulmányok tapasztalataiból az is kitűnik, hogy esetenként nem is annyira a szülői, mint inkább a pedagógusi nyomás adott okot az osztályozás visszaállítására.

„Ez így dupla munka, nem tudom, elérte-e a kormány ezzel, amit akart, ha jól tudom, a jövőben párhuzamosan fog működni. A jeggyel való osztályozás nem olyan rossz, mint ahogy most mondják. Szövegesen árnyaltabb az értékelés, de túl sok adminisztrációs teherrel jár, nem biztos, hogy megéri. Vegyes a mai napig, hogy ki hogyan vélekedik róla. Több munkát jelent, hozzádeka viszont nem ezzel arányos.” *(kisvárosi iskola, igazgatóhelyettes)*

„Kivették a kezünkől, ösztönző erő nem sok maradt nálunk. Az osztályozást is elvették, már rászólni sem nagyon lehet. Van az emberben egy félsz.” *(kisvárosi iskola, igazgató)*

„Biztos van előnye, nem szeretik a kollégák sem, én sem. Négy évig egyáltalán nemadtunk jegyet, csak szövegesen értékeltünk. Aztán annyira nagy volt a nyomás a kollégáknál, hogy valahogy csempésszük vissza a jegyeket, mert mindenkinek ez a jó. Az ellenőrzőbe jegyeket kap, a bizonyítványban pedig szövegesen értékelünk.” *(kisvárosi iskola, iskolavezető helyettes)*

Hogy az egyes iskolákban milyen eredménnyel járt a szöveges értékelés bevezetése, megvalósítása, az tapasztalataink szerint részben a felkészülés lehetőségein, de leginkább az iskolavezetőn múlt. Az előbbiben a fővárosi iskoláknak volt jelentős előnyük a helyben szervezett továbbképzések, együttműködések révén. Ami azonban a szöveges értékelés esetében még ennél is fontosabbnak tűnik, az az iskolavezető hozzáállása, ami kihat a többi érintett szereplő hozzáállására is.

„Szerintem az is fontos, hogy ha a tanítók igazán elkötelezettek, ha szeretik a szöveges értékelést, akkor ezt elsőben át tudják adni a szülőknek, és akkor a szülők is szeretni fogják, mint ahogy érkezett pozitív visszajelzés a szülőktől a mostani elsőben. Szerintem

attól függően és annyit ér, amennyire a tanítók lelkesedéssel teszik ezt, és át tudjuk adni. Ha én nem érzem a hitelét, akkor onnantól kezdve a szülő sem fogja szeretni.” (*fővárosi iskola, iskolavezető*)

Az esettanulmányok összességében azt mutatták, hogy az igazgatók szerepe bár közvetlenül nem kulcsfontosságú, de a pedagógusok motiváltságát, elkötelezettségét ők tudták a leginkább befolyásolni, ezáltal az ő szerepük is felértékelődött a megvalósítási folyamatban. A fenntartó szerepe látszólag periférikus, de az egyes helyszínek tapasztalatainak összehasonlítása arra enged következtetni, hogy szintén jelentős hatással volt a megvalósításra, részben az egyes szereplők eltérő elköteleződése, részben a megvalósítást segítő konkrét támogatási lehetőségek révén.

Összegzés

A kutatás tapasztalatai azt mutatják, hogy a szöveges értékelés nem tudott meghonosodni a hazai általános iskolai gyakorlatban, a megítélése ellentmondásossá, a megvalósítással kapcsolatos tapasztalatok után inkább elutasítóvá vált. A változás az érintett pedagógusok megítélése szerint nem eredményezett javulást, legtöbbször változatlanul ítélték a helyzetet, a tanítás és tanulás eredményessége szempontjából egyharmaduk romlást is érzékelt a változás következtében. Végül az eredmény elmaradt a szándékoltól, s ez egy kettős struktúra kialakulásához vezetett, amelyben egymás mellett működött a régi és az új rendszer, s megmaradt vagy idővel visszakerült a régi, beváltak tekintett alkalmazás, az osztályozás is. A jogszabályi változás, ami eltörölte a szöveges értékelés kötelező alkalmazását, már inkább csak nyugtázta a kialakult helyzetet.

Kérdés, miért nem tudott jobban szervesülni a hazai gyakorlatban a szöveges értékelés, mi lehetett az elutasítás oka? Az elutasítás oka a vizsgálat tapasztalatai szerint többre tehető: például a későn érkező központi segítség, a sok helyen elmaradó felkészítés, s a tény, hogy a rendszer saját kidolgozása kellő feltételek és előzmények hiányában nehéz volt, és túl sok munkát igényelt. Az esettanulmányok azt mutatták, hogy több helyen menet közben veszett el a pedagógusok motiváltságának jelentős része, az indokolatlanul nagynak érzett munka és az elmaradt segítség miatt. Adataink azt mutatták, hogy a pedagógusok a megvalósításban ugyan aktívan vettek részt, ez azonban úgy tűnik, hogy nem párosult elkötelezettséggel, s így nem valós szakmai lehetőségként élték meg az olyan komolyabb feladatokat sem, mint a szöveges értékelés anyagainak kidolgozása. Ez feltehetően azzal is összefügg, hogy a szöveges értékelés anyagainak kidolgozásában való részvétel legnagyobb arányú ott volt – a kistérségi pedagógusok körében –, ahol ez kényszer szülte megoldás volt, s nem kapcsolódott össze kellő felkészültséggel és elkötelezettséggel.

A valóságban az aktív, de sok esetben kényszer szülte részvétel ellenére „implementátori” szerepben maradtak a pedagógusok, s nem is vártak jelentős változást a beavatkozás nyomán, s nem is igen vették észre azt. Ezért fordulhatott elő, hogy a szöveges értékelés fogadtatása jóval kedvezőbb volt a tanulók és a szülők körében,

mint ahogyan azt az igazgatók és a pedagógusok feltételezték, s ezt a tényt vagy nem is vették észre a pedagógusok, vagy elnyomta negatívvá vált beállítódásuk. A negatív beállítódás a pedagógusok részéről úgy látszik összefügg saját szerepük átalakulásával is: a vizsgált esetben a változást inkább élték meg saját szerepük megkérdőjelezéseként, semmint új pedagógusi szerepként.

Tanulóságosak azonban a vizsgálati helyszínek különbségei, ezek egyben a megvalósítási utak és a kapcsolódó esélyek különbözőségeit is felvillantják. Mind a fogadókészségben, mind a megvalósítás módjaiban és az eredmények megítélésében különbségek voltak megfigyelhetők az egyes vizsgálati helyszínek közt. A fővárosi iskolák pedagógusai jóval nyitottabban fogadták a változást, mint a vidéki iskolák pedagógusai, s a különbség ráadásul nem csak a pedagógusok, hanem a szülők véleményében is megmutatkozott. A fővárosban a pedagógusok aktívabbak voltak a dokumentumok átdolgozásában, valamivel részletesebb értékelést alkalmaztak, mint a vidéki iskolák, s az átlagnál kisebb arányban alkalmazták a szöveges értékeléssel párhuzamosan az osztályozást. Megítélésünk szerint a területi különbségek jelentős részben a támogató környezet eltéréseit tükrözik vissza: a fővárosi pedagógusok inkább részesülhettek a helyi pedagógiai szolgáltató központ működése révén konkrét támogatásban, mint a pedagógiai szolgáltatási lehetőségektől távolabb eső intézmények, s az intézmények és a pedagógusok közti együttműködést kifejezetten ösztönözni igyekvő fenntartói politika következtében hajlamosabbak voltak az együttműködésre is, s az önkormányzati pályázati aktivitás következményeképpen több előzménnyel rendelkeztek a kompetencia-alapú oktatás bevezetése terén is.

Összességében úgy tűnik, a szöveges értékelésnek nem kedvezett a jogszabályi úton történő bevezetés. Bár alkalmazása a hazai oktatási gyakorlatban is felmutatott valós lehetőségeket az általánosnak mondható kedvező tanulói (különösen a hátrányos helyzetű tanulói) tapasztalatok, illetve helyenként kedvező szülői tapasztalatok tanúsága szerint, a bevezetés formája, a pedagógusok meggyőzésének elmaradása, a megvalósítás során érzékelt nehézségek, kisebb-nagyobb problémák, kiegészülve a pedagógusok rossz közérzetével a szöveges értékelést nem ítélte sikerre. A bevezetéssel összefüggő, eltérő tapasztalatok elemzése azonban felmutatja a bevezetési folyamatban rejlő lehetőségeket is hasonló célú oktatáspolitikai változtatás esetén.

IMRE ANNA

IRODALOM

- CROLL, PAUL (ed) (1996) *Teachers, Pupils and Primary Schooling. Continuity and Change*. Cassell.
 DARLING-HAMMOND, LINDA (1998) Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. In: A. HARGREAVES et al (eds) *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers.
 FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS (2005) *A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban*. OECD CERi.
 IMRE ANNA (ed) (2011) *Beiskolázás és továbbhaladás: szabályozás és megvalósítási utak*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
 JARVELA, SANNA (2006) Personalised Learning? New insights into fostering learning capacity.

- In: *Personalising Education. Schooling for Tomorrow*. OECD CERi.
- MILIBAND, DAVID (2006) Choice and Voice in Personalised Learning. In: *Personalising Education. Schooling for Tomorrow*. OECD CERi.
- MOTIVATING STUDENTS FOR LIFELONG LEARNING (2000) *What Works in Innovation in Education*. Education and Skills. OECD.
- PERSONALISING EDUCATION (2006) *Schooling for Tomorrow*. OECD CERi.
- SHEPARD, LORRIE A. (2001) The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. In: V. Richardson (ed) *Handbook of Teaching and Learning*.
- SUTTON, RUTH (2010) Making Formative Assessment the Way the School Does Business: The Impact and Implications of Formative Assessment for Teachers, Students and School Leaders. In: Hargreaves, Liebermann, Fullan & Hopkins (eds) *Second International Handbook of Educational Change*. Springer.
- WEEDEN, PAUL, WINTER, JAN & BOADFOOT, PATRICIA (2002) *Assessment. What's in it for schools?* Routledge.



HALLGATÓI KOMPETENCIAVIZSGÁLATOK*

NÉHÁNY ÉVVEL EZELŐTT AZ EGYESÜLT KIRÁLYSÁGBAN egy nemzetközi elemző csoport tagjaként rész vettem az ország szakképzési politikájának vizsgálatában. A munkaadói szervezetek képviselőivel és a munkáltatói igényekkel foglalkozó szakértőkkel folytatott beszélgetések során több alkalommal elhangzott ez a mondat: „Nem végzettségre, hanem képességekre van szükségünk”.¹ Amikor először hallottam ezt, még nem pontosan értettem, mire gondoltak a beszélgető partnereim. Talán azért nem, mert akkor még ritkábban tapasztaltam annak a hitnek a megingását, hogy a formális végzettség vagy képesítés a megszerzett képességek megbízható igazolója, így nem gondoltam arra, hogy azok, akikkel interjúkat készítettem, a kettő közötti különbséget szerették volna hangsúlyozni. Másokhoz hasonlóan abból indultam ki, akkor tehetünk szert formális végzettségre, ha birtokában vagyunk bizonyos képességeknek, melyeket ennek kiadója hivatalosan elismert.

Néhány évvel később előbb az Európai Bizottság, majd az OECD „képességstratégiájának” (*skills strategy*) kidolgozását támogató tanácsadó testületek tagjaként már természetesnek tartottam, hogy a kvalifikáció és a képesség között sokan határozott különbséget tesznek, sőt, e különbségtétel a munkánk egyik legfontosabb elemévé vált. Többek között azért beszélünk „képességstratégiáról”: a képességek érdekelték minket és nem a formális végzettségek. Magától értetődővé váltak az olyan mondatok, mint ez: „a múltban a kutatások a képességeket olyan közelítő változókon (*proxies*) keresztül próbálták megragadni, mint a megszerzett kvalifikációk vagy a képzésben eltöltött évek száma”.²

Ha nem hiszünk abban, hogy a kvalifikáció vagy a diploma megfelelő információt ad a képességekről, felértékelődik a képességek vagy kompetenciák³ közvetlen értékelésének vagy mérésének a kérdése. Az iskolai oktatás területén az elmúlt évtizedekben a legtöbb országban kiépültek e képességek közvetlen mérésének a rendszerei. E folyamatot olyan nagyhatású vállalkozások vitték előre, mint amilyen az IEA⁴ által rendszeresen végzett, jól ismert olvasás-megértési (PIRLS) és matema-

* E tanulmány döntően a „A felsőoktatás minőségének javítása a kutatás-fejlesztés-innováció oktatás fejlesztésén keresztül” c. TÁMOP 4.2.1. program „Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatainak viselkedési- és idegtudományi háttere” c. projektje keretében végzett kutatásokra épül. Készült az Educatio folyóirat felkérésére.

1 „We do not need qualifications, we need skills”. Részletesebben lásd Halász (2011a).

2 Idézet az OECD készségstratégiájának egyik 2012. januári változatából.

3 E tanulmányban a képesség és a kompetencia szavakat szinonimaként használom. Ezek az angol *skills* fogalom megfelelői, amit például a franciák *compétence*-nak fordítanak. A hivatalos magyar fordításokban leggyakrabban a „készség” fogalom jelenik meg, ez azonban félrevezető, hiszen a *skills* fogalma magába foglalja az olyan komplex, magasrendű kognitív képességeket is, mint a rendszerben gondolkodás vagy a komplex problémamegoldás.

4 The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Ennek az 1958-ban ala-

tikai-természettudományos (TIMSS) mérések, és különösen az OECD közismert, ugyancsak rendszeresen végzett vizsgálata, a PISA. A felsőoktatás területén azonban mindeddig csupán néhány országban alakultak ki hasonló rendszerek, és az első átfogó nemzetközi vállalkozás, az OECD később részletesebben is bemutatandó AHELO nevű⁵ vállalkozása még csak a kezdeteknél tart. E tanulmány célja annak áttekintése, milyen erők viszik előre a hallgatói képességek közvetlen mérésének és értékelésének a kiépülését a felsőoktatás területén, milyen sajátos problémák jelentkeznek itt, és milyen jelentősebb kezdeményezések léteznek

Kompetenciamérés: okok és hatások

A felsőoktatás globális trendjei közül az egyik legérdekesebb és legfontosabb a tanulás révén szerzett hallgatói kompetenciák vagy képességek közvetlen mérésének a terjedése, és ennek egyre több országban határozott politikai támogatása. Talán nem túlzás kijelenteni, hogy az előttünk álló egy-két évtizedben a hallgatók tanulási eredményeinek objektív külső mérése és különösen ennek nemzetközivé válása átformálhatja a felsőoktatás világát. Amikor 2006-ban az OECD országok oktatási minisztereinek Athénban tartott tanácskozásán az OECD főtitkára bejelentette, hogy a szervezet arra készül, hogy a felsőoktatás területén is elindítson egy, a PISA-hoz hasonló vállalkozást, sokan rögtön sejtették, ha ez valóban létrejön, különleges hatással lehet a fejlett országok felsőoktatási rendszereinek a fejlődésére.⁶ A főtitkári bejelentés csaknem egy időben történt azzal, hogy az Egyesült Államokban a szövetségi oktatásügyi hivatal közzétette azt az amerikai felsőoktatás jövőjével foglalkozó jelentését, amely mindmáig az ország felsőoktatás-politikájának egyik iránymutatója (*U.S. Department of Education 2006*). A dokumentum, az akkori szövetségi oktatási miniszterről elnevezetett „Spellings-jelentés” egyebek mellett azt az ajánlást fogalmazta meg, hogy a felsőoktatási intézmények építsenek ki a hallgatók tanulási eredményeinek közvetlen mérését célzó rendszereket és kilátásba helyezte, hogy a szövetségi kormány ezt támogatni fogja (lásd a keretes írást a következő oldalon).

Vajon mi mozgatta ezeket az elhatározásokat? Mi az, ami miatt az Egyesült Államok kormánya komoly, és – mint látni fogjuk – alig néhány évvel később már kézzelfogható eredményeket hozó erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy elkezdődjék a felsőoktatásban tanulók tanulási eredményeinek az értékelése? Mi az, ami miatt az OECD belefogott a szervezet számára hallatlanul nagy kockázatok-

kult, a tanulói teljesítmények mérésével foglalkozó nemzetközi szervezetnek több mint 70 tagja van. Magyarország a hetvenes évek eleje óta vesz részt az IEA mérésekben.

5 Az AHELO az Assessment of Higher Education Learning Outcomes azaz a Felsőoktatási Tanulási Eredmények Mérése nevű program nevének rövidítése. Lásd a [program honlapját](#).

6 E bejelentésnél személyesen jelen voltam, így volt alkalmam megtapasztalni, milyen módon reagáltak erre a tagországok oktatási vezetői.

A „Spellings-jelentés” a hallgatói kompetenciák közvetlen méréséről

„A felsőoktatási intézményeknek mérniük kell a hallgatói tanulás eredményeit olyan minőségértékelési eszközök alkalmazásával, mint például a Collegiate Learning Assessment (CLA), amely azt méri, hogyan fejlődik a college hallgatók tudása vagy a Measure of Academic Proficiency and Progress (MAPP),* amely az általános jellegű alapképzésben részt vevő hallgatók tanulási eredményeit méri annak érdekében, hogy javítsák a tanítás és tanulás minőségét (...)”

* A CLA és a MAPP két amerikai hallgatói kompetenciamérési rendszer, amelyekről a későbbiekben még részletesebben szó lesz.

A szövetségi kormányoknak ösztönzőket kell alkalmaznia az államok, a felsőoktatási szövetségek, az egyetemi rendszerek és az intézmények irányába annak érdekében, hogy olyan, több helyen is alkalmazható, a tanulási eredményekre fókuszáló elszámoltathatósági rendszereket fejlesszenek ki, amelyek hozzáférhetővé és használhatóvá válnak a hallgatók, a szakpolitikai döntéshozók és a tágabb nyilvánosság számára csakúgy, mint az intézményi belső vezetés és az intézményfejlesztők számára.

Forrás: *U.S. Department of Education* (2006).

kal járó és nehéz szakmai vitákat kiváltó (*Coates & Richardson 2011*) kompetenciamérési vállalkozásba? És mi az, ami miatt egyre több ország kormánya jut arra a következtetésre, hogy szükség van a hallgatói kompetenciák direkt eszközökkel történő mérésére, és emiatt a felsőoktatás területén is megpróbál arra az útra lépni, amelynek nehézségeit az iskolai oktatás területén korábban megtapasztalhatta?

Mint minden jelentős változásnak, ennek is többféle, egymást erősítő oka van, amelyek külön-külön talán nem lennének elegendőek a folyamat elindításához, de abban a sajátos konstellációban, melyben a fejlett országok felsőoktatási rendszerei a kétezres évek első évtizedének a közepén találták magukat, együtt el tudták indítani a folyamatot. Öt olyan okot érdemes említeni, amelyek mindegyike abba az irányba tolta és tolja a nemzeti felsőoktatási rendszereket éppúgy, mint a nemzetközi oktatáspolitikai-alakító közösséget, hogy elinduljon a hallgatói kompetenciák mérését szolgáló rendszerek kiépítése felé. Ezek az okok szorosan összefüggenek egymással: azt is mondhatjuk, hogy mindegyikük ugyanannak a fejlődési trendnek a kifejezője, más-más formákban.

A tanulási eredmények megközelítés

Elsőként talán a kimenet-orientált (*outcome-based*) tanulásszervezés és a tanulási eredmények (*learning outcomes*) megközelítés terjedését érdemes említeni. A kurikulum-elmélet, a tanulás-kutatás és általában a pedagógia világában régóta ismert az a megközelítés, amely megpróbálja a „Mit kell tanítani?” kérdésének a helyébe a „Mire kell a tanulónak képesnek lennie?” kérdést állítani. Ez a 20. században kialakult, a modern lélektan eredményeire épülő pedagógiai gondolkodásmód, abból kiindulva, hogy a 19. századot domináló tanár- vagy tanítás-centrikus megkö-

zelítést fel kell váltania a tanulás- vagy tanuló-centrikus megközelítésnek, átértelmezte a kurrikulum és a tanulósszervezés feladatait. Ez utóbbiak között egyik legfontosabb feladatának tekinti azt, hogy megpróbáljuk leírni, milyen tudás és milyen képességek birtokába kell a tanulóknak kerülniük a tanulási folyamat végén, és ehhez képest másodlagosnak tekinti annak a leírását, hogy a tanárnak mit kell tennie annak érdekében, hogy ez megtörténjen. Az utóbbi persze továbbra is meghatározó fontosságú, de ennek csak egyik, nem is legfontosabb eleme az, hogy milyen tartalmakat kell tanítani: ennél nagyobb jelentősége van annak, hogy *milyen tanulási tapasztalatra* kell szert tennie a tanulóknak, és ehhez milyen *tanulósszervezési megoldások* kellenek, ráadásul abból kiindulva hogy minden egyén tanulása egyedi. Ez az alapvetően pragmatikus megközelítés továbbá abból indul ki, mire van szüksége az egyénnek ahhoz, hogy az életben boldoguljon és a munkáját eredményesen végezze, majd ez alapján határozza meg a fejlesztendő kompetenciákat.

A fejlett világban az iskolai oktatás világában ez a megközelítés az elmúlt két évtizedben általánosan elfogadottá, sőt számos országban dominánssá vált. Az iskolai kurrikulum a legtöbb országban egyre kevésbé szól arról, hogy a tanároknak mit kell tenniük, és egyre inkább szól arról, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük. Ehhez társul a „tudás” fogalmának átértelmezése. Ezen ma már elsősorban nem az „ismereteket” értjük, hanem egyszerre a „valamit tudást” (*know what*), a „képességet valami elvégzésére” (*know how*), a „társas kapcsolatokban való mozgás képességét” (*know who*) és „a dolgok értelmének és okainak megértésére való képességet” (*know why*).

A tanulásról és a tanulás megszervezéséről való modern gondolkodás, kis késéssel ugyan, de elérte a felsőoktatás világát is. A nagy áttörés talán látványos jele az volt, amikor *John Biggs*, ausztráliai származású, Hongkongban dolgozó pszichológus a kilencvenes években Piaget-t követve kifejlesztette a tanulási eredmények (*learning outcomes*) szisztematikus leírását szolgáló rendszerét és ehhez kapcsolva megírta a „Tanítás a minőségi tanulásért az egyetemen” című könyvét, amely hamarosan világszerte ismert, és sokat idézett bestseller lett (*Biggs & Tang 2007*). A tanulás modern felfogását a felsőoktatás világába behozó Biggs egyik legfontosabb tétele az volt, hogy az elérni kívánt (szándékolt) tanulási eredmények intelligens meghatározását konstruktív módon össze kell kapcsolni a tanulósszervezéssel és az értékeléssel (*constructive alignment*). Ebben a megközelítésben a nem felszínes, hanem „mély” tanulást támogató intelligens tanulósszervezés rögtön úgy is megjelent, mint a tanulási folyamat egyfajta minőségbiztosítása.

A tanulási eredmények meghatározására épülő tanulósszervezés gondolata a kilencvenes évek végére a fejlett országok nagy részében áthatotta a felsőoktatásról való gondolkodás egészét. Amikor az évtized közepén a felsőoktatás helyzetének átfogó elemzésére és szakpolitikai javaslatok megfogalmazására felkért *Dearing Bizottság* az Egyesült Királyságban elkészítette több mint 1700 oldalas jelentését, annak egyik ajánlása az volt, hogy minden felsőoktatási intézmény valamennyi képzési programjára „azonnal” dolgozzon ki olyan programleírást, amely tartal-

mazza a szándékolt tanulási eredmények bemutatását. A jelentés pontosan megfogalmazta mit kell ezen érteni: így annak bemutatását, hogy „a hallgatónak mit kell tudnia és mit kell értenie a program befejezésekor” (NCIHE 1997). Ez ott volt a levegőben, amikor elkezdődött az átfogó felsőoktatási kurrikulum reformot jelentő Bologna folyamat, így nem meglepő, hogy a „tanulási eredmények megközelítés” ennek is gyorsan egyik meghatározó eleme lett (Derényi 2006; Kennedy 2007; Fischer & Halász 2009). A képzési programok újragondolását kikényszerítő Bologna reform fellazította és megnyitotta a kurrikulum világát, és a tanulási eredmények megközelítés rögtön behatolt oda. Noha a Bologna folyamat keretei között eddig nem sok szó esett a mérés-értékelés kérdéséről, megfogalmazható az a feltételezés, hogy ennek felbukkanása csak idő kérdése: ahol tanulási eredményekről kezdenek beszélni, ott előbb-utóbb mindig megjelenik annak igénye, hogy vizsgálják, vajon ezeket sikerült-e elérni. Nem lehet sokáig úgy beszélni szándékolt (*intended*) tanulási eredményekről, hogy valaki fel ne vesse az elért (*achieved*) eredmények kérdését. Ugyanígy az sem lehetséges, hogy úgy beszéljünk a minőség biztosításáról – ami a Bologna folyamatnak az első pillanattól fogva meghatározó eleme –, hogy közben a figyelem ne terelődjön a tanulás eredményességének a kérdésére, és arra, hogy ezt miképpen lehet értékelni és mérni. Ez rögtön tovább vezet minket a második, az előzőtől tehát egyáltalán nem független okhoz: ez a minőség, eredményesség és elszámoltathatóság igényének középpontba kerülése a felsőoktatási politikán belül.

Minősegbiztosítás, értékelés, elszámoltathatóság

A tanulási eredmények megközelítés térhódításának kevésbé oka az, hogy e mögött egy modern tanuló-centrikus felfogás húzódik meg, mint inkább az, hogy ez a tanulási és tanítási folyamat ellenőrzöttségének nagymértékű növelését hozza magával. A minőség szó ott volt Biggs könyvének a címében is, és népszerűségének legfontosabb hordozója valószínűleg az volt, hogy az általa javasolt pedagógiai megközelítés rögtön minősegbiztosítási módszerként is működtethető. A tanulási eredmények meghatározása standard elemeket visz bele a képzési programok tervezésébe és szervezésébe, növeli ezek transzparenciáját és erősíti a képzési célok számonkérhetőségét. Az, hogy milyen módon határozzák meg a szándékolt tanulási követelményeket és ehhez milyen értékelési eljárásokat rendelnek hozzá, a képzési programok minősége megítélésének egyik legfontosabb kritériumává válhat.

A standardizálás és az ehhez kapcsolódó értékelő mérés az Új Közzszolgálati Menedzsment, azaz a New Public Management (NPM) filozófiájának egyik meghatározó eleme. A közzszolgáltatások e filozófiát követő reformjának jelentős hatása volt az iskolai szektorban kiépült mérési és értékelési rendszerekre (e hatást az OECD 2009-ben indult közzszoktatási értékelési tematikus vizsgálata⁷ keretei között

⁷ Lásd az OECD „OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes” c. [weblapját](#).

készült országjelentések közül több is említette). Meglepő lett volna, ha a NPM filozófia e tekintetben nem érte volna el a felsőoktatást is. A korábban idézett Spellings-jelentésben ez nagyon világosan tükröződik: ez úgy is interpretálható, hogy a tanulási eredmények standardizált tesztekkel történő mérését, amit korábban a „No Child Left Behind” törvény⁸ az iskolai szektorban az elszámoltathatóság legfontosabb eszközévé tett, most behozzák a felsőoktatásba is.

Figyelemre méltó, hogy Európában ez a folyamat mennyivel hátrébb tart. A felsőoktatás európai minőségi standardjait rögzítő ENQA dokumentum (*ENQA 2009*) még semmilyen módon nem utal a hallgatói kompetenciamérések intézményértékelési célokra történő felhasználására. Noha részletesen foglalkozik a hallgatók értékelésével, és ezzel kapcsolatban átfogó és specifikus minőségi standardokat fogalmaz meg, ezt nem kapcsolja össze az intézmények értékelésével úgy, ahogyan az Egyesült Államokban ez már megtörtént. Bár az európai standardokat megalkotó európai szervezet, az ENQA tagja az OECD AHELO programját támogató konzultációs testületnek,⁹ és a hallgatói teljesítménymérés a rangsorokkal együtt természetesen ott van az ENQA vezetőinek a látóterében,¹⁰ a minőségbiztosítási szakma erősen elkötelezett a kvalitatív megközelítések mellett és óvatossággal viszonyul a hallgatói teljesítmények standardizált tesztekkel történő méréséhez mint minőségbiztosítási vagy minőségértékelési eszközhöz. A minőségbiztosítási szakemberekben érezhetően jelen van egyfajta aggodás amiatt, hogy a hallgatói kompetenciamérésekre épülő intézményi mutatók előtérbe kerülése elfedheti azt a komplexitást, amit csak a minőség átfogó fogalma képes visszatükrözni.¹¹

Ugyanakkor minél inkább előtérbe kerülnek a minőségbiztosításon belül is a mérhető adatok és minél inkább normává válik a tényekre épülő döntéshozatal, annál nagyobb az esélye annak, hogy a megkívánt adatok között a hallgatói kompetenciák méréséből származó, intézményi szinten aggregálható eredmények megjelenhetnek. Éppen ez az a terület, ahol az elmúlt évtizedben óriási kontraszt alakult ki az iskolák és az egyetemek között. Az iskolák világában a legtöbb fejlett országban már működnek olyan adatgyűjtési és adatfeldolgozási rendszerek, amelyek az összes tanuló vagy tanulókból képzett minták teljesítményének standard eszközökkel történő mérésére épülnek. Egy e témában készült, 2009-ben kiadott kiadvány (*Euridyce 2009*), amely 32 európai oktatási rendszerben vizsgálta a nemzeti szinten szervezett, tesztekkel történő tanulói teljesítményméréseket, 21 olyan rendszert azonosított, ahol ezeket az iskolák vagy az oktatási rendszer egésze teljesítményének

8 Lásd az amerikai szövetségi oktatási minisztérium törvényt bemutató [honlapját](#).

9 Lásd az OECD „AHELO Stakeholders Consultative Group – Member Organisations” című [weblapját](#).

10 Lásd pl. az ENQA elnöke, Achim Hopbach 2010-ben a „Minőségbiztosítás jövőjéről” tartott Melbourne-i előadását (cím az onlajn változatban).

11 Ez jól látható az ENQA képviselőinek az AHELO konzultációs testületében történő hozzászólásaiból. Lásd pl. „AHELO Stakeholders’ Consultative Group Summary Of Discussions Meeting 4 February 2009”.

a mérésére használták, és csak 5 olyat, ahol nem volt nemzeti szintű tesztelés. Az ilyen tanulói teljesítménymérésre épülő adatgyűjtések, az ezekre épülő adatrendszerek és az ezeket használó teljesítménymenedzsment rendszerek világszerte látványosan fejlődnek, különösen azt követően, amikor megjelennek bennük a minden egyes tanuló nyomon követését lehetővé tevő egyéni tanulói azonosítók, és amikor az adatokhoz való hozzáférést felhasználóbarát felületekkel teszik sokak számára hozzáférhetővé (Halász 2011b). Az iskolai oktatásban kiépült és rohamosan fejlődő „tesztipar” természetes módon megpróbál behatolni a felsőoktatásba is, és ehhez egyre több helyen szerzi meg a politikai döntéshozók támogatását.

Nehezen képzelhető el az, hogy a tanulói teljesítménymérésre épülő teljesítménymenedzsment rendszerek terjedése megálljon az iskolai oktatás és a felsőoktatás határánál. Annál is inkább, mert évtizedekkel korábban nemcsak behatoltak már oda, hanem a kialakulásuk is részben – az Egyesült Államokban – ott kezdődött (Shavelson 2007). A terjedésüknek valószínűleg az vetett gátat, hogy korábban az egyetemeken nem volt olyan nyomás, hogy a teljesítményüket mérhető módon demonstrálják, mint amilyen az elmúlt egy évtizedben kialakult, és e tekintetben nem volt akkora kontraszt az iskolák és az egyetemek között, mint ami a kilencvenes években kialakult a „No Child Left Behind” törvény nyomán. Egy ideig gátolhatta a terjedést az is, hogy a felsőoktatásban az üzleti világból áthozott minőségmenedzsment olyan modelljei terjedtek el, amelyek döntően a folyamatszabályozásra vagy a szervezeti kultúra fejlesztésére épültek, és amelyeknek egyszerűen nem volt része a tanulói hallgató teljesítmények mérése. A kvantitatív módszertani kultúrájában és a szervezeti viselkedés vagy menedzsment és vezetés diszciplináris világában szocializálódott „minőségmenedzserek” és a kvantitatív módszertani kultúrát képviselő, inkább a pszichológia vagy a tanulástudomány világából érkező tesztelők között egyszerűen nem voltak érintkezési pontok, vagy ha voltak, azok inkább feszültségekkel voltak terheseek. Az egymásra találáshoz idő kellett, és ez a 21. század első évtizedében szemmel láthatóan be is következett. Éppúgy, ahogyan korábban az iskolák világában, ahol a tanulói teljesítménymérések adatait itt-ott már a hatvanas évektől kezdve használni kezdték a tanfelügyelők, és ahol a kilencvenes években történt meg a nagy áttörés Angliában, ahol először kezdték nyilvánosságra hozni az iskolák összesített teszteredményeit, és ahol rögtön az iskolákról készített, ugyancsak nyilvános kvalitatív értékeléseknek is hamar fontos elemévé váltak.

A tanulási eredmények megközelítésnek a programtervezésben történő terjedése, mint láttuk, önmagában is kiválthatta a hallgatói kompetenciák standard eszközökkel történő értékelésének az igényét, ez azonban ettől maradhatott volna az egyes kurzusok vagy képzési programok szintjén. Ott azonban, ahol felértékelődik az intézményértékelés és az intézmény-akkreditáció, és ahol az intézményi minőségbiztosítással kapcsolatban növekvő elvárások és ezeket tükröző standardok alakulnak ki, előbb-utóbb „felfedezik” azt, hogy a teszteredmények intézmények egészének az értékelésére is felhasználhatók. Ezt nyilván segítette az, hogy ez a gyakorlat az iskolák világában megállíthatatlanul terjedt.

Végül a minőségbiztosítás hatásaival kapcsolatban érdemes utalni arra is, hogy a létező, általában a gazdaság világából átvett minőségbiztosítási rendszerek, gyakran éppen a felsőoktatás egyik legfontosabb funkcióját, a tanulást hanyagolják el, illetve sokkal inkább az oktatási folyamat szabályozottságára, semmint a hallgatói képességek fejlődésére figyelnek. Az oktatás minőségének biztosítását célzó rendszerek nagy gondot fordítanak az oktatási folyamatok pontos tervezésére, de arra már ritkán figyelnek, hogy ezek eredményeképpen a hallgatóik milyen minőségű valóságos tanulási tapasztalathoz jutnak. A 2006 és 2009 között kiosztott magyar Felsőoktatási Minőségdíj pályázatok elemzéséből például kiderült az, hogy van több olyan minőségmenedzsment rendszerükkel kiválóság díjra pályázó vagy azt elnyerő intézmény, amelynek a pályázatában a tanulás szó alig vagy egyáltalán nem fordult elő (*Halász 2010*). A hallgatói kompetenciákra való odafigyelés, ami többek között ezek mérésében fejeződhet ki, ezt a kockázatot csökkenti.

A felsőoktatási rangsorok

A hallgatói kompetencivizsgálatok iránti világszerte megfigyelhető növekvő érdeklődés harmadik oka azzal a felsőoktatás minőségének javítását szolgálni hivatott ismert eszközzel függ össze, amelyet a felsőoktatási rangsorok alkotnak. Ezekről, és a felsőoktatásra gyakorolt hatásukról több nemzetközi elemzés készült (*lásd pl. Altbach 2006; Salmi & Alenoush 2007; Hazelkorn 2007, 2009; EUA 2011*), és jó ideje a hazai szaktudományos és médiaérdeklődésnek is a középpontjában állnak (*Török 2008; Fábri 2008; Fábri 2009; Erudicio 2001*). A rangsorokkal kapcsolatban megfogalmazott egyik gyakori kritika az, hogy gyakran elhanyagolják a tanulás eredményességéhez kapcsolódó tényezőket. Általában nem veszik tekintetbe a tanítás minőségét, és azoknak a mutatóknak, amelyekre épülnek, a legtöbbször egyike sem tekinthető olyannak, ami ebben a dimenzióban valóban mérni tudná a teljesítményt. Készítőik figyelmét sokkal inkább a kutatási, mintsem az oktatási teljesítmény foglalja le, és ha az utóbbi a figyelmük előterébe is kerül, ennek mérésére általában olyan indikátorokat használnak, amelyek valójában nem alkalmasak a tanulás minőségének a mérésére, legalábbis ha e minőséget a korábban említett módokon értelmezzük. Továbbá általában csak a létező felsőoktatási intézmények egy töredékét veszik célba, az intézmények óriási hányada ezekben egyáltalán nem jelenik meg.

Noha a rangsorok létét mindenki kénytelen tudomásul venni, és a legtöbb elemző – még a kritikusabbak is – általában elismerik jelentőségüket a fogyasztók tájékoztatásában, a felsőoktatás transzparenciájának a javításában és az intézmények közötti pozitív versengés generálásában, gyakran szóvá teszik, milyen módon deformálják az intézményi viselkedést. Az egymással versengő intézmények, amelyek szeretnének a rangsorokban jobb pozícióra szert tenni, gyakran olyan eszközökkel próbálják a rangsorpozíció kiszámításához használt pontszámaikat javítani, ami nem vezet valóságos minőségjavuláshoz. A hallgatói képességek fejlesztésében kiváló eredményeket mutató intézmények általában a rangsorok aljára kerülnek azok-

kal szemben, amelyek gyengék lehetnek a tanulás támogatásában, de a hallgatók szelektálásával és néhány kiemelkedő kutató magukhoz vonzásával magas pontszámokat tudnak szerezni, és így feljebb tudják magukat tornászni. A tanulásszervezési eredményességet elhanyagoló rangsorok így félrevezető visszajelzéseket adnak az intézmények számára és olyan irányba terelik őket, ami nincs összhangban a társadalmi igényekkel. Nem meglepő, hogy a téma egyik talán legismertebb és legnagyobb szakmai hatással bíró szakértője az Európai Egyetemi Szövetség egyik, a felsőoktatási minőségbiztosítás globális trendjeit elemző kiadványában úgy említette az OECD kompetenciamérési kezdeményezését, mint egyfajta „ellenmérget” a rangsorokkal szemben (Hazelkorn 2009).

A felsőoktatási hallgatói kompetenciaméréseket ezek kezdeményezői tudatosan szeretnék a rangsorok alternatívájaként felhasználni vagy legalábbis kikerülhetlenné tenni készítőik számára azt, hogy az ilyen mérésekből származó adatokat is vegyék figyelembe akkor, amikor egy-egy intézmény rangsorpozícióját meghatározzák. Arra számítanak, hogy ha sikerül megbízható standard eszközökkel mérni azokat a kompetenciákat, amelyekre a hallgatók a tanulmányaik során szert tesznek, az ilyen eredmények sokkal tartalmasabb és relevánsabb visszajelzést adnak majd felsőoktatási intézményeknek arról, hogy mennyire eredményesek a hallgatói képességek fejlesztésében, és hol vannak azok a pontok, ahol a munkájukat javítaniuk kell.

Az oktatás és a munka világa

E tanulmányt azzal kezdtem, hogy a munka világának a képviselőivel, munkaadói szervezetek vezető munkatársaival készített interjúkra hivatkoztam. Ez nem véletlenül történt: azt szerettem volna ezzel jelezni, hogy bár az oktatás legtöbb szereplője számára főleg az előzőekben említett okok láthatóak, a hallgatói kompetenciamérés terjedésére valószínűleg az oktatás és a munka világa közötti kapcsolatok átalakulása, ezen belül különösen az utóbbi hatásának az erősödése fogja a legnagyobb befolyást gyakorolni. Különösen így van ez azokban a régiókban és azokban az országokban, ahol túlságosan gyorsan zajlott le a felsőoktatási expanzió, ahol ennek finanszírozására nem álltak rendelkezésre a megfelelő források, ahol a felsőoktatás reformjának alakításába nem vonták be megfelelő módon a munka világának képviselőit és ahol mindezek miatt vagy drámai módon romlott a felsőoktatás minősége, vagy a minőség fogalmához olyan archaikus értelmezések tapadtak, hogy ezt teljesen elszakították attól, amit ez alatt a munka világának a képviselői értenek. Ezek azok az országok és régiók, ahol a formális végzettségek számának a robbanásszerű és csalóka növekedése elfedi azt a tényt, hogy a népesség, és ezen belül a munkaerő tényleges képességében nem javulás, hanem romlás történt.

A Világbank egy közelmúltban megjelent, a kelet-európai és közép-ázsiai régióval foglalkozó kiadványa (Søndergaard et al 2012), éppen ezt jelölte meg e térségek országainak egyik legnagyobb problémájaként. Sokatmondó címe – „Képességeket, ne csak diplomákat” – kritikát fogalmazott meg amiatt, hogy ezek az országok az

oktatáspolitikájukban túlságosan a formális végzettségekre fókuszáltak és az oktatási rendszerek expanzióját és a képzésbe való bejutás lehetőségének a bővítését szorgalmazták, ami azonban nem járt együtt a képességek minőségének a javulásával. Az elemzés azt is hangsúlyozza, hogy míg e régiók országainak oktatási rendszerei eredményesnek tűnnek az alapvető készségek fejlesztésében, különösen az oktatás kezdő szakaszában, a magasabb szintű és összetettebb kognitív képességek fejlesztésében már gyengék. De adatok is alig állnak rendelkezésre: miközben sokat tudunk arról, hogyan javultak a beiskolázási arányok, arról szinte semmi információnk nincs, vajon a megszerzett végzettségek mögött milyen képességek találhatók: milyen a minőségük és mennyire relevánsak a munka világának az igényeihez képest.

Az oktatás és a munka világa közötti kapcsolatok átalakulásának több, a témánk szempontjából releváns elemét lehetne itt említeni, ezek közül csak a legfontosabbat, a képesítési rendszerek reformját emelném ki. Az oktatás fejlődését befolyásoló globális trendek közül ez az egyik legnagyobb hatású (*Young 2003; Coles 2006; OECD 2007*), amelynek részben közvetett, részben közvetlen, de mindenképpen jól látható szerepe van a hallgatói kompetenciamérések várható terjedésében. Az elmúlt évtizedben kibontakozott, bár az angolszász világban már korábban elindult kvalifikációs reformoknak két különösen fontos sajátosságát kell itt kiemelni: az egyik az oktatási rendszer egyes alrendszerének összekapcsolása, a másik – ettől nem függetlenül – a képesítések leírásának és definiálásának a domináns módja.

Ami az előbbit illeti, ez azzal jár, hogy az oktatási rendszerek egyes alrendszeriben alkalmazott programtervezési, tanulásszervezési és értékelési módszerek nemcsak könnyebben átkerülnek más alrendszerekbe, de – ha ezek szorosan kapcsolódnak a kvalifikációs rendszer fontosabb elemeihez – nem is lehet megakadályozni a terjedésüket. Ha a szakképzés világában a végzettség elismerését korábban hozzákapcsolták bizonyos kompetenciák meglétének a vizsgálatához, akkor a felsőoktatás világában is problémássá válik a diplomák kiadása úgy, hogy amögött nincs ott a megfelelő kompetenciák alapos vizsgálata. Ha ez az alaposság másutt már hozzákapcsolódott az egyéni teljesítmény standard eszközökkel történő méréséhez, akkor ez a hozzákapcsolódás a felsőoktatás világában is kikerülhetetlenné válhat. Vagy ha a felnőttkori tanulás világában elterjed a nem formális és informális tanulás útján megszerzett kompetenciák elismerése, és ott bevett gyakorlattá lesz a „nem azt nézzük, hol tanulta, hanem azt, hogy tudja-e” gyakorlat, akkor nehezebbé válik az, hogy a kvalifikációhoz való hozzájutást meghatározott képzési programokban történő formális részvételhez kössék, és fontosabb lesz a meglévő kompetenciák meglétének a vizsgálata. Az Európai Képesítési Keretrendszer ez utóbbit explicit módon hangsúlyozza (*Európai Bizottság 2009*).

Ami az utóbbit, azaz a kvalifikációk leírásának és definiálásának a domináns módját illeti, ennek egyik hatása az, hogy általános normává válik a kvalifikációk tanulási eredményekkel történő leírása. Az Európai Képesítési Keretrendszernek ez az egyik meghatározó jellemezője: e nemzetek fölötti rendszer eleve tanulási

eredményekhez, azaz kompetencia-szintekhez kapcsolja a kvalifikációs szinteket, és képzési programokról nem tesz említést. Bizonyos szinteket ugyan közvetlenül megfeleltet az Európai Felsőoktatási Térség keretei között párhuzamosan kidolgozott, a felsőoktatási végzettségi szinteket leíró ún. Dublini Szintleírásoknak, amelyek hozzákapszolódnak képzési program típusokhoz, de egyértelműen ez utóbbiak is a tanulási eredményekre és a kompetencia-leírásokra épülnek (*Bologna... 2004*).

A munka világának a kvalifikációs rendszerekre gyakorolt hatását tovább erősíti az, hogy a munkaadó szervezetek egyre kevésbé elégednek meg azzal, hogy nagyobb beleszólásuk legyen a kvalifikációk meghatározásába, hanem olyan párhuzamos rendszereket hoznak létre, amelyek ágazati foglalkozási profilok leírását célozzák. Ezek értelemszerűen végképp csak a munkavégzéshez szükséges képességekről szólnak, és nem arról, hogy mit kell tanítani az adott munkakörre végzettséget nyújtó képzési programokban. Az a munkaadó, aki „képességet és nem végzettséget” igényel azt is igényli, hogy formálisan elismerhetőek legyenek azok a kompetenciák, amelyekre az egyének nem képzési programokban való részvétellel, hanem a munkavégzés során tesznek szert, márpedig ez megbízható kompetenciamérési mechanizmusokat igényel. A felsőoktatás többek között azért kényszerül rá azoknak a minőségbiztosítási mechanizmusoknak a bevezetésére, amelyekről az előző részben volt szó, mert a munkaadói oldal elvesztett bizalmát próbálja így visszaszerezni, és azért emeli be a kompetenciamérést is e mechanizmusok közé, mert a munkaadói oldal szemében érthető okokból ezzel lehet a leginkább bizalmat szerezni (*Allen et al 2005*).

A kompetenciamérés lényege éppen az, hogy nem a formális végzettségről kíván adatokat nyújtani, hanem az e mögött meglévő vagy e mögül éppen hiányzó valószínű képességekről. Támogatói arra számítanak, hogy az a visszajelzés, amelyet a hallgatói kompetenciamérésekből származó adatok adnak az intézmények számára, arra ösztönzik őket, hogy ne olyan mutatók javítására összpontosítsanak, mint a kiadott diplomák száma vagy az akkreditált képzési programok kínálatának a növelése, hanem arra, hogy a hallgatóik tanulása valóban eredményes legyen. Arra is számítanak, hogy ha a mért kompetenciák meghatározása során tekintettel vannak arra, hogy a munka világa milyen kompetenciák birtoklását várja a végzett diplomásoktól, fokozatosan visszaszerezhetik utóbbiak bizalmát és támogatását.

Értékek, trendek, standardok és módszerek

Mint láttuk, a hallgatói kompetenciák mérése felé fordult figyelem egyik oka a *tanulási eredmények* megközelítés elterjedése. Ez nem meglepő, hiszen ott, ahol tudatosan és módszeresen elvégzik a szándékolt tanulási eredmények leírását, azaz standard elvárásokat rögzítenek, értelemszerűen erősödik az igény, hogy ellenőrizték, vajon az egyes hallgatók vagy hallgatói csoportok a tanulási folyamat végén valóban birtokába kerülnek-e a folyamat elején megfogalmazott szándékolt tanulási eredményeknek. Furcsa lenne, ha valahol úgy mozdulnának el a kimenetorientált

oktatás (*outcome based education*) felé, hogy közben ne nőne az igény arra, hogy a kimenetnek való megfelelést ellenőrizzék is.

Fontos előre bocsátani, hogy a szándékolt vagy tervezett tanulási eredmények meghatározása többféle módon is lehetséges csakúgy, mint annak értékelése, vajon sikerült-e ezeket a valóságban elérni. Ami az előbbit illeti, ez az a pont, ahol a kvalifikációs rendszerek korábban említett reformja, nevezetesen a nemzeti képesítési keretrendszerek fejlődése közvetlen és nagy hatást gyakorol. Ezek ugyanis jellegzetes módon *kompetencia-alapú* megközelítést követnek, azaz az egyes kvalifikációkhoz olyan komplex követelményeket kapcsolnak, amelyek a tudás és képességek többféle formáját fedik le, és amelyek nagy hangsúlyt helyeznek a gyakorlatban történő eredményes cselekvésre. Így például az Európai Képesítési Keretrendszer a tudás (*knowledge*), a képességek (*skills*) és a kompetencia, azaz az autonóm és felelős cselekvésre való képesség és hajlandóság komplex együttese (*competence*) hármában írja le a kvalifikációkhoz kapcsolódó követelményeket.¹² Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciákról elfogadott uniós ajánlás pedig a kompetencia átfogó fogalma alá sorolja a tudás (*knowledge*), a képességek (*skills*) és az attitűdök (*attitudes*) kategóriákat.¹³ A felsőoktatási végzettségekről szóló, korábban említett Dublini Szintleírások ötféle tanulási eredményt különböztetnek meg: ezek (1) „tudás és megértés”, (2) a „tudás és megértés alkalmazása”, (3) az „ítéletalkotás”, (4) a „kommunikáció” és (5) a „tanulási képességek” (Derényi 2009). Elvileg ezek mindegyike mérhető: mindegyikhez hozzá lehet rendelni standardizált feladatsorokat és kívánatos célértékeket.

Ahhoz, hogy a hallgatói kompetenciák mérésének a lehetőségeiről képet alkothassunk és a létező megközelítéseket át tudjuk tekinteni, szükségünk van valamilyen osztályozási rendszerre, amely megkülönbözteti a jellegzetes formákat. Legalább négy dimenziót érdemes megkülönböztetnünk, amelyek mentén ezeket el tudjuk rendezni. Az egyik a mérés direkt vagy indirekt módját jelöli, a másik a mérés időpontjára utal, a harmadik a megkérdezett alanyokra, végül a negyedik a felhasználás módjára. Az első három dimenziót figyelembe véve felrajzolhatunk egy olyan tipológiát, amellyel sikerül eligazodni a lehetséges és létező mérések meglehetősen nehezen áttekinthető világában, és amely azt is lehetővé teszi, hogy világossá tegyük, ebben a tanulmányban miről is van szó (lásd 1. táblázat). Ez a tipológia elméletileg hat lehetséges típus azonosítását teszi lehetővé. Azért csak hatot, és nem nyolcat, mert a közvetlen mérés a munkaadó oldalán nem értelmezhető. E tanulmány ezek közül csupán egyre fókuszál: ez az első típus, amikor a tanulmányok alatt a hallgatók körében végeznek olyan felmérést, amely a kompetenciák közvetlen mérésére épül. Azaz nem foglalkozik azokkal a mérésekkel, amikor munkaadókat kérdeznek meg arról, mennyire elégedettek az általuk megismert, általában már végzett

12 Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. (2008/C 111/01) Az Európai Unió Hivatalos Lapja C 111/1.

13 Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Hivatalos Lap. 2006.12.30.

hallgatók kompetenciáival, és azokkal sem, amelyeket a tanulmányok befejezése után, akár a végzett hallgatók, akár a munkáltatóik megkérdezésével folytatnak. Így nem tartoznak a látókörünkbe azok a vizsgálatok, amelyeket a diplomás pályakövető rendszerek részeként végeznek, vagy amelyekben diplomásokat kérdeznek arról, milyen módon hasznosítják a munka világában a megszerzett képességeiket.¹⁴

1. táblázat: A hallgatói kompetenciamérés lehetséges formái

			A megkérdezett személy	
			Hallgató	Munkaadó
A vizsgálat ideje	Tanulmányok alatt	Közvetlen	1	-
		Közvetett	2	5
	Munkába állás után (graduate survey, adult survey)	Közvetlen	3	-
		Közvetett	4	6

Közvetett mérésen azt értjük, amikor a megkérdezettek nem standardizált tudásmérő vagy képességmérő teszteket oldanak meg, hanem kérdőíves módszerrel a tudásukkal vagy képességeikkel kapcsolatos szubjektív vélekedéseikre kérdeznek rá. E tanulmány elsősorban a közvetlen méréssel foglalkozik – ilyen a későbbiekben bemutatandó AHELO is – vagyis azokkal, amelyek olyanok, mint az iskolák világában az IEA vizsgálatok, a PISA vagy a hazai kompetenciamérés.

A táblázatban megjelenő három dimenziót még egygel kell kiegészítenünk: ez a mérések eredményeinek a felhasználására vonatkozik. A mérésnek lehet célja egy-egy hallgató egyéni teljesítményének az értékelése, de az egyéni mérések összesítésével lehetséges célul kitűzni egyes képzési programok, intézmények vagy intézményeken belüli egységek (pl. tanszékek) és természetesen nemzeti rendszerek értékelését is. Hallgatói kompetenciamérésről beszélve a legtöbb ember a legelsőre gondol, itt azonban nem ez áll a figyelmünk fókuszában. Az érdekes itt a számunkra csak az, amikor az egyéni mérési eredményeket aggregálják, és programok, de főleg intézmények és rendszerek értékelésére használják: éppúgy, ahogyan ez a PISA-vizsgálat esetében történik, vagy ahogyan ez a magyar kompetenciamérés esetében is történhet (noha ott fontos cél az egyes tanulók nyomon követése is).

Noha kizárólag az aggregált adatokra épülő értékelés foglalkoztat minket, egy pillanatra sem szabad elfeledkezni arról, hogy ez egyének tudásának vagy képességeinek a mérésére épül. Ebben a kontextusban az értékelés, és ennek standardizált és kvantifikált formája, a mérés két problémája is különösen érdekessé válik. Egyfelől az, vajon az alkalmazott értékelési-mérési eszközök összhangban vannak-e a szándékolt tanulási eredményekkel, azaz valóban annak az értékelése történik-e, amit

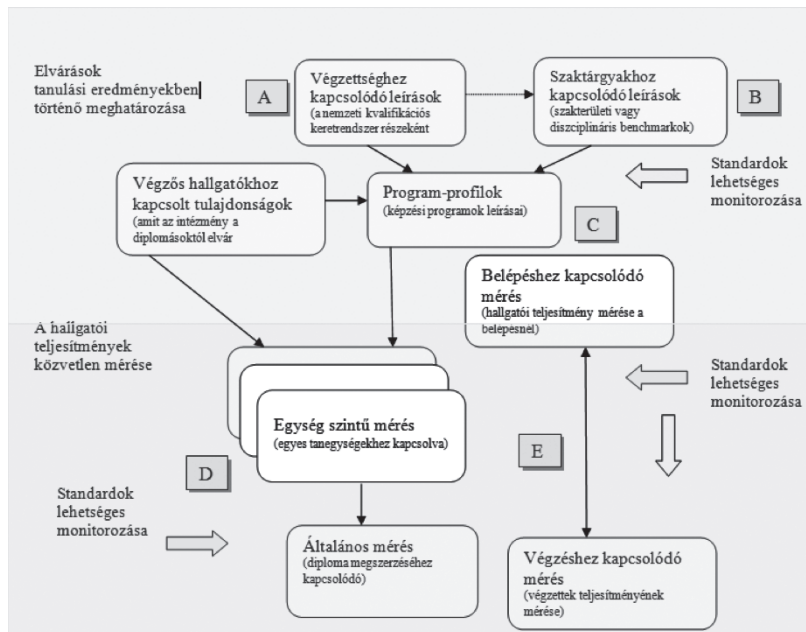
¹⁴ Az utóbbiak közé tartozik például a jól ismert „Reflex Projekt” elnevezésű nemzetközi összehasonlító vizsgálat, vagy ennek kiegészítője és folytatója, a Magyarországra is kiterjedő [Hegesco](#).

tanulási célként megfogalmaztak. Másfelől az, vajon mennyire megbízhatóak az értékelési eredmények, és mi történik velük, azaz például felhasználják-e azokat a tanulás és a tanulásszervezés vagy az intézményi működés jobbítására. Az előbbi szemponthoz kötődik az, amit Biggs *pozitív összhangba hozásnak* nevez, azaz az értékelési módszerek és eszközök hozzáigazítása a tanulási folyamat elején megfogalmazott szándékolt tanulási eredményekhez (Biggs & Tang 2007). A kimenet-orientált oktatás világában ez a képzési programok szervezésének egyik meghatározó eleme. Az utóbbi szemponthoz kapcsolódik az értékelési és mérési eszközök és a mérési eredmények bemutatásának és felhasználásának állandó fejlesztése.

A kitűzött tanulási eredmények meghatározása, azaz a standardok állítása, és az ezeknek való megfelelés vizsgálata egymástól elszakíthatatlanok: ugyanannak a folyamatnak két oldaláról van szó. Azok, akik az előbbivel foglalkoznak, előbb-utóbb az utóbbival is fognak, és akik az utóbbival foglalkoznak, nem kerülhetik ki az előbbit: a két fél legalábbis megtalálja egymást. Nem meglepő, hogy amikor az OECD elkezdett dolgozni a hallgatói kompetenciák nemzetközi összehasonlító mérésének projektjén, hamar kapcsolatba került az Európai Bizottság által korábban támogatott, addigra híressé vált *Tuning projekttel*, (González & Wagenaar 2008) és közösen dolgozták ki azokat a standardokat, amelyekhez azután az AHELO mérési eszközeit hozzá illeszthették (OECD 2011a; 2011b). A Tuning projekt keretein belül több diszciplináris szakterület képviselői nemzetközi fejlesztő csoportokban próbáltak megegyezni abban, hogy az adott szakterület hallgatóinak az alapképzés (*Bachelor*) végén milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük, és ezt rögtön az ECTS megszabta keretek között tették, azaz a hallgatókra hárítható munkateher reális becsléséből indultak ki, és nem a szakterület hagyományos tudás-meghatározásából.

Amikor 2009-ben a Melbourne-i Egyetem kurrikulum-kutatással foglalkozó tanára, *Kerri-Lee Harris* az ausztriai felsőoktatási minőségügyi szervezet számára egy átfogó tanulmányban megpróbálta szintetizálni a felsőoktatási tanulási teljesítményekkel kapcsolatos standardok meghatározására és mérésére irányuló nemzetközi kezdeményezéseket, eleve e két terület szétválaszthatatlanságából indult ki. Elemzését egy olyan modell felvázolásával kezdte, amely egyaránt tartalmazta a kurrikulum-standardok (ezen belül a szándékolt tanulási eredmények) meghatározását és a hallgatói kompetenciák mérését. Érdekes ezt a modellt felidézni, mert nagyon jól összefoglalja mindazokat az elemeket, amelyeknek a szemünk előtt kell lennie akkor, amikor a hallgatói kompetenciamérések problémáival foglalkozunk (lásd 1. ábra). Az ábra felső részén láthatók a követelmények meghatározása kategóriába sorolható lépések, az alsó részében pedig a mérés kategóriájába sorolhatóak. Az előbbiek kapcsolódhatnak diplomákhoz, szakterületekhez, konkrét képzési programokhoz és a végzős hallgatókhoz. Az utóbbiak mindig hallgatókra irányulnak, de kapcsolódhatnak egyes kurzusokhoz (tanegységekhez), a diploma megszerzéséhez és a belépéshez vagy kilépéshez (beleértve ebbe ezek összevetését, azaz a „hozzáadott érték” számolását).

1. ábra: A követelmények meghatározása és a teljesítmények mérése



Forrás: Harris (2009).

Harris modellje jól mutatja azt, hogy standardokat vagy követelményeket lehet akár folyamatokhoz akár hallgatókhoz kapcsolva is meghatározni. Az utóbbiak orientálhatják azokat az értékeléseket vagy méréseket, amelyeket a hallgatók körében lehet végezni, a legkülönbözőbb eszközökkel, a hagyományos „tételhúzó” vizsgán keresztül a „zárthelyi dolgozatokon át” a standard tesztekkel végzett felvételi vizsgákon keresztül a külső értékelők által végzett kompetenciamérésekig. Ez utóbbiakkal kapcsolatban fontos hangsúlyozni, hogy ezek célja is sokféle lehet. Főleg két nagy kategóriát érdemes megkülönböztetni: az egyik célja az egyes hallgatók értékelése (legyen szó akár felvételi vizsgákról, akár a diploma megszerzéséhez szükséges tesztekéről vagy vizsgákról), a másiké – és minket itt ez érdekel – egy-egy intézmény vagy intézmények nagyobb csoportja, esetleg egész nemzeti rendszerek értékelése. Az utóbbi esetben a hallgatók körében tesztekkel végzett kompetenciamérések eredményét aggregálják, és ennek alapján egyes intézményekre vagy intézmény-együttesekre számított mutatók keletkeznek, amelyek alapján intézményeket össze lehet hasonlítani, és ennek alapján akár rangsorokat is lehet képezni.

A hallgatói teljesítménymérésre épülő intézményértékelésnek a felsőoktatás szintjén kevésbé vannak előzményei, mint az alap és középfokú oktatás területén. Mint már említettük, az utóbbit tekintve az elmúlt két évtizedben egyre több országban figyelhettük meg azt, hogy a tanulói teljesítmények standard tesztekkel történő mérésének eredményeit elkezdték az intézmények értékelésére is használni (Eurydice 2003; Faubert 2009). Ehhez persze számos módszertani nehézséget kellett leküz-

deni, hiszen egyáltalán nem magától értetődő, hogy a tanulók egyéni teszteredményeiből milyen statisztikai feltételek mellett szabad, illetve egyáltalán szabad-e intézményi szinten aggregált adatokat számolni. Az alap és középfokú oktatás területén éveken keresztül folytak a viták arról, vajon a tanulói teszteredmények magas vagy alacsony abszolút értékéből szabad-e az iskola mint szervezet teljesítményére következtetni, tekintettel arra, hogy ezt nagymértékben befolyásolják olyan külső tényezők, mint a tanulók szociális háttere, azaz minden további nélkül előfordulhat, hogy az alacsonyabb teszteredmények magasabb szervezeti teljesítményt takarnak. Általánosan elfogadott norma lett, hogy „hozzáadott értéket” kell számítani, és ennek sokféle formája alakult ki (*OECD 2008*).

Az elmúlt évtizedben számos ország kezdte meg olyan mérési rendszerek kiépítését, amelyek célja a felsőoktatásban tanulók által elsajátított képességek felmérése. Ezek részben jóval korábban elindult intézményi szintű kezdeményezésekre épülnek, részben kormányok vagy kutató-fejlesztő műhelyek kezdeményezték, indították el őket. Egy 2008 elején megjelent elemzés (*Nusche 2008*) 18 ilyen kezdeményezést mutatott be, részletesen elemezve ezek jellemzőit. Ezek közül egyet érdemes itt külön is megemlíteni: ez az Egyesült Államokban elterjedt, a korábban idézett „Spellings-jelentés” által is ajánlott Felsőoktatási Tanulmányi Értékelés, azaz angol elnevezésének rövidítésével a „CLA” (*Kiss 2010; Klein et al 2010*). A CLA tesztek olyan képességek mérését célozzák, mint a kritikus gondolkodás, az analitikus érvelés, a komplex problémamegoldás és az írásban történő kommunikáció képessége. A tesztfeladatok valós élethelyzetekre emlékeztetnek: a hallgatók ezeket megoldva részletesen bemutatott konkrét probléma-helyzetekkel is szembesülnek, és ezek alapján kell ötleteket, javaslatokat megfogalmazniuk.¹⁵ A CLA teszteket az alapképzésbe belépő és onnan kilépő hallgatók töltik ki, azaz alkalmasak a hozzáadott érték becslésére is.

Az intézményi szinten aggregált CLA teszteken elért hallgatói eredmények sok, és egyre több intézmény esetében éppúgy hozzáférhetőek a nyilvánosság számára, mint ahogy ez sok országban – így Magyarországon is – az iskolák esetében egy ideje jellemző. A 2007-ben alapult Önkéntes Elszámoltathatósági Rendszer Programhoz¹⁶ kapcsolódó intézmények – a Program honlapján 2012 márciusában olvasható adatok szerint 520 intézmény, amelyekben 7,5 millió hallgató tanul, és amelyek a Bachelor szintű diplomák 70%-át adják ki – egy erre a célra létrehozott felületen teszik közzé az adataikat, amelyek között a legtöbbször ott van a belépő és a kilépő hallgatók aggregált CLA pontszáma. A tanulási eredmények intézményi szintű mérése az Egyesült Államokban általános gyakorlattá vált. Egy 2009-ben publikált kutatási jelentés szerint a megkérdezett felsőoktatási intézmények 72%-a mérte a tanulási eredményeket az egyes kurzusokon belül történő mérésen túl, és további 24% tervezte ennek a bevezetését, 27% jelezte azt, hogy ez minden

¹⁵ Néhány példafeladatot bemutat Klein et al (2010).

¹⁶ Lásd a Voluntary System of Accountability (VSA) Program [honlapját](#).

kutatási-oktatás egységben (*department*) történik és 29% azt, hogy a legtöbbszörben (*Hart... 2009*).

A hallgatói tanulási teljesítmények standardizált tesztekkel történő mérése a felsőoktatásban valószínűleg az előttünk álló időszak egyik meghatározó folyamatává válik, amit persze sokféle szakmai vita kísér majd éppen úgy, ahogyan ez korábban az iskolák világában történt. Érdemes utalni arra, amit az Európai Bizottság oktatásért felelős korábbi biztosa egy 2008-as beszédében úgy fogalmazott meg, hogy az OECD országok miniszterei „óvatos zöld fényt adtak” a felsőoktatási tanulmányi teljesítmények nemzetközi mérésének (*Figel 2008*). Ez tette lehetővé, hogy a PISA-felmérésekben különleges tapasztalatokat szerzett OECD az elmúlt években elindítsa a nagymértékben a PISA-modellt követő kompetenciamérési programját, amely az elkövetkező években minden bizonnyal nemcsak kiemelt szakmai és politikai figyelmet fog kapni, hanem több országban éppolyan földindulásszerű változásokat is generálhat, mint amilyeneket korábban az iskolák világában a PISA keltett. Mielőtt azonban erre, azaz az AHELO bemutatására rátérnénk, még egy fontos dolgot kell elmondani a hallgatói kompetenciák mérésével kapcsolatban.

A hallgatói kompetenciák értékelésére gondolva a legtöbb embernek a standardizált tesztekkel történő mérés jut az eszébe. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a standardizált tesztek, technikai értelemben bármennyire is fejlődjenek, önmagukban soha nem lesznek képesek megragadni azokat a kompetenciákat, amelyek fejlesztése a felsőoktatás feladata. Az építész képességeit csak az általa készített tervek sikere, az orvosét csak az általa végzett tényleges gyógyító beavatkozások eredményessége tudja mérni, és az ügyvéd képességeiről sem tudunk érvényes dolgokat mondani, ha nem figyelünk az általa megnyert perek arányára, vagy a mérnökéről, ha nem nézzük a hozzá kapcsolódó szabadalmak számát. Vannak alternatív értékelési eszközök (ilyen lehet például a hallgatói portfólió vagy a komplex kutatási tevékenység eredményeinek társak által és vitában történő megítélése), amelyeknek a bonyolult képességek meglétének megragadására való alkalmasságával a szükségképpen „lebutított” standardizált tesztek soha nem tudnak versenyre kelni. Ez utóbbiak terjedését azonban nem lehet feltartóztatni: az egyetlen lehetőség az, ha sikerül velük szemben komoly szakmai igényeket támasztani, és a korlátaikat nyilvánvalóvá tenni.

A korlátok között érdemes egyet külön is megemlítenünk. Ez azzal függ össze, amit egy tanulmányában *Howard Gardner* így fogalmazott meg: „Tévedés azt gondolni, hogy a feladatok megoldásához szükséges tudás teljes mértékben az egyes egyén agyában fészkel. Ez a tudás lehet „megosztott” (*distributed*) is. Vagyis a feladat sikeres megoldása függhet az egyénekből álló csoporttól, akik közül egy sem rendelkezik elegendő szakértelemmel, és csak mindannyian együtt dolgozva képesek a feladatot megbízható módon megoldani” (*Gardner 2006:174*). A kollektív tudás jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni. Bármelyki, aki a felsőoktatásban tanított csoportokat és megtapasztalta a csoportteljesítmény jelentőségét, súlyos hiányérzetet tapasztal akkor, amikor a tudás vagy a képességek mérése kizárólag az egyénekre fókuszál, és amikor egy felsőoktatási intézmény tanulásszervezési ké-

pességét kizárólag az ott tanuló hallgatók egyéni kompetenciáinak külön-külön történő értékelése alapján próbálják megítélni. A tanulás minőségének az adekvát értékelése a felsőoktatásban csak akkor lehetséges, ha ez kiterjed a közös csoportteljesítmények értékelésére is.

Végül a hallgatói kompetenciamérés jövőbeni fejlődésével kapcsolatban még egy olyan összefüggést érdemes felidézni, amelyről úgy tűnik, az iskolák világában zajló értékeléssel foglalkozók egyelőre jóval többet tudnak, mint azok, akik a felsőoktatás területén léptek be erre a területre. Arról az összefüggésről van szó, amelyet például a sokak által az egyik legsikeresebbnek tartott skót értékelési megközelítés követ. Ez az értékelés három funkcióját különbözteti meg, és egyik legfontosabb törekvése az, hogy ezeket egyensúlyban tartsa (*Young 2005*). Az első a tanulás értékelése (*assessment of learning*), a második a tanulás szolgálatába állított értékelése (*assessment for learning*) és a harmadik az értékelés mint tanulás (*assessment as learning*). Bár e három funkció együttese a skóciai nemzeti oktatáspolitikának egyik alappillére alkotja, a különválasztásuk és összekapcsolásuk még az értékelési és mérési szakma professzionális művelői egy részének is kognitív kihívást okoz. Az első értelmezése nem okoz gondot, annál inkább a másodiké, amely nemcsak az értékelés formatív használatára, de az e mögött lévő komplex tanulásértelmezésre és progresszív pedagógiára is utal, és főleg a harmadiké, amely nemcsak az értékelést – mint a tanulás forrását – idézi föl, de ennek a tanulási és kísérletezési folyamatként felfogott irányítási gyakorlat szolgálatába állítását is. A hallgatói kompetenciamérések várhatóan akkor gyakorolnak pozitív hatást a felsőoktatásban zajló tanulás minőségére, ha ezek mögött is megjelennek azok a komplex és fejlesztésre orientált modellek és az ezeket támogató pedagógiai innovációk (*Hutchinson & Hayward 2005*), amelyek az iskolai oktatás területén, legalábbis a legprogresszívebb megközelítést követő országokban már ismertek.

Az AHELO

A hallgatói kompetenciamérések gyorsan fejlődő világában van egy, amely különös figyelmet érdemel. Részben azért, mert először történik próbálkozás e tevékenységnek a nemzeti keretek közül történő kiemelésére, részben azért, mert ezt egy olyan szervezet teszi, amely e területen nemcsak egyedülálló tudásbázis birtokában van, de tevékenységének várható hatása is jóval nagyobb, mint bármely más olyan szereplőé, aki korábban e terepen megjelent. Az OECD AHELO programja egyelőre kísérleti fázisban van, de annyira már előrehaladott, hogy nyugodtan sikeres vállalkozásként lehessen róla beszélni.

E tanulmány írásának idején 17 ország¹⁷ vett részt a kompetenciamérés kísérleti kipróbálásában: mindegyikből kb. 10 intézmény bevonásával. A három kiválasztott

17 Abu Dhabi, Ausztrália, Belgium (Fl.), Canada (Ontario), Columbia, Egyiptom, Finnország, Olaszország, Japán, Korea, Kuvait, Mexikó, Hollandia, Norvégia, Oroszország, Szlovákia és az Egyesült Államok három állama.

vizsgálendő terület – műszaki tudományok, közgazdaságtan és általános képességek – közül az első kettő mérőeszközei már elkészültek (ezeket, mint korábban említettük, részben a Tuning projekttel együttműködésben hozták léte). A kísérleti ki próbálás időszaka a tervek szerint 2012 végén zárul le: az alapképzés utolsó évében lévő hallgatók körében az év második felében zajlik le az adatfelvétel. Ezt követően, ha a tagországok egy kritikus tömege ezt akarja, a mérés „élesben” is elkezdődhet. Ez utóbbi bekövetkezését nyugodtan valószínűsíthetjük, hiszen a program iránti érdeklődés a különböző kormányok részéről, mind az OECD-n belül, mind azon kívül jól érzékelhetően nő. A támogatók között nemcsak az érintett részt vevő országok vannak ott, hanem egy sor jelentős nemzeti és nemzetközi szinten működő alapítvány és egyéb szervezet is.

2012 tavaszán, amikor ez a kézirat készült, már látható az, hogy az AHELO fejlesztőinek sikerült túljutniuk azokon a nehézségeken, amelyek miatt eleinte szinte teljesen reménytelennek tűnt ez a vállalkozás. Néhány éven belül a nyilvánosság találgatni fog azokkal az eredményekkel, amelyek között minden bizonnyal lesznek a felsőoktatás néhány szereplője számára sokkolóak is, de ennél is fontosabb, hogy szembesülnek azzal, amit eddig elképzelhetetlennek tartottak: lehetséges a felsőoktatásban a hallgatói kompetenciák mérése, és lehetséges ennek alapján intézmények teljesítményét összehasonlítani. Ha ez megtörténik, várhatóan Európában is elindul az intézmények versengése azért, hogy részesei legyenek az ilyen méréseknek, vagy azért, mert marketingeszközként akarják használni ezeket a piaci pozíciójuk javítására, vagy azért, mert intézményfejlesztési törekvéseikben támaszkodni akarnak ezekre az adatokra. Lesznek – már ma is vannak – olyan kormányok, amelyek az AHELO-t nemzeti felsőoktatási rendszerük fejlesztésének eszközeként kívánják használni, és nyomást gyakorolnak majd intézményeikre azért, hogy minél nagyobb arányban kapcsolódjanak be a programba.¹⁸

A program irányítói abból indulnak ki, hogy „a végzős hallgatók tanulási teljesítményének mérése a felsőoktatási gyakorlat rutinszerű elemévé fog válni” (*Coates & Richardson 2011:58*). Az AHELO-t úgy fogják fel, mint ami kiteljesíti a felsőoktatást régen elért minőségmozgalmat, tulajdonképpen korrigálva azokat a torzulásokat, amelyek részben a média által uralt rangsorokból, részben a létező minőségmenedzsment megközelítések túlságosan input- és folyamatorientált jellegéből fakadnak. Ez a program elkerülhetetlenül hatni fog az intézményi minőségbiztosítási rendszerekre és hosszabb távon az akkreditálási folyamatokra is. Megkerülhetetlenné válik az, hogy a minőség értékelésben nagyobb figyelmet kapjon a tanulás és a tanulás eredményessége, és az input mutatókkal szemben az oktatási területen is megerősödnek az output mutatók vagy eredménymutatók. Lehetővé válik az, hogy egy-egy képzési program minőségét ne csak a tervezési dokumentumok vagy a személyi feltételek

18 Ennek illusztrálására talán érdemes megemlíteni: 2011 tavaszán hosszan beszélgettem erről az AHELO-ban részt vevő Szlovákia oktatási minisztériumának felsőoktatásért felelős vezető tisztviselőjével, akinek a szavai nagyon világosan jelezték, hogy ezt a vizsgálatot tudatosan a nemzeti felsőoktatási rendszer minőségének és nemzetközi versenyképességének a javítására kívánja használni.

formális mutatói alapján ítélik meg, hanem annak alapján is, hogy a hallgatókat milyen képességszintre tudják eljuttatni. Mindezt persze súlyos viták fogják kísérni, melyekben gyakran fogalmazódnak majd meg olyan vélemények, mint amelyet a New York-i Egyetem neveléstörténész professzora, Diane Ravitch fogalmazott meg a *University World News* nevű online hetilap egyik 2012 februári számában, a Spellings Bizottság javaslatait és az ezek nyomán elindult változásokat bírálva: „Az a gondolkodásmód, amely oly sok kárt okozott az iskolák világában, most fel-tartóztatlanul terjed a felsőoktatásban” (*Ravitch 2012*).

Az AHELO egy további, ma még beláthatatlan sajátos hatása lesz a felsőoktatási képzési programok egy része tartalmának globális közeledése. Az a Tuning projekt, amelyre nagy mértékben épít, eleinte európai, később globális szinten maga is ezt célozta, de ott – több szakterületen – még csak a szándékolt tanulási eredményekről való megegyezés történhetett meg. A közös tesztek létrehozása természetes módon kikényszeríti azt, hogy ezt a megegyezést operacionalizálják, azaz olyan konkrét feladatokra fordítsák le, amelyeket a hallgatók elé tett tesztek tartalmaznak, és amelyek szükségképpen a képzési programok tartalmi közeledésével is fognak járni. E tekintetben érdemes hangsúlyozni, hogy a program irányítói, és maga a szervezet, amely otthont ad neki, a felsőoktatásban kiemelt értéként kezeli a *diverzitást*, és az egyik legnagyobb kockázati tényezőnek tekintik ennek lehetséges veszélyeztetését. A mérőeszközök fejlesztését és alkalmazását éppúgy, mint az eredmények interpretálását várhatóan nagymértékben befolyásolja majd a diverzitás megóvásának a célja. Ugyanígy kiemelt szempont annak a kockázatnak a kezelése, hogy a mérések soha nem képesek a maguk komplexitásában megragadni azokat a kompetenciákat, amelyek fejlesztését a felsőoktatástól várjuk. Ahogy a program két vezető munkatársa egy publikációban megfogalmazta: „Szofisztikált mérési megoldásokat kell alkalmazni annak érdekében, hogy ne veszítsük el a kapcsolatot azokkal a gondolkodási formákkal és szakmai tevékenységekkel, amelyeket a végző hallgatóknak a munkájukban majd alkalmazniuk kell. A módszerek széles körét kell alkalmazni, amelyek kiegyensúlyozott képet tudnak nyújtani a minőségről a felsőoktatásban és be tudnak hatolni azoknak a képességeknek a világába, amelyek fejlesztését az oktatók és a szakmák képviselői ma a sikeres oktatás mércéjének tekintik. Olyan képességekről van szó, mint az együttműködésre és csoportmunkára való képesség, az írott és szóbeli kommunikációs képesség, a kreativitás és az elemzőképesség valamint a vezetés (...) Ilyen mérési eszközök kifejlesztése innovációt igényel” (*Coates & Richardson 2011:58*).

HALÁSZ GÁBOR

IRODALOM

- ALLEN, JIM, RAMAEKERS, GER & VAN DER VELDEN, ROLF (2005) Measuring Competencies of Higher Education Graduates. *New Directions For Institutional Research*. No. 126, Summer, pp 49–59.
- ALTBACH, P. (2006) „The Dilemmas of Ranking”. Center for International Higher Education at Boston College. *International Higher Education*, No. 42, Winter.
- BIGGS J. & TANG C. (2007) Teaching for Quality Learning at University. (3rd ed.) Buckingham, SRHE and Open University Press.
- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (2004) [Report on a Framework for Qualifications of the European Higher Education Area](#).
- COATES, HAMISH & RICHARDSON, SARAH (2011) An international assessment of bachelor degree graduates’ learning outcomes. *Higher Education Management and Policy*. Vol. 23/3. pp. 52–69.
- COLES, MIKE (2006) *A Review of International and National Developments in the Use of Qualifications Frameworks*. A report prepared for the European Training Foundation.
- DERÉNYI ANDRÁS (2006) Tanulási eredmények kidolgozása és használata: elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és gazdaság*. A Budapesti Corvinus Egyetem folyóirata, Vol. 28. No. 2., pp. 183–202.
- DERÉNYI ANDRÁS (2009) A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- ENQA (2009) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- ERUDICIO (2001) *Felsőoktatási rangsorok nemzetközi és hazai gyakorlata*. (Hazai és nemzetközi gyakorlatok alapján összesítő benchmark tanulmány.) Készült az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet megbízásából a „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” TÁMOP-4.1.4-08/1-2009-0002 azonosító számú projekt támogatásával. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- EUA (2011) *Global University Rankings and their Impact*. Brussels, European University Association.
- EURYDICE (2009) *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Working Document. Prepared for the 27th Meeting of European Network of the Policy Makers for the Evaluation of Education Systems. Czech Presidency of the European Union. Prague. 25–26 May 2009.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2009) Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerre (EKKR). Luxemburg.
- EURYDICE (2003) *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Brussels.
- FÁBRI GYÖRGY (2008) Magyar felsőoktatási rangsorok – tíz év tükrében. *Közgazdasági Szemle*, LV. évf. December, pp. 1116–1119.
- FÁBRI GYÖRGY (2009) Ideje újragondolni a felsőoktatási rangsorokat! *Felsőoktatási Műhely*, No. 4., pp. 13–17.
- FAUBERT, VIOLAINE (2009) School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review OECD Education Working Paper No. 42. EDU/WKP(2009)21. Paris, OECD.
- FISCHER ANDREA & HALÁSZ GÁBOR (2009) *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Bologna Füzetek 2. Budapest, Tempus Közalapítvány.
- GARDNER, HOWARD (2006) Assessment in context: the alternative to standardized testing. In: GARDNER, HOWARD: *The Development and Education of the Mind*. London – New York, Routledge. pp. 171–192.
- GONZÁLEZ, JULIA & WAGENAAR, ROBERT (eds) (2008) *Tuning Educational Structures in Europe*. Universities’ contribution to the Bologna Process. Universities’ contribution to the Bologna Process. Bilbao – Groningen, Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- HALÁSZ GÁBOR (2010) *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. Kézirat.
- HALÁSZ GÁBOR (2011a) Coping with Complexity and Instability in the UK Vocational Training System. *European Journal of Education*, Vol. 46, Issue 4. pp. 581–598.
- HALÁSZ GÁBOR (2011b) *Beszámoló az OECD oktatási információs rendszerekről tartott munkaértekezletéről*. 2010. Október 14–15., New York, Kézirat.
- HARRIS, KERRI-LEE (2009) [International trends in establishing the standards of academic achievement in higher education. An independent report and analysis](#). Prepared for the Australian Universities Quality Agency.

- HART RESEARCH ASSOCIATES (2009) *Learning and Assessment: Trends in Undergraduate Education*. A Survey Among Members of the Association of American Colleges and Universities, Washington D.C.
- HAZELKORN, E. (2007) The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19., No. 2., pp. 81–105.
- HAZELKORN, ELLEN (2009) The emperor has no clothes? Rankings and the shift from quality assurance to world-class excellence. In: *Trends in Quality Assurance*. A Selection of Papers from the 3rd European Quality Assurance Forum. Brussels, European University Association.
- HUTCHINSON, CAROLYN & HAYWARD, LOUISE (2005) The journey so far: assessment for learning in Scotland. *The Curriculum Journal*, Vol. 16., No. 2., June, pp. 225–248.
- KENNEDY, DECLAN (2007) *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató*. University College Cork (UCC).
- KISS PASZKÁL (2010) Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: KISS PASZKÁL (ed) *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság. Felsőoktatási Igazgatóság. pp. 15–24.
- KLEIN, STEPHEN, BENJAMIN, ROGER, SHAVELSON, RICHARD & BOLUS, ROGER (2010) Felsőoktatási Tanulmányi Értékelés (CLA). Tények és hiedelmek. In: KISS PASZKÁL (ed): *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság. Felsőoktatási Igazgatóság. pp. 73–92.
- NCIHE (1997) *The Dearing report: Higher Education in the learning society*. National Committee of Inquiry into Higher Education. London.
- OECD (2007) *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris, OECD.
- OECD (2008) *Measuring Improvements in Learning Outcomes*. Best Practices to Assess the Value Added of Schools. Paris.
- OECD (2011a) *TUNING-AHELO Conceptual Framework of Expected and Desired Learning Outcomes in Economics*. OECD Education Working Paper No. 59. EDU/WKP(2011)5. Paris, OECD.
- OECD (2011b) *TUNING-AHELO Conceptual Framework of Expected and Desired Learning Outcomes in Engineering*. OECD Education Working Paper No. 60. EDU/WKP(2011)6. Paris, OECD.
- Ravitch, Diane (2012) Universities to be Tested to Distraction. *University World News*, February 26.
- SALMI, JAMIL & SAROYAN, ALENOUSH (2007) League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19., No. 2., pp. 24–52.
- SHAVELSON, RICHARD J. (2007) *A Brief History of Student Learning Assessment. How We Got Where We Are and a Proposal for Where to Go Next*. Association of American Colleges and Universities. Washington D.C.
- SØNDERGAARD, LARS, MURTHI, MAMTA, ABUGHAIDA, DINA, BODEWIG, CHRISTIAN & RUTKOWSKI, JAN (2012) *Skills, Not Just Diplomas: Managing Education for Results in Eastern Europe*. The World Bank. Washington D.C.
- TÖRÖK ÁDÁM (2008) A mezőny és tükörképei. Megjegyzések a magyar felsőoktatási rangsorok hasznáról és káráról. *Közgazdasági Szemle*, No. 10., pp. 874–890.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2006) *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*. Washington D.C.
- YOUNG, MICHAEL F. D. (2003) National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective. *Journal of Education and Work*, Vol. 16., No. 3., September. pp. 223–237.
- YOUNG, ERIC (2005) *Assessment for Learning: Embedding and Extending*. Learning and Teaching Scotland (LTS).

RENDSZERÉRTÉKELÉS A FELNŐTTKÉPZÉSBEN

AZ ÍRÁS RÖVID ÁTTEKINTÉST AD ARRÓL, hogy az elmúlt másfél évtizedben milyen módon zajlott a felnőttkori tanulás intézményesült rendszerének teljesítmény-értékelése, és hogy az értékelés eredményei hatottak-e a felnőttképzés-politika alakulására. Először a hazai felnőttoktatási és -képzési rendszer néhány jellemzőjét mutatja be, majd a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek számbavétele után, és kitérve a közelmúltban végzett rendszerértékelés megállapításaira, a cikk arra a következtetésre jut, hogy a felnőttképzés egészében gyenge az érdekeltség az elemző értékelésre, és ez vélhetőleg nem független attól, hogy a hatékonyság mérlegeléséhez hosszú idő óta hiányoznak az alapvető feltételek, mindenekelőtt a működés átláthatósága.

Kísérlet a téma körbekerítésére

A felnőttoktatás és képzés rendszere a közoktatáshoz képest a számos olyan jellemzővel rendelkezik, amelyek az értékelést is eltérővé teszik. Magának a rendszernek (ha egyáltalán beszélhetünk a szó szoros értelmében egyetlen rendszerről) a határait kijelölni sem egyszerű feladat. Több szegmensre tagolódik, amelyeket elsősorban a tanulók életkori jellemzői és a tanulással kapcsolatos státuszuk eltérése különböztet meg. (Valójában nem lenne alaptalan több alrendszerként értelmezni az eltérő funkciójú és jellegű képzés-szolgáltatást.)

A felnőttoktatás és -képzés egyes szegmensei illetve intézményei más-más időszakban jöttek létre, eltérően formálódtak, deklarált céljaik és társadalmi funkcióik is eltérőek, s ezeket a különbségeket az értékelésnek is tekintetbe kell(ene) vennie, hiszen annak egyik fő feladata a célok teljesülésének vizsgálata. A hazai felnőttoktatási és -képzési rendszer alapvetően két alrendszerre tagolódik: az úgynevezett iskolarendszerű felnőttoktatásra és az iskolarendszeren kívüli képzésre (ahol a résztvevők nem állnak tanulói vagy hallgatói jogviszonyban).

A felnőttoktatási és -képzési programok megvalósításában sokféle eltérő státuszú intézmény vállal szerepet. Állami fenntartású iskolák, állami támogatással működő, de részben saját bevételből gazdálkodó regionális képzőközpontok, profitorientált képzéspiaci vállalkozások, nonprofit és civil szervezetek, illetve kamarák végeznek képzést. Ugyancsak a felnőttképzést végzők közé kell sorolni a munkaadókat, vagyis azokat a munkahelyeket, amelyek úgynevezett belső képzés formájában folytatnak felnőttképzést. Bár maguk nem képzésszolgáltatók, a regionális munkaügyi központoknak a rendszer szintjén mégis meghatározó szerepük van az állami források elosztásában és ezzel a képzési kereslet artikulálásában.

Hozzávetőleg öt és félezer intézmény szerepel felnőttképzőként a nyilvántartásban, közülük több mint másfél ezer rendelkezik intézményi akkreditációval, amely

az állami források felhasználására is jogosít. Köztük van mintegy 250 olyan iskola, amely felnőttképzési tevékenységet is folytat, a felsőoktatási intézmények zöme pedig automatikusan akkreditált intézménynek minősül.

Bár ez nem egyedi sajátossága a hazai felnőttoktatásnak és -képzésnek, de jellemző, hogy egyes intézmények illetve szereplők a képzés több szektorában is részt vesznek.

A felnőttoktatási és -képzési programok céljait, és ezzel összefüggésben a felnőttek szervezett tanulásának társadalmi szerepét szintén a sokféleség jellemzi. Egymáshoz kapcsolódva jelenik meg a magasabb iskolai végzettség megszerzésének és ezzel a társadalmi státusz javításának igénye, a szakmaszerzés révén a munkaerő-piaci pozíció javítására törekvés, a meglévő tudás megújítása, a sokféle életfeladathoz szükséges új tudás megszerzése, a személyiség fejlesztésének igénye és számos ehhez kapcsolódó cél.

Bár a felnőttoktatás és -képzés a közoktatáshoz képest egyfajta korrekciós szerepet is betölt, sokasodó további funkciói révén egészében véve mára már olyan kiterjedt tevékenységgé vált, hogy nagyságrendjében is megközelíti a közoktatás méreteit. A felnőttoktatás és -képzés kiterjedtségének érzékeltetéséhez az alábbi táblázat tartalmazza a statisztikákban szereplő, illetve becsülhető létszámokat a két fő képzési alrendszerben.

1. táblázat: A felnőttoktatás és -képzés két alrendszerében tanulók száma

Iskolarendszerű felnőttoktatás*	
Képzési típus	Résztvevők száma (fő)
Alapfok	2 000
Középfok	84 000
Felsőoktatás esti- és levelező képzés	120 000
Iskolarendszeren kívüli felnőttképzés**	
Munkaerő-piaci támogatott képzés	kb. 80 000
Munkahelyi képzés	kb. 400–450 000
Saját költségükön tanulók (képzési piac)	kb. 150 000
Hatósági képzés, idegennyelv oktatás	kb. 200 000

* Statisztikai gyorstájékoztató a 2010/2011 tanév eleji adatgyűjtés előzetes adataiból.

** Különböző források alapján készült becslés.

Forrás: NEFMI.

A képzési piac megrendszabályozása

A felnőttképzést több, eltérő időben született törvény szabályozza. Legáltalánosabban az alkotmány, amely garantálja a képzéshez való hozzájutást. A 2001-ben megszületett önálló Felnőttképzési törvény, amely alapvetően piacsabályozó céllal jött létre, az 1993-as szakképzési törvény, amely egyaránt vonatkozik az iskolarendszerű szakképzésre és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés keretében folyó, állam

által elismert szakmai végzettséget adó szakmai képzésekre, és a közoktatási törvény, amely az iskolarendszerű felnőttoktatásról rendelkezik, valamint az 1991-es foglalkoztatási törvény, amely a munkaerő-piaci képzés feltételeit és a munkavállalók tanulására vonatkozó szabályokat (is) tartalmazza. A szabályozásban jellemző széttagoltság az irányítás szintjén is jellemző.

Az 1990-es évek fordulópontot jelentettek a hazai felnőttképzésben is, nagyon rövid idő alatt ment végbe a képzés-szolgáltatók körének igen jelentős bővülése, több ezer képzést kínáló cég lépett a piacra. A felnőttképzésről szóló akkori híradások a minőség miatti aggodalommal és a fogyasztói szempontból kaotikus viszonyok taglalásával voltak tele. A nagyarányú munkanélküliség kezelése komoly állami források mozgósítását tette szükségessé, és az aktív munkaerő-piaci eszközök között kitüntetett helyet kapott a képzés. Ehhez kapcsolódott a képzési piac rendezésének egyre gyakrabban megfogalmazott igénye.

A 2001-ben megszületett Felnőttképzési törvény nem fogja át a felnőttképzés egészét, a szabályozás nem terjed ki valamennyi területre. A törvény az életkorhoz (a nagykorúsághoz) és a tankötelezettséghez (annak teljesítéséhez) köti a felnőtt státuszt. A gyakorlatban azonban még fiatalok is járnak felnőttképzési kurzusokra, és a felsőoktatásban esti- és levelező munkarendben tanulók (akik nagykorúak, és tankötelezettségüket teljesítették) nem tartoznak a felnőttképzés hatálya alá.

A Felnőttképzési törvény megalkotásának elsődleges célja a piacsabályozás, elsősorban az állami pénzeszközökkel támogatott, iskolarendszeren kívüli képzéseket végző szervezetekre vonatkozó szabályok megalkotása volt. Olyan keretjelleghű szabályozás született, amely a fogyasztói jogok védelmére is hangsúlyt helyezett, kötelezővé téve például a szerződéskötést minden képzési programban részt vevő felnőtt tanulóval. A képzés minőségének biztosítása céljából lefektette az intézmény- és a program-akkreditáció szabályait. Az akkreditáció az állami pénzeszközök felhasználásának feltételévé vált, szakmai szempontból azonban nem eredményezte a képzés minőségének jelentős javulását.

A felnőttképzési törvény még közvetett módon sem foglalkozik a képzés hatékonyságának kérdésével.

Az iskolarendszerű felnőttképzés

Az iskolarendszerű felnőttképzés lényegében a közoktatás illetve a felsőoktatás árnyék intézményrendszere, elsődleges funkciója a „második esély” biztosítása, illetve a kötelező iskoláztatás sikertelenségeinek korrekciója.¹ Bár az esti és levelező tagozaton folytatott tanulmányok – a jelentősen kevesebb óraszám ellenére² – jogilag

1 Itt érdemes megjegyezni, hogy vannak olyan képzési rendszerek, amelyekben nem életkorhoz kötik a tankötelezettség teljesülését (azaz nem azt határozzák meg, hogy mely életkorig kell iskolába járni), hanem egy kötelező minimum szint elvégzéséhez (azt írják elő, hogy mi az a szint, amit mindenkinek kivétel nélkül el kell végeznie, tartson az bármeddig is).

2 Az esti tagozaton a nappali rendű képzés óraszámának felét, a levelező tagozaton a tizedét kell teljesíteni.

egyenértékűek a nappali rendszerű képzésben megszerzett végzettséggel, szakmai elemzések, a közvélekedés és a gyakorlati tapasztalatok szerint is az esti és levelező képzés a végzettség megszerzésének könnyített útvonala.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás legalsó szintje, az általános iskolai szint mára összezsugorodott, alig néhány tucat intézményben folyik ilyen képzés, a statisztikák szerint jelenleg összesen 2000 tanulóval.

Ennek kapcsán fontosnak tartjuk kiemelni, hogy nem csupán a megvalósuló képzési folyamatot és annak eredményességét lehet és szükséges értékelni, hanem a képzési kínálat hiányosságait is. Fentiekből, azaz a felnőttképzés „helyreállító” (kompenzáló, remediáló) társadalmi funkcióiból adódóan azt is fontos feltárni és jelezni, ha a szükségesnek ítélt képzési programok nem valósulnak meg, például kapacitáshiány miatt, vagy mert a képzési lehetőségek az érintettek számára túlságosan költséges módon vagy egyáltalán nem érhetők el.

Az általános iskolai szintű felnőttoktatás jelenlegi létszáma messze elmarad a potenciális igényektől. A kínálat földrajzi megoszlása, területi összezsugorodása meghatározó tényező a tevékenység egészének visszaszorulásában. Tekintettel az általános iskolát be nem fejezettek jelentős számára, a jelenlegi oktatásszervezési forma, és a ma jellemzőnek mondható tudásátadási kultúra alkalmatlan a felzárkóztatási feladatok ellátására. Ennek a képzési formának a szervezeti és módszertani megújítását régóta sürgeti a szakma. Ám a jelenlegi képzési kapacitások „korszerűsítése” sem jelenthet átfogó megoldást. Időszzerű lenne az alapkészségek felnőttkori fejlesztésének és „rehabilitálásának” hatékony alternatíváját kidolgozni.

Szemléletváltást és a realitások figyelembevételét tükrözi az a gyakorlati lépés, hogy a szakképzésben bizonyos szinteken az általános iskolai bizonyítvány mint belépési követelmény helyett megjelent a belépési/bemeneti kompetencia mérésének lehetősége.

A középfokon tanuló felnőttek száma jelenleg növekszik, a 2010/2011-es tanévben mért 76 ezerrel 84 ezerre nőtt.³ Az érettségi mára már nem csak a felsőfokú tanulmányok felé vezető útvonalon megkerülhetetlen, de jellemző belépő feltétellé vált a szakmatanulásban is, mivel a megszerezhető OKJ-s képesítések mintegy 40%-a érettségihez kötött. Korábban a felnőttek középiskolai tanulása a zsákutcás szakmai képzés korrekciós útvonala volt, és ma is alapvetően az a jellemző, hogy az iskolarendszerű szakmai képzésben tanuló fiatalok jóval több mint fele tervezi az érettségi utólagos megszerzését. (*Fehérvári 2011*). A középfokon tanuló felnőtteket elsősorban a magasabb fizetés, a kevésbé megterhelő munkakörök elérhetővé válása, illetve a jobb elhelyezkedési lehetőségek motiválják. A középfokú felnőttképzésben is rendkívül fontos szempont az alkalmazkodás a felnőtt tanulók időbeosztásához. Alapvetően a magas arányú lemorzsolódás készteti a képzőintézményeket az új módszerek keresésére, amelyet a jogszabályok lehetővé is tesznek. A képzés-

³ Statisztikai gyorstájékoztató a 2010/2011. tanév eleji adatgyűjtés előzetes adatairól. Forrás: [NEFMI](#).

szervezés módját illetően sok felnőttképzési programban próbálkoznak távoktatással, vagy a hagyományos képzéssel való kombinálásával, vagy úgynevezett hétévesi tagozatok szervezésével. 2003 szeptemberében esélyegyenlőséget javító kísérleti programként, roma felnőttek számára indult el a Digitális középiskola, ami a kísérleti szakasz lezárulása után számítógéppel támogatott esti tagozatos gimnáziumi képzésként működik Borsodban. A modulrendszerű képzésben részt vevők számára az infrastruktúrát, a konzultációk és vizsgák szervezését kilenc Kistérségi Oktatási Központ biztosítja.

A felsőoktatásban nappali rendben tanulók számának 50%-ával azonos létszám jár esti és levelező tagozatra, többnyire munka mellett. A felnőtt tanulók számára mind a közép-, mind a felsőfokon a legnagyobb terhet az idegen nyelv tanulása és a szükséges vizsga letétele jelenti.

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés

Az igen kiterjedt és igen tagolt szektort jellemző szám, hogy a kötelező adatszolgáltatás⁴ összesítése szerint 2011 folyamán összesen 720 463 felnőtt iratkozott be valamilyen képzési programba (52,4%-uk volt nő). Ugyanezen adatok szerint a regisztrált képzőszervezetek száma 1 690, és ez az adatgyűjtési rendszer (amely azonban korántsem teljes) 61 000 tanfolyamra vonatkozóan tartalmaz adatokat. A jelzett évben több mint 65 000 férfi és közel 36 000 ezer nő szerzett országosan elismert szakmai képesítést, tehát jóval többen, mint ahányan a nappali tagozatos szakmai képzésben.

Az egyes intézmények jogköre és beágyazottsága változik. Az úgynevezett munkaerő-piaci képzés rendszerének kiépítését az 1990-es évek első felében létrejött tömeges munkanélküliség tette szükségessé. Ez a rendszer rövid átképzési programokkal kísérelte meg az idejétmúlt, korszerűtlen szakmaszerkezet és az átalakuló gazdasági munkaerő igényei közötti szakadékot áthidalni. Ebben az időszakban, 1991 és 1996 között hozták létre a regionális munkaerő-fejlesztő és átképző központokat. A központok képzési feladatai mellett – mint a felnőttképzés kötelező, törvényben előírt elemei – munkaerő-piaci szolgáltatások is megjelentek: például az előzetes tudás értékelése, a képzési tanácsadás (pályaorientáció), vagy a felzárkóztató programok. A tömeges munkanélküliség kezelésére létrejött 9 regionális képzőközpont új módszertani kultúrát is importált a hazai rendszerbe. Sok más tényező mellett részben ezzel is összefügg, hogy ezekben az intézményekben igen alacsony volt a lemorzsolódási arány, mindössze 4–5% (ami igen alacsonynak ítélnél a szakiskolákra jellemző 20–22%-os arányhoz képest). A képzőközpontok „hovatartozása”, irányítási felelőssége szinte minden kormányváltással változott, egyik tárcától a másikhoz kerültek. 2011 júliusától ismét átalakult a központok irányítása, beolvastásra kerültek a Türr István Képző és Kutató Intézetbe (TKKI), egy újonnan

⁴ Az OSAP adatbázisból 2012. május 4-én lekért adatok szerint.

létrejött állami felnőttképzési és kutatás-módszertani intézménybe, amelynek feladata a hátrányos helyzetű rétegek – romák, álláskereső, alacsony végzettségűek, megváltozott munkaképességűek, hátrányos helyzetű térségekben élők – felzárkóztatásának támogatása.

A munkapiaci képzés deklarált fő célja a gazdaság változó igényeihez való alkalmazkodás támogatása. Az erre a területre vonatkozó statisztikai adatok azonban – amelyek egy elkülönült adatgyűjtési rendszert alkotnak – arra utalnak, hogy a tényleges működésben más funkciók is megjelennek. A képzésben részt vevők közel negyede 20–24 év közötti fiatal, és az összes résztvevő közel fele szakmai végzettséget adó iskolából került ki. Jelentős részük rögtön az iskolarendszerű képzést követően kerül a munkaerő-piaci képzésbe, ami jelzi az iskolarendszerű képzésben oktatott szakmastruktúra és munkaerő-piaci igények közti eltérést, ugyanakkor azt is, hogy az oktatási rendszerben folyó, gazdasági szempontból hatékonynak nem nevezhető képzés a felnőttképzés egy jelentős szektorát is eltéríti eredeti funkciójától, mert az a rossz pályaválasztási döntések korrekciójára kényszerül.

A hazai programok hatásvizsgálatáról szóló tanulmány is erre a következtetésre jut. Az írás a Magyarországon folyó munkaerő-piaci képzési, bértámogatási, közfoglalkoztatási aktív foglalkoztatási programok hatását vizsgálja kontrollcsoportos, többváltozós elemzéssel. Az aktív programok hatáselemzésére Magyarországon az ILO (a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet) Japán Program kezdeményezésére először 1992–1993-ban került sor. Ezt követően a magyar munkaerő-piaci szervezet 1994 óta vizsgálja rendszeresen a fontosabb aktív munkaerő-piaci programok hatékonyságát, eredményességét. E vizsgálódások legfontosabb megállapítása, hogy a képzés nem a legmegfelelőbb célzott aktív munkaerő-piaci eszköz. Nem a szakmanélküliek szakmához jutását segíti, hanem a már szakmával rendelkezők pályamódosításához járul hozzá (*Csoba és Nagy 2011:130*).

Az utóbbi évtizedben jelentős uniós források igénybevételevel szerveződtek olyan képzési programok, amelyek a vállalkozások működésének hatékonyabbá tételét kellett volna szolgálni. Eredményességük vizsgálata azonban komoly akadályokba ütközött. Az uniós pályázati rendszerek esetében többször megfogalmazódott az a kritika, hogy a projektek „sikerességének” legfőbb kritériuma az adminisztratív előírásoknak való megfelelés, ami nem feltétlenül azonos a szakmapolitikai célkitűzéseknek való tartalmi megfeleléssel. Jól teljesítőnek az a kedvezményezett minősül, aki kimutathatóan teljesíti az indikátorokat és szabályszerűen elszámol. Hogy az adott képzés hozzájárult-e a vállalkozás teljesítményének növekedéséhez, az jelenleg nem mérhető, de a támogató szervezet nem is vár el ilyen információkat. A beszámolók mindössze két elemre terjednek ki, az elköltött összegre és az adott programban érintett intézmények, személyek számára. Emellett a vállalkozások igen jelentős része pályázatíró cégek bevonásával volt csak képes megfelelni a szükséges formai elvárásoknak. A pályázatíró cégek a menedzselési terhek nagy részét levették ugyan a cégek válláról, de sok esetben „cserébe” saját képzési érdekelttségük felé orientálták a vállalkozásokat.

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés rendelkezésre álló statisztikai adatai a jelenlegi adatgyűjtési rendszer hiányosságai és folyamatban lévő fejlesztések lassúsága miatt az ágazatért felelős tárca szerint sem pontosak, a résztvevők teljes száma magasabb a hivatalosan publikált adatoknál. A kötelező adatszolgáltatási rendszer, az OSAP által jelzett adatok és az Európai Unió által kezdeményezett rendszeres adatfelvételek számai nem hozhatók viszonyba egymással.

Az írásban nem térünk ki a finanszírozás igen szerteágazó kérdéskörére, de érdemes megjegyezni, hogy a magánszektor felnőtt-tanulásba és oktatásba való befektetéseiről szintén nincsenek pontos adatok. Becslések szerint a felnőtt-tanulásba és oktatásba való befektetések 40%-át a gazdaság biztosítja, 30%-a állami támogatás, 30%-át pedig a képzésben részt vevők maguk állják.

Az Állami Számvevőszék közelmúltban készült jelentése szerint „az elmúlt négy évben a felnőttek képzésére és a felnőttképzés fejlesztésre összesen 117,4 Mrd Ft közpénzt fordítottak, melyet 59,5 Mrd Ft uniós forrás egészített ki. Ugyanebben az időszakban a felnőttképzés valamennyi ágában 105 ezer képzésre összesen 1 millió 425 ezer fő iratkozott be, ebből a regionális munkaügyi központok támogatásával 14,3 ezer képzésen 130,5 ezer fő vett részt, 65,1 Mrd Ft államháztartási és uniós forrás felhasználásával” (*ÁSZ Jelentés 2010*).

A munkaerő-piaci képzéssel szembeni teljesítményelvárás kettős. Egyfelől az, hogy a képzésbe bekerülők sikeresen elvégezzék a programot, másfelől hogy a megszerzett végzettség hasznosuljon a munkaerőpiacon, azaz a munkanélküliek esetében a képzés utáni elhelyezkedési arány az egyik fő mutató. Jelenleg a munkaerő-piaci képzésben részt vevőknek hozzávetőleg 40%-a tud elhelyezkedni.

Bár a felnőttképzésben többen szereznek szakmai végzettséget, mint az iskola-rendszerű képzésben, a felnőttképzésben szerzett képesítés kevésbé véd a munkanélküliség ellen, különösen, ha valaki első szakmáját szerzi meg a felnőttképzési rendszerben.

Eltérően a közoktatástól, a felnőttképzésben tanulók életkori összetétele egy-egy programon belül is heterogén, ráadásul a résztvevők előképzettsége is jelentős mértékben különbözik – emiatt módszertanilag is nehéz mérni, hogy milyen mértékben járult hozzá maga a képzés egy adott tudásszint eléréséhez.

A képzésben részt vevők mint fogyasztók elégedettségére vonatkozóan a képzést nyújtó szervezetek többnyire visszajelzést kérnek a résztvevőktől a kurzusok végén. A cégek minőségmenedzselési rendszerének részeként a programok szerves tartozékává vált a rövid elégedettségi tesztek kitöltése, amelyeket a képzőszervezetek maguk használnak működési folyamataik javítása céljából. Nincs információ azt illetően, hogy ezek valaha átfogó értékelésre kerültek volna.

A munkahelyi képzések

A felnőttképzés szinte teljesen elkülönülő szegmensét alkotja a munkahelyeken folyó képzés, amelynek részleteibe csak igen korlátozott betekintése van a kívül-

állóknak. A szakmai továbbképzés témakörében 2010-ben harmadik alkalommal került sor arra a nemzetközi adatfelvételre, amelynek menete és módszertana uniós előírásokat követ. A vizsgálat neve Continuing Vocational Training Survey (amit munkában állók szakmai képzésére vonatkozó adatfelvételnek lehetne fordítani), és eddig 3 alkalommal került felvételre: 1999, 2005, 2011.

A 30 000 vállalkozást vizsgáló reprezentatív adatgyűjtés megállapításai szerint az, hogy a dolgozók képzéséhez nyújtanak-e támogatást, alapvetően a vállalkozások méretétől függ. 2005-ben és 2011-ben a nagyvállalatok csaknem mindegyike, a középvállalkozások közel háromnegyede, a kisebb, 10–49 főt foglalkoztató cégeknek pedig 43%-a támogatott valamilyen képzést. A képzésben részt vevők aránya az összes foglalkoztatotthoz viszonyítva 19%, 3%-kal magasabb, mint a megelőző 2005-ös adatfelvételkor. Azok a cégek, ahol nem folyik képzés, 73%-ban úgy nyilatkoztak, hogy ennek oka az, hogy a dolgozók képzettsége megfelelő, 30%-a pedig azt mondja, a képzés helyett inkább új, már képzett munkaerőt keres.

Fontos kiemelni azt az összefüggést, hogy Magyarországon az alacsony foglalkoztatási szint azzal is jár, hogy a munkahellyel nem rendelkezők a munkavégzéshez kapcsolódó szervezett illetve informális tanulásból is tömegesen kimaradnak.

A képzésben való részvétel aránya mint teljesítménymutató

A közoktatásban, mivel a részvétel törvényi kötelezettségén alapul, a létszámok azt is jelzik, hogy milyen mértékig sikerült érvényt szerezni a tankötelezettségnek. Ma már relatíve alacsony azoknak az aránya, akiket az iskola nem képes elérni illetve megtartani, ez a mutató Magyarországon ma már nem áll a figyelem középpontjában, pedig az alapfokon lemorzsolódók relatíve csekély száma is folyamatosan halmozódik, és az érintettek, az alapfokon kimaradók alkotják később a felnőttképzés legnehezebben megközelíthető, és legkevésbé sikeresen képezhető csoportját.

A felnőttképzést jellemző adatok közül a részvételi arányok állnak a legtöbb elemzés élén. Ennek minden bizonnyal az is az oka, hogy ezek a statisztikák állnak rendelkezésre, és a nemzetközi összehasonlító elemzések számára is ez a legkézenfekvőbb, mert leginkább értelmezhető adatok.

A felnőttképzésben tehát a részvételi arányokat indokolt úgy értelmezni, hogy jelzik, milyen mértékben találkozott a képzési kínálat a kereslettel, illetve hogy a felnőttek számára nyújtott képzési lehetőségek milyen mértékig alkalmazkodnak a felnőttek életviteléhez. Emellett közvetve azt is jelzik, hogy a felnőttek hogyan ítélik meg (nem szavakban, hanem tényleges választásaikban) azt, hogy a felnőttkori képzéssel lehetőségük van-e érdemben javítani a társadalmi illetve munkaerő-piaci pozíciójukon.

A pusztán részvételi számok csak elemző értelmezésben nyernek értelmet, az elemzések pedig mindig kifejtett vagy rejtve maradt előfeltevésekre épülnek.

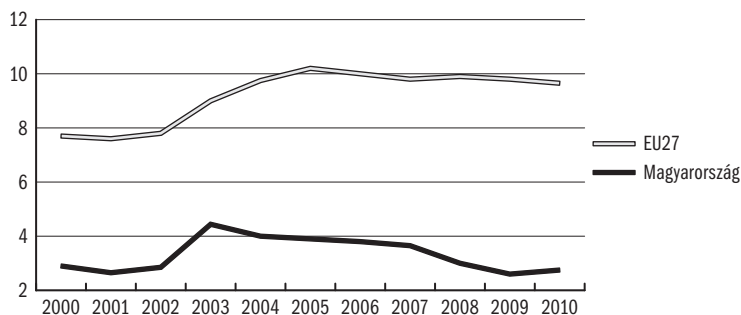
Abból az előfeltevésből kiindulva, hogy ma egy nemzetgazdaság nem oldhatja meg az előtte álló feladatokat anélkül, hogy a munkavállalók folyamatosan ne ké-

peznék magukat, a szervezett képzésben való részvétel pusztán mennyiségi mutatói is kulcstényezővé lépnek elő, és arról adnak jelzést, hogy milyen mértékben tud a képzés hozzájárulni a gazdaság teljesítőképességének növekedéséhez. A nemzetközi adatfelvételek nagy része is azon az előfeltevésen alapszik, hogy azok a felnőttképzési rendszerek tekinthetők hatékonyabbnak, amelyek nagyobb számban tudják elérni a felnőtteket, nagyobb mértékben járulva ezzel hozzá a gazdaság teljesítőképességének növeléséhez.

Ráadásul ezek az adatok nemzetközi összehasonlító vizsgálatok keretében kerülnek közzétételre, így óhatatlanul a versenyképesség mérlegelésének kontextusába kerülnek.

A 21. század első évtizedére kiterjedő adatsor látványosan mutatja, hogy a Magyarországon élő felnőttek jóval kisebb arányban vesznek részt oktatásban és képzésben, mint az uniós országok polgárai. Valamennyi adatfelvétel hasonló tendenciát mutat. Bár sokan azzal érvelnek, hogy módszertani okok állnak a háttérben, figyelmeztető, hogy az adatok csökkenést jeleznek. Valóban tetten érhetők különbségek a képzés tekintetében élenjáró országokban élők és a magyar válaszadók között annak értelmezésében, hogy milyen tevékenységeket sorolnak a képzés, a tanulás kategóriájába. Míg egy fejlett és hatékony felnőttképzési rendszerrel működő, és komoly felnőttképzési tradíciókra támaszkodó ország polgára magától értetődően a tanulás és képzés körébe sorolja például egy konferencián való részvételét, egy magyar felnőtt a válaszadáskor elsősorban a szervezett képzést, illetve a formális oktatást minősíti tanulásnak. Ez azonban igen jelentős eltérés, és nem is egyszerűen módszertani különbségre, hanem a Magyarországon máig jellemző, gyökeresen eltérő tanulási kultúra különbözőségére, „korszerűtlenségére” utal.

1. ábra: A 25–64 év közötti népesség részvételi aránya az oktatásban és képzésben 2000–2010, az uniós országok és Magyarország átlaga



Forrás: Eurostat.

A képzésben való részvétel ténye önmagában nem ad képet a képzésre fordított időről, amely jellemző mutatója a képzésbe történő befektetésnek.

Az OECD 2011-ben megjelent, rendszeresen készített áttekintése szerint⁵ az OECD országokban élő állampolgárok átlagosan 988 óra nem formális képzést kapnak aktív életpályájuk során, és ebből 715 órányi képzés a munkavégzéssel függ össze, azaz a munkavégző képesség javítására irányul (*Education at a Glance 2011:364*). Magyarország esetében ez az arány jóval kevesebb, mindössze 305 óra képzés jut az aktív pályafutás egészére számítva, és ebből 235 óra a közvetlenül munkavégzéssel kapcsolatos.

Ezen belül persze jelentős egyenlőtlenséget mutat az iskolai végzettség szerinti csoportosítás, a legmagasabb iskolázottságú csoportok jóval több, közel háromszor annyi óra képzést kapnak, mint a legalacsonyabb iskolázottsági szinttel rendelkezők. Míg az OECD országokban a legalacsonyabb iskolai végzettségűek 369 órányi képzésre számíthatnak, az alacsony iskolai végzettségű magyar munkavállalók várhatóan 9 órányi képzést kapnak, a legalább középfokú végzettséggel rendelkezők az OECD országokban átlagosan 615 órányi, a hasonló végzettségű magyar munkavállalók 232 órányi képzésre számíthatnak. A felsőfokú végzettségű aktív dolgozók az OECD átlagában 1150, a magyar diplomás munkavállalók, 394 óra képzésben részesülnek (*EAG 2011:374*). Ez az adatsor is azt jelzi, hogy a leginkább rászorulóknak részesülnek a legkevesbé képzésben. Ez nem magyar sajátosság, bár a magyar adatok szélsőségesen nagy különbségekre utalnak.

Az értékelő elemzések hiánya

Az Európai Bizottság az egész életen át tartó tanulás programjának megvalósulása érdekében a tagországokra vonatkozó célszámokat fogalmazott meg. A 2. táblázatból kiolvasható, hogy Magyarország esetében nem csupán jelentős az elmaradás ezektől az elfogadott célszámoktól, de tendenciájában az adatok a szervezett képzésben való részvétel csökkenését jelzik.

2. táblázat: A 25–64 év közötti felnőttek képzésben való részvételi arányára vonatkozó uniós célindikátorok és a tényszámok

Magyarország		Uniós átlag		Uniós referenciaértékek	
2000	2009	2000	2009	2000	2009
4,5	2,7	8,5	9,3	12,5	15

Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról 2010, 18. oldal.

Időről időre különféle uniós projektek és programok keretében jelentések készülnek a rendszer állapotáról, fejlesztésének, alakulásának jellemzőiről. Ezek a közel éves gyakorisággal készülő nemzeti jelentések pl. a szakképzésről, és benne a felnőttképzésről, alapvetően deskriptív jellegűek, és döntően az adott nemzetközi

⁵ Education at a Glance (EAG) 2011.

program céljait szolgálják. A megvalósítás elsősorban a tárcákon kívüli szakmai szervezeteknek vagy szereplőknek kiadott feladat, nem kerül sor ezeknek az anyagoknak az érdemi hazai hasznosítására (pl. szélesebb körű vagy az irányításért felelős szervezetek általi vitájára), nincs érdemi hatásuk a szakmapolitikai döntésekre, sőt sokszor semmiféle nyilvánosságot nem kapnak, létezésükről is csak szűkebb szakmai körök rendelkeznek információval.

Az elmúlt két évtizedben előremutató, a rugalmasságot növelő, és a képzés elérhetőségét nyitottabbá tévő szabályozási elemek kerültek a rendszerbe, ezek hatását azonban nem vizsgálták. Az Országos Képzési jegyzék (OKJ) 2006-os átalakítása például lehetővé tette, hogy ne csak az előírt iskola végzettséggel legyen lehetséges a szakmai képzésbe történő belépés. Lehetőség nyílt rá, hogy a szükséges kompetenciák megléte esetén meg lehessen kezdeni a képzést. A bemeneti kompetenciák kidolgozása az ISCED 3-as szinten történt meg. Arról azonban nem készült elemzés, hogy ez milyen mértékben járult hozzá a szakképzéshez való hozzáférés bővüléséhez.

Ugyancsak korszerűnek minősíthető eszköz volt a felnőttképzés költségeinek az adóból történő leírása, mert egy újfajta magatartás kibontakozását ösztönözte, a gyakorlatban azonban igen rövid életűnek bizonyult. Hasonlóan rövid életű volt a felnőttképzési normatíva a finanszírozási gyakorlatban.

A hazai helyzetet jól jellemzi, hogy az alacsony részvételi arány érvet szolgáltat a jelentős uniós vagy kormányzati képzéstámogatási források megszerzéséhez, de az elindított programokhoz általában nem kapcsolódik hatékonysági elemzés.

Bár ebben a rendszerben a programértékelés ritka kivételnek számít, de ilyen kivételek is említhetők. Az ESZA társfinanszírozásával megvalósult „Egy lépés előre” programhoz, amely 2006–2007-ben 20 ezer felnőtt képzését támogatta, monitoring vizsgálat kapcsolódott, amelyből megítélhető volt, hogy elérte-e a program az eredetileg tervezett célközönséget, illetve hogy milyen arányban hozott változást a képzés az érintettek státuszában. Bár egészében sikeres volt a program, a monitoring azt is jelezte, hogy a legkevésbé képzettek elérésében nem sikerült maradéktalanul teljesíteni az előre eltervezett arányokat. A monitoring a program második szakaszában is megvalósult.

A felnőttek képességeinek direkt vizsgálata

Amíg a közoktatást érintően a tanulók képességvizsgálata általánosan elfogadott módon alkalmasnak tűnik az intézmények illetve közvetve a rendszer teljesítményének értékelésére, a felnőttek körében végzett képességvizsgálatok esetében az összefüggés jóval bonyolultabb. A felnőtt népesség vizsgálata csupán retrospektíve utal az iskolarendszerű képzés hatékonyságára. Nem alkalmas a felnőttképzés hatékonyságának direkt mérésére sem, hiszen a vizsgálatba egyaránt bevonják a felnőttképzésben részt vettek és azokat is, akik sohasem vették igénybe a felnőttképzés rendszerét.

Ezek a felmérések azonban képet adnak a tudások és kompetenciák egy nagyon fontos, sokszor elhanyagolt, vagy kevésbé elemzett aspektusáról, az iskolában meg-

szerzett tudások és képességek amortizációjáról, azaz a nem használt készségek leépüléséről. Megmutatják, hogy az iskolázásból kilépve a felnőtt lakosság körében milyen mértékben őrződnek meg, illetve kopnak meg az alapképességek, ezek közül elsődlegesen a tanuláshoz legfontosabb olvasási képesség.

A funkcionális analfabetizmus jelenségét néhány évtizede azonosították és vizsgálják empirikusan. Az érintettek valójában megtanultak írni olvasni, rövid szövegek elolvasására is képesek, de nem képesek az írott szövegekkel azon a szinten megbirkózni, ahogyan egy fejlett civilizációban és a munkakörök növekvő hányadában szükséges lenne. Ma becslések szerint a fejlett országok lakosságának 15–20%-át érinti ez a diszfunkció. Magyarországon az 1980-as évektől Terestyéni Tamás nevéhez fűződik a jelenség első átfogó elemzése. A PISA-vizsgálatban ugyancsak megjelentek ezek a kritériumok, és már a 15 éves korosztály körében is 20% körül mozog azok aránya, akiknek olvasási képessége olyan alacsony szintű, hogy a tanulás illetve fejlesztés akadályává válik.

A felnőttek írás-olvasási képességeinek vizsgálata arról ad képet, hogy mennyire képesek tanulni, illetve hogy az alacsony tanulási szint mögött milyen mértékben áll egy alapképesség hiánya.

A kilencvenes évektől két nagy nemzetközi adatfelvétel szerveződött, amely a felnőttek írás-olvasás tudását és alapkészségeit vizsgálta. Az egyik az 1994–98 között az OECD és a kanadai statisztikai szervezet irányításával, akkor még kísérleti jelleggel elindult International Adult Literacy Survey (az angol elnevezés rövidítése: IALS) volt. A vizsgálat második hulláma 2002 és 2006 között zajlott, és mint Adult Literacy and Life Skills Survey (rövidítve ALL) ismert. Magyarország a második etapban, 2004-ben csatlakozott a programhoz, de az eredmények nem validáltak. A nemzetközi vizsgálat feltárta, hogy nem csupán a peremhelyzetű, iskolázatlan felnőttek között, de a magasabban iskolázott csoportok körében is jelen van az olvasási képesség leépülése.

Szemben azzal, ahogyan az IALS és ALL vizsgálat eredményinek megjelenése az angol nyelvű országok nagy részében komoly oktatáspolitikai vitát váltott ki, és képzéskorszerűsítési programok elindítását generálta (*Thorn 2009*), Magyarországon a komoly gondokat jelző eredmények nem kaptak közfigyelmet, és a programnak nem volt érdemi hatása. Pedig a PISA-vizsgálat által feltárt alacsony szintű írás-olvasási készségek arra utalnak, hogy ez a probléma folyamatosan újratermelődik, legnagyobb arányban a szakmai oktatásban részesülők körében.

Az IALS vizsgálat adataira támaszkodó közgazdasági elemzés rámutatott az alacsony szintű hazai foglalkoztatás és az alapkészségek alacsony szintje közötti szoros kapcsolatra (*Köllő 2009*). A szerző szerint a volt szocialista országokban évtizedekig nagy tömegben működtek olyan munkahelyek, amelyek nem igényelték az írás-olvasási képesség karbantartását, a gazdasági átalakulás következtében azonban ma már az alapkészségeket karbantartó munkatapasztalat hiánya komoly mértékben korlátozza az alacsony iskolai végzettségűek munkapiaci részvételét.

Az OECD irányítása alatt 2008 óta folyik a 16–64 év közötti felnőttek képességeinek vizsgálatára tervezett legújabb vizsgálat sor előkészítése (Programme of International Assessment of Adult Competencies, rövidítve PIAAC). A felmérés több modulból áll, ezek egyike egy 60 perces direkt kompetenciamérés, amelyben a szöveghasználati képességet, hétköznapi matematikai képességet és az informatikai környezetben szükséges szöveghasználati képességet vagy – ha szükséges, mert erre utal a szintbemérő első detektáló teszt – az elemi olvasási készséget mérik. A tervek szerint 5 évenként kerül sor adatfelvételre, országonként 6000 fős mintán. A jelenleg a kipróbálási szakaszban tartó adatfelvétel fontos jellemzője, hogy már maga a vizsgálat módja is igen erősen szét fogja választani a vizsgáltak körét két nagy csoportra, mivel alternatív módon lehetőség lesz a papíralapú kérdőív kitöltésre, illetve számítógépen folyó kitöltésre. Ugyancsak része az adatfelvételnek az a kérdéssor, amely azt vizsgálja, hogy a foglalkoztatottak milyen képességeiket használják a munkahelyen. Magyarország annak ellenére, hogy ilyen tervek voltak, nem vesz részt a program első, kísérleti szakaszában.

A rendszer hatékonyság értékelése

Bár kormányzati megrendelésre (jellemzően projektek keretei között) készülnek elemzések a felnőttképzés hatékonyságáról, illetve működéséről, de jelenleg nincs olyan kiépült mechanizmus, amely ellátná a rendszeres értékelést. Kisebb léptékű kutatások ugyancsak vizsgálják a rendszer működésének egy-egy aspektusát.

Az ÁSZ 2009-es vizsgálata (*Állami Számvevőszék 2010*) egyike volt az általános rendszerértékeléseknek, bár az sem terjedt ki a felnőttképzés teljes körére. Elsősorban a közpénzeket felhasználó, támogatott képzéseket vizsgálta, s nem kerültek a vizsgálódás látókörébe a fejlesztési programok, se a cégeknél (a szakképzési hozzájárulás egyik formájaként) megvalósuló képzések. A cél annak értékelése volt, hogy eredményes volt-e a felnőttképzési rendszer működése a gazdaság munkaerőigényének kielégítése szempontjából. Elemezték a közpénzekből megvalósult felnőttképzési programok irányát, fejlesztésének ütemét, a képzés feltételrendszerét, a célok eredményes megvalósítását, a közreműködők együttműködésének eredményességét, az önkormányzati szakképző szervek részvételét, a képzésből kikerülő elhelyezkedését.

A jelentés megállapította, hogy a felnőttképzés szabályozása nem fogalmazza meg a támogatott képzések eredményességi kritériumait. A vizsgálat lemaradást tapasztalt a képzést elvégző hallgatók elhelyezkedését visszajelző pályakövetési rendszer kiépítésében és megállapította, hogy nem készült el az eredményesség értékelésére alkalmas indikátorrendszer sem.

Az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó 2005-ben megfogalmazott kormánystratégiához kapcsolódó feladatok a felnőttképzésért felelős minisztériumban több szervezeti egységet is érintettek, de a stratégia megvalósulásának nyomon követését egyetlen szervezeti egység sem kapta feladatául, ezáltal nehézkessé vált bármi-

lyen összefüggő kép kialakítása a felnőttképzés egészéről (*Állami Számvevőszék 2010:29*). A jelentés azt is megállapítja, hogy a rendszer irányításáért felelős tárca sem rendelkezik megfelelő átlátással a működés minden eleméről.

Rövid összegzés

Miközben a mérés-értékelés a közoktatásról szóló szakmai párbeszéd egyik fontos témájává vált, a felnőttoktatási és -képzési rendszert – mint rendszer működését – mindmáig az átfogó, elemző és főként rendszeres szakmai értékelés hiánya jellemzi.

Az értékeléshez, tendenciák azonosításához rendelkezésre álló statisztikák hiányosak, és jelenlegi formájukban alkalmatlanok a felnőttképzésbe történő állami befektetés megtérülésének elemzésére. A képzések hatásait mérni hivatott követő rendszer mindmáig nem készült el.

A felnőttkori tanulási tevékenységet megalapozó képességek, mindenekelőtt az olvasási képesség mérése aggasztó helyzetet tárt fel a PISA és a IALS felmérésben.

Az ÁSZ jelentése úgy fogalmaz, hogy Magyarországon a felnőttképzés piaci modell keretében valósul meg. Ettől némileg eltérően inkább értékelhető a helyzet úgy, hogy összességében a hazai felnőttképzés mindmáig egy állami dominanciával jellemezhető, kínálatvezérelt rendszerként írható le.

A felnőttképzés komplex tevékenység, a nagyszámú alacsony képzettségű felnőtt elérése, képzésbe bevonása és a munkaerő-piaci elvárásokra való felkészítése nem értelmezhető szűk ágazati politika keretei között, és a tárcaszemlélet érvényesülésével aligha lehetséges.

A rendszer általános jellemzője a transzparencia hiánya, a kiterjedt adatgyűjtések sem teszik lehetővé megbízható elemzések készítését. A meghatározó szereplők nem érdekeltek az átláthatóság megteremtésében, ezért a feladat sem elsősorban szakmai vagy módszertani. Az adatgyűjtések egyike sem jelzi azt, hogy Magyarországon a felnőttképzésben való részvétel elégséges és kellően hatékony lenne. Ez a tény pedig azért érdemel figyelmet, mert az a tudásdeficit, amely jelenleg a statisztikai és vizsgálati eredményekből kirajzolódik, és amelynek kezelésében a hazai felnőttképzésnek is jelentős szerepe lenne – szinte riasztó méretű.

A közoktatás jelenleg folyó átalakítása, ezen belül a tankötelezettségi kor leszállítása nyilvánvaló módon közvetlenül hatással lesz a felnőttképzésre is. Nagyságrenddel nőhet azok száma, akik csak a felnőttképzési programokban juthatnak olyan végzettséghez, amely biztosíthatja megélhetésüket, tényleges társadalmi integrációjukat. Ezzel még erőteljesebben érvényesülhet az a hatás, hogy a hazai felnőttképzés jelentős részben az elégtelenül működő közoktatás és iskolarendszerű szakképzés korrekcióját végzi, és emiatt kevésbé a változó feltételekhez való alkalmazkodást segíti az erősödő versenyhelyzetben.

TÓT ÉVA

IRODALOM

- A FELNŐTT-TANULÁS ÉS OKTATÁS FEJLŐDÉSE ÉS HELYZETE (2008) Magyarország nemzeti jelentés. Készítette a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, 2008. március.
- A FELNŐTTKÉPZÉS HASZNOSULÁSA A FOGLALKOZTATÁSBAN (2010) „A partnerség és a párbeszéd szakmai hátterének megerősítése, közös kezdeményezések támogatása.” című TÁMOP 2.5.2. program, FSZH. III/III. rész, Primárius Bt.
- ÁLLAMISZÁMVEVŐSZÉK (2010) *Jelentés a felnőttképzés feltételrendszerének, eredményességének, a gazdaság munkaerőigénye kielégítésében betöltött szerepének ellenőrzéséről*. December.
- CONFITEA (2008) A felnőtt-tanulás és oktatás fejlődése és helyzete. Magyarország nemzeti jelentés. Készítette a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. Március.
- CSOBA JUDIT & NAGY ZITA ÉVA (2011) A magyarországi képzési, bértámogatási és közfoglalkoztatási programok hatásvizsgálata. In: FAZEKAS KÁROLY & KÉZDI GÁBOR (eds) *Munkaerőpiaci tükrök 2011*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány. pp. 113–144.
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2011) *Szakiskolai tanulók tervei és motivációi*. Kézirat. Budapest, OFI.
- KÖLLŐ JÁNOS (2009) *A pálya szélén. Iskolázatlan munkanélküliek a poszt-szocialista gazdaságban*. Budapest, Osiris Kiadó.
- MUNKAHELYI KÉPZÉSEK (2012) *Statistikai tükrök*, No. 16. KSH 2012. március 19.
- THORN, W. (2009) *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region*. OECD Education Working Papers, No. 26., OECD Publishing.



AZ EURÓPAI SZOCIÁLIS ALAP ÉRTÉKELÉSE (2000–2006)

AZ EDUCATIO FELKÉRÉSÉRE SZÜLETETT tanulmány olyan személyes értékelési tapasztalatot kíván bemutatni, amely nyíltan taglalja az értékelési szakma problémáit. Az írás célja elsősorban nem egy értékelési történet megismertetése, hanem az európai *értékelési közeg és mozgásformák* szemléltetése.

Az értékelési feladat

A nyílt közbeszerzésre kiírt értékelési feladat az Európai Szociális Alap (ESZA) 2000–2006 közötti működésére vonatkozott. Ez a Foglalkoztatásért és Szociális Ügyekért Felelős Igazgatóság (a továbbiakban DG Employment) kötelező feladata volt. Az Igazgatóságnak az értékelési eredmények összefoglalását az Európai Parlament elé kellett terjesztenie. A cél az értékelési eredmények becsatlakoztatása volt a következő hétéves költségvetési ciklus tervezésébe.

Az ESZA az Unió kohéziós politikájának egyik legnagyobb forrása. A Szociális Alap alá tartoznak az emberi tényezőt fejlesztő beavatkozások. Magyarországon elsősorban a TÁMOP és ROP-projektek rendelkeznek ESZA-tartalommal. Az ESZA forrásait a tagállamok ún. nemzeti stratégiák és az azokból lebontott Operatív Programok (pl. TÁMOP) elkészítése és elfogadtatása nyomán érhetik el.

Az értékelés fókuszában a hatásvizsgálat (*impact evaluation*) állt.

Utólagos (*ex-post*) értékelés és hatásvizsgálat

Az utólagos (<i>ex-post</i>) kifejezés arra utal, hogy az értékelésre a projekt lezárását követően kerül sor. Nem közvetlenül a projektzárás után, hanem 2–3 évvel később, amikor már a projekt (közvetlen) hatásaira vonatkozó következtetés is leszűrhető.	A társadalmi-gazdasági hatásvizsgálat legfőbb forrása a projektre elkészített költség-haszon elemzés. Az értékelők áttekintik a projekt előkészítése során készült költség-haszon elemzést és összevetik az <i>ex-post</i> összegyűjtött információval.
--	---

Forrás: [Kohéziós Alap projektek utólagos értékelése](#). Útmutató. NFÜ, 2005 Budapest.

A közbeszerzés feladatmeghatározása – a jelenlegi brüsszeli gyakorlatnak és szakmai irányzatnak megfelelően – nagyon részletes volt. A kiírás értékelési területeket és pontos hatásvizsgálati kérdéseket határozott meg. A kiírás sokkal elnagyoltabb volt a rendelkezésre álló adatforrások tekintetében, de erről a későbbiekben még szólunk.

Az ESZA működésének következő területein kellett hatásvizsgálatot folytatni:

- I.a – A pénzügyi erőforrások felhasználása (*Utilization of Resources*)
- I.b – Az optimális beavatkozási szintek kérdése (*Level of intervention*)

- II. – Élethossziglani tanulás, a munkaerő alkalmazkodóképessége és információs társadalom (*LLL, work force adaptability, information society*)
- III. – Munkaerőpiac és ESZA-hatás a foglalkoztatásra (*Labour market and impact on employment*)
- IV. – Társadalmi befogadás (*Social Inclusion*)
- V. – A nők esélyegyenlősége (*Gender*)

Az Expanzió – gyors stratégiai mérlegelés után – a társadalmi befogadás területét hasította ki magának a konzorcium ajánlatából. A kiírásból sejthető volt, hogy minden adatbázisokon alapuló elemzés (pénzügy) komoly nehézségekbe fog ütközni, a munkaerő-piaci hatásokkal kapcsolatban szkeptikusak voltunk, a női esélyegyenlőség erősen ideológia-vezérelt témájától pedig eleve távol kívántuk magunkat tartani.

A nyertes értékelői konzorcium

Az Expanzió Humán Tanácsadó a nyertes ajánlatot beadó nemzetközi konzorcium tagjaként végezte el az Európai Szociális Alap 2000–2006 közötti működésének értékelését. Az értékelői szakma – a tagállami szint felett – erősen nemzetközi vállalkozás, ahol a kultúraközi kommunikáció és együttműködés meghatározó jelentőséggel bír. A multinacionális értékelők a maguk szervezetén belül csiszolják ki a szükséges együttműködési mintákat, az ad hoc szerveződő konzorciumok esetében azonban a *projekt menete során* – munka közben – kell létrehozni a működőképes szakmai és szervezeti felületet. Ez kockázatos vállalkozás. A nyertes konzorcium szerződő fele a London School of Economics volt; a velük végzett munka során alkalmazunk volt megismerni egy olyan business szervezetet, ahol a mikroszintű irányításig behatólag fiatal menedzserek vezették (esetenként terelték) a neves kutatókat. Az olasz partnerek (Vision and Value) sajátos szervezeti kultúrát hordoztak. Szakmai magjuk olyan egykori neomarxistákból állt, akik időközben a McKinsey globális tudástermelésébe integrálódtak. Elemzési készségük kiváló volt, ám a következő (harmincas) olasz nemzedékből toborzott fiatalok már nem rendelkeztek ezzel (és semmilyen más) megkülönböztető jeggyel. A spanyol partner (Red 2 Red Consultatores) nagyméretű és komoly infrastruktúrával rendelkező cég volt, akik a spanyolországi régiók értékelésére szakosodtak. Felkészült, iparszerűen szervezett, óvatos és a nemzetközi szintén még viszonylag tapasztalatlan szereplőkként jelentek meg. Végül, egy kicsiny, de befolyásos német think-tank (Deutschland Denken) volt jelen a munkában; német kulturális háttérrel, de elit angolszász végzettséggel láttak munkához. ESZA tapasztalatuk nem volt, de nyitott és tanulás-képes csapatként dolgoztak.

A munka során világossá vált, hogy – a németek kivételével – minden szereplő saját kulturális mintáinak foglya, amiből folyamatos kommunikációs és működési zavarok támadtak. Az Expanzió munkatársai akarva-akaratlan egyfajta közvetítői szerephez kerültek, ami egy idő után formalizálódott, és a szakmai irányítótestületben aránytalanul nagy képviselőt eredményezett számunkra.

Kiindulási alapproblémák: mi a társadalmi befogadás és mi a hatás?

Kezdetről nyilvánvaló volt, hogy egy olyan méretű és kiterjedésű entitás (szervezet? program? projekt? közpolitikai beavatkozás?), mint az ESZA értékelhetetlen. Ezért az értékelés szempontjából kulcsfontosságú volt az értékelés határvonalainak (scope) meghúzása. Az értékelési kérdések szeletekre vágták az ESZA működését, ami – technikai értelemben – jó döntés volt. A társadalmi befogadással foglalkozni már átláthatóbb feladatnak látszott. A továbbiakban – a példa kedvéért – a társadalmi befogadás területén végzett hatásvizsgálat eredményeit taglaljuk.

A részletes feladatmeghatározás ellenére nem volt világos az értékelés területe, azaz a „társadalmi befogadás”. Ellentétpárjáról, az ún. társadalmi kirekesztődésről (social exclusion) már jóval több leírást tártunk fel.

Társadalmi befogadás és kirekesztődés

A két fogalommal kapcsolatos meghatározások olyan elemekből építkeznek, mint etnikum, földrajzi elhelyezkedés, társadalmi szerkezet, globalizá-

ció, egyéni életvitel, képzettség, vallás, anyagi helyzet (elsősorban jövedelemszint), általános politikai és gazdasági környezet.

Az Unió vonatkozó dokumentumainak elemzése egy olyan meghatározás-halmazt tárt fel, amely egyfajta *asszociációs mezőként* rögzítette ugyan ezen kiemelt policy-célok tartalmát, de ennél pontosabb meghatározást nem adott. Később nyilvánvalóvá vált, hogy az Unió legtöbb stratégiai célja ugyanilyen metafora-jelleget hordoz, aminek – számtalan előnye mellett – a hatásvizsgálat esetében nagyon komoly hátrányai is vannak. Az Unió – erősen bürokratikus működéséből fakadóan – a tartalmi meghatározás helyett egyfajta folyamat- és történeti definiálásra törekszik (amely folyamatosan alakul), ám a pénzügyi elszámoltathatóság érdekében *indikátorokat* is kidolgoz. A nyitott koordináció módszerén keresztül (OMC) minden tagállam kreatívan interpretálhatja a stratégiai célokat a metaforaszerű definíció-halmaz és a mérést segítő mutatók segítségével. A tagállami interpretáció a szociális területre készített munkatervben ölt testet.¹

A hatásértékelésnek elsősorban a hatás mibenlétét kell jól meghatároznia. A tervezési dokumentumok (Operatív Programok) eredmény és hatásmutatói e tekintetben csak fenntartásokkal használhatóak. A tagállamok nagy részében a tervezés nem szakmai racionalitás vezérelte tevékenység, hanem maga is a politika formálás része. Az ESZA-típusú programok esetében – döntően munkaerő-piaci programokról van szó – a legsikeresebb tervezés és végrehajtás esetén

¹ Beil, Sebastian, Kolb, Jan-Philipp & Münnich, Ralf: [Policy Use of Laeken Indicators](#).

sem adott a siker, ha a gazdaság és a munkaerőpiac (a keresleti oldal) éppen nem működik kellően közre.

A társadalmi befogadással és foglalkoztatással foglalkozó kutatásokban paradigmaváltás zajlott le az elmúlt évtizedben. A társadalmi kirekesztődés (marginalizáció, kizáródás) folyamatának tanulmányozása során olyan mozzanatok értékelték fel, mint a személyes kapcsolati hálók fejlettsége, az információhoz való hozzáférés, az önbizalom és a kommunikációs képességek, a megfelelő egészségi állapot. Részen ezen felismerések nyomán a munkába visszahelyezés (employment) mellett megjelent a foglalkoztathatóság (employability) óvatosabb, de realisabb munkafogalma is. A munkaerő-piaci hatások nehezen értékelhető – mert a beavatkozásoktól kevésbé függő – természetét felismerve a hatást elsősorban a Hillage és Pollard klasszikus meghatározása szerinti foglalkoztathatóságban kerestük.² Gyakorlati értelemben ez azt jelentette, hogy nemcsak a munkába állást tekintettük pozitív hatásnak, hanem a személyes kapcsolatrendszer újraépülését, a magányból való kitörést, a tudatos és motivált információszerzés újraindulását, az egészségesebb életvitelre való áttérést, az önbizalom szintjének emelkedését is.

Mintaválasztás

Az Unió mérete kiemelkedően fontos témává tette a mintaválasztást. Nyilvánvaló volt, hogy az ESZA gyakorlatát csak reprezentatív jellegű programok hatásvizsgálatával lehet értékelni. Az eredeti elgondolás szerint NUTS 2 szintű régiókból történt volna a mintavétel.³ A DG Employment számára rendelkezésre álló – szerény és rendezetlen – adatállomány azonban ezt nem tette lehetővé, ezért a nagyobb régiók és régióméretű tagállamok egy adott halmazát tekintettük mintának. A cél az volt, hogy olyan iker-regiókat (*twin-regions*) válasszunk ki, melyeknek társadalmi-gazdasági és kulturális jellemzői hasonlóak, de a társadalmi befogadás területén nyújtott 2000 és 2006 közötti teljesítményük nagyon eltérő. Ezzel – részben – kizárhatóak lettek volna a külső befolyásoló tényezők és erősebben összpontosíthatunk volna a „mi működik” (*what works*) kérdésre. Végül a háromlépcsős modell mellett döntöttünk: először az érdekesebb tagállamok körét vonjuk meg, majd e körön belül választjuk ki a régiókat, és a régiókon belül hasonló célokkal és célcsoporttal elindított programokat.

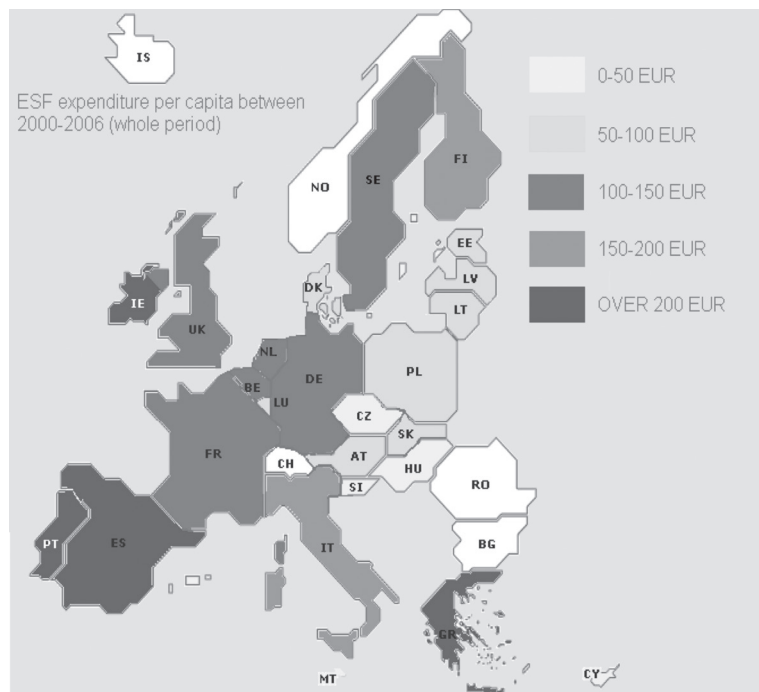
Saját értékelési témánk a társadalmi befogadás és kohézió volt, az értékelési minta kiválasztásához a tagállamok olyan „ütős” szétdobására volt szükségünk, amely értelmes elemzési csoportokat képez. Az világos volt, hogy a tagállamonként egy

² Hillage, J. & Pollard, E. (1996) *Employability: Developing a Framework for Policy-Analysis*. Department for Education and Employment, London.

³ A visegrádiak és a balti államok (2004-ben csatlakoztak) bekerültek a mintába, míg Románia és Bulgária nem. A félciklusnyi időt eltöltő visegrádiak adatait egyszerűen kettővel szoroztuk (extrapoláltuk), hogy egy teljes hétéves ciklus teljesítményét kapjuk meg.

főre jutó ESZA-támogatás lesz az egyik tengely. Ezt a tengelyt egy adott tagállam ESZA-intenzitásának neveztük.⁴

1. ábra: Az egy főre jutó ESZA-támogatások aránya tagállamonként a 2000–2006-os időszakban



Forrás: Az Európai Bizottság adatbázisa.

A másik tengelyen – értelemszerűen – a társadalmi kohéziót kifejező Gini-index⁵ szerepelhetett volna, ez azonban régiós szinten nem állt rendelkezésre az értékelés időpontjában. Így került előtérbe egy másik összefüggés, amely a társadalmi kohézió 2000–2006 közötti változásaira utal. Itt egy spanyol mintát (Cuadrado-Roura)⁶ némileg súlyozva egy hibrid mutatót állítottunk elő a függőleges tengelyre az alábbi elemekből:

⁴ Az ESZA-intenzitás regionális csoportosítása egyértelművé tette, hogy az ESZA jelenlegi formájában egy hatalmas északnyugat – dél irányú jövedelemátcsoportosító mechanizmusként működik. E tekintetben kulcsfontosságú Franciaország besorolása, amennyiben ők is a „Dél-hez” tartoznak, akkor egészen radikális megállapítások megtételére nyílik mód. A megrendelők ezen megállapítást nyugtalansággal fogadták és egy nem regionális (kevert) táblázatot elkészítését kérték.

⁵ A Gini-indexet a jövedelem és a vagyon eloszlásának mérésére használják, az eloszlások egyenlőtlenségeit méri. Az értéke 0 és 1 között van, a 0 érték azt jelzi, hogy az eloszlás egyenletes. Nagyobb értékhez nagyobb egyenlőtlenség tartozik.

⁶ Cuadrado-Roura, J.R., Garrido-Yserte, R., & Calvo, M.A.M (2004) Economic and Social Cohesion in the EU: a critical approach, 44th European congress of the regional science association, University of Porto – Porto, Portugal – 25–29. August 2004.

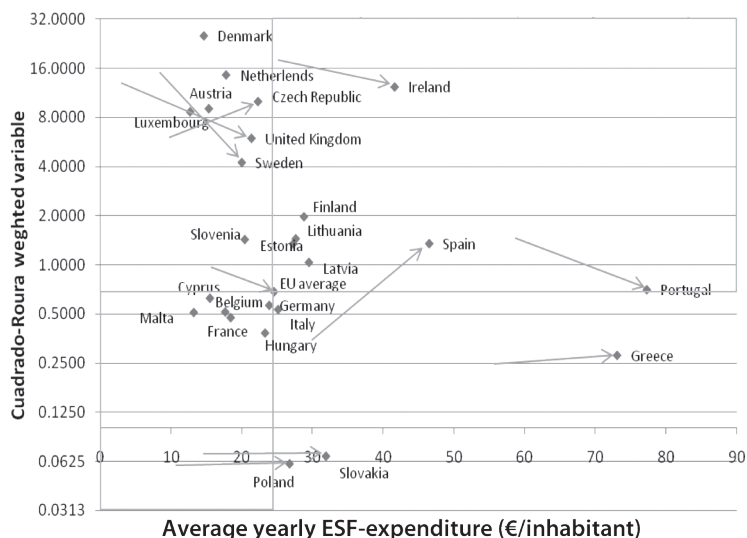
az ország GDP-je az EU átlagos GDP-jéhez viszonyítva (arány)
 férfiak gazdasági aktivitása (arány)
 nők gazdasági aktivitása (arány)
 férfi munkanélküliség (arány)
 női munkanélküliség (arány)
 fiatalkori munkanélküliség (arány)
 hosszú távú munkanélküliség (aránya a munkanélküliségen belül)

Olyan viszonyszámot próbáltunk összeállítani, amelyik egyértelműen összehasonlíthatóvá teszi az egyes országok kohéziós teljesítményét. Egy mutatót hoztunk létre, amelynek számlálójában azok az adatok szerepelnek, amelyek pozitív irányba befolyásolják a kohéziót (tehát minél nagyobbak, annál erősebb a szociális kohézió), a nevezőbe pedig a negatív befolyással bíró adatok kerültek. Így a képletünk az alábbiak szerint alakult:

$$\text{GDP aránya az EU átlagos GDP-jéhez (PPS)} \times 0,4 + (\text{Férfiak aktivitási rátája}) \times 0,1 + (\text{Nők aktivitási rátája}) \times 0,1 / (\text{Férfi munkanélküliségi ráta}) \times 0,1 + (\text{Női munkanélküliségi ráta}) \times 0,1 + (\text{Fiatalkori munkanélküliségi ráta}) \times 0,1 + (\text{Hosszú távú munkanélküliség aránya}) \times 0,1$$

Így minél magasabb értékkel bír egy tagállam, annál nagyobb a társadalmi befogadás és kohézió szintje.

2. ábra: A tagállamok társadalmi kohéziós teljesítményszintje és ESZA-intenzitása a 2000–2006-os időszakban



A pontszerű elhelyezkedés stagnálást, a nyíl pozícióváltást jelent.

A két eset kiválasztó szempont (case selector) üzenete egyértelmű: Görögország és Portugália 2000 és 2006 között – erős világ gazdasági konjunktúra és drámai méretű ESZA-támogatások mellett is – megőrizték az EU átlagnál rosszabb mutatókat.

toikat a társadalmi befogadás és kohézió területén. Tették ezt úgy, hogy már 1981 (Görögország) illetve 1986 (Portugália) óta élvezhetik a Strukturális Alapok támogatását. A drámai teljesítményszint és mozgási irány miatt a görög és portugál régió került a mintába.

A két legérdekesebb tagállam Lengyelország és Szlovákia, melyek az európai társadalmi kohéziós minimum alatt helyezkedtek el. (Mindkét tagállam tömeges kívándorlással „kezelte” a problémát a nevezett időszakban). Az értékelés pozsonyi terepmunkájakor a szlovák foglalkoztatási szolgálat kollégái árnyalták az EUROSTAT adatokat, de abban egyetértettünk, hogy még a helyi adatszolgáltatásra támaszkodva sem mozdulna el az ország lényegesen a „civilizált európai övezet” felé.

Elemzésünkben figyelemre méltónak találtuk a kiugróan jó spanyol és ír adatokat, ezekben a tagállamokban 2000 és 2006 között a társadalmi befogadás és kohézió területén látványos javulás volt látható. Sejthető volt, hogy a jó adatok mögött álló – globális eredetű – gazdasági dinamika jórészt pénzügyi és ingatlanspekulációkból fakad, de ez nem tartozván az értékeléshez, további figyelmünket már elkerülte.

A háromlépéses módszerrel sikerült társadalmi-gazdasági és kulturális értelemben hasonló adottságú, de teljesen eltérő teljesítményt produkáló régiópárokat alkotni, majd a régiókon belül futó ESZA-program párokat kiválasztani. Létrejött a minta. Természetesen a mintába választott régiók adat és dokumentációs minőségéről előzetesen nem lehetett fogalmunk.

Módszerek

Az értékelés során először szakirodalmi áttekintést végeztünk. Ezután a feladatmeghatározásban rögzített értékelési kérdésekhez hipotéziseket rendeltünk. A megrendelő által is elfogadott hipotézisek után az állítások igazolására/cáfolására alkalmas módszertan kidolgozása következett.

A statisztikai és dokumentumelemzés minden hatásvizsgálat kulcsfontosságú eleme. A hatások – ideális esetben – mérhetőek, a méréshez pedig információk, adatok, tények szükségesek. Nos, mind a Bizottság adatbázisai, mind az Eurostat vonatkozó statisztikái hiányosak és nem fókuszáltak voltak. A régiók szintjén további nehézségekbe ütköztünk. Thuringia pl. megtagadta az adatszolgáltatást (angol nyelvű adatkérésre és a német hivatalos nyelvhasználatra hivatkozva) és a DG Employment *nem volt olyan helyzetben*, hogy kikényszerítse a válaszadást. (Az Unión belüli operatív hierarchikus viszonyok hiánya önálló fejlesztéspolitikai esszé tárgya lehetne.) Egy görög régió értékelési jelentéseinek megismerése még az edzett (a volt Szovjetunió területén is dolgozó) tanácsadókból is döbbenetet váltott ki.

A terepmunkát a konzorcium innovatív mátrixszervezetben oldotta meg. Minden konzorciumi tag felelős volt egy értékelési kérdésért (témaért) és egy földrajzi csoportosításért (régióért). Így pl. az Expanzió szolgálta ki az összes értékelési területet a visegrádi tömb választott régióiban, ugyanakkor a társadalmi kohézió témájának megrendelőjeként dolgoztattuk partnereinket a többi régióban. A terepmunka

során strukturált mélyinterjúk készültek az Irányító Hatóság embereivel valamint független szakértőkkel, míg a végső kedvezményezettek és projektgazdák körét fókuszcsoportos beszélgetéseken fogadtuk.

A terepmunka nyomán részletes és standard formájú regionális esettanulmányok készültek, melyeket műhelymunkák során dolgoztunk fel részfejezetekké.

Néhány érdekes hozadék

Egy értékelés talán legérdekesebb elemei azok a részeredmények, melyek nem irányulnak közvetlenül a kitűzött értékelési célok megoldására, egyfajta talált tárgyként viselkednek.

Külső szabályozók, Flevoland holland régió ESZA-gyakorlatának elemzése során készült az a szakközépiskolai interjú, melynek segítségével lehetségessé vált az optimális ESZA-beavatkozás feltételrendszerének felvázolása. A flevolandi példa egyfajta benchmark-ként szolgált a többi esethez is. A szakközépiskola vezetője elmondta, hogy munkanélküli és alacsonyan képzett felnőttek délutáni képzését finanszírozza az ESZA a következő peremfeltételek mentén:

- mainstreaming: a vegyes összetételű és gyakran problémás belépő szintű felnőttek problémái nem különböznek a nappali képzés problémáitól, a szakképzésbe járó középiskolai korosztály hasonló gondokkal küzd, és a pedagógusok már felkészültek a felnőttek fogadására;
- profiling: a képzésre irányított felnőttekről a helyi állami munkaügyi kirendeltség részletes állapotrajzot készített, így az iskola pontosan tudta, hogy kik és milyen speciális tanulási szükséglettel érkeznek;
- a holland szociálpolitika reformja nyomán a segélyezés átalakult, a (rész vagy teljesidős) munkavállalást erőteljesen ösztönzik, a hosszú távú munkanélkülséget „büntetik”, így a beérkezők erősen motiváltak voltak a tanulásra;
- a vállalati adórendszer átalakításával erőteljes érdekeltséget teremtettek az átképzettek – legalább részidős és ideiglenes – fogadására;
- a holland fejlesztéspolitika az európai források fogadására nem alakított ki külön intézményrendszert, és a felnőttképzési ESZA-ablakot hosszú ideje nyitva tartja, az igazgató már kiérlelt, bejáratott üzleti modellről, átlagköltségekről és profitrátáról is be tudott számolni.

A felvolandi modell nyilvánvalóvá tette, hogy az ESZA-források hasznosulásának optimalizálása (hatásnövelés) elsősorban a külső szabályozói környezet javításával – azaz közpolitikákkal – lehetséges. Az esettanulmány egyben azt a nyugtalanító tanulságot is hordozza, hogy a fejlettebb tagállamokban nagyobb az esély az ESZA-források jó hasznosulására.

(Lokalizáció) Egy másik érdekesség a szlovén esettanulmány volt (Szlovénia méreténél fogva egy régiónak számított a vizsgálatban). A szlovén fejlesztéspolitika kezdetektől fogva lokalizálni akarta az uniós forrásokat. Néhány lokalizációs elem az alábbiakban.

A külső szabályozó környezet fontossága

A svéd régióban végzett munka során a szociális bevándorló végső kedvezményezettek (nők) elmondták, hogy a továbbképzés nyomán csak félállást érdemes vállalniuk, mert csak ekkor tudják ötvözni a svéd szociális ellátást a munkából származó kéréssel. Teljes állás esetén már elveszítenék a szociális támogatást.

A görög régióban ESZA támogatással folyó vállalkozóképzés résztvevői elmondták, hogy a görög adórendszer és társadalmi gyakorlat a közalkalmazottakat privilegizálja és „bünteti” a kisvállalkozói réteget. Ezért a sikeresen lezárt képzés nyomán a végzettek mindegyike a közzsférában próbált elhelyezkedni – részleges sikerrel.

- már 2000-ben kormánystratégia készült a Strukturális Alapok fogadásáról és felhasználásáról, ezt a későbbi kormányok sem érvénytelenítették;
- az ESZA-forrásokat a Munkaügyi Minisztérium fogadta, mert a közigazgatásban egyedül ennek a tárcának volt országos intézményhálózata;
- a szlovén fejlesztéspolitika egyik kulcsembere⁷ folytatott interjú során egyedülállóan kreatív lokális megközelítésre leptünk: „Dacára az ESZA megközelítésének, a leginkább támogatásra szoruló társadalmi csoportokat nehéz általánosan használt kategóriákkal leírni. Az ESZA-nak pl. sok programja van fiatalok számára, de Szlovéniában az igazi válságcsoport a 20–35 éves, átlagosan képzett, kizöklent és valamennyire szegregálódott fiatalok”. *„Contrary to the mainstream ESF approach real social groups and persons in need are difficult to describe with the mainstream categories. For instance ESF has many programmes for young people but the real crisis group is the 20–35 age old, reasonably educated, derailed and somewhat segregated young people”* (Former director of Managing Authority, Slovenia);
- az ESZA-projektek csak adminisztrációjukban válnak el a hazai projektektől, a terepen a hazai aktív munkaerő-piaci programokkal együtt „csomagolva” jelennek meg.

A szlovén eset nyilvánvalóvá tette, hogy az ESZA működési keretei lehetővé tennének a mainál sokkal kreatívabb beavatkozásokat is.

(Helyettesítő fejlesztés) A harmadik eset a megrendelő körében is nagy érdeklődést keltett. A munka során alkalmunk nyílt feltárni azt, hogy az új tagállamokban az *utófinanszírozási rendszerben* működő uniós források beömlése olyan önrész-igényt támasztott, amely minden korábbi nemzeti fejlesztési forrást átszívott és a kohéziós politikához láncolt. További feszültséget jelent az euro-övezethez való csatlakozás érdekében vállalt konvergencia-programok léte, amely a tagállami költségvetések lecsupaszítását eredményezte. Mindezek következtében az új tagállamok vizsgált régióiban (de Görögországban is) számos jelét láttuk az ún. *helyettesítő fejlesztésnek*, amikor az ESZA-források – különböző tervezési és elszámolási fogások segítségével – tulajdonképpen az alpműködést finanszírozták. Azt az alpműködést,

⁷ Peter Wostner, az Irányító hatóság volt vezetője.

melyet a tagállami költségvetés már nem tudott biztosítani. Fejlesztésről és mérhető hatásokról az ilyen esetekben nyilvánvalóan nem beszélhetünk. A helyettesítő fejlesztés jelenségével kapcsolatban hangsúlyoztuk, hogy csak idő kérdésének látjuk e gyakorlat dél-európai és nyugat-európai elterjedését. Ez az értékelési részeredmény nagy érdeklődést keltett a DG Employment megrendelői és szakértői körében.

(Implementáció/interpretáció) A negyedik hozadék a kohéziós politika tervezési és végrehajtási folyamatát érintette. A francia államigazgatásból átvett brüsszeli gyakorlat (az ún. *planification*), amely az Operatív Programok elfogadásában ölt testet, gyakran a lineáris implementáció képzetét kelti a döntéshozókban. A terepmunka nyomán készített esettanulmányok nyilvánvalóvá tették, hogy implementáció helyett egyfajta *többszintű interpretáció* folyik. A Lisszaboni Stratégia nagy céljait a tagállamok stratégiai referenciakeretei már részben lokalizálva és átalakítva tükrözik vissza. A stratégiai referenciakeretek nyomán beinduló tervezés (*bottom-up*) helyi igények által vezérelt, így az Operatív Programoknak már csak laza – és erősen nyelvi jellegű – a kapcsolata a brüsszeli fejlesztési irányokkal. Az Operatív Programok nyomán kialakított beavatkozások még konkrétabbak, a kiírások és támogatási szerződések szintje pedig annyira erős külső tényezőkkel (pl. tagállami jogi racionalitás vagy régiós érdekek) színezett, hogy egy önálló fejlesztéspolitikai szintként is azonosítható. Az interpretációs lánc végén tevékenykedő projektgazdák és végső kedvezményezettek önképe pedig drámai eltéréseket mutathat a központi céloktól, akkor is, ha névleg a projekt – példának okáért – az élethossziglani tanulás jegyében fut. A DG Employment képviselőivel folytatott rendszeres műhelymunkák során ezt a következtetést az uniós fejlesztéspolitika egyik olyan rejtett erősségeként értelmeztük, melynek potenciálja (rugalmasság, lokalizáció) részben kihasználatlan. Nem titkoltuk azonban a keretjellegű szabályozás (kimeneti indikátorok és monitorozás) erősítésének látható igényét sem.

Következtetések

Az értékelés főbb megállapításait itt csak röviden ismertetjük.

- Az ESZA-nak – a szemléletformáláson kívül – nincs mérhető makroszintű hatása, gyakran a pénzek és a társadalmi folyamatok között negatív korreláció áll fent. Ez nem meglepő, az ESZA-források tagállami költségvetésekhez viszonyított aránya eleve kizárta, hogy európai szintű makrohatások legyenek kimutathatóak.
- A mezoszint az ESZA igazi területe, itt mérhető pozitív hatásokat mutattunk ki. Ezen a szinten az ESZA innovációt és szakpolitikai reformot generál (pl. az oktatás minőségének javítása, az állami foglalkoztatási szolgálat modernizálása). Érdekes módon a mezoszintű átalakítások ESZA-támogatása kettős hatással járt: egyrészt szerény, de pozitív hatások voltak kimutathatóak a végső kedvezményezettek körében, másrészt nagyon komoly és pozitív hatások voltak tapasztalhatóak a *megvalósító intézményrendszer* működésében.

- Mikroszinten, azaz az ESZA-programok célcsoportja szintjén a hatás gyenge, áttekinthetetlenül szétaprózódott.

Utóirat

A fentiekben felvillantott értékeléstől függetlenül megállapítható, hogy a 2000–2006-os időszak *legfontosabb* európai munkapiaci eseménye a 8–10 millió kelet-európai munkavállaló és diák sikeres kirajzása és nyugat-európai beilleszkedése volt. A megmozduló tömegekről a mai napig csak becsléseink vannak. A romák, mint „párianép” (M. Weber) európai migrációja természetesen teljesen külön téma. A kivándorlási nyomást a munkanélküliség valamint az átlagbérek közötti drámai különbség jelentette. A mobilitáshoz döntően hozzájárult a mobiltelefon, az internet, a Skype, a fapados légitársaságok valamint a Western Union típusú pénzküldő szolgáltatások tömegessé válása. A tömeges migráció és sikeres munkavállalás talán az évtized legnagyobb európai társadalmi innovációja (*social innovation*) volt, amely *először valósította meg* tömegmérétekben az „emberek szabad áramlását”, az össz-európai munkaerőpiacot. 2004 utáni megvalósulása olyan félelmetesnek látszott a régi tagállamokban, hogy leírása nem szerepel az Unió e tárgykörben alkotott terjedelmes dokumentumaiban.

Megállapítható, hogy a nevezett időszakban *egyetlen* olyan ESZA-projekt sem futott az Unióban, amely a munkanélküli vagy szegény kelet-európaiak kivándorlását és munkavállalását *támogatta* volna. (A lengyel kollégák rendelkeznek olyan közvetett támogatási példákkal, mint az egészségügyben dolgozók ESZA-támogatással indított angol nyelvtanfolyama, melyet azonnali angliai munkavállalás követett. A projekt eredeti célja azonban nem ez volt.)

SETÉNYI JÁNOS

Egyeztetési törekvések az iskolában

Rovatunkban először a szakértő nézőpontjából, majd tanárok és diákok szemével láttatjuk az oktatás során felmerülő vitás helyzetek kezelésének gyakorlatait, tapasztalatait. Dr. Krémer András, az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat volt vezetője az egyeztetés céljából rendelkezésre álló szervezeti eszközök mellett az oktatási viták rendezését elősegítő szemléletmódról és a fogadó közegről is képet nyújt. Az oktatás világában felmerülő vitás helyzetek lehetséges szereplőinek – szülőknek, tanároknak, diákoknak – egyeztetéssel kapcsolatos véleményét és tapasztalatait ezután egy fókuszcsoportos kutatás idézetei teszik életközeli.

„A terelő-mechanizmusoknak mi nagyon híján vagyunk”

Interjú Dr. Krémer Andrással, az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat volt vezetőjével.

Educatio: Bemutatná az Oktatásügyi Közvetítő Szolgálat tevékenységét?

Krémer András: A magyar jogban a közvetítői eljárás az alternatív vitarendezési eljárások egyik fogalma. Tulajdonképpen a jog a közvetítői eljárást használja gyűjtőfogalomként mindarra, amit a szaknyelv alternatív vitarendezési eljárásnak nevez. Mind a magyar, mind az európai jogban közvetítői eljárásnak neveznek minden olyan vitarendezést, ahol a felek önkéntesen valamilyen harmadik fél segítségét veszik igénybe ahhoz, hogy saját maguk közös megegyezéssel rendezzenek egy problémát. Módszertanilag elég széles a skála: az egyik szélén van az, amit döntőbíráskodásnak lehetne nevezni. Ebben az esetben a két fél azt mondja egy harmadik félnek, hogy tessék helyettünk kimondani egy megállapodást. Az angolszász jogi szabályozás szerint a döntőbíráskodásnál alávetési nyilatkozatot kell írni, a közvetítői, vagy mediációs eljárásnál meg felkérő nyilatkozatot. Ezek a nüansznyi különbségek jól jelzik, hogy millió féle szerep lehetséges.

Az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat (a továbbiakban OKSZ) 2004 óta működik, egyébként a nemzetközi trendekkel nagyjából egy időben indulva. Az Európai Unió 2004 nyarán készült Chartája szerint ilyen szervezetnek minden oktatási intézményben működnie kell. Ettől még nagyon-nagyon messze vagyunk. Tekintve, hogy Magyarországon működik 4–5–6 ezer közoktatási és vagy 70 felsőoktatási intézmény, az OKSZ a mai napig egy kísérleti üzemnek mondható.

E: Minisztériumi kötődésű szervezetről van szó?

K.A.: Az OKSZ annak idején a Professzorok Házának volt egy szervezeti egysége, most pedig az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézethez tartozik. Bár jogállása ez idő alatt kissé

változott, lényegében mondhatjuk minisztériumi háttérintézménynek. Ha analógiát keresnénk, a Munkaügyi Közvetítői Döntőbírói Szolgálathoz hasonlítanám, amely szintén egy állami fenntartású szolgáltató intézmény. Hasonlít abban is, hogy mindkét szervezet egyfajta kísérleti üzem, annál fogva, hogy ügyszáma, kapacitása, a használatának elterjedtsége lényegesen kisebb, mint amit a társadalmi intézményrendszer nagysága alapján reálisan gondolhatnánk. Készíthetnénk becsléseket, hány ügyet jelentene évente, ha egy évben osztályonként csak egy olyan ügy volna, ahol a szolgáltatást alkalmazni lehetne. Ettől fényévnyi távolságra vagyunk.

E: Nyilván azért is, mert ez az eljárás az érintett felek közös motivációján alapul. Ez egészen más szemlélet, mint a problémák jogi útra, vagy ombudsman felé terelése.

K.A.: Ez így van, de azért a modern jogállamok mindenhol abba az irányba mennek, hogy igyekeznek – idézőjelben véve – nyomást gyakorolni a vitás felekre, hogy kísérleljék meg maguk között rendezni a vitás ügyeket. Az államnak fontos érdeke rábírní állampolgárait, hogy saját ügyeiket első körben legalábbis próbálják meg maguk rendezni, akár külső segítséggel is. Erre felhívják ugyan a figyelmet, de a gyakorlat ettől eltér. Hadd mondjak egy analógiát erre! Az ügyvédek nem szokták tudni, avagy nem szoktak rá emlékezni, hogy az ügyvédi törvény szerint az ügyvédnek először meg kell kísérlelnie egyezséget teremteni a vitás felek között. A Polgári Törvénykönyv egyik első mondata, hogy a felektől elvárható a jó szándékú együttműködés készsége. Miután ez a valóságban nem működik, a világon mindenhol hihetetlenül túlterhelt az igazságszolgáltatás és a hivatali rendszerek.

E: Olyasmí ez, mint váláskor a kötelező békéltető tárgyalás?

K.A.: Így van, ott is kiüresedett és leszűkült az eljárás. Ha már az igazságszolgáltatási rendszereket hoztuk szóba, az európai uniós államok megpróbálják úgynevezett tereléssel rávenni a feleket arra, hogy kísérleljenek meg megállapodni, akár közvetítő segítségével is. Az államnak ez sokkal gyorsabb, és kisebbek a költségei is, akárcsak az érintett felek számára, hiszen nem kell igénybe venni annyi szakértőt. Számos ilyen terelő mechanizmus van, s ez egészen odáig megy el, amit nálunk a PTK tervezete kötelező közvetítői eljárásnak nevez. Ez egy tautológia, hiszen nem lehet kötelező az, ami alapvetően önkéntes – ugyanakkor kötelező lehet az érdemi mérlegelés. Ennek elutasíthatósága kapcsán az angolszász jogi szabályozás azt mondja, hogy az ügyfélnek kell bizonyítani, hogy az ügy nem alkalmas a közvetítésre. Amennyiben erre nem hajlandó, ebben el lehet marasztalni, ami elég ok ahhoz, hogy elveszítse a perét. Ettől egészen a mindenféle pénzügyi érdekeltté tételig rengeteg módja van a terelésnek. E skála leginkább „soft” fokozata mindössze azt mondja, hogy egy adott policy felhívja a figyelmet a megállapodás közvetítő igénybevételével történő megkísérlésére.

E: A közvetítő igénybevétele egyfajta kulturális, szocializációs kérdés is?

K.A.: Részben. De azért ez egy nagyon pragmatikus dolog. Mondok egy példát a korábbi időszakból. A kisebbségi oktatást végző intézményekben a magyar jog bizonyos együttműködési, együtt döntési kötelezettséget írt elő az önkormányzat és a kisebbségi önkormányzat, mint fenntartók között. Amennyiben ez nem jött létre, akkor nagyon bonyolult módon valamilyen testület pótolhatta az egyik fél hiányzó hozzájárulását egy döntéshez, igen hosszú idő alatt. Csakhogy ezen egy intézmény egész működése tönkre mehet, hiszen ez évekbe telhet. Ha tehát nem tudnak megállapodni például a vezető személyében, vagy másban, el lehet képzelni, hogy a döntésig eltelt idő megöli az intézményt. Ilyen esetekben – és ez az amit én „soft” terelésnek nevezek – az Oktatási Hivatal, a Minisztérium,

a Megyei Önkormányzat vagy bárki, aki a környéken van, például a Közigazgatási Hivatal azt mondja, hogy tessék megpróbálni legalább egy egyezség létrehozását. Azt mondhatjuk, hogy az egyezség nagyon sok esetben létre is jön. Amikor – nemcsak az oktatásügyben, hanem más területeken is – sor kerül ezekre az eljárásokra, hetven, nyolcvan, sőt néha kilencven százalékos arányban létrejönnek a megegyezések. Ez tehát egy nagyon jó esélyű dolog. Fontos lenne a terelés egy formájaként az irányba hatni, hogy a felek megkíséreljenek leülni, és közvetítővel megállapodást létrehozni. Csakhogy ezeknek a tere-lő-mechanizmusoknak mi nagyon híján vagyunk.

E: Az, hogy ritkán jut el egy panasz erre a szintre, jelentheti azt is, hogy azonnal jogi útra terelődik, de azt is, hogy intézményi szinten megoldatlan marad. Min múlik ez? Milyen erők hatnak e két irányba?

K.A.: Igen, e két szélső pont van, kimarad a köztes fázis. Sok probléma nem jut ki az oktatási intézményből. Az arányokat nem tudom, de két okot tudok mondani, amely ebben szerepet játszhat. Az egyik egyfajta kiszolgáltatottság, amelyet kutatóként is sokszor látunk, ha az emberek kevésbé képesek artikulálni az érdekeiket, a problémákat nem nagyon hajlandók felvetni, félve az esetleges retorzióktól. Holott egy normális jogi szabályozás ettől nyilván megóvja őket. Ha az ombudsmanhoz fordulnak, a közérdekű bejelentővel azonos védelem illeti meg őket. Egy ehhez hasonló szabályozás a közvetítés esetében is indokolt volna, de azért azt mondhatom, hogy ezzel együtt sem volt olyan eset az OKSZ működése óta, amikor valakit tényleges retorzió ért volna azért, mert közvetítőhöz fordult. Ebben az értelemben tehát mégiscsak létrejön egyfajta védelem, bár nagyon sokan ettől tartanak. A másik ok, hogy olyanok a helyi társadalmi viszonyok, amelyben „nem szalonképes” dolog a tanárral vagy az iskolával szembe menni. Ugyanúgy, ahogy a munkahellyel szembe menni sem ildomos. Ha valaki megnézi, hogy ma Magyarországon milyen ügyben keletkeznek munkaügyi perek, azt fogja látni, hogy döntő többségükben – konkrét százalékot nem merek mondani, de ha becsülni kéne nyolcvan-kilencven százalékban – ezek a munkaviszony megszűnése után keletkeznek. Ami azért nagyon érdekes, mert miért ne lehetne a munkavállalónak vitája a munkáltatóval a foglalkoztatás ideje alatt is? Ez esetben pedig az lenne a normális, ha ezt a vitát el tudná vinni a bíróságig, s a döntés után is együtt dolgoznának belátva, hogy az adott konkrét ügyet így, vagy úgy kellett megoldani. Ez azonban nagyon ritka, mert az a munkáltató ténylegesen megsértődik, s utána más indokkal fogja elküldeni a munkavállalót – vagy legalábbis a munkavállaló ettől tart. Az oktatás kapcsán sincs ez másként: én most a gyerekem ügyében kezdek egy vitát? Csak akkor, ha a gyereknek, vagy a szülőnek már nagyon körmére égett az ügy. Az esetek nagy százalékában e félelem miatt nem jelennek meg a problémák. Ha pedig annyira elmérgesedik a viszony, hogy muszáj lépni, általában úgy gondolják, hogy olyan intézményhez kell fordulni, ahol az egyik fél kezdeményezésére megindul az eljárás – ilyen mondjuk az ombudsman, egy hatóság, az Oktatási Hivatal, a jegyző és így tovább az ügy jellegétől függően. E kettő szint közé kellene beékelődni a közvetítői eljárásnak, amely azt mondja, próbálják meg a probléma közös rendezését, független, pártatlan harmadik fél segítségével, amilyenek a közvetítők, a közvetítői intézmények, mint az OKSZ is. Van persze néhány ilyen eset, s azt mondhatom, akárcsak a többi terepen, ezek a kísérletek az oktatásban is nagyon nagy arányban eredményesek.

Angliában egy kísérleti program során polgári peres ügyekben az állam három órára biztosított közvetítőt annak érdekében, hogy a felek a bírósági szint előtt próbáljanak meg

mediációban megegyezni. E három órás mediációs programnak nevezett fázis eredményeképpen az ügyek fele nem került be a tárgyalóterembe. Sőt, más vizsgálatok szerint a mégis bírósági útra terelődött ügyekben is lényegesen könnyebben fogadták el a felek a bíró döntését a mediáció után. Ha egy vitás ügyről lehetett tehát egy asztal mellett normális, mondhatni racionális, pragmatikus diskurzust folytatni, kölcsönösen megérteni a másik álláspontját, utána könnyebb elfogadni, hogy egy hatóság, vagy egy autoritás mindkét fél számára kötelező döntést hoz az ügyben. Nehéz tehát a két végpont közé beékelődni, de nagyon erős a kényszer. Nem tud más felé menni a világ, mert nagyon sok a vitás ügy. Nekünk nincs arra statisztikánk, s talán azt mondhatom, kutatói definíciónk se, hogy mit hívunk iskolai vitának. Mi az, amit oktatásügyi konfliktusnak neveznénk? Egészen más az, amikor arról beszélünk, hogy hány polgári peres, vagy bírósági ügy van – ennek van statisztikája, amely pontos számot ad, az oktatási vitának nincs. A bíróság esetében érzékeltetésképpen mondhatom azt, hogy a magyar társadalom a rendszerváltás idejének háromezrészére ügyszámától mára a másfél millióig jutott el. Ilyen mértékű növekedést egyetlen hivatal sem képes feldolgozni.

E: Az oktatás hogy mozdul el a közvetítés irányába?

K.A.: A jövő felé mutat, hogy ezt muszáj megpróbálni, s valamiféle kötelezéssel – ez nagyon időjelben értendő – bátorítani a feleket. Mondok egy példát a felsőoktatás területéről, ahol mind a régi, mind az új Felsőoktatási Törvény nagyon egyértelműen fogalmaz, miszerint a feleknek joga, hogy az OKSZ-hez forduljanak. Ebből azonban nem következik az, hogy a vitás felek közül ez a másiknak is jelent-e valamilyen kötelezettséget. Például ha a hallgató az OKSZ-hez fordul, az jelent-e az intézmény számára bármilyen, akár mérlegelési kötelezettségét a közvetítői eljárás igénybevételét illetően? Van-e olyan belső szabályzat, jogi szabályozás, amely nem engedi meg az így meghozott döntés felülbírálását, megváltoztatását? Van-e méltányossági jogköre a döntéshozónak? Sorolhatnám tovább, lényeg, hogy legalább néhány ilyen támpont meghatározása szükséges, hiszen mindez nem egyértelmű.

E: Egy ilyen eljárás a képzési rendszer részéről is nevesített és döntésképes – létező – szereplőket feltételez. Ez nem okoz problémát?

K.A.: Az intézményeken belül a döntésképes fél többé-kevésbé megvan. A felsőoktatásban a hallgatók tanulmányi ügyeit illetően ilyen a kar, a dékán, a tanulmányi dékánhelyettes. Ezek a döntések ráadásul delegálhatóak, ez tehát megoldható lenne, s ritkán is okoz problémát. A közoktatásban is megvannak ezek a létező személyek, más kérdés hogy van-e ilyen intézményi szándék, policy amely például egy tantestületi értekezleten szóba kerül. Ha ez megvan, ezek ez eljárások hihetetlenül eredményesek. Példaként az úgynevezett jóvátételi, vagy fegyelmi eljárásba illeszkedő közvetítői eljárást említeném, ahol a normaszegő gyerek valamilyen jóvátételről állapodik meg a sértettel, és a közösség képviselőjével. Volt egy olyan iskola, ahol a tantestület teljesen megosztott volt a kérdésben. Egyik fele azt mondta, hogy ez nagyon jó eljárás, hiszen így a gyerek belátja a norma szükségességét, megpróbál valamilyen jóvátételt a sértett felé. Ráadásul úgy, hogy ugyanakkor a reintegráció is létrejön, s nem indul a „rossz gyerek karrier”, amelynek során egyre romlik a viselkedés. A tantestület másik fele hasonlóan korrekt megfontolásból azt mondta, hogy a fegyelmi logikája az, hogy a cselekmény a felelősség vállalásával, szankcióval jár. Ők úgy gondolták, hogy minden olyan megoldás, amelyik e szankció helyett mást kínál, kiveszi a szelet a vitorlából. Hozzátenném mindehhez, hogy majdnem minden ilyen esetben az

a tapasztalat, hogy a jóvátétel arányosan, a lehetséges szankcióknál nagyobb mértékű felelősségvállalást is tartalmaz. Ugyan itt nem szankcióról van szó, de a jóvátételbe mégis beletartozik az, amit a büntető jog „tevékeny megbánásnak” nevez.

E: Ez jelentené azt, hogy valaki ténylegesen viseli a tettének a súlyát?

K.A.: Viseli és át is érzi a súlyát. Jobban átérzi, mint amikor azt mondja, hogy kaptam egy fegyelmi büntetést, majd apukám aláírja, és kész. Ráadásul a hagyományos fegyelmi büntetés a szülőt szembefordítja az iskolával. Az én gyerekemet merték bántani? Majd én megmutatom. Ilyenkor vérmérséklettől függően kiabálás, rossz hangulat, ügyvéd főkérése van. Ugyanakkor ezek a jóvátételi eljárások a szülő és az iskola közötti együttműködést is helyre tudják állítani.

E: Hogyan függ össze a problémák útja az oktatási rendszer jellemzőivel? Például a szabad intézményválasztás a konfliktus helyi rendezését, vagy inkább a továbbállást erősíti?

K.A.: Úgy gondolom, hogy az az oktatási rendszer, amelyben autonóm döntéseket lehet hozni – akár arról is, hogy átmegyünk egy másik iskolába – sokkal inkább magába foglalja azt a szemléletet is, hogy ahol vagyunk, ott megpróbálunk valamilyen normális viszonyt felépíteni, megtalálni a közös megoldást.

E: Épp azért, mert itt már történt egy tudatos választás, amely megfelelő alap a későbbiekhez?

K.A.: Igen, ez választáson alapul: azért jöttem ide, mert az a tanító néni volt szimpatikus, mert az iskola programja tetszett. Ilyen esetben inkább megpróbálom a dolgot helyreállítani, mint otthagyni az intézményt és átmenni egy másikba, amelyről keveset tudok. Az intézmények közti szabadabb választás és a viták helyi rendezése tehát nemcsak hogy nem mond ellent egymásnak, hanem inkább erősítik egymást. Nagyon fontos, hogy olyan intézményekben, ahol autonóm, szuverén döntésképes szereplők vannak, sokkal inkább létrejönnek ezek a kísérletek és egyébként más jogorvoslatok is. A kissé jogtudatosabb, autonómabb szereplők azok, akik adott esetben inkább vállalják azt, hogy elmenjenek az ombudsmanhoz, állásfoglalást kérjenek tőle, igénybe vegyék a segítségét, vagy megpróbáljanak a jegyzőtől jogorvoslatot, kivizsgálást kérni. Ezek a jogorvoslati módszerek is inkább kötődnek az autonóm szereplőkhöz. Attól tartok ugyanakkor, hogy a látns konfliktus-feloldási módszerek inkább a kevésbé autonóm, kissé szervilis világ sajátjai, amelyben elnyomjuk a belső vitákat, ingerültek és indulatosak vagyunk, s az intézményen kívüli világban beszélünk, lobbizunk. A lobbizás ebben pejoratív értelemben használom, amikor az ellenálláshoz, károkozáshoz a helyi társadalmi, politikai környezetben keresünk támogatókat.

E: Milyen értékeléssel kapcsolatos vitákban került már sor közvetítésre?

K.A.: Aránylag kevés ilyen eset volt. Általában amikor egy ilyen eset közvetítőhöz kerül, az OKSZ-t bevonják a rendezésbe, ott már nem az értékelés, hanem az együttműködés a vita tárgya. Úgy veszem észre, hogy az értékelést, mint szakmai kérdést meglehetősen tiszteletben tartják. A szülő nem is nagyon tudja mi alapján vitatni a tantárgyi értékelést, e kérdésről kevésbé nyitnak formális, vagy nyílt vitát. A magatartási, fegyelmi ügyek értékelése talán egy kicsit más lapra tartozik.

E: Mint ahogy a kettő összecsúsztása is? Az ombudsmanhoz is érkeztek ilyen panaszok, hiszen az Oktatási Törvény szerint a mulasztási vagy magatartási problémákat tantárgyi érdemjeggyel nem lehet értékelni.

K.A.: Így van. Van, hogy a tantárgyi és magatartási értékelés összecsúszik, illetve valamilyen fegyelmi vétség mögött egy értékeléssel kapcsolatos panasz jelenik meg. Nehezen

szétválasztható ez, hiszen ha a viszony romlik, akkor ebbe mindenféle elemek bekerülnek – magatartásiak és mulasztásiak is. Értékelési problémák esetén előbb utóbb nagy valószínűséggel lesz kérés, vagy igazolatlan óra is. Nálunk is leginkább olyan esetek vannak, ahol már nem az eredeti tantárgyi értékelés a közvetlen oka a megkeresésnek, hanem a diák és az iskola, vagy a szülő és az iskola közötti együttműködés problémája. Ezzel együtt volt értékeléssel kapcsolatos közvetítésünk is. Példaértékű volt egy érettségi vizsga, amelyen egy szakmai tárgy érettségijének feltétele egy otthon elkészítendő dolgozat volt. Ennek elkészítéséhez a diák nagyon komoly segítséget kapott, mivel a szülőknek volt ismeretlege a témában, egy olyan vállalkozó intézmény, ahová a gyerek elment és ott támogatást kapott a megíráshoz. A tanár pedig, miután megnézte a dolgozatot azt mondta, hogy ezt nem a gyerek írta és ráírta a kettést. Ebből lett egy vita és jogilag végiggondolva ez tényleg egy nagyon faramuci helyzet. A szülők azt kifogásolták, hogy a gyerekek nem volt módja bebizonyítani, hogy ő írta a dolgozatot, a tanár nem adott alkalmat arra, hogy szóban kérdezze és így tovább. A dolgozatban ugyanakkor rengeteg szakmai hiba is volt, tehát szó sem volt arról, hogy kiváló lett volna, csak nagyon sok adattal, háttéranyaggal dolgozott. Ha ez az ügy mondjuk az Oktatási Hivatalhoz került volna, azt vizsgálták volna, hogy az osztályozásban történt-e hiba. Amennyiben igen, az egész osztály érettségi eredményét kell megsemmisíteni, hiszen maga az értékelési eljárás hibás. Ez a felsőoktatási továbbtanulás előtt meglehetősen komoly problémát okozott volna, ráadásul az érintettet a rossz jegy ellenére is felvették a választott felsőoktatási intézménybe. Mivel azonban a testvére is az intézményben tanult, a szülők úgy gondolták, hogy ez így nem mehet tovább. Nagyon érdekes eljárás volt ez, melyben az iskola belátta, hogy a gyakorlata hibás volt, hisz nem adott módot annak igazolására, hogy a tanár kétélyei beigazolódnak, vagy megcáfolhatóak legyenek. A gyerek pedig belátta, hogy neki is nagyon súlyos mulasztásai voltak, hiszen hivatkozások hiányában nem lehetett megkülönböztetni a dolgozatban a másától kapott adatot. A vita nem arról szólt, hogy a dolgozat kettés vagy egyes vagy ötös, ezt a beszélgetés során a felek is belátták. A megállapodás az lett, hogy a továbbiakban megváltoztatják az ezzel kapcsolatos policy-t, ám az eredeti jegyet nem módosítják. Ez a megoldás mindenki számára tökéletesen elfogadható volt, a szülők is meg voltak győződve arról, hogy ez alapján nem érheti retorzió a kisebbik testvért. Előtte ugyanis meg voltak győződve arról, hogy őt el kell majd vinni az iskolából, holott szeret odajárni, a tanárok is szeretik. Ez tehát egy nagyon jó mintapéldája annak a győztes-győztes megállapodásnak, amit az alternatív vitarendezési eljárásokban célként tűzhetünk ki. Egy ilyen klasszikus „win-win” megoldás során mind a két fél tökéletesen elégedett a döntéssel, amely a felek viszonyát rendezte és helyreállította az együttműködést.

E: Miért ilyen kevés az értékeléssel kapcsolatos, egyeztetésig jutó panasz?

K.A.: Ha a jogorvoslatra rendelkezésre álló idő nagyon rövid, a döntés meghozatalakor már elmúlik a reparáció lehetősége. Ez jól látszik a felvételi eljáráshoz kötődő panaszokon. A közoktatásban például a hatosztályos gimnáziumi felvételi esetében volt ilyen kényes ügy arról, hogy milyen felvételi módszer lehetséges. Az egyeztetésre itt azonban nagyon rövid az idő, hiszen az, hogy egy bármilyen hatósági eljárás fél évvel, egy évvel, sőt egy bírósági eljárás két évvel később megállapítsa, hogy ott valami nem stimmelt, bizonyos értelemben egyáltalán nem teszi lehetővé az ügy orvoslását. Hiszen nem lehet egy gyereknek azt mondani, hogy pörgessük csak vissza két évvel ezt a filmet, és kezdjük onnan, hogy te mégis abba az iskolába járhatsz, amelyiket választottad. A fenti esetben is a köz-

vetítésre már csak nyár közepén-végén került sor, ám ebben az időszakban a felvételtől már csak a fenntartó dönthetett. Ezt az egyezséget úgy lehetett létrehozni, hogy abban az iskolaigazgató mellett a fenntartó is részt vett, aki méltányossági jogkört gyakorolva hozhat felvételi döntést. Egy ilyen döntés azonban a létszámot is befolyásolja, ami újabb problémát jelenthet. Ez esetben a létszám még épp a határon volt, így elfogadták a felvételi kérelmet. Ezzel kapcsolatban is hangsúlyoznám, hogy egy megegyezéssel létrejött kompromisszum egészen más, mintha a hatósági döntésre vártak volna. Nagyon nehéz annak a gyerekek a helyzete, akit egy hatóság „tol be” az intézménybe, mind az igazgató, mind az iskola egésze máshogy fogadja be, s könnyen rajta marad a bélyeg.

E: Mitől várható elmozdulás az oktatásügyi közvetítések igénybevétele felé?

K.A.: Mindenekelőtt azt mondom, hogy rendelkezésre kell állnia magának a lehetőségnek, ám még ez sem mindig evidens. Mind a mai napig hiányzik például a lehetséges szolgáltatási formák végiggondolása. Erre nem feltétlenül csak az OKSZ, mint „királyi szállító” lehet a válasz, hiszen vannak azért civil szervezetek, közvetítők is, akik kiválóan alkalmasak erre és már csináltak is ilyet. Ugyanakkor az államnak részben minőségbiztosítási okokból is fönnt kell tartani a saját rendszerét, amely „föltérszi a léce” az ilyen jellegű szolgáltatások számára. Általában azt szokták mondani, hogy kétféle ok van, ami miatt az állam szerepet vállal az ilyen intézmények fenntartásában, működtetésében. Egyrészt az anyagi, másrészt a tartalmi, minőségi szempontok. Az állam költségérzékeny. Minden olyan ügy, amely a közvetítői eljárásba kerül, az államnak eltörpülő, töredék költségébe kerül ahhoz képest, mintha végigvándorolna a különböző állami (hivatali, jogorvoslati) rendszerek között. Más ágazatok is érintettek ebben, hiszen az oktatásügyben keletkező vita okozhat költséget akár az igazságügyben, akár az önkormányzati büdzsében. Az, hogy a közvetítői eljárás anyagilag megtérülő dolog, az egész biztos, ezt minden hazai és külföldi tapasztalat alátámasztja.

Másfelől fontos szakmai célokat tud teljesíteni. Ahogy említettem is, a normaszegéssel kapcsolatos ügyek egyszerűen jobb eredménnyel járnak ezen az úton, mert a gyerek be fogja tartani, magáévá fogja tenni a normát. A jóvátétel során a felek között helyreáll az együttműködés, amelynek nincs alternatívája. Nem véletlen, hogy a családjogban is a gyámügyek kapcsán mondja ki a törvény a kötelező közvetítés lehetőségét. Ezekben az esetekben nincs választási lehetőség, az elvált szülők a válás után is szülők maradnak, így köztük valamilyen együttműködési kényszer van. Kistélepléseken az iskola működtetése nem választási lehetőség, a gyerekek sem mehetnek át egy másik iskolába. A nagyobb telepléseken pedig a pedagógiai irányultságban, szakban, tagozatban, szolgáltatásban van ilyen jellegű egymásra utaltság. Ezért is nagyon fontos, hogy ez a fajta helyreállítás létrejöhön. A hatósági vagy bírósági eljárások rendszerint nem hozzák létre ezt a harmóniát. Ritka az a bírósági per, amely után egymás nyakába borulnak a felek (volt olyan kistéleplésen lezajlott közvetítés, ahol erre, a képviselőtestület ülését követően sor került a képviselők és a szülők között).

E: Az államnak tehát érdekében áll mindezt szolgáltatásként nyújtani?

K.A.: Ez a szolgáltató jelleg az állam pénzügyi és minőségi érdekelttségéből következik. Láthattuk, hogy az állam számára is fontos a megállapodások létrejötte, ám az nem várható el a felektől, hogy piaci alapon vegyenek igénybe egy ilyen szolgáltatást. A felsőoktatásban például a hallgató jogi értelemben egyenrangú az intézménnyel, ám tudjuk, hogy mögötte háttérként csak a diákhitel van, az intézmény mögött pedig adott esetben akár

hatvanmilliárdos éves költségvetési főösszeg. Nem reális tehát, hogy ők valóban egyenrangú félként vehessenek részt az egyeztetésben. Mivel azonban az államnak az az érdeke, hogy közöttük a vitás ügyek rendeződjenek, ezért mindenhol a világon szolgáltatóként is megjelenik az ilyen ügyekben. Így van ez az egészségügyben is. Egy műhiba sértettje vagy annak hozzátartozója nem tud egyenrangú fél lenni egy intézménnyel folytatott vitában, amely mögött – akármilyen szegény is az egészségügy, de – mégiscsak ott áll az egészség-biztosító óriási, az egyénnel össze nem mérhető méretű intézményi háttér. Nem véletlen tehát, hogy az egészségügyben ugyanígy állami szerepvállalás van. Mindez persze igényel szabályozást, intézményt, igényelne kutatást, nyilvánosságot, szakmai szttenderdeket, átjárhatóságot más ágazatokkal. Összességében tehát a közvetítői szakma igazságügyi, oktatási, munkaügyi területről építkező közös etikai kódexét.

* * *

Tanárok és diákok az iskolai vitarendezésről

*Vélemények a tanár-diák vitahelyzetek intézményi kezeléséről szakképző iskolai tanárok és diákok fókuszcsoporthoz vizsgálatát alapján**

Az iskolán belül zajló konfliktusok kezelését meghatározó tényezők érzékeltetéséhez egy szakképző iskolai tanárok és diákok körében zajló friss kutatás adataihoz fordulhatunk. „Az alternatív vitarendezés, az érdekalapú tárgyalás és a resztoratív technikák bevezetésére vonatkozó program vizsgálata” címmel zajló kutatást az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai végezték 2012-ben. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy milyen lehetőségei vannak a hazai oktatási rendszerben a megszokottól alapvetően eltérő konfliktuskezelési eljárásoknak. A kutatás keretében egyebek mellett az iskolákban felmerülő konfliktus-típusok és az ezekre adott válaszreakciók, megoldási módok összegyűjtése zajlott. A fókuszcsoporthoz vizsgálatok során 18 szakképző intézmény 9–11. osztályos tanulóit és pedagógusait kerestük fel. Az alábbiakban az e körben zajlott beszélgetésekből válogattunk a tanár-diák vitahelyzetek kezelését jól példázó idézeteket.

A beszélgetésekből kiemelt részleteket négy témakörre bontottuk, az idézeteket mindegyiküknél tanár-diák bontásban tüntettük fel. A konfliktusos helyzetek kezelésére vonatkozóan elsőként az egyeztetési eljárásokkal kapcsolatos véleményeket mutatjuk be, majd a problémák kezelésének másik oldaláról, az intézményváltással végződő vitás helyzetekről gyűjtöttünk példákat. Másik két idézet-csoportunk a vitás helyzetek szereplőire fókuszál: a szülők vitarendezésben betöltött szerepére illetve a diákok tanulmányi teljesítményének értékelésével kapcsolatos főbb kritikákra.

* A program megvalósulását az Emberi Erőforrások Minisztériuma megbízásából a Munkaerő-piaci Alap támogatja. A szerződésszám és tárgy: FKA-KT-26/2008. szerződésszáma „Az alternatív vitarendezés, az érdekalapú tárgyalás és a resztoratív technikák bevezetése a szakképző intézmények működési és nevelési gyakorlatába” című projekt.

** A vizsgálat megvalósításában részt vevő munkatársak: Ercsei Kálmán, Fehérvári Anikó, Greksa Edit, Györgyi Zoltán, Imre Anna, Kállai Gabriella, Kerényi Tamás, Kovács István Vilmos, Kurucz Orsolya, Mártonfi György, Németh Etelka, Nikitscher Péter, Puskás Szilvia, Sági Matild, Szemerszki Marianna, Tomasz Gábor.

„...ha kimegy az életbe kinek fog szólni?”

Vitarendezés egyeztetéssel

Tanárok:

„Az tetszik az egyeztetőben, hogy egyrészt ott van a diák s az összes szaktanár, akinek gondja van vele... Ott van a gyermekvédelem is, aki vezeti az egész eljárást, és ott a szülő is. Azokban az esetekben, ahol részt vettem egyeztető eljáráson, nagyon fontosnak találtam, hogy a gyerek visszajelzést kapott felnőttek előtt, hogy a szülő hogy érzi magát az ügygel kapcsolatban.”

„A cselekvési terv kapcsán született egy közbülső megoldás, a jóvátétel és ez egész jól működik idén. Így a dohányzással kapcsolatban megvannak a fokozatok, hogy figyelmeztetjük először szóban stb. Más dolgokban is ezt használják már a kollegák. Tehát a diák nem fegyelmi fokozatot kap, hanem amikor például megdobálták a buszmegállót hógolyóval, utána egy napig vagy egy hétig takarítaniuk kellett a járdát.”

„Több olyan fegyelmi tárgyalásos esetet tudok mutatni – azt mondom, hogy legalább húszat, harmincat – amit simán, nevetve meg lehetett volna spórolni, ha a tanár odamegy és azt mondja: kisfiam én ezt veled, anyukáddal megbeszélem hatszemközt, hármásban.”

„Amit mediációig tudunk elvinni, annak nagy százaléka megállapodással végződik. Ha mediációig nem tudunk eljutni, akkor az a probléma, hogy hiányzik a belátás-tudat bármelyik részről. Leginkább a sértett, nem a sérelmező részéről.”

„...rendezni vitát, vagy konfliktust csak úgy lehet, hogy valamilyen módon törekedjenek a megoldásra. De ők eleve nincsenek azon a szinten, hogy meghallgassák a másikat, megvárják a másikat, hogy tudjon beszélni, bármilyen módon kommunikálni a legalapvetőbb dolgokat.”

„Az az én gyengeségem, ha a diákot az igazgatóhoz kell vinni, mert akkor én vagyok az utolsó senki a szemében.”

Diákok:

„...a probléma megoldása megtörtént, mert megbeszéltük és a végén letisztázódott minden. Mindenki elmondta a saját álláspontját, saját gondolatait. (...) Utána jó viszonyban lettünk a tanárral, most ő tanít engem újra és ő az egyik legjobb tanár, akivel a legjobban vagyok.”

„ – *Kihez fordulhattok, ha egy tanárral problémátok van?*

– Osztályfőnökhöz. Vagy igazából az igazgatóhoz is mehetsz.

– Ahhoz nem érdemes. Már voltam nála.

– Mert bebizonyítja, hogy te vagy a hibás?

– Igen.

– Gondoltam.”

„Ha itt az iskolában hozzászokik, hogy a tanárnak szól, ha valami baj van, akkor, ha kimegy az életbe kinek fog szólni? Erről szól a történet.”

„ – *Tudtok valakiről, aki volt egyeztetőn?*

– Persze a fél osztály. Komolyan. Nem viccből mondtam.

– *És mit mesélnek? Mi történik?*

– Semmi. Azt mondták megvédték őket és ennyi.

– *Megvédték őket? Ki?*

– Hát a tanárok. Nem tudom, nem voltam ott.”

„Öten voltunk, kettőnknek volt fegyelmi: nekem, meg egyik osztálytársamnak. Öt ember volt az, aki mindig röhögött órán, meg rendetlenkedett és akkor volt egy ilyen beszélgetés. Mindenkinek behívták a szüleit, meg a tanárokat – ez nem fegyelmi tárgyalás volt, csak beszélgetés.

– *Akkor együtt ültetek le mind az öten meg a szülők?*

– Igen, együtt.

– *Ki volt ott az iskola részéről?*

– Igazgatóhelyettes, három tanár, meg valami elnök. A fegyelmi bizottság elnöke.

– *Mi lett a beszélgetésnek az eredménye?*

– Alá kellett írni pár dolgot. Alá kellett írni, hogy nem fogunk röhögni, nem fogunk rendetlenkedni. A fiúk nem ülhetnek egymás mellett órán.

– *Ezt elfogadtátok, vagy kénytelenek voltatok elfogadni? Hogy volt ez?*

– Körülbelül kénytelenek voltunk.

– *Mennyire tartható ez most be? Mennyire tartjátok be?*

– Hellyel-közzel.

– *A tanárok részéről most már rendben van?*

– Meg vagyunk bélyegezve.”

„Ez itt alapvetően a végállomás”

Vitarendezés helyett intézményváltás

Tanárok:

„...az osztályomban volt egy olyan probléma, amit szerintem nem nagyon sikerült kezelni. Az eredmény az lett, hogy a kislány kiment magántanulónak, hogy megszabaduljon attól a néhány osztálytársától, akik nem vették komolyan ezt a mediációt. (...) Ami, azt hiszem a lehető legrosszabb megoldás.”

„...most legutóbb volt nálam egy anyuka. A gyerekének drog problémái vannak. (...) Itt sajnos nem volt egyeztető eljárás. A gyerek hónapok óta nem jár iskolába, kergettük össze-vissza, mindenfelé. A végén már csak a Polgármesteri Hivatal segítségével tudtam elővarázsolni őt, nagy nehezen. Mondjuk, ebben az esetben nem hiszem, hogy egyeztető eljárásra van szükség, hanem más szervekhez kell fordulni. (...) Ezt is például szépen megoldottuk, jegyző, családsegítő, gyermekjóléti, mindenki felé jeleztünk, hogy mi legyen, hogy legyen. Ha többen összefogunk, akkor nyilván tudunk neki segíteni. Igazgató úr is engedélyezte, hogy legyen magántanuló, csak vizsgázni jöjjön be, hátha otthon meg tudják egy kicsit jobban fogni.”

„Nálunk csak nagyon radikális intézkedésnek van hatása. Ha kap valaki egy osztályfőnökit, egy igazgatót, nem érdekli. Ha kirakjuk vagy megvonjuk tőle azokat a támogatásokat, amiket kapott – mondjuk a bérlettámogatást – az már igen.”

„Nagyon tetszik és teljes mértékben egyetértek azzal, amit más országokban hallottam, hogy kizárnám őket az iskolából két-három napra, vagy egy hétre, két hétre felfüggesztve. A gyerekek nagy többsége olyan, hogy, amitől tiltjuk azt azért is megteszi. Ilyenkor két hétig otthon foglalkozna vele anyuka, apuka, és akkor meglátja, hogy jobb, ha beküldi. Nekem ez tetszik.”

„Ez itt alapvetően a végállomás, ezért nekünk nem azok a módszereink lesznek se ma, se holnap, amelyek általában egy másik iskolában beválhatnak. Hiszen őket majdnem hogy úgy kell kezelünk, hogy ők itt egy adott állapot. Olyannal ne is próbálkozzál, mert nincs annak értelme, hogy te tőle megszabadulj, hiszen nincs tovább hová mennie a gyerekeknek. Itt azok a módszerek, azok a pedagógiai fogások az eredményesek, amelyek megpróbálnak valamilyen konszolidáltabb állapotot létrehozni.”

Diákok:

„Az osztályomban harmincketten voltak és négy gyereket vittek le szakmunkásba. Én szakközépbe jártam és ők nem értették az egészet. (...) Volt egy lány, aki egy órára, két órára bejött, aztán hazagyalogolt a sorozatát megnézni, őt ezért tették le. A másik hármat pedig azért, mert nem értették.”

„A mi osztályunkban is van most egy ilyen tanár–diák konfliktus, és az a diák el is fog menni innen az iskolából az év végétől.”

„– Nagyon sokan elmentek.

– *A diákok közül?*

– Igen. Azok mentek el, akik miatt volt ez a konfliktus.

– *De elküldték őket, vagy elmentek?*

– Elmentek. Van, akit kirúgtak.

(...)

– *És hogy megy egy ilyen kirúgás, miért rúgták ki őket?*

– Főként az, hogy tanár–diák szokott veszekedni, mert mi köztünk, diákok között nem nagyon volt konfliktus. És akkor jöhet a fegyelmi, és akkor kirúgták.

– Nálunk nagyon könnyű kikerülni, mert kapsz három szaktanárit...

– Szaktanári, osztályfőnöki, másik osztályfőnöki...

– Volt, akit hiányzásért rúgtak ki. „

„Ha nincs semmi beírásom, akkor szabadabb vagyok órákon, hogy úgy mondjam. Ha van szaktanárim, akkor figyelek arra, hogy van szaktanárim, aztán osztályfőnöki, aztán igazgatóim, ahol most tartok, akkor tudom, hogy inkább bekussolok órán.”

„Fegyelmi tárgyalás? Arról mi nem tudunk, ha van is. Viszont már lehetett tapasztalni pár ilyen kis kicsapást, meg ilyeneket. Ebben az évben volt már egy pár. De aki nincs benne, az annyira nagyon nem tudja. Mi is csak hallottuk. Meg észrevettük, hogy eltűntek az emberek. Tehát nem verik ezt nagy dobra. És nem a koboldok vitték el őket.”

„...itt (a középiskolában) már fenyegethet az a veszély is, hogy kirúgnak az iskolából. Általánosban is sokszor elmondták, hogy az a baj, hogy nem tudok veled mit csinálni, mert ide kötelező járnod, mert még ennyi és ennyi éves vagy. De, ha majd elmész középiskolába, sokszor hallhatod, hogy nem kötelező ide járni. És itt fenyeget egy kis veszély.”

„...apuka azt mondta a 600-adik esély után, hogy türelmetlenek voltunk”

Szülők és iskola

Tanárok:

„Szerintem néha az egyik legnagyobb problémát az jelenti, hogy nem tudunk a szülővel beszélgetni. Sok emberkénél még a fegyelmi tárgyalásra sem tud eljönni – vagy nem

akar, vagy nincs módja. Ily módon azt a harmadik felet, akit be kellene vonni, nem mindig tudjuk bevonni.”

„Volt már olyan esetem, hogy a gyerek még 5–10 perce se vizsgázott le, sikertelen lett a vizsga. Előkerült anyuka és a terem másik végéből elég emelkedett hangnemben kérte ki. Leültettem és elmondtam, hogy nem elégséges a gyereknek a munkája. Az anyuka is megértette és a gyerek is ott volt, részt vett ebben a beszélgetésben.”

„Hát annál kínosabb pillanatom nem volt, mint amikor az ... fegyelmi tárgyalásának a végén apuka azt mondta a 600-adik esély után, hogy türelmetlenek voltunk, és nem adtunk elég lehetőséget. Hogy mi szenvedtünk kudarcot azzal, hogy az ő gyerekét kirúgtuk.”

„Amennyiben nem méri jól föl a helyzetet a szülők, a diákok a képességeiket, ez egy nagyon komoly konfliktushelyzetet okozhat a későbbiekben. (...) És nagyon sokszor a szülő ezt nem hajlandó tudomásul venni. Tehát az iskola, a pedagógus, az osztályfőnök, az igazgató elmondja neki, hogy kéne változtatni. És a szülő köti magát ahhoz, hogy nem és akkor itt jut el odáig, hogy sokszor azzal érvel a szülő, hogy mert a fia nagyon jól érzi magát itt az iskolában. Hát igen, jól érzi magát, de hát az önmagában nem elég.”

„Meglátásom és tapasztalatom szerint van egy olyan probléma is, hogy a kommunikáció az iskola és a szülő között zavart. Nagyon sok esetben hiába mondjuk el a szülőnek, hogy kedves szülő, nagyon édes, nagyon aranyos, nagyon kedves a gyerek, de erre ő nem alkalmas. A szülő nem hiszi el. A szülő azt gondolja, hogy az ő gyereke aztán mindent, aztán nagyon és abszolút, és több kört megfuttat a gyerekért, fölöslegesen. A gyerek halálra halmozta a kudarc élményeket, nem jó neki az osztályban. A gyerek se akar itt lenni. Akkor mi is, tanárok, belátjuk, hogy nem és a szülőt ideültetjük. És a szülő támadásnak veszi azt, amikor megmondjuk, hogy figyelj, kedves szülő, a te gyereked ebben, abban, másban jobb. Vigyed el légy szíves, mert neki ez itt nem lesz jó. Tehát ab ovo zavart sok esetben a kommunikáció a tanár és a szülő, vagy az iskola és a szülő között.”

„Itt szembesül nálunk azzal, hogy egy tanulási folyamat közepe vagyunk, mert a diák jön valahonnan és megy valamerre. Akkor lehetnénk sikeresek, hogyha ez egy felépített valami lenne, ha megkapná mondjuk óvodás kortól, vagy otthonról. (...) Nehezebb is megtalálni azokat a pontokat, mire idekerül már. Mi mindenben keresztül megy. Sok-sok év óta benne van ebben a folyamatban.”

„Sokat beszélünk a családi háttérrel. (...) A szülőnek dolgoznia kell, ettől működik. Célokot kell adni a gyerekeknek (...) És mi nem tudunk mit tenni, ha ezt nem kapja meg a gyerek, kész. Meg tudjuk tenni, amit nekünk meg kell, de ha nem működött, akkor olyan, mintha a háromlábú széknek az egyik lábát kivenném, és megpróbálnám felállítani. Soha az életben nem fog.”

„A gyerek úgy jön ide, ahogy idejön. Családi háttér gyakorlatilag nincs. Nincs kire támaszkodnia, aki az iskolának partnere abban, amit a gyerekekkel el kéne, hogy kövessünk. (...) A család hiányosságait, azt nem tudja, meg nem is dolga megadni az iskolának, képtelen is arra, hogy pótlólagosan bármit is ebből visszaadjon a gyerekeknek, vagy megadjon a gyerekeknek.”

„A szülők örülnek ám, hogy mi ezeket a gyerekeket felkaroljuk. Sokat látogatunk, elmegyünk családokhoz, tehát a szülőkkel van, hogy úgy tudunk kommunikálni, hogy ő be se jön, hanem mi megyünk hozzá.”

„Ide a szülők nagyon nehezen jönnek, főleg a legproblémásabb gyerekek szülői. Vagy nincs is szülő egyáltalán. Nagyon örülünk, ha egy szülő bejön, mert akkor tudunk kivel beszélni, a diákokon kívül.”

„Sok osztályban nagyon jól működik a szülő-tanár-osztályfőnök kapcsolat telefonon. Az iskola 67%-a bejár más térségből. A szülők onnan, főleg kis településekről a munkájuk miatt, a mezőgazdaság miatt nagyon ritkán tudnak ide bejönni. Nagy szülő-járás nincs ebben az iskolában. A telefon az az egyetlen olyan kapocs, a mobiltelefon óta, hogy igazán meg tudják találni egymást. Sok osztályfőnök megadja a mobilszámát.”

„A családban is mindig meg kell találni azt a személyt, akihez lehet kapcsolódni. Lehet, hogy éppen nem az anyuka otthon a főnök, hanem a nagymama, vagy más az, akin keresztül lehet hatni a gyerekekre. Ha tudom, hogy az apjától fél és azt mondom neki, hogy mindjárt felhívom apádat, és akkor rögtön fogja csinálni azt, amit mondok neki.”

„Ezek a konfliktusok abból adódnak, hogy a gyerek elmondja otthon a történetét, de mivel némely szülők nem tartják a kapcsolatot az iskolával és a gyerekek a bemondására bejönnek, kiderül itt az első mondatok után, hogy nem is úgy történt.”

Diákok:

„ – Nálunk volt rá példa, hogy volt egy tanár és egy diák, és a tanár máshogy osztályozta, mint a többiek. Akkor bejött az édesanyja, és elmondta, hogy a diáknak ezek a problémái. A tanár azt mondta, rendben, változtatni fog. Egy hétre rá változatlan maradt a helyzet. Csak megígérte, de ettől függetlenül nem változtatott semmit.

– *A szülők nem jöttek többet?*

– *Azóta már magántanuló.”*

„ – *Mennyire jellemző az, hogy esetleg szülő-iskola között alakuljon ki konfliktus? Ilyen téren mi a tapasztalatotok?*

– *Hogyha magamból indulok ki, akkor a szülők nem igazán tudják, hogy egyáltalán mi folyik itt az iskolában. Kevesen mondják el otthon, hogy mi volt éppen a suliban.”*

„...neked egy kettes vágjon hajat?”

Az értékelés kritikái

Tanárok:

„Szerintem a tanár-diák konfliktus nem annyira jellemző. Nyilván minden gyerek válogat a tanárok közül, tehát egy – már bocsánat – fizika szakos általában kisebb népszerűségnek örvend, mint egy történelem szakos, aki végigbohóckodhatja az órát, ha úgy alakul. Kicsit nyilván más a tanítási stílus egy töri órán vagy egy magyaron. De szerintem a gyerekeknek van egy olyan eszközük, amivel mindenképpen kifejezhetik a véleményüket, és ez a tanári értékelés, ami minden évben ilyenkor, év végén van.”

„Elsőben hozzák az általános iskolában szerzett élményeiket. (...) Mindig azt mondom, hogy jó, az ott volt, azt le lehet zárni. Most nézzük, hogy itt mik a lehetőségek. Mennek a nagy hegyi beszédeink, hogy mi nem azért vagyunk, hogy ellenséggé váljunk, hanem azért, hogy segítsünk. Kell egy időszak, hogy ezt megértsék, hogy gyerekbarátként próbálunk közelíteni feléjük. Amikor már látják, hogy ez nemcsak szólam, hanem valójában is, a gyakorlatban is ez érvényesül, az olyan 9. év vége, 10. Onnantól kezdve már azt hiszem, hogy sokkal jobban kezelhetőek, nem?”

„ – *A tanár-diák konfliktus kapcsán milyen problémákkal keresik meg Önöket?*

– Igazságtalan osztályzás, nincsen beírva jegy. Órán volt, és hiányzást írnak be, tehát ilyen banális. Én tudtam az anyagot, de rosszabb osztályzatot kaptam. Nem is írtam dolgozatot. Nem is voltam az órán és beírt egy egyest, ez például gyakori. Olyan problémával nem szoktak, hogy mondjuk egy tanárral szemben fölmerülne az, hogy nem jól tanít. Ilyenek ritkák, ezek nem jellemzőek.”

„Elég sok beszélgetés, meg elég sok – idézőjelben mondom – veszekedés származik egy olyan szituációból, amikor azt a szemléletet próbáljuk meg legyőzni, hogy elég nekem a kettes. Ez nagyon sok esetben megjelenik. Ma már számolnak a diákok, akár még az érettségi vizsgán is, és ennek az a következménye, hogy egy nagyon alacsony szintnél ha úgy érzi, hogy ez megvan, akkor onnantól kezdve nem dolgozik tovább. Ezt nehezen viseljük, én, személy szerint különösen, ezért bizony ez komoly konfliktusokat is eredményez, mert ugyanakkor nagyon sokszor azzal szembesülök, hogy aki velem szemben áll, az egész egyszerűen nem érti azt, hogy nekem ez miért probléma? Megvan a kettese, elérte azt, amit akar, akkor mit akarok még tőle a továbbiakban? Racionálisan értem, csak érzelmileg nem tudom elfogadni ezt a fajta magatartást. Főleg akkor, amikor adott esetben több évig ismervén a diákot, szent meggyőződése az, hogy ő ennél sokkal többre lenne képes. Ez az, amit a kollegám mond, hogy nagyon nehezen tudunk hajtani, ezen a keréken, mert az eléggé be van ragadva.”

„Ezek a gyerekek mások, mint régen. Ezek a digitális bennszülöttek, ők ezekkel a kutyákkal születtek meg. Mi pedig bevándorlók vagyunk ebben a világban, míg az ő életük erről szól. (...) A kimenetnél viszont komoly követelmények vannak. Egy másfajta gyerek motiváció nélkül, értékrendszeri válsággal ideérkezik (...) Más a gyerek, más az érték, nem motivált, keveset hoz általánosból, mert mindent ráhagytak, és kint meg ugyanannyit kell teljesítenie, mint eddig teljesíteni kellett. Azt tapasztaljuk, hogy egyre nehezebben ugorják meg azt a léccet, amit hát eddig sem volt annyira könnyű, de azért megugrották. Azt tapasztalatom, hogy ez így együtt nehéz.”

„Alapjában onnan kell indulni, hogy a szakiskolai osztályok, és most már lassan a szakközepesek is, a tanulás iránti igen csekély motivációval érkeznek. Alapjában véve nincsenek azoknak a készségeknek a birtokában, amivel a nyolcvanas években. Nem hoz felszerelést, nincs füzet, ha kap tollat, vissza se adja, következő órán már az sincs. Létszámában is nagy, és az egész hozott kulturátlanságával is nehezen kezelhető gyerek társaság.”

„A minőségi szakképzés, meg az, hogy valakit a hátrányoktól idehozzunk, az olyan út, amik nem férnek meg együtt. Ebből a gyerektársaságból nem lesz minőségi szakmunkás. De még ezeken belül is az, aki haladni tudna, nyilvánvalóan azt fogja mondani, hogy miért kapok én arra kettest, hogy megcsinálom, ő meg arra kap kettest, hogy mit tudom én gyöngyöt fűz annyi idő alatt, mert arra képes.”

„Még nincs, vagy nem lehet reális jövő képet állítani a gyerek elé. Ha megkérdezi, hogy miért tanuljak, nem tudom neki megmondani, hogy mi lesz belőle. Sajnos azt lehet mondani, hogy ugyanaz, mint ha nem tanulsz. (...) Tehát semmi nem ösztönzi, motiválja arra őket, hogy tanuljanak. Ha ilyen célokat akarok mondani, hazudok valamit. Mert nem felel a valóságnak.”

„Klasszikus probléma, hogy a nullára értékelhető produkció után, megkérdezi az ember – főleg kilencedikeseket –, na és általános iskolában mi volt ilyenkor, mit mondtak. Azt mondták, hogy üljél le. Mire osztályoztak? Elmondják, hogy elmentek bevásárolni a ta-

nító néninek, meg valamelyik odajön hozzám az óra végén, hogy »jól viselkedtem«. Nagyon örülök neki, ez lenne a cél. »És akkor most kapok ötöst érte?«

„A kilencedikeseknél fontos a dicséret, önteni kell rájuk a legkisebbért is.”

„...elfogadják az értékelést. Egymással szoktam őket értékeltetni, hogy te erre hányast adnál? De ők rosszabbat adnak. Kritikusabbak.”

„...nálam aki már bukik, azt nem zavarja, hogy megbukik. Közzé szoktam tenni, hogy most itt a lehetőség, itt az egész osztály, javítasz-e, vagy megbuksz? Őt nem érdekli, kijelenti mindenki előtt. Nálunk csak az ilyen bukik végül, mert a kettést kiverem bárkiből. Úgy vagyok vele, hogy aki meg akarja buktatni magát, annak engedem.”

„...az ösztöndíj motiválta őket, a kisebbségi ösztöndíj, mert ott nem volt mindegy, hogy mennyi az átlag. (...) Még az sem volt mindegy, hogy hittanra mi volt beírva, megfelelt vagy kiválóan megfelelt, mert a kiválóan megfelelt, az az ötös.”

„Azt szoktam nekik mondani, mikor arra hajtanak, hogy csak kettes legyen: oké bemész a fodrászatba, neked egy kettes vágjon haját? Nekem ne, ne vágjon, aki kettessel végzett az nekem ne vágjon haját.”

Diákok:

„ – *Ha tanár lennék, akkor mi hatna rád, mi az amit tőlem elfogadnál annak érdekében, hogy az órai magatartásod jobb legyen?*

– Hogyha rosszalkodnék, maga mit tudna csinálni? A harmadik egyesnél megállnék.”

„ – *...mi az, ami rád hatna?*

– Rám? Hát nem szoktam rossz lenni. Nekem is az egyesek hatnának szerintem, ha sokat beírna.

– Szerintem a szaktanári, az azért egy kicsit durvább.

– Nekem az nem. Fegyelmi kéne.

– Rosszabb a jegy, mert a jegyet azt nem lehet kijavítani.”

„ – *Mi kell ahhoz, hogy egy tanár tudjon fegyelmet tartani, milyennek kell lennie?*

– Megfogja a tanulókat, a közös pontot megtalálja. Ha megért engem, hogy miért csinálom azt, akkor meg tudjuk beszélni és el tudjuk kerülni, hogy azt csináljam.

– *Mivel lehet hatni rád?*

– Pénzzel.”

„Azért az nagy különbség, hogy ő azért kapott rosszabb jegyet, mert rossz volt, te meg azért, mert nem tudtad az anyagot. Tehát téged feleltettek, azért az egy kicsit más.”

„Azt mondta, hogy annyi egyest kap, ahány másodpercig nem ül át arról a helyről másik helyre. És 14 mp-ig nem ült át, és így írta az egyeseket. 14 egyest beírt egy kockába. Érdekesen nézett ki. (...) Jobbra nézek, akkor kapom az egyest. Csak, hát ezekkel az a gond, hogy nem biztos, hogy a tudás alapján kapja majd a gyerek az év végén a jegyet, hanem az alapján, hogy beszélgetett, és akkor bukjon meg, pedig mondjuk a tananyagból ötösei vannak. Ennek itt van a hátulütője. Annyira nincs visszatartó ereje, mármint semmi, nála nem volt. A 14 egyesét követő órán is repülőket dobált a tanárnak. Még jobban kiakadt tőle az ember.”

„Szólhatunk, csak az a probléma, hogy a tanár, az tanár. Mindig a tanárnak van igaza, tehát ő ki tudja magyarázni úgy, hogy az jöjjön le, hogy az adott diák maga a sátán, meg hogy volt értelme beírni neki, meg hogy megvan, hogy miért írta be.”

„Amíg magasabb volt a mérce, a ponthatár, amennyivel be lehetett kerülni – az átlag 3,6 meg 3,7 felett volt –, addig más volt a légkör. Színjátészó kör, énekkarosok, sportolók, minden. Most? Már mind azok az emberek, akik ilyeneket csináltak, nem nagyon vannak itt. Ebből is látszik, hogy az iskola színvonala megy lefele. Ez nem a tanárok hibája, hanem nem tud mást csinálni az iskola. Muszáj rátapadnia, mert amúgy meg összevonják más-sal, vagy esetleg bezárják. Ez egy szükséghelyzet.”

„– Sokan fejre osztályoznak.

– *Olyankor nem szoktatok szólni?*

– Akkor kapunk még egyet!

– Felesleges.

– Hiába szólunk, akkor az van, hogy maradjunk kussban, mert diákok vagyunk.

– Egyet szólsz, kettőt kapsz!”

„– Nekem volt már olyan, hogy felálltam, kimentem óráról, nem is egyszer. (...) Nem voltam előtte iskolában, és ugyanúgy meg kellett írnom a dolgozatot. Nem tudtam semmit, azt mondtam, hogy írjon be hiányzónak a tanár. Hozok ügyis igazolást. Felálltam, kimentem.

– *Ehhez mit szólt? Beírta az igazolatlant?*

– Nem, beírt két egyest. Ez viszont nem korrekt, úgy gondolom.

(...)

– *Mi lett volna a korrekt?*

– Azt mondja, hogy következő órán megírom a dolgozatot. Akkor addigra bepótolom, megtanulom, aztán megírom. Nem úgy, hogy nem voltam 2 hétig iskolában, és akkor bejöttem első nap, hétfőn, és írjam meg ezt a dolgozatot. Azt sem tudtam, hogy kiről van szó. Bementem, azt mondták, hogy témazáró. Azt sem tudtam, milyen rendezvényen vagyok. Hát jó, hogy kimentem!”

„...mondta, hogy inkább ne menjünk bele a vitába, mert ügyis én járok szarul. Mondjuk, ebben van valami, mert érettségim úgy szórakoznak velem, ahogy akarnak. Az a tanár fog érettségiztetni, akivel 4 évig tanulom. Annyira felesleges vitázni vele. De most, ha megbukok magyarból, el se jutok az érettségiig. Nem tudok mit csinálni. Ha elkezdek vele vitázni, vagy érettségim buktat meg, vagy most év végén, egyik sem jobb.”

A szövegértés tartalmi keretének változása

Az Országos kompetenciaméréssel szemben már régóta tartja magát az a hit, hogy a mérés nem több pusztán a külföldi teljesítménymérések (PISA és PIRLS) magyarosított változatánál, és tartalmi kerete tulajdonképpen csak lemásolja a nemzetközi mérésekét. E tanulmány célja bemutatni, hogy bár az alapötlet természetszerűleg valóban a nemzetközi mérésekből eredt, ám a kompetenciamérés kialakításakor nem egyedül a nemzetközi mérések lemásolása történt, ráadásul az azóta eltelt időben még tovább is távolodott azoktól. A tanulmány ezért először bemutatja a két szövegértéssel foglalkozó nemzetközi mérés (PISA, PIRLS) tartalmi keretét, kiemelve a különböző szövegtípusok és gondolkodási műveletek előfordulását és hangsúlyát ezekben. Ezt követően a '90-es években megjelenő hazai Monitor mérés szövegértés tartalmi keretén keresztül vázolja fel az Országos kompetenciamérés szövegértés része tartalmi keretének jellemzőit a mérés kialakulása körüli időszakban. Végül a tanulmány bemutatja a kompetenciamérés jelenlegi tartalmi keretét, felveti az azzal kapcsolatos kérdéseket, problémákat, és felvázolja a közeljövőben készülő új tartalmi keret újításait.

A PIRLS-mérés tartalmi kerete

Bár az első PIRLS-mérést (Progress in International Reading Literacy Study) 2001-ben szervezték, Magyarország már 1970–1971 óta részt vesz az IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, a PIRLS-mérések szervezője) által szervezett más szövegértés vizsgálatokban. 1990–1991-ben volt az IEA Reading Literacy Study elnevezésű vizsgálata, amely a PIRLS 2001-vizsgálat előzményének tekinthető, s amelyben Magyarország egyike volt a 32 résztvevőnek. 2001-ben Magyarország szintén részt vett a PIRLS Trend vizsgálaton, ami az 1991-es eredményeket kötötte össze a további mérési eredményekkel.

A PIRLS-mérést 2001 óta ötévente szervezik egyre több ország részvételével.¹ A 10 éves tanulók szövegértési-olvasási képességeit felmérő vizsgálat célja kifejezetten annak megállapítása, hogy az egyes országokban az a korosztály, amelyik már készségszinten elsajátította az olvasást, és abba a korba lép, amikor már az olvasás a további tanulásához szükséges eszköz, mennyire rendelkezik szövegértési képességekkel. Ennek vizsgálatához a PIRLS leginkább három aspektusra koncentrál: az olvasás céljára; a megértési folyamatra; és az olvasási szokásokra és attitűdökre.² Ezeket a PIRLS úgy igyekszik a lehető legpontosabban feltérképezni, hogy kétféle szövegtípust és négyféle gondolkodási műveletet különböztet meg. Mivel egy-egy mérésnél a PIRLS többféle füzetben dolgozik egyszerre (az egyes szövegek tizenkét féle füzetben különböző variációkban szerepelnek) így a gondolkodási műveletek arányai nem az egyes szövegekre, hanem a teljes tesztre vonatkoznak. A PIRLS kétféle szövegtípust különböztet meg: az élményszerzőt, ami jellemzően

1 Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L. & Sainsbury, M. (2011) *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: Boston College, pp. 8–10.

2 Mullis et al (2011) i. m. p. 13.

rövid történeteket, meséket, irodalmi művek részleteit takarja és egy információközlőt, ami leginkább természettudományos és életrajzi szövegeket jelent. Az egyes füzetekben mindkét szövegtípusból egy-egy található.³

A szövegek különféle szempontok szerinti felosztása mellett a feladatok megoldásához szükséges gondolkodási műveletek kategorizálása jelenti a szövegértés tartalmi keretének másik fontos szervezőelvét.⁴ A gondolkodási műveletek – stratégiák, megközelítések vagy szándékok – segítségével tájékozódik az olvasó a szövegben és a szövegek között: információt szerez, jelentést tulajdonít, értékítéleteket alkot és megmagyaráz.

Szövegtípus ⁵	Százalékos megoszlása a tesztben
Élményszerző	50%
Információközlő	50%
Gondolkodási művelet	Százalékos megoszlása a teszt egészében
Szövegben szereplő információ visszakeresése	20%
Egyenes következtetések levonása	30%
Elgondolások és információk interpretálása és integrálása	30%
A tartalom, a nyelv és a szövegtipográfia vizsgálata és megértése	20%

A gondolkodási műveleteket tekintve a PIRLS-mérésben négyféle kérdéstípus van: (1) a szövegben szereplő információ visszakeresése; (2) egyenes következtetések levonása; (3) elgondolások és információk interpretálása és integrálása; és végül (4) a tartalom, a nyelv és a szövegtipográfia vizsgálata és megértése. A négy gondolkodási művelet megoszlása a mérés egészére van megszabva, eszerint a szövegben szereplő információ visszakeresésére irányuló kérdés 20 százalékban szerepel a szövegekben, az egyenes következtetések levonása 30 százalékban, az elméletek és információk interpretálása és integrálása szintén 30 százalékban, míg a tartalom, a nyelv és a szövegtipográfia vizsgálatára és megértésére vonatkozó kérdések 20 százalékban kapnak helyet a mérésben. Bár az egyes szövegeknél nem feltétlenül tudják tartani a meghatározott arányokat, a füzetek esetében már betartják ezeket, hogy minden tanuló hasonló nehézségű és típusú teszttel találkozzon.

PISA-mérés

Az OECD által szervezett PISA-vizsgálat 2000 óta háromévente ismétlődik, és a szövegértés mellett matematikai és természettudományos eszköztudást mér úgy, hogy minden periódusban más részterület a vizsgálat fő tárgya. Így 2000-ben és 2009-ben a mérés a szövegértést vizsgálta elsősorban. A mérés technikai jellemzői⁶ leírják, milyen felosztásokat használnak a készítők a tesztek összeállítása során. A feladatok alapját képező szövegeket a tartalmi keret három szempont: médium, formátum és típus szerint osztályozza.⁷ A médium alapján abból a szempontból különböztethetjük meg a szövegeket, hogy milyen hordozón jelennek meg:⁸ a nyomtatott szöveg tipikusan papíron, a digitális monitoron vagy egyéb, erre szolgáló eszközön olvasható. Formátum alapján⁹ a PISA megkülön-

3 Mullis et al (2011) i. m. pp. 19–23.

4 Mullis et al (2011) i. m. pp. 23–29.

5 Mullis et al (2011) i. m. p. 14.

6 Balázs I., Ostorics L. & Szalay B. (2010) *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Budapest, Oktatási Hivatal, pp. 25–31.

7 Balázs et al (2010) i. m. p. 26.

8 Balázs et al (2010) i. m. p. 27.

9 Balázs et al (2010) i. m. pp. 27–28.

bözteti a folyamatos, nem folyamatos, kevert és többszörös szövegfajtákat. A folyamatos szövegek hagyományos felépítésűek, a mondatok bekezdésekbe, majd azok fejezetekbe rendeződnek. A nem folyamatos szövegek, vagy dokumentum típusú szövegek általában nem mondatokból, hanem információhalmazokból, listákból tevődnek össze. Ilyen típusú szövegek a listák, táblázatok, grafikonok, diagramok, hirdetések, időrendek, katalógusok, mutatók és űrlapok. A kevert típusú szövegekben egyformán előfordul nem folyamatos és folyamatos szövegrész is, míg a többszörös szövegek egynél több egymástól függetlenül keletkezett és külön-külön is értelmes szövegből állnak, amelyek kifejezetten a mérés kedvéért szerepelnek egy egységként.

Szövegformátum ¹⁰	Százalékos megoszlása a tesztben
Folyamatos	60%
Nem folyamatos	30%
Kevert	5%
Többszörös	5%

A retorikai cél alapján szövegtípusonként is csoportokba sorolhatók a PISA-mérésben szereplő szövegek:¹¹ leírás, elbeszélés, ismertetés, érvelés, útmutató és szövegaktus.

Szövegtípus ¹²	A szöveg tárgya	Tipikus példa
Leírás	Tulajdonságok, viszonyok, elhelyezkedés. Mi?	Helyszínleírás, katalógus, térkép.
Elbeszélés	Események. Mikor? Milyen sorrendben?	Regény, novella, színdarab, életrajz, képregény, tudósítás.
Ismertetés	Összefüggések, magyarázat. Hogyan?	Esszé, definíció, rezümé, szócikk.
Érvelés	Meggyőzés. Miért?	Olvasói levél, hirdetés, filmkritika.
Útmutató	Eljárás, adott helyzetnek való viselkedés. Mit tegyünk?	Recept, menekülési útvonal, használati utasítás, szabályzat.
Szövegaktus	Kérés, kapcsolatfelvétel és -fenntartás	Személyes levél, kérdőív, kérvény.

A tesztfüzetek összeállításakor azonban leginkább a formátumuk alapján csoportosítják a szövegeket, míg a többi felosztás inkább a mérés egészére értendő – így elképzelhető, hogy egy tanuló nem minden típusú szöveghez tartozó feladatokat old meg, hanem csak közülük néhányból.

A PISA alapvetően három fő gondolkodási művelettípust különböztet meg.¹³ Ezek (1) a hozzáférés és visszakeresés; (2) az értelmezés és integráció; valamint (3) a reflexió és értékelés. Ezek mellett számon tartja az úgynevezett komplex kategóriát, amelyben az előbbi három megkülönböztethetetlenül összefonódva van jelen. Utóbbi kategória csak az elektronikus médiában fordul elő, így jelen írásunkban nem foglalkozunk vele a továbbiakban. A hozzáférés és visszakeresés kategóriájába tartozó feladatok megoldása során információkat kell megtalálni, kiválasztani és összegyűjteni. Az értelmezést és integrációt megkívánó feladatokhoz fel kell dolgozni a szöveget, hogy képesek legyünk jelentéssel felruházni azt. Az integrációhoz az olvasónak fel kell ismernie a szöveg egyes részei között húzódó olyan alapvető összefüggéseket, mint a rész-egész, ok-okozat, hasonlóság-ellentét vagy probléma-megoldás. A reflexió és értékelés típusú műveletek elvégzéséhez a szövegtől független tudásunkra, értékeinkre és véleményeinkre kell támaszkodnunk. A reflexió során össze-

10 Balázsi et al (2010) i. m. p. 28.

11 Balázsi et al (2010) i. m. pp. 28–29.

12 Balázsi et al (2010) i. m. p. 29.

13 Balázsi et al (2010) i. m. pp. 29–30.

vetjük az olvasottakat eddigi tapasztalatainkkal, értékelés közben pedig ítéleteket alkotunk a szöveg tartalmáról vagy formájáról a világgal kapcsolatos saját tudásunk alapján. Ahhoz, hogy az olvasó reflektáljon a szöveg tartalmára vagy értékelni tudja azt, meg kell értenie és fel kell ismernie a szöveg jelentését és szándékát, majd ezt össze kell vetnie előzetes tudásával vagy más szövegekből szerzett információival.

Gondolkodási művelet ¹⁴	Százalékos megoszlása a teszt egészében
Hozzáférés és visszakeresés	25%
Értelmezés és integráció	50%
Reflexió és értékelés	25%

Végül a PISA-szövegértés tartalmi keretének a szövegtípus és a gondolkodási művelet mellett harmadik meghatározó jellemzője az olvasási szituáció,¹⁵ ami tulajdonképpen csak azt van hivatva biztosítani, hogy a felmérésben szereplő szövegek változatos szituációban szerepeljenek, lehetőleg lefedve a tanuló által ismert helyzeteket (személyes, nyilvános, iskolai és munkavégzési szituációk).

Szituáció ¹⁶	A feladatok hány százalékát fedi le
Személyes	30%
Nyilvános	25%
Iskolai	15%
Munkahelyi	30%

Monitor-vizsgálatok

A Monitor-vizsgálat 1986-ban kezdődött, majd 1991-től 1997-ig két évente rendezték meg, és a tanulók szövegértés és matematikai képességét vizsgálták, és tulajdonképpen a 2000-es években indult hazai kompetenciamérés elődjének tekinthető. A mérés legfőbb célja az volt, hogy az egymást követő évfolyamok közötti változásokat képesek legyenek megfigyelni, ennek megfelelően a tartalmi keret is leginkább a híd- és láncfeladatok rendszerére koncentrált.¹⁷ A kompetencia- és nemzetközi mérésekben máig szereplő, ám azóta más néven leírt feladatkiosztás a szinkrón és a diakrón összevetés lehetőségét takarja. Az egymást követő korosztályok teljesítményét a láncfeladatokkal, míg a korábbi vizsgálatok eredményeivel való összevetést a hídfeladatok rendszerével biztosították. A láncfeladatok és hídfeladatok rendszere mindmáig él az Országos kompetenciaméréseiben, a hídfeladatok az OKM Kiegészítő mérésében a tanulók egy országosan reprezentatív mintája által kitöltött CORE-teszt feladatai, amelyek titkosak és évről évre változatlanok.¹⁸ A hídfeladatok a nemzetközi mérésekben trendfeladatok néven szerepelnek.¹⁹

Témánk szempontjából azonban relevánsabb a szövegtípológiai és a gondolkodási műveletek szerinti felosztás. Előbbi esetében már megkülönböztették a kompetenciamérésben

¹⁴ Balázsi et al (2010) i. m. p. 30.

¹⁵ Balázsi et al (2010) i. m. pp. 30–31.

¹⁶ Balázsi et al (2010) i. m. p. 31.

¹⁷ Vári, P. (1997) *MONITOR '95. A tanulók tudásának felmérése*. Budapest, Országos Köznevelési Intézet, pp. 110–112.

¹⁸ *Országos kompetenciamérés 2011. Feladatok és jellemzőik, szövegértés* (2012) Budapest, Oktatási Hivatal, Köznevelési Mérés Értékelési Osztály, p. 150.

¹⁹ Mullis et al (2011) i. m. és *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*.

máig használt hármass felosztást, azaz az elbeszélő, a magyarázó-ismeretközlő és a dokumentum típusú szövegeket.²⁰ Elbeszélő szövegeknek tekintik a cselekményes történeteket (mese, novella, esszé stb.). A magyarázó-ismeretközlő szövegek leginkább céljuk szerint különböztethetők meg, mivel leginkább tanulásra, ismeretközlésre szánt szövegek tartoznak ide, és általában tényeket tárgyilagosan, viszonylag száraz módon közölnek, esetleg érvelnek vagy alátámasztanak véleményeket, következtetéseket. Végül a dokumentum típusú szövegek általában alakilag térnek el az előbb tárgyalt két másik szövegtípustól, hiszen leginkább táblázatokat, grafikonokat, menetrendeket tartalmazó szövegek tartoznak ide.

Bár a Monitor-vizsgálatok különböző gondolkodási műveleteket határoztak meg, ezek pusztán az általános feladatmegoldásra vonatkoztak, nem pedig az egyes feladatokra speciálisan.²¹ A tesztek összeállítói úgy vélték, a tanulók sorban végighaladnak mindegyik, vagy a legtöbb gondolkodási műveleten minden egyes feladat során, így ezek százalékos meghatározására nem került sor. Ennek ellenére érdemes végignézni, milyen gondolkodási műveleteket állapítottak meg a Monitor-vizsgálat összeállítói. A gondolkodási műveletek az identifikációval kezdődnek, amely a szövegben található tények, adatok azonosítását jelenti. A kapcsolatok és összefüggések azt jelöli, amelynek segítségével az olvasó az ok-okozati, rész-egész, előzmény-következmény kapcsolatokat azonosítja. Produkciónak vagy értelmezésnek hívják a szövegben található implicit üzenetek felismerését. Ehhez kapcsolódik a jelentés kifejezése, amelyen a szöveg szavainak, mondatainak, bekezdéseinek helyes értelmezését értik. Végül a kommunikatív aspektusok teszik lehetővé a szöveg rejtett üzeneteinek, a stílusesszók hatásainak és a szöveggörnyezet jelentésének kikövetkeztetését. Mint látható, a Monitor-vizsgálat összeállítói a gondolkodási műveletek meghatározásakor nagy mértékben támaszkodtak a Bloom-féle taxonómira, és a fokozatosság elvére.

Országos kompetenciamérés

Az Országos kompetenciamérés 2001-ben indult, és 2006 óta minden évben méri a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértését és matematikai eszköztudását. Az Országos kompetenciamérés, ahogy a többi mérés is, többféle szövegtípust és gondolkodási műveletet különböztet meg. A szövegtípusok tekintetében a Monitor-vizsgálat fogalmi keretéhez nyúl vissza, és elbeszélő, magyarázó, illetve dokumentum típusú szövegeket különböztet meg egymástól. Ezekre ugyanaz igaz, mint amit a Monitor-vizsgálatok kapcsán már leírtunk.²²

A gondolkodási műveleteket illetően azonban továbbmegy, és minden egyes kérdésnél megállapítja annak besorolását, így a füzet egészében arányokat képes felállítani ezekkel kapcsolatban.²³ Az Országos kompetenciamérés során a nemzetközi mérésekkel szemben minden, azonos évfolyamon tanuló diák ugyanazt a tesztet oldja meg. A gondolkodási műveletek közül az információ-visszakeresés egy vagy több, a szövegben expliciten jelenlévő információ megkeresését és beazonosítását várja el a tanulóktól. A kapcsolatok és összefüggések felismerése a szövegen belüli viszonyokra, hálózatokra kérdez rá. Az ilyen típusú kérdéseknél fontos, hogy a tanuló megértse a szöveg kohéziós erőit. Végül az értelmezés során a tanuló nemcsak a szöveg egészét érti meg komplexebb módon, hanem egyfajta reflexív viszonyt alakít ki az olvasott szöveggel. Megérti, mi a szerepe egyes nyelvi

20 Vári, P. (1997) i. m. pp. 114–115.

21 Vári, P. (1997) i. m. pp. 115–116.

22 Balázs, I., Felvégi, E., Rábainé Szabó, A. & Szepesi, I. (2006) *Országos Kompetenciamérés 2006*. Tartalmi keret. Budapest, sulíNova Kht., p. 24.

23 Balázs et al (2006) i. m. pp. 25–29.

elemeknek, tágabb összefüggéseibe helyezi a szöveget más, általa ismert művek révén, illetve a szöveg egészét, annak fő mondanivalóját is megérti. A kompetenciamérés összeállítói az első években mindhárom évfolyamra (6., 8., 10.) megállapították a szövegek és a bennük előforduló kérdések arányait.

6.*	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	12	9	9
Kapcsolatok-következtetések (%)	12	9	9
Értelmezés (%)	16	12	12
Szövegtípusok aránya (%)	40	30	30
8.	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	10	10	10
Kapcsolatok-következtetések (%)	10	10	10
Értelmezés (%)	14	13	13
Szövegtípusok aránya (%)	34	33	33
10.	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	10	10	13
Kapcsolatok-következtetések (%)	10	10	12
Értelmezés (%)	10	13	12
Szövegtípusok aránya (%)	30	33	37

* Balázs et al (2006) i. m. p. 29.

A 2007-es kompetenciamérés előtt azonban az arányok finomultak, hiszen a tesztek összeállítása során viszonylag kicsi az esélye annak, hogy pontos százalékokban lehessen a feladatokat összerakni, ezért mára már százalékhatarok vannak megszabva, amelynek a keretei között a teszt összeállítói mozoghatnak.

6.*	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	10-15	10-15	10-15
Kapcsolatok-következtetések (%)	10-15	8-12	8-12
Értelmezés (%)	10-15	8-12	8-12
Szövegtípusok aránya (%)	34-40	30-36	30-36
8.	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	8-12	10-15	8-12
Kapcsolatok-következtetések (%)	10-15	10-15	10-15
Értelmezés (%)	8-12	10-15	8-12
Szövegtípusok aránya (%)	30-36	34-40	30-36
10.	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum
Információ-visszakeresés (%)	8-12	8-12	10-15
Kapcsolatok-következtetések (%)	8-12	8-12	10-15
Értelmezés (%)	10-15	10-15	10-15
Szövegtípusok aránya (%)	30-36	30-36	34-40

* Országos kompetenciamérés 2011 (2012) i. m. A kötetek elején megtalálhatók az adott évfolyamra abban az évben vonatkozó konkrét arányok.

Az arányok áttekintéséből kiderül, hogy a tesztek összeállítása során a hangsúlyok nem változtak, illetve 6. osztályban a korábban értelmezésre fektetett hangsúly áttevődött az információ-visszakeresésre, amely a fiatalabb, kevésbé kiforrott nyelvi képességekkel ren-

delkező diákok tudásához közelebb áll. A rugalmas százalékhatárok egyben arra is megfelelőek, hogy a tesztek összeállítása során könnyebben tarthatók legyenek az arányok.

Látható, hogy a kompetenciamérés egyértelműen a Monitor-vizsgálat során kialakított három szövegfajttával dolgozik továbbra is, míg a gondolkodási műveletek meghatározásánál egyrészt megtartotta a Bloom-féle taxonómiát, másrészt a nemzetközi mérések gyakorlata alapján állította össze a saját mérni kívánt területeit.

A lassan egy évtizedes mérési gyakorlat ugyanakkor rámutatott a tartalmi keret kapcsán néhány elem tisztázásának fontosságára is. Egyrészt, az új tartalmi keret tartalmazni fogja az Országos kompetenciamérésben már bevezetett közös képességszintet, amely révén az egyes évfolyamokon tanulók eredményei közvetlenül összehasonlíthatók lesznek egymással.²⁴ Láthatóvá válik az évek alatt végbemenő fejlődés ugyanúgy, mint a gyengébb képességű tanulóknál a lemaradás. Emellett a kompetenciamérés tartalmi keretének jövőbeni feladata a szövegfajták tisztázása kell legyen. Míg ugyanis az elbeszélő és a magyarázó szövegek jól láthatóan céljukban különböznek egymástól, addig a dokumentum típusú szövegek csak alakjukban térnek el az előbbi kettőtől. Vagyis ez azt jelenti, hogy léteznek elbeszélő típusú dokumentum formájú (vagy a PISA-mérés fogalmi rendszerét használva: nem folyamatos), illetve magyarázó típusú dokumentum szövegek is. Előbbiekre talán a legjobb példa a vers vagy a dráma, amely formáját tekintve jelentősen eltér a folyamatos szövegektől. Utóbbiakhoz tartoznak azok a dokumentum szövegek, amelyek valamilyen információt kívánnak nem folyamatos szöveggé átadni, mint például a táblázatok, menetrendek, nyitvatartási idők stb. A tartalmi keret változásával a mérés jelenlegi formája ugyanakkor nem változna, továbbra is maradna az egy blokkon belüli két folyamatos, egy nem folyamatos szöveg aránya, ám az elemzésekben nagyobb hangsúlyt kaphatna a nem folyamatos szövegen való teljesítmény. Ennek külön vizsgálata azért is lehet érdekes, mivel a mindennapok során a tanulók is egyre gyakrabban találkozhatnak ilyen típusú szövegekkel, amelyekből fontos információt nyerhetnek, és mindannyiunk számára lényeges annak ismerete, mennyire képesek a tanulók az ilyen típusú szövegeket megérteni, illetve mennyire képes ezen szövegek megértésére felkészíteni az iskola.

Összegzés

A tartalmi keretek áttekintése során fény derült tehát arra, hogy a kompetenciamérés, bár témája miatt jelentősen hasonlíthat a nemzetközi mérésekre, tartalmi kerete saját kutatásból ered, amely leginkább a hazai viszonyok során felmerülő problémákra, kérdésekre összpontosít. Míg a PIRLS-mérés az olvasási tudást, a további tanuláshoz szükséges készségeket vizsgálja, a PISA-mérés pedig a 15 éves tanulók munkavállaláshoz szükséges képességeit, addig az Országos kompetenciamérés a fejlesztésre váró készségek feltérképezésével igyekszik elősegíteni a magyar közoktatás rendszerét. Mivel pedig a három mérés tartalmi területe jelentősen eltér egymástól, ezért a tartalmi keretek is eltéréseket mutatnak. Habár, az Országos kompetenciamérés kialakításakor természetes módon nyúltak a már meglévő mérési rendszerekhez, már akkor is egyértelmű volt, hogy azok hazai lemásolásánál jóval többről van szó. Az akkor, a MONITOR-mérésre kifejlesztett tartalmi keret pedig jelentősen módosult és részletesebb lett az elmúlt húsz év során, kifejlesztve így egy önálló, a nemzetközi vizsgálatoktól teljesen független hazai mérési rendszert.

Balkányi Péter & Ostorics László

²⁴ Országos kompetenciamérés 2011 (2012) i. m. A Bevezetésben megtalálhatók az egyes szintek és azok leírásai.

Írástanítás a 21. században

Századunkban az íráskészségnek és annak fejlesztésének nagyobb a jelentősége, mint pár generációval régebben a betűvetésnek. A mai világban a siker egyik fő pillére, ha tömören, logikusan alkotó módon fejezzük ki önálló gondolatainkat. Aki nem ír értelmesen és logikusan, nehezen (vagy egyáltalán nem) érvényesül az üzleti életben, az oktatásban s az élet sok más területén. Ezért is fontos végiggondolni, hogy a 21. század oktatói hogyan tanítják diákjaikat fogalmazni. Itt persze a betűformálásról, helyesírásról és nyelvtanilag helyes szerkezetekről sokat lehetne beszélni és ezek tanítása mindig is fontos szerepet töltött be iskoláinkban. Viszont e területek mellett (talán még inkább előttük) még fontosabb, hogy a gyermekek hogyan szerkesztik meg mondanivalójukat és vállalkoznak-e arra a nem könnyű feladatra, hogy komplex gondolataikat is kifejezzék. Hányan olvastunk már olyan fogalmazásokat, melyek megfeleltek a tanító előírásainak, mert elég hosszúak és helyesírási hibák nélküliek voltak – de valami hiányzott belőlük? Az a valami sokszor az a különleges zamat lett volna, amit a gyerekek nem mertek megkockáztatni, hanem csak a megszokott, kissé unalmas mederben csordogáló gondolataik leírására vállalkoztak. Kérdés: vajon miért? A tanulók (majdnem minden szinten) az elvárásoknak és a vizs-csacsatolásoknak megfelelően teljesítenek. Ha egy kijavított dolgozat vöröslök a helytelen nyelvtani és helyesírási hibák javításától, akkor a tanuló legközelebb figyelmét nagymértékben ezekre a területekre fogja irányítani, még ha a tanító több ízben kiselőadást tart a gondolatok kidolgozottságáról is. Tehát az írástanítás hosszú távú következményeit nem szabad figyelmen kívül hagyni.

Fogalmazás régen és ma

Hogyan folyt régen az írástanítás és milyennek néz(het)ne ki a 21. századi írásoktatás a mai alsó tagozatos tanteremben? Régen az írás és fogalmazás-óra a tanító által meghatározott menetben és formában zajlott, ahol minden kisgyermek ugyanazon könyv ugyanazon oldalán ugyanazt a feladatot végezte. A fogalmazásokat előre meghatározott témában kellett megírniuk és az alsósok, megküzdve a feladattal, teleírták azt a lapot, amit a tanító kitűzött célul. A gyerekek közül páran élvezték az írás szépségét, de a legtöbben inkább azon tanakodtak, hogy vajon még hány szót kell leírni ahhoz, hogy a lap megteljen. A végén sok szó nagyobb betűvel is íródott, mint a fogalmazás elején.

A penna és töltőtoll világából katapultáltunk a golyóstoll és számítógép világába. A gyerekek egyre fiatalabb kortól kezdve egyre több időt töltenek elektronikus üzenetek gépelésével az SMS, közösségi oldalak és a twitter világában, mint a vonalas füzet felett. A technikai fejlődéssel egyetemben azt is észrevette sok pedagógus és szülő, hogy a gyerekek nagy része egyrészt kevesebbet ír és sok esetben sokkal rövidebben és felszínesebben fejezi ki magát. E tendencia elemzésekor felmerül bennünk a kérdés: hogyan lehet a mai gyerekek érdeklődését felkelteni az írás szépsége iránt? Az új nemzedék tanítása új metódusokat kíván.

Mi motiválja a kisdíákokat az írásra? A sok tényező közül feltétlenül alapvető fontosságú a „tanulási környezet” légköre. Ha a gyermekek, a tantermi közösség elfogadott és fontos tagjaiként barátságos, elfogadó, szeretetteljes környezetben tanulhatnak, akkor a feladathoz kényelmesen és feszültségek nélkül láthatnak hozzá. A tanító pedagógiai filozófiája és módszertana ugyanilyen fontos. Ha nem csak a „végterméken” van a hangsúly, hanem az írásfolyamat ugyanolyan fontosságú szerepet játszik a tanításban, a gyerekek megértik, hogy egy fogalmazás nem készen robban ki az ember fejéből, hanem még a na-

gyon sikeres írók is többször átírják mondanivalójukat és rendre átszervezik írott szövegeiket. A folyamat, mely elvezet a fogalmazás végső formájához talán még fontosabb, mert akkor és ott zajlik igazán a tanulás. Egy másik fontos segítő tényező az, ha a gyerekek maguk dönthetik el, hogy miről szeretnének írni és saját élményeiket, gondolataikat, bajaikat és örömeiket oszthatják meg az olvasóval.

Egy konkrét példán keresztül bepillantást nyerhetünk egy olyan osztályba, ahol a gyerekek autentikus, problémamegoldó tevékenységgel tanulhatják meg papírra vetni gondolataikat. Mint régen az inasok, akik a könyvkötés, kardkészítés vagy a pékmesterség fortélyait mesterüktől a műhelyben „lesték el”, úgy sajátíthatják el a mai gyerekek az íráskészséget és a különböző technikákat tanítójuktól (és néha még előrehaladottabb osztálytársaiktól is). Képzeljünk el egy harmadik osztályt, ahol a gyerekeknek meg kell tanulniuk úgy fogalmazni, hogy az írott szövegnek legyen egy érdekes bevezetője, kidolgozott közzepe (ahol ténymegállapításait bizonyítékkal vagy példákkal kell alátámasztaniuk) és egy frappáns vége. Ez nem könnyű feladat sokszor még sokkal idősebb tanulóknak sem. Milyen módszerrel közelítsük meg az írástani tanítást, hogy a kisiskolások ne csak megtanulják szépen kifejezni magukat, hanem még élvezzék is a fogalmazást?

Harmadikos újságírók

Ebben a harmadik osztályos autentikus tanulási környezetben a gyermekek a fogalmazásórán az iskola újságját írják és publikálják. Fogalmazásaikat elsősorban nem azért írják, hogy a tanító néni elolvassa, kijavítsa és leosztályozza azokat (bár a későbbiekben erre is sor kerül). Olvasóközönségük az egész iskolai közösség, beleértve a szülőket is – akiknek írva a tevékenység értelmet és jelentőséget ad. Míg a tanító-olvasó nem „valódi” hallgatóság, mert célja a figyelem felhívása a hibákra, addig az újság olvasói inkább a gyermekek kommunikatív szándékára reagálnak (persze ennek az írásnak is hibátlanul kell lennie – sőt még jobban). Igazi olvasóközönségnek írva tanulják meg az iskolások, hogy milyen tudást és hogyan osszanak meg másokkal. Így már nem csak arról van szó, hogy beteljen a lap és a szöveg tökéletes helyesírással készüljön el. A cél annak elérése, hogy a szöveg olyan érdekesen, okosan vagy szellemesen íródjon meg, hogy felkeltse az olvasók érdeklődését. Az ilyen autentikus kommunikatív célkitűzés javítja az írásmű szerkezetét és minőségét.

Ebben az „informális”, stresszmentes, kényelmes, támogató és elfogadó környezetben a gyerekek dönthetnek saját tanulásuk felől. Például meghatározhatják, hogy miről szeretnének írni, kit szeretnének meginterjúvolni, mikor és hol szeretnék az iskolában az interjúkat elkészíteni, mikor és hogyan szeretnék megírni és kijavítani cikkeiket. A tanító mindig készen áll a gyermekek segítségére és differenciált órávezetéssel minden gyermek saját igényeinek és szükségleteinek megfelelően segít.

Valódi újságírók meghívásával a gyermekeknek igazi lehetőségük nyílt arra, hogy szakemberekkel beszélgessenek el az írás folyamatáról, a nehézségekről, technikákról és a publikálás logisztikájáról is. A gyerekek hamar megtanulják, hogy az írásnak nem feltétlenül az a legcélravezetőbb módja, ha mindent azonnal papírra vetnek tervezés és vázlatkészítés nélkül. A gyerekek ebben az osztályban az igazi újságírók által használt módszerekkel haladnak a publikálás felé: gondolataikat rendezve „előírják”, vázlatot készítenek, interjúkérdéseket állítanak össze, elkészítik az interjúkat, jegyzetelnek és az előkészületek után leülnek a számítógéphez (vagy vonalas füzethez) és leírják az első vázlatot, melyet később átírnak, kijavítanak és megbeszélnek „kollegáikkal”.

Az újságíráshoz hasonlítani szándékozó fogalmazásóra másik nagy előnye: oly mértékben motiválja a gyermekeket az önkifejezésre, hogy az írás sokszor nem fejeződik be

az órán, hanem folytatódik iskola után otthon vagy akár egy szakkörben. Márpedig mi lehet fontosabb annál, mint hogy a gyerekek maguk keressék az alkalmat az írásra és ők noszogatják a felnőtteket, hogy olvassák el legutóbbi „cikküket”?

Cave Ágnes

A környezeti oktatás jövője

A környezetvédelem és a pedagógiai tevékenység mint alkotmányos értékek

A környezetvédelem oktatása alapvetően pedagógiai feladat. A pedagógiai feladatok azonban nem választhatók el teljesen a szabályozási környezettől, hiszen a különféle – szakmai, jogi, erkölcsi stb. – normák határozzák meg a pedagógia mozgásterét. Tehát azt a mozgásteret, melyben az iskolai oktatás folyik.

A környezetvédelem jogszabályi változásai, ha közvetlenül nem is mindig – illetve többnyire nem –, de indirekt jelleggel irányítják a zöld pedagógia gyakorlóit. Magyarország az utóbbi években is megélt környezetjogi változásokat, de a környezetvédelemben még várat magára egy teljesen új törvény, mely az új alkotmány környezetvédelmi követelményeit és vívmányait bontja majd ki. Akárcsak az 1995. évi, többször módosított, hatályban lévő környezetvédelmi törvény, az új alkotmány alapján várhatóan elkészülő új zöld kódex is tartalmaz majd útmutatást az ökopedagógia számára. Miként a hatályos zöld kódex, az új környezetvédelmi törvény is az általános keretet lesz hivatva meghatározni. Az Országgyűlés Alkotmány-előkészítő Eseti Bizottsága „Magyarország Alkotmányának Szabályozási Elveiről” szóló, az Országgyűlés Hivatalába 2010. december 20-án beérkezett önálló indítványa úgy fogalmaz: „Mindenkinek joga van az egészséges környezethez, ezért mindenkinek kötelessége is az élő és élettelen környezet óvása. A testi és lelki egészség biztosítása érdekében az állam törvény alapján gondoskodik a munkavédelemről, az egészségügyi intézmények és az orvosi ellátás megszervezéséről, a sportolás és rendszeres testedzés biztosításáról, valamint az épített és természetes környezet védelméről.” „Az alkotmány – az egészséghöz való joghoz hasonlóan – tartalmazza azokat az állami kötelezettségvállalásokat, melyek az alkotmányban szereplő szociális és kulturális jogok előmozdítását szolgálják.”

Az, hogy hatályos helyesírási szabályzatunk értelmében az „alkotmány” szót kisbetűvel kell írni, míg a jogalkotási termékekben rendre-másra nagybetűvel szerepel, felvetheti helyesírásunk ez irányú aktualizálását. Lehetséges, hogy az „alkotmány”-nak írásban is „Alkotmány”-nak kellene lennie. Hasonlóképpen az „alaptörvény”-t is „Alaptörvény”-nek lehetne írni. Mivel számos ilyen részletkérdés bújik meg jogi reformjaink mögött, ezzel jelenleg nem érdemes foglalkozni.

Az alkotmányos értékek között tehát továbbra is szerepel a környezetvédelem és a pedagógiai tevékenység. A hangsúlyok azonban elmozdultak. Jelenleg a környezetvédelem olyan alkotmányos érték, mely önmagában is törvényt keletkeztet. A leendő környezetvédelmi törvényünk megfogalmazásai azonban óhatatlanul is általánosabb és ezáltal időtállóbb textust fognak eredményezni.

A környezeti edukáció jövője

Ma még nem látszik, mikorra válhat elkerülhetetlenné egy környezetvédelmi törvény megalkotása, és az is kérdés, hogy az ökoedukáció szerepelhet-e egy tágabban és alapelviesebben fogalmazó zöld kódexben.

Egy hasonló megoldás nem idegen Európában, hiszen az alkotmányt nem lehet túl részletezőre szabni. Szükség van az alkotmányos megfogalmazások főbb szabályozási területeket lefedő, egységes, alapjogias kódexeire is.

A környezeti edukáció:

- vagy kikerül a környezetvédelmi kódexből, és kizárólag a nemzeti köznevelési törvény hatálya alatt kap helyet,
- vagy mind a környezetvédelmi törvény, mind pedig a nemzeti köznevelési törvény tartalmaz elvi szintű megfogalmazást.

Jogtechnikai szempontból a második francia bekezdésben foglaltat nehezebb megvalósítani. Azért, mert így ügyelni kell a tökéletes jogi kompatibilitásra. Ez egy nehezen (re) formálható törvény esetén fokozott jogalkotói figyelmet és jövőbe látást igényel. Nemzeti köznevelési törvényünk 78.§-ának (5) bekezdése kimondja, hogy az oktatásért felelős miniszter és a környezetvédelemért felelős miniszter közös programok kiadásával, pályázatok kiírásával segíti a környezeti nevelés, oktatás feladatainak végrehajtását és az Erdei Iskola Program, Erdei Óvoda Program, Zöld Óvoda Program, Zöld Iskola Program megvalósulását.

Hamza Gábor professzor a Jogtudományi Közlöny hasábjain felveti: „Utalni kellene arra, hogy az emberi jogok alkotmányban szereplő felsorolása nem feltétlenül jelent teljes felsorolást, azaz taxációt”. A szerző az USA IX. alkotmánykiegészítését, valamint a perui és a bolíviai alkotmányt hozza fel példaként.¹ Ez egy lehetőség, mellyel a jogalkotó megkönnyíthetné a lakosság és a beletartozó pedagógustársadalom mindennapos joghasználatát. A nem taxatív konstitucionális enumeráció is járható út. Az alkotmány rövidege azt is jelentheti, hogy a sarkalatos törvények emberi és állampolgári többletjogokat tartalmaznának.

Az alkotmányban foglaltakhoz képest tágító értelmezést nyújtó sarkalatos törvények bővebbre is foghatják az alapjogokat; a jogok tartalmának pontos meghatározása azonban szűkebbre is metszheti az alkotmányozó hatalom eredeti szándékait. A környezetvédelem és az oktatás kapcsán a szűkítő és a bővítő megfogalmazásnak alapvetően harmónizálnia kell a formálódó-képlékeny globális jogi szisztémával.

Szabadságok, jogok és kötelességek

Az Országgyűlés Alkotmány-előkészítő Eseti Bizottsága „Magyarország Alkotmányának Szabályozási Elveiről” szóló indítványa az új alkotmány alapértékei között kiemeli a demokráciát, a jogállamiságot és az alkotmányosságot. A már meglévő alapértékek így további fejlődést érhetnek meg. Alkotmányos alapértékeink evolúciója nélkülözhetetlen az állandó változásban lévő hazai jogrendszer szempontjából. A hazai jogrendszer változásai pedig egyértelműen egy globális jogrendszer irányába gravitálnak.

A szabadság és a társadalmi szolidaritás szintén alapértékek a magyar társadalomban. A fenti indítvány ezeket is tartalmazza. A szabadság kettős felfogásban érthető:

- egyrészt a magyar nemzet és az egyéb államalkotó nemzetiségek történelmi szabadságának kivívásaként,
- másrészt pedig az alapvető szabadságjogok biztosításaként.

Hazánk jogtörténetét tekintve, mindkét értelmezés helyes és aktuális. Magyarország sokat küzdött a szabadságáért, de a megszerzett szabadságot csak úgy lehet megtartani, ha az alapvető szabadságjogok maradéktalanul érvényre juthatnak hazánk joghatósága

¹ Hamza Gábor (2010) Észrevételek a készülő új alkotmányhoz. *Jogtudományi Közlöny*, Vol. LXV., No. 12., p. 647.

alatt. A jogállamiság megköveteli, hogy a jogalkotó hatalmak jogi normatív keretet biztosítsanak az olyan alapjogoknak, mint az egészséges környezethez való jog, valamint az edukáció. Az alapjogok közti átjárhatóság az alapértékek összhangját teremtheti meg. Ehhez jogi tapasztalatot, jogi szaktudást és a hazai kultúra hagyományait kell tudni ötvöztetni az európai és a globális jogi tradíciókkal és egyéb írott joganyaggal.

A társadalmi szolidaritás a környezet védelmében elengedhetetlen. Ki kell azonban teremteni a globális léptékű, társadalmak közti szolidaritásra. A környezet védelme nem állhat meg az országhatárnál. Környezetet csak globális jelleggel lehet és érdemes oltalmazni. Ehhez népek és nemzetek kell, hogy szolidaritást vállaljanak egymással a fair trade és a környezeti igazságosság jegyében, valamint a Föld és az egyéb égitestek természeti kincseinek egyenlő, gazdasági-militáris hatalmi tényezőktől független elosztása révén.

Az indítvány megfogalmazza továbbá, hogy „az alapvető jogok kötelezettségekkel és felelősséggel járnak”. Az alapjogok és alapkötelezettségek két pólus köré szerveződő előírások, melyek egyik pólusán a lakosságnak az állammal és a társadalommal szembeni követelése sorakoznak, míg másik pólusán ezen követelések ellentételezései. A lakosság tehát nem csupán jogosultta, hanem kötelezetté is válik. A felnőttként kezelt hazai lakosság a környezetet nemcsak élvezni jogosult, de köteles tenni is érte, hogy az megmaradjon a jövő generációk számára. A tanulás nemcsak jog, hanem – bizonyos életkorban, illetve egyes foglalkozások szabályai szerint – kötelesség is.

Falsus consensus(?)

A környezetvédelemre nevelés a környezeti művelés egyéb formáival kiegészülve élethosszig tart. A lakosság szellemi és nem anyagi képességeihez mérten veszi ki részét a környezeti művelődésből. Azaz törvénybe foglalandó alapelv kell legyen, hogy a környezetvédelmi oktatás és művelés – akárcsak az oktatás és művelés legtöbb alelete – nem a lakosság pénztárcájától, hanem egyedül az egyes ember szellemi kapacitásától függhet.

Csányi Vilmos professzor az Iskolakultúra lapjain írja: „Az iskola kicsiben az adott társadalmi rendszert mintázza. A tanító és a »bűdös kölykök« konfliktusainak képe egyszerűsített modellje a zsarnok és a nép szembenállásának. Amint az iskola működni kezd, megindul a harc a zsarnok ellen. Elgáncsolják a tanítót a padosorok között (...)”.² Az iskola – mint az Csányi Vilmos megfogalmazásából is kiderül – nemcsak a jogok és lehetőségek hiánya-többlete mentén szerveződik. Azaz nemcsak az számít oktatási rendszerszervező erőnek, hogy kinek mennyi jog és mennyi bankó van a zsebében. Nemcsak az számít, hogy divatos márkájú ruhája, táskája, biciklije, motorja van-e a padtársnak. Miként az sem kizárólagos érv, hogy a pedagógusi jövedelmet milyen szakos tanárok tudják kiegészíteni magánórákkal, vagy hogy kihez kerül az igazgatói és kihez az igazgatóhelyettesi stallum.

A szociálpszichológiai *falsus consensus* esete igen gyakran felmerül: az egyazon osztályban tanító pedagógusok között kialakulhat és gyakran ki is alakul olyan vélekedés, amely a többségben lévő szülők és diákok véleményét azért nem veszi figyelembe, mert feltételezi, hogy a három-négy pedagógus környezetvédelmi felfogása megegyezik az osztályba járó tanulók és családjuk zöld gondolkodásával. Ilyenkor sokszor évek telhetnek el, mire a látens konfliktusok mögül felbukkan a valós ok: a rendezetlen nézeteltérés.

Amikor pedig a környezettudatosságra fogékony kisebbség és a zöld életvitel iránt indifferent többség közti konfliktus oka az egyszerű tükörpercepció, a konfliktusfeloldás még messzebb kerül a valós konszenzualitástól.

² Csányi Vilmos (2010) Az iskola. *Iskolakultúra*, No. 9., p. 84.

Az amerikai zöld oktatás ébredése és továbbgyűrűzése

Az 1972. évi stockholmi környezetvédelmi ENSZ-konferenciát követően, 1975 októberében elfogadták a Belgrádi Kartát. Ezt 1977 októberében a tbiliszi konferencia követte. Az 1970-es évek a modern környezeti edukáció nemzetközi megfogalmazását hozták magukkal.

A környezeti edukáció gondolatát Rousseau *Emiljéhez* visszavezetni erős túlzásnak tűnhet. Rousseau bölcslete követőkre talált, és ma is számos gondolata időszerű. A környezeti edukáció azonban nem Rousseau-nál keletkezett. Az 1970-es évek előtt természet-tudományos oktatásról és nevelésről lehet beszélni, de a mai értelemben vett környezetvédelemről semmiképpen.

Az 1970-es évek tehát nemzetközi talajon is előrelépést hoztak, de a nemzeti szintű környezetvédelmi edukáció sem maradhatott el a globális törekvésektől. Én magam a nyolcvanas években még nemigen hallhattam a környezetvédelem korabeli, modern áramlatairól. A környezetismeret-órák és a kurrens, nyugati, zöld jogi, zöld etikai és zöld filozófiai áramlatok igen távol álltak egymástól. A környezetvédelem globalizációja pedig egy hidegháborútól sújtott bolygón nehezen bontakozhatott ki. Ezzel várni kellett a kilencvenes évekig.

1990-ben az USA Kongresszusa elfogadta az országos környezetvédelmi oktatási törvényt (*National Environmental Education Act*). Az USA lépése példaként szolgált az egykori nyugati és keleti blokkban egyaránt. A 2. paragrafus (a) pontjának (3) alpontja kimondta: a környezeti problémák úgy az életminőségre és a városias területek gazdasági életére, mint a vidéki területek természeti egyensúlyára nézve komoly veszélyt jelentenek. A 2 (a) (4) szakasz megfogalmazta: ahhoz, hogy hatékony választ találjunk az összetett környezeti gondokra, meg kell értenünk a természeti és az épített környezet működését, valamint oda kell figyelnünk a környezeti problémák keletkezésére, és kellő környezeti ismeretekkel kell felvérteznünk magunkat. A 2 (a) (5) szakasz szerint: jól képzett, professzionális munkaerő kell ahhoz, hogy a környezeti problémákat mind hatékonyabban kezelhessük, továbbá, hogy környezetvédelmi programjainkat célba juttathassuk. A következő szakaszok a *not adequate* és a *not sufficient* kifejezésekkel ostromozzák az USA addigi erőfeszítéseit a környezeti oktatás terén.

Miként az USA is ki akart lépni az „inadekvát” és az „insufficiens” kategóriákból, úgy a világ többi országa is – ahol épp nem politikai színezetű konfliktusok, háborúk foglalták le a vezetést – követni akarta az amerikai példát. Sorra-rendre születtek a környezeti oktatás reformját zászlajukra tűző programok, szabályozások.

Bajor, amerikai és québeci megoldások

A bajor közoktatási törvény 1. cikkelye – egyebek mellett – a közoktatás fő céljának tekinti a természetért és a környezetért való felelősségtudat (*Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt*) kialakítását. Ugyanez a szakasz megfogalmazza az Isten iránti tisztelet oktatását-nevelését is. A bajor megoldás hazai körülmények közt is alkalmazható lenne. A természettudomány és a hit a bajor megoldásban jól megfér egy cikkely keretében.

Számos megoldás szolgálhat példaként Magyarország számára. A hivatkozott bajor jogalkotási produktumot nem feltétlenül kell egy az egyben átvenni. A megfogalmazáson változtatni, a célokon módosítani is lehetséges.

Az USA 1990. évi, fent idézett környezeti oktatási törvényének 4. paragrafusa a környezetvédelmi államigazgatási szerv keretében felállítani rendelte az *Office of Environmental*

Education hivatalt. Az 5. szakasz ún. *Environmental Education and Training Program* keretében rendelte el, hogy közoktatási szakembereket képezzenek a környezeti tudás szakszerű és eredményes átadására. A környezeti oktatást megoldandó államigazgatási feladatnak tekintő modellt európai körülmények között sem lenne elképzelhetetlen.

Magyarországon is hatásos lehetne a környezeti oktatás és a környezetvédelmi államigazgatás összekapcsolása. Továbbá a pedagógusok megismerkedhetnének a zöld gyakorlat valóságával. A környezetvédelem közjogi gyakorlatának megismertetése segítene a környezetvédelmet oktató pedagógusok szemléletét valóságközelbe hozni. A környezetvédelem gyakorlata azonban nemcsak közjogi joggyakorlatból áll. A környezetvédelem egyéb területein is lehetne gyakorlati oktatást szervezni a leendő ökopedagógusoknak: ilyen terület a környezetvédelem természettudományos oldala, a környezetvédelem bölcsészeti megközelítése, a környezetvédelem műszaki területe és a környezetvédelmi magánjog is. Mindezek akkor lennének különösen hasznosak, ha a tanárjelöltek működés közben láthatnák a jogot, a filozófiát, az ökológiát és a környezeti technológiákat.

A bajor közoktatási törvény haladó, egyszerre spirituális és materiális elemeket is tartalmazó megszövegezése a mai kor követelményeinek messze jobban eleget tesz, mint a kizárólag Isten-központú és a természettudományt teljesen elvető, vagy a kizárólag természettudományos és ateista jogtermékek. A pápai állam sem utasítja el a természettudományt – erről XVI. Benedek pápa többször nyilatkozott. Isten léte és létének tanítása tehát nem mond ellent a környezettudatosság gondolatának. Éppen ellenkezőleg: a teremtettség környezet feltétele-óvása felelős emberi magatartás.

Québecben az 1980-as, valamint az 1990-es évek pedagógiai szakirodalmában erőteljes hangon fogalmazódott meg az ottani oktatási rendszer kritikája. A québeci oktatási reform a 2000-es évekre érett meg. Öt fő területet jelöltek meg: 1) környezet és fogyasztás, 2) egészség és jólét, 3) orientálás és vállalkozás, 4) tömegtájékoztatás, 5) együttélés és állampolgárság.

A québeci reform egyik lényege, hogy az oktatás középszintjén a diákok – az oktatók segítségével – elemeiből rakják össze a mindennapokhoz szükséges tudást. Így a diszciplinaritás helyét a középfokú oktatásban felváltja az interdiszciplinaritás. Mely utóbbi arra vezeti rá a diákokat, hogy minden mindennel összefügg.³

A québeci megoldás hazánkban a Nemzeti alaptantervben (Nat) voltaképp megvalósulni látszik. A Nat magyarországi viszonyok között a québeci megoldáshoz hasonló választ adott a kor követelményeire. A québeci oktatási reform azonban számos, megfontolásra érdemes gyakorlati példát is magával hozott. Igaz, nem felejtethetjük el, hogy Québec és Magyarország – bár mindkettő az észak-atlanti térséghez tartozik – egymástól nagyon eltérő kultúrállamok. Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy a hasonlóságok nem annyira az egymástól kölcsönzött példákra alapulnak, mint inkább az oktatási jog globalizációján. Azon a folyamaton, amely az oktatási rendszereket – bennük a környezeti edukációval – mindinkább uniformizálja.

A bajor példát – mint kulturális mintát – érdemes követni, de pl. a québeci és a hazai oktatási jog szimilaritásai a sui generis közép-európai kulturális különállás megszűnését vetítik elő. Ebben a kulturális sokkban főként a globalizáció érezteti hatását, de a globalizáció miatt nem muszáj eltérni európai gyökereinket, nem kell elszakítani azt a műveltségi köteléket, amely Európát – és benne Magyarországot – megkülönbözteti más földrészekről.

3 Charland, Patrick (2003) L'éducation relative à l'environnement et l'enseignement des sciences: d'une problématique théorique et pratique dans une perspective québécoise. *Vertigo*, Vol. 4., No. 2.

A nemzeti környezetvédelem járható útja

Az utóbbi években Magyarország határozottan rákapcsolódott az európai uniós tagállamok oktatási, környezetvédelmi és egyéb szakpolitikájára. Ez szükséges és hasznos, hiszen Magyarország és pl. Franciaország érdekei nagymértékben egyeznek. Így a magyar politika adekvátan követi az uniós nemzetek politikai lépéseit.

A franciaországi belső jogi lépések nem egy esetben magyarországi követőkre találtak. Az uniós tagságunkból folyó jogharmonizáció még csatlakozásunk előtt lezárult. Azóta az újabb uniós normák implementációja folyik. Ebben nagy könnyebbséget jelent, ha olyan országok példáját követhetjük, mint Franciaország. Mindez nem arra utal, hogy ne méríthetnénk német, brit, holland vagy más forrásokból is. Sarkozy elnök Franciaországa sok mindenben jó irányt mutatott a hazai jobbközép kormányzatnak. Nem tekinthetünk el azonban a keletebbre és délebbre fekvő szomszédos vagy nem túl távoli, közel azonos geopolitikai légtérbe tartozó államok jogalkotási fejleményeitől sem. Magyarországnak Szlovákiával, Romániával, Ausztriával, továbbá Ukrajnával és három, volt jugoszláv tagközértársasággal is harmonikus viszonyt kell fenntartania. Ehhez a környezetvédelmi művelés terén a kulturális tapasztalatcsere, valamint a környezetvédelem gyakorlata terén a környezetvédelmi kooperáció kulcskérdésnek számít. Ebből a szempontból Ukrajna is fontos partnere hazánknak, de Szerbia uniósba lépési törekvései sem kerülhetik el a magyar külpolitika figyelmét. Ukrajna kis területen határos hazánkkal, de környezetvédelmi és nemzetgazdasági aspektusból minden más szomszéd államnál relevánsabb az ukrán féllel kialakított jó kapcsolat, és annak életben tartása.

A szerb EU-ba törekvés Magyarország számára talán soha vissza nem térő lehetőséget kínál az ott élő magyar nemzetiség környezeti érdekeinek kiemelt képviselésére. A környezeti igazságtalanság – azaz egy gyengébb helyzetben lévő nemzetiség természeti kincseinek elrablása, kizsákmányolása – nemcsak a harmadik világ és a fejlett társadalmak közti feszültségek forrása. Európai országok közt is lehet tenni a más államban élő minoritás környezeti érdekeinek védelmében. Erre Szerbia ma fokozottan hajlandónak, nyitottnak mutatkozik. A környezeti igazságosság egy-egy nemzetiség túlélésének fundamentális kondíciója. Hasonló lehetőségeink Ukrajnával kapcsolatban is adódhatnak. A természet adta környezeten egy-egy kormányzat sokat javíthat, ha kellő politikai szándék és elegendő anyagi muníció áll a rendelkezésére. A szándék formálásában és az anyagiak kiharcolásában pedig az anyaország szerepe vitathatatlan.

Extra scholam(?)

A környezeti oktatás extra scholam jelleggel is megvalósulhat. Ma ez egy üdítő kiegészítője az iskolarendszerű oktatásnak. Egy jövőbeli szabályozás a zöld oktatást extra scholam kötelezően választhatóvá teheti: azaz iskolai környezeti oktatás helyett például egyesületek kezébe is helyezheti. A vegyes rendszer helyett alternatívaként is bevezetheti a civil zöld oktatást.

Ehhez megbízható környezetvédő egyesületekre van szükség, ahol az oktatást olyan szakképzett személyek végzik, akik az iskolai rendszerben is jogosultak lennének zöld oktatást tartani. Az egyesületek az alternatív zöld oktatás jogi keretét biztosítanák. Felvethető lenne az egyéni vállalkozói minőség vagy az egyéni cég mint alakzat, de az egyesületi forma nagyobb fokú jogi biztonságot kölcsönözne. Így az iskolarendszerű környezetoktatást hamarosan szubrogálnák, majd esetleg szubsztituálnák az egymással versengő egyesületek. A helyes szakmai mederbe terelt verseny jogállami keretek közt olyan szabadságot engedne a környezeti oktatásnak, amely – előbb-utóbb – más oktatási területekre is áttérjedhetne.

A civil karakter nem jelentene mindenképp iskolarendszeren kívüliséget, hiszen jogi szabályozással az oktatás ezen módusát is az iskolarendszer részévé lehetne tenni. Mindazonáltal a környezeti művelés civil kézben alkalmasabb volna az előrehaladottabb korú lakosság bevonására is. A civilség Magyarországon sajnos sokszor egybeforrt a túlméretezett és hanyagságba hajló szabadsággal. Civilnek lenni – helyes jogkövetés mellett – nagyobb felelősséggel jár, mint az állam és az önkormányzatok védőszárnyai alatt cselekedni. A civilség nem a vallásos tudat elnyomására irányul, hanem az értékluralitás kibontakoztatására; azaz – *inter alia* – a hazai egyházak értékversengését is segíthet kanalizálni.

Az oktatás szigorúságának és követelményorientáltságának éppen a jog adta szabadság nyújthat kvalitatív diverzitást. A környezeti oktatás így egyrészt a jelenleginél kisebb hatalmi távköze tenne szert, másrészt, az iskolák parciális tehermentesítésével, az edukáció mennyisége helyett nagyobb figyelmet lehetne fordítani az oktatás minőségére.

Julesz Máté

Hallgatói értékvilágok és kari struktúrák

Az egyetemek-főiskolák kari struktúrájának vizsgálata szinte magától értetődően kínálja fel a hallgatói bázisok összehasonlítását olyan dimenziókban, amelyek a felsőoktatás területén egyenlőtlenségeket generálnak. Szinte evidenciának számítanak azok a kijelentések és vizsgálatok, amelyek párhuzamot vonnak pl. a hallgatók különböző tökefajtaikkal való ellátottsága vagy a szülők iskolai végzettsége és a kari struktúrák között. Az egyes karok meritési bázisa, beiskolázási körzete sajátos jegyeket mutat fel, s adja meg nagyvonalakban azok presztízsenek nagyságát, s kínálja a diákok számára akár az elsőgenerációs értelmiségévé válás útját, akár pedig egy igen kedvező kilépési lehetőséget a munkaerőpiac vagy a doktori tanulmányok felé. Különösen igaz ennek a kettősségnek az együttes jelenléte az integrációval létrejött „mamutintézményekre”. Jelen tanulmány tárgya szintén egy kari szintű elemzés, ugyanakkor a hallgatói különbségek feltérképezését egy sokkal kevésbé megragadható területen, az értékek világában kívánjuk modellezni. Ez a terület két okból is igen hasznos terepét nyújtja vizsgálódásunknak: egyrészt az értékutatásokra a magyar nyelvű szakirodalomban kevés példát találni a felsőoktatás intézményi-kari bontásában. A másik ok az értékek világának összetettségében keresendő: az értékpreferenciák egyszerre okai és következményei is lehetnek a továbbtanulási döntések mögött meghúzódó jelenséghalmaznak, illeszkedhetnek vagy megcáfolhatják a kari sztereotípiákat, s összefonódhatnak az adott kar által nyújtott biográfiákkal, motivációs rendszerekkel, perspektívákkal.

Elemzésünk terepét a tizenöt karból álló Debreceni Egyetem képezi (az alminták nagyságából adódóan ebből tizennégy kar adatait tudtuk felhasználni). A kvantitatív elemzés a 2010-es Campus-lét adatbázison alapul, a hallgatói értékpreferenciák feltérképezését pedig a Rokeach-teszt segítségével végeztük el.¹

Az elméleti keretek: az értékek és a felsőoktatás kapcsolata

A két szféra kapcsolatának vizsgálatakor az egyik kiindulópontot számunkra az az elképzelés képezheti, amelyben az értékpreferenciák bizonyos sajátosságai, amelyek leginkább otthonról hozott tényezőkkel magyarázhatók, indukálhatják a felsőoktatásba, annak különböző presztízzsel bíró szegmenseibe való bekerülést. Oktatásszociológiai elméletek és

¹ A tanulmány a Campus-lét a Debreceni Egyetemen: Csoportok, csoporthatárok, csoportkultúrák című, OTKA által támogatott kutatás (K 81858) keretében készült. A kutatás vezetője Prof. Dr. Szabó Ildikó.

kutatások valószínűsítik azt a logikát, mely szerint bizonyos, leginkább a középosztályra jellemző életmódbeli jegyek, attitűdök, életcélok (melyek mindegyike összefügg az értékpreferenciák jelenséggel) meglete egybeesik a felsőoktatás belső logikájával és hallgatóképével. Bourdieu² szerint a felsőoktatásban igazán otthonosan a középosztály és az elit gyermekei mozognak, s ennek okát nem csak a neveltetésük során elsajátított műveltségi tartalmakkal magyarázhatjuk (ami szintén nem elhanyagolható tényező), hanem motivációikkal, a célokhoz rendelt eszközeikkel, életfelfogásukkal. Bourdieu értelmezésében a fogyasztási és az életmódhoz kapcsolódó szokások, valamint az azokhoz tapadó attitűdök internalizáltak, és jelentős társadalmi meghatározottsággal bírnak (habitus-elmélet). Ugyanakkor ezeknek a tevékenységi formáknak a meglete, ezen elemek rögzülése és rutinná válása, amely a kisgyermekkorától jellemző lesz a középosztálybeli gyermekek szocializációjára, hosszabb távon a felsőoktatásban is jól kamatoztatható tudásanyag összeállítását eredményezi, és az egyenlőtlenségeket generáló tényezővé válik.

A tudomány világának logikáját, amely az egyéni értékpreferenciák rendszerét is megszabja, Weber³ „A tudomány, mint hivatás” c. művéből is ismerhetjük.⁴ Az előttünk kirajzolódó kép a racionalitás, az elhivatottság, a törekvés, a lemondás, és a hierarchiák elfogadásának keverékéből áll össze [„a tudományos képzés... a szellemi arisztokrácia ügye” (Weber 1995:13)], ahol azonban az életpályákat vezérlő fő elveket egyáltalán nem egyszerű megtalálni.⁵ Ugyanakkor Weber az akkori német egyetemek világát elemezve már majdnem száz évvel ezelőtt is arról írt, hogy túlságosan sok középszerű oktató tölt be állást.

A felsőoktatás eltömegesedése ugyanakkor ennek a szelektált hallgatói bázisnak a végét jelentheti, hiszen az egyetemek-főiskolák világába egyre több olyan diák jut be, akik nem az ún. klasszikus hallgatói életvilágokból érkeznek. A szociálisan hátrányos helyzetű, magaskultúrától távol elhelyezkedő, nem a Bourdieu-i értelemben vett középosztálybeli életmóddal rendelkező csoportok értékvilága, gondolkodási struktúrái értelemszerűen eltérnek a felsőoktatás világában működő rendszerektől: Pusztai⁶ szavaival élve mindez az egységes hallgatói kultúra összeomlását eredményezi. Az eltömegesedés ugyanakkor érinti az oktatói szférát, s ezáltal az oktatói értékvilágokat is, amelyben természetesen jelennek meg olyan elemek, amelyek korábban a campusok határain túl voltak fellelhetők: a tömegkultúra, a népszerű tudomány illetve a hétköznapi tudás fragmentumai. Ezen folyamatok minden bizonnyal eltávolítják a felsőoktatás egészét a tudományos tudás klasszikus arculatától, ennek mértéke azonban különböző lehet a felsőoktatás különböző szegmenseiben. Az alacsonyabb presztízzsel bíró karok esetében az elmozdulás minden bizonnyal jelentős változásokat idéz elő, s a képzés funkcióinak átrendeződését, a tanítás módszertanának átalakulását és a hallgatók hozott tudáselemeinek átstrukturálódását eredményezi. Az eltömegesedés a nagyobb, integrált intézményekben a hallgatói értékvilágok közötti diszkrepanciák fokozódását valószínűsíti.

Az értékek és a felsőoktatás összefonódásának második aspektusát a felsőoktatás értékrendszereket átalakító hatása kínálja. Ha a hallgatót kibocsátó, valamint a befogadó

2 Bourdieu, P. (2008) *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Budapest, General Press.

3 Weber, M. (1995) *A tudomány és a politika mint hivatás*. Budapest, Kossuth Kiadó.

4 Vagy kapjuk annak egy idealizáltabb képét abban az esetben, ha pl. összevetjük a Bär-féle egyetem-koncepcióban megragadható értékvilágokkal és személyiségjegyekkel. [Bär, S. (2005) *A cél*. Budapest, Akadémiai Kiadó.]

5 Ellentétben Bourdieu írásaival, ahol ezek osztály-beágyazottsága megragadható.

6 Pusztai G. (2011) *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

közeg értékpreferenciái megegyeznek, akkor az egyén a campusok világában otthonosan mozog, szabályaihoz könnyen adaptálódik, értékrendszerét ismeri, míg más esetekben az eltérések értékütközést vonnak maguk után. Az értékek konstruálódási folyamatának ismeretében kijelenthetjük, hogy ez a fajta értékütközés jelentős alkotóeleme az egyéni értékvilágok kiformalódásának, s ennek a folyamatnak a közegét igen gyakran a formális intézmények képezik. Különösen igaz ez az állítás az elemzésünk helyszínét képező Debreceni Egyetemen, ahol a hallgatói bázis összetétele a korábbi évek regionális kutatásai szerint az országos átlagtól eltérőek (pl. magasabb a falusiak vagy az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekeinek aránya). Ez az összetétel plusz feladatokat ró azokra a karokra, amelyeket ezek a diákok nagy százalékban választanak továbbtanulási céljukként, hiszen a tudományos világ logikájának közelítése a hallgatói értékvilágokhoz komolyabb kihívást jelent (természetesen abban az esetben, ha az adott oktató is e logikára fűzi fel szakmai munkáját). Veroszta⁷ szerint ilyen klasszikus hallgatói értéknek minősül a tudás keresése, a tudományos érdeklődés, a kutatva tanulás. A felsőoktatás piacosodási tendenciái azonban egyrészt átszabták ezen korábbi tartalmak szükségességét az intézmények oldaláról, másrészt pedig a hallgatók szemszögéből nézve – kiindulva az olyan aktuális ifjúságszociológiai tendenciákból, mint pl. az élménytársadalmak, destandardizált biográfiák stb. – is megváltozott ezen elemek megítélése.

Bizonyos tehát, hogy a felsőoktatásban eltöltött évek rányomják a bélyegüket a hallgatói értékvilágokra. Abban a kérdésben azonban, hogy ez a folyamat milyen irányban, és milyen ágensek hatására zajlik le, már nincsen egyetértés a kutatók között. Váriné⁸ számol be a Kohlberg-Kramer szerzőpáros egy kutatásáról, amely az egyetemekre frissen bekerült, illetve képzésük közepén lévő egyetemistákat hasonlított össze több országban is. A kapott eredmények az ún. „morális regresszió” jelenségével írhatók le, hiszen a diákok 20%-ának esetében a morális fejlettség és ítéletképesség tekintetében negatív trendek voltak megragadhatók – ugyanakkor ez a visszaesés csak átmeneti jellegű, és leginkább az ifjúsági életszakasz nonkonform jellegének átélésével hozható kapcsolatba.⁹ Pusztai (2011) a hallgatói szocializációt elemezve jutott arra a következtetésre, hogy annak színterét egyre kevésbé képezik a hagyományos oktatási folyamat szegmensei és aktusai, s jelentős része immár a diákok közösségi interakcióiban és színterein zajlik. Ha ezt a kijelentést továbbgondoljuk, könnyen levonhatjuk azt a konzekvenciát, hogy a campusokon zajló értékátadási folyamat tartalma úgymond elmozdul az akadémiai értékszféra felől az ifjúsági életszakaszt jellemző tendenciák irányába, s minden valószínűség szerint a hedonizmus, a jelenközponitú gondolkodás, vagy akár a posztmateriális elemek fokozottabb megjelenése felé mozdítja el a diákokat.

Az egyetemek, karok értékszociológiai vizsgálatára Magyarországon, ha nem is bőségesen, de találhatunk példákat. Varga¹⁰ a Morris-féle értékeszt segítségével több hazai egyetemen vizsgálta a diákok értékpreferenciáit, s mutatta ki longitudinálisan egyrészt a Maitreyan, másrészt a Dionüszoszi értékvilágok térnyerését (az előbbi egy, az elmékedést és az élvezeteket ötvöző életvitelt jelképez), miközben a közösségi, kollektivista tartalmak elfogadottsága csökkenni látszik. Kivételt ez alól – jellegzetes módon – egy, a mintába

7 Veroszta Zs. (2010) *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. PhD-értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalomtudományi Kar, Szociológiai Doktori Iskola.

8 Váriné Sz. I. (1987) *Az ember, a világ és az értékek világa*. Budapest, Gondolat Kiadó.

9 A morális regresszió legtipikusabb kutatási helyszínét a börtönök képezik.

10 Varga K. (2003) *Értékek fénykörében*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

került orvostudományi egyetem képez. A Debreceni Egyetem hallgatóinak értékpreferenciáit (is) érintő elemzéseként megemlíthetjük *Jancsák*¹¹ és *Pacsuta*¹² munkáit. Veroszta a már idézett értekezésében két nemzetközi kutatást említ, amely számunkra releváns eredményeket mutat: Myrry a gazdasági területen tanuló diákok körében a munkaértékek fokozottabb jelenlétét, a műszaki karokon a tradicionalizmus, a konformitás illetve a biztonság, míg a társadalomtudományok területén a spiritualitás, az univerzalizmus és a jóakarát értékeit mutatta ki. Verkasalo, Daun és Niit a gazdasági szakokon tanuló diákok esetében jegyezte le a hatalom és a teljesítmény magasabb pozicionálását, míg a bölcsészek esetében a hangsúly az univerzalizmusra és a spiritualizmusra esett.

Jelen tanulmányunk keretei között azt a kérdést, hogy az értékpreferenciák területén megfogható különbségeket a hallgatói bázisok eltérő kulturális jegyei generálják inkább, vagy pedig az intézményi lét keretei formálják eltérő jellegűre, nem tudjuk eldönteni. Valószínűleg mind a két struktúráló erő működik a campusok területén – s eközben nem feledkezhetünk meg arról az opcióról sem, hogy az egyes szervezeti egységek minden bizonnyal eltérő mértékben alakítják a diákok életvilágait. Kísérletet tehetünk viszont arra, hogy az általunk kiválasztott területen a nem túl bőséges hazai szakirodalom eredményeit gazdagítsuk, s megpróbáljunk plasztikus képet megragadni a hallgatói értékpreferenciák jelenségekéről.

Az empirikus vizsgálat bemutatása és eredményei

Elemzésünk során a Campus-lét Kutatás 2010-ben felvett, több mint kétezer fős adatbázisát használtuk fel (N = 2384, a mintába kerülés nem véletlenszerű kiválasztással történt, az adatbázist később a nem és a kar változójára súlyozták). A hallgatói értékpreferenciákat a Rokeach-féle értékeszt 36 itemes értéksorával mérték fel, amely 18 eszközértéket és 18 célértéket tartalmaz, s a diákok az egyes itemek fontosságát egytől ötig terjedő skálán értékelték. Elemzésünk során először az értékek rangsorait és átlagait használtuk fel, majd faktorokat különítettünk el mind a célértékekre, mind pedig az eszközértékekre, végül pedig varianciaanalízissel vizsgáltuk meg, hogy mely faktor melyik kar esetében lesz jellemzőbb.

Elemzésünk elvégzése előtt a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- Feltételezzük, hogy az idézett nemzetközi és hazai kutatási eredmények a mintánkban is visszaköszönnek, tehát a humán jellegű karokon (Bölcsészettudományi Kar, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar) egy univerzalista, spirituális, pacifistább értékrendet feltételezünk, az orvosi karokon egy közösségi beállítottságot, míg a gazdasági karokon (KGK, GVK) egy racionális, materiális értékrendet valószínűsítettünk.
- Feltételezzük, hogy a Debreceni Egyetem kari struktúrájában vannak olyan párok és csoportok, amelyek rokonítható tudományterülettel, ugyanakkor eltérő presztízzsel és hallgatói bázissal bírnak (pl. BTK- GYFK, ÁOK-NK-EK-FOK-GYK). Ilyen esetekben azt feltételezzük, hogy a kari struktúra szerinti értékvilágok egybevágnak.

A Rokeach-teszt eredményeinek ismeretében elmondhatjuk, hogy a diákok értékpreferenciái egyrészt illeszkednek a hasonló vizsgálatok során kapott hazai eredményekhez és trendekhez (pl. az üdvözlés utolsó helye a rangsorban, a lista elején a boldogsághoz, családhoz kötődő értékek), de a hallgatói lét ismérvei, valamint a generációs adottságok bizo-

11 Jancsák Csaba (2011) Tanárjelöltek értékvilága. In: Kozma Tamás, Perjés István (eds) *Törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. Új kutatások a neveléstudományokban 2010. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

12 Pacsuta I. (2012) *Felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók értékvizsgálata*. Elővitára benyújtott PhD-értekezés. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Program.

nyos elmozdulásokat is eredményeznek. Így kerülnek pl. a rangsorban hátrébb a munkához, anyagi javakhoz, fegyelemhez, szoros társadalmi beilleszkedéshez, segítő attitűdhöz kapcsolódó értékek (segítőkész, engedelmes), míg a békének és a haza biztonságának az országos vizsgálatokban tapasztalt előkelőbb pozíciója minden bizonnyal az életkori hatásokkal is magyarázható.¹³ Jellegzetes módon a szerelem, valamint az igaz barátság, amelyek a posztmateriális értékek közé sorolódnak, s a felnőttek esetében a középmezőnyben helyezkednek el, jelen mintánkban előkelőbb pozíciókat foglalnak el. A hedonizmusához kapcsolható értékek magasabb rangsorolása egyrészt illeszkedik az ifjúsági vizsgálatok trendjébe,¹⁴ de a hallgatói életforma sajátosságai révén Inglehart¹⁵ szűkösségi hipotézisével is kapcsolatba hozható. A bölcsesség, a hatékonyság és a logikus gondolkodású értékek magasabb skálaértékei minden bizonnyal az egyetemista léttel, a leendő értelmiségi életforma nyújtotta életcélokkal és gondolkodással, valamint a magyar ifjúság átlagától eltérő szociokulturális háttérrel magyarázhatóak (1. táblázat).

1. táblázat: Hallgatók értékpreferenciái a skálaértékek átlagainak csökkenő sorrendjében

boldogság	4,89	elvégzett munka öröme	4,46
családi biztonság	4,86	bátor	4,44
igaz szerelem	4,80	hatékony	4,44
belső harmónia	4,76	bölcsesség	4,42
igaz barátság	4,74	logikus gondolkodású	4,41
szavahihető	4,73	önálló	4,40
tiszta	4,68	társadalmi megbecsültség	4,38
értelmes	4,65	segítőkész	4,38
felelősségteljes	4,63	törekvő	4,36
szabadság	4,63	fegyelmezett	4,31
kellemes élet	4,62	megbocsátó	4,23
jókedélyű	4,60	egyenlőség	4,21
béke	4,57	előítéletektől mentes	4,05
önérvet	4,57	engedelmes	4,02
szeretetteljes	4,53	szépség világa	4,02
udvarias	4,50	anyagi jólét	3,97
érdekes élet	4,50	alkotó szellemű	3,75
haza biztonsága	4,46	üdvözülés	3,21

Következő lépésben az egyes értékpreferenciák átlagértékeit vizsgáltuk meg kari bontásban.¹⁶ A táblázatokat sajnos helyhiány miatt nem kerülhetnek közlésre, ugyanak-

13 Füstös L. & Szalma I. (2010) Értékváltozások Magyarországon 1978–2009. In: Füstös L. & Szalma I. (eds) A változó értékrendszer. *Társadalmi regiszter*, No. 1. Budapest, MTA Szociológiai Kutatóintézet.

14 Bauer B. & Szabó A. (eds) *Ifjúság 2004*. Gyorsjelentés. Budapest, Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.

15 Inglehart, R. (1997) *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Changes in 43 Countries*. Princeton, Princeton University Press.

16 A kari bontást a minta 14 kar esetében tette lehetővé – a Zeneművészeti Kar esetében erre az alacsony elemszám miatt nem volt lehetőségünk. A legkisebb kari al minta cellagyakorisága 41 fő. Az egyes karok rövidítése a következő: Állami és Jogtudományi Kar (ÁJK), Általános Orvosi Kar (ÁOK), Bölcsészettudományi Kar (BTK), Egészségtudományi Kar (EK), Fogorvostudományi Kar (FK), Gazdálkodás és Vállalkozástudományi Kar (GVK), Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (GGFK), Gyógyszerésztudományi Kar (GYK), Informatikai Kar (IK), Közgazdaság és Gazdálkodástudományi

kor a témánk szempontjából leginkább releváns értékek kari átlagait a 2. táblázat tartalmazza. A kapott adatokat áttekintve ugyanakkor rögtön a szemünkbe tűnnek ennek a technikának a legnagyobb hátrányai – egyrészt az egyes karok értékek általi elkötelezettsége (Fogorvostudományi Kar, Gazdálkodás és Vállalkozástudományi Kar, Mezőgazdaság- és Élelmiszertudományi Kar, Népegészségügyi Kar) vagy rendszeres alulbecsülése (Informatikai Kar, Műszaki Kar, Közgazdaság és Gazdálkodástudományi Kar) lesz jellemző, illetve bizonyos esetekben századnyi különbségek döntenek az egyes karok között. Ugyanakkor bizonyos karakterisztikák már ezzel az eszközzel is megragadhatóak: igen jellegzetes például a bölcsészek által igen magasra értékelt itemek köre (bölcsség, egyenlőség, alkotó szellemű), miközben a hatékony, a logikus gondolkodású, fegyelmezt és a kellemes élet a legalacsonyabb értékeket veszi fel ebben az almintában.

2. táblázat: Az egyes értékek átlagai karonkénti bontásban

	anyagi jólét	bölcse- ség	elvégzett munka öröme	társadal- mi meg- becsült- ség	alkotó szellemű	értelmes	fegyelme- zett	felelős- ségteljes	hatékony	logikus gondolko- dású
ÁJK	4,019	4,464	4,503	4,551	3,769	4,682	4,348	4,645	4,403	4,391
ÁOK	3,871	4,517	4,620	4,388	3,774	4,729	4,382	4,657	4,555	4,510
BTK	3,966	4,559	4,481	4,406	3,937	4,676	4,231	4,643	4,352	4,203
EK	3,979	4,443	4,443	4,485	3,389	4,521	4,289	4,649	4,423	4,361
FOK	4,125	4,688	4,700	4,531	3,625	4,733	4,469	4,688	4,656	4,625
GVK	4,086	4,353	4,459	4,446	3,618	4,647	4,315	4,676	4,464	4,441
GYFK	3,951	4,293	4,415	4,500	3,561	4,659	4,410	4,600	4,512	4,390
GYK	4,075	4,415	4,547	4,358	3,755	4,736	4,269	4,604	4,453	4,472
IK	3,933	4,260	4,214	4,081	3,579	4,450	4,214	4,486	4,322	4,415
KGK	4,200	4,311	4,378	4,447	3,556	4,636	4,213	4,620	4,450	4,371
MÉK	3,916	4,408	4,550	4,370	3,798	4,700	4,437	4,756	4,546	4,445
MK	3,927	4,283	4,432	4,333	3,823	4,571	4,294	4,528	4,405	4,528
NK	4,060	4,434	4,639	4,518	3,793	4,747	4,506	4,768	4,622	4,542
TTK	3,859	4,435	4,411	4,332	3,824	4,675	4,363	4,648	4,448	4,424
Átlag	3,970	4,419	4,458	4,381	3,749	4,644	4,313	4,631	4,438	4,404

Szintén informatív a Műszaki Kar hallgatóinak elkötelezettsége a logikus gondolkodású, illetve az alkotó szellemű értékek irányába, míg a TTK-s hallgatók értékpreferenciái posztmateriális elemeket idéznek (szépség, alkotó szellemű), miközben a társadalmi hierarchiakat, materiális javakat elutasítani látszanak (társadalmi megbecsültség, anyagi jólét, elvégzett munka öröme). Az Általános Orvosi Kar hallgatói szintén távolabbinak érzik a materiális értékeket, míg a bölcsséget, önérzetet, a hatékonyságot, az elvégzett munka örömét és az előítéletektől mentes gondolkodást magasra pozicionálják. Az Állam- és Jogtudományi Kar hallgatóinak átlagértékei csupán egyetlen esetben vesznek fel szélsőséges értékeket: a társadalmi megbecsültség kiemelkedő fontosságú a számukra. Materiális

jegyekkel bírnak viszont azok a gazdasági jellegű karok (GVK, KGK – anyagi jólét magas pozicionálása) amelyekre hipotéziseinket is vonatkoztattuk.

Elemzésünk következő szakaszában a 36 item sorrendjét vizsgáltuk meg karonkénti bontásban, remélve, hogy tovább tudjuk árnyalni a már kirajzolódott karakterisztikákat.¹⁷ Új elemként emelhetjük ki az egészségügy területéhez tartozó főiskolai karok humanitárius beállítottságát (Egészségügyi Kar, Népegészségügyi Főiskolai Kar miközben ezek az értékek az ÁOK-n nem jelennek meg), valamint a rangsorok segítségével közelebb jutunk az Informatikai Kar hallgatóihoz is, akik az anyagi jólétet, a logikus gondolkodásút, a szabadságot és az érdekes életet magasan, míg az egyenlőséget, a társadalmi megbecsültséget, valamint az elvégzett munka örömét alacsonyan pozicionálják. Az ÁJK-n megfigyelhető szélső értékek a kar hallgatóit az élménykeresés (érdekes élet) felé mozdítják el, de kiugróan magasra rangsorolták ezen almintá diákjai az értelmes eszközértéket is. A GVK-n tanuló diákok értékpreferenciái pacifista vonásokat mutatnak (béke, haza biztonsága, kellemes élet). Kiemelésre érdemes, hogy a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, amelyet előzetes elvárásaink a BTK-hoz közelítettünk, attól teljesen eltérő jegyeket mutat, és egy szabálykövető-romantikus képet rajzol meg (igaz szerelem, segítőkész, engedelmes, törekvő).

Hiába használtunk fel ugyanakkor kétfajta technikát is, egyes karok értékvilágai továbbra is rejtve maradtak előttünk, miközben bizonyos alminták fő jellegzetességei már többé-kevésbé kiolvashatók az adatokból. Így utolsó lépésként arra vállalkoztunk, hogy egy többdimenziós adatredukciós eljárással, a faktorelemzéssel próbáljuk felderíteni a még fel nem tárt sajátosságokat.¹⁸ A célértékek során három faktort tudtunk megragadni, ezek a humanista-integrált, a személyekben boldogságot kereső, illetve a hedonista-egoista faktorok voltak. Magyarázatra talán csak az első kategória szorul: ez az értékek olyan összerendeződését jelenti, amelyben a közösségben való gondolkodás (haza biztonsága, egyenlőség) humanisztikus értékekkel (bölcsség, belső harmónia, elvégzett munka öröme) párosul. Az eszközértékek esetében egy filantróp (megbocsátó, segítőkész, szeretettel teljes, szavahihető), egy racionális-karrierista (hatékony, törekvő, logikus gondolkodású, önálló), egy nyitott-kreatív (bátor-gerinces, előítéletektől mentes, kreatív) és egy bürokrata faktort tudtuk elkülöníteni (fegyelmezett, engedelmes). Utolsó lépésünként varianciaanalízissel vizsgáltuk meg az egyes alminták esetében, hogy milyen faktor irányába mozdulnak el értékstruktúráik. Szignifikáns eltéréseket öt faktor esetében találtunk (3. táblázat).

A varianciaanalízis eredményei egyrészt megerősítenek bizonyos információkat az egyes karokkal kapcsolatban (pl. bölcsészhallgatók negatív előjelű viszonya a racionális értékekhez, az egészségügyi főiskolai karok filantróp beállítottsága), más esetekben viszont új elemeket is felfedezhetünk: ilyen pl. az általános orvosi kar közösségi-humanisztikus jellege (mindez a filantróp beállítottság nélkül), a közgazdaságtudományi kar hallgatóinak erős negatív kapcsolata a nyitott-kreatív faktorról, vagy a GYFK és a MÉK sajátos arculata. Igen szemléletesnek tartjuk az egészségügyi-orvosi karok erőteljes közösségi-humanisztikus attitűdjét (kivételt ez alól a Gyógyszerésztudományi Kar képez, amelynek értékpreferenciái jelentősen eltérnek ettől a kari csoporttól), valamint a filantróp értékek magasabb elfoga-

17 A táblázatok terjedelmi okok miatt nem kerülhetnek közlésre.

18 A faktorokat varimax módszerrel rotáltuk, és maximum likelihood becslést használtunk fel. A modellek kialakításakor figyeltünk arra, hogy változóként a magyarázott információ ne csökkenjen egy egység alá. A megőrzött információmennyiség a célértékeknél 37%, az eszközértékek esetében 46% volt. Az illeszkedő faktorstruktúrát úgy tudtuk elérni, hogy 13–13 értéket tartottunk meg. A faktoranalízis elkészítésében ezúton is köszönjük Fényes Hajnalka segítségét.

dottságát a segítő szakmákat adó főiskolai karokon (GYFK is). Mindazonáltal bizonyos alminták karakterisztikája a faktorok segítségével is alig-alig ragadható meg (TTK, ÁJK).

3. táblázat: Cél- és eszközfaktorok kari bontásban (varianciaanalízis, sig.: 0,05)

	Betagozódott – rendszerben gondolkodó	Személyekben boldogságot kereső	Filantróp	Racionális	Nyitott-kreatív
ÁJK	0,0378332	-0,0361720	0,0133606	-0,0368499	0,0526035
ÁOK	0,1620750	-0,0179834	0,0211658	0,0430509	0,0465470
BTK	0,0981583	-0,0036988	0,0900444	-0,1567520	0,1084329
EK	-0,0081857	0,1271275	0,2195189	-0,1256987	-0,1346697
FOK	0,2021426	0,0550183	0,0059128	0,4455932	0,0379522
GVK	0,0226065	0,1761435	0,0972557	0,0179451	-0,0319875
GYFK	-0,0319590	0,1316414	0,1441743	0,0911125	-0,1298606
GYK	-0,0036069	0,1205160	0,0415392	-0,0394256	-0,0829684
IK	-0,4074858	-0,2846311	-0,3310608	-0,0748963	-0,1518485
KGK	-0,0428983	0,1207829	-0,0422472	0,0158998	-0,1844745
MÉK	0,0995104	0,0827316	-0,0230978	0,1401572	0,0571813
MK	-0,1070347	-0,0854902	-0,0960620	0,0586219	-0,0513238
NK	0,2125256	0,0835607	0,1937569	0,1974254	0,0961679
TTK	-0,0172363	-0,0336306	-0,0243031	0,0451321	0,0472724

Összegzés

Elemzésünk lezárásaként először tekintsük át az előzetesen felállított hipotéziseinket. Első előfeltevésünk az volt, hogy a DE karainak hallgatói értékvilágai egybecsengenek a korábbi kutatási eredményekkel. Feltételeztünk egy univerzalista, pacifistább értékvilágot a bölcsészkar esetében – kapott eredményeink alapján kijelenthetjük, hogy a BTK értékvilága ténylegesen ezen pólus felé közelít. Ha nem is a faktorok, de az egyes értékek vonatkozásában sikerült megragadnunk a gazdasági jellegű karok materiálisabb szemléletét az anyagi jólét itemével, miközben az Általános Orvosi Kar betagozódott-közösségi jellegét – a Varga-féle kutatási eredményekkel egybecsengve – az egyik célfaktorral valószínűsítettük. Kijelenthetjük tehát, hogy első hipotézisünket túlnyomórészt bizonyítottanak tekinthetjük. (Azért csak túlnyomórészt, mert nem tudtuk kimutatni pl. a gazdasági karokon a munkaközpontú szemlélet jeleit.)

Második hipotézisünk a rokonítható karok alapján kialakuló párokra-csoportokra vonatkozott. Ebben az esetben nem látjuk hipotézisünket bebizonyítottnak, hiszen a BTK és a GYFK teljesen más karakterisztikával bír (erős eltérések mutatkoznak meg a nyitott-kreatív, illetve a személyekben boldogságot kereső faktorok esetében), miközben a filantróp jegyek mentén az egészségügyi orvosi karok sajátos értékpreferenciák irányába mutatnak, miközben az ide sorolható egyetemi karok értékvilágai más sajátosságokkal bírnak.

Elemzésünk fontos eredményének tekinthetjük, hogy olyan összefüggésekre is sikerült rámutatnunk, amelyek a kari struktúrák értékpreferenciái kapcsán eddig kevésbé voltak ismertek: az ÁOK materiális javakat elutasító, de a filantrópia jegyeit fel nem mutató beállítottságára, az egészségügyi főiskolai karok hallgatóinak segítő- vagy a TTK és az IK

társadalmi hierarchiákat elutasító attitűdjeire, vagy akár a BTK hatékonyságot, racionalitást elutasító jellegére.

Összegzőképpen leszögezhetjük, hogy a felsőoktatás értékekre vonatkozó elméleti kereteiből megvonható kép elég távol esik az aktuális hallgatói értékvilágoktól. A tudományos élet racionális beállítottsága, a humanisztikus attitűdök nem általánosíthatók, sőt, olykor negatív előjelekkel jelennek meg a diákok preferenciáiban. Mindeközben olyan faktorok (személyekben boldogságot kereső) és értékek (kellemes élet) válnak preferálattá, amelyek a klasszikus hallgatói képtől – amelyek minden bizonnyal számos idealizált vonást mutatnak fel – távolabbra esnek. Elemzésünk keresztmetszeti jellege révén ugyanakkor nem tud választ adni arra a kérdésre, hogy ezen distancia a felsőoktatás eltömegesedése előtt is hasonló mélységű volt-e, vagy pedig az utóbbi évek hoztak jelentősebb elmozdulást ezen a területen.

Az értékek és a felsőoktatás kapcsolatát vizsgálva ugyanakkor még számos kevésbé megismert kapcsolat vár feltárára, amelyek a jelen tanulmányunkban alkalmazott kutatási technikákkal nem vizsgálhatóak. Ezek talán legfontosabbika a felsőoktatás értékpreferenciákra gyakorolt hatása, s ezen belül leginkább az a kérdés, hogy a karok sajátos karakterisztikája, amely jelen tanulmányunkban is megmutatkozik, milyen folyamatok eredményeképpen jön létre. Felfogható-e egyfajta előzetes szelektív mechanizmusként, amely a pályaválasztás során bizonyos szakok választása felé mozdítják a diákokat (pl. a segítő pályák választása esetében), vagy a fő hangsúlyok és jellegzetességek a felsőoktatásban eltöltött évek során formálódnak sajátossá? S ha ez utóbbi állításunk igaz, akkor fel kell tennünk magunknak azt a kérdést, hogy milyen ágensek, milyen irányokba és milyen mechanizmusokon keresztül képesek alakítani a diákok gondolkodási struktúráit, hogy a jelen tanulmányunkban is megtapasztalt karakterisztikák kikristályosodhatnak.

Bocsi Veronika

MICKEY MOUSE ÉS A SVÁJCI BICSKA

A Springer Kiadó immár a harmadik kötetét jelentette meg abban a sorozatban (*The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Perspective*), amelynek célja, hogy az akadémiai (tudományos, kutatói) foglalkozásra irányítsa a figyelmet. Erre igencsak szükség van, hiszen miközben a tudósok, az egyetemi professzorok a tudásalapú társadalom létrehozásának nyilvánvaló főszereplői, a társadalmi helyzetükben, karrierlehetőségeikben az utóbbi évtizedekben bekövetkezett változásokról meglehetősen kevés szisztematikusan feltárt ismerettel rendelkezünk. A változások okai, mechanizmusai, a vallott és látens értékek, a következők feltárása a jelen világban feltételezi a nemzetközi megközelítést és összehasonlítást, az intézménytípusok, a tudományterületek és a generációk szerinti differenciálódás figyelembevételét. Ebbe a gondolati ívbe illeszkedik az egyetemi (felsőoktatási) rangsorokkal foglalkozó kötet. Fő értéke, hogy ugyanazon kérdéseket veszi sorra, mint sok más hasonló témájú publikáció, azzal a sajátossággal, hogy minden esetben azt keresi, hogy az adott probléma vagy összefüggés milyen hatással van az egyetemi társadalomra.

A kötet háttérében egy 2009 októberében Szöulban megrendezett konferencia (*International Conference on Education Research – ICER 11*) áll, annak előadásait foglalja össze. A konferencia házigazdája a Szöuli Nemzeti Egyetem Oktatókutatási Intézete volt. A konferencia helyszíne, az előadók személyének megválasztása jelzi azt a tendenciát, amit röviden az ázsiai térség jelentőségének rohamos megnövekedéseként fogalmazhatunk meg – ezúttal az akadémiai világ tekintetében. A kötet szerkesztői pedig a már megszokott „globális koalíciót” jelenítik meg: Jung Cheol Shin az említett szöuli egyetem docense, az *Asia*

Pacific Education Review főszerkesztője, Robert K. Toutkoushian a *University of Georgia – Institute of Higher Education* professzora, és Ulrich Teichler a Kasseli Egyetem professzora, az *IN-CHER-Kassel* korábbi igazgatója.

A konferencia kifejezett célja volt, hogy hidat építsen egyfelől az akadémiai világ, a rangsor-készítők és a felhasználók, másfelől az elméleti megalapozás és a gyakorlati szintű diskurzus között. A kötet tanulmányai ennek megfelelően olvasmányosak, a laikus érdeklődők számára is érthetőek, mondhatni szórakoztatóak, miközben magas intellektuális színvonalat képviselnek. Már megszokhattuk, hogy a rangsorkészítéssel kapcsolatban sok szellemes szólás, szállóige született, ilyenekkel itt is találkozhatunk. A rangsorokkal kapcsolatos vélekedések gyors változását jellemzi, hogy a *Harvard's Law School* dékánja 1998-ban állítólag még Mickey Mouse-nak nevezte a *US News* által közzétett rangsorokat, egy évtizeddel később ugyanezek a rangsorok már jelentősen befolyásolták az adott tanulmányi terület intézményeinek viselkedését és kultúráját. A rezignált beletörődők viszont a svájci bicskához hasonlítják az egész törekvést: egyszerű eszköz, melyet sokféle jó célra lehet használni. A rangsorokkal kapcsolatos attitűdök szerint a publikum három markáns csoportja bontakozik ki: az azonosulóké, az elutasítóké és a felsőoktatás-kutatóké. Míg az első két csoportban a felsőoktatás különböző pozíciójú képviselői találhatók (az elsőben éppúgy, mint a másodikban), addig a felsőoktatás-kutatók mintegy kívülről, érzelemmentesen és szakszerűen, főhivatásként foglalkoznak a témával, feltárják, értelmezik az első két csoport megnyilvánulásai mögötti összefüggéseket. A kötet szerzői és szerkesztői ez utóbbira vállalkoztak.

A bevezető tanulmány röviden felveti a fő tárgyalandó kérdéseket, amikor az egyetemi rangsorkészítés múltjáról, jelenéről és jövőjéről érteke-

zik. A kezdetek megértéséhez fontos megállapítás, hogy az 1960-as évektől teret nyerő egalitarizmus (a hallgatói létszámmexpanzióval összefüggő) logikája elvezetett a minőségbiztosításhoz, majd az ellenhatásként felerősödő elitizmus kitermelte a rangsorkészítést – a kettőt viszont az elszámoltathatóságra való törekvés köti össze (tekintettel arra, hogy hatalmas mennyiségű közpénzt igényel a nagyra nőtt ágazat). Három különböző mechanizmusról van szó: a minőségbiztosítás mögött az azt végző szervezetek (ügynökségek) állnak, a ranking éltetője, gazdája a média, az elszámoltathatóság pedig a kormányzatok felségterülete.

Az első fejezet ennek a három megközelítésnek a találkozását vizsgálja azzal, hogy a szervezeti hatékonyság fogalmával kapcsolja őket össze. Ugyanis csak együtt tudják azt szolgálni. A ranking önmagában nem növeli sem a minőséget, sem a hatékonyságot egy-egy intézményben. Vannak szándékolt és nem szándékolt hatásai, amelyeket nem lehet egymástól egyértelműen szétválasztani, és ebből sok félreértés adódik. Általános értelemben viszont van egy kétségtelen pozitív hatása: kiemeli az erőfeszítést, azt, hogy mindenki hozzá ki magából a lehető legjobbat, legtöbbet.

A második fejezet a rangsorkészítés metodológiai kérdéseit járja körül. Bár nem ad sok újat a jól ismert és megtárgyalt témák (teljesítménymérés, szakértői értékelés, bibliometria, dimenziók, indikátorok, súlyozás stb.) tekintetében, azzal, hogy viszonylag könnyen érthető áttekintést ad minderről, igen hasznos lehet kutatói és szélesebb olvasói körben is.

A legérdekesebb, igazán originális a harmadik fejezet, amely a fő kérdéssel, az akadémiai közösségre, egy-egy felsőoktatási intézmény társadalmára gyakorolt hatásokkal foglalkozik. Kiemelésre méltó két olyan tanulmány, amely empirikus vizsgálatokon alapul.

William Locke az Egyesült Királyságban készített intézményi esettanulmányokat arról, hogyan reagálnak az egyetemek a felsőoktatás piacosodására, e változás mennyiben módosítja az intézményi kultúrát, a vezetési stílust. A rangsorkészítést a jelenség egyik látványos elemeként kezeli a szerző. Megállapítja, hogy a rangsorokat a készítőik eredeti szándékához képest több célra használják az intézmények, és szélesebb értelmezésben, mint amit az adatok ténylegesen megengednének. Stratégiai döntéseiknél és a rutinszerű menedzs-

mentfolyamatokban is kifejezetten figyelembe veszik. Minden jel szerint hatással vannak a hallgatókra és szüleikre a továbbtanulási döntéseknél, illetve azokra az álláskeresőkre, akik a felsőoktatásban szeretnének elhelyezkedni.

Három hazai és két nemzetközi rangsorkészítésre irányuló vizsgálódásuk rámutatott, hogy azok elsősorban az intézményeknek a hallgatói érdeklődéssel mért reputációját és a támogatási alapokból való részesedést veszik figyelembe, nem pedig az intézmény teljesítményének minőségét. A hallgatói érdeklődés sokszor nem akadémiai szempontokat követ, a pénzügyi támogatásokat pedig marketing szempontból látványos beruházásokra költik. Az egyetemi szereplőkkel folytatott interjúkból kiderült, hogy a rangsorok különös érzelmi reakciókat váltanak ki, főleg a lista felső és alsó szegmensében található intézményeknél. A csúcson levőknél, vagy még inkább az ahhoz közelítőknél szinte addíciós tünetekkel lehet találkozni (minden gondolatuk a helyezés megtartása vagy javítása körül fixálódik). A lista alsó negyedében elhelyezkedők skizofrén jeleket mutatnak: bár védekezőképpen megtagadhatják a listát, mégis azzal kell szembenéznük, hogy mások viszont figyelembe veszik, ha együttműködő partnert keresnek. A korábbi politikusok (magyar vonatkozásban leginkább a főiskolákhoz hasonló intézmények, amelyek közül sokan egyetemi státuszt kaptak az 1990-es években) viszont kiharcolták maguknak, hogy bekapcsolódhassanak a rangsorolásba, miközben tisztában voltak vele, hogy az alsó szegmensbe fognak kerülni. Ugyanis jobbnak látták, ha legalább a „nagyokkal” együtt foglalkozik velük a felsőoktatási diskurzus, mint ha ismeretlenek maradnak. A rangsorolási rendszer önbeteljesítő próféciaaként funkcionál. Mindenki olyan kíván lenni, mint a csúcson lévők, ez végül is szervezeti izomorfizmushoz vezet, csökkenti a felsőoktatás diverzitását, az intézmények egyediségét, ami pedig megkérdőjelezhetetlen érték, tekintettel a társadalmi igények sokféleségére.

Akira Arimoto amerikai és japán egyetemeken készített esettanulmányokat, amelyek azt vizsgálták, milyen hatással van a rangsorkészítés a tudástermelésre, a tanári/kutatói teljesítményre. Elegáns elméleti bevezetéssel kezd, amelyben a nagy átalakulással foglalkozik: a posztindusztriális társadalom, egy információs társadalmi szakasz közbeiktatásával, tudástársadalommal

válí, ezáltal az akadémiai foglalkozás már nem tudásközösségben értelmezhető, hanem tudásgyárban. A rangsorok, leegyszerűsített szemléltetők, negatív és paradox hatásait is figyelembe véve, használhatók a tudástermelés nemzetközi összehasonlítására, a regionális és nemzeti tudásközpontok azonosítására, valamint az időbeli változások trendjeinek követésére. A szerző a publikációs teljesítmény alapján mutatja be a csúcs-országokat (a publikáció típusa és a tudományterület szerinti bontásban). Felhívja a figyelmet arra, hogy bár a rangsorok bizonyos stabilitást mutatnak, vannak markáns változások is, amelyekhez országonként sajátos magyarázatok adódnak. A japán Hiroshima Egyetem professzora (az Ázsiában legjobbnak tekintett Research Institute for Higher Education igazgatója) kiemelten foglalkozik azzal a kérdéssel, miből adódhat, hogy Dél-Korea megelőzte Japánt a tudományos teljesítményben (bizonyos mutatók szerint). Arra a következtetésre jut, hogy ebben döntő szerepet játszott az a japán kormányzati politika, amely a tradicionális értékek mellett kitartva továbbra is az oktatást tartja az egyetemek fő missziójának (szemben Dél-Koreával, ahol az angolszász mintát követve a hangsúly a kutatásra tevődött át – legalábbis a csúcsegyetemen).

A záró tanulmányt Ulrich Teichler jegyzi, aki egyben össze is foglalja a kötet üzenetét és saját markáns véleményét. Leszögezi, hogy a rangsorok nem magas színvonalú elemzéseikkel váltanak ki elképesztő érdeklődést, hanem azzal, hogy elméleti és metodológiai gyengeségeikkel együtt jelentős a politikai hatalmuk, hiszen befolyásolják a felsőoktatásról alkotott véleményeket, és a szereplőket arra készítetik, hogy törekedjenek e kép megváltoztatására.

A rangsorok értékelése, erősségeik és gyengeségeik számbavétele, társadalmi hatásaik azonosítása komplex kérdés, mivel metodológiai és a funkciókat illető szempontok interakciójáról van szó. A jövőt is érintő megfontolásokból a szerző az érvelések következő fő csoportjait emeli ki. Az első, nagyon kritikus álláspont szerint a siker titka a primitivitásban rejlik, az intellektuális alatti, mondhatni szexi hatásban: a felsőbbrendűség-alárendeltség érzetét kelti, hősiességet, virtust vagy szégyent sugall, kvázi objektív igazolást ad konvencionális bölcsségeknek, pletykáknak. Természetesen van valamennyi igazságtartalma, de az nem az akadémiai, hanem az újságírói igaz-

ság. A kritikák másik csoportja gyakorlatias vita az indikátorok minőségéről, a kiválasztás relevanciájáról, a hozzáférhetőségről, megbízhatóságról. Ezt azzal védik ki, hogy sok indikátort alkalmaznak, amelyek így együttesen csökkentik a gyengeségeket. Már bonyolultabb kérdéseket vet fel a különböző tudományterületek intézményrendszerében, kultúrájában fennálló különbségek kezelése az indikátorok használatánál. Megint mások egy világos ranking-filozófia hiányát említik. Igen leegyszerűsített például az a feltételezés, hogy az intézményi input, a folyamat és az output szoros kapcsolatban van egymással, de hasonló a helyzet az oktatási és kutatási eredmények kapcsolatával. Erős kritika, hogy a rangsorok csak az átlag fölöttieket mozgósítják, a többiekre lényegében nincs hatásuk. A legsúlyosabb érvek csoportjába azok tartoznak, amelyek a „túlversenyzésre” és az erőforrások túlzott koncentrációjára hívják fel a figyelmet (kisszámú nyertes, sok vesztes, ami romboló hatású lehet), megemlítik továbbá, hogy a rangsorok rövid távú szemléletre, gyorsan elérhető eredmények hajszolására készítetik az intézményeket, amelyek így figyelmen kívül hagyják az egészen más természetű meritokratikus értékeket. Rövidebben foglalható össze a pozitív érvelések csoportjának szempontrendszere: a rangsorkészítés erősíti az átláthatóságot, egészséges versenyre készítet, hozzájárul a tehetségek kreatív koncentrációjához – és ez nem is kevés...

A rangsorkészítés jövőjét illetően Teichler hat lehetséges szcenárióban gondolkodik. Az *inercia* szcenáriója szerint a már megszokott módon lesz része életünknek a ranking. A *trend* szcenáriója arra utal, hogy egyre terjed a rangsorkészítés, hiszen a feltörekvő, fejlődő országok felsőoktatási rendszerei belépnek, beléphetnek abba a szakaszba, amelyben a körülmények kiváltják azt. A *túlzott siker* szcenáriójában a rangsorok (és más politikai lépések) hatására eltűnnek a horizontális különbségek, a vertikális különbségek pedig erősödnének, ami bebetonozza a rangsorkészítés iránti igényt. A *növekvő probléma* szcenáriója szerint a kutatás túlértékelése következtében olyan mértékben csökken az oktatás színvonala, hogy újra kell gondolni a felsőoktatás és a rangsorkészítés egész rendszerét. Az előzőeknél optimistább szcenárió, hogy egy idő után az intézmények első diverzitása válik kívánatossá, ami megkérdőjelezi az intézmények közötti különbségekben uta-

zó jelenlegi ranking-szemléletet. Nem zárható ki az sem, hogy elmozdulás történik egy magasabb színvonalú rangsorkészítés felé. A szerző azonban – minden jel szerint – az utolsóként említett szcenáriónak szurkol: a ranking elveszti jelentőségét, mivel olyan információgyűjtési és kezelési rendszerek épülnek ki, amelyek lehetővé teszik a társadalmi jelenségek folyamatos, komplex követését, elemzését, és amelyek elvileg mindenki számára hozzáférhetők intellektuális és gyakorlati értelemben egyaránt.

(Jung Cheol Shin, Robert K. Toutkoushian & Ulrich Teichler (eds): *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impact on Global Higher Education*. Springer, 2011, Dordrecht. 271 p.)

Hrubos Ildikó



EURÓPAI RANGSORKÉSZÍTÉS

– GLOBÁLIS AMBÍCIÓKKAL

21. század eleji megjelenésük óta a globális egyetemi rangsorok a felsőoktatási intézmények teljesítményértékelésének egyre jelentősebb hatással bíró, ugyanakkor vitatott eszközeivé váltak. A sportban használt bajnoki tabellák (*league tables*) logikáját követő, elsősorban a nagy kutatóegyetemekre fókuszáló egydimenziós rangsorok alapelveivel és módszertanával kapcsolatos egyre élesebb kritikák következtében napjainkra szükségessé vált a nemzetközi rangsorkészítés új alapokra helyezése. Erre tett kísérletet az Európai Bizottság támogatásával folytatott európai kutatás (*Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking*), amelynek eredményeit a Frans A. van Vught és Frank Ziegele szerkesztésében megjelent *Multidimensional Ranking* című kötet mutatja be. A kutatás a globális egyetemi rangsorok elvi és módszertani problémáira reflektálva egy, a korábbiaktól eltérő elméleti alapokon nyugvó nemzetközi rangsor kifejlesztését tűzte célul, amely az U-Multirank nevet kapta. Nem véletlen, hogy az U-Multirank kialakításának alapelveit – felhasználó-központúság, multidimenzionalitás és többszintűség, a rangsorkészítésben való részvétel támogatása – a szerzők már a bevezetőben elrebocsátják, ezek jelentik ugyanis a kötet kulcs-

gondolatát, amelyben törekvéseik újszerűsége összefoglalható.

A kötet két fő logikai egységre bontható. Az első rész az ismert nemzetközi rangsorok (pl. a Shanghai Ranking, a The Times Ranking, a tajvani HEEACT Ranking), valamint a felsőoktatási intézmények tevékenységének átláthatóságát biztosító egyéb eszközök (minőségbiztosítási rendszerek és klasszifikációs sémák) jellemzőit tekinti át, majd összegzi a rangsorkészítés jelenlegi gyakorlatával kapcsolatban felmerülő legfontosabb kritikákat. A második rész az előzőekre reflektálva az U-Multirank elméleti hátterét és kifejlesztésének folyamatát mutatja be: egy-egy fejezet foglalkozik a vizsgálati dimenziók és indikátorok definiálásával, az adatgyűjtés módszereivel, valamint a globális és tudományterületi kiterjeszthetőség lehetőségének vizsgálatával.

Az U-Multirank megközelítésének legnagyobb újdonságát a rangsor felhasználó-központúsága (*user-drivenness*) jelenti. Ez a későbbi felhasználók (intézményvezetők, politikai döntéshozók, jelenlegi és leendő hallgatók és családjaik) eltérő információigényének és prioritásainak figyelembevételét jelenti olyan módon, hogy megengedi, hogy a felhasználó válassza ki a számára leginkább releváns dimenziókat és indikátorokat, amelyek mentén az intézmények teljesítményét összehasonlíthatja. Ez a megközelítés a szerzők episztemológiai álláspontján alapul, amely szerint – mivel nem létezik objektív definíció a „felsőoktatási minőség” meghatározására – egy rangsor szükségképpen csak szubjektív lehet, amelyben a felhasznált indikátorok és súlyozásuk a rangsor készítőinek a „jó teljesítmény” mi-
benlétéről alkotott koncepcióját tükrözik. Az ismert globális rangsorok fontos problémája, hogy a készítők prioritásai és/vagy az adatok elérhetősége alapján létrehozott indikátorokat a felsőoktatási intézmények teljesítményét teljeskörűen és objektíven jellemző mutatókként prezentálják. Az U-Multirank ezt elutasítva a rangsorkészítés „demokratizálására” törekszik: lehetőséget biztosít a stakeholderek különböző csoportjainak arra, hogy – egy interaktív webes felület segítségével – a saját preferenciáikon alapuló, személyre szabott rangsort állíthassanak elő.

Az U-Multirank alapelvei közé tartozik a multidimenzionalitás és többszintűség (*multidimensionality and multileveledness*) követelménye is. A globális felsőoktatási rangsorok jelentős része az

intézmények teljesítményét kizárólag a publikációk számával és impakt-faktorával mért kutatási kiválóság terminusaiban értelmezi, amelynek következményeként a nemzetközi hírnév nagy kutatóegyetemek jelentik a rangsorkészítés első számú célcsoportját. Az egydimenziós, kutatási potenciált előtérbe helyező megközelítés figyelmen kívül hagyja a felsőoktatási intézmények tevékenységének és misszióinak sokféleségét, amely a 21. század felsőoktatási rendszereinek fontos jellemzője. Arra készteti továbbá a felsőoktatási intézményeket, hogy eredeti profiljuktól, vállalt feladataiktól függetlenül a kutatási kapacitásuk növelésére fordítsák erőforrásaikat, így próbálva rákerülni az intézményi tabellákra, és jobb pozíciókat kivívni a hírnévért folytatott globális versengésben (*reputation race*). A rangsoroknak ez a hatása kontraproduktív, mivel a felsőoktatás horizontális diverzitásának és az intézményi profilok egyediségének elismerése és honorálása helyett uniformizációhoz és a kutatási potenciál növelésének fetiszizálásához vezet.

A kötet szerzői ezzel szemben az intézményi sokféleséget figyelembe vevő multidimenzionális felsőoktatási rangsor kialakítására törekedtek, amely a kutatás mellett a felsőoktatási intézmények oktatási tevékenységét, valamint egyre hangsúlyosabbá váló társadalmi szerepvállalását, ún. harmadik misszióját is megjeleníti. A kutatás eredményeként elkészült U-Multirank a felsőoktatási intézmények tevékenységét öt dimenzióban vizsgálja: (1) oktatás és tanulás, (2) kutatás, (3) tudástranszfer, (4) nemzetközi orientáció, (5) regionális elkötelezettség. A multidimenzionális rangsor felhasználó-központúságát is támogatja azáltal, hogy a stakeholderek különböző csoportjai számára lehetővé teszi a számukra fontos dimenziók kiválasztását, és az indikátorok egyéni súlyozásával az érdeklődésüknek és céljaiknak leginkább megfelelő rangsor létrehozását.

A rangsorok személyre szabását támogatja továbbá a többszintűség (*multileveledness*) elve, amely a hagyományos intézményi szintben gondolkodó rankingekkel szemben lehetővé teszi a felsőoktatási intézmények különböző tudományterületeken működő, különböző minőségű munkát folytató karai és más oktatási és kutatási egységei teljesítményének értékelését is. Az intézmények belső diverzitásának figyelembevételre fontos információval szolgálhat például a diákok számára, akik – az intézményválasztáson

túl – elsősorban kart és képzési programot választanak. Az intézményi rangsorokban elért átlagos helyezés éppúgy előállhat sok átlagos teljesítményű kar eredményeinek összességéeként, mint néhány kiemelkedő és több gyenge teljesítményű oktatási egység mutatóinak átlagából. Ebben az esetben a kari/tudományterületi szintű összehasonlítás szolgálhat releváns információval a választott képzés minőségével kapcsolatban. Az U-Multirank a multidimenzionális mellett a többszintűség terén is megoldással szolgál: az intézményi szint mellett tudományterületenként is lehetővé teszi a tevékenység említett öt dimenzióban történő összehasonlítását (*institutional vs. field-based ranking*).

Az intézményi szintű rangsorok esetében felmerül a kérdés, hogy a felsőoktatási intézmények teljesítményének összehasonlítása milyen kontextusban lehet releváns. A felsőoktatási rangsorokkal szemben gyakori kritika, hogy az általában végzett összehasonlítás a felsőoktatási intézmények eltérő sajátosságai (méret, tevékenységi kör, vállalt missziók) miatt értelmezhetetlen. Az U-Multirank kidolgozásakor az összehasonlíthatóság (*comparability*) kérdésére a megoldást a rangsorkészítés, valamint egy másik európai kezdeményezés, a felsőoktatási intézmények horizontális jellegű klasszifikációját létrehozó U-Map projekt eredményeinek összekapcsolása jelentette. Az intézményi teljesítmény több dimenzióban történő értékelését és rangsorolását célul tűző U-Multirank-kel szemben az U-Map a felsőoktatási intézmények leíró jellegű és hierarchikus szempontokat elkerülő osztályozására törekedett, amelynek alapját az intézmények által vállalt missziók és betöltött funkciók hasonlósága jelentette. Az U-Map klasszifikáció során létrejött intézményi klaszterek tevékenység szempontjából hasonló intézményeket tartalmaznak, amelyek csoportjain belül releváns lehet az U-Multirank által végzett rangsorolás. Az U-Map tehát a felsőoktatási intézmények horizontális diverzitásának leíró jellegű feltérképezése révén alapot szolgáltat az U-Multirank számára, amely az azonos profilú intézmények csoportjain belül törekszik a vertikális – teljesítményen alapuló – sokféleség bemutatására.

Az U-Multirank kidolgozásánál figyelembe vett utolsó alapvető rangsorkészítésben való részvétel támogatása (*participative approach*), ami a rangsor jövőbeli felhasználóinak, a felsőoktatási

intézményeknek és az egyes tudományterületek szakértőinek rangsorkészítésbe való bevonását jelenti, a vizsgálati dimenziók konceptualizálásától kezdve egészen a kész rangsor prezentálásának megtervezéséig. Az eddigi rangsorkészítési gyakorlatban alig találhatók példák a stakeholderek aktív részvételére, amelynek pedig számos előnye van. A felhasználókkal folytatott párbeszéd még a tervezés szakaszában lehetővé teszi az indikátorok relevanciájának értékelését, ami a rangsor célcsoportjai számára növeli a kialakított eszköz használhatóságát. A stakeholderek visszajelzései a rangsor felhasználóbarát prezentációjának kialakításához is hozzájárulhatnak. A felsőoktatási intézményekkel és a tudományterületek szakértőivel folytatott konzultáció pedig elősegítheti a rangsorkészítéshez szükséges adatok összegyűjtését, valamint az egyes tudományterületek speciális jellemzőinek megismerését és ezeknek megfelelő egyedi indikátorok kialakítását.

A kötet második része a fenti elveken alapuló multidimenzionális rangsor létrehozásának módszertani kérdéseivel foglalkozik. Az intézményi és a tudományterületi rangsor indikátorainak konceptualizálásakor a kutatók a megbízhatóság, az érvényesség, valamint az összehasonlíthatóság és a megvalósíthatóság elveit tartották szem előtt. A megvalósíthatóság (*feasibility*) vizsgálatánál az adatok hozzáférhetősége jelenti a legfontosabb kérdést. A rangsorkészítéshez felhasználható adatforrásokat bemutató részből kiderül, hogy a rendelkezésre álló statisztikai adatbázisok szinte kizárólag a kutatás dimenziójához szolgálnak információval. Ilyenek például a bibliográfiai adatait összesítő adatbázisok (pl. a Web of Science és a Scopus adatbázisai), valamint a benyújtott szabadalmi kérelmeket tartalmazó adatbázisok (pl. az Európai Szabadalmi Hivatal PATSTAT nevű adatbázisa). A szerzők a fentiek alapján leszögezik, hogy a multidimenzionalitás elvének érvényesülése érdekében a rendelkezésre álló adatokat ki kell egészíteni egyrészt intézményi adatgyűjtések eredményeivel, másrészt pedig a hallgatók körében végzett survey jellegű adatfelvételekkel, amelyek kivitelezése mind a rangsorkészítők, mind az adatszolgáltatók részéről plusz idő- és energiárfordítást kíván.

A tervezés során kialakított indikátorstruktúra megvalósíthatóságának, valamint az U-Multirank globális és tudományterületi kiterjeszhetőségének vizsgálatára a kutatók a vi-

lág 150 felsőoktatási intézményére és két tudományterületre (az üzleti és a mérnöki területre) kiterjedő próba-adatfelvételt (*pilot test*) végeztek. Az indikátorok használhatóságát a létrehozásukhoz szükséges adatok hozzáférhetősége és konzisztenciája, valamint az indikátor definíciójának egyértelműsége határozta meg. E kritériumok alapján a tudástranszfer dimenzió tudományterületi, és a regionális orientáció intézményi és tudományterületi indikátorai bizonyultak a leginkább problematikusnak. A szerzők megállapítják, hogy ezekben a dimenziókban további általánosan elfogadható és hozzáférhető adatokon alapuló indikátorok kidolgozására van szükség.

Az U-Multirank globális és tudományterületi kiterjesztésének lehetőségével kapcsolatban a pilot-adatfelvétel kedvező eredménnyel zárult: a részvételre felkért intézmények többsége határozott érdeklődést tanúsított az új rangsorkészítési eszköz iránt, egyedül az amerikai és a kínai felsőoktatási intézmények közül volt nehéz résztvevőket toborozni. Levonható tehát a következtetés, hogy ha világviszonylatban nem is lehet számítani az U-Multirank gyors és akadálymentes elterjedésére, valószínűsíthető, hogy az európai intézmények jelentős része rövid távon csatlakozni fog hozzá. A további diszciplínákra való kiterjesztés tekintetében az egyes indikátorok tudományterületenként eltérő definíciója és relevanciája okozhat gondot, ez a probléma azonban speciálisan az adott területre vonatkozó indikátorok kidolgozásával kezelhető.

A fentiek alapján a szerzők megállapítják, hogy az általuk létrehozott U-Multirank a jelenlegi formájában alkalmas az európai szintű intézményi és diszciplináris kiterjesztésre, szükségesnek látják viszont a felsőoktatási szektorban világszerte lezajló gyors változásokhoz való rugalmas alkalmazkodást, az új indikátorok kidolgozása mellett a meglévők továbbfejlesztését. Az indikátorstruktúra folyamatos alakításának feladata mellett a kötet összegzésében a további fejlődésnek három fontos irányát jelölik ki: egyrészt elengedhetetlennek tartják a nemzetközi szinten összehasonlítható adatok hozzáférhetőségének javítását, amely azonban csak az adatszolgáltató felsőoktatási intézmények adatgyűjtésben való érdekelttsége és aktív közreműködése révén valósulhat meg. A továbbfejlesztés másik irányát egy olyan – a szerzők által a kötetben beígért – interaktív webes felület kialakítása jelentheti, amely lehetővé

teszi a multidimenzionalitásból és a többszintűségből fakadó választási lehetőségek, valamint a személyre szabott rangsorok mutatós, a felhasználók számára érthető prezentációját. A harmadik fejlődési irány az U-Multirank független intézményként való intézményesülése, amely elengedhetetlen a rangsor kiterjesztéséhez, valamint a rangsorkészítés politikai befolyástól való mentességének biztosításához. E tekintetben kedvező jelként értékelhető, hogy egyre többen ismerik fel a jelenleg használatban lévő rangsorok elméleti és módszertani hiányosságait, amelyekkel szemben az U-Multirank egyértelmű alternatívát kínál. A multidimenzionalitás és a felhasználó-központúság rangsorkészítésbe való beemelésének megvan a létjogosultsága, ennek globális, széles körű elismerése azonban a rangsor alapelvei és eredményei megfelelő kommunikációjának függvénye.

(Frans A. van Vught & Frank Ziegele (eds): *Multidimensional Ranking. The Design and Development of U-Multirank. /Higher Education Dynamics*, Vol. 37/. Springer, 2012, Dordrecht. 194 p.)

Bander Katalin



REALIZMUS A NEVELÉSSZOCIOLÓGIÁBAN

A kötetben a tanulmányi teljesítmény egyenlőtlenségeit magyarázó integrált elmélet építésének kísérletével találkozunk, mely több évtized empirikus kutatási eredményeit gondolja tovább. Az alcím (*Realista elemzés*) arra a Roy Bhaskartól eredő tudományelméleti irányzatra (kritikai realizmus) utal, amely a szerzőre, Roy Nashre nagy hatással volt. Erről az oktatáskutatók többsége Margaret Archer műveiből (*Culture and Agency 1988; Realist Social Theory 1995*) értesülhetett – Magyarországon, tengerentúli hatásra, inkább makro-mikro-vitaként vált közismertté. A társadalomtudományi realizmust hirdető szerzők nemcsak a struktúra versus individuális cselekvők elsődleges befolyására vonatkozóan foglalnak állást, hanem az empirikus vizsgálatok célját is másként fogalmazzák meg, mint az általuk pozitivistának tekintett elődök. Nash nézete szerint a társadalmi struktúra az egyén közvetlen kapcsolatainak és interakcióinak révén képes reprodukálódni, a jelenségeket nem a (szerinte sem-

mitmondó) részadatok empirikus korrelációiról szóló eredményekkel, hanem a jelenségek létrejöttének, az összefüggések gyökerének vizsgálatával kell kutatni. Így az empirikus vizsgálat eredményeinek súlya nem csupán annyi, hogy segítségükkel megerősíthetők vagy elvethetők az elméleti hipotézisek, jelentőségük sokkal nagyobb, hisz rájuk támaszkodva a kutató folyamatosan javíthatja, átalakíthatja, pontosíthatja a korábban domináns elméleteket, sőt az oktatáspolitikára számára hasznosítható tanulságokat fogalmazhat meg. Nash figyelmezteti a kutatótársadalmat, hogy hibás elméleti alapokon, a valóság ismerete nélkül kár statisztikai bűvészmutatványokat végrehajtani.

Nash e kötetben szereplő tanulmányai azt a problémát járják körül, hogy a tanulók iskolai teljesítményeinek egyenlőtlenségei hogyan jönnek létre és adódnak tovább. A kérdés megválaszolására irányuló elméleti és empirikus tanulmányokban a téma nagy teoretikusainak (Dewey, Bourdieu, Bernstein, Vigotszkij, Boudon) munkáit számos ponton kritikai elemzésnek veti alá, s mivel az empirikus elemzése alapján levonható következtetések ezt megkínálják, új elméleti koncepció építőelemeiként hasznosítja gondolataikat. Kognitív habitus koncepciója talán legnagyobb mestere, Bourdieu reprodukációs elméletére támaszkodik, bár annak az iskolarendszer legitimáló funkciójáról és lehetőségeiről alkotott nézeteit, valamint relativista episztemológiáját elveti.

De ki ez a Roy Nash (1943–2006), akinek a Hugh Lauder által szerkesztett és vezetett posztumusz kötetét tartjuk kezünkben? A szerkesztő bevezetőjéből, aki már egy másik oktatáskutató generáció tagja, minden tiszteletadás mellett kiolvasható, hogy az elsősorban nemzetközi gazdasági folyamatok oktatáspolitikára gyakorolt hatásával foglalkozó kutató sajátos szemszögből látja nevelésszociológus kollégája munkásságát. Azét az oktatáskutatóét, aki egész pályafutása alatt az iskolai teljesítmények mögötti társadalmi egyenlőtlenségek magyarázatát kereste, miközben persze nagyot változott a világ. Az oktatásra fordítható kiadások radikálisan csökkentek, a gyorsuló expanzió ellenére az iskolai pályafutás egyenlőtlenségei megmaradtak, az elszámoltató állam már inkább csak a ráfordítások kontrollja érdekében indít teljesítménymérő vizsgálatokat, de az alacsony státusú gyerekek társadalmi mobi-

litását segítő iskola álmával már rég leszámoltak a politikusok. Ennek ellenére a szerkesztő amellett érvel, hogy mivel a nevelésszociológiai elméletek nem voltak képesek megnyugtatóan megmagyarázni az iskolai teljesítmény egyenlőtlenségeinek okát, Nash magyarázatkeresése ma is aktuális.

Roy Nash egy tízgyermekes munkásosztálybeli családból származott, s fiatalon maga is munkásként dolgozott. Baloldali meggyőződésű emberként a Szovjetunióba is eljutott a hatvanas években. Egy korán lemorzsolódó, tehetséges munkásfiatalok számára létrehozott kormányzati program keretében egyetemre került, ahol pszichológiát tanult. Edinburghban doktorált Liam Hudsonnél, aki a '60-as évek tanulói vizsgálataiban rámutatott, hogy az IQ önmagában nem magyarázza a tanulmányi teljesítménykülönbségeket, s kulturális változókat is bevont az elemzéseibe. Nasht tudományos tapasztalatai mindinkább az iskolai teljesítményhátrányt gyenge képességgel magyarázó deficitelmélet egyre élesebb kritikája felé mozdították el (*Intelligence and Realism*, 1990).

Nash 1978-tól Új-Zélandon kutatott és oktatott a Massey Egyetemen. Itt a középiskolai tanulók követéses vizsgálata fűződik a nevéhez, megállapította, hogy a családi interakciókban gyökerező erőforrás a legfontosabb tényező, ami a tanulók iskolai sikerét befolyásolja (*New Zealand Progress at School Project*). Több országos vizsgálata irányult az iskolai teljesítmény osztály- és családi meghatározottságának feltárására Új-Zélandon, emellett nemzetközi teljesítménymérések (PISA, TIMSS) adatait is elemezte. Nemcsak a nagy nemzetközi és országos teljesítményvizsgálatok adatbázisaiban igazodott el jól, hanem a kvalitatív módszereket is használnál alkalmazta, hiszen a realista elmélet létrehozásában ezeknek kiemelt szerepük van a valós mutatók kialakításában és a statisztikai eljárásokkal kimutatott összefüggések interpretációjában, ahogy a *Numbers and Narratives: Further Reflections in the Sociology of Education* című fejezetben olvassuk. Már a disszertációjából készült első könyve (*Classrooms Observed*, 1973) is egy hároméves terepkutatás eredményeit foglalta össze, amelyben a tanulók iskolai interakciói és saját tanulmányi teljesítményük percepciója állt a középpontban. Úgy vélte, hogy az oktatási rendszer peremhelyzetű csoportjainak iskolai pályafutását jobban meg lehet érteni, ha közelről

vizsgálják őket a kutatók. Két interjú elemzésén alapuló tanulmányában járta körül azt a kérdést, hogy mennyiben gondolkodnak másként a maori kisebbséget befogadó iskola tanulói a tanulásról, tanáraikról (*Social Capital, Class Identity and Progress at School: Case Studies*).

A kötet négy nagyobb egységből áll: az elméleti megfontolások után a tanulmányok először a kisiskoláskori kognitív különbségek magyarázatával, majd a társadalmi státus identitásformálódásra gyakorolt hatásával, végül a Boudon-féle másodlagos hatás hipotézis empirikus tesztelésével foglalkoznak. Az első fejezet első tanulmánya (*Realism in the Sociology of Education: „Explaining” Social Differences in Attainment*) ka-lauzolja az olvasót a realista nevelésszociológiai megközelítés világába, azonban a realista kutató küldetése visszatérő motívum a könyvben.

Nash gondolkodásában az a legérdekesebb, hogy pszichológus indíttatása ellenére igen kemény, elkeseredett küzdelmet folytat a deficitelmélettel, mely elsősorban IQ-mérésekre támaszkodva biológiai gyökerű képességbeli hiányosságokra vezeti vissza az eltérő tanulmányi eredményeket – Nash véleménye szerint nagy károkat okozva ezzel az oktatáskutatásnak. Nash szerint Dewey kollektív intelligencia fogalmából kiindulva lehetne helyretolni a kizökkent szakmai közvéleményt, így próbálja megragadni az intelligencia koncepciójának továbbgondolásra alkalmas magját. Dewey ugyanis azt a teljesítményt érti kollektív intelligencián, amit egy közösség az adott társadalmi és gazdasági körülmények között el tud érni; vagyis relatív és nem biológiailag determinált intelligenciafogalommal dolgozik, sőt az intelligenciát nem a cselekvő, hanem a cselekvés tulajdonságaként írja le. Nash továbbgondolandónak tartja ezt az interpretációt, mert így az intelligencia független a képességektől, s ez a megközelítés különbséget tesz a kompetencia és a teljesítmény között.

A szerző visszatérő mondanivalója az is, hogy kárhoztatja a deficitelméleten alapuló igénytelen tanári folklór, mely felületesen jó vagy rossz képességűnek címkézi a tanulókat. Kemény szavakkal szól a „tesztiparról”, mely napjaink pszichometriai revizionizmusának szellemében azt állítja, hogy képes megmérni a kompetenciát, ám Nash szerint a kompetencia nem tisztázott fogalom. A kompetencia koncepciója nem veszi figyelembe azt, hogy a tanulók a kognitív tevékenység

egy sajátos módjába beleszocializálódnak, ezért a kompetenciamozgalmak által kitermelt tesztek még az intelligenciámérésnél is kevésbé képesek a folyamatról releváns tudományos tudást felhalmozni. Ehelyett Nash a kognitív szocializáció realista elméletét kínálja. Bernstein kompetenciakoncepciójára hivatkozva kijelenti, hogy kompetenssé válni kultúrákötött folyamat, melynek során a gyermek másokkal együttműködve hoz létre egy jelentésvilágot és kulturális gyakorlatot, melyben a speciális kontrollmechanizmusok különböző kognitív formákat alakítanak ki (*Social Explanation and Socialisation: On Bourdieu and the Structure–Disposition–Practice Scheme*).

Nash az oktatáskutatók azon csoportjához tartozik, akik strukturális kényszerekkel magyarázzák a tanulmányi pályafutás differenciáit. Arra keresi a választ, hogy a politikai, gazdasági és társadalmi struktúra nyomása milyen módon hat a tanulókra. A magyarázatkeresés során vizsgálatainak tapasztalatai alapján az iskola előtti családi szocializáció felé fordul a figyelem. Hangsúlyozza, hogy a családi erőforrások közül nem a család gazdasági tőkéje számít, hanem a kisgyermekkorú családi környezet, melyben a gyerekek elsajátítják a tartós kognitív struktúrákat, diskurzusformákat s a bennük gyökerező diszpozíciókat. Nash kognitív habitus elmélete komplex magyarázatmodell, egymáshoz kapcsolja a társadalmi struktúrát, a szocializált diszpozíciókat és a kulturális praxist, s a kognitív szocializációs folyamat feltárásához kíván hozzájárulni. Ezen a ponton jelöli ki a nevelésszociológusok megkülönböztetett szerepét, mivel a kognitív formálódás kontextusa és a diszpozíciók elsajátításának környezeti forrásai még feltáratlanok.

A *Social Explanation and Socialisation* című tanulmányban a szocializáció Bourdieu-i alapokra építő koncepcióját mutatja be, melynek lényege, hogy a relatív tanulmányi előrelépés igazából a tanulói diszpozíciókkal van összefüggésben, melyek része például az ambíció, a sikerbe vetett hit és a tanulmányi munka fáradalmainak vállalása. Az egyén társadalmi struktúrában való elhelyezkedése tehát olyan módon hat az egyéni diszpozíciókra, hogy meghatározza azt a társas szerveződési formát, kapcsolatrendszert, amelyben a megszokott tevékenységi formák és gyakorlatok között szocializálódik az egyén. Nash Bernsteinre hivatkozva emellett érvel, hogy a családok és az iskolák önálló rendszertulajdon-

ságokkal bíró kapcsolattípus-együttesek, és speciális működési gyakorlattal és erőforrásokkal, valamint a tagjaikra jellemző diszpozíciókkal rendelkeznek. Épp ezek a diszpozíciók tartják életben a működési gyakorlatot és örököltik át a struktúrában elfoglalt pozíciót. Ahogy a habitus Bourdieu-nél is magában foglalja a diszpozíciót, az arra való hajlamot, hogy kövessük az elsajátított cselekvési módokat, a kognitív habitus nem más, mint a mentális diszpozíciók készlete. Az egyén képességei pedig épp a tevékenységgel kapcsolatos diszpozícióban nyilvánulnak meg, s a velük születtett képességekülönbségek helyett a diszpozícióik különbségei okozzák a tanulók eltérő tanulmányi eredményességét. Bourdieu szegény külvárosi munkásosztályi gyerekek tanulásiával kapcsolatos fejtegetésére hivatkozva mutat rá, hogy bizonyos diszpozíciók (pl. nem látnak célt, értelmet a tanulásban) átörökölt tudáson, a közvetlen környezet életformáján alapulnak. A nevelésszociológus kutatók Nash arra hívja fel, hogy azokat a feltételeket, körülményeket vizsgálják, amelyek között az intelligens diszpozíció képes kialakulni, aktiválódni a tanulóban. Hangsúlyozza, azzal kapcsolatos kutatási eredményeket kell fölhalmozni, hogy milyen szabályszerűségei és tendenciái vannak annak, hogy egy alacsony státusú gyerek intelligens diszpozícióra tegyen szert. Mivel a habitus a gyakorlatban nyilvánul meg, a legcélravezetőbbnek tartja, ha jól kitapintható tényeket szemelünk ki indikátorként. A diszpozíciók egy része nyelviileg közvetített, a nyelvhasználat és az elfogadott kifejezésformák által, más részüket a kulturális gyakorlat vizsgálatával lehet feltárni.

A szerző figyelemre méltó megállapítása, hogy mikor bizonyos diszpozíciók létrejöttének gyökerét keresi a kutató, a családon kívül más társadalmi szerveződések is érdemes megvizsgálni. A diszpozíciók kialakulásának kontextusa kapcsán merül fel a családi és kortárs kapcsolatokként értelmezett társadalmi tőke Nash szövegeiben, melyről megállapítja, hogy döntő szerepet kap a tanulók diszpozícióinak kialakulásában. Érdekes, hogy Bourdieu szellemében értelmezi a társadalmi tőkét, s kissé felületes ismeretekre vall, hogy Coleman a Bourdieu-i koncepció tökéletesítőjének tartja. Helytállóan emeli ki, hogy Coleman volt az, aki felismerte, hogy az egyén pozitív diszpozícióinak kialakulását a funkcionális hálózatok kölcsönösségen alapuló kapcsolatai,

különösen a rokoni, szomszédsági és leginkább a civil közösségi tagság támogatják. Azonban – miközben nem veszi észre, hogy Coleman interpretációjában ez a tanulmányi teljesítmények osztálykülönbségeit mérsékelni képes tényezőként szerepel – Nash a társadalmi tőkét kifejezetten a reprodukció leghatékonyabb eszközének nevezi.

Úgy véljük, Nash központi fontosságú gondolatot fogalmaz meg akkor, amikor azt állítja, hogy az iskolai életszakasz vizsgálatának nyitott kérdése az, hogy az oktatási intézmények hogyan járulnak hozzá a kognitív habitus formálódásához (*Cognitive Habitus and Collective Intelligence: Concepts for the Explanation of Inequality of Educational Opportunity*). Az iskola hatásával kapcsolatban azonban ellentmondásos megál-

lapítások olvashatók ki a szövegekből. Egyrészt megállapítja, hogy a „*school effect*” az adott iskola tanulóinak kiválasztásából adódik, másrészt a közvetített tartalmak kiválasztását nem a domináns csoportok hatalmi érdekeivel magyarázza. Úgy véli, az iskola hatástalanságának oka egyrészt a sikertelen transzmisszió, másrészt családi és kortárs környezet által megerősített kedvezőtlen diszpozíciók (*Can the arbitrary and the necessary be reconciled? Scientific realism and the school curriculum*).

(Roy Nash: *Explaining Inequalities in School Achievement. A Realist Analysis*. Ashgate, 2010, Farnham, Surrey. 282 p.)

Pusztai Gabriella



SUMMARY

EVALUATION AND POLICY

Eszter Neumann – Júlia Vida: *Knowledge and/or Policy*. The Knowledge and Policy (Know&Pol) international research project investigated the relationship between knowledge and policy within education and health sectors between 2006 and 2011 in 8 EU countries. This article briefly presents the results of the third phase of the research, which examined how the OECD's PISA survey was received in six countries' (French-speaking Belgium, France, Hungary, Portugal, Romania, and Scotland) national education policies. Here, instead of trying to put forward a comparison of the six cases, we have decided to outline each country's "PISA profile" by highlighting specific factors that determined their reception strategy and basis for interpretation. We will also touch upon some of the major conceptual conclusions that the participating teams have drawn from their PISA research. Our objective with this article is to call attention to the rich material gained from a qualitative, sociological analysis of a supra-national instrument of public policy.

Attila Gál: *Finland-brand*. In our study we offer an insight into the brand-building processes being pursued in Finland and examine how we can trace the international reputation of Finland's education system in today's developing "Finland-brand". Our study is based on the internationally accepted nation-branding theories (Simon Anholt, Peter van Ham). We will introduce discourses that connect with the results obtained by Finnish students in PISA measurements on the basis of our former studies. In this beginning stage of our examination, we concentrate on electronic documentation and press 'appearances' of this Finnish nation-branding. It may be stated that besides values connected to the welfare state and highlighting economic successes, the reputation of Finland's education system, which has a prominent place on the international stage, is also an integral part of the development of the "Finland-brand".

Anna Imre: *Regulation and Reality: The Case of Formative Assessment*. This paper looks at experiences had with the introducing of formative assessment into Hungarian education. The paper is based on research that was carried out in 2010 within 22 primary schools, from three different locations, and with the involvement of their heads, teachers, 5th and 8th grade students. The data shows that although the experiences of students were quite positive, the introduction of formative assessment was unable to fully fit in with the objectives of the government, the result being that there was a combination of old and new types of assessment in 50% of the schools. The experiences of the research suggest that the reasons behind this relate to the way of introduction (the legal regulation tool) and a lack of support for – and being able to win over – teachers.

Gábor Halász: *Evaluations of Students' Competencies in Higher Education*. This article analyses the causes and consequences of the rising degree of interest in measuring student competences with standardized tests in higher education. This has long been a policy

priority in school education, though in higher education it is, in most countries, a rather new phenomenon. The article indicates four key reasons: (1) the role of defining learning outcomes in program development as promoted by curriculum research and qualification reforms, (2) the impact of quality improvement and accountability movements, (3) the controversial effect of university rankings, and a desire to counterbalance this, and (4) the changing nexus between higher education and the world of work. The author here presents key development trends, including the underlying models and values and the emerging new standards and dominant approaches. One section is devoted to the most significant international initiative in this area: the AHELO project of the OECD.

Éva Tót: *An Evaluation of Adult Education and the Training Sector*. The article gives a short overview on how the efficiency of adult education and training provision has been evaluated at a systemic level in the last decade. The Hungarian adult education system works mostly as a correction mechanism, that is, compensating for the dysfunctions of school-based education (which had given poor results); yet it is able to provide much less aid as regards adaptation to competition within the international arena. All international surveys dealing with basic competences and on participation in learning activities tell us that the country is lagging behind others. The author's conclusion is that the transparency of the sector is insufficient – and there is no real interest on the part of the stakeholders to thoroughly analyse efficiency.

János Setényi: *Evaluation of the European Social Fund (2000–2006)*. The author here relates, in part, the history of the European Social Fund's (ESA in the period 2000–2006) evaluation process, and also covers, in part, the culture, models and patterns of an international evaluation team. As a contribution to the general aims of the European Commission, ESA mobilized the labour market of Europe – and 8–10 million workers and students moved, mainly from East to West, to seek out new opportunities for work and study. This is one of the biggest social innovations in the history of the European Union, one which was caused by labour market forces (Eastern unemployment, Western levels of income). The author, whilst dealing with further causes of the great migration, additionally mentions the new and rapid developments in communications (ICT, transportation). One great experience noted from the fact of international cooperation in evaluating ESA was the importance of cultural differences among participant evaluators. While the English partner represented professionalism and high-level technical training, Italians brought ideological preparedness to such cooperative work; and while the Spanish partner had great experience in Hispanic evaluations, a small but forceful German team contributed its specifically German cultural background to the international task. The Hungarian team was in an intermediary position amid these different evaluation cultures.

1992/1 ♫ ISKOLA ÉS EGYHÁZ
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

1992/2 ♫ PÉNZ – PIAC – ISKOLA
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1993/1 ♫ MUNKANÉLKÜLISÉG
ÉS OKTATÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1993/2 ♫ KISEBBSÉGEK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1993/3 ♫ FELSŐOKTATÁS
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS

1993/4 ♫ PEDAGÓGUSOK
SZERKESZTŐ: SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

1994/1 ♫ MÉRLEG, 1990–1994
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1994/2 ♫ VEZETŐK
SZERKESZTŐ: DRAHOS PÉTER
& GÁL FERENC

1994/3 ♫ TANTERV
SZERKESZTŐ: SZEKENYI PÉTER

1994/4 ♫ TANKÖNYV
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

1995/1 ♫ ÖNKORMÁNYZATOK
SZERKESZTŐ: HALÁSZ GÁBOR
& NAGY MÁRIA

1995/2 ♫ IFJÚSÁG
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN

1995/3 ♫ VIZSGÁK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

1995/4 ♫ ELIT
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY

1996/1 ♫ SZAKKÉPZÉS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1996/2 ♫ ISKOLASZERKEZET
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1996/3 ♫ NŐK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1996/4 ♫ EURÓPA
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& SZIGETI MIKLÓS GÁBOR

1997/1 ♫ HÁTRÁNYOS HELYZET
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1997/2 ♫ ISKOLÁN KÍVÜLI KÉPZÉS
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA

1997/3 ♫ RÉGIÓK
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA

1997/4 ♫ INTERNET
SZERKESZTŐ: CZEIZER ZOLTÁN

1998/1 ♫ MÉRLEGEN
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

1998/2 ♫ MENTÁLHIGIÉNÉ
SZERKESZTŐ: PAKSI BORBÁLA

1998/3 ♫ PÁLYAVÁLASZTÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1998/4 ♫ NAT
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS

1999/1 ♫ FELNŐTTOKTATÁS
SZERKESZTŐ: HINZEN, HERIBERT

1999/2 ♫ CIGÁNYOK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1999/3 ♫ MINŐSÉG
SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZSANNA

1999/4 ♫ AGRESSZIÓ
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN
& LISKÓ ILONA

2000/1 ♫ FELSŐOKTATÁS,
TÖMEGOKTATÁS
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
& POLÓNYI ISTVÁN

2000/2 ♫ KISEBBSÉGEK
KÖZÉP-EURÓPÁBAN
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& RADÁCSI IMRE

2000/3 ♫ TANKÖNYV
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER

2000/4 ♫ NYELVTUDÁS,
NYELVOKTATÁS
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA

2001/1 ♫ OKTATÁS – POLITIKA
– KUTATÁS
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

2001/2 ♫ FOGYATÉKOS FIATALOK
SZERKESZTŐ: ILLYÉS SÁNDOR

2001/3 ♫ ÉRTÉKEK
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

2001/4 ♫ EZREDFORDULÓ
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

2002/1 ♫ MÉRLEGEN, 1990–2002
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

2002/2 ♫ DIPLOMÁSOK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2002/3 ♫ CSALÁD
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER

2002/4 ♫ TANESZKÖZPOLITIKA
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC

2003/1 ♫ FELSŐOKTATÁSI REFORMOK
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
& POLÓNYI ISTVÁN

2003/2 ♫ FELVÉTELI
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2003/3 ♫ E-LEARNING
SZERKESZTŐ: TÖRÖK BALÁZS

2003/4 ♫ EURÓPAI UNIÓ
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN

2004/1 ♫ ALTERNATÍV OKTATÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
& TOMASZ GÁBOR

2004/2 ♫ MŰVELTSÉG
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2004/3 ♫ PEDAGÓGUSKÉPZÉS
SZERKESZTŐ: NAGY MÁRIA

2004/4 ♫ POLITIKAI SZOCIALIZÁCIÓ
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY

2005/1 ♫ BUDAPEST
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2005/2 ♫ HALLGATÓI MOBILITÁS
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ

2005/3 ♫ EGYHÁZAK ÉS OKTATÁS
SZERKESZTŐ: PUSZTAI GABRIELLA
& RÉBAY MAGDOLNA

2005/4 ♫ ÓVODÁK
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
& TÖRÖK BALÁZS

2006/1 ♫ MÉRLEG, 2002–2006
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& LISKÓ ILONA

2006/2 ♫ KÉPZÉS ÉS MUNKAERŐPIAC
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
& GYÖRGYI ZOLTÁN

2006/3 ♫ ÖTVENHAT
SZERKESZTETTE: NAGY PÉTER TIBOR
& SÁSKA GÉZA

2006/4 ♫ VÁLTOZÓ EGYETEM
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ

2007/1 ♫ ELŐÍTÉLETEK
SZERKESZTŐ: ERŐS FERENC

2007/2 ♫ EKVIVALENCIÁTÓL
A KOMPETENCIÁIG
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN

2007/3 ♫ FELSŐOKTATÓK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2007/4 ♫ TÁRSADALMI NEMEK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
& KÉRI KATALIN

2008/1 ♫ MINŐSÉGÜGY
A FELSŐOKTATÁSBAN

SZERKESZTETTE: POLÓNYI ISTVÁN

2008/2 ♫ INFORMÁLIS TANULÁS
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA

2008/3 ♫ VESZÉLYES ISKOLA
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2008/4 ♫ TÁMOGATÓ PROGRAMOK
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN

2009/1 ♫ FELSŐOKTATÁS
ÉS TUDOMÁNPOLITIKA
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
& POLÓNYI ISTVÁN

2009/2 ♫ TEHETSÉG
SZERKESZTŐ: BALOGH LÁSZLÓ

2009/3 ♫ A „BOLOGNAI TANÁRKÉPZÉS”
SZERKESZTŐ: PUKÁNSZKY BÉLA

2009/4 ♫ RENDSZERVÁLTÁS
ÉS OKTATÁSPOLITIKA, 1989–2009
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2010/1 ♫ MÉRLEG 2006–2010
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

2010/2 ♫ FIATALOK
SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
& SZEMERSZKI MARIANNA

2010/3 ♫ FELSŐOKTATÁS
ÉS FOGLALKOZTATHATÓSÁG
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ

2010/4 ♫ OKTATÁS ÉS POLITIKA
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN

2011/1 ♫ IDEOLÓGIÁK
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2011/2 ♫ KÜLFÖLDIEK
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN

2011/3 ♫ ÁTALAKULÓ SZAKMÁK
SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ

2011/4 ♫ MENEDZSERIZMUS
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& VEROSZTA ZSUZSANNA

2012/1 ♫ MAGYAR KISEBBSÉGEK
AZ OKTATÁSBAN

SZERKESZTETTE: PAPP Z. ATTILA

2012/1 ♫ LÁTSZAT ÉS VALÓ
SZERKESZTETTE: LUKÁCS PÉTER

