

Tanulmányok

Kitekintés

The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving

Erik Hagaseth Haug (N) and Peter Plant (DK)

Tanulmányok

Fókusz

A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján

Juhász Judit és Mihályi Krisztina

Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei

Fehérvári Anikó

Egyéni tanulási utak Koppenhágában I.

Schmitsek Szilvia

Származási kategóriák és lemorzsolódás a középiskolában (1953–1962)

Somogyvári Lajos

Tanulmányok

Körkép

Hazai és nemzetközi kutatások az egészségi állapotról

Nagyváradai Katalin és Mátrai Zsuzsa

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Üzenet mai iskoláinkba

Pénzes Ferenc

A bölcsészképzés története 1895 és 1945 között

Sebestyén Krisztina

Szemle

Nézőpontok

Alapmű

Trencsényi László

Padra írt üzenet. Egy pedagógiai etnográfia története

Kurucz Orsolya Ágnes

Szerzőink

Authors

English abstracts

2015 3.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- A Kitekintés és Fókusz rovat szerkesztője: Lénárd Sándor
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László
- Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga
- Titkársági asszisztens: Prekopa Dóra
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Bereczki Enikő
Csík Orsolya
Czető Krisztina
Misley Helga
Kurucz Orsolya Ágnes
Pénzes Dávid
Schnellbach-Sikó Dóra
Schnellbach Máté
Szabó Zénó
- Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Kitekintés</i>	4
The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving	5
Erik Hagaseth Haug (N) and Peter Plant (DK)	
Tanulmányok	16
<i>Fókusz</i>	16
A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján	17
Juhász Judit és Mihályi Krisztina	
Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei	31
Fehérvári Anikó	
Egyéni tanulási utak Koppenhágában I.	48
Schmitsek Szilvia	
Származási kategóriák és lemorzsolódás a középiskolában (1953–1962)	56
Somogyvári Lajos	
Tanulmányok	69
<i>Körkép</i>	69
Hazai és nemzetközi kutatások az egészségi állapotról	70
Nagyváradi Katalin és Mátrai Zsuzsa	
Szemle	79
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	79
Üzenet mai iskoláinkba	80
Pénzes Ferenc	
A bölcsészképzés története 1895 és 1945 között	84
Sebestyén Krisztina	
Szemle	87
<i>Nézőpontok</i>	87
Alapmű	88
Trencsényi László	
Padra írt üzenet. Egy pedagógiai etnográfia története	91
Kurucz Orsolya Ágnes	
Szerzőink	94
Authors	96
English abstracts	98

Tanulmányok

Kitekintés

The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving

Erik Hagaseth Haug (N)* and Peter Plant (DK)**

Early school leaving (ESL) can be costly for the individual, and for the society. Not just in economic terms, but also in terms of low self-esteem, and the risk of social exclusion. ESL can be viewed as an individual drop-out issue, or as an issue related to a range of push-out factors. The article has a focus on the potential role of career guidance, and in particular on the aspect of developing career management skills in combating ESL. No single initiative or policy will provide the end solution to ESL: early school leaving is a complex issue, a 'wicked problem'. Three approaches are suggested: prevention which seeks to combat the causes of ESL; intervention which addresses emerging difficulties at an early stage, and seeks to prevent them from leading to ESL; and compensation which aims at offering guidance and opportunities for education and training for those who have interrupted their education.

Keywords: early school leaving, lifelong guidance, drop out, push out

Introduction

Early school leaving (ESL) is a serious issue in many EU countries, and has attracted the attention of many researchers, policy-makers and educators (Oomen & Plant, 2014; Eurydice, 2014). ESL can be costly for the individual, for society and for the economy. Not just in economic terms, but also in terms of low self-esteem, and the risk of social exclusion. According to the European Commission, the benefits of young people staying longer in school are improved employment prospects, higher salaries, better health, less crime, improved social cohesion, lower public and social costs and higher productivity and growth (Eurydice, 2014, p. 3).

In short, a current EU initiative requires a shift from implementing separate ESL measures to introducing comprehensive policies that focus on the causes of ESL. Twelve key policy messages identify the critical conditions for successful policies against ESL, one of which (#11) is concerned with guidance and counselling: 'Strengthen guidance to ensure young people are aware of the different study options and employment prospects available to them. Ensure counselling systems provide young people with both emotional and practical support' (EC, 2013a, p. 5).

Theoretical framework

This article will focus on the potential role of career guidance, and in particular that of career guidance with a focus to develop career management skills in combating ESL, being aware that no single initiative or policy will provide the end solution to ESL. This reservation is based on an understanding of early school leaving as a so-called wicked problem (Rittel & Webber, 1973). Rittel and Webber's 1973 formulation of wicked problems in social policy planning specified ten characteristics:

1. There is no definitive formulation of a wicked problem.
2. Wicked problems have no stopping rule.

* egyetemi adjunktus, a karrier-tanácsadás oktatója a Lillehammer University College-ban, e-mail cím: erik.haug@hil.no

** Dániában és Norvégiában aktív professzor, fő területe a karrier-tanácsadás, e-mail cím: pepl@edu.au.dk

3. Solutions to wicked problems are not true-or-false, but good or bad.
4. There is no immediate and no ultimate test of a solution to a wicked problem.
5. Every solution to a wicked problem is a 'one-shot operation'; because there is no opportunity to learn by trial and error, every attempt counts significantly.
6. Wicked problems do not have an enumerable (or an exhaustively describable) set of potential solutions, nor is there a well-described set of permissible operations that may be incorporated into the plan.
7. Every wicked problem is essentially unique.
8. Every wicked problem can be considered to be a symptom of another problem.
9. The existence of a discrepancy representing a wicked problem can be explained in numerous ways. The choice of explanation determines the nature of the problem's resolution.
10. The social planner has no right to be wrong (i. e., planners are liable for the consequences of the actions they generate).

Wicked problems are also characterised by the following:

The solution depends on how the problem is framed and vice versa (i.e., the problem definition depends on the solution)

1. Stakeholders have radically different world views and different frames for understanding the problem.
2. The constraints that the problem is subject to and the resources needed to solve it change over time.
3. The problem is never solved definitively.

In our opinion, ESL is an example of a wicked problem. An understanding of the wickedness and potential different agendas among stakeholders in the problem formulation is an important starting point in search of good solution. ESL is a result of personal, social, economic, community, education and/or family-related reasons: a gradual process that cumulates over time (EC, 2013b, p. 8–9). Mingers (2014) calls this the problems of open social systems, where the influences among reasons (what comes first and have an impact on what) not easily are schematized. Social processes are seen as links, both inside and in interconnection with other systems, where outputs in one system become input in other systems. Krogstrup (2003), similarly distinguishes between 'wild' and 'tame' problems: wild problems are many -faced and complex, and have no simple solutions'.

In connection with the potential different agendas among stakeholders, it is also important to bear in mind that a fundamental aspect of career guidance has been, and still is, how to balance the needs of the individuals and the need of the society. As Watts suggests, a distinction may be made between career guidance being viewed as 'a worthy private good, which bestows benefits to individuals who should have a civic right to have access to it regardless of the resources at their private disposal, and as a public good which generates social and economic benefits over and above those accruing to the individuals who receive it' (Watts, 1999, p. 13). In a holistic perspective, one might say that a strategy should reflect the aspects of benefits to both users and to society as a whole. However, Plant (2012) argues that there is an ongoing power struggle between representatives of the different needs in relation to defining the priorities between the private and the public good. He concludes that the capability of the society to utilize the productive potential of their inhabitants, via guidance, is the current prioritized agenda. This can potentially have an impact on both how the problem and the solutions are defined. As Krueger and Gibbs says: 'The process of translating 'big public ideas' into practice is a messy, highly politicized one' (Krueger & Gibbs, 2007, p. 9). In this understanding it is difficult to see where the problem centres are, and less apparent where and how we should intervene. Following Bacchi (2009), the most intractable problems is that of defining problems and finding where in the complex causal networks the problem really lies.

Therefore, before getting to the potential role of career guidance in combating ESL, it is important with some backdrop of the concept of ESL, both how it is understood and expressed among different political stakeholders, and how it is operationalized into practice in different countries. We start with defining ESL. In this section, we also involve a description of some corresponding concepts to ESL.

What is Early School Leaving?

ESL is not a fixed concept. In some contexts it is used interchangeably with alternative terms: ELET (Early Leavers from Education and Training), interrupted learners, school dropouts, NEET (Not in Education, Employment or Training) (Oomen & Plant, 2014). All these phenomena are defined slightly differently, but at the same time grasping some corresponding elements of what the problem and possible solution might be.

Eurostat looks at the percentage of 18-24 year olds that attained lower secondary education or less (ISCED 0, 1, 2 or 3c short) and who did not take part in education or training during the four weeks preceding the survey (EC, 2013b, p.8). The OECD looks at the percentage of adults who have attained at least upper secondary education (ISCED 3, excluding 3c short) (OECD 2013, p.36).

And on a national level, governments may apply different yardsticks. The Netherlands, for example, applies the term ESL to the percentage of students who left education before they attained qualifications on ISCED level 3 (Oomen & Plant 2014).

School dropouts/ interrupted learners

Recently the European Commission distinguished ESL/ELET from school dropouts or interrupted learners. As the latter term suggest, these notations refer to those who discontinue an ongoing-course during a school term (EC 2013a). However, the published numbers on the ESL/ELET amount relate to recent ESL, i.e. at the point of school leaving. This tends to disregard the fact that some of the ESL find their way back into education, and actually reach the projected level of schooling and training.

NEET

There is some overlap between ESL and NEET (Not in Employment, Education, or Training), as the NEET category is defined by Eurostat: 'NEET encompasses all unemployed and inactive young persons (15–24 year olds) who are not in education or training'. The NEET is a heterogeneous group with a wide variety of backgrounds: from disadvantaged, disengaged youth to highly educated young people. The reasons for the NEET status range from becoming NEET as a school dropout, losing a job, or deciding to be NEET. The NEETs include young people who have none or little control over their situation: e.g. being unemployed, ill, disabled, or a young carer. Some sub-groups of NEETs, however, do have control over their situation, such as youngsters who are not seeking work, education or training, and are not constrained from doing so by other obligations or incapacities. The NEET category also includes those youngsters who are involved in activities such as unpaid voluntary work, art projects, and travelling during a 'gap year' (Eurofound, 2012).

In 2013, according to Eurostat, the EU28 average NEET rate was 13%, slightly decreasing since 2012 but still high compared to the 12.8% in 2010. These rates vary considerably as well across the EU with rates from below 5.2% to above 18%, and notably across the regions in each country (Oomen & Plant, 2014).

The different definitions have in common that they focus on the attainment of a certain level of schooling and learning of the population as a solution. This reflects the overall view that the potentials of youth should be utilized and developed through learning. In addition ample evidence shows that different groups of school leavers are more at risk of unemployment and social exclusion, resulting in monetary and non-monetary costs to themselves and, in the longer run, to society (EC, 2013b, p. 25). In correspondence with the focus on lifelong learning, the focus on fulfilment of education and training for young people may be a conflicting issue. We will come back to this in the discussion section of this article.

ESL across Europe

Since 2011, each EU Member State has set their national ESL target, and yearly submits a National Reform Programme to the European Commission to show progress in this area and the way how this is accomplished. In 2014,¹ according to Eurostat, the EU28 average ESL or ELET rate was 11,1%, a decrease compared to the 14.0% in 2010 and 14.8% in 2008. However the rates vary considerably across the EU with rates varying from below 6% to above 17%.

- Some Member States have ESL rates above 10% with little progress or stagnation in recent years.
- Other Member States with ESL rates above 10% show a significant progress since 2009.
- Member States with ESL rates below 10% that met with increase or stagnation recently.
- More than half of the EU countries have ESL rates below 10% and made further progress in recent years.

What the countries have in common, when it comes to aims to combating ESL, is the effort to motivate students to stay on in education, to be motivated to continue their education, and to find meaning in learning. Schools and other educational/training institutions, on the other hand, struggle to develop educational inclusion in making space for students with complex learning, social, and economic challenges.

Initiatives on an European policy level

In Europe 2020, the European Union's ten-year jobs and growth strategy, decreased ESL is one of five headline targets to achieve by the end of 2020. More specific, the goals are to reduce the rates of early school leaving below 10%. Beside the targets in Europe 2020, The European Commission has dealt with ESL on several occasions. These are some examples:

- In June 2010, the EU education ministers agreed on a framework for coherent, comprehensive, and evidence-based policies to tackle early school leaving. This was followed up June 2011, when the Education Council adopted a recommendation on policies to reduce ESL (EC, 2011). They define the comprehensive strategies on early school leaving as follows:

'comprise a mix of policies, coordination across different policy sectors and the integration of measures supporting the reduction of early school leaving into all relevant policies aimed at children and young people. In addition to education policies that promote high-quality school systems, these are principally social policy and support services, employment, youth, family, and integration policies. Horizontal coordination between different actors and vertical coordination through different levels of government are equally important. Strategies on early school leaving should com-

1. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=1>

prise prevention, intervention and compensation elements. Member States should select the detailed components of their strategies according to their own circumstances and contexts' (Page 4).

- A Thematic Working Group on ESL, bringing together policy makers and practitioners from nearly all EU countries has looked at good practice examples in Europe and exchanged experiences in reducing early school leaving. A report was produced in November 2013 (EC, 2013a) and states that policies to tackle ESL need to address all levels of education.
- A more recent report from Eurydice (2014) gives a comprehensive overview of the state of affairs across Europe in addressing strategies, policies and measures to combat ESL.
- Current EU policies related to ESL cross-link the issue of ESL with employment, health, economic and other issues (EC, 2013c).

The potential role of career guidance and career education in combating ESL

As mentioned above, there are several political initiatives pointing to the importance of integrating guidance in combating ESL. Beside the European Commission's inclusion of guidance and counselling in their list of key messages for policy development in combating ESL, several other correlating initiatives has been made on a European policy level. The European Council of Ministers of Education, first in 2004, and then again in 2008, have adopted EU Council Resolutions on Lifelong Guidance with a view to better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. As a lifelong strategy the definition of career guidance adopted for a vast number of OECD/EU/World Bank reviews a decade ago encompasses a number of activities, often conducted in formal settings, such as schools or public employment services (PES), but social media, games, roles plays, work experience programmes, and other activity-based approaches are increasingly part of these efforts (OECD, 2004). In short, guidance is much more than a face-to-face interview. It includes informing, advising, assessing, teaching, enabling, advocating, networking, feeding back, managing, innovation/system change, signposting, mentoring, sampling work experience or learning tasters and following up (Ford, 2002).

As with the problem (ESL), career guidance is not a fixed and unified concept. As delimitation, we will focus our discussion on the development of Career Management Skills (CMS), organized in formal school based career education. This delimitation is based on findings that suggest that career guidance traditionally is delivered through school-based guidance services, often defined as career education (Oomen & Plant, 2014; Guichard, 2001). It is also based on the recommendations that career guidance in a lifelong perspective should focus on the development of CMS (EU, 2008; ELGPN, 2012).

Career Management Skills

In the most recent Resolution (EU, 2008), the importance of developing Career Management Skills (CMS) for all European citizens are highlighted. Since 2007, CMS has been one of the four focal points of action of the European Lifelong Guidance Policy Network's recommendations for lifelong guidance provision (Sultana, 2012). Outside Europe, similar initiatives have been taken. In Canada, CMS are explicitly connected with combating drop out (Jarvis, 2003). Jarvis argues that: 'Those with career management skills are more likely to choose education, training and employment that meet their own unique needs, and those of the evolving workplace. In turn, indi-

viduals who find suitable work are more likely to be productive and remain in their jobs longer. This results in higher productivity and lower recruitment and training costs for employers. People capable of self-reliantly managing their career because they have acquired a strong set of transferable skills are less likely to be under-employed or unemployed for extended periods, to need social assistance, to require health care due to work-related stress, to flounder in arbitrarily chosen education and training programs, or to drop out' (Jarvis, 2003, p. 1). In a European survey, ELGPN found two linked rationales that underpin the interest in promoting CMS (Sultana, 2012). Both to increase employability, and to promote social equity and inclusion. A third rationale is a greater awareness of the skills needed in managing non-linear career pathways in knowledge-based economies, where relatively frequent job changes are likely to take place (Herr, 2008).

As a concept, CMS is defined as 'a whole range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions' (Sultana, 2012). It is important to notice, that what this 'whole range of competences' are, differs among countries (Hooley, Watts, Sultana, & Neary, 2013). In a recent report (2014), Thomsen suggests that in a Nordic perspective career competences would be a better label, based on the following definition: 'Career competences are competences for self-understanding and self-development; for exploring life and the worlds of learning and work; and for dealing with life, learning and work in periods of change and transition. Career competences involve being aware, not only of what you do, but also what you could do, and of how individuals are formed by their daily activities and their actions while simultaneously affecting their own opportunities for the future' (p. 5).

Career Education as prevention to ESL

As pointed out in the section on political initiatives, the political ESL strategies (2011) are three-fold with a focus on prevention, intervention or compensation:

- *Prevention* seeks to avoid the conditions from arising where processes leading to ESL can start and requires initiatives at system level.
- *Intervention* addresses emerging difficulties at an early stage and seeks to prevent them from leading to ESL. Intervention takes place at individual school level and includes student-centred measures.
- *Compensation* measures offer opportunities for education and training for those who have interrupted their education: second chance opportunities, re-entering education and training, comprehensive support.

In terms of preventive aspects, on which it is worth focusing (Sultana, 2012), career education in its many forms may play an important role in terms of preventing ESL. Career education may include a number of varied activities, many of which point to the importance of broadening the scope of educational and vocational career decisions in a lifelong perspective, including for example, work experience programmes, job shadowing, career games, or taster courses in other types of education. All such structured activities aim at encouraging students to see their career in terms of lifelong development, and to look beyond their immediate limitations with a view to create a higher level of meaningfulness in relation to their current and future educational paths (Guichard, 2001). They are encouraged to view their career work in terms of Career Management Skills (Sultana, 2012) or, rather, to develop their Career Competences (Thomsen, 2014).

In both understandings, skills to manage transitions are a main topic. One major transition is school to work transitions. In relation to ESL, preparation to the next step can be of importance. As a preventive effort, the linkage between where you are (school or training) and where you are going to be (preferably work) is an important

issue. This can be supported in multiple ways. In Norwegian lower secondary school, pupils have a compulsory subject called Educational Choice (Utdanningsdirektoratet, 2006). As part of the subject, students are invited to local enterprises, and to upper secondary schools, to see 'what it is like to go in that vocational or educational direction'. The pedagogical underpinnings of the subject are influenced by learning theories with an experimental learning approach (Kolb, 1984).

Another preparing or preventive approach is to integrate CMS in the curriculum. Hooley and his colleagues recommend that teachers can, and should play an important role in career education (Hooley, Watts, & Andrews, 2015). They argue that there is 'a strong consensus in the literature on what comprises good-quality career and employability learning: it should be integrated into the mission and ethos of the school and delivered through the curriculum; it requires the involvement of both qualified specialists and the wider teaching and school staff; it is underpinned by good information, resources and technologies; and it requires the involvement of external stakeholders including post-secondary learning providers and employers' (Hooley et.al., 2015, p. ii).

Still, one might need to add a dimension to these efforts. With the 'glasses' within the concept of CMS, it is also important to conceptualize transition (both small and large) as an issue most likely to occur several times during a life course. Traditionally, career education and guidance has been heavily influenced by rational thinking and preparing for the next transition (Brown, 2002; Sultana, 2012). More recent theories (Gelatt, 1989; Krumboltz, 2009) have introduced concepts like planned happenstance and positive uncertainty. Their mission is to remind both practitioners and pupils, that the future can not be one-hundred percent foreseen, and that it is ok not to know and articulate their future plans in detail. This gives an example of the wickedness of ESL. What should a guidance practitioner do and say to a pupil who wants to leave because they have gained awareness (or self-knowledge which is an important career management skill) that the subject or program chosen is wrong? Given the overall political goals of decreasing ESL, they should try to motivate the student to stay. Still, another alternative would be to listen to the student, AND inform them about the options as a 'second chance learner'. In Netherland, for example, 33% returned to formal education within three years, often with success (Van Wijk et al., 2011). In Australia 82% of the ESL returned within five years (Oomen & Plant, 2014).

Potential issues with Career Management Skills as a remedy for preventing ESL

In essence, CMS is about developing individual skills to navigate in its own career path, both here and now and in a lifelong perspective. It is based on the principles of self-determination, and the freedom to take meaningful action in one's life (King, 2004). Still, the potential options for meaningful action are connected, and sometimes limited by societal issues. Following the 2008/2009 recession in most of Europe, the opportunities for decent work have decreased (Eurydice, 2014). Although positive intentions with an increasing focus on CMS in times of recession, the unintended sub-text could be that if you do not manage navigating your career in times of social difficulties, you as an individual are responsible (Sultana, 2012). Ball (2008), calls this 'responsibilisation' of social issues, a reallocation of functions and responsibilities to the individual that previously were regarded as the responsibility of institutions and collectives (Watts, 1996). Problems relating to the individuals' interactions with the labour market are structural problems with the demand side, and therefore require *structural solutions*. CMS programs tend to construct these problems as susceptible to solution through individual agency by targeting the supply side. Therefore, 'CMS, unless critically approached, can easily become yet another way by means of which the state reframes its deficit by projecting it as personal failing, with the victim blamed for problems that

are structural in nature.’ (Sultana, 2012, p. 233). One might add that in this scenario, the actions and non-actions of the individual become both the problem and the solution.

Drop out or push out?

In recent years there has been a growing recognition that cross-sectoral policies and programs can and should play a growing role in efforts to prevent young people from leaving education early. This means that ESL is understood as a problem of the educational system, society and the school, rather than as a problem caused only by the young person and their family, background or peers (Nevala and Hawley 2011).

Mainstream education does not fit their needs. The latter sentence highlights the point that they may in fact be push-outs, rather than drop outs. Rather than having ‘dropped out’, the latter may often have been ‘facilitated out’. In other words, driven out of the common education system by teachers’ and other personnel’s low aspirations and incitements to leave. Career education cannot teach competences as much as it can provide rich, varied and pedagogically appropriate experiences and environments that facilitate their development (Atkinson & Murrell, 1998). This is an alternative representation of the problem, and it calls for alternative answers.

Following the potential issues in focusing too much on the individual lack of CMS this is important, as the framing and conceptualization of the problem at hand also determines the strategies and interventions to solve the problem. Perhaps the focus should not so much be on dropping out as a problem of perceived or actual failures of pupils, schools and the costs associated to it, but on dropout as an indication and origin of fundamental inequities (Smeyers & Depaepe, 2006). This perspective shifts the focus towards school attendance and completion as a right of citizens that is to be safeguarded in any democracy and calls for a more nuanced view on the many determinants of dropout. Teachers and guidance workers acting in a preventive mode may be seen as playing the role of the Trojan Horse in the very institutions of which they are an integral part (Plant, 2005). In these terms, two important guidance roles should be highlighted: *advocacy* (speaking on behalf of the student/client, and *feedback* (feeding guidance experiences and evidence back to the very systems/institutions which produced ESL in order to change procedures, approaches, and policies) (Haug & Plant, 2015).

Conclusion

In this article, we have argued that Early School Leaving should be conceptualized as a wicked problem, and therefore should be followed up by a multitude of solutions. We have argued for a closer look at the different elements in the system (both organizations, societies and at a global level), in search for the main drivers for ELS. Also, especially seen in connection with the focus on the possibilities and needs for lifelong learning, shade the ‘common fact’ that leaving school early always is problematic. As showed in this article, there are second options back into training and education, and there is evidence that some individuals need a different path into and through education and training (Oomen & Plant, 2014).

References

- Atkinson, G. & Murrell, P.H. (1998). Kolb's experimental learning theory: A metamodel for career exploration. *Journal of counseling and Development*, 66, 374–376.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: what's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson.
- Ball, S. J. 2008. *The education debate: Policy and politics in the twenty-first century*. Bristol: Policy Press.
- Bauman, Z. 2006. *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Brown, D. (2002). *Career choice and development* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013a). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
- Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*, OJ C 191, 1.7.2011. [pdf] Available at: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>
- EC (European Commission) (2013a). *Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Available at: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf
- EC (European Commission) (2013b). *Education and training Monitor 2013*. Available at: http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor13_en.pdf
- EC (European Commission) (2013c) *Public Employment Services' Contribution to EU2020 PES 2020 Strategy Output paper*. Available at: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=9690&langId=en>
- ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. European Lifelong Guidance Policy Network. Jyväskylä: ELGPN. Available at: <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>
- Eurofound (2012). *Recent Policy Developments Related to Those Not In Employment, Education and Training (NEETs)*. Dublin: Eurofound. Available at: <http://www.eurofound.europa.eu/emcc/erm/studies/tn1109042s/tn1109042s.htm>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014) *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- EU (2008). *On better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Council of the European Union. Doc. 15030/08
- Ford, G. (2002). Connexions for Adults: Working towards all-age guidance partnerships. In J. Bimrose & H. Reid, H. (Eds). *Career Guidance: Constructing the Future*. Stourbridge: Institute of Career Guidance.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252–256.
- Guichard, J. (2001). A Century of Career Education: Review and Perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155–176.
- Haug, E. H. & Plant, P. (2015). Research-based knowledge: researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, online first.
- Herr, E. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. In J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 45–67). New York, Springer.
- Hooley, T., Marriott, J. and Sampson, J.P. (2011). *Fostering College and Career Readiness: How Career Development Activities in Schools Impact on Graduation Rates and Students' Life Success*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby. Available at: http://www.derby.ac.uk/files/career_cruisingnew.pdf

- Hooley, T., Watts, A.G., Sultana, R.G., & Neary, S. (2013) The blueprint framework for career management skills: a critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 117–131.
- Hooley, T, Watts, A.G., Andrews D. (2015) Teachers and Careers. The role of school teachers in delivering career and employability learning. International Centre for Guidance Studies, University of Derby, Derby. Available at: www.derby.ac.uk/icegs
- Jarvis, P. S. (2003). Career Management Paradigm Shift. Prosperity for Citizens, Windfalls for Governments. The national LifeWork Centre. Available at: <http://www.lifework.ca/lifework/articles.html>
- King, Z. (2004). Career Self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112–133.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krogstrup, H.K. (2003). Det handicappede Samfund. [The handicapped society] København: Reitzel
- Krueger, B. and Gibbs, D (2007). Introduction – Problematizing the politics of sustainability. In B. Krueger & D. Gibbs (Eds.), *The sustainable development paradox – urban political economy in the United States and Europe* (pp. 1–12). New York: The Guilford Press.
- Krumboltz J. (2009). Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*. 17(2), 135–154.
- Mingers, J. (2014). *Systems Thinking, Critical Realism and Philosophy. A confluence of ideas*. Oxon: Routledge.
- Nevala, A-M. & Hawley, J. (2011). *Reducing Early School Leaving in the EU, Directorate General for Internal Policies Policy Department B: Structural and Cohesion Policies – Education and Culture*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/ESLfinalpublishedstudy-execsum.pdf>
- OECD (2004). *Career Guidance. A Handbook for Policy Makers*. Paris: OECD. Available at: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>
- OECD (2013) Education at a Glance 2013 OECD indicators. Paris: OECD. Available at: <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29FINAL%2020%20June%202013.pdf>
- Oomen, A & Plant, P (2014). Early School Leaving and Lifelong Guidance. ELGPN Concept note nr 6. *European Lifelong Guidance Policy Network. Jyväskylä*
- Plant, P. (2005). Guidance Policies: The Trojan Horse. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 18–27.
- Plant, P. (2012). Quality assurance and evidence in career guidance in Europe: counting what is measured or measuring what counts? *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 12, 91–104.
- Rittel, H.J. & Webber, M.M. (1973). Dilemmas in the general theory of planning. *Policy Science*, 4, 155–169.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2006). On the rhetoric of ‘what works.’ Contextualizing educational research and the picture of performativity. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational research: Why ‘what works’ doesn’t work* (pp. 1–16), Dordrecht: Springer.
- Sultana, R.G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248
- Thomsen, R. (2014). A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career learning. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL. Available at: <http://www.elgpn.eu/publications/NVL%20ELGPN%20Concept%20Note>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006*. [National Curriculum] Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Van Wijk, B., Fleur, E., Smits, E. & Vermeulen, C. (2011) *De verloren zonen (m/v). Terugkeer in het onderwijs van voortijdig schoolverlaters [The lost sons (m/f) Return to education by early school leavers]*. 's Hertogenbosch/Utrecht: ECBO. Available at: <http://www.ecbo.nl/ECBO/downloads/publicaties/A00641%20De%20verloren%20zonen%20mv.pdf>

Watts, A. G. 1996. Socio-political ideologies in guidance. In R. Hawthorn, J. M. Kidd, J. Killeen, B. Law, & A. G. Watts (Eds.), *Rethinking career education and guidance: Theory, policy and practice* (pp. 225–33). London: Routledge.

Watts, A. G. (1999). The Economic and Social Benefits of Guidance. *Educational and Vocational Guidance Bulletin*, 63, 12–19.

Iskolai kudarcok

A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján

Juhász Judit* és Mihályi Krisztina**

A középfokú végzettség megszerzése a méltányos társadalom megteremtésének alapja, ezért a korai iskolaelhagyási arány uniós szinten 10% alá történő csökkentése az Európai Unió 2020-as stratégiájának egyik prioritása. Az Európai Bizottság korai iskolaelhagyással foglalkozó szakértői munkacsoportjának nemzetközi kutatáson alapuló megállapításai szerint a lemorzsolódás megelőzésének egyik hatékony eszköze a korai jelző- és pedagógiai támogatórendszer kialakítása. A CroCooS – Előzzük meg a lemorzsolódást! című projekt keretében végzett háttérkutatás és korábbi szakmai tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy a lemorzsolódás megelőzésében a tanárok kulcspozíciója tőke, amelyre építeni lehet a megelőző programok kialakításakor és egy komplex korai jelző- és pedagógiai támogatórendszer bevezetésekor. Világszerte nagy mennyiségű kutatási és gyakorlati tapasztalat halmozódott fel a megelőző és beavatkozó programok kapcsán, amelyek segíthetik mind a helyi, mind a rendszerszintű megoldások kialakítását. Jelen cikk európai és tengeren túli példákon keresztül az iskola és benne a pedagógus szerepét középpontba állítva mutatja be egy korai jelző és pedagógiai támogatórendszer legfontosabb elemeit.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, végzettség nélküli iskolaelhagyás, korai jelző- és pedagógiai támogatórendszer, korai figyelmeztető jelek, tipológia

Bevezető gondolatok

Az iskolai lemorzsolódás általában hosszú évek során halmozódó problémák soktényezős folyamata, amely az egyéni életutakban különböző okból eredhet, ugyanakkor rendszerszinten hasonló módon jelenik meg. A tanuló elidegenedik az iskolától, egyre többet hiányzik, általában romlanak a tanulmányi eredményei és a viselkedése is megváltozik, míg végül kimarad az intézményből a végzettség megszerzése előtt. A kutatók és a gyakorlati szakemberek által megosztott tudás alapján az látható, hogy a megelőzés csak szektorközi együttműködésben és minél korábbi beavatkozással valósítható meg. Ugyanakkor a pedagógus a teljes folyamat során kulcsszereplő, a tanulóval napi kapcsolatban álló szakember, aki a megelőzésért is a legtöbbet tehet (lásd erről többek között: European Commission, 2010; QALL, 2013; European Commission, 2013a; Eurydice-CEDEFOP, 2014.). Ahogyan az *A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégiában* is megjelenik (2014. 18.) a pedagógusok meghatározó szerepe a felelősségen túl egyben lehetőség arra, hogy aktívan tegyenek a lemorzsolódás ellen. Ezt a lehetőséget azonban nem szabad túldimenzionálnunk, hiszen számos tényező játszik szerepet abban, hogy milyen lehetőségei vannak a pedagógusoknak a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók segítésében.

Az Európai Tanács korai iskolaelhagyásra vonatkozó ajánlása és az Európai Bizottság 2011-2013 között működött korai iskolaelhagyással foglalkozó munkacsoportjának (*EC Thematic Working Group for Early School Leaving*) (European Commission, 2013b) javaslatai mellett a Eurydice - CEDEFOP 2014-es jelentése is kiemeli, hogy a

* CROCOOS projekt, kutatási koordinátor, e-mail cím: judit.juhasz@tpf.hu

** Tempus Közalapítvány, projektkoordinátor, e-mail cím: krisztina.mihalyi@tpf.hu

sikeres beavatkozás feltétele a szektorközi együttműködés. Nem hárítható tehát a munka kizárólag a pedagógusokra. A fent idézett QALL Helyzetelemzés megállapításai szerint az ellátórendszer különböző szereplői közötti párbeszéd és érdemi együttműködés folyamata Magyarországon nincs protokoll szintre emelve, ezért sok esetben rendszertelen és személyfüggő az esetkezelés (QALL, 2013. 27.).

A szektorközi együttműködések akadozása nem az egyetlen nehézség, sok esetben a pedagógus és a szülő közt sem működik megfelelően a kommunikáció. Számos esetben eltávolodik egymástól a család és az iskola. A CroCoos – *Előzzük meg a lemorzsolódást!* című projekt keretében végzett fókuszcsoportos beszélgetés tanulsága, hogy a szülők sok esetben úgy érzik, a pedagógus kizárólag a rossz hír közlője, csupán a tanuló nehézségeiről, kevésbé sikeres tantárgyairól számol be, és csaknem minden alkalommal a negatív hírek okán kerül kapcsolatba a szülő és a tanár. Emellett hiányzik az informális tér és alkalom, amikor a szülő egyenrangú félként, saját tehetségét megmutatva léphetne színre az iskolán belül, javítva ezzel a két fél viszonyát (Salamon Eszter² interjú, fókuszcsoport szülőkkal, CroCoos projekt).

A fentiek alapján fontos a pedagógusok kompetenciahatárainak pontos és átlátható kijelölése, ezzel összhangban szervezett képzésük, illetve továbbképzésük, amely többek között a szemléletmódbeli változásra is irányul, megerősítve a pedagógus szerepfelfogásában a gyermekek és serdülők motiválásának, egyéni támogatásának ügyét.

A korai jelző- és pedagógiai támogató-rendszerek alapelvei

A lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók időben történő kiszűrésére az Európai Unió javasolja a komplex korai jelzőrendszerek kiépítését. Ez azt jelenti, hogy az iskolákban már meglévő vagy a pedagógusok által elérhető (megkérdezhető, adatbázisból lekérhető) adatokra és megfigyelhető jelenségekre építve minél korábban azonosítják a lemorzsolódással veszélyeztetett gyerekeket, serdülőket. A lehetséges segítő megoldások tárházát – beleértve a szektorközi együttműködésen alapuló beavatkozási folyamatokat is – protokoll szintre emelve, a támogató lehetőségek közül az egyénhez igazított megelőző, segítő intézkedéseket alkalmazzák.

A nemzetközi kutatásokból, illetve az Európai Unió kapcsolódó jelentéseiből (lásd European Commission, 2013c) tudjuk, hogy a korai jelzőrendszerek kialakításának alapja, hogy a korábban lemorzsolódott tanulók jellemzőit megismerve rizikófaktorokat azonosítanak az intézmények, és ezeket a faktorokat figyelve minél korábban kiszűrik a veszélyeztetett tanulókat. A kutatások szerint vannak szinte mindenhol alkalmazható indikátorok (például munkanélküli szülő), de a rizikófaktorok a különböző területek (országok, régiók, megyék) viszonylatában eltérőek lehetnek (például van, ahol a migráns státusz számít, máshol az ingázás), így a jelzőrendszer precíz felépítése úgy történik, hogy helyi szinten végeznek követéses vizsgálatokat a lemorzsolódó tanulók jellemzőiről. A tanulói jellemzők vizsgálatával már a gyerekek, tanulók intézménybe érkezésekor kiszűrhető az a csoport, akikre érdemes fokozott figyelmet fordítani.

A tanulók háttéradatain túl vannak olyan, folyamatában követhető adatok és viselkedési tényezők, amelyek nemzetközi kutatások szerint összefüggnek a lemorzsolódással, ezért érdemes odafigyelni rájuk. A jelek egy része számszerű dokumentációhoz kötődik, mások viselkedésben megmutatkozó változásokban érhetők tetten (Juhász, 2014). A CroCoos projekt keretében végzett számos nemzetközi tanulmány elemzése során az alábbi jelek tűnnek a legfontosabbnak a lemorzsolódás veszélyének megállapításában. A lemorzsolódással összefüggő jelek, amelyek számszerű dokumentációhoz kötődnek:

2. Salamon Eszter az Európai Szülők Egyesülete (EPA) elnöke, az Európai Szülők Magyarországi Egyesülete tagja.

1. Hiányzás
2. Romló tanulmányi átlag
3. Évisméltés

A lemorzsolódást valószínűsítő, viselkedéshez köthető előjelek:

4. Unalom a tanórák alatt, alacsony motiváció
5. Drasztikus viselkedésváltozás a tanulónál (agresszió, visszahúzódóvá válás stb.)
6. Kiközösítő magatartás vagy kiközösítettség

A Magyarországon végzett kutatások szerint (*Salomvári, 2014*) a tanulói jellemzők tekintetében nagy valószínűséggel kockázati tényezőnek tekinthetők például a matematika és a szövegértés kompetenciákban mutatkozó súlyos hiányosságok (amelyeknek egyik indikátora a kompetenciamérés eredménye lehet), a rossz általános iskolai jegyek (főként matematika és magyar tantárgyakból), a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzet ténye. Egyes vizsgálatok idesorolják az iskolába történő ingázást is. A korai jelzőrendszerek lehetséges szerepe, potenciálja abban rejlik, hogy a lemorzsolódás által veszélyeztetett gyermekek, tanulók a középpontba kerüljenek, és célzott segítséget kapnak. A szűrés azonban csak egy eleme a rendszernek. Fontos az is, hogy rendelkezésre álljon olyan segítő beavatkozások tárháza, amelyek alapján a pedagógusok segítséget kapnak ahhoz, hogy hogyan kezeljék az egyes problémákat, milyen pedagógiai megoldásokat alkalmazzanak, hogyan működjenek együtt kollégáikkal, illetve a más szektorokban dolgozókkal.

A továbbiakban a CroCooS projektben (is) azonosított, a lemorzsolódással összefüggő jelek közül az alacsony motivációt és az évisméltést emeljük ki, és megvizsgáljuk az azzal kapcsolatos különböző nézőpontokat, nemzetközi gyakorlatból megismert megoldási lehetőségeket.

A motiváció, mint elsődleges faktor

A tanárok gyakran érzik úgy, hogy magukra vannak hagyva az iskola iránt motiválatlan fiatalok kezelésében, illetve nincsenek eszközeik a tanulók megfelelő támogatására, így sok esetben inkább teherként élik meg, hogy kulcsszereplőként tekintenek rájuk. Ezt alátámasztja többek között az a friss kérdőíves adatfelvétel is, amit 2015 tavaszán a CroCooS projekt keretében végeztünk középiskolai pedagógusok körében. Az eszköztelenség mellett válaszadóink kiemelték az információhiányt a tanulók körülményeiről, családi helyzetéről és pszichés állapotáról. A motiváció elvesztése, amelynek jellemző megjelenési formája a tanórákon való unalom, az Európai Bizottság tematikus munkacsoportjának jelentésében (European Commission, 2013a) is kiemelt előjel. Bár számos európai országban egyelőre nem bevett gyakorlat annak monitorozása és a köré szervezett célzott tevékenységek megvalósítása, Írországból hátránykompenzációs és lemorzsolódást megelőző programok³ részeként figyelemmel kísérik és előjelnek tekintik azt, ha a tanulónak nincs kedve iskolába menni vagy elveszíti a lelkesedését és érdeklődését az iskola iránt („*Loss of enthusiasm and interest in school*” In: Department of education and skills, 2013). Természetesen a motivációban nem csupán az intézmény, hanem a családi környezet érték- és elvárásrendszere is meghatározó (European Commission, 2010). A motiváció kapcsán fontos szempontra hívja fel a figyelmet *Prof. Heckman*⁴ az amerikai tanulók teljesítményértékelő rendszeréhez kapcsolódó-

3. *Delivering Equality of Opportunity in Schools* (DEIS) iskolai inklúziót célzó akcióterv és a *School Support Program* keretében két alprogram: *Home School Community Liaison*, HSCL stratégia; *School Completion Programme* hiányzási és nyomon követési monitoring rendszer részeként. <http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/DEIS-Delivering-Equality-of-Opportunity-in-Schools/>

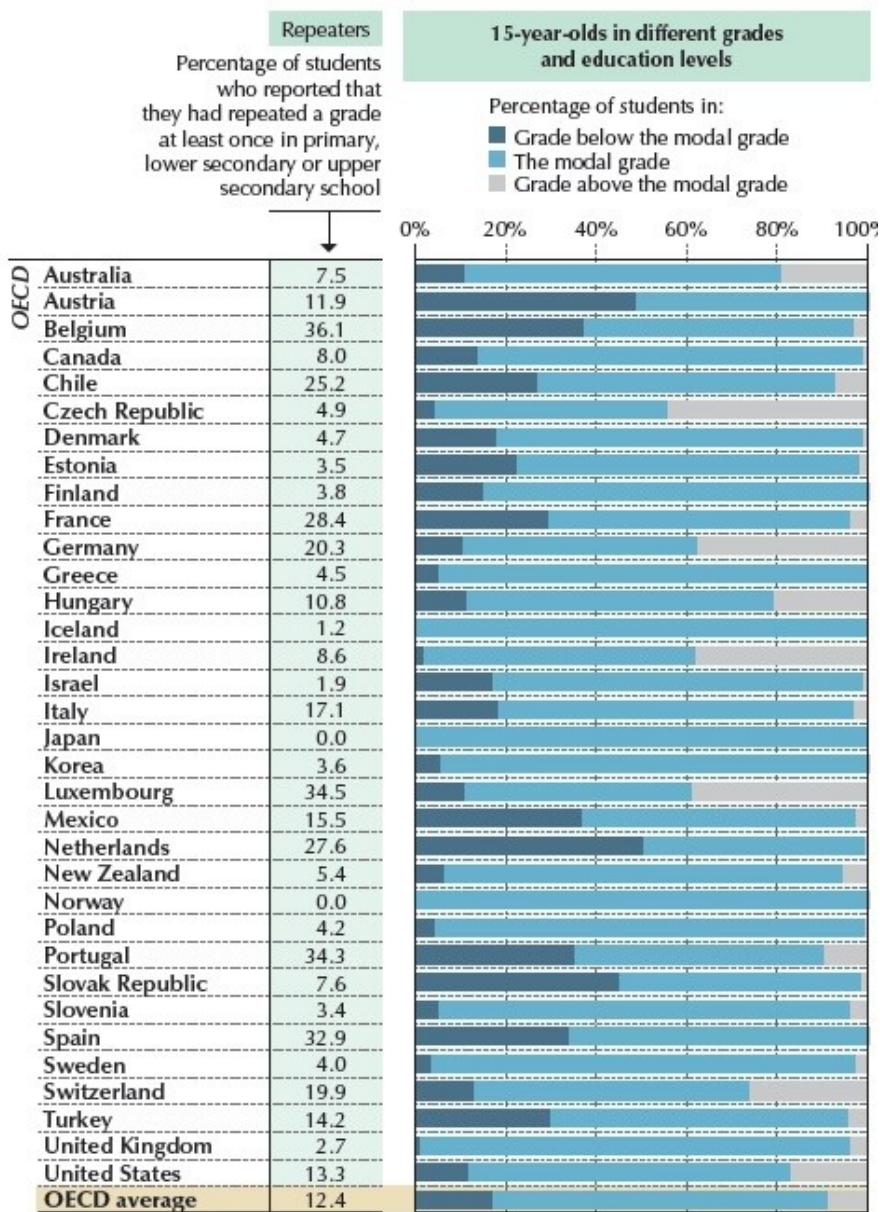
4. *James Joseph Heckman*, Department of Economics, University of Chicago.

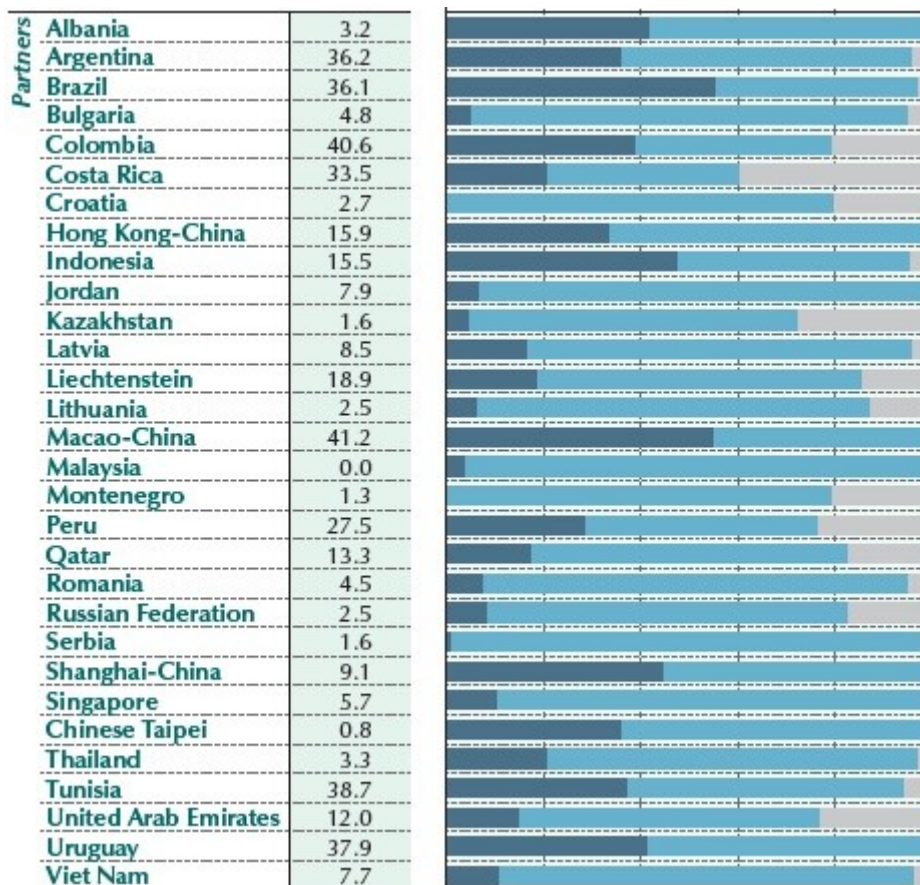
an. Az amerikai kutató kiemeli, hogy a kognitív képességek mérésére irányuló teszteléskor is elengedhetetlen figyelembe venni olyan „puha” képességek meglétét, mint például a szociális kompetenciák. Emellett hangsúlyozza, hogy a feladatok megoldásában elért sikeresség nagyban függ a mentális és fizikai állapottól, illetve a motivációtól. A szakember rámutat, hogy e képességek mérése is megoldott már, így megfogalmazhatóak objektív állítások velük kapcsolatosan. Állításából következően tehát nem elég pusztán a tárgyyszerű tudásra, kognitív képességekre hagyatkozni és nem is reális csak ezek alapján megítélni a tanulók teljesítményét, hiszen a munkaerőpiacon sem csupán ezekre kell majd támaszkodniuk. Több más tengerentúli kutatás is felhívja a figyelmet a motiváció jelentőségére és gyökereire (*Potvin, 2001; Fortin, 2005; Mac Iver és Mac Iver, 2009*), ezeket részletesen bemutatjuk a következő fejezetekben. A *Fortin*-féle kutatási anyag, amely a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók tipológiáját adja, kiemeli, hogy – legalábbis a québeci adatok tanúsága szerint – az érintettek 2/3-ának legfontosabb nehézsége éppen a motiváció elvesztése és az iskolával szembeni érdektelenség. Különösen figyelemre méltó ez az adat, mivel ezen tényezők azok, amelyekre az intézményeknek és a benne dolgozóknak valóban hatásuk lehet, szemben az otthonról hozott szociális hátrányokkal.

Az évismétlés visszaszorítása hozzájárul a motiváció megtartásához

A motiváció elvesztésével szorosan összefüggő jelenség az évismétlés gyakorlata, amit kutatások is megerősítenek. Kutatók 17 tanulmány alapján elemezték a lemorzsolódáshoz vezető legfontosabb előjeleket és azt találták, hogy az évismétlés szignifikáns előjele az iskolából való kimaradásnak. A tanulók beszámolóinak alapján rendkívüli stresszhelyzet ez számukra, ami az önértékelésükre is negatív hatással van. Mások azt találták, hogy a bukattatás növeli az iskolai alulteljesítést és a magatartási problémákat is, növelve a lemorzsolódás valószínűségét (*Eurydice-CEDEFOP, 2014. 43.*). A bukattatás gyakorlatának másik ellentmondása, hogy a gyengébben teljesítő tanuló, aki valójában támogatásra szorul, ehelyett egyfajta büntetésben részesül (*OECD, 2014*). A PISA felmérés 2012-es eredményei szerint az OECD országokban élő 15 évesek 12%-a legalább egy évet megismételt iskolai pályafutása során: 7%-uk az általános iskola alsó tagozatán, 6%-uk a felső tagozaton és 2%-uk már a középiskolában, annak ellenére, hogy mindössze egy évük volt azt megkezdni. Az évismétlésnek vannak továbbá extra költségei is társadalmi szinten, hiszen az évismétlő tanuló tovább marad az iskolarendszerben, később áll munkába, és nagyobb eséllyel lesz iskolaelhagyó, ami alacsonyabb pozíciójú munkalehetőségeket tesz csak lehetővé számára és növeli a munkanélküliség rizikóját. Ráadásul az évismétlés felerősíti a már meglévő társadalmi hátrányokat, hiszen a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók 20%-a érintett, míg kedvezőbb szociális helyzetű társaiknak csak 7%-a (*OECD, 2014; lásd 1. ábra*). Több ország felismerte ezt és jelentősen visszaszorította az évismétlés gyakorlatát.

Grade repetition is prevalent around the globe





1. ábra Hátrányos helyzetű tanulók és az évisméltés gyakorlata. Forrás: PISA in Focus, 2014/09

A motiváció és az évisméltés kérdése természetesen nem csupán tanári szerepfelfogás függvénye, hanem az egész közoktatást érintő szemléletmódbeli kérdés. Szorosan kapcsolódik ahhoz, hogy milyen kép él bennünk az oktatás céljáról, az iskoláról, mint térről és mint közösségről, illetve a tanár-diák viszonyról.

A korai jelző- és pedagógiai figyelmeztetőrendszerek néhány gyakorlata

A korai jelző- és pedagógiai támogatórendszerek felépítése különböző mélységekben finomítható folyamat. Az Európai Bizottság erre vonatkozó szakmai jelentése szerint a komplex korai jelzőrendszerek működtetését még egy európai ország sem emelte általános gyakorlattá, de vannak országok, amelyek közelebb állnak egy komplex rendszerhez, mint mások – ilyen például Hollandia vagy az Egyesült Királyság – és vannak kísérletek, amelyek helyi, regionális szinteken igyekeznek megteremteni a jelzőrendszer alapjait.

Hollandiában például a hiányzások regisztrációja (a BRON elektronikus rendszeren keresztül) naprakészen jut el az önkormányzat munkatársához, aki 16 igazolatlanul mulasztott óra után szociális munkást küld a családhoz. Az iskolán belül többszintű mentorrendszer működik. A tanuló közvetlen mentorán felül, a mentoroknak is van segítőtje, hogy szakmai kérdéseikkel ne maradjanak egyedül. Hollandiában mindezt egy 2005-ben bevezetett szakpolitikai intézkedéssel érték el, amelynek révén a 2000-ben 15,4%-os iskolalehagyási arány 2011-re 9,1%-ra csökkent az Eurostat adatai szerint (*Hermády-Berencz és Juhász, 2013*). Az Egyesült Királyságban az ún. RONI: *Risk Of Neet Indicator*, azaz veszélyeztetettség előrejelző mutató, szintén példa a jelzőrendszer működtetésére. Az eszköz segítségével a már iskolaelhagyók jellemzőit vizsgálva és alapul véve alkalmaznak prevenciót a je-

lenleg középiskolás tanulók körében (Juhász, 2014) az „oktatási jóléti felelős” (*Education Welfare Officer*) bevonásával. Svédországban a Göteborg Régióban indultak kísérletek a közoktatási intézményekben tanulók adatainak (háttér adatok és hiányzás) regionális szinten történő nyilvántartására (az iskolai adatbázisokból a régiós adatbázisba továbbítják az adatokat), amelyeket adott szempontok mentén figyelnek és elemeznek. Veszélyeztetettség észlelése esetén előre lefektetett protokollok mentén szektorközi együttműködésben (pedagógus, szociális munkás, pszichológus, védőnő stb.) illetve a szülő bevonásával igyekeznek segíteni a nehézségekkel küzdő tanulóknak.

A veszélyeztetettség időben történő felismerése és a CroCooS projektben zajló szakpolitikai kísérlet

A veszélyeztetettség figyelése, illetve megállapítása különböző életkorokban kezdődhet. Ideális esetben, az egészségügyi ellátórendszer adatbázisainak becsatornázásával, akár a várandósság idejétől kezdve nyomon követhető az egyének életútja. Finomhangolt kutatásokkal összegyűjthetők azok a tényezők, amelyek általánosságban vagy helyi szinten valószínűsítik a későbbi iskolaelhagyást. Léteznek ugyan elképzelések – főként az egészségügyi szektor kezdeményezései kapcsán – az egészen korai életszakaszok adatainak figyelése és a veszélyeztetettség megállapításának vonatkozásában, azonban a gyakorlat azt mutatja, hogy a jelzőrendszerek legkorábban az alsó középfokon (7-8. osztályban) vagy még később, a felső középfokon „üzemelődnek be”.

A középiskola első évfolyamától alkalmazott jelzőrendszer kísérletével foglalkozik a már említett CroCooS – *Előzzük meg a lemorzsolódást!* projekt is. A hároméves, nemzetközi együttműködésben megvalósuló projekt célja egy intézményi szintű korai jelző- és pedagógiai támogatórendszer kiépítése és megtámogatása szakmai háttéranyagokkal, továbbá az ajánlott jelzőrendszer elemeinek szakpolitikai kísérlet formájában történő kipróbálása. A szakmai háttéranyagok építenek a projektben végzett szakirodalmi kutatásra is, ezzel összhangban a kísérletben résztvevő iskolák a fent leírt jeleket (hiányzás, romló tanulmányi átlag, évismétlés, unalom, viselkedésváltozás, kiközösítés) figyelik, és három figyelmeztető jel együttes megjelenésekor kezdeményeznek beavatkozást a tanulónál. A jelek figyeléséért és a beavatkozás megszervezéséért az iskolákban felállított korai jelzőrendszer munkacsoport (*EWS team*)⁵ a felelős. Az EWS team munkáját a projekt keretén belül képzett mentorok segítik, akik a korai jelzőrendszer kialakításához szükséges intézményfejlesztési folyamatok tervezésében és megvalósításában is támogatják az intézményeket. Az iskoláknak rendelkezésére áll továbbá az intézményi jelző- és támogatórendszer kiépítését és működtetését segítő Útmutató (*Guidelines*), egy online módszertani Eszköztár (*Toolkit*) és a kutatási segédanyagok rendszerezett Tudástára (*Resource Pool*).

A 18 hónapos pilot Magyarország mellett Szerbiában és Szlovéniában valósul meg, mindhárom országban 5 teszt és 10 kontroll iskola részvételével. A kísérlet 2015 szeptemberében indul. A folyamatot végigkíséri értékelési folyamat is, amelynek célja a megvalósulás és eredmények pontos elemzése. A kísérlet eredményei 2017 tavaszára várhatóak, és ekkor lesznek nyilvánosan is elérhetőek a fent említett további projektermékek is. A CroCoos projekt tagjai nem véletlenül választották az intézményi szintű jelzőrendszer kialakításával kapcsolatos kísérletet. Számos kutatás rávilágít arra, hogy az iskolai környezet és az ott zajló folyamatok nagyban befolyásolják a lemorzsolódás mértékét.

5. EWS = early warning system, magyarul korai jelzőrendszer.

Az iskola szerepe a lemorzsolódás megelőzésében

A néhány kutatási példa alapján szemléltetjük az oktatási intézmény figyelemreméltó hatását a tanulók iskolai sikeressége kapcsán. Egy 1700 korai iskolaelhagyó fiatal körében megvalósított holland felmérés eredményei alapján a válaszadók 30%-a szerint lemorzsolódásuk elsősorban iskolai okokra vezethető vissza. Annak ellenére, hogy az iskolai lemorzsolódás számos különböző tényezőtől összeadódó, hosszú távú folyamat, amelynek gyökerei az egyén személyiségében, a családi helyzetben, a szociális körülményekben és az iskolai környezetben egyaránt keresendők, nagy lehetőség van az iskolai szintű prevenciós és intervenciós tevékenységekben.

Willms rámutatott, hogy a PIRLS és PISA olvasási eredmények eltéréseiben a személyes szociális helyzeten túl nagy szerepe van az iskolának. A társadalmi-gazdasági státusz (SES-mutató)⁶ alapján látható, hogy az olvasási eredmény értéke együtt jár a SES értékkel, tehát a jobb szociális helyzetű tanulók átlagosan jobban teljesítenek a teszteken. Az eredmények alapján arra jutottak, hogy a 4. osztály elvégzéséig ugyanaz a tanuló, legyen bár alacsony SES státuszú, akár másfél évvel előrébb tartana egy magasabb státuszú iskolában, mint egy alacsonyban (az iskola átlagos SES értéke alapján). 15 éves korra ez a különbség eléri a négyévnyi lemaradást a rosszabb helyzetű iskolában tanulók számára.. Ez azonban önmagában nem mutatja meg, hogy mekkora az egyes iskolákon belüli, illetve azok közötti eltérés a tanulók teljesítménye és SES adata szerint. Amerikai kutatók bizonyították az 1990-es években, hogy az egyes iskolák pedagógiai hozzáadott értéke nagyon eltérő lehet. Az adatelemzés során arra jutottak, hogy az iskolák közötti átlagos olvasási eredmények akkor is eltérnek, ha az iskolai átlagos SES értéket és a tanulói SES értéket kontroll alatt tartják. Így tehát az „azonos szociális helyzetű” iskolák között is van különbség a tekintetben, hogy az ott tanuló „azonos szociális helyzetű” tanulók hogyan teljesítenek a teszteken: sok múlik tehát az iskolán legyen szó bármilyen társadalmi-szociális helyzetű tanulóról (*Willms, 2006. 52.*).

Ide kapcsolható egy amerikai tanulmány, amely egy olyan kvantitatív kutatás eredményeit mutatja be, amely a magas és alacsony lemorzsolódási aránnyal rendelkező iskolákat vizsgálta. A kutatás során alcsoportokba sorolták a tanulókat a lemorzsolódásban való veszélyeztetettség szerint, majd osztályozták a 301 résztvevő iskolát a lemorzsolódási és az abban való veszélyeztetettségi arány alapján. Végül négy iskolai kategória állt elő: a) folyamatosan magas lemorzsolódási arány, b) folyamatosan alacsony lemorzsolódási arány, c) inkább hatékony iskolák a lemorzsolódás megelőzésében, d) kevésbé hatékony iskolák a lemorzsolódás megelőzésében. A kutatás eredményeként kirajzolódott a kevésbé hatékony iskolák jellemzése, mely szerint ezen intézmények: a) alacsony elvárásokat fogalmazznak meg a tanulók sikerességével kapcsolatban, b) következtelen a szabályalkotás, c) a tanárok kevésbé vonódnak be, illetve nem közelíthetők meg könnyen, d) az intézmény nem figyel az egyéni igényekre, e) és alacsony az elköteleződés a hatékony tanulási tevékenység iránt. Ezzel szemben a sikeres iskolák és programok ismérve: a) az erős elkötelezettség, b) a jó vezetés, c) az alacsony osztálylétszám, d) és az igazságos és következetes, átlátható szabályrendszer. Ezen iskolák tanterve személyiségfejlesztést és pályorientációt is tartalmaz, a tanárok és egyéb szakemberek hisznek a tanulói sikerességben, a tanulók saját választás alapján vesznek részt a programokon, a támogatórendszerek széles körben hozzáférhetőek, jellemző a tanuló-tanár kommunikáció, a tanulás előtérben van a tanításhoz képest, továbbá rendelkezésre áll megfelelő finanszírozás a feltételek megteremtéséhez (például az alacsony osztálylétszám, vagy a megfelelő eszközellátottság) (*Crain és Dorough, 2003. 13.*).

6. A nemzetközileg meghatározott és a PISA felmérésben is alkalmazott mutató az alábbi jellemzők alapján képzett érték: a szülők foglalkozásának elismertsége, a szülők iskolai végzettsége, az anyagi javak mértéke a háztartásban, az oktatási javakhoz való hozzáférés mértéke a tanuló otthonában, és a kulturális javak, úgymint könyvek, hangszerek stb. jelenléte a tanuló otthonában.

Az iskolában uralkodó légkör, a tanár-diák viszony ugyancsak központi jelentőségű a tanulók motiváltsága és iskolában maradása szempontjából. Az iskolai környezet meghatározó szerepét tükrözi az *Iver* és kollégái által írt tanulmány (2009), amely a Chicago Public Schools eredményeit mutatja be. Eszerint a tanulói teljesítmény három fontos faktor függvénye: a) a tanárokkal való kapcsolat, b) a feltételezett jövőbeni tevékenység és az iskolai oktatás kapcsolódása, c) a tanárok egymással való együttműködése. Az adatok azt is megmutatják, hogy a magas szintű bizalom és támogatás csökkenti a kudarcokat, míg a sikertelen tanulók beszámolója alapján úgy értékelik, hogy tanáraik nem voltak segítőkészek és motiválóak velük szemben. Épp úgy, ahogyan a családban az elvárások gyakran meghatározzák a későbbi teljesítményt és sikerességet (*Mac Iver* és *Mac Iver*, 2009. 6.).

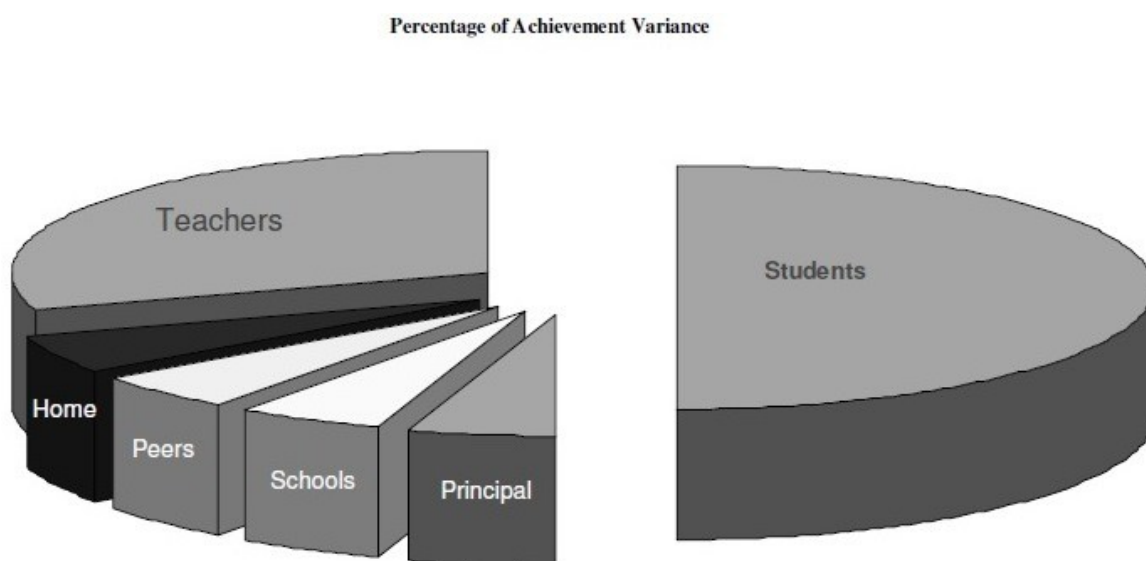
Magyarországi tanulók véleménye is megjelent egy 2015 nyarán végződő nemzetközi iskolai projektben,⁷ amely egy brit modellen alapult. A diákok által beazonosított lemorzsolódáshoz vezető tényezők tükrözik a szakirodalomban megismerteket. E szerint az iskola elavult vagy nem megfelelő felszereltsége és a nem az adott szakmában elképzelt jövőkép mellett a kiközösítettség, az otthoni tanulás hiánya és a szülővel való együtt-tanulás hiánya merült fel vezető okként a lemorzsolódásban.

A pedagógus szerepe

John Hattie szakirodalmi kutatásai alapján vizsgált amerikai iskolákat, több mint 300 osztályteremben, 65 tanár és diákok bevonásával. Vizsgálódásainak egyik fő konklúziója, hogy bármi, ami az oktatás nevében zajlik, az pozitív hatással van a teljesítményre, ugyanakkor azon tényezők feltárására törekedett, amelyek egyértelműen jelentős hatást fejtenek ki (*Hattie*, 2003. 3–4.). Éppen ezért megkísérelte az ún. *kiváló tanár* jellemzőinek azonosítását. Ehhez az Egyesült Államokban használatos pedagógus minősítő teszt (*National Board for Professional Teaching Standards- NBPTS*) eredményeire támaszkodott megfigyelve azokat, akik magasabb pontszámot értek el. Ezen felül interjúkat készített tanárokkal és tanulókkal, illetve órákat figyelt meg, továbbá elemezte a tanmeneteket és tanulói kérdőíveket is felvett.

Eredményei alapján leírta, mi jellemzi a kiváló tanárt, hangsúlyozva, hogy a nem kiváló tanárok sem szükségképpen „rosszak”, ugyanakkor szükségesnek látta egy más szakmában bevett módszert bevonni arra, hogy a kiválóságot azonosítsák és jutalmazták. A kiválóságot öt ismérv köré rendezte, úgymint: a) képes a tantárgyát a valóságban elhelyezni, b) osztálytermi interakciókon keresztül irányítja a tanulási folyamatot, c) monitorozza a tanulási folyamatot és ad visszajelzést, d) képes az érzelmi aspektusok figyelembevételére és e) hatással van a tanuló eredményeire. Ezek a szempontok meghatározóak a tanuló iskolában tartásában is, véli a szerző. Kutatása eredményeként arra a következtetésre jutott, hogy a tanár sokkal nagyobb hatással van a tanuló pályafutására, mint bármely más tényező, kivéve magát a tanulói személyiséget, lásd 2. ábra.

7. Safe Arrival Project: <http://www.safearrivalproject.com/>



2. ábra Az egyes tényezők magyarázó ereje a tanuló tanulmányi előmenetelében, % Forrás: Hattie, J., 2003. 3.

A kiválóság mellett fontos szempont a tanulók felé megmutatkozó tanári attitűd. Egy québeci kutatócsoport (Potvin és mtsai., 2001) azt vizsgálta, hogy más-e ez az attitűd, ha a gyermek veszélyben van a lemorzsolódás szempontjából. A hároméves kutatási időszak alatt 800, 12-13 éves tanulót követtek nyomon, 292 tanár (140 nő és 152 férfi) mellett. Kétféle eszközt használtak a felmérés során a tanári attitűd vizsgálatára. Egy tanári attitűd-skála segítségével (*Teachers' Attitude Toward their Students scale* – TATS), amelyen 18 ellentétes melléknevet kell –3-tól +3-ig tartó értékkel ellátni a válaszadónak, mérték a pedagógusok hozzáállását. A tanulók veszélyeztetettségét pedig egy tanulói kérdőívvel mérték fel, amely a családi, személyes kérdések mellett a tanulmányi tervekre és iskolai szokásokra, illetve a tanár-diák kapcsolatra és a motivációra is rákérdezett. Minél nagyobb pontszámot ért el a tanuló ezen a teszten, annál nagyobb volt az esély rá, hogy lemorzsolódik. A tanulmány konklúziója: a) az általános attitűd a tanulók 90%-a felé pozitív és az is marad az idő előrehaladtával, b) általában a női tanárok pozitívabban, mint férfi társaik, c) az attitűdök kedvezőbbek a lánytanulók és a kevésbé veszélyeztetettek iránt, d) minél inkább veszélyeztetett egy tanuló a lemorzsolódásban, annál kedvezőtlenebb a tanári attitűd felé (Potvin és mtsai., 2001. 24.).

Érdekes módon a tanári attitűdök annak mentén is különböznek, hogy ki, milyen okból maradt ki az iskolából, mutat rá az *Mac Iver és Mac Iver-féle* (2009) jelentés. Akik a befektetett energia hiánya miatt („lustaság”) kerülnek veszélybe, a kutatás szerint kedvezőbb hozzáállást remélhetnek, mint gyengébb képességű, vagy más okból hátrányban levő társaik. Utóbbiak kevesebb figyelmet és támogatást kapnak, mivel a tanárok kevésbé érzik magukat felelősnek, így jobban elfogadják, ha ezek a tanulók végül valóban lemorzsolódnak (*Mac Iver és Mac Iver, 2009. 6.*). A Potvin tanulmány szerint, megerősítve Hattie eredményeit, a tanári attitűd a második legfontosabb tényező a tanulói előmenetel szempontjából, a québeciek által azonosított depresszió után. A kutatók a pedagógusoknak nyújtandó támogatásokat hangsúlyozzák abban, hogy tudatosabban legyenek viselkedésükkel kapcsolatban és felismerjék a depresszió tüneteit. Ugyanez a kutatás az iskolai klímát is elemezte, amelynek sarokköve a tanár-diák viszony és nagyban meghatározza a tanulói motivációt. A kulcselem a tartalmas társas interakció az iskolában, amely a tanulást is kedvezően befolyásolja. Egy szintén québeci tanulmány, a már idézett Fortin és munkatársai (2005) által ugyancsak a különböző tanári attitűdöket vizsgálta a diákok el-

térő csoportjai szerint. Elemzésük középpontjában a lemorzsolódás által veszélyeztetett gyermekek és serdülők új és a korábbinál teljesebb csoportosítása volt, annak érdekében, hogy egyetlen jellemző tanulócsoport se maradjon ki. Mintájukban 810 12-13 éves tanuló szerepelt, fiúk és lányok fele-fele arányban. A diákok négy különböző iskolában tanultak Québecben. 317 tanuló lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett volt, míg 493 nem volt az, az erre használatos teszt (*Décisions screening test*) eredményei alapján. A tanulmány fontos tanulsága, hogy a depressziós tanulók kiesnek a tanári figyelem középpontjából, mivel nem okoznak „gondot” a tanórán magatartásukkal, így viszont teljesen magukra maradhatnak, és könnyen eljuthatnak a lemorzsolódásig. Ez az eredmény is megerősíti, hogy az iskolaelhagyás szempontjából meghatározó a tanári figyelem. Éppen a depresszió kapcsán fontos megjegyezni, hogy ez pontosan az a határterület, ahol már a pedagógusi kompetencia véget ér és speciális szakember (pszichológus, pszichiáter stb.) bevonására lehet szükség. Ez esetben a pedagógus feladata a felismerés és a jelzés, ami elengedhetlenné teszi az ez irányú alapképzést, illetve a társszakemberekkel való rendszeres egyeztetést a probléma tüneteinek felismerésére és a szükséges lépések megtételére.

A legnépesebb veszélyeztetett csoport

Fortin és kollégái a már említett kutatásban azonosították azt a hét faktort, amely a későbbi lemorzsolódás legvalószínűbb előjele. Ezek a következők: a) depresszió, b) gyenge családi kötődések, c) a tanulók alacsony szintű bevonása a tanulási folyamatokba, d) negatív tanári attitűdök, e) gyenge matematika és francia tantárgyi eredmények. A tanulmány megerősíti a szakirodalomban leggyakrabban emlegetett fontos figyelmeztető jeleket, ugyanakkor kiegészítést ad néhány tekintetben. Például azok a tanulók, akik nem tartják nagyra a tanulást, vagy ellentétes értékeket vallanak, mint az iskola, vagy éppen szoronganak, depressziósak, egyaránt veszélynek vannak kitéve és külön támogatást igényelnek. A kutatók szerint a családi körülmények erős jelzői a későbbi iskolából történő kimaradásnak. A gazdasági körülményeken túli rizikófaktor a család alacsony elvárásrendszere a gyermek felé és gyakran maga a hanyag szülői magatartás (*poor parenting practice*).

A kutatók korábbi kutatási eredményeket idézve leírják, hogy az iskola szintjén mind a klíma mind a tanuló-tanár kommunikáció nagy hatással van nem csupán a teljesítményre, de az iskolai és közösségi programokban való részvételre is. Egy több, mint ezerfős tanulói felmérés arra is rámutatott, hogy a tanterem megfelelő berendezése és a feladatorientáció is jó hatással vannak a tanulók motivációjára. A szabályokkal kapcsolatban azt figyelték meg *Fortinék*, hogy mind a túl merev és szigorú rendszer, mind a bizonytalan és homályos keretek a lemorzsolódás növekedéséhez vezetnek. A québeci kutatás során egy 39 kérdésből álló tanulói kérdőívet alkalmaztak és iskolai szintű adatokat gyűjtöttek a matematika és francia eredményekről és az iskolakerületről. Emellett a magaviseleti problémákat, tanulmányi eredményeket, a családi funkciókat, a szülők érzelmi támogatását és az iskolai klímát is vizsgálták. Négy alcsoportot azonosítottak a lemorzsolódásban érintett populáción belül: a) az antiszociális típus, b) az iskolával kapcsolatban érdektelen típus, c) az iskolai és társadalmi alkalmazkodás szempontjából nehézségekkel küzdő és a d) depressziós típus. Figyelemreméltó, hogy ezen csoportok közül mindössze kettő olyan van, ahol kifejezetten jellemző az alacsony iskolai teljesítmény vagy a problémás magatartás. A másik kettő olyan tanulókból áll, akik családi nehézségekkel szembesülnek vagy speciális magaviseleti problémáik vannak, például a folytonos hazudozás vagy kétes csoportokhoz tartozás. Az eredmények alapján a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulóknak mindössze az egyharmada alulteljesítő, így a kétharmad elsősorban az alacsony motiváció és az iskolával kapcsolatos érdektelenség miatt van veszélynek kitéve. Ez jól mutatja, hogy a lemorzsolódásban veszélyeztetett tanulók jelentős része elsősorban iskolai szintű, illetve a pedagógusokkal összefüggő tényezők miatt kerül a lemorzsolódás közelébe, így iskolai szintű, a pedagógusok

által alkalmazott eszközökkel jó esély lehetne a megtartásukra. Az iskola iránt érdektelen altípus a legnagyobb a kutatók szerint, és egyben a leginkább hasonló ahhoz, akik nincsenek veszélyeztetve. A kutatók szerint ez az alcsoport számos erőforrással rendelkezik, így a beavatkozások is nagyobb sikerrel kecsegtetnek.

A korai iskolaelhagyó fiatalokról készült tanulmányok⁸ szerint az érintettek gyakran kiemelik: negatív iskolai tapasztalat vezetett ahhoz, hogy elhagyják az iskolát. Azt is sokan elmondják, hogy tanáraik nem támogatták őket, kontrollálóak voltak és érdektelenek irányukban (Adaptive Technologies Inc., 2008.). Amerikai elemzők rámutatnak, hogy jellemző folyamat szerint az iskolakezdés idején még motivált és teljesíteni vágyó gyerekek egy jelentős részénél eljön egy fordulópont és a tanulók érdektelenné, végül teljesen elidegenedetté válnak az iskolától (*Crain-Dorough, 2013. 12.*). Megtörténik ugyanakkor, hogy mások annak ellenére az iskolában maradnak és elvégzik azt, hogy veszélyeztetettnek tűntek számos jellemző alapján. Ez utóbbi csoport tagjai azt emelték ki későbbi interjúkban, hogy fontosnak érezték magukat az iskolában és a tanárok számára is fontos volt a sikerük. Általánosságban elmondható, hogy a személyközi viszonyok mellett a szakmai kompetencia volt meghatározó ezeknek a tanulóknak a megtartásában (*Crain-Dorough, 2013. 47.*).

Összegzés

A korai iskolaelhagyás kapcsán jól láthatóan hasonló kihívásokkal néz szembe Európa vagy az észak-amerikai országok: az iskolával szemben motiválatlan, többnyire nehéz élethelyzetben lévő tanulók szükségleteire nehezen talál választ az iskola és benne a tanárok, miközben ők vannak a legintenzívebb, napi szintű kapcsolatban a tanulókkal. Jelen cikk célja volt, hogy felvillantson néhány nemzetközi példát a komplex korai jelzőrendszerek lehetséges elemeiből és kutatási eredményeket idézve rávilágítson az iskola és a pedagógusok a lemorzsolódás megelőzésében játszott fontos szerepére. A komplex intézményi szintű jelzőrendszer sajátossága, hogy egyrészt hagyatkozik újszerű adatgyűjtési technikákra és felhasználási módszerekre, másrészt a kapott eredmények alapján az egyéni szintű beavatkozások mellett rendszerszintű változásokat indít el, amelyek hatással vannak az iskolai klíma és a tanár-diák viszony alakulására is. A kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy a lemorzsolódásban érintett tanulók legnagyobb része személyre szabott odafigyeléssel, például egyéni mentorrendszer bevezetésével, nagy eséllyel megtartható volna az iskolában, ám ehhez arra is szükség van, hogy legyen olyan felnőtt, akihez tudnak és van bizalmuk fordulni. Sok esetben a megfelelő segítségnyújtáshoz a speciális problémákból adódóan nem elegendő a pedagógus szaktudása, ezért szektorközi együttműködés szükséges. Mivel a tanár van olyan kulcspozícióban, amelynek révén időben fel tudja ismerni a problémát és támogatni tudja a tanulót a megfelelő segítség megtalálásában, ezért kiemelten fontos, hogy a pedagógusok ismerjék és alkalmazzák a szektorközi kapcsolatokat, továbbá, hogy előre lefektetett protokollok mentén történjen az esetkezelés. Ehhez rendszeres esetkezelő megbeszélésekre volna szükség, interdiszciplináris teamek létrehozásával.

A bemutatott kutatási tapasztalatok azt is megerősítik, hogy a pedagógusoknak kulcsszerepe van a lemorzsolódás megelőzésében (vagy éppen generálásában). A tanulókkal való viszonyuk, az általuk közvetített elvárásrendszer, a pozitív megerősítés nagyban hat a tanulói motivációra, amely az iskolában maradás egyik alapvető tényezője. Olyan iskolai klíma megteremtésére van szükség, ami kellően biztonságos közeget teremt a nehézségek megbeszélésére a tanulók egyéni nehézségeinek kezelésére. A korai jelzőrendszer ennek egy eleme

8. Például a Kutatópont által készített Magyar Ifjúságkutatás 2012, a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Non-profit Kft. által vezetett Dobbantó program, illetve az Európai Bizottság megbízásából, az Ecorys tanácsadó cég által készített, *What can we learn from second chance schools, Mit tanulhatunk a második esély iskoláktól* című tanulmány.

lehet, amely egyben módot ad az iskola számára, hogy szembenézzen saját hatékonyságával, fejlesztendő területeivel és mindennek előtt lehetőségeivel.

Szakirodalom

1. A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia (2015). URL: <http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
2. Adaptive Technologies Inc. (2008): *Using Predictive Modeling to Improve High School Dropout Prevention*. White paper. Phoenix, USA.
3. Burrus, J. and Roberts, R. D. (2012): Dropping Out of High School: Prevalence, Risk Factors, and Remediation Strategies. *R&D Connections*, 18. URL: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections18.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
4. Council of the European Union (2011): Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. *Official Journal of the European Union*. C 191. 1-6.
5. Crain-Dorough, M. L. (2003): *A study of dropout characteristics and school-level effects on dropout prevention*. Dissertation, Louisiana, USA.
6. Department for education and skills (2013): *Anti-bullying procedures for primary and post-primary schools*. Ireland.
7. European Commission (2010): *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Network of experts in social sciences of education and training (NESSE). URL: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/early-school-leaving-report.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
8. European Commission (2013a): *Early warning systems in Europe: practice, methods and lessons*. Thematic Working Group on Early School Leaving (TWG on ESL), Brussels. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/europe-warning-systems_en.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
9. European Commission (2013b): *Country Questionnaires*. Thematic Working Group on Early School Leaving (TWG on ESL), Brussels.
10. European Commission (2013c): *Reducing early school leaving: Key messages and policy support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
11. Eurydice – CEDEFOP (2014): *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and CEDEFOP Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175EN.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
12. Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., and Joly, J. (2005): Typology of Students at Risk of Dropping out of School: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Educatio*. 4. 363–383.
13. Hermándy-Berencz Judit és Juhász Judit (2013): *Study Visit – Hollandia 2013. június 12–14. A QALL – Végzettséget mindenkinek! projekt részeként*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
14. Heckman, J. J. (2010): The Economics of Investing in Children. Keynote address at the Center for Child and Family Policy's tenth anniversary event, March 29, 2010. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RtaO5PmJmS8> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
15. Juhász Judit (2014, szerk.): *Interim report*. CroCoos Projekt. Tempus Public Foundation, Budapest.

16. Mac Iver, M. A. and Mac Iver, D. J. (2009): *Beyond the indicators: An integrated school-level approach to dropout prevention*. Arlington, VA: The Mid-Atlantic Equity Center, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. URL: <http://diplomasnow.org/wp-content/uploads/2013/06/dropout-report-8-11-09.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
17. OECD (2014): *Are disadvantaged students more likely to repeat grades? PISA in Focus*. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-%28eng%29-final.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
18. Potvin, P., Fortin L., Marcotte, D., Royer, É. and Doré-Côté, A. (2001): *Teachers' attitude toward students at risk of school dropout: a longitudinal study*. Presentation, International Association of Special Education Seventh Biennial International Conference Making a World of Difference, Warsaw, Poland.
19. QALL (2013): Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében. URL: http://oktataskepzes.tka.hu/documents/Projektek/2013/QALL/esl_helyzetelemzes_qall_2013_10_21_javitott.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
20. Salomvári György (2014): *A lemorzsolódás kutatás módszertani lehetőségeinek feltérképezése a köznevelési információs rendszer nyilvántartásai alapján*. Elemző tanulmány. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
21. Willms, J. D. (2006): *Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147066e.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.

Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei

Fehérvári Anikó*

Az írás ismerteti a lemorzsolódás, valamint a korai iskolaelhagyás és a munkaerő-piaci átmenet kérdéskörét nemzetközi és hazai mutatók változásainak bemutatásával. A cikk bemutatja, hogy az elmúlt tíz évben hogyan alakult a magyar korai iskolaelhagyás mutatója az európai adatokhoz képest, milyen nemek szerinti, területi és életkori sajátosságokat különíthetünk el. Rámutat a korai iskolaelhagyás hullámzó adatainak okaira is. Kiemeli, hogy területileg szembetűnőek a különbségek. Észak-Magyarország adatai jelentősen meghaladják az országos átlagot és 2,5-szeres az arány a legkedvezőbb helyzetű közép-magyarországi régióhoz képest. A tanulmány bemutat egy új hazai indikátor-kísérletet is, amely még iskolarendszeren belül, a tanulói továbbhaladásról nyújt információt egyéni szintű tanulói adatok nyomkövetésével. Az adatokból látható, hogy a lemorzsolódás leginkább a szakképzésben tanulókat érinti. Fontos azonban kiemelni, hogy a szakközépiskolai képzésben ugyanúgy jelen van, mint a szakiskolaiban és ugyan kis mértékben, de az általános iskolai képzésből is esnek ki tanulók.

Kulcsszavak: korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás, szakképzés

A kilencvenes években Magyarországon az oktatási expanzió révén növekedett a képzésbe bejutás esélye. Olyan társadalmi rétegek is bekerültek a középfokú képzésbe, amelyek korábban nem. Amellett azonban, hogy a szelekció egy szinttel magasabbra került (a felsőoktatásba), a középfokú képzés diverzifikálttá vált, a legalacsonyabb presztízsű képzések (szakiskola, speciális szakiskola) váltak csak bárki számára nyitottá. A bekerülési esélyek növekedése azonban nem járt együtt a végzettség megszerzésével, a kilencvenes évek végétől kezdve (főként a szakiskolai reformhoz köthetően) egyre inkább kutatási témává vált a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás.

Az oktatási expanzió egy másik vizsgálati témát is életre hívott, az iskolából a munkába való átmenet elemzését, melyet az indokolt, hogy egyre fontosabbá vált a két alrendszer (oktatás és munkaerőpiac) illeszkedésének megértése, illetve az oktatás kimeneti eredményességének vizsgálata. Ez a folyamat Magyarországon már inkább a kétezres években vált jellemzővé, középfokon és felsőfokon is elindultak a (ad hoc és rendszeres) survey típusú (longitudinális) vizsgálatok.

Tanulmányunkban az oktatási expanzió e két következményét vizsgáljuk: a lemorzsolódás, valamint a korai iskolaelhagyás és az átmenet kérdéskörét nemzetközi és hazai mutatók változásainak bemutatásával. Arra keressük választ, hogy az elmúlt tíz évben hogyan alakult a magyar korai iskolaelhagyás mutatója az európai adatokhoz képest, milyen nemek szerinti, területi és életkori sajátosságokat különíthetünk el.

Fogalmak és problémátörténet

A lemorzsolódás szóhasználatot sokan nem tartják elég pontosnak, mivel sokféleképpen érthető, értelmezhető. Jelenthet például státuszt, amikor az egyén nem halad tovább az iskolai útján, nem szerez végzettséget. Ha státuszként tekintünk a lemorzsolódásra, akkor olyan adatokat gyűjtünk vagy elemzéseket végzünk, amely e státuszra utaló elemeket azonosítja. Így például nemek, vagy etnikai csoportok szerinti különbségek alapján vizsgálhatjuk. A lemorzsolódás lehet esemény is, amikor bekövetkezik, hiszen köthető egy konkrét időponthoz, születik róla dokumentum. Harmadrészt a lemorzsolódás egy folyamat, amely feltárja az attitűdök és

* ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet Oktatásméleti Tanszék, egyetemi docens, e-mail cím: fehevari.aniko@ppk.elte.hu

viselkedésminták típusait, az iskolai teljesítményre vonatkozó jellemzőket, stb., azt, hogy milyen faktorok valószínűsítik a lemorzsolódást (*Rumberger, 2012*).

A folyamat típusú elemzések többsége megállapítja, hogy a lemorzsolódás komplex és hosszabb folyamat. A lemorzsolódást befolyásoló tényezők közül *Hawkins és mtsai. (2013)* egy (6 éves) longitudinális vizsgálat kapcsán arra a megállapításra jutottak, hogy azok, akik már alsóközépfokon (felső tagozaton) rendszeresen dohányoztak és szexuálisan is aktívak voltak, nagyobb arányban hagyták ott a középiskolát társaikhoz képest, függetlenül iskolai teljesítményüktől. A szegénységhez kapcsolódó bűnözés is egy olyan faktor, amely később az egyén lemorzsolódásához vezet.

Rumberger (2012) 1983 és 2007 között közel 400 publikációt elemzett, melyek alapján a lemorzsolódást valószínűsítő tényezőket két nagy csoportba sorolja: egyéni és intézményi tényezők. Az egyéni tényezők között kiemeli:

- a tanulmányi eredményt (bukás, évfolyamisméltés, teljesítmény, iskolaváltás),
- a viselkedést (korai szexuális aktivitás, eljegyzés, gyermekvállalás, drog-és alkoholfogyasztás, bűnözés, kortárskapcsolatok milyensége, munkavállalás),
- az attitűdöket (meggyőződések, értékek, rövid és hosszú távú célok, önismeret), valamint
- a szocioökonómiai hátteret (demográfiai jellemző, fizikai és mentális egészség).

Az intézményi tényezők a következők:

- a család (a családszerkezet, anyagi és oktatási erőforrások, család-iskola kommunikáció, családi gyakorlatok)¹
- az iskola (a tanulók társadalmi összetétele, erőforrások, szervezeti jellegzetesség, iskolai gyakorlatok)² és
- a közösségek (intézményes erőforrások, pl. gyermekvédelem, szülői kapcsolatok, társadalmi kapcsolatok).

A kutatások a jellemzőket kombinálva háromféle elemzési megközelítést alkalmaztak: kockázati indexet hoztak létre, különböző lemorzsolódási típusokat alakítottak ki, valamint strukturális modellben tesztelték az egyes tényezők hatását. Összességében elmondható valamennyi kutatási eredményről, hogy a lemorzsolódás hosszú folyamat és több tényező együttesen befolyásolja.

Wilson és mtsai. (2013) 152 tanulmányt és 317 adatbázist vizsgált meg. Ez alapján igyekeztek áttekinteni az USA-ban működő prevenciós és intervenciós programok hatékonyságát. Arra a megállapításra jutottak, hogy valamennyi program kedvező hatást váltott ki. Ugyanakkor azok a programok, melyek végrehajtása tervezettebb volt, hatékonyabbak is voltak. Szintén az implementáció hatékonyságára hívja fel a figyelmet munkájuk azon eredménye is, amely a helyi környezethez való megfeleltetés fontosságát hangsúlyozza.

Tyler és Lofstrom (2009) szintén az Amerikai Egyesült Államokban vizsgálták a lemorzsolódási trendeket és annak megakadályozására szolgáló beavatkozásokat. Megállapítják, hogy a lemorzsolódás egy hosszabb folyamat eredményeként jön létre és számos komplex faktor befolyásolja. Felhívják a figyelmet arra, hogy az egyén az iskolai végzettség megszerzése nélkül alacsonyabb fizetésre számíthat, megnő a munkanélküliség kockázata és egészségügyi problémák is gyakoribbak lehetnek. A társadalom számára kevesebb adóbevételt jelent, viszont többet kell költenie szociális kiadásokra és növekedhet a bűnelkövetési ráta is. *Tyler és Lofstrom* kutatási eredményei arra mutatnak rá, hogy a mentorálás és a tanulók nyomonkövetése a megelőzési programok kriti-

1. A gyermek tanulmányi eredményeire irányuló fejlesztések, pl. házi feladat átnézése.
2. Például az intézmény buktatási gyakorlata.

kus komponense. Emellett kiemelik a családok tájékoztatásának, család-iskola kommunikációjának fontosságát is. A lemorzsolódás visszaszorításában szintén fontosnak tartják a tantervi reformot és a második esély programokat.

A tantervi programok gazdagítása és a második esély iskolák mellett egyre több ország (USA, Mexikó, Anglia) alkalmazza a feltételhez kötött pénzügyi támogatás eszközét is a lemorzsolódás megakadályozására. Egy angol program hatástanulmánya azt mutatja (*Dearden és mtsai., 2009*), hogy ez az eszköz igen hatékonyan tartja benn az iskolában a tanulókat,³ így a középfokú végzettség megszerzésének valószínűsége nagyobb.

Brunello és mtsai. (2009) a lemorzsolódás téma kapcsán a különböző oktatáspolitikákat elemzik. Megállapítják, hogy a kötelező iskoláztatás főként a kevésbé tehetséges tanulók sikerességét fokozza. Azt is kijelentik, hogy az egyenlőségen alapuló oktatáspolitikák hatékonyabbak az elitista politikáknál és a társadalom számára további haszonnal is járnak.

A hazai kutatási eredmények is arra a megállapításra jutnak, hogy a lemorzsolódás egy hosszabb folyamat eredménye, amely során már az általános iskolai évek alatt láthatóvá válnak a kockázatok (*Bánkúti és mtsai., 2004; Liskó, 2003*). A hazai kutatások főként a tanuló tanulmányi útjának eredményességét, szocioökonómiai háttérét és etnikai hovatartozását nevezték meg vizsgálódásuk főbb szempontjainak.

Habár a folyamat az iskolába lépés előtt és az általános iskolás évek alatt elindul, maga az esemény (a lemorzsolódás) középfokon következik be, és ez Magyarországon jellegzetesen a szakiskolákhoz köthető (habár tanulmányunkban is látni fogjuk, hogy más képzést, például a szakközépiskolákat is jelentősen érinti), vagyis erőteljes az iskolatípusok közötti különbség. Ennek nyilvánvaló oka, hogy a továbbhaladási esélyek különbözőnek képzési típus szerint. Az is magyar sajátosság, hogy a képesség szerinti különbségek erőteljesen összekapcsolódnak a tanuló szocioökonómiai háttérével, melyet a hazai és nemzetközi tanulói teljesítménymérések is bizonyítanak (*Ostorics, 2015; Balázs és Horváth, 2011*). Ennek következtében a jelentősebb lemorzsolódással kapcsolatos vizsgálatok közül kiemelhetjük a roma fiatalok iskolai továbbhaladását vizsgáló kutatásokat (*Kertesi és Kézdi, 2009; 2010; 2012*), valamint a szakképzésre, szakiskolai képzésre irányuló vizsgálatokat (*Fehérvári, 2008; Mártonfi, 2011*). E kutatások megállapítják, hogy a lemorzsolódó fiatalok legfontosabb egyéni és családi jellemzői a következők: alacsony iskolázott szülők, nagycsalád, roma származás, iskolai kudarcok (rossz bizonyítvány, bukás stb.), hiányzás, az átlagos tanulónál negatívabb kép az iskoláról, az átlagos tanulóhoz képest negatívabb hozzáállás a tanuláshoz, pályaválasztási kényszer (nem szakiskolába jelentkezett vagy más szakmát szeretett volna tanulni). Emellett az alacsony tanulói motiváció, a hiányzás és a gyenge felkészültség komoly kockázati tényezőt jelent a lemorzsolódásban. Itthon egyetlen olyan kutatás, longitudinális vizsgálat volt, amely igen nagy időtávban kísérte nyomon a tanulókat/fiatalokat iskolai útját. Az Életpálya-vizsgálat 2006-ban kezdődött (*Kertesi és Kézdi, 2010*), a kutatás tízezer 8. osztályos fiatal útját követi nyomon az általános iskolából a középiskolába, illetve vizsgálja későbbi pályafutásukat. A cél a tanulási út nyomonkövetése, de természetesen a többszöri panelvizsgálat lehetővé teszi a karrierút követését is. 2012-ben zajlott a vizsgálat hatodik hulláma, amelyben hozzávetőleg hétezer fiatal vett részt. Ez az adatfelvétel már a közoktatásból való kilépést és továbbhaladást is mutatja. Ennek legfontosabb mutatói a következők voltak:

1. Az általános iskolát megkezdő tanulók 99%-a fejezte be sikeresen az általános iskolát.
2. Az általános iskolát megkezdő tanulók 90%-a fejezte be sikeresen a középiskolát.
3. A középfokú iskolát megkezdő tanulók 75%-a szerzett érettségit.

3. A program a tanulóknak ad pénzügyi támogatást. A támogatás mértéke differenciált, a család jövedelem nagyságától függ. Emellett bónuszrendszer jutalmazza a tanulói eredményességet.

4. Az érettségiszerzők 47%-a folytatott felsőfokú tanulmányokat az adatfelvétel időpontjában (*Hajdú és mtsai., 2014*).

Az egyéni jellemzők feltárása mellett a hazai kutatások is foglalkoznak az iskola szerepével és felelősségével. Kiemelik az intézményi pedagógiai gyakorlatok fontosságát (*Mayer, 2008*). Sok esetben ugyanis a tanulót az iskola távolítja el, tanácsolja el, nem a tanuló döntése az iskola elhagyása. *Berényi (2015)* kétféle cselekvési logikába sorolja a szakiskolákat: instrumentális és expresszív. Megállapítja, hogy míg az előbbi igyekszik kiszorítani a problémásabb tanulókat az iskolából, addig az utóbbi adottságként kezeli az iskola tanulói összetételét és feladatának tekinti felzárkóztatásukat. Az intézményi hatásokat vizsgáló kutatások azt is igyekeznek felmérni, hogy vajon milyen tényezők befolyásolják azt, hogy egy iskola nagyobb megtartó erővel bír és sikeresebb ugyanolyan tanulói összetételű csoportok esetében, mint a másik. *Varga (2015)* eredményei szerint a tanulóit sikeresebben oktató iskolákat inkluzív szemlélet, magasabb iskolázottság, szélesebb pedagógiai szolgáltatások, kiterjedtebb és szorosabb kapcsolati háló, nagyobb innovációs hajlandóság jellemzi más iskolákhoz képest. *Széll (2015)* kutatási eredményei is megerősítik azt, hogy a pedagógusok iskolázottsága, szakmai felkészültsége és tanulási hajlandósága fontos tényező, emellett rámutat arra is, hogy a tanulóikat eredményesebben oktató iskolákban kisebb a tanári fluktuáció. Vagyis nemcsak a tanulóikat, hanem pedagógusaikat is képesek megtartani ezek az iskolák. *Lénárd és Kurucz (2014)* kutatása szintén az intézményi szint szerepével foglalkozik. Az országos kompetenciamérés adatain alapuló telephelyi szintű pedagógiai hozzáadottérték-számításaik szerint alig akad olyan szakiskola, amelyik pozitív hozzáadott értékkel rendelkezne.

Megállapíthatjuk, hogy a hazai kutatásokban is fellelhetők a lemorzsolódás különböző (státusz, esemény, folyamat) értelmezéseikhez köthető vizsgálatok és a magyar kutatási eredmények is hasonló összefüggéseket, faktorokat tártak fel, mint a fentebb említettek. Ugyanakkor a folyamat egyéni, illetve intézményi összetevői közül eddig inkább az elsőre fordítottak nagyobb figyelmet a hazai vizsgálatok.

Az oktatás expanziója – az egyre nagyobb állami ráfordítások révén – egyre inkább életre hívta azokat a kutatásokat, amelyek az oktatás kimenetének hatékonyságával foglalkoznak. Az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenet vizsgálata széles kutatási irodalommal rendelkezik. Jelen tanulmány – a lemorzsolódás kapcsán – csak egyetlen tényezőre szeretne rávilágítani ebben a témában, az iskolázottság és foglalkoztathatóság kapcsolatára. Nemzetközi és hazai vizsgálatok is rámutattak arra, hogy a magasabb iskolázottság jobb munkaerőpiaci pozícióval jár együtt, csökken a munkanélküliség kockázata. Előrejelzések szerint a fejlett országok munkaerőpiacain a középfokú (ISCED 3) végzettség elérése garantálja ezt (CEDEFOP, 2012), ráadásul jelentősen csökken az alacsony iskolázottak iránti kereslet. Magyarországon sincs ez másképp, ugyanakkor a hazai vizsgálatok azt is mutatják, hogy középfokon a szakképzésben számottevő különbség van a szakiskolai és szakközépiskolai képzésből kilépők foglalkoztathatósága között, az utóbbiak javára (*Makó, 2014; Fehérvári, 2015*).

Az érettségi jelentős válaszvonalat jelent a munkapiacon. Nélküle radikálisan nő a munkanélküliség kockázata (*Nagy Péter Tibor, 2010; Fehérvári, 2012; Hajdú és mtsai., 2015*). Egy 2007-es vizsgálat célja annak áttekintése volt, hogy a rendszerváltás óta milyen változások estek át bizonyos szakmák, hogyan változott meg tartalmuk, struktúrájuk. A kutatók összesen 16 szakmát vettek górcső alá. Az egyik legfontosabb megállapításuk az volt, hogy az egyénnek rendelkeznie kell az egész életen át történő tanulás képességével, a megújulás, az új ismeretek befogadásának képességével. (*Koszó és mtsai., 2007*). További kutatások azt bizonyítják, hogy a szakiskolai tanulók híján vannak az ehhez szükséges általános készségeknek (*Kézdi és mtsai., 2008*). *T. Kiss Judit (2011)* vizsgálta az iskolarendszerű szakképzés egyéni és társadalmi megtérülési rátáinak alakulását 1999 és 2010 között. Arra a megállapításra jutott, hogy a szakiskolából kikerülők mind egyéni, mind társadalmi megtérülési rátája messze elmarad a szakközépiskolásokétól és alig tér el az általános iskolai végzettséggel rendelkezőkétől.

Vagyis, habár a szakiskolai végzettség középfokú (ISCED 3) végzettségnek számít, a magyar munkaerőpiac mégsem így ítéli meg.

Adatok

Ebben a fejezetben két nemzetközi és egy hazai indikátor bemutatására kerül sor. Míg a nemzetközi indikátorok kimeneti mutatók, addig a hazai indikátor folyamat indikátor, a tanulói továbbhaladást mutatja meg.

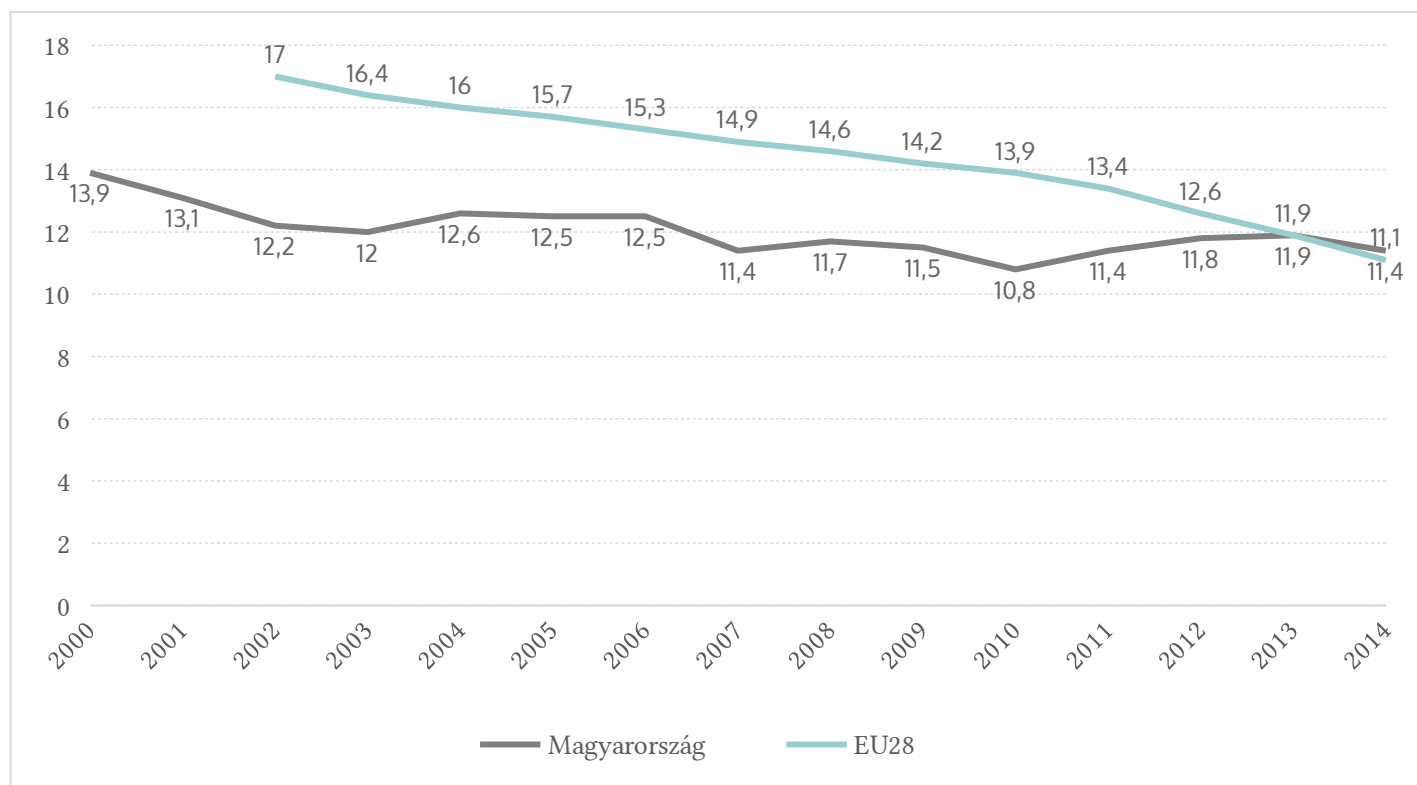
Korai iskolaelhagyók

Ez a mutató egzakt módon kívánja megragadni a végzettségnélküliséget. Az indikátor a 18-24 éves korosztályban alsó középfokú végzettséggel nem rendelkezők arányát mutatja, akik az adatfelvételt megelőző 4 hétben nem vettek részt képzésben. Alsó középfokú végzettségnek tekinthető a 2011-es ISCED⁴ 2 szintje (2014-től használatos), az 1997-es ISCED 3 A, B szintje. Az indikátor az EUROSTAT Munkaerő-piaci Felmérésén alapul, vagyis mintavételen alapuló survey típusú adat.

Az Unió a társadalmi integráció elősegítése érdekében csökkenteni kívánja a korai iskolaelhagyók arányát, ennek érdekében egy célértéket határozott meg. Ezt a célértéket (10%) 2010-re sem az Uniós országok, sem Magyarország nem érte el. 2020-ig a célérték ismét a 10%-os arány elérése. Az 1. ábra adatai azt mutatják, hogy Magyarországon és az Unió országaiban is csökkent 2000 óta a korai iskolaelhagyók aránya a 18-24 éves korosztályban, ugyanakkor az Unió átlaga folyamatos, meredek csökkenést mutat, míg a magyar adatok inkább hullámzó állapotot jeleznek. Megjegyezzük, hogy az Uniós átlag mögött igen eltérő országos adatok vannak, mivel összességében 2000 óta csupán öt⁵ olyan ország van, ahol folyamatosan és szisztematikusan csökkent a korai iskolaelhagyók aránya (*Mártonfi, 2014*).

4. ISCED – International Standard Classification of Education, az oktatási programok nemzetközileg elfogadott besorolási rendszere.

5. Bulgária, Hollandia, Málta, Olaszország, Portugália.

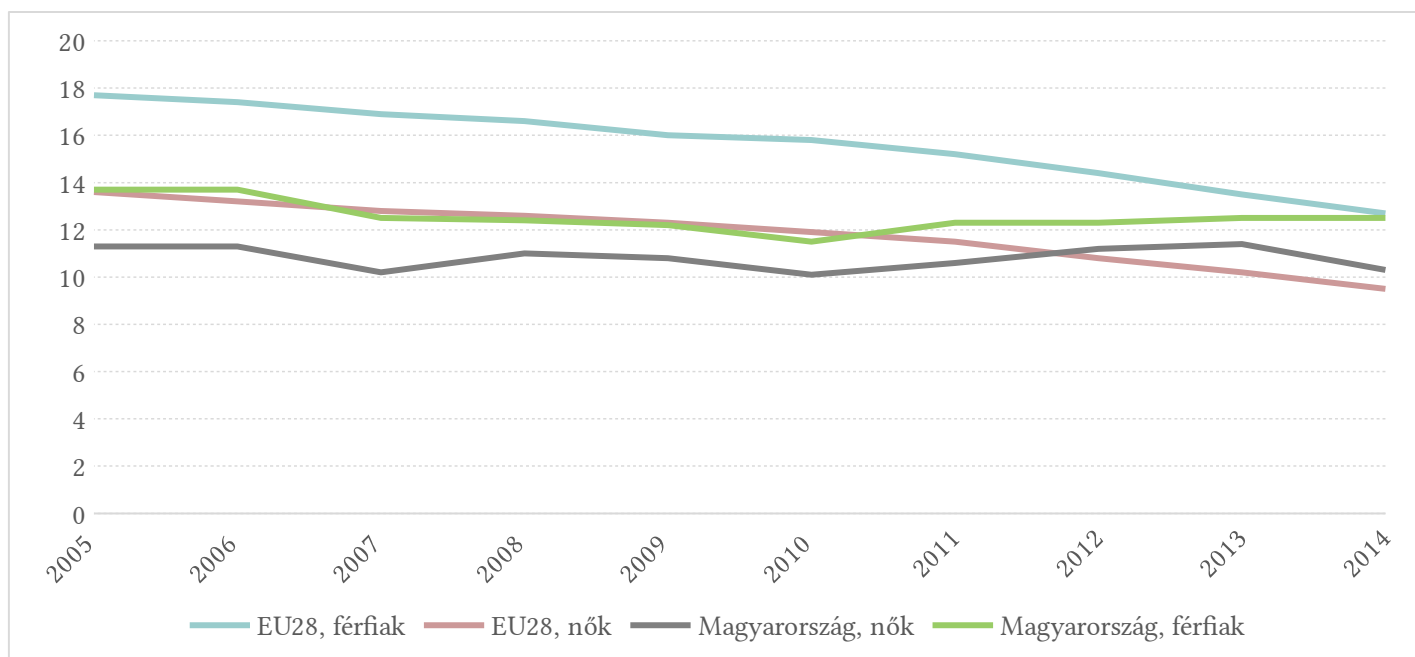


1. ábra Korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon és az Európai Unióban, 2000–2014. Forrás: Eurostat, 2015.⁶

A magyar adatok belső megoszlásaik (nemek és régiók) alapján külön is elemezhetők. A nemek szerinti eloszlás azt mutatja, hogy mind az Unió országaiban, mind Magyarországon a férfiak körében nagyobb a korai iskolaelhagyók aránya, mint a nőknél. Uniós átlagban a nők és a férfiak közti távolság nagyobb, mint itthon, bár e különbség nagysága folyamatosan csökkent az évek során. Így 2005-ben még 4,1 százalékpontnyi eltérés volt a korai iskolaelhagyók arányát tekintve a férfiak javára, míg 2014-ben már csak 3,2 százalékpont. Ugyanakkor, míg az EU28 adataiban a férfiak és nők körében egyenletes és folyamatos csökkenés tapasztalható, addig a magyar adatok több kiugró és hullámzó évet is mutatnak. Az is látható, hogy a 2010 utáni folyamatos növekedésben beállt 2014-es visszaesés a nők adatainak csökkenésével magyarázható. Vagyis 2014-ben azért csökkent Magyarországon a korai iskolaelhagyók aránya az előző évekhez képest, mert a nők adatai viszonylagos javulást mutatnak.⁷

6. <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=1>

7. Megjegyezzük, hogy a belső megoszlások adatai óvatosan kezelendők a minta nagysága miatt.

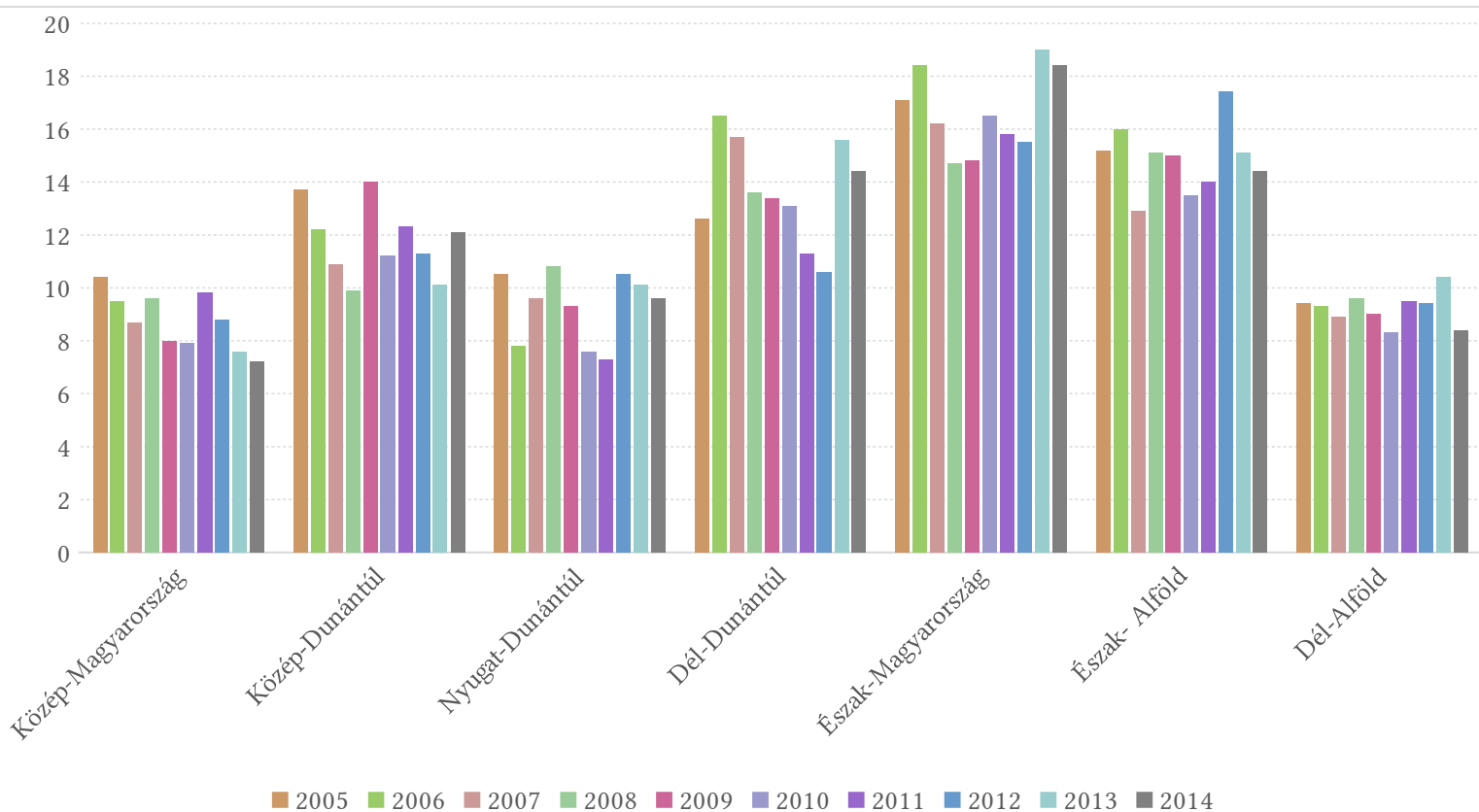


2. ábra : Korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon és az Európai Unióban nemek szerint, 2005–2014. Forrás: Eurostat, 2015.

A korai iskolaelhagyók arányának régiók szerinti adatai szintén hullámzó tendenciákat jeleznek. Egyetlen olyan régió van csupán, ahol jelentősebben csökkent a korai iskolaelhagyók aránya az elmúlt tíz évben, ez pedig Közép-Magyarország. Ebben a régióban már az uniós célérték alatti szinten van a korai iskolaelhagyók aránya. Nyugat-Dunántúl és Dél-Alföld esetében a korai iskolaelhagyók aránya a célérték körül mozog. 2014-ben mindkét régióban a 10% érték alá esett a mutató. Ugyanakkor az is látható, hogy az elmúlt tíz évben egyik régióban sem volt jelentősebb változás.

A többi régió tekintetében Közép-Dunántúl adatai a legkedvezőbbek és az elmúlt tíz év viszonylatában csökkenés is mutatkozik (1,6%). Dél-Dunántúl, Észak-Alföld és Észak-Magyarország adatai azonban igen kedvezőtlenek, Észak-Magyarország adatai a leginkább. Nemcsak az a probléma, hogy nagyon magas a korai iskolaelhagyók aránya, hanem az idősoros adatok szerint nem csökkenő, hanem növekvő tendencia bontakozik ki.⁸

8. Az adatok erőteljes ingadozása származhat az egyes mérések pontatlanságából is.



3. ábra Korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon régiók szerint, 2005–2014. Forrás: Eurostat, 2015.

A korai iskolaelhagyók indikátorának belső strukturáltsága jelzi, hogy az oktatáspolitikai beavatkozásokat területileg eltérő módon kellene végrehajtani.

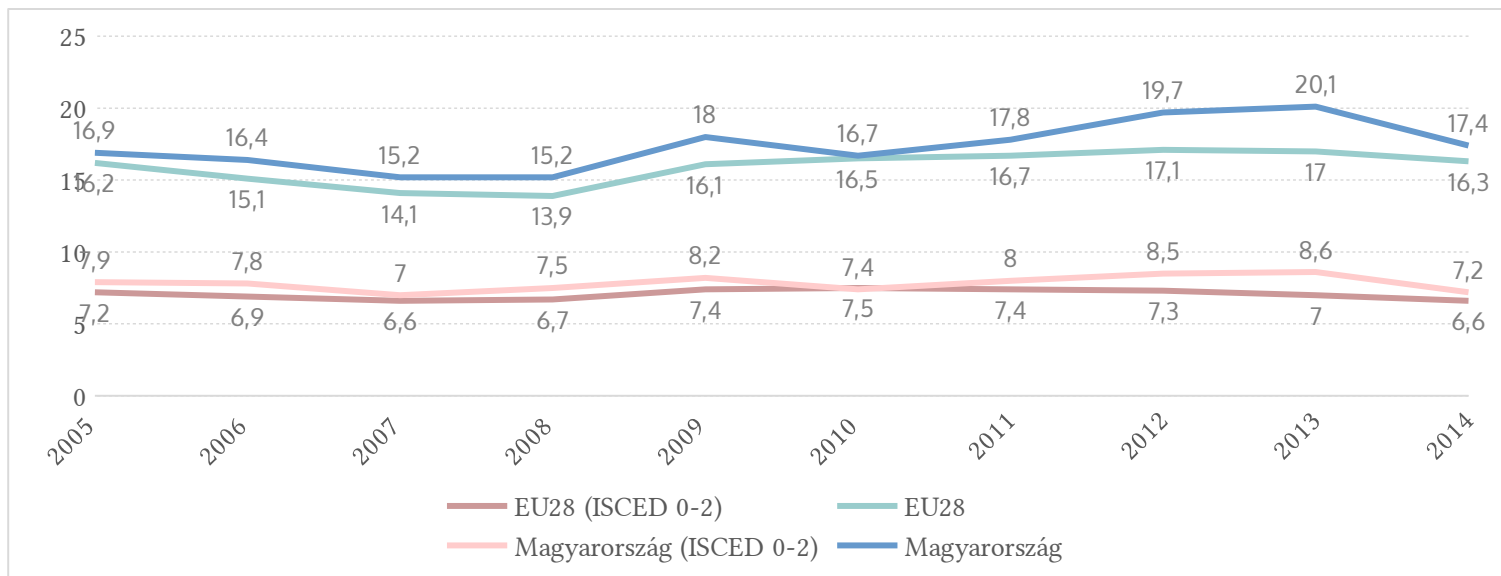
Nem dolgozó, nem tanuló fiatalok (NEET indikátor)⁹

A másik nemzetközi indikátor nem annyira egzakt, mint az előző: a 18-24 éves korosztályban a nem dolgozók és a nem is tanulók arányát mutatja. Nem dolgozónak számít az ILO (International Labour Organisation) meghatározása alapján munkanélküli, nem tanuló, ha az adatfelvételt megelőző 4 hétben nem vett részt képzésben.¹⁰ Az indikátor szintén az EUROSTAT Munkaerő-piaci Felmérésén alapul.

A 4. ábra mutatja a nem dolgozó, nem tanuló fiatalok arányának változását Magyarországon és az Unióban. A diagramban megkülönböztetésre került a korai iskolaelhagyó definíció szerinti középfokú végzettség nélküli fiatalok aránya. Látható, hogy a nem dolgozó, nem tanuló fiatalok aránya magasabb, mint az Unió átlag, a legfrissebb magyar adatok jelentősebb csökkentést mutatnak. Az is megállapítható, hogy a korai iskolaelhagyók arányához képest, a NEET indikátoron belül az ISCED 0-2 végzettséggel rendelkezők aránya 4,2 százalékponttal alacsonyabb (7,2%). Valószínű, hogy a kedvezőbb adatok mögött az utóbbi időben jelentősen felfutó közmunka program áll, melynek részeként felzárkóztató képzések is indultak.

9. NEET: Not in Employment, Education or Training.

10. Formális és nem formális képzést egyaránt jelent.



4. ábra: Nem dolgozó, nem tanuló fiatalok aránya a 18–24 éves korosztályban, 2005–2014. Forrás: Eurostat, 2015.¹¹

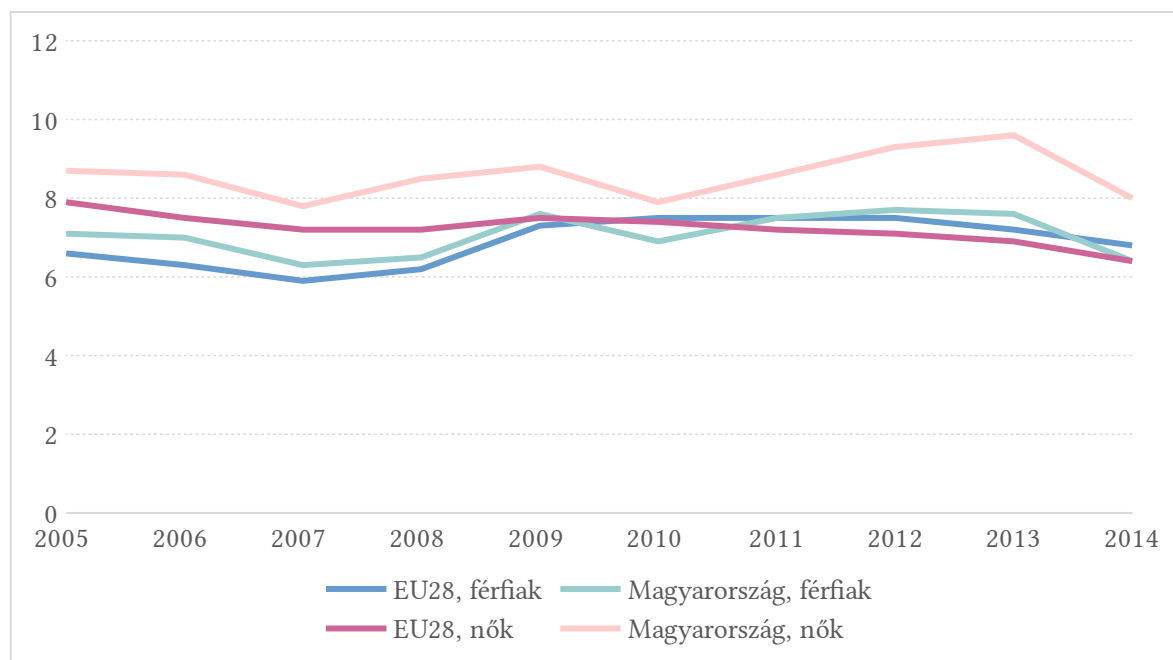
A NEET fiatalok nagyon heterogén csoportot alkotnak, mivel nemcsak a hátrányos helyzetű vagy éppen munkanélküli fiatalok kerülnek ebbe a csoportba, hanem azok is, akik magasabban kvalifikáltak és pályájuk elején vannak, akik nem keresnek munkát és ebben nem is korlátozza őket semmi. Az európai országokat négy csoportra osztják az alapján, hogy milyen belső megoszlásaik vannak a NEET fiataloknak (a csoportosításban figyelembe vett jellemzők: NEET arány, nemek szerinti jellemző, képzettségi szint, korábbi munkatapasztalat, passzív munkanélküliség). Magyarország ebben a felosztásban Bulgáriával, Görögországgal, Romániával, Lengyelországgal, Olaszországgal és Szlovákiával mutat hasonlóságot (*Oomen és Plant, 2014*)¹² AAz említett országokra jellemző, hogy magas a NEET fiatalok aránya, a nőkre inkább jellemző, mint a férfiakra, magas az inaktív aránya, a fiatalok viszonylag jól képzettek, de nincsenek előzetes munkatapasztalataik, jellemző rájuk a passzív munkanélküliség.

A NEET indikátor esetében is megvizsgálhatjuk az adatok belső struktúráját. A nemek és a régiók mellett ebben az esetben még egy szempont áll rendelkezésünkre, ez pedig az életkori bontás. A nemek és az életkor szerinti adatoknál nem a teljes NEET fiatalságot elemezzük, hanem csak azokat, akik a korai iskolaelhagyó definíció szerinti iskolai végzettséggel nem rendelkeznek, vagyis az ISCED 2011 0-2 szinteket vizsgáljuk.

Miközben a korai iskolaelhagyók esetében azt láthattuk, hogy nemek szerint inkább a férfiak vannak hátrányban, addig ebben a mutatóban éppen fordított a helyzet. Az EU28 adatai szerint az elmúlt öt évben alig volt különbség a nők és a férfiak adatai között. Magyarországon viszont a nők körében mindig is magasabb volt a nem dolgozó, nem tanuló fiatalok aránya, mint a férfiak körében. A magas női inaktivitás valószínűleg a gyermekvállalással függ össze.

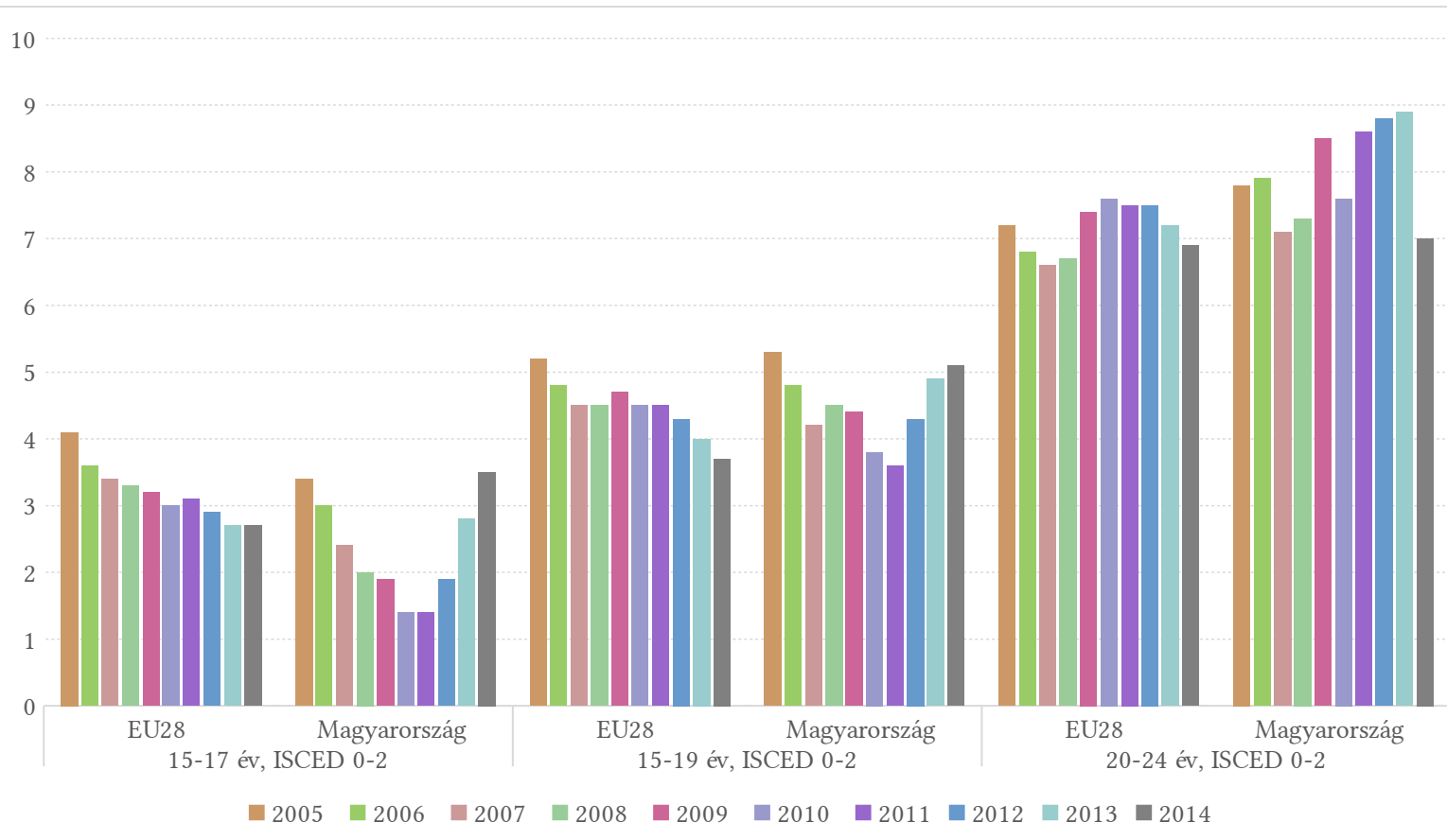
11. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>

12. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-concept-note-no.-6-early-school-leaving-and-lifelong-guidance/>



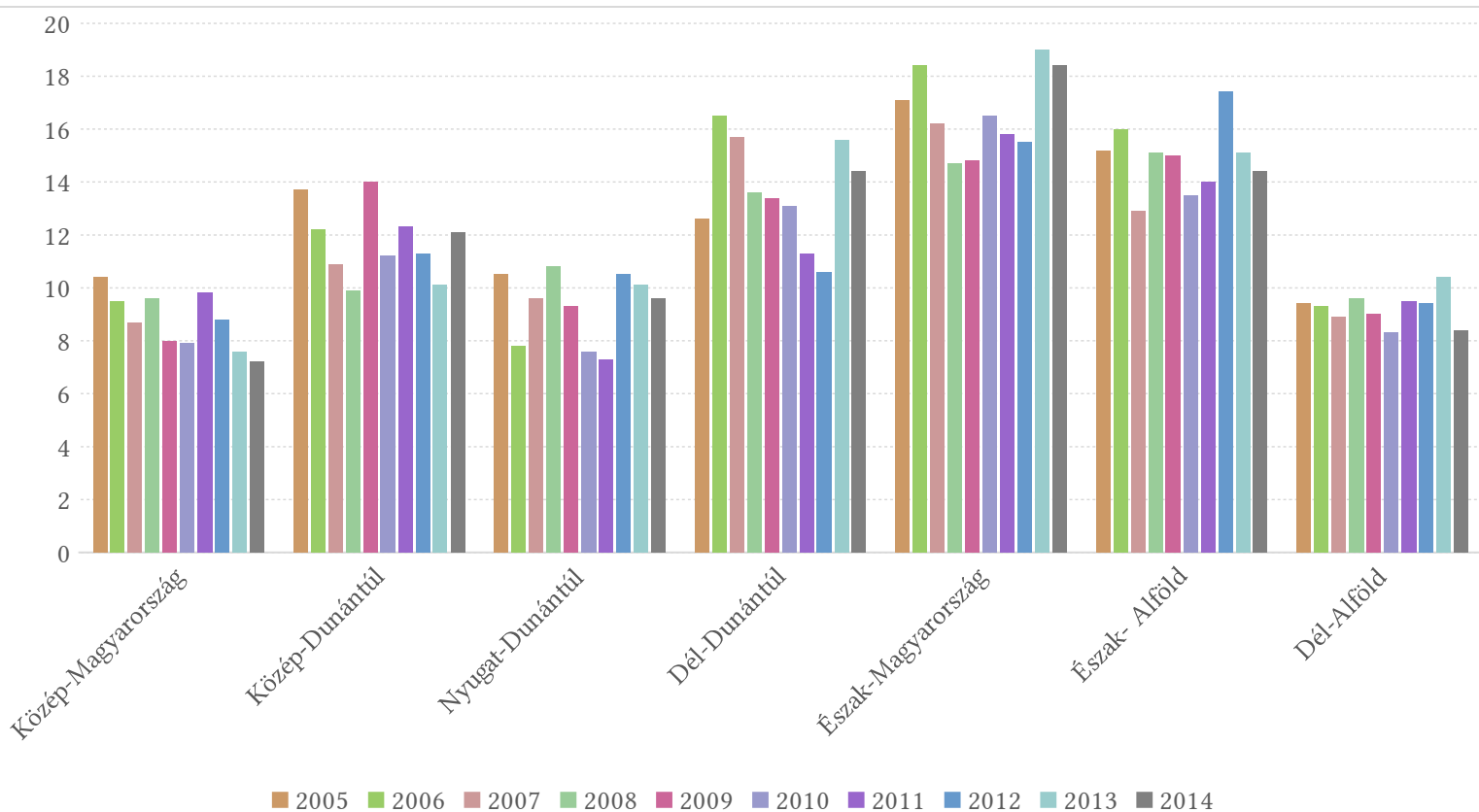
5. ábra: Nem dolgozó, nem tanuló fiatalok aránya a 18–24 éves korosztályban nemek szerint, ISCED 2011 0-2 szinten, 2005–2014. Forrás: Eurostat, 2015.

A korosztályi adatbontás alapján az uniós tendencia – az elmúlt tíz év adatai – mind a 15–17, mind a 15–19 évesek körében csökkenést mutat. A 20–24 éves korosztályban nem egyértelműek az adatok, a gazdasági válság nyomán 2009-től emelkedés figyelhető meg, majd 2012 után ismét csökkenni kezdett azok aránya, akik nem dolgoznak és nem is tanulnak. Ezzel szemben a magyar adatok egészen más tendenciát mutatnak. 2012-től kezdve egyértelműen nő a 15–17 és a 15–19 éves korosztályban is a nem dolgozó, nem tanuló fiatalok aránya, akik csak ISCED 2011 0-2 végzettséggel rendelkeznek. Ez összefüggésben állhat a tankötelezettségi korhatár változásával, hiszen a 2011-es köznevelési törvény 16 évre módosította a korábbi 18 éves tankötelezettségi korhatárt. A 20–24 éves korosztály adatai változó értéket mutatnak.



6. ábra Nem dolgozó, nem tanuló fiatalok aránya a 18–24 éves korosztályban korosztályok szerint, ISCED 2011 0-2 szinten, 2005–2014. Forrás: Eurostat, 2015.

A regionális adatok körében nem áll rendelkezésre iskolázottsági szint szerinti leválogatás, így itt csak valamennyi iskolai végzettség együttes összehasonlítására van mód. Látható, hogy 2014-ben kedvezőbb lett a NEET fiatalok aránya az előző évekhez képest, és ez minden régióban érvényesült. Ez a kedvezőbb adat – ugyanúgy, mint a korai iskolaelhagyás esetében – a nők adatainak változásával magyarázható. Miközben az előző évhez képest 1,9 százalékponttal növekedett a 18–24 éves férfiak körében a nem dolgozó, nem tanuló fiatalok aránya, addig a nők körében 3,2 százalékponttal csökkent az arányuk. Nagyságát tekintve ugyanazokban a régiókban a legmagasabb a NEET fiatalok aránya, mint a korai iskolaelhagyóké, vagyis Észak-Magyarországon a legmagasabb az arányuk, valamint szintén kedvezőtlen Észak-Alföld és Dél-Dunántúl adata is. Közép-Magyarországon, Közép-Dunántúlon és Nyugat-Dunántúlon közel hasonló a nem dolgozó, nem tanuló fiatalok aránya. A dél-alföldi fiatalok e két csoport között helyezkednek el. Ugyanakkor azt is láthatjuk az idősoros adatokon keresztül, hogy Közép-Magyarországon és Dél-Alföldön növekedett leginkább a NEET fiatalok aránya. Ez a folyamat éppen ellentétes a korai iskolaelhagyókhoz képest.



7. ábra: Nem dolgozó, nem tanuló fiatalok aránya a 18–24 éves korosztályban régiók szerint, valamennyi ISCED 2011 szinten, 2005–2014.

Ennek lehetséges magyarázata lehet, hogy ebben a régiós összehasonlításban az összes iskolázottsági szint szerepel, és az is előfordulhat, hogy nem kizárólag kényszer miatt nem dolgoznak, vagy nem tanulnak e csoport fiataljai, hanem önként választják az inaktív státuszt. Arra, hogy ez a csoport sokszínű és igen differenciált, nemzetközi kutatások is utalnak.¹³ Ugyanakkor a 2014-es adatokat jelentősen befolyásolhatja a közmunka program is, és az abba ágyazott képzés, amely viszont éppen a leszakadó régiók adatait teheti kedvezőbbé.

Nemzeti lemorzsolódási indikátor

Az előző két nemzetközi indikátor az oktatási rendszer kimeneti indikátoraiként értelmezhető. A folyamatindikátor viszont még iskolarendszeren belül, a tanulói továbbhaladásról is információt nyújt. Ilyen indikátor nem létezett korábban Magyarországon, mivel ez egyéni szintű tanulói adatokat feltételez. Hosszú fejlesztési folyamat¹⁴ eredményeképpen viszont 2014-től rendelkezésre állnak az ehhez szükséges adatok.

*LEMORZSOLÓDOTT tanuló*nak tekintjük azt a tanulót, aki az előző év azonos napján a tanulói nyilvántartásban szerepelt, a tárgyév október 1-jén már nem volt a tanulói nyilvántartásban (megszűnt a tanulói jogviszonya), és nem szerzett középfokú végzettséget.

13. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-concept-note-no.-6-early-school-leaving-and-lifelong-guidance/>

14. A fejlesztésben résztvevők: Kádárné Fülöp Judit, Lannert Judit, Salomvári György és Fehérvári Anikó. A bemutatásra kerülő adatok Salomvári György számításai alapján készültek.

A tanulói nyilvántartásban a következő jogviszony kategóriákat kell figyelembe venni a lemorzsolódók számításakor.

Megnevezés	Jogcím kód
Szakközépiskolai tanulmányait szakképesítés megszerzése nélkül befejezte	214
Szakiskola befejező évfolyamának sikeres elvégzésével (szakképzettség megszerzése nélkül)	215
Tanulmányait saját döntés alapján megszakította (nem tanköteles)	218
Szakiskolai tanulmányait szakképesítés megszerzése nélkül befejezte	219
Díjfizetési hátralék nem fizetése miatt (nem tanköteles)	220
Igazolatlan hiányzások miatt jogviszonya megszűnt (nem tanköteles)	222
Tanulmányok nem teljesítése második alkalommal, iskola egyoldalú nyilatkozatával (nem tanköteles)	224
Kizárással, fegyelmi határozattal	226
Törvényi akadály (korhatár)	228

1. Táblázat: Lemorzsolódás szempontjából releváns jogviszony kategóriák

A lemorzsolódási indikátor kritikus pontja a referencia-időpont meghatározása. Az eddigi vizsgálatok azt mutatták, hogy egyetlen referencia időpont meghatározása nem elegendő a lemorzsolódás folyamatának megragadására. Így legalább két referencia időpont (október 1. és február 1.) szükséges ahhoz, hogy a vizsgálati eredmények kontrollálhatók, a hibák kiszűrhetők legyenek.

A 2014-2015-ben elvégzett módszertani kísérlet alapján a referencianapon (2014. február 1-jén) az oktatási rendszerből lemorzsolódottak száma 42 254 fő volt.¹⁵ Ezt tekinthetjük a továbbiakban a kiinduló állapotnak.

Az alábbi adatokból jól látható, hogy a tankötelezettségi kor elérése alapvetően hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók jogviszonya befejezett (legalább) ISCED 3 végzettségi szint megszerzése nélkül szűnik meg (61%). A második legmarkánsabb tényező az igazolatlan hiányzás miatti kizárás (20%), amely szintén a tankötelezettségi kort elérő fiatalokra jellemző. Itt jegyezzük meg, hogy az igazolatlan hiányzás szigorúbb következményekkel jár a nem tanköteles korú tanulóknál, náluk már 30 óra hiányzás automatikus jogviszonymegszűnést von maga után, míg a tanköteles korúaknál 50 óra után vannak jogi következményei a hiányzásnak.

15. 2013. január 1. és 2014. január 31. között volt legalább egy olyan köznevelési intézménnyel fennálló jogviszonyuk, mely sikeres befejezés nélkül szűnt meg a vizsgálati időszakban. 2014. február 1-jén egyetlen köznevelési intézménnyel sem állt fenn jogviszony. 2014. február 1. – 2014. április 30. közötti időszakban nem jött létre új jogviszony. Az adott csoportba tartozó személyek nem rendelkeztek sikeres jogviszony befejezéssel.

Megnevezés	Jogcím kód	Lemorzolódott és nem jött létre új jogviszony (N)	Lemorzolódott, új jogviszony keletkezett és megszűnt (N)
Szakközépiskolai tanulmányait szakképesítés megszerzése nélkül befejezte	214	1852	3
Szakiskola befejező évfolyamának sikeres elvégzésével (szakképzettség megszerzése nélkül)	215	2818	0
Tanulmányait saját döntés alapján megszakította (nem tanköteles)	218	25146	216
Szakiskolai tanulmányait szakképesítés megszerzése nélkül befejezte	219	0	2
Díjfizetési hátralék nem fizetése miatt (nem tanköteles)	220	125	1
Igazolatlan hiányzások miatt jogviszonya megszűnt (nem tanköteles)	222	8123	162
Tanulmányok nem teljesítése második alkalommal, iskola egyoldalú nyilatkozatával (nem tanköteles)	224	1759	0
Kizárással, fegyelmi határozattal	226	494	10
Törvényi akadály (korhatár)	228	888	4

2. Táblázat: Lemorzsolódás szempontjából releváns jogviszony kategóriák létszámadatai

Azt is láthatjuk az adatokból, hogy a lemorzsolódás nem pusztán szakiskolai probléma, megállapítható azonban, hogy a szakképzést markánsan érinti, beleértve tehát a szakközépiskolai képzést is. Ugyanakkor az általános iskolában épp úgy előfordul, mint a gimnáziumi képzésben.

Szolgáltatások	Lemorzolódott és nem jött létre új jogviszony	Lemorzolódott, új jogviszony keletkezett és megszűnt
Általános iskolai nevelés–oktatás	6,7%	8,5%
Gimnáziumi nevelés–oktatás	12,9%	14,3%
Köznevelési hídprogram	0,2%	6,7%
Szakiskolai nevelés-oktatás	46,9%	48,9%
szakközépiskolai nevelés-oktatás	33,0%	21,5%
Összesen	100%	100%

3. Táblázat: Lemorzsolódottak létszámadatai képzési típusok szerint

Az általános iskolai lemorzsolódás viszont arra hívja fel a figyelmet, hogy vannak még olyan tanulók is, akik a tankötelezettségi koron belül még az ISCED 2 szintet sem tudják elérni, vagyis még alapfokú végzettséget sem

szereznek. Mivel az adatok csupán egy éve állnak rendelkezésre, így folyamatok és összefüggések elemzésére több év távlatában lesz alkalmas.

Konklúzió

A nemzetközi indikátorok 2010 óta romlást mutatnak a korai iskolaelhagyás területén. Az is látható, hogy nemek szerint különbség tapasztalható, mivel a nők nagyobb arányban jutnak el a középfokú végzettség megszerzéséig, mint a férfiak. Területileg is szembetűnőek a különbségek. Észak-Magyarország adatai jelentősen meghaladják az országos átlagot és 2,5-szeres az arány a legkedvezőbb helyzetű közép-magyarországi régióhoz képest. A NEET indikátor azt is megmutatja, hogy 2010 óta emelkedik a legfiatalabb korosztályok esetében is (15-17 év) a nem dolgozók és nem is tanulók aránya.

A teljes sokaságra vonatkozó mérés nem volt korábban ezen a területen, csak survey típusú mérések álltak rendelkezésre. 2014 az első év, amikor az első adminisztratív értelemben teljes iskoláskorú népességre vonatkozó adat áll rendelkezésünkre. Ez az új indikátor még csak kísérlet, a következő évek döntik el az adatok megbízhatóságát, érvényességét. Mindenesetre már ebből az egyetlen évből is látható, hogy jelentős azoknak a fiataloknak az aránya, akik középfokú végzettség nélkül hagyják el a közoktatást. Az adatokból az is látható, hogy a szakképzésben tanulókat érinti leginkább a lemorzsolódás. Fontos megjegyezni, hogy a szakközépiskolai képzésben ugyanúgy jelen van, mint a szakiskolaiban.

Mi magyarázza az adatok ilyen irányú változását? 2010-ben a kormányváltás jelentős oktatáspolitikai irányváltással is járt. 2010 után inkább a tehetséggondozásra, mintsem a leszakadók felzárkózására helyeződött a hangsúly. A korábbi fejlesztéseket vagy megszüntették (nem szakrendszerű képzés, kompetencia-alapú oktatás), vagy nem támogatták olyan mértékben, mint az előző kormány (integrált pedagógiai rendszer). Emellett – a lemorzsolódás szempontjából – jelentős változásnak tekinthető a tankötelezettségi kor leszállítása és a szakképzés átalakítása (Mártonfi, 2014). 18 évről 16 évre módosult a tankötelezettség korhatára, és a korábbi 2+2 helyett 3 évéssé vált a szakiskolai képzés. Nemcsak szerkezetében, hanem tartalmában is jelentősen megváltozott a képzés, mivel erőteljesen lecsökkent a közismereti órák aránya, így az egyébként is jelentős tudás- és képességhiánnyal érkező tanulóknak még kevesebb az esélye a felzárkózásra. Vagyis a trend megfordításához az oktatáspolitikának is irányt kell váltania. Ellenkező esetben további romlással kell számolnunk. Ezt modellezte Hermann és Varga (2012), akik arra a megállapításra jutottak, hogy 2020-ig akár 7%-kal kedvezőtlenebb is lehet a korai iskolaelhagyás rátája.

Szakirodalom

1. Balácsi Ildikó és Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. OFI, Budapest. 325–360.
2. Bánkúti Zsuzsa, Horváth Zsuzsa és Lukács Judit (2004): A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 5. 3–26.
3. Berényi Eszter (2015): Kudarc-rutinok vagy megoldás-keresés – probléma-narratívák a szakképzésben. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarcok és megoldások*. OFI, Budapest. 89–108.
4. Fehérvári Anikó (2012): Pályakezdő szakmunkások földrajzi mobilitása. In: Tomasz Gábor (szerk.): *Párhuzamok – kanyarok* (Szakképzettek pályakövetése). OFI, Budapest. 89–108.
5. Fehérvári Anikó (2015): Szakmunkás fiatalok pályakövetése. In: Ercsei Kálmán (szerk.): *Tanulási utak-pályautak*. OFI, Budapest. 39–54.
6. Fehérvári Anikó (szerk., 2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. OFI, Budapest.
7. Future skills supply and demand, Forecast 2012. CEDEFOP.
8. Brunello, G., Fort, M. and Weber, G. (2009): *The Economic Journal*, 119. 536, Conference Papers, 516–539.
9. Hajdu Tamás, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): Roma fiatalok a középiskolában. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 7. URL: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1407.pdf> Utolsó letöltés: 2015. szeptember 20.
10. Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel, Kertesi Gábor, Kézdi Gábor, Köllő János és Varga Júlia (2015): *Az érettségi védelmében*. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 1. URL: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1501.pdf> Utolsó letöltés: 2015. szeptember 20.
11. Hermann Zoltán és Varga Júlia (2012): *A népesség iskolázottságának előrejelzése 2020-ig*, *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 4. URL: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1204.pdf> Utolsó letöltés: 2015. szeptember 20.
12. Tyler, J. and Lofstrom, M. (2009) Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. *The Future of Children*, 19, 1. 77–103.
13. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): *A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége*. Zárótanulmány. MTA–KTI, Budapest.
14. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 3. URL: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1003.pdf> Utolsó letöltés: 2015. szeptember 20.
15. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 7–8. 798–853.
16. Kézdi Gábor, Köllő János és Varga Júlia (2008): Az érettségit nem adó szakmunkásképzés válságtünetei. In: Fazekas Károly és Köllő János (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör*, KTI, Budapest. 87–37.
17. Koszó Zoltán, Semjén András, Tóth Ágnes és Tóth István János (2007): Szakmastruktúra- és szakmataralom – változások a gazdasági fejlődés tükrében. *Kutatási Füzetek*, 2. MKIK GVI, Budapest. URL: http://old.gvi.hu/data/papers/KF20072_szakmastruktura_071106.pdf Utolsó letöltés: 2015. szeptember 20.
18. Lénárd Sándor és Kurucz Orsolya Ágnes (2014): A szakképzéssel foglalkozó intézmények sajátosságai az Országos Kompetenciamérés tükrében. Konferenciaelőadás. ONK, Debrecen. URL: http://onk2014.unideb.hu/wp-content/program_vegleges/ONK2014_kotet.pdf Utolsó letöltés: 2015. szeptember 20.
19. Liskó Ilona (2003): *Kudarcok a középfokú iskolákban*. Kutatás Közben. OKI, Budapest.

20. Dearden, L., Emmerson, C., Frayne, Ch. and Meghir, C. (2009): Conditional Cash Transfers and School Dropout Rates. *The Journal of Human Resources*, 4. 827–857.
21. Makó Ágnes (2014): *A pályakezdő szakmunkások munkaerő-piaci helyzete*. MKIK GVI, Budapest. URL: http://www.mkik.hu/upload/mkik/szakkepzes/kopeczi/szakiskola2014/szakiskola_2014_tanulok_tanulmany_140320.pdf Utolsó letöltés: 2015. szeptember 20.
22. Mártonfi György (2011): „Hány éves korig tartson a tankötelezettség?” *Válaszkísérlet egy rossz kérdésre*, Szakpolitikai javaslat. OFI, Budapest.
23. Mártonfi György (2014): Korai iskolaelhagyás – Hullámszó trendek. *Educatio*, 1. 36–49.
24. Mayer József (2008): Iskolaelhagyók. *Taní-tani*, 1. http://www.tani-tani.info/081_mayer Utolsó letöltés: 2015. szeptember 10.
25. Nagy Péter Tibor (2010): *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon*. Társadalom és oktatás, 35. OKI, Új Mandátum, Budapest.
26. Ostorics László: A tanulói teljesítménymérések jellemzői, jövőbeni irányvonalai, kritikái. In: Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. OFI, Budapest. 37–62.
27. Hawkins, R. L., Jaccard, J. and Needle, E. (2013): Nonacademic Factors Associated with Dropping Out of High School: *Adolescent Problem Behaviors Journal of the Society for Social Work and Research*, 3. 4. 58–75.
28. Oomen, A. and Plant, P. (2014): *Early School Leaving and Lifelong Guidance*. University of Jyväskylä, Finland: The European Lifelong Guidance Policy Network.
29. Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia In: Vámos Ágnes (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/05400/05467/> Utolsó letöltés: 2015. szeptember 20.
30. Rumberger, R. W. (2012): *Dropping out*. Cambridge: Harvard University Press.
31. Wilson, J. and Tanner-Smith, E. (2013): Dropout Prevention and Intervention Programs for Improving School Completion Among School-Aged Children and Youth. *A Systematic Review Journal of the Society for Social Work and Research*, 4, 357–372.
32. Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 1. 140–147
33. T. Kiss Judit (2011): Az iskolarendszerű szakképzés egyéni és társadalmi megtérülésének alakulása 1999–2010 között. *Educatio*, 3. 415–446.
34. Varga Aranka (2015): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások*. OFI, Budapest. 73–86.

Egyéni tanulási utak Koppenhágában I.

Schmitsek Szilvia*

Jelenlegi tanulmányomban a Koppenhágai Ifjúsági Életpálya-tanácsadási Centrum (továbbiakban KIÉC) és a Koppenhágai Ifjúsági Iskolahálózat (továbbiakban KII) működését, mindennapjait mutatom be, elsősorban az ott dolgozó és tanuló résztvevők nézőpontja, története alapján, rámutatva annak fontosságára, hogy az ott eltöltött időszak miért jelent fordulópontot az odajáró lemorzsolódott vagy a lemorzsolódás veszélyének kitett diákok számára. A felhasznált 20 interjút iskolavezetőkkel, tanárokkal, életpálya-tanácsadókkal, pszichológussal, döntéshozókkal és olyan volt diákokkal készítettem, akik a KII tanuló-központú pedagógiájának, támogató tanulási környezetének és a KIÉC-cel együttműködő intenzív életpálya-tanácsadásnak, megsegítésnek köszönhetően megszerették a tanulást, és visszatartáltak az oktatás és/vagy a munka világába. Ezen kívül betekintést kaphatunk a tanulók és a helyi közösség igényeihez rugalmasan alkalmazkodó intézményhálózat sajátosságai-ba négy kivételes intézmény bemutatásán keresztül, amelyek a következők: KIÉC, KII, Byhojskolen – Városi Iskola, Nye Veje – Új Utak. A tanulmány végén néhány javaslatot teszek a dán jó gyakorlatok alapján a korai iskolaelhagyás csökkentését elősegítő intézkedésekre, melyek megfontolás tárgyául szolgálhatnának hazai szinten a döntéshozók, valamint a releváns oktatási intézmények számára.

I. rész: „Az általában kiábrándult voltam...de a Városi Iskolában felfedeztem valamiféle szuper erőt..., azt mondták, okos vagyok...vagyis ez megadta az esélyt, hogy valahogy meglepetést szerezzek magamnak, bízzak magamban” (A tanulmány II. része a Neveléstudomány 12. 2015. 4. számában jelenik meg)

Kulcsszavak: egyéni tanulási utak, tanuló-központú pedagógia, támogató tanulási környezet, tanár-diák viszony, ágazatok közötti együttműködés, intenzív életpálya-tanácsadás

Bevezetés

Ez a tanulmány a készülő doktori disszertációm részeként született meg, amely három országot – Dániát, Angliát és Magyarországot – hasonlít össze abból a szempontból, hogy a középiskolába kerülő, lemorzsolódás veszélyének kitett, vagy az onnan valami okból lemorzsolódott tanulók milyen utakat járhatnak be, és miként kaphatnak segítséget az oktatási rendszertől és/vagy egyéb ellátó rendszerektől annak érdekében, hogy visszatérjenek az oktatás és/vagy a munka világába. A Koppenhága és környékéhez¹ tartozó különböző profilú oktatási intézményeket,² valamint ifjúsági életpálya-tanácsadó centrumokat³ a dán kormány két ösztöndíjának⁴ köszönhetően ismerhettem meg 2012-ben. A program második felében Koppenhágában a DPU⁵ dr. Peter Plant

* University of Warwick, ösztöndíjas doktorandusz, e-mail cím: s.schmitsek@warwick.ac.uk

1. Frederiksberg, Frederikssund, Humlebæk, Ishøj, Lyngby.

2. Elsősorban alternatív programmal működő, különböző célcsoporttal foglalkozó oktatási intézmények: Lille Skole-alternatív általános iskola; Byhojskolen – ifjúsági iskola; Nye Veje – ifjúsági iskola; 8th+9th Grade-ifjúsági iskola; Medieskolen és AFUK Produktionsskole – olyan sajátos iskola, ahol különböző termékeket készítenek értékesítésre; Frederiksberg HF – 2 éves középiskola; Krogerup Højskole – népfőiskola; Dagshøjskole, LO-Skolen – felnőttoktatási centrumok és Samsø Energy Academy – környezettudatos akadémia.

3. UU Frederikssund, UU København, UU-Nord, Lyngby-Taarbæk, UU jelentése: Ungdommens Uddannelsesvejlednings- Ifjúsági Életpálya-tanácsadási Centrum.

4. Danish Government Scholarship under the Cultural Agreements Programme.

5. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)- Aarhus Universitet, København – Neveléstudományi és Pedagógiai Intézet- Aarhus-i Egyetem, Koppenhága.

professzor volt a mentorom, akinek segítségével feltérképezhettem a komplex dán életpálya-tanácsadás rendszerét. A tanulmány alapjául szolgáló látogatások, óramegfigyelések, interjúk egy részét 2012-ben, második részét pedig a 2014/15-ös tanévben, a disszertációmhoz kapcsolódó terepmunkámon készítettem.

Dániai tartózkodásaim alatt próbáltam megismerni a dánok kultúráját és mindennapjait. Beszélgetéseim során sokan kihangsúlyozták, hogy az egyenlő esélyek biztosítása alapérték társadalmukban, ami magában foglalja az oktatáshoz való egyenlő hozzáférést társadalmi hovatartozástól függetlenül. Ugyanakkor nyomatékosították: azon kívül, hogy az oktatás fontos része a dán identitásnak, jelentős elemét képezi a társadalom emberi tőkéjével kapcsolatos gondolkodásmódnak is.

A dán életpálya-tanácsadás és oktatás rendszere

Az „Oktatás Mindenkinek” teória nagymértékben hozzájárul Dánia versenyképességéhez és növeli az innovatív fejlesztések lehetőségét is. Ezt a szemléletet valójában alátámasztja a kormány egyik, 2006-ban megfogalmazott jóléti reformja,⁶ amely azt az ambíciózus célt határozta meg, hogy 2010-re a dán fiatalok 85%-a, 2015-re pedig 95%-a szerezzen valamilyen végzettséget az ifjúsági oktatásban (egyenértékű a magyarországi középfokú oktatási intézményekben megszerezhető iskolai végzettségekkel) (*Madsen*, 2010). Ez a magas elvárás (95%) különböző intézkedések bevezetését tette szükségessé, melyek közül az egyik az életpálya-tanácsadás szerepének növelése abban, hogy ösztönözzék a fiatalok oktatásban való részvételét (NFF, 2014).

Az életpálya-tanácsadásnak hosszú története van Dániában, egészen az 1880-as évekre nyúlik vissza, amikor a pszichometriai méréseket modern megközelítésnek tekintették (*Plant*, 2009), innen eredeztethető a mostani koherens tanácsadó-rendszer, aminek a középpontjában a fiatalok állnak. Évtizedekkel ezelőtt a pályaeorientáció nem számított egy különálló foglalkozásnak, hanem azok a téma iránt érdeklődő tanárok művelték, akik óraszámkedvezményben részesültek, és az így felszabaduló óráikat tanácsadásra fordították. 2004 viszont egy fontos fordulópontot hozott, ugyanis a dán kormány deklarálta – a 2004-es „EU Határozat az Élethosszigtartó Tanácsadásról” alapján –, hogy az életpálya-tanácsadás egy teljesen különálló, teljes munkaidős, diplomához kötött, professzionális foglalkozássá váljon (*Plant és Thomsen*, 2012). Erről így számol be az egyik interjúalanyom: „...Igen, 2004 fontos dátum volt számunkra... a törvényi változás ugyan több társadalmi kontrollt hozott a tanácsadásba, de sokkal professzionálisabbá is tette azt. 15 éve vagyok a pályán, és elmondhatom, hogy a diploma megszerzése új identitást és szakmai büszkeséget adott a tanácsadóknak, sőt egyéb szakmák elismerését vívtuk ki ezzel... mert a régi alapján egyszerre voltam tanár is és tanácsadó is, és ez a felállás szerepkonfliktust jelentett, valamint a rövid tanácsadó-kurzusokon nem lehetett azt a tudást elsajátítani, amit 2004 után⁷ ... régen kevésbé voltunk felkészülve erre a fontos munkára...” (Tanácsadó 4).

A reform és későbbi módosításai alapján azok az életpálya-tanácsadók, akik a különböző centrumokban dolgoznak, három típusú képzési formában szerezhetnek diplomát:

1. BA diploma a közigazgatási ismeretek területéről, különös tekintettel az oktatási információs- és szakmaválasztási-tanácsadásra;
2. felsőfokú szakirányú képzés oktatási-, szakmaválasztási- és életpálya-tanácsadásból;
3. MA diploma életpálya-tanácsadásból (*Plant és Thomsen*, 2012).

A dán életpálya-tanácsadókat egy sor elmélet inspirálja, főleg személyközpontú és konstruktivista megközelítések, ezen kívül fontosnak tartják a holisztikus megközelítés érvényesülését is munkájuk során (*Plant*, 2009).

6. “Youth education for all” – „Ifjúsági oktatást mindenkinek”.

7. A diplomához kötött képzést érti alatta (a szerző megjegyzése).

Fontos megemlíteni még egy tényt, hogy a tanácsadásra a dánok a „vejledning” (útmutatás) fogalmát használják, ami egy adott személy adott úton történő végigvezetését, kísérését jelenti. Ez a gyakorlatban (pálya) mentorálást/életpálya-tanácsadást jelent. Ez a fogalom kiterjed mind a személyes életpálya-tanácsadásra, mind az iskolai életpálya-tanácsadásra, az életpálya-tervezési tanácsadásra és pályaaorientáció tanácsadásra általános- és középiskolásoknál, ezen kívül még karrier tanácsadásra és életpálya-fejlesztésre, követésre azoknál a tanulóknál, akik felsőoktatásban vesznek részt. Amint látható, ez egy komplex feladat, amely magában foglalja az információk és tanácsok adását, az életpálya-tervezési tanácsadást, a kapcsolódó kompetenciák feltérképezését, a tanuló mentorálását, pártfogását, ezen kívül megtanít döntéseket hozni, valamint a saját életpályánkat, karrierünket megtervezni, menedzselni (Plant és Thomsen, 2012).

A 2004-es törvény meghatározta azt is, hogy a „vejleder” (útmutató, vagyis életpálya-tanácsadó) miként vezesse a fiatalot a társadalom által elfogadott normalitás felé, ahol a társadalomban való aktív részvétel a munkán és az oktatáson keresztül történik. Ily módon, társadalompolitikai nézőpontból, az életpálya-tanácsadás egy látvány irányítási mechanizmusnak tekinthető, mivel a tanácsadáson keresztül az emberek olyan területet választanak, amely találkozik a saját és a társadalom, vagyis a munkaerőpiac érdekeivel. Ez a mechanizmus azonban kevés teret biztosít az alternatív választásoknak, és nyilvánvalóvá teszi a társadalmi kontroll szerepét, amely megjelenik törvényhozói kezdeményezésekben, mint például a 2010-es Ifjúsági Programcsomagokban.⁸

Egy másik fontos intézkedés volt az életpálya-tanácsadás professzionalizálása felé, hogy megalapították az úgynevezett Ifjúsági Életpálya-tanácsadási Centrumokat (Ungdommens Uddannelsesvejledning). Ezek olyan független intézmények, amelyek foglalkoztatják, irányítják az életpálya-tanácsadással foglalkozó szakembereket, és ezen felül még tréningeket is biztosítanak számukra. A centrumok elsődleges feladata az általános iskolából a középiskolába való átmenet mentorálása, ezen kívül pedig, megismertetni a fiatalokkal egy folyamaton keresztül saját képességeiket, érdeklődésüket és lehetőségeiket, hogy képesek legyenek megalapozott döntéseket hozni oktatásukkal és foglalkoztatásukkal kapcsolatban. Ezek az intézmények az első lépést jelenthetik az élethosszig tartó tanácsadás folyamatában. Az intézmény célcsoportja elsősorban az alsó-középfokú iskolás tanulók (hatodiktól tizedik osztályig), másodsorban középiskolások tanulmányaik befejezéséig és a rendszerből lemorzsolódók; gyakorlatilag elmondható, hogy bárki fordulhat tanácsadásért a centrumokhoz 24 éves koráig. Bár a tanácsadók különböző életkorokra és célcsoportokra specializálódnak, mégis 2003 óta – mióta a policy környezet is erre a célcsoportra fókuszál – jellemzőbb, hogy azokra a fiatalokra koncentrálunk, akik kiestek az iskolarendszerből, vagy ki vannak téve a lemorzsolódás veszélyének (Plant, 2013). Ifjúsági életpálya-tanácsadó centrumból 48 van Dániában, lefedve 98 önkormányzatot. Azok a fiatalok, akik befejezték középiskolai tanulmányaikat, ők a hét regionális központhoz fordulhatnak, amelyek elsődleges feladata a középiskolából a felsőoktatásba való átmenet mentorálása (UVM, 2015).

Fontos megemlíteni, hogy a tanácsadók nemcsak a centrumokban és a különböző oktatási intézményekben elérhetők, hanem könyvtárakban, ifjúsági klubokban, sportklubokban és a munkaügyi központokban is, együttműködve mentorokkal és más segítő szakemberekkel. Az egyik tanácsadó így beszélt erről: „...*Nekünk jelen kell lenni mindenhol, ahol a fiatalok megfordulnak. Ha a hegy nem megy Mohamedhez, Mohamed megy a hegyhez... vagyis ha a fiatalok nem jönnek hozzánk, akkor mi megyünk megkeresni őket, mert fontos, hogy jól informáltak legyenek...*” (Tanácsadó 2).

8. „Ungdom Pakke” – the Youth Packages on youth education and employment – Ifjúság Programcsomagok az ifjúsági oktatásról (középfokú oktatás) és a foglalkoztatásról.

A tanácsadók elérhetőségéről, több fórumon való jelenlétéről a fiatalok nagyon pozitívan nyilatkoztak: „... Mindig szívesen fordultam a tanácsadókhöz minden iskolában, ahova jártam... sőt, örültem annak is, hogy a házunkhoz közeli könyvtárban is kérdezhettem őket... mert tudom, hogy a tanácsadóknak tudniuk kell mindent az oktatásról, ők sokat vannak együtt diákokkal, sok tapasztalatuk van a különböző sulikról, élethelyzetekről... szóval, azt gondolom, hogy az ő tapasztalataik az előnyömré válhatnak... ezért is szerettem beszélgetni velük...” (Tanuló 6).

„...Nem, erről nem akartam beszélni Ulla-val (tanácsadó az iskolában), vele másról akartam... szóval a bátyám miatt, aki autista, jött hozzánk egy szociális munkás, aki említette, hogy vannak tanácsadó centrumok fiataloknak egész Koppenhágában... és akkor elmentem oda hetente egyszer, ahol az egyik tanácsadó mondta, hogy van egy terápiás csoport, ahol tabukról beszélgethetünk... így kerültem abba a csoportba, ahol olyan fiatalok vannak, akiknek alkoholisták a szülei... igen, Ulla fontos, de vele sok más dolgot kellett megbeszélnem... jó, hogy több helyre is fordulhatok...” (Tanuló 2).

Amint már a fentiekben említettem, 2010 óta a dán kormány törvénycsomagokat – „Ifjúság Programcsomagok” – fogadott el, amelyek kimondottan a 15 és 24 év közötti fiatalokat célozzák meg (Madsen, 2010). A csomagokban megfogalmazott intézkedésekkel elsősorban a fiatalkori munkanélküliség csökkentését akarták elérni azáltal, hogy több pénzt fordítottak gyakorlati/gyakornoki helyekre, tréningekre, munkahelyteremtő szolgáltatások létesítésére. Természetesen a célcsoport oktatása, képzése is fontos részét képezi a csomagoknak, mivel az szorosan összefügg a foglalkoztatással. Az intézkedések változást hoztak az életpálya-tanácsadásban, vagyis korábban a tanácsadás minden fiatal számára elérhető volt hatodik osztálytól egészen 24 éves korig, és ő saját maga eldönthette, hogy kíván-e vele élni vagy sem (Plant, 2010). A csomagok viszont megváltoztatták a tanácsadás jellegét és a természetét is, tehát az életpálya-tanácsadók formálisan elkezdnek dolgozni minden egyes tanulóval a hatodik-hetedik osztálytól. A szolgáltatások már nem önkéntes alapon választhatók, hanem a tanácsadó feladata, hogy minden fiatalról gondoskodjon, aki hozzá tartozik.

A komprehenzív iskola (Folkeskolen) végén, ami a kilencedik osztály, a tanácsadó az osztályfőnök értékelése, saját megfigyelései, és a tanulóval való találkozásai alapján készít egy összegzést minden egyes tanulóval, ami az egyéni jellemzői (pl. motiváció, felelősségvállalás, pontosság, a tanuló vágyai), szociális képességei (pl. együttműködés társaival, viselkedése a közösségben) és tanulmányi eredményei alapján megállapítja az adott tanuló felkészültségét a középfokú oktatásba való átmenetre, és megjelöli azt is, hogy milyen iskolatípusba menjen az adott tanuló. Ez az értékelés egy másfél éves munka eredménye, melyet a tanácsadó a tanulóval a nyolcadik osztály első felében elkezdi, megbeszélve a továbbtanulási terveket, majd amit később a kilencedik osztály közepén újra értékelnek. Tulajdonképpen másfél év van arra, hogy megállapítsák, készen áll-e a tanuló a középiskolába való átlépésre. A tanulók pályaválasztását segíti, hogy „belekóstolnak” a középiskola és a munka világába két-két hétig,⁹ amelynek keretében meglátogathatnak különböző iskolatípusokat és munkahelyi programokat, annak érdekében, hogy könnyebb legyen eldönteni számukra, hova szeretnének menni a komprehenzív iskola elvégzése után. Ha valaki még nem „kész” valamelyik képessége, kompetenciája, tanulmányi eredménye alapján az átmenetre, akkor egyéb alternatív oktatási programokban (lásd a továbbiakban) vehet részt.

A tanácsadókkal felvett interjúk alapján megállapítható, hogy további tipikus problémák is megjelennek, ami alapján még valaki „nem áll készen” a középiskolára: „Az elmúlt években a gyenge tanulmányi eredmények

9. Ez az úgynevezett Hídépítés Program (Bridge Building), aminek segítségével a fiatalok realisabb képet kaphatnak a középfokú oktatás világról és a különböző munkahelyekről. A programok szervezése, kísérése az adott életpálya-tanácsadó centrumhoz tartozik. A kététes programok alatt a fiatalok beszélgetnek az adott helyen tanulókkal, dolgozókkal, meglátogathatnak különböző tevékenységeket. Elmondható, hogy szinte minden tanuló részt vesz a 2 különböző profilú programban.

mellett megjelent az iskolától való szorongás, az iskolafóbia, ami azért van, mert félnek a magasabb iskolafokba való átmenettől a „betekintés a középiskola és a munka világába” ellenére is” (Tanácsadó 1); „...különböző személyiség- és magatartásproblémák vagy tanulási zavarok is előfordulnak, ezért nehezen tudnak alkalmazkodni a társaikhoz... van, akinek a családi hátterével vannak gondok, elválnak a szülők, de van olyan is, akit kiűznek otthonról a szülei... van, aki drogproblémákkal küzd, azért nem tud még továbbmenni... és persze van olyan, mikor ezek a problémák összeadódnak bizonyos esetekben...” (Tanácsadó 4). A tanácsadó szakember értékelései nem pusztán ajánlások, a tanuló csak abba az iskolatípusba mehet, amit jóváhagy a tanácsadó. Ha a tanuló mégsem fogadja ezt el, akkor fellebbezhet, és fordulhat ahhoz az iskolához, amelyikbe járni szeretne, és az iskola saját felvételi kritériumai alapján eldöntheti, hogy fogadja-e a diákot vagy sem.

A tanácsadók másik kötelező feladata, hogy minden hozzájuk tartozó 15-16 éves segítsenek egy személyre szabott oktatási-nevelési terv összeállításában, amely tartalmazza, hogy mit terveznek a komprehenzív iskola után. A terv készítésében a szülők/gondviselők is részt vehetnek, és aláírásukkal jóvá kell ezt hagyniuk. A tanácsadók arról számoltak be, hogy az együttműködésük sikeres szokott lenni. „...Számomra a terv készítéséhez a legfontosabb forrás a szülő, hiszen fontos információkat tudhatok meg tőle a tanulóról... csak ő ismeri a legjobban... a szülők általában a legjobbat akarják gyerekeknek, és olyan jó látni, mikor elégedettek a tervvel...” (Tanácsadó 2).

A másik nagy változás, amit a programcsomagok bevezetése hozott az az, hogy a tanácsadóknak öt napon belül kapcsolatba kell lépni azokkal a 15-17 éves fiatalokkal, akik valami miatt kiestek az iskolarendszerekből, és 30 napon belül találni kell a diák számára valamilyen új oktatási formát vagy munkát. A tanácsadók munkáját ennek a fontos feladatnak az ellátásában segíti egy országos adatbázis, ahol minden fiatal követhető, mert ide az iskolák, az adóhatóság, tehát minden ágens, aki a fiatallal kapcsolatba lépett, adatot szolgáltat. Tehát a tanácsadó számára egyértelműen követhető az adott fiatal pályafutása. A megkérdezettek egyike különösen fontosnak tartotta ezt: „Igen, cselekedj rögtön! Ez fontos, mert ezek a srácok eltűnnek, ha nem fogjuk meg a kezüket rögtön... két hét már sok lenne...” (Tanácsadó 4).

A tanácsadók arra ösztönözik a lemorzsolódó fiatalokat, hogy visszatérjenek az oktatás rendszerébe. Első lépésként a tanácsadó behívja egy találkozóra a fiatalokat és családjaikat, hogy változtassanak a fiatal oktatási tervén, amit ismét mindegyik résztvevő aláír. Ezután a tanácsadó nyomon követi a fiatal, és ha szükséges, akkor újra változtatnak a terven. Nagyon extrém esetben, ha a fiatal már többszöri próbálkozás, változtatás ellenére sem hajlandó együttműködni a tanácsadóval, nem vesz részt semmilyen oktatási, képzési formában, nem is dolgozik, akkor a tanácsadó köteles ezt jelezni a szociális intézményeknek, majd az továbbítja az ügyet az önkormányzat felé, amely megvonhatja a családtól a fiatal után járó pénzügyi támogatást (5000 DKK). Az egyik tanácsadó kihangsúlyozta: „...ez a politika akarata, ami teljesen szembe megy a tanácsadás természetével... szerencsére ilyen tényleg csak nagyon ritkán fordul elő, mert jó viszonyunk van a tanulóinkkal... számokban mondva, az elmúlt két évben öt ilyen eset volt¹⁰ ...ez az a feladat, amit a legkevésbé szeretünk, hogy ránk osztották, mert mi tanácsadók vagyunk, nem hatóság” (Tanácsadó 2).

A dán kontextus bemutatásának utolsó elemeként röviden írok az iskolarendszerről. Dániában számos intézményi lehetőség van az iskola előtti időszakban a gyerekek elhelyezésére (0-6/7 éves kor között), úgy mint bölcsődékben (Vuggestuer), óvodákban (Børnehaver) és olyan, életkor szempontjából integrált intézményekben, ahol a bölcsődések és óvodások együtt vannak (Aldersintegrerede Institutioner). Dániában a kötelező iskolalá-

10. Két kisváros iskolái tartoznak ehhez a centrumhoz (a szerző megjegyzése).

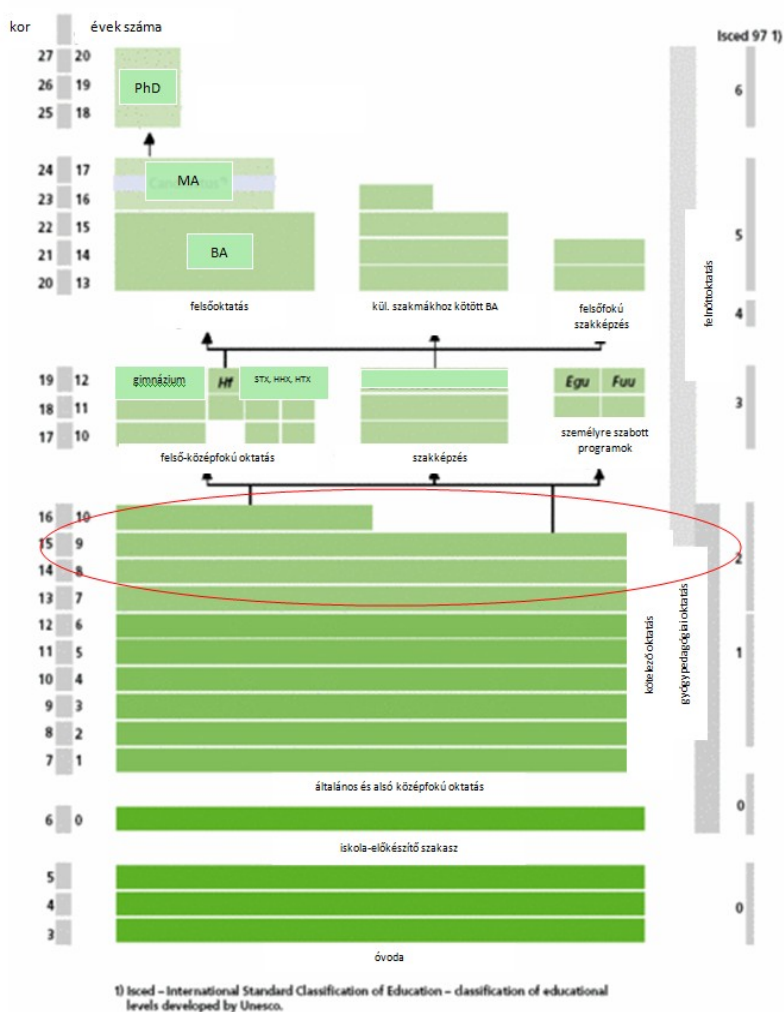
togatás időtartama kilenc év, ezt a kötelezettségét egy adott tanuló önkormányzati vagy magániskolában,¹¹ esetleg otthonoktatás keretében is teljesítheti (UVM, 2015). Az óvoda után legtöbbször az ún. Folkeskole-ba (Népiskola) mennek, ami egy komprehenzív,¹² a helyi önkormányzat által fenntartott intézmény. Az iskola egy előkészítő szakasszal kezdődik, majd folytatódik a kilenc évig tartó általános és az alsó-középfokú oktatással, ezen felül pedig még van a tizedik osztály, amely nem kötelező, csak választható. A kilencedik osztály végén egy vizsgát tesznek, amivel a középiskolába léphetnek, és a már fent említett tanácsadó által készített kompetenciaértékelésen is eldől, hogy készen állnak-e a következő iskolafokozatra.

A felső-középfokú oktatás elsősorban az általános középfokú, gimnáziumi szintű programokból és a különböző szintű szakképzési programokból áll. Ezek az oktatási formák rugalmasak, könnyű az átjárhatóság közöttük. A legtöbb diák – kb. 46,000 fő, ami a középiskolások több, mint 60%-a – a 4 gimnáziumi szintű programot választja, ezek közül hármat (STX, HHX, HTX) a 9. osztály elvégzése után, egyet (HF) pedig a 10. osztály után lehet elkezdni. Az STX és HF programok a humán tárgyakra, a természettudományokra és a társadalomtudományokra koncentrálnak. A HHX program keretében üzleti és gazdasági tanulmányokat egyesítenek idegen nyelvekkel és általános ismeretekkel. A HTX programban pedig technológiai és tudományos ismereteket, azon kívül pedig közismereti tárgyakat sajátíthatnak el a fiatalok. Ezeknek az oktatási programoknak az elsődleges célja, hogy felkészítsék a fiatalokat a felsőfokú tanulmányokra (UVM, 2015). Azok közül a diákok közül, akik az általános középfokú (képzési) programokban vesznek részt többségük (kb. 10-ből 7) a felsőoktatásba megy, ami Dániában nagyon széleskörű, és különböző profilú intézményeket foglal magában. A felsőoktatási intézményeknek több típusa van: egyetem, tudományegyetem, más felsőfokú végzettséget adó intézmények, nem akadémiai felsőfokú oktatási intézmények (NFF, 2012).

A szakmai képzettséget nyújtó középiskolák esetében megkülönböztetnek egy alap- és egy magasabb képzést nyújtó intézményt. A különböző profilú szakképzők rugalmas tréningeket nyújtanak a fiatalok számára a hagyományos szendvics-típusú programoktól¹³ egészen a személyre szabott szakképzésig.¹⁴

Az 1. ábra vázlatosan szemlélteti a dán oktatási rendszert, a piros elipszissel kijelölt rész pedig azt a tartományt, ami a tanulmány következő részében részletesebben ismertetésre kerül.

11. A dán magániskolákban – annak ellenére, hogy az államtól ők is jelentős támogatást kapnak – fizetni kell az oktatásért, de ez az összeg igen alacsony, ezzel is lehetővé téve, hogy mindenki számára elérhető legyen. A jellegét tekintve elmondható, hogy azért hívják őket magániskolának, mert vagy egy alternatív pedagógiai programot követ (pl. Rogers iskola, Rudolf Steiner-iskola, Szabad Iskola), vagy mert valamilyen egyházzal tartozó iskola.
12. A komprehenzív iskola (befogadó, átölelő, átkaroló) nem egy speciális iskolatípus, sokkal inkább egy működési mód, amely arra törekszik, hogy 10 éven át minden tanuló számára biztosítsa az érdeklődési körének és jövőbeni elvárásainak megfelelő képzést. Teszi ezt anélkül, hogy a gyerekek le kelljen cserélnie azt az intézményt vagy tanulócsoportot, amelyben diákéletét megkezdte.
13. Ebben a programban a gyakorlati képzést, ami általában 1 vállalatnál van, ötvözik a szakképző intézményben való tanulással.
14. EGU- egy 1,5–3 éves időtartamú, személyre szabott, alap szakképzési program, amelyben a gyakorlati helyen eltöltött idő dominál, az iskolában 20-40 órát vannak a tanulók, mindez meg van határozva a tanuló egyéni tervében. A gyakorlati helyet és az iskolát is a fiatal igényei alapján választják ki. A célcsoport azok a 30 év alatti fiatalok, akik nincsenek sem az oktatásban, sem a munkaerőpiacon, ezen kívül pedig elsősorban gyakorlat-orientáltak és tanulmányi eredményük gyenge volt.



1. ábra A dán oktatási rendszer szerkezete. Forrás: <http://www.ciriusonline.dk/Default.aspx?ID=3825> Utolsó le-töltés: 2008. szeptember 4.

Szakirodalom

1. Danish Ministry of Education/UVM (2015): *Overview of the Danish Education System*. URL: <http://eng.uvm.dk/Education/Overview-of-the-Danish-Education-System> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 15.
2. Madsen, P. K. (2010): *EEO Review: Youth Employment Measures, Denmark*. Centre for Labour Market Research (CARMA), University of Aalborg.
3. Northern Future Forum (2014): Background note- How to ensure the competitiveness of our educational systems: Denmark. *Working paper*. Helsinki.
4. Plant, P. (2009): *Fæste. Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning, 1886–2009*. [Hold. Danish educational and vocational guidance, 1886–2009]. Fredensborg: Studie og Erhverv.
5. Plant, P. (2010): *Vejledningsret – vejledningspligt. [Guidance right – guidance obligation]*. Vejlederforum Magasinet, 2011, 1–3.
6. Plant, P. és Thomsen, R. (2012): Career Guidance In Denmark: Social Control In a Velvet Glove. *Orientación y Sociedad*. 11. 27–52.
7. Plant, P. (2013): *Individual careers: individual learning and guidance*. Educational and Vocational Guidance, Bulletin 64. Bruxelles.

Származási kategóriák és lemorzsolódás a középiskolában (1953–1962)

Somogyvári Lajos*

Az 1948 és 1962 között („a hosszú ötvenes években”, lásd Sáska, 2006) létező származási kategóriák rendszerével a magyar történelmi szakirodalom eddig főleg a felsőoktatásba való bejutás szempontjából foglalkozott (Huszár, 2005; Ladányi, 1995; Sáska, 2006; Takács, 2008). A kategóriák azonban alapvetően befolyásolták a középfokú oktatást is: a beiskolázás során a szelekció eszközeként, a kor szóhasználatában „a szociális összetétel javítása érdekében” a munkás – paraszt származású diákokat részesítették előnyben (pozitív diszkrimináció), illetve korlátozták az osztályidegen kategóriába tartozó gyermekek bekerülését (negatív diszkrimináció) a középiskolába. A származási kategóriák gyakorlata számtalanszor előbukkant még az iskolai előmenetel során (értékelésnél, fegyelmi intézkedéseknél, társadalmi ösztöndíjak odaítélésénél stb.), majd a képzés lezárulásával, a továbbtanuláskor szintén felmerült a származás kérdése, a középiskola által adott ajánlások formájában. A kategóriák változatos (és egyáltalán nem következetes) alkalmazása egyfajta előzetes, mesterséges lemorzsolódást eredményezett a középiskolai- és főiskolai-, egyetemi felvételnél. Tanulmányom a származási kategóriák sokszínű használatát elemzi az 1953 és 1962 közötti időszakot vizsgálva, egy vidéki gimnázium és szakközépiskola gyakorlatában. Az írás változatos forrásanyagon alapul: az iskolai irattári dokumentumok (jelentések, naplók, anyakönyvek) mellett figyelembe vettem a megyei és országos oktatásirányítás által kiadott utasításokat, rendeleteket – a központi direktívák összevetése a helyi megvalósulással érdekes tanulságokat eredményezett. A kutatás során személyes visszaemlékezéseket, a járási pártbizottságok által írt ajánlásokat és beiskolázási jelentéseket, továbbá központi párthatározatokat is felhasználtam.

Kulcsszavak: oktatástörténet, származási kategóriák, lemorzsolódás, szocialista pedagógia, társadalmi egyenlőtlenség

Bevezetés

A totalitárius rendszerek egyik fontos jellemzője, hogy szeretik kontroll alatt tartani az elitbe jutás csatornáit, ebben a felfogásban az oktatási rendszer egyik fontos feladata a megfelelő vezetői réteg kinevelése lesz. Ezzel párhuzamosan kerül sor a származás szerint való megkülönböztetésre, egy közös ellenségkép megkonstruálására – ennyiben rokonítható például az 1920-ban bevezetett numerus clausus a származási kategóriák rendszerével (Czigány, 1997), jóllehet más a felvázolt jövőkép, a kiválasztott és diszkreditált célcsoport, a mechanizmus azonban analóg. Az oktatásirányítás egy absztrakt ideológia nevében (a faji tisztaság és a keresztény dominancia biztosítása a húszas években; a tudás demokratizmusa, a munkás-paraszt rétegek gyermekeinek helyzetbe hozása a kiépülő kommunizmusban),¹ adminisztratív módszerekkel szabályozza a társadalmi mobilitás egyik lehetséges útját, a felsőoktatásba való bekerülést.

Az iskolarendszer, mint a társadalmi újratermelés központi mechanizmusa mindig is a politikai akaratok központjában állt. A 20. század két meghatározó magyarországi politikai rendszerének (az 1920-as évek kereszténynemzeti kurzusának és az 1948 utáni államszocializmusnak) az iskoláztatásról és szelekcióról szóló diskurzusa

* Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Központ, egyetemi tanársegéd, e-mail cím: somogyvari.lajos@mftk.uni-pannon.hu

1. Sáska Géza már idézett tanulmányában ezt hívja a társadalmi egyenlőség megvalósítására tett kísérletnek.

hasonló érvekkel operált. A tanulmányi versenyben hátránnyal induló társadalmi csoportot kitüntetett, vezető szerepe miatt szükséges és igazságos támogatni ezen nézetek szerint, hogy egy új értelmiségi réteget hozzanak létre. A szocialista korszak származási kategóriáinak rendszere azonban ellentmondásos hatásokat eredményezett (hasonlóan a numerus clausushoz), ezért többször is módosították a gyakorlaton, majd elvileg megszüntették a kategóriákat.²

Tanulmányom nem a származási kategóriák történetét kívánja leírni, sokkal inkább annak helyi megvalósulását és hétköznapi gyakorlatát, ennyiben módszerem rokonítható a mikrotörténet, vagy az Alltagsgeschichte által felvázolt történelemfelfogással. A kutatás határait a forrásanyag és a téma szabja meg: a Somogy megyében található Tabi Állami Általános Gimnáziumot 1953-ban alapították, majd 1960-ban kísérleti Mezőgazdasági Gépszerelő Szakközépiskolával bővítették. A származási kategóriák megjelenési formáit a két intézménytípus esetében vizsgálom, egészen 1962-ig, amikor az MSZMP VIII. kongresszusa felszámolta a származás szerinti kategorizálást (*Ságvári és Vass, 1973. 587–588.*), majd a következő évben a pártvezetés határozatba is foglalta a megszüntetésből fakadó feladatokat (*Vass, 1978. 14–18.*). Valójában a kategorizálás az 1980-as évekig megmaradt, csak más formában érvényesült, mint azt majd a befejezésben láthatjuk.

Fontos megemlíteni az oktatástörténeti leírást megtermékenyítő szociológiai módszer (például: *Nagy, 2012*) hatását a származási kategóriák és a szelekció kérdésköréhez tartozó elméleti háttér felvázolásakor. A társadalmi rétegzettség és a továbbtanulás kapcsolatának vizsgálatáról (ilyenek például a mobilitáskutatások), az oktatási döntések meghozataláról több elmélet is született (ezek összefoglalása: *Bukodi, 1999*); a statisztikák és a szociális besorolás alapjául szolgáló fogalmak (osztály, réteg, csoport stb.) szintén többször változtak a köznapi, illetve tudományos diskurzusokban (*Bukodi, Altorjai és Tallér, 2006. 735–737.*). *Ladányi János* a magyar felsőoktatás összetételének változásait vizsgálva ezeket a hosszú távú trendeket mutatta meg (1994). Ennek a tágabb (szociológiai) kontextusnak a kiegészítése jelen dolgozat, adalékokat nyújt arról, hogyan működött a valóságban a szelekció és a lemorzsolódás a középiskolában.

A származási kategóriák jogi háttere

Kiinduló hipotézisem szerint a származási kategóriák nagy hatást gyakoroltak a középfokú iskoláztatásra – ennek a hatásnak jogi szabályozása és informális vonatkozásai egyaránt voltak. Az egyes esetekben változó mértékben érvényesültek a különböző szempontok, az egzaktnak szánt kategóriák valójában nagyfokú rugalmasságot tettek lehetővé. A kérdésnek az informális oldalát a legnehezebb megközelíteni, hiszen ennek nem maradt/nem maradhatott nyoma az írott forrásokban – a szóbeli visszaemlékezések, illetve a szabályoktól való eltérésekből kikövetkeztethető történések segíthetnek megérteni a besorolás gyakorlatát.

A tárgyalt időszakra (1953–1962) vonatkozóan négy dokumentum alapján tekintem át a kategóriák alakulását. *Jóboru Magda* miniszterhelyettes 1954. március 25-én valamennyi megyei és városi VB oktatási osztályvezetőjének és a középiskolák igazgatójának megküldte az utasítást a származás megállapításáról,³ ami ettől a tanévtől a továbbtanulást szabályozta és rendeletben is megjelent.⁴ A szülő (eltartó) 1945 előtti és utáni foglalkozását egyaránt figyelembe kellett venni, ami alól két kivétel volt: „A termelészövetkezetben dolgozó parasztokat a

2. A folyamathoz bővebben: *Takács, 2008. 22–97.*

3. *Egyetemi és főiskolai tanulásra jelentkező tanulók származásának megállapítása.* 1954. március 25. Oktatásügyi Minisztérium, 129/1954, Rudnay Gyula Középiskola Irattára (a továbbiakban: RGYKI), 48/1954.

4. *Oktatásügyi Minisztérium 847/853-68/1954. VIII. sz. rendelete.* RGYKI, 33/1956. A rendelet szövegében egyébként már nem esik szó az egyetemi vagy főiskolai felvételiokról.

„Dolgozó paraszt” kategóriába soroljuk, tekintet nélkül felszabadulás előtti foglalkozásukra. „Egyéb” kategóriába kerülnek azonban a mezőgazdasági termelőszövetkezetekben dolgozó volt önálló kisiparosok” (*Oktatásügyi Minisztérium 847/853-68/1954. VIII. sz. rendelete*. RGYKI, 33/1956.). Mindkét kitétel a szövetkezetesítés hatékonyságát segíthette, hiszen a TSZ-be való belépés biztosíthatta később a gyermek továbbtanulását, az 1945 előtti foglalkozás „eltörlését”, ugyanakkor a második eset az önálló kisiparosok, a „maszekok” ellen továbbélő negatív előítéletet tükrözte. A többi esetben az 1945 előtti foglalkozás volt az irányadó, a továbbiakban hat kategóriát állapít meg az irat – zárójelben adom meg a beírási naplókban és anyakönyvekben a kategóriának megfelelő bejegyzéseket:

1. Munkás (M): A mezőgazdasági és ipari üzemekben fizikai munkát végző dolgozók tartoztak ide – a bér-munkások, szakmunkások és alkalmi munkások, továbbá a kisegítő személyzet egyaránt, valamint a maximum 1 kataszteri holddal rendelkezők.
2. Dolgozó paraszt (Dp): az 1-től 25 holdig terjedő birtokos parasztokat sorolták be dolgozó parasztnak, ha a kataszteri tiszta jövedelem nem érte el a 350 aranykoronát. Állandó idegen munkaerő alkalmazása esetén az illető kuláknak minősült.
3. Értelmiség (É): egyetemi/főiskolai végzettségűeket, tanítókat, művészeket, írókat és újságírókat sorol itt fel az irat; továbbá az alkalmazottat foglalkoztató mérnököket, orvosokat, ügyvédeket, gyógyszerészeket. Ha nem a végzettségének megfelelő munkakörben helyezkedett el a szülő (pl. fizikai munkát végzett), akkor annak megfelelően kellett besorolni.
4. Alkalmazott (Alk vagy A): a nem fizikai munkát végző alkalmazottak közé tartoztak a tisztviselők, technikusok, művezetők, a honvédség, rendőrség állományai, az egészségügyi dolgozók, továbbá a kereskedelmi és közlekedési szolgálatot teljesítők.
5. Egyéb (E): kisiparosok, kiskereskedők (egy alkalmazottal) voltak a kategória tagjai, valamint azok az egyházi személyek, akik nem estek az X kategóriába.
6. X: a rendszer ellenségeit gyűjtötték egybe itt: a volt földbirtokosokat, arisztokratákat, gyár- és üzemtulajdonosokat, gazdag parasztokat, az 1945 előtt vezető állást betöltőket, a rendőrség és katonaság volt tisztjeit (ha már nem teljesítenek szolgálatot!) és a csendőröket. A politikai okokból B-listázott és elítélt emberek, az egyéb kategóriába nem sorolt egyházi személyek tartoztak még ide, valamint a több alkalmazottat foglalkoztatók. A múltban üzemmél, szanatóriummal rendelkező, de az ötvenes években már vezető beosztású orvosok, ügyvédek, mérnökök gyermekei az X kategóriába tartoztak, de mivel a szocializmus építését segítette a szülő szakképzettsége, ezért az ilyen tanulók más elbánásban részesültek. Az egynél több alkalmazottat foglalkoztató kisiparosok és kiskereskedők gyermekei, valamint a több segéddel rendelkező kereskedők és ipari kapitalisták (a tőkés szektor) gyermekei között szintén különbséget kellett tenni politikailag.

A rendszer bonyolult volt és természeténél fogva sok kérdéses eset merült fel, hiszen a kategóriák nem fedték le a teljes foglalkoztatás-szerkezetet. Több példát is felsorolt a minisztériumi dokumentum a kategóriákhoz, de a kivételek és a szakmájukat változtatók mind-mind lehetővé tették a több lehetőséget magában rejtő elbírálást. A későbbiekben látni fogjuk, hogy a helyi gyakorlatban mennyire rugalmasan kezelték a látszólag objektív kategorizálást.

Az 1956-os forradalom után némileg módosult a származási kategorizálás: 1957. március 14-én készült előterjesztés a Művelődésügyi Minisztériumban a kérdésről.⁵ Az iratot egyébként az a *Kónya Albert* írta alá, akinek ekkorra már megrendült a helyzete a minisztériumban, 1957. április 2-án fel is mentették tisztségéből „ingadozása és bizonytalansága” miatt⁶ – a személyi javaslat itt eufemisztikusan *Kónyának* az 1956-os *Nagy Imre*-kormányban betöltött szerepére és az utána hozott rendelkezéseire (például a hittanoktatás liberalizálására) utalhat. Az oktatásirányítás nagymértékben lecserélődött 1957 tavaszán, országos és helyi szinten egyaránt⁷ – ez zavart okozhatott az iskolai életben, ami az 1957–58-as tanév nem következetes kategorizálásainál is jelentkezett. Visszatérve az előterjesztésre: egyetlen különbség van a korábbi rendszerhez képest, ez pedig a szülő/eltartó „felszabadulás előtti” foglalkozásának konkrét időponthoz, az 1938-as évhez kötése volt. Ezzel egy már meglévő iskolai gyakorlatot szentesített az irat, jóllehet néhány oldallal odébb már megállapította a szerző, hogy ezt túlhaladta az idő és lassan anakronisztikussá válik. Ennek érdekében azt a megszorítást vezették be, hogy a fő szempont a tanuló életének utolsó kétharmada – ez alapján kellett megállapítani a származást. Újabb kivételt jelentett be egy 1957 nyarán keletkezett utasítás,⁸ ami az 1956-os „ellenforradalmi támadás leverésében (...) hősi halált halt” karhatalmisták és munkásörök gyermekeinek biztosított elsőbbséget a közép- és felsőiskolai felvételnél. Így nézett ki tehát az a rendszer, amit az ötvenes években figyelembe kellett venni a középiskoláknak a beiskolázásnál és a tanulók besorolásánál – ezek elemzése következik a további részben.

Felvétel a középiskolába

Külső-Somogy központi településeként Tab a II. világháborúig városi rangú járási székhely volt – 1946-ban, a közigazgatás átalakításával nagyközséggé vált (*Bolevác*, 1989). A világháborús veszteség után az ötvenes években nőtt a népesség, 1949-ben még 3960 fő lakott a községben, 1960-ban már 4265 volt a lakosságszám. A foglalkozás szerinti megoszlást tekintve Tab eltért a környezetétől.

Az 1949-es adatok szerint a járásban mindenhol a mezőgazdaság dominált a kereső lakosság körében (60-80 százalék között), ezzel szemben Tabon mindössze 38,4 százalék helyezkedett el az agrár-szektorban, az iparban pedig 30,9 százalék. A fennmaradó keresők a kereskedelmi-banki ágazat (7 százalék), a közszolgáltatás (7,6 százalék), a közlekedés (2,6 százalék) foglalkozási főcsoportjaiban helyezkedtek el; a be nem sorolt és fel nem tüntetett 13-14 százaléknyi dolgozó népesség pedig valószínűleg az egyéb kategóriába sorolt vagy értelmiségi lehetett (1949. évi népszámlálás..., 1950. 388–389.). A tények elemzésénél azt is figyelembe kell venni, hogy a világháború előtt jelentős számú zsidó népesség élt a településen, ami rányomta a bélyegét a későbbi foglalkozási szerkezetre is, jóllehet 1945 után már csak néhány zsidó család szerepelt a nyilvántartásokban.

Az elkövetkező években átalakult a foglalkozási szerkezet és a népszámlálási kategorizálás: az 1960-as adatok szerint a tabi lakosságnak mindössze 30,2 százaléka volt a mezőgazdaságban (ennek egyik oka a tévesítés befejezése lehetett, aminek eredményeként sok egyéni gazda foglalkozást váltott), egyéb népgazdasági ágak-

5. *Az egyetemi és főiskolai iskoláztatás problémái*. 1957. március 14. Művelődésügyi Minisztérium, MSZMP KB Agitációs és Propaganda Osztály, 1957. 288-22. f. 4. ó. e. 11-16. Magyar Országos Levéltár (a továbbiakban: MOL).

6. *Javaslat az Intéző Bizottsághoz a Művelődésügyi Minisztérium vezető funkcióinak betöltésére*. 1957. április 2. MSZMP PB, 1957. 288 – 5. f. 5/20. ó. e. 2. oldal, MOL.

7. A tabi gimnáziumból 1957 tavaszán népgazdasági (politikai) érdekből helyezték át *Englert Antalt*, *Pohner Kálmánt* (*Pohner* esetében tévedhetett az idézett irat, mert őt az általános iskolából küldték el), *az óvodából és az általános iskolából pedig Hámori Terézt és Péterfi* (helyesen: *Péterffy*) *Józsefet* (*Varga*, 1994. 68–69.), 1957 őszén az igazgatónak, dr. *Almásy Györgynek* kellett távoznia. *Hammer Károly* egykori diák visszaemlékezése szerint ugyanebben az évben távozott dr. *Varga László* nyelvtanár és 1956-ban disszidált *Tóth Sándor* testnevelő.

8. *Hősi halált halt karhatalmisták, munkásörök gyermekeinek felvétele a középiskolákba*. 1957. július 27. Művelődésügyi Minisztérium, 151/1957. RGYKI, 269/1957.

ban 28,5, az iparban 19,3, a kereskedelemben pedig 10,2 százalék dolgozott. Figyelemre méltó az egyéb kategória kimagasló aránya, az 1960-as népszámlálás idején jellemzően a közlekedés, szolgáltatás és közszolgálat szakmáit sorolták ide (1960. évi népszámlálás..., 1962. 42., 46–47., 106–107.); ezek a társadalmi rétegek pedig hagyományosan érdekeltek voltak gyermekeik középfokú taníttatásában, az oktatásba való befektetésben.

Az 1953-ban megindult Tabi Állami Általános Gimnázium a kortárs közvélemény szemében a városi státusz visszaszerzése felé vezető út egyik fontos állomásaként értékelődött, az új intézmény megindításának kezdeményezője a Megyei Tanács Oktatási Osztálya volt (Iby, 1953). A statisztikák szerint az első induló osztály – ami 41 főből állt – társadalmi származás szerinti összetétele így alakult:

- munkás – 9
- dolgozó paraszt – 20
- értelmiségi – 2
- egyéb – 10 (Irányi, 1992–1993).

A tanulókról vezetett származási kategóriák nem tükrözték Tabi foglalkozási szerkezetét, hiszen a tanulók majdnem fele dolgozó paraszt minősítést kapott, ugyanakkor a munkás származású diákok aránya jóval alacsonyabb volt a vártnál. Ennek oka a beiskolázás jellege lehetett: a diákok többsége (29 fő) bejáró volt és a környező falvakból érkezett. Az 1955–56-os tanévre jelentkezésnél még jobban romlott az oktatásirányítás szempontjából a gimnazisták társadalmi besorolása, a Járási Tanács Oktatási Osztálya meg is róttá az iskolát, amiért a „tanulók jelentkezése nem kielégítő. (...) kevés munkás és paraszt származású tanuló jelentkezett”.⁹ Az új igazgató, dr. Almásy György 1957-ben már kedvező szociális összetételről számolhatott be, az ekkor felvett első osztály származás szerinti megoszlása a következő volt: 21 munkás, 12 dolgozó paraszt, 5 értelmiségi, 7 egyéb.¹⁰ A külső elvárásoknak megfelelő eredmény a származási besorolás flexibilitásának is köszönhető, amit egy későbbi fejezetben fogok megvizsgálni.

1960 elején újabb utasítást adott ki a Művelődésügyi Minisztérium,¹¹ ami az 1959-es utasításokat erősítette meg és egészítette ki: „Arra kell törekedni, hogy az előző tanévhez viszonyítva tovább növekedjék az I. osztályba felvett munkás és dolgozó paraszt származású tanulók számaránya. Nagy gondot kell fordítani a gimnáziumok szociális összetételének további javítására. A mezőgazdaság szocialista átszervezésével kapcsolatban szorgalmazni kell a termelőségterületekben, állami gazdaságokban dolgozó parasztság gyermekeinek továbbtanulását...” (Kiemelés az eredetiben.)

A következő tanév elejének iskolai jelentése megközelítőleg az 1953-ban induló osztály összetételét ismételte meg – a beiratkozott tanulók „20,4%-a munkás, 53,4% paraszt származású”, a többi kategóriáról (egyéb, értelmiségi, alkalmazott) nem esett szó a forrásban.¹²

9. Beiskolázás. 1955. május 12. Járási Tanács VB Oktatási Osztálya, 847-13-1/1955. RGyKI, 67/1955.

10. Beiskolázás. 1957. június 8. RGyKI 241/1957.

11. 1960–61. évi iskoláztatási utasítás. 1960. március 1. Somogy Megyei Tanács VB Művelődésügyi Osztálya, 22076-21/1960. RGyKI, 164/1959-60.

12. A tabi gimnázium tanéveleji értékelő jelentése. 1960. szeptember 21. RGyKI, iktatás nélkül.

Tanév	Munkás	Dolgozó paraszt	Értelmiségi	Egyéb	
1953–54.		9	20	2	10
1957–58.		21	12	5	7
1960–61.		6	17	n. a.	n. a.

1. Táblázat: A gimnáziumi osztályok társadalmi összetételének változása (saját kutatás)

Osztályidegen, X-kategóriás említése csak két esetben fordult elő az iratanyagban – feltételezhető, hogy több, gimnáziumba jelentkező X-es is lehetett, de róluk nem maradt fenn külön feljegyzés. Őket vagy indoklás nélkül/helyhiányra hivatkozva utasíthattak el (rengeteg olyan irat maradt meg, ami csak egyszerű elutasítást tartalmaz – feltételezhető, hogy ezek között is akadhettek ilyenek), vagy egy másik kategóriába soroltak, hogy felvehessék az iskolába.¹³ Az első X-es eset jól ismert a helyi közösségben, az iskola évkönyvében is megjelent 2003-ban: *Takács Ilona* 1954-ben jelentkezett a Tabi Állami Általános Gimnáziumba, de nem vették fel. Visszaemlékezésében így mesélte ennek okait: „Elutasításom oka az volt, hogy édesapámat kuláknak nyilvánították, ezért nem lehettem középiskolás. Két év elteltével vettek fel, mint magántanulót, egy év alatt végeztem el az első és második osztályt. Harmadik és negyedik osztályban már nappali tagozatos lehettem.” *Takács Ilona* kintartását és szorgalmát igazolja, hogy ilyen „háttérrel” el tudta végezni a pécsi tanárképző főiskolát: a sors iróniája, hogy ezután „népgazdasági érdekből” a tabi középiskolába helyezték tanítani, ahol nyugdíjazásáig dolgozott (*Bereczk, Frányó, Irányi és Máj, 2003. 61–62.*). A másik, származásra hivatkozó elutasítást név nélkül ismertetem;¹⁴ a Somogy Megyei Tanács leirata 1959 augusztusában egy X-es leánytanulónak csak egy év termelőmunka után engedélyezte a felvételt az általános gimnáziumba.¹⁵ A későbbi névsorokban nem találtam meg a jelentkező nevét, további sorsa ismeretlen.

Az 1960. szeptember 1-jén meginduló, kísérleti Mezőgazdasági Gépszerelő Szakközépiskola a járás sajátosságaihoz igazodva bővítette a tabi középiskola képzési profilját. Több, mint kétszeres túljelentkezés volt az első osztályba (90 tanulóból 40-et vettek fel, lásd: *L. I., 1960*), a felvételi bizottság az általános iskolai tanulmányi eredményeket és a politikai megbízhatóságot vette alapul az elbírálás során.¹⁶ Nem volt személyes elbeszélgetés, a „*politicus clausus*” (a kifejezéshez lásd: *Valuch, 2006. 622.*) igazolását a járási pártbizottságok ajánlólevelei biztosították. A következő, 1961–1962-es tanév jelentkezési anyagában maradtak fenn ilyen ajánlások, ezek alapján rekonstruálni lehet a jelentkezés rendjét.

Öt járási pártbizottság küldött véleményezéseket (Barcs, Csurgó, Fonyód, Kaposvár, Marcali),¹⁷ Csurgó kivételével valamennyi pártszerv az igazgató megkeresésére nyújtott tájékoztatást a jelentkezett tanulókról. 40 főből négy felvételét nem javasolták „szüleik multbeli és jelenlegi magatartása miatt” – ezt a szempontot nem

13. A téma forrásokban egyébként erősen hiányos, lásd: *Nagy, 2015.*

14. Csak azokat az eseteket ismertetem névvel, amelyek már megjelentek nyomtatásban.

15. *X-es tanulók felvétele.* 1959. augusztus 31., Somogy Megye Tanácsa VB Művelődésügyi Osztálya, 22737-137/1959. szám. RGyKI, 10/1959-60.

16. *Hegedűs Miklós* szóbeli közlése – ő az első osztályba felvett tanulók egyike volt, később az intézmény igazgatóhelyettese lett.

17. MSZMP Járási Bizottsága, Barcs, 1961. március 28.; MSZMP Járási Végrehajtóbizottsága, Csurgó, 1961. április 29.; MSZMP Járási Pártbizottsága, Fonyód, 1961. március 27.; MSZMP Járási Bizottsága, Kaposvár, 1961. március 30.; MSZMP Járási Bizottsága, Marcali, 1961. április 6. RGyKI, 420/1961.

részletezte az illetékes. Az elfogadásra javasolt gyerekeknél általában a szülők foglalkozását említették meg a dokumentumok (legtöbbjük nem meglepő módon TSZ-dolgozó volt), illetve azok nem kifogásolható erkölcsi-politikai magatartását, esetleges párttagságát vagy funkcióját sorolták fel. A járási pártbizottságok ajánlásai néhol kitérnek az eltartó 1956-os események idején tanúsított (általában passzív) viselkedésére, 1945 előtti foglalkozására, sorrendet is felállítanak a területükről jelentkező tanulók felvételét illetően. Néhol érdekes „kiszólásokat” is találhatunk: „Nagyszülei, akikkel együtt élnek, igen vallásosak, erre kényszerítették a gyereket is, bár részéről ez nem tapasztalható. Szülei erkölcsi és politikai magatartása nem esik kifogás alá. (...) felvételét javasoljuk”. Az ajánlásokat négy esetben a járási első titkár, egy esetben az agit.-prop. osztályvezető írta alá, ami jelzi a középiskolai felvételi súlyát is.

Származási kategóriák a középiskolai gyakorlatban

A kategóriák nemcsak a középiskolai felvételt határozták meg, hanem a további középiskolai előmenetelre is hatással voltak. Az ötvenes évek lemorzsolódás elleni harca főleg az egyetemeken és a főiskolákon közismert (Donáth, 2008; Kardos, 2003; Sáska, 2006), – a nagy számban bekerült munkás és paraszt származású fiatalok jelentős része ugyanis kimaradt az intézményekből, mert nem tudták teljesíteni a követelményeket – de a kampány a középiskolákat is érintette. A felsőoktatással kapcsolatban a probléma már 1949-ben artikulálódott, amikor először kerültek be tömegesen a „munkáskáderek” a képzőhelyekre. Az MDP Titkársága a reakció támadásának tulajdonította a tanulmányi túlterhelést, „amely elsősorban a gyengébb előműveltséggel rendelkező munkás-diákok ellen irányul”.¹⁸ A későbbiekben többször felmerült még a kérdés, az MDP KV 1950. március 29-i határozata a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium szabotázs-tevékenységét tette felelőssé a nagyszámú bukáért, mely főleg a munkás és paraszti származású diákokat sújtotta – a közép- és felsőoktatásban egyaránt (Kardos, 2003. 75.).

A járás közoktatási helyzetéről készített 1955-ös feljegyzés¹⁹ szintén erre a problémára hivatkozik, a „Tanulmányi helyzet alakulása” című fejezet így kezdődik: „Az 1954–55-ös tanév fő célkitűzése volt (...) a munkás és paraszt származású tanulók tanulmányi eredményének emelése, valamint a politikai erkölcsi nevelés megjavítása iskoláinkban. Nevelőink a tanév első felében nem tettek meg mindent ezek célok megvalósításáért. Pártunk Központi Vezetőségének márciusi határozata²⁰ élesen felvetette ezeket a hiányosságokat és a határozat megjelenése óta bizonyos mértékű javulás mutatkozott. Pedagógusaink nagyobb mértékben keresték fel a munkás és paraszt származású tanulókat és kérték a szülők segítségét a tanulmányi eredmény megjavításához.”

A jelentés beismeri, hogy ezek a családlátogatások nem sok eredménnyel jártak, mert a paraszt szülők nem adták meg a szükséges segítséget – amit nem is lehet csodálni, hiszen a többségében hat elemi végzett szülőknek nem volt elegendő tudásuk ehhez, munkájuk mellett pedig erre már nem jutott idejük és energiájuk. Ezt követően a pedagógusokra terheli a felelősséget a Járási Oktatási Osztály, mert „pesszimista felfogás uralkodott” el egy részüknél a sikertelenség miatt és nem tettek meg mindent a korrepetálás sikeréért. A dilemma minden nevelő számára megfogalmazódott. Vagy a követelményekből és a szakmaiságból engedtek, így javítva a statisztikákon, vagy ugyanolyan mércével mérték a munkás, paraszt származású gyerekeket, mint az egyéb, értel-

18. *Jelentés és javaslat az egyetemeken mutatkozó lemorzsolódás leküzdésére.* 1949. december 21. MDP Titkárság, 276. f. 54. cs. 78. ó. e. MOL.

19. *Járási közoktatási helyzete.* 1955. augusztus 24. Járási Tanács VB Oktatási Osztálya, Tab. RGYKI, 183/1955.

20. Valószínűleg az 1955. március 2-4-i határozatra történik itt utalás, amelyben az újra megerősödő rákosista vezetés jobboldali elhajlasként ítélte el a Nagy Imre-féle pártvonalat. (Habuda, Izsák, Rákosi, Székely és T. Varga, 1998. 331–344.)

miségi vagy alkalmazott kategóriába tartozó tanulókat – ennek viszont rosszabb tanulmányi eredmény és politikai nyomásgyakorlás lett a következménye.

A hatvanas évek elejének munkatervre vonatkozó minisztériumi utasítása²¹ figyelemre méltó hasonlóságot mutat az ötvenes évek közepének megállapításaival. Újra előkerül a munkás- és paraszt fiatalok „intenzív tanulmányi segítése”, a szülők nevelése a szülői értekezletek és egyéb események felhasználásával, valamint az iskola politikai, ideológiai és erkölcsi hatásának fokozása. Az iratok által sugallt szándék a két kiemelt kategóriába tartozó diákok irányában nyújtandó kivételezés volt, tehát nemcsak a felvételinél, hanem a tanulmányok további támogatásánál is jelentkezett a pozitív diszkrimináció. Az osztályozásnál, vizsgáztatásnál természetesen nem lehet kimutatni a források szintjén a párt és az oktatásirányítás intencióinak hatását, de ez a szempont mindenképpen befolyással lehetett a tanári gyakorlatra. *Hegedűs Miklós* szóbeli közlése is alátámasztja ezt: a vizsgabizottságokban is jelen volt egy tag a járási pártbizottságból, nemcsak a felvételi bizottságokban. A járástól érkező politikai tagnak döntési jogköre volt, amit rendszeresen gyakorolt is – a pedagógiai és politikai szempontok eltérése többször generált konfliktusokat az értékelésnél.

Az osztályzás mellett a fegyelmezés és jutalmazás rendszerének szintén része volt a származási kategóriák használata, amit egy negyedévi osztályfőnöki jelentés igazol.²² A három osztály munkáját elemző dokumentum valamennyi tantárgyból felsorolja az intóket, rovákat, valamint ezek származási kategória szerinti megoszlását, a dicséretes esetében nincsen feltüntetve a szociális összetétel. A jelentésben ki vannak emelve a munkás és dolgozó paraszt besorolásba tartozó tanulókra vonatkozó bejegyzések, illetve egyes tanulóknál (szintén ezekben a kategóriákban) fokozottabb ellenőrzést tartottak szükségesnek az osztályfőnökök, hogy buzdítsák őket, valamint elősegítették internátusi elhelyezésüket. A fegyelmező intézkedések száma rendkívül magas volt: a 103 tanulóból 49 kapott rovét vagy intót, az összlétszám majdnem fele. 31 tanulónak orosz nyelvből írtak be, ez volt az a tantárgy, amit leginkább szankcionáltak a tanárok, feltehetően azért, mert ezt tartották a legfontosabb tárgynak. Az intók és rovók 42 százalékát egyéb kategóriába tartozó, 36,5 százalékát dolgozó paraszt, 20,3 százalékát munkás, 1,2 százalékát pedig értelmiségi tanuló kapta. Az egyéb kategória felülreprezentált az iskolai arányokhoz képest, úgy tűnik leginkább az ide tartozó diákokat érintette az iskolai fegyelmezés. Ahhoz, hogy magyarázatot találjunk erre, meg kell vizsgálni a besorolás sajátosságait, iskolai gyakorlatát – elemzésem ezzel zárul.

Négy, egymást követő gimnáziumi osztály tanulóit vizsgáltam meg ebből a szempontból – a beírási naplók és anyakönyvek segítségével²³ – az 1956 és 1959 közti időszakban (a hiányos forrásanyag miatt nem tudtam egy tanéven belül összehasonlítani a négy osztályt). Az elemzés nem törekszik teljességre, csak néhány jellemző példát szeretne kiragadni, így megmutatva a kategóriák rugalmasságát és változatos felhasználását. Minden tanuló neve mellett ceruzás beírás látható, melyek a már ismertetett jelzésekkel (M, Dp, A/Alk, E, É) tanúskodnak a besorolásról, ami a szülő/eltartó aktuális és 1945 előtti foglalkozásán alapultak (ez utóbbi csak az anyakönyvekben szerepelt). Elvileg azt a foglalkozást kellett figyelembe venni az osztályfőnöknek, ami meghatározó volt a család és a diák számára (1957-től ezt a tanuló életének utolsó kétharmadára vonatkoztatták), de ez a kitétel számtalan formában került értelmezésre.

21. *Feladatok az 1960/61. tanév iskolai munkatervre előkészítésére.* 1960. március 3. Művelődésügyi Minisztérium, 12692/1960. II. RGyKl, 170/1959-60.

22. *Osztályfőnöki elemzés a negyedév eredményeiről.* 1955. december 8. RGyKl, iktatás nélkül.

23. *Áll. Általános Gimnázium Tab I. osztályának anyakönyve az 1956/57 iskolai évben; Áll. Általános Gimnázium Tab II. osztályának anyakönyve az 1956/57 iskolai évben; Áll. Általános Gimnázium Tab reál IV. osztályának osztályozónaplója az 1957/58-ik iskolai évben; Áll. Általános Gimnázium Tab reál II. osztályának osztályozónaplója az 1958/59-ik iskolai évben.* RGyKl.

A tanulók többsége dolgozó parasztnak minősült, ha a szülő foglalkozása helyén fm. (földműves), esetleg paraszt állt, márpedig a tabi járás tanulói zömmel ilyen származásúak voltak. Nem minden esetben szerepelt azonban ilyen esetben a nevek mellett a Dp. Egy esetben az édesapa 1945 előtt kereskedőként, a világháború után földművesként dolgozott, a tanuló pedig A (alkalmazott) jelzést kapott, holott a fennálló szabályok szerint az Egyéb kategóriába tartozott volna. A statisztika javítása lehetett itt a cél, mert az osztályban nagyon sok volt már az E bejegyzés. Ebben az osztályban egy volt csendőr (1945 után földműves) gyermeke E jelet kapott, pedig X-esnek kellett volna lennie, azaz ebben az esetben a pozitív kivételezés egy osztályidegen irányában nyilvánult meg, ma már ismeretlen okokból. Ugyanezt az E-t kapta egy régebben asztalosként, most már a földeken dolgozó édesapa lánya – ez viszont már megfelelt a szabályozásnak, hiszen a tsz-ben dolgozó volt önálló kisiparos automatikusan az E kategóriába került. A bejegyzéseknél nem szerepelt, hogy egyéni gazdákról vagy szövetkezeti dolgozókról van-e szó, lehetséges, hogy az eltérő minősítéseket ez is magyarázhatja. A besorolásnál az egyéni szívességek rendszere szintén szerepet játszott: kisebb ajándékokért (pl. sonka, disznóvágásból származó hús) kedvezőbb kategóriában szerepelhetett a tanuló.²⁴

A munkás tanulók megfelelő arányát akkor is biztosítani kellett, ha éppen a beiratkozók között kevés ilyen volt. Ekkor került sor olyan trükkökre, mint például annál a tanulónál, ahol üresen hagyták a szülő foglalkozását, a ceruzás bejegyzés (M) munkás származást állapít meg. *Hammer Károly* visszaemlékezése szerint viszont az édesapa önálló villanyszerelő (kisiparos) volt, tehát az Egyéb (E) kategóriába kellett volna sorolni a diákot. A Tabi KTSZ dolgozói hol M, hol E besorolást kaptak, a nem következetes gyakorlat egyedüli logikus magyarázata a követelményeknek való megfelelés lehetett.

Az üresen hagyott munkahelyi rubrika más esetben is előfordult: *Jakus Imre* szülő neve mellett nem szerepelt foglalkozás, holott az illető a helyi és a tágabb közösség elismert alakjának számított. 1950 és 1979 között ő volt a tabi evangélikus lelkész, több egyházi lapba (*Harangszó*, *Új Harangszó*, *Evangélikus Élet*, *Diakónia*), valamint a Somogyba is publikált, rendszeresen szerepelt az evangélikus novella-antológiákban, saját kötetei is voltak (*Jáni*, 2004. 257, 277.). Egyházi személyként Egyéb vagy X kategóriát kellett volna, hogy kapjon gyermeke, de a neve mellett É (értelmiségi) szerepelt – a szelektív kategorizálás gyakorlatáról van itt szó. A két foglalkozás közül (író, egyházi személy) azt választotta ki a beíró, ami kevesebb hátránnyal járt a tanuló számára.

A besorolás egyébként nem a beiratkozáskor történt meg, hanem az osztályfőnökök végezték el a napló ki-töltésekor. A tanári döntések meghozatalánál az illető diák családjának kapcsolatrendszere, helyi ismertsége is számított (a már említett szívességi rendszeren kívül), továbbá a szorgalmas gyerekeket gyakran írták be kedvezőbb kategóriákba a pedagógusok, hogy az esetleges továbbtanulásukat elősegítsék.²⁵ Természetesen az osztályfőnökök személyes habitusán valószínűleg szintén sok múlott. Mindezek olyan tényezők, amelyek szubjektívek és nehezen kimutathatók.

Befejezés

A származási kategóriák változatos, rugalmas rendszere és gyakran változó gyakorlata nagymértékben befolyásolta a középiskolai életet a vizsgált időszakban. Az egymást kiegészítő írott és szóbeli források mozaikjából összeálló kép, az egyedi esetek sokfélesége igazolta a kutatás előfeltevéseit a jogi szabályozás gyakorlati flexibilitásáról. Az elemzés következő tanulsága volt az iskoláztatási jellemzők folytonossága az ötvenes évek első fele és a konszolidálódó Kádár-korszak között. Az igazi cezúrát nem az 1956-os forradalom jelentette, hanem a

24. *Hegedűs Miklós* szóbeli közlése.

25. *Hegedűs Miklós* szóbeli közlése.

származási kategóriák eltörlése 1962–63-ban (szintén 1963-ban vette le az ENSZ a magyar ügyet a napirendjéről az amnesztiának köszönhetően) – természetesen a munkás és paraszt származású tanulók fokozottabb segítségének igénye, jelszava a rendszerváltásig állandóan előbukkant, de már nem az addigi formában.

A hatvanas évek első felében gyökeresen átalakult az iskolarendszer, ezen belül a középfokú oktatás. A származási kategóriák eltörlésének hátterében ez is döntő szempont volt a rendszer konszolidációja mellett. Az 1961-es oktatási törvény (*Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye*, 1961. 25–34.) egyik fő célkitűzése az iskolák közelebb hozása volt az élethez. Ez a politechnika, a gyakorlati oktatás bevezetését jelentette, az 5+1-es rendszer keretében a gimnazisták is részt vettek a hét egy napján a termelésben, új iskolatípusként pedig létrehozták a szakközépiskolát. A központi cél az volt, hogy a szakmák elsajátítása felé tereljék a gimnazista fiatalokat is, hiszen az ötvenes évek végére értelmiségi túlképzés következett be, a felsőoktatás keretszámait ennek megfelelően csökkenteni kellett.²⁶

A származási kategóriák bevezetése elsősorban a továbbtanulás szabályozását, a felsőoktatásba való bejutás kontrollját szolgálta – és természetesen a középiskolai életre is nagy hatással volt. Az ötvenes-hatvanas évek fordulójára már elég munkás és paraszt származású káder került ki az egyetemekről, főiskolákról, így a felsőoktatás extenzív fejlesztése lekerült a napirendről, feleslegessé vált az addigi adminisztratív rendszer. Kérdéssé vált a kategóriák rendszerének hatékonysága és létjogosultsága is: a már ismertetett technikák segítségével könnyűszerrel meg lehetett kerülni a rendszert. Ezt alátámasztja az a tény, hogy az ötvenes évek végén a szellemi foglalkozásúak gyermekei a középiskolában a lakossági számarányhoz képest 2,61-szorosan, a felsőoktatásban pedig 3,13-szorosan voltak felülreprezentálva (*Nagy*, 2003. 8.) – a kulturális tőke megléte tehát továbbra is fontos tényezőnek bizonyult a tanulási döntések meghozatalakor és a gyakorlatban. Az új szabályozás valószínűleg felismerte az addigi kategorizálás anomáliáit, ezért ezt követően jobban figyelembe vették a felsőoktatásba jelentkezők felkészültségét. A korszakra jellemzően viszont továbbra is az erkölcsi-politikai magatartás fontosságát hangsúlyozták, azonos pontszámok esetén pedig előnyben kellett részesíteni (többek között) a termelésben dolgozó fizikai munkások és parasztok gyermekeit (*Takács*, 2008. 150–156.). A Kádár-korszakra jellemző „egyrészt-másrészt” megfogalmazás itt is érvényesült. A legfontosabb különbség 1962 után az volt, hogy innentől kezdve a szülőnek (eltartónak) a felvételi pillanatában betöltött foglalkozását vették figyelembe és nem az 1945 előtti. A kategorizálás tehát megmaradt, csak jobban közelítették az aktuális igényekhez.

Michel Foucault A szavak és a dolgok (2000. 9–15.) elején egy olyan, látszólag fantasztikus taxonómiát ismerttet *Borges* megidézésével, ami valójában keretet ad egy közösség tagjai számára az elképzelhető társadalmi valóság megjelenítésére. A származási kategóriák ugyanezt a funkciót szolgálták: az iskoláztatásban részt vevő szülők, tanárok és diákok ezeken a besorolásokon keresztül is látták/láttatták magukat és másokat. A hatalom tudása (ami kategóriákba sorolta az alattvalókat) ezen szereplők révén nyilvánult meg: a központilag kiadott szabályozást a helyi gyakorlatok konkretizálták és módosították, kihasználták és átalakították. A látszólag objektív csoportosítás egyeseknek előnyszerzésre adott alkalmat, míg másokat ugyanez a rendszer marginalizált és diszkreditált. A kategóriák időben és térben sem voltak állandóak – egyszerre rendelkeztek kijátszható és elnyomó természettel, ami az 1953 utáni államszocializmus egyik fő sajátossága is volt.

26. A párton belüli döntéshez lásd: *Soós*, 1999. 559–633., az átalakuló oktatási rendszer irányelveihez: *A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány által megbízott Iskolai Reform-bizottság*. 1960.

Köszönetnyilvánítás

Munkám elkészítéséhez sok segítséget nyújtottak *Hammer Károly* és *Hegedűs Miklós*, az iskola volt diákjai. Az intézményt ma Rudnay Gyula Középiskolának hívják – kilenc évet dolgoztam itt tanárként –, szintén köszönet illeti az itt dolgozókat és tanulókat a befogadásért és történeteik elmeséléséért.

Szakirodalom

Elsődleges források

Levéltári, irattári források

Magyar Országos Levéltár (MOL)

1. *1960–61. évi iskoláztatási utasítás*. 1960. március 1. Somogy Megyei Tanács VB Művelődésügyi Osztálya, 22076-21/1960. RGyKI, 164/1959–60.
2. *A tabi gimnázium tanéveleji értékelő jelentése*. 1960. szeptember 21. RGyKI, iktatás nélkül.
3. *Az egyetemi és főiskolai iskoláztatás problémái*. 1957. március 14. Művelődésügyi Minisztérium, MSZMP KB Agitációs és Propaganda Osztály, 1957. 288–22. f. 4. ó. e. 11–16. MOL.
4. *Áll. Általános Gimnázium Tab I. osztályának anyakönyve az 1956/57 iskolai évben; Áll. Általános Gimnázium Tab II. osztályának anyakönyve az 1956/57 iskolai évben; Áll. Általános Gimnázium Tab reál IV. osztályának osztályozónaplója az 1957/58-ik iskolai évben; Áll. Általános Gimnázium Tab reál II. osztályának osztályozónaplója az 1958/59-ik iskolai évben*. RGyKI.
5. *Beiskolázás*. 1955. május 12. Járási Tanács VB Oktatási Osztálya, 847-13-1/1955. RGyKI, 67/1955.
6. *Beiskolázás*. 1957. június 8. RGyKI 241/1957.
7. *Egyetemi és főiskolai tanulásra jelentkező tanulók származásának megállapítása*. 1954. március 25. Oktatásügyi Minisztérium, 129/1954, RGyKI, 48/1954.
8. *Feladatok az 1960/61. tanév iskolai munkaterve előkészítésére*. 1960. március 3. Művelődésügyi Minisztérium, 12692/1960. II. RGyKI, 170/1959–60.
9. *Hősi halált halt karhatalmisták, munkásörök gyermekeinek felvétele a középiskolákba*. 1957. július 27. Művelődésügyi Minisztérium, 151/1957. RGyKI, 269/1957.
10. *Jelentés és javaslat az egyetemeinken mutatkozó lemorzsolódás leküzdésére*. 1949. december 21. MDP Titkárság, 276. f. 54. cs. 78. ó. e. MOL.
11. *Javaslat az Intéző Bizottsághoz a Művelődésügyi Minisztérium vezető funkcióinak betöltésére*. 1957. április 2. MSZMP PB, 1957. 288 – 5. f. 5/20. ó. e. 2. oldal, MOL. Rudnay Gyula Középiskola Irattára (RGyKI)
12. *Járás közoktatási helyzete*. 1955. augusztus 24. Járási Tanács VB Oktatási Osztálya, Tab. RGyKI, 183/1955.
13. MSZMP Járási Bizottsága, Barcs, 1961. március 28.; MSZMP Járási Végrehajtóbizottsága, Csurgó, 1961. április 29.; MSZMP Járási Pártbizottsága, Fonyód, 1961. március 27.; MSZMP Járási Bizottsága, Kaposvár, 1961. március 30.; MSZMP Járási Bizottsága, Marcali, 1961. április 6. RGyKI, 420/1961.
14. *Oktatásügyi Minisztérium 847/853-68/1954. VIII. sz. rendelete*. RGyKI, 33/1956.
15. *Osztályfőnöki elemzés a negyedév eredményeiről*. 1955. december 8. RGyKI, iktatás nélkül.
16. *X-es tanulók felvétele*. 1959. augusztus 31. Somogy Megye Tanácsa VB Művelődésügyi Osztálya, 22737-137/1959. szám. RGyKI, 10/1959–60.

Forráskiadványok

1. 1949. évi népszámlálás. 8. A foglalkoztatási statisztika részletes eredményei (1950). Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
2. 1960. évi népszámlálás. 3. I. Somogy megye személyi és családi adatai (1962). Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
3. Habuda Miklós, Izsák Lajos, Rákosi Sándor, Székely Gábor és T. Varga György (1998): *A Magyar Dolgozók Pártja határozatai, 1948–1956*. Napvilág Kiadó, Budapest.
4. Ságvári Ágnes és Vass Henrik (1973): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai, 1956–1962*. Kossuth Kiadó, Budapest.
5. Soós László (1999): *A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1959–1960. évi jegyzőkönyvei*. Magyar Országos Levéltár, Budapest.
6. *Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye* (1961). Közzéteszi az Igazságügyminiszter közreműködésével a Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány Titkársága. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
7. Vass Henrik (1978): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai, 1963–1966*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Folyóirat-cikkek

1. A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány által megbízott Iskolai Reform-bizottság (1960): Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére. *Somogyi Néplap*, 1960. szeptember 4. 3.
2. Iby András (1953): Megnyílt a tabi ált. gimnázium. *Somogyi Néplap*, 1953. szeptember 9. 4.
3. L. I. (1960): Szakmunkás-képesítés – érettségi. *Somogyi Néplap*, 1960. október 27. 5.

Másodlagos források

1. Bereczk József, Frányó László, Irányi Károly és Máj Henrik (2003): *A Rudnay Gyula Középiskola története. 1953–2003*. Rudnay Gyula Középiskola és Kollégium, Tab.
2. Bukodi Erzsébet (1999): Educational choices in Hungary. *Statisztikai Szemle*, 4. 71–94.
3. Bukodi Erzsébet, Altorjai Szilvia és Tallér András (2006): A magyar foglalkoztatási rétegszerkezet az ezredforduló után. *Statisztikai Szemle*, 8. 733–763.
4. Czigány Lóránt (1997): A nép államának gimnáziuma, 1950. *Kortárs*, 7. 99–109.
5. Donáth Péter (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarország, 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
6. Foucault, Michel (2000): *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
7. Huszár Tibor (2005): Az elittől a nomenklatúráig. Az intézményesített káderpolitika kialakulása és néhány jellemzője Magyarországon (1945–1989). *Szociológiai Szemle*, 3. 8–69.
8. Irányi Károly (1992–1993): A tabi középiskola története 1953–1985. *Tabi Kilátó*, 1992–1993, 149–173.
9. Jáni János (2004): *A Somogy-Zalai Evangélikus Egyházmegye és gyülekezeteinek története*. Somogy-Zalai Evangélikus Egyházmegye, Kaposvár.
10. Kardos József (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 6-7. 73-81.
11. Ladányi Andor (1995): A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, 3. 485–500.
12. Ladányi János (1994): *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Educatio, Budapest.

13. Nagy Mária (2015): *X-esek*. URL: http://www.telepesek.hu/pdf/muhely_X-es.pdf Utolsó letöltés: 2015. július 13.
14. Nagy Péter Tibor (2003): A középfokú nevelés huszadik századi történetéhez. *Iskolakultúra*, 3. 3–14.
15. Nagy Péter Tibor (2012): *Oktatás-történet, – szociológia*. Iskolakultúra, Veszprém.
16. Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 3. 593–608.
17. Takács Róbert (2008): *A származási megkülönböztetés megszüntetése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
18. Valuch Tibor (2006): A magyar művelődés 1948 után. In: Kósa László (szerk.): *Magyar művelődéstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 565–689.
19. Varga Gyula (1994): *Somogy megye népoktatásának, közoktatás-irányításának története*. Somogy Megyei Közgyűlés Oktatási Bizottsága, Kaposvár.

Tanulmányok

Körkép

Hazai és nemzetközi kutatások az egészségi állapotról

Nagyváradai Katalin* és Mátrai Zsuzsa**

Az egészségi állapottal kapcsolatos kutatások megegyeznek abban, hogy azt több tényező együttes hatása befolyásolja. Az egészségi állapot témaköréhez kapcsolódó nemzetközi és hazai szakirodalom legnagyobb részére az önbecslésen alapuló (szubjektív) mutatók publikálása jellemző, így viszonylag kevés kutatás épít objektív, azaz mért adatokra. A tanulmányban három tematikai egységben tekintjük át a hazai és nemzetközi szakirodalomból az egészségi állapotra vonatkozó kutatásokat, felvetve egy újabb kutatási irány lehetőségét is.

Kulcsszavak: egészségi állapot, szubjektív mutatók, objektív mutatók, önbecslés, mért adatok

Bevezetés

Az egészségi állapottal kapcsolatos kutatások megegyeznek abban, hogy azt több tényező együttes hatása befolyásolja. Ugyanakkor maga az egészségfogalom is komplex, nem csak testi, hanem lelki egészséget is jelent. Az egészségi állapot témaköréhez kapcsolódó nemzetközi és hazai szakirodalom legnagyobb részére az önértékelésen alapuló (szubjektív) mutatók publikálása a jellemző és viszonylag kevés kutatás épít objektív, azaz mért adatokra. Mindez elmondható az általános és a speciális (például, egészségügyi dolgozók) populációk vonatkozásában is. A szubjektív egészségi állapottal foglalkozó kutatások az adott minta háttéradatain túl, bemutatják többek között az aktuális populációnak az étellel való elégedettségére, a társas támogatottságára, a jól-létére vonatkozó jellemzőit is. Foglalkoznak továbbá az egyén tápláltsági állapotával, de csak a testmagasság és testsúly önbevalláson alapuló értékarányai alapján. Az objektív egészségi állapotra irányuló kutatások viszont a vizsgált személyek tápláltsági állapotát műszeres mérések segítségével határozzák meg.

Az egyén szubjektív egészségi állapotának értékelésére az évek során a kutatók számos módszert dolgoztak ki, illetve jó néhány eszközt alkalmaztak. Ide tartoznak például az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization) által validált kérdőívek vagy más nemzetközi szervezetek által érvényesített tesztek. Az objektív egészségi állapot mérésére leggyakrabban használt eszközök közé tartoznak például a személymérleg, az antropométer, a magasságmérő, a mérőszalag, de a legújabb kutatásokban már testösszetétel mérő készülékeket is alkalmaznak. A kérdőívek, illetve tesztek adatai önbevalláson alapulnak, tehát szubjektívek, míg a mérőeszközökkel objektív adatokat kapunk az egyénről.

Szubjektív adatokon alapuló egészségi állapot kutatások

Magyarországon a legnagyobb elemszámú (N=12000), szubjektív adatokon nyugvó egészségi állapotot feltáró kutatás a Hungarostudy kérdőíves felmérésen alapul. Az adatfelvételeket 1988 óta hét-, illetve háromévente ismételték (1995, 2002, 2005/2006, 2013). Az egyes felmérések adatai, illetve a fent említett időközönként végzett vizsgálati eredmények összehasonlítása segíti a jelentősebb egészségi problémák feltárását, továbbá adatokat szolgáltat ezek előfordulási gyakoriságáról, biológiai, pszichológiai, szociális háttértényezőiről. Az önbecsült egészségi állapottal, az egészség- és betegviselkedéssel kapcsolatos egészségfelmérések nagy

* Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, Sporttudományi Intézet, Szombathely, tanársegéd, e-mail cím: itaky@mnsk.nyme.hu

** az MTA doktora, a Nyugat-magyarországi Egyetem, professor emerita, e-mail cím: matrazsu@gmail.com

jelentőséggel bírnak, mert olyan információkat nyújtanak, melyeket nem lehet a hivatalos nyilvántartásokból összegyűjteni, csak a lakosság személyes kikérdezése útján szerezhetők be.

A 2002-es Hungarostudy felmérés alapján elmondható, hogy a megkérdezettek 16,5%-a tartotta az egészségi állapotát rossznak vagy nagyon rossznak, 39,2% közepesnek, 43,8% pedig jónak vagy kiválónak (Réthelyi, 2006). A nemi megoszlást vizsgálva, Csoboth (2006a) kutatása azt mutatja, hogy a nők 6%-a, míg a férfiak 8,9%-a ítélte kiválónak az egészségi állapotát; nagyon rossznak a nők 5,3%-a, a férfiaknak pedig 3,9%-a. A nőknél az egészségi állapot szubjektív megítélését nagyobb mértékben befolyásolja az iskolai végzettség, a foglalkozási státusz és a családi állapot, mint a férfiaknál. Az életkor előre haladtával az egészségüket rossznak vagy nagyon rossznak minősítők aránya jelentősen megnő; a 31-40 éves korosztályban 7,1%, míg a 41-50 évesek között 29,6%, az 51-60 évesek korosztályában pedig már 46,2% az arányuk (Kovács és Jeszenszky, 2006).

A speciális, súlyos betegekkel foglalkozó egészségügyi dolgozók populációjában (N=200) végzett kutatás kimutatta, hogy szignifikáns különbség van az egészségi állapot önértékelése tekintetében az orvosok és a nem diplomás ápolók, ($p=0,006$) illetve a diplomás ápolók és a nem diplomás ápolók között ($p=0,006$). Ez is bizonyítja, hogy az iskolai végzettség hatással van az egészségi állapot önbecsítésére (Hegedűs és Riskó, 2006); emellett az anyagi helyzet is jelentős befolyást gyakorol rá (Kopp és Skrabski, 2006/a). Érdekes adat, hogy a rendszeresen sportolók (a heti egy, vagy annál több sporttevékenységet tekintették rendszeresnek) szignifikánsan jobbnak ítélték az egészségi állapotukat, mint a rendszeresen nem sportoló társaik ($p<001$). Így más tényezők (például életkor, nem) kiszűrése után a rendszeres sport maradt az igazán független prediktor a saját egészségi állapot megítélésében (Gémes, 2006).

Egy svéd tanulmányban (Molarius és mtsai., 2006) a társadalmi-gazdasági körülmények, a munkakörülmények, az életmódtényezők és az önbecsült egészségi állapot közötti összefüggéseket vizsgálták a 18-79 év közötti férfi és női lakosság körében. A tanulmány erőssége a vizsgált populáció nagy létszáma és a széles kontextusból adódó sokféle változó. Az adatokat 2000 tavaszán vették fel és véletlenszerű rétegzett mintavételt alkalmaztak. Összesen 46646 fő válaszolt a kérdőívre, a teljes válaszadási arány 65%-os volt. A vizsgálatban a legerősebb kapcsolatot a rossz egészségi állapot és a szociális helyzet között találták, összefüggésben a hátrányos helyzetű emberek gazdasági nehézségeivel, szociális támogatásuk hiányával és alacsony szintű foglalkoztatottságukkal. A következő legerősebb kapcsolat az életkor, a nem, az etnikai hovatartozás, és az életmódbeli tényezők között volt. Ezek mellett a mozgásszegény életmód, valamint a soványság és az elhízás is összefüggést mutatott az egészségi állapot rossz önbecsítésével. Azon foglalkoztatottak esetében is rosszabb volt az egészségi állapotuk önbecsítése, akik elégedetlenek voltak a munkájukkal, illetve aggódniuk kellett a munkahelyük elvesztése miatt. Ezt a megállapítást támasztotta alá az megfigyelés, mely szerint a munkájukkal nagyon elégedetlenek hétszer nagyobb valószínűséggel értéklik rossznak az egészségi állapotukat, mint mások.

Az erős kapcsolatokat az egészségi állapot és a munkahelyi környezet valamint az anyagi helyzet között más kutatásokból nyert megállapításokkal is megtámogatták a tanulmány szerzői. Korábbi vizsgálatok is igazolták, hogy a magas munkahelyi követelmények a munka feletti alacsony ellenőrzéssel párosulva károsak az egészségi állapot reálisabb önbecsítésére (Karasek és Theorell, 1990; Marmot és mtsai., 1998). A gazdasági mutatók, mint például az anyagi nehézségek és a pénzügyi bizonytalanság, szintén hatással vannak az egészségi állapotra (Yngwe, Diderichsen és Whitehead, 2001; Ecob és Smith, 1999; Ferrie, Shipley és Stansfeld, 2003). A svéd tanulmány szerzői ezt saját adatokkal is igazolják. Azon válaszadók között, akiknek már voltak nehézségei az éppen aktuális számlák kifizetésével, kétszer olyan gyakran fordult elő, hogy rossznak ítélték az egészségi állapotukat, mint azok, akiknek nem voltak ilyen pénzügyi nehézségeik a mindennapokban. Önbecsülten rossz egészségi állapotáról a férfiak 7%-a, míg a nők 9%-a számolt be (éppen fordítva, mint a Hungarostudy vizsgálatban), és a

nők iskolai végzettsége sem mutatott statisztikailag szignifikáns összefüggést az egészségi állapot önmegítélésével. Az viszont, hogy a rossz egészségi állapot megítélése az életkor előrehaladtával mindkét nem esetében nő, megegyezett a Hungarostudy 2002-es vizsgálati eredményeivel.

Egy dán kutatás sajátos munkahelyi körülmények között dolgozók körében vizsgálta az önbecsült egészségi állapotot. Választásuk az egészségügyi szektorra esett. A szerzők (Weyers és mtsai., 2006) ezt azzal indokolták, hogy az egészségügyi foglalkoztatási ágazat a fejlett társadalmakban egyre inkább növekvő része a gazdaságnak. Más kutatásokra hivatkozva (Borrill és mtsai., 1998; Dewe, 1987; Gray-Toft és Anderson, 1981), abból indultak ki, hogy az egészségügyben dolgozó szakemberek munkája sok vonatkozásban eltér más foglalkozásokétól, mivel az ápolószemélyzet viszonylag szegény munkakörnyezetben nagy fizikai és pszicho-szociális munkaterhelésnek van kitéve. Egyéb kutatások szerint további nehézséget jelent a szabálytalan munkarendben végzett munka (Jamal és Baba, 1992), a korlátozott előmeneteli kilátások, a szocio-emocionális szorongás, valamint a betegekkel és a kollégákkal folytatott interakciók mennyisége, minősége (Bischoff-Wanner, 1992; Penson és mtsai., 2000; Dierendonck, Schaufeli és Buunk, 2001). Az ápolói munkához megnövekedett betegállományban töltött idő (Bird, 1995), rosszabb fizikai és pszichológiai egészség (Munro, Rodwell és Harding, 1998; Bakker és mtsai., 2000; Cheng és mtsai., 2000; Vegchel és mtsai., 2001; 2002), és nagyobb valószínűséggel történő pályaelhagyás társul (Hasselhorn, Tackenberg és Mueller, 2003).

A hivatkozott dán vizsgálat reprezentatív mintájába az 1999-ben Észak-Jütlandban élő ápolók és segédápolók kerültek be. A megkérdezettek a kórházak szomatikus és pszichiátriai osztályain és az alapellátásban (ápolási otthonokban, közösségi ápolásban) dolgoztak. Összesen 2424 kérdőívet küldtek ki postán, a teljes válaszadási arány 67,7% volt. A tanulmányba a teljes munkaidős nővérek kerültek be (N=367). Az önbecsült egészségi állapot mérésére az SF-36 kérdőív (Ware, Snow és Gandek, 1997) lekérdezésével került sor, mely az általános egészségen túl a vitalitást és a mentális jól-létet is mérte. A vizsgálatba azt a szempontot is bevonták, hogy mekkora az aránytalanság a munkába fektetett erőfeszítés és a jutalom, illetve elismerés között és ez összefüggésbe hozható-e a rossznak ítélt egészségi állapottal. Vizsgálták még a magas szakmai elkötelezettség egészségre gyakorolt hatását is. A fizikai egészséget a gyomor, a szív-és érrendszeri valamint az izomrendszeri panaszoknak a jelenlétével mérték. Az eredmények alapján elmondható, hogy a szakmai elhivatottsággal rendelkező nővérek kétszer nagyobb mértékben szenvednek a mentális jól-lét hiányától. Ez a hatás megduplázódott azon nővéreknél, akiknél a munkaterhelés és jutalmazás nincs egyensúlyban, és ennek ellenére magas szakmai elhivatottsággal rendelkeznek. (Weyers és mtsai., 2006).

A szubjektív egészségi állapot és a betegségek közötti összefüggések vizsgálata

Mavaddat és munkatársai nevéhez fűződik egy olyan sajátos *szakirodalom elemző* kutatás (Mavaddat és mtsai., 2014), melyben webes felületeken megfelelő vizsgálatokat kerestek az egészségi állapot önbecslése és a halálos, illetve nem halálos kimenetelű megbetegedések közötti összefüggések feltárására. Az elemzésbe való bekerülés további feltételei voltak, hogy a vizsgált populáció felnőtt korú legyen, az önbecsült egészségi állapotot egyetlen direkt kérdéssel mérijék és legyen a kutatásnak utókövetése. A tanulmányok minőségének értékelése a Newcastle-Ottawa mérleggel (Wells és mtsai., 2007) történt az eredmények összehasonlíthatósága céljából. A felmérésbe végül húsz tanulmány került be, melyek közül tizenhárom európai, öt amerikai és kettő ázsiai populációt elemzett. A vizsgált populációk mérete 234 fő és 689 710 fő között mozgott, a nyomon követési idő 2-től 23 évig terjedt és a legtöbb tanulmányban a vizsgálatok több mint 5 éves után-követéssel történtek. A kritériu-

moknak megfelelő kutatásokból az elemzők részletesebben azokkal a tanulmányokkal foglalkoztak, melyek lehetőséget adtak a szubjektív, vagyis önbecsülésen alapuló egészségi állapot és az objektív egészségi állapot közötti kapcsolatok differenciált értelmezésére.

Az egyik választott populációt azok a személyek képezték, akiknél már meglévő szív-és érrendszeri betegség vagy ischaemiás szívbetegség tüneteit észlelték. *Iidler* és munkatársai (2004) azt találták, hogy az önbecsült egészségi állapot minősítése megbízhatóbban jósolja előre a halandóságot azoknál, akiknél már azonosított a keringési megbetegedés, mint azoknál, akiknél még nem diagnosztizálták ezt az állapotot. Az elemzésbe választott tanulmányok között *Van der Linde* és *mtsai*. (2013) találták a legerősebb összefüggést az egészségi állapot önmegítélése és a nem halálos kimenetelű cardiovascularis események között. Ez a tanulmány különösen megbízhatónak tekinthető a vizsgált populáció nagy elemszáma, heterogenitása és a több mint 10 éves nyomonkövetési idő miatt.

Egy további tanulmány, melynek adatait 20 éves nyomon követéssel a National Health Interview munkatársai vettek fel, más speciális betegségekben szenvedő populációk egészségi állapotának önmegítélését vizsgálták. Az adatok elemzéséből az derült ki, hogy az egészségi állapot önminősítése markáns előrejelzője lehet a cukorbetegség, a fertőző betegségek, a légzőszervi megbetegedések, kisebb mértékben a szívkoszorúér betegségek valamint a rák miatt bekövetkező halálozásnak is (*Benyamin*, 2004). Egy másik, a középkorú amerikai felnőttek adatainak (N=4770) felhasználásával készült tanulmány szintén azt állapította meg, hogy az egészségi állapot önértékelése képes előre jelezni bizonyos krónikus betegségeket, beleértve a szívkoszorúér betegséget, a stroke-ot, a cukorbetegséget, a tüdőbetegséget és az ízületi gyulladást (*Latham* és *Peek*, 2013).

Az eddig említett hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményei szubjektív adatokon nyugszanak. Valamennyi kutatás esetében kérdőívek, illetve morbiditási statisztikák adatait használták fel az egyéni egészségi állapotmutatók feltárására.

Objektív és szubjektív adatokon is alapuló egészségi állapot kutatások

Az objektív adatokon nyugvó kutatások jellemzően az egyén tápláltsági állapotát vizsgálják. A nem fertőző betegségek – köztük a vezető helyen álló elhízás – arány-növekedése világszerte globális betegségteher kialakulásához vezetett, melyet a nemzetközi szakirodalom global burden of disease-nak nevez. Az utóbbi évtizedekben megfigyelhető elhízás epidémia a változó életkörülmények, a globalizáció, az urbanizáció, az élelmiszerbőség, az önkontroll nélküli étkezési kultúra elterjedésének következménye, ami gyakran jár együtt az inaktív életmóddal. Az elhízás a betegségek nemzetközi osztályozása (BNO) egyik kategóriájaként is megjelenik, ami szintén jelzi a probléma súlyát. A szakirodalom az elhízás, mint kóros állapot megelőzésére és az előforduló esetek gyakoriságának csökkentésére irányuló szabályozásokat a prevencióval foglalkozó szakemberek kompetenciái közé sorolja. Eszerint az elhízással kapcsolatos intézkedések – az egészségügyön túl – többek között a gazdasági, a jogi, a kereskedelmi szektoroknak valamint az étkezéskultúra számára is feladatot jelentenek (*Józan*, 2013).

Az elhízás tényének és mértékének megállapítására a világszerte elfogadott testtömeg indexet (Body Mass Index=BMI) használják. A mérőszám a testtömeg és a testmagasság méterben mért négyzetének hányadosa, mértékegysége kg/m^2 . A testtömeg index számítható az önbevallás alapján megadott értékekből (szubjektíven), illetve mért eredményekből (objektíven). A kutatások nagy része önbevallás alapján kapott testtömeg index értékek szerint kategorizálja a vizsgált személyeket sovány, normál, elhízott és túlsúlyos kategóriákba. Ezen túl gyakran alkalmazzák a derék-csípő hányadost, mely a derék körfogat és a csípő körfogat centiméterben mért

értékeinek hányadosa és megbízható mutatója a hasi elhízás mértékének. Ez utóbbi mutatószám értékei többségében mért adatokból származnak. Azok a kutatások, melyek a tápláltsági állapotot (főként az elhízást) mért adatokon vizsgálják, gyakran használnak kombinált módszert, vagyis az önbevallásból származó információkat is felhasználják a végső megállapításaikban.

Az európai populáció elhízottságáról a *Health at a Glance: Europe 2012* című kiadvány számol be, mely 2010-es adatokat tartalmaz az Európai Unió 27 tagországára vonatkozóan. Az eredmények huszonegy ország esetében önbevallás útján, hat országban pedig műszeres mérés (személymérleg, antropométer) alapján kerültek kiszámításra. Az adatok azt mutatják, hogy az Európai Unióban az elhízottak populációja 16,6%. Legalacsonyabb (7,9%) Romániában, legmagasabb (28,5%) Magyarországon. A magyarországi adatok az Országos Táplálkozási és Tápláltsági Állapot Vizsgálat (2009) műszeres (személymérleg, antropométer) mérésen alapuló eredményeiből születtek. Az 1165 fős reprezentatív minta adatai alapján elmondható, hogy a magyar népesség kétharmada túlsúlyos vagy elhízott. A nemi megoszlást tekintve a nők mintegy egyharmada (30,4%), a férfiaknak pedig több mint egynegyede (26,2%) elhízott. A hasi elhízás a nők esetében a gyakoribb és részaránya az életkor előre haladtával nő. Fontos megjegyezni azonban, hogy a román adatok önbevalláson, míg a magyar populáció adatai mérés útján kerültek értékelésre (idézi: *Józan*, 2013).

Roskam Albert-Jan és munkatársai (2010) vizsgálatából, melyet 19 európai országban végeztek, az derült ki, hogy a női népesség esetében valamennyi országban érvényesült az elhízottság szociális determinációja. Nemek tekintetében elmondható, hogy nincs jelentős különbség az Európai Unióban az elhízottak arányában (nők: 16,5%, férfiak 16,6%). A *Bobak* (2002) által írt tanulmány, mely a MOINCA WHO felmérés (Monitoring Trends and Determinants in Cardiovascular Disease) adatain alapult, a magyar nők nem különböznek nyugat-európai társaiktól az elhízás egyik mutatójaként alkalmazott derék-csipő arány tekintetében.

Szumska (2006) kutatásából – melyet a *Kopp* és munkatársai által jegyzett 2002-es Hungarostudy önbevalláson alapuló adatai alapján végzett – az elhízás tekintetében az tűnik ki, hogy a nőknél több a normál súlyú (45,2%), mint a férfiaknál (39,8%). A túlsúlyosok és az elhízottak között a férfiak vannak többen, azonban a középsúlyos elhízás inkább a nőkre jellemző. Korcsoportonként nézve, a 18-44 évesek között inkább a férfiakra (nő: 9,5%; férfi: 13,4%), 45-64 évesek között pedig közel azonos mértékben mindkét nemre jellemző az elhízás (nő: 26,7%; férfi: 25,3%). Ez a vizsgálat is szignifikáns összefüggést talált az elhízás és az életkor növekedése között. További kapcsolat mutatható ki a településnagyság és az elhízás (minél kisebb lélekszámú a település, annál valószínűbb az elhízás), valamint az egyén szociális helyzete és az elhízás valószínűsége között. Az elhízásnak mindkét nem esetében szignifikáns ($p < 0,001$) hatása volt az egészségi állapot megítélésére. Az elhízottak rosszabbnak ítélték meg az egészségi állapotukat a normál súlyúakhoz képest. A nők esetében elmondhatjuk továbbá, hogy az elhízás nem jelent egészségi problémát addig, amíg az elhízással kapcsolatba hozható különböző betegségek meg nem jelennek.

A 2013-as Hungarostudy (N=1945) szintén önbevalláson alapuló eredményei a következő képet mutatják. A válaszadók 3,6%-a alultáplált, 43,7%-a normál súlyú, egyharmaduk (33,0%) túlsúlyos, 19,7% pedig elhízott. A túlsúlyos egyének között szignifikánsan még mindig több a férfi. A nőknél az alultápláltság, illetve a normál testsúly a jellemzőbb. Az újabb Hungarostudy felmérés is megerősíti a 2002-es vizsgálat azon eredményét, mely szerint az életkor előre haladtával nő az elhízás esélye. Az elhízás esélyét a partnerkapcsolatban élés is növeli ($p=0,04$) és hasonlóan hat az elhízásra az alacsony iskolai végzettség ($p < 0,005$), illetve a kedvezőbbnek ítélt anyagi helyzet ($p < 0,05$). Az egy-szemponos varianciaanalízis eredményei szerint a tápláltsági állapot szignifikáns kapcsolatban van a jól-léttel, a súlyfelesleg növekedésével a szubjektív jól-lét érzése kedvezőtlenebb ($p < 0,001$) (*Túry és mtsai.*, 2013).

Boros és munkatársai 2013 őszén folytattak kutatást az észak-nyugat magyarországi felnőttek mintáján. A Weight History kérdőívet (NHANES) használták a testtömeg bizonyos időtartam alatt bekövetkező változásának nyomon követésére, valamint a fogyás, illetve a súlyfenntartás stratégiáinak ellenőrzésére. Összesen 184 férfival és 236 nővel készült interjú. A testtömeg indexet önbevalláson alapuló értékek alapján számították. A kérdőív egyik kérdése az volt, milyennek tartja most magát tápláltság szempontjából? A válaszlehetőségek megfeleltek a testtömeg index alapján alkotott kategóriáknak. A nők esetében a minősített és az észlelt túlsúlyosok száma hasonló volt a férfiakéhoz, míg a túlsúlyos férfiaknak csupán harmada gondolta, hogy túlsúlyos. Ha az életkor előrehaladását is figyelembe vesszük, akkor e vizsgálat alapján azt lehet mondani, hogy a nők súlygyarapodása jellemzően fokozottabb, mint a férfiaké. (*Boros, Finn és Ihász, 2013*).

Az objektív és szubjektív egészségi állapot közötti kapcsolatot feltárta egy Kína öt nagyvárosában elvégzett kutatás. 16074 fő adatait használták a statisztikai elemzések során, nemi megoszlásuk szerint 52,18%-uk volt nő, 47,82%-uk férfi. Véréképekre vonatkozó objektív adatokat a mintából kb. ötödük szolgáltatott (55,51% nő, 44,49% férfi). A szubjektív és objektív egészségi állapot összefüggéseinek bemutatása során csak az utóbbi egyének adatait vették figyelembe. A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy, akiknél kóros laboratóriumi jellemzőket mértek, rosszabbnak ítélték az egészségi állapotukat. A tendencia szembetűnőbb volt a szív-, az agyi és az érrendszeri betegségekre, a látásromlásra és a mentális betegségekre utaló jelek esetében. Kiderült továbbá, hogy a munkahelyi stressz és a nem megfelelő minőségű interperszonális kapcsolatok is rosszabb egészség megítélést eredményező tényezők. A logisztikus regresszió analízis kimutatta, akik rosszabbnak ítélik meg az egészségi állapotukat, nagyobb valószínűséggel lesznek betegek. Ezt az eredményt azonban befolyásolhatja a nem, a kor, a régió, a családi állapot, az iskolai végzettség, az aktuális munkahely, a családi jövedelem, a dohányzás, alkoholfogyasztás, a fizikai aktivitás és a különböző krónikus betegségek megléte vagy hiánya (*Wu és mtsai., 2013*).

Mint az eddigiekből látható volt, a kutatások túlnyomó része a szubjektív adatokból, kisebb része pedig objektív, mért adatokat is felhasználva vont le következtetéseket a vizsgált populációk egészségi állapotára vonatkozóan. Ez utóbbiak közül azonban csak két olyan kutatás volt (lásd *Mavaddat, 2014* és *Wu, 2013*), melyek a szubjektív és objektív adatokat a leírtak szerint egymásra vonatkoztatták. Szakirodalmi áttekintésünk során azonban eddig nem találtunk olyan vizsgálatot, mely azt célozta volna, hogy az önbecslésen alapuló egészségi állapotról alkotott szubjektív mutatók statisztikailag egybeesnek-e a mért adatokon nyugvó objektív egészségmutatókkal. Ennek vizsgálatát azért tekintjük fontos kutatási témának, mert ha a szubjektív és objektív adatok nem esnek egybe, módosulhat a szubjektív egészségi állapot mutatók szerepéről alkotott felfogásunk a betegségek előrelépését illetően (*Nagyváradai, 2014*).

Szakirodalom

1. Bakker A. B., Killmer C. H., Siegrist, J. and Schaufeli, W. B. (2000): Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*. 4. 884–91.
2. Benjamins M. R., Hummer R. A., Eberstein, I. W. and Nam, C. B. (2004): Self-reported health and adult mortality risk: an analysis of cause-specific mortality. *Social Science & Medicine*. 6. 1297–1306.
3. Bischoff-Wanner C. (1992): *Frauen in der Krankenpflege*. Campus Verlag, Frankfurt am Main, Germany.
4. Bird, J. (1995): Sick nurses or sick NHS? Causes and possible solutions to the high sickness levels amongst nurses. *Nursing Standard*. 9. 18–19.
5. Bobak M. (2002): New dietary risk factors: differences between Western and Eastern Europe. In: Weidner G., Kopp M. and Kristenon M. (2002, eds): Heart disease: environment, stress and gender. NATO Science Series. *Life and Behavioral Sciences*. 327. 287–295.
6. Boros, P., Finn K. J. and Ihász, F. (2013): Comparison of Wrist worn to Waist worn Actigraph physical activity data in Hungarian Adults. *60th ACSM Annual Meeting and 4th World Congress on Exercise is Medicine*. Indianapolis, USA. Abstractbook. 125.
7. Borrill C. S., Wall T. D., West, M. A., Hardy, G.E., Carter, A. J., Haynes, C. E., Shapiro, D. A., Stride, C. and Wood, D. (1998): *Stress Among NHS Staff: Final Report*. Institute of Work Psychology, University of Sheffield, Sheffield, UK.
8. Cheng Y., Kawachi I., Coakley E. H., Schwartz J. and Colditz G. (2000): Associations between psychosocial work characteristics and health functioning in American women: prospective study. *British Medical Journal*. 320. 1432–1436.
9. Csoboth Csilla (2006a): A magyar nők életminősége. In: Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (2006, szerk.): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 106–115.
10. Dewe P. J. (1987): Identifying the causes of nurses' stress: a survey of New Zealand nurses. *Work Stress*. 1. 15–24.
11. Ecob R. and Smith G. D. (1999): Income and health: what is the nature of the relationship? *Social Science and Medicine*. 48. 693–705.
12. Ferrie J. E., Shipley M. J., Stansfeld S. A. and Marmot, M. G. (2002): Effects of chronic job insecurity and change in job security on self reported health, minor psychiatric morbidity, physiological measures, and health related behaviours in British civil servants: the Whitehall II. study. *J Epidemiol Community Health*. 56. 450–454.
13. Gémes Katalin (2006): Sport és életminőség. In: Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (2006, szerk.): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 167–180.
14. Gray-Toft P. and Anderson J. G. (1981): Stress among hospital nursing staff: its causes and effects. *Social Science and Medicine*. 15A. 639–47.
15. Hasselhorn H. M., Tackenberg P. and Müller, B. H. (2003, eds.): Working Conditions and Intent to Leave the Profession Among Nursing Staff in Europe. *Working Life Research Report 7*, National Institute for Working Life, Stockholm.
16. Hegedűs Katalin és Riskó Ágnes (2006): Súlyos betegekkel foglalkozó egészségügyi dolgozók testi-és lelkiállapota. In: Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (2006, szerk.): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 302–313.
17. Idler, E., Leventhal H., McLaughlin J. and Leventhal E. (2004): In sickness but not in health: self-ratings, identity, and mortality. *Journal of Health and Social Behavior*. 45. 336–356.
18. Jamal M. and Baba V. V. (1992): Shift work and department-type related to job stress, work attitudes and behavioral intentions: a study of nurses. *Journal of Organizational Behavior*. 13. 449–64.

19. Józán Péter (2013): Az elhízás epidemiológiájának néhány hazai és nemzetközi vonatkozása. *Magyar Tudomány*. 7. 772–785.
20. Karasek R. and Theorell T. (1990): *Healthy work, stress productivity and the reconstruction of working life*. Basic Books, New York.
21. Kopp Mária, Skrabski Árpád és Székely András (2006a.): Az életminőség nemi, életkor szerinti és területi jellemzői a magyar népesség körében a Hungarostudy 2002 vizsgálat alapján. In: Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (2006, szerk.): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 84–105.
22. Kovács Mónika Erika és Jeszenszky Zita (2006): Időskor és életminőség. In: Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (2006, szerk.): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 134–143.
23. Latham K. and Peek C. W. (2013): Self-rated health and morbidity onset among late midlife U. S. adults. *The journals of gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*. 68. 107–116.
24. Marmot M. G., Fuhrer R., Ettner S. L., Marks N. F., Bumpass L. L. and Ryff C. D. (1998). Contribution of psychosocial factors to socioeconomic differences in health. *The Milbank Quarterly*. 3. 403–48.
25. Mavaddat N., Parker R. A., Sanderson S., Mant J. and Kinmonth A. L. (2014): Relationship of self-rated health with Fatal and Non-Fatal Outcomes in Cardiovascular Disease: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS ONE*. 9/7. URL: www.plosone.org. Utolsó letöltés: 2014. szeptember 30.
26. Molarius A., Berglund K., Eriksson C., Lambe M., Nordström E., Eriksson H. G. and Feldman I. (2006): Socioeconomic conditions, lifestyle factors, and self-rated health among men and women in Sweden. *European Journal of Public Health*. 2. 125–133.
27. Munro L., Rodwell J. and Harding L. (1998): Assessing occupational stress in psychiatric nurses using the full job strain model: the value of social support to nurses. *International Journal of Nursing Studies*. 35/6. 339–345.
28. Nagyvárad Katalin (2014): Életminőség vizsgálat egy krónikus pszichiátriai beteget gondozó intézmény szakdolgozóinak körében. (PhD disszertáció kézirat)
29. Penson R. T., Dignan F. L., Canellos G. P., Picard C. L. and Lynch T. J. Jr. (2000): Burnout: caring for the caregivers. *Oncologist*. 5. 425–434.
30. Réthelyi János (2006): A középkorú magyar lakosság egészségi állapota és életminősége – A gazdasági aktivitás összefüggése az életminőség csökkenésével. In: Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (2006, szerk.): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 127–133.
31. Roskam A. J., Kunst A. E., Van Oyen H., Demarest S., Klumbiene J., Regidor E., Helmert U., Jusot F., Dzurova D. and Mackenbach J. P. (2010): Comparative Appraisal of Educational Inequalities in Overweight and Obesity among adults in 19 European Countries. *International Journal of Epidemiology*. 39. 392-404. URL: <http://ije.oxfordjournals.org/content/39/2/392.full.pdf> Utolsó letöltés: 2014. szeptember 25.
32. Szumska Irena (2006): Az elhízás gyakorisága és hatása az életminőségre. In: Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (2006, szerk.): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 210–218.
33. Túry Ferenc, Czeglédi Edit, Papp Ildikó, Dukay-Szabó Szilvia, Babusa Bernadett, Hayriye Gülec, Mezei Ágnes, Szabó Kornélia, Varga Márta és Szumska Irena (2013): A táplálkozási magatartás zavarainak felmérése reprezentatív hazai minta alapján – különös tekintettel a háttértényezőkre. In: Susánszky Éva és Szántó Zsuzsa (2013, szerk.): *Magyar lelkiállapot 2013*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 147–160.
34. Yngwe M. A., Diderichsen F., Whitehead M., Holland P. and Burström B. (2001): The role of income differences in explaining social inequalities in self rated health in Sweden and Britain. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 55. 556–561.
35. van der Linde R. M., Mavaddat N., Luben R., Brayne C., Simmons R. K., Khaw K. T. and Kinmonth A. L. (2013): Self-rated health and cardiovascular disease incidence: results from a longitudinal population-

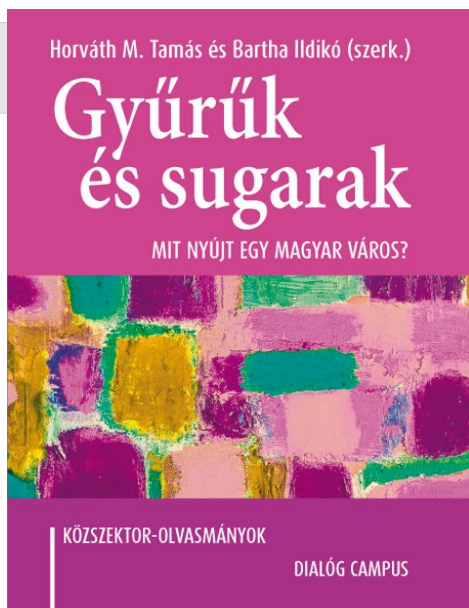
- based cohort in Norfolk, UK. *PLoS One*. 8/6. URL: <http://www.plosone.org/article/citationList.action?articleURI=info%3Adoi%2F10.1371/journal.pone.0065290> Utolsó letöltés: 2014. szeptember 30.
36. van Dierendonck D., Schaufeli W. B. and Buunk B. P. (2001): Burnout and inequity among human service professionals: a longitudinal study. *Journal of Occupational Health Psychology*. 1. 43–52.
 37. van Vegchel N., de Jonge J., Meijer T. and Hamers J. P. (2001): Different effort constructs and effort-reward imbalance: effects on employee well-being in ancillary health care workers. *Journal of Advanced Nursing*. 1. 1–9.
 38. van Vegchel N., de Jonge J., Bakker A. and Schaufelia, W. (2002): Testing global and specific indicators of rewards in the effort-reward imbalance model: does it make any difference? *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 4. 403–421.
 39. Ware J. E., Snow K. K., Kosinski, M., and Gandek, B. (1997): *SF-36 Health Survey: Manual and Interpretation Guide, 2nd ed.* The Health Institute. New England Medical Center, Boston.
 40. Wells G. A., Shea, B., O'Connell D., Peterson J., Welch, V, Losos, M. and Tugwell, P. (2007): The Newcastle-Ottawa Scale (NOS) for assessing the quality of nonrandomised studies in meta-analysis. RI. Ottawa.
 41. Weyers S., Peter R., Boggild H., Jeppesen, H. J. and Siegrist, J. (2006): Psychosocial work stress is associated with poor self-rated health in Danish nurses: a test of the effort–reward imbalance model. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 1. 26–34.
 42. Shunquan Wu, S., Wang, R., Zhao, Y., Ma, X., Wu, M., Yan, X. and He, J. (2013): The relationship between self-rated health and objective health status: a population-based study. *BMC Public Health*. 13. URL: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/13/320> Utolsó letöltés: 2014. szeptember 30.

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Üzenet mai iskoláinkba

Pénzes Ferenc*



Horváth M. Tamás-Bartha Ildikó (2014, szerk.): *Gyűrűk és sugarak. Mit nyújt egy magyar város? Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs.*

Ha élne, vajon mit üzenne mai iskoláinkba *Ady Endre*? Biztatná-e „a mindig újakat” a „zord” küzdelemre? Történelmietlen kérdések, mondhatják sokan, hiszen nem tudhatjuk rájuk a választ. Mindenesetre nekünk, oktatási szakembereknek – úgy gondolom – meg kell szólnunk az utóbbi féldekádnyi időben történtek kapcsán. És amennyiben vigyázó szemekkel fordulunk a kurrens szakirodalom elemzései felé, akkor rábukkanhatunk a témában jártas szakértők véleményeire. Az elmúlt négy-öt esztendőben ugyanis a magyar települések köz-igazgatási feladat-ellátási és közszolgáltatási szervezeti keretei alapvető változásokon mentek keresztül. A *Gyűrűk és sugarak. Mit nyújt egy magyar város?* című kötet „cseppben a tenger” módszerrel – egészen konkrétan Hajdúböszörmény városa esetén keresztül – vizsgálja

meg a településeink közszolgáltatási intézményrendszereiben lezajlott változásokat. A könyv egy hosszú kutatómunka negyedik állomása, amelyben az említett gyökeresnek tűnő változások következményeit igyekeztek a tanulmánykötet szerzői „ténymegállapító célzatú” esettanulmányok sorával bemutatni (egészen pontosan 16 elemzést tartalmaz a kötet).¹ Az alábbiakban a könyv által vizsgált területek *egyikének* problémáit *emelem ki és mutatom be*: a köznevelés rendszerének elmúlt néhány éves átalakulását részben európai, részben nemzeti, részben pedig lokális aspektusból.²

„Vannak olyan nélkülözhetetlen [társadalmi] funkciók, amelyek megvalósítása nélkül nem állhatna fenn társadalom, a funkcionális előfeltételek nélkülözhetetlen társadalmi formákban teljeseznek ki, ezek specializált és nélkülözhetetlen struktúrák” – állítja *Robert K. Merton* (*Merton*, 1980. 168.). Az iskolát/iskolarendszert ilyen társadalom-fenntartó struktúráknak minősítjük. Az iskolarendszer szerkezete, feladatrendszere kevésbé társadalmi-politikai rendszer specifikus, mint a direkt participáció elvén nyugvó művelődési profilú civiltársadalmi szervezete. Véleményem szerint az iskola önfejlődésének elvei és törvényszerűségei, tulajdonképpen az autonómiájának a foka – összevetve azt például a közművelődés formális intézményeinek és a szabadművelődés civil szervezeteinek státuszával – kevésbé függ a társadalmi rendszerek változásaitól, fejlődése e tekintetben organikus.

Kitekintve európai szintre azt tapasztalhatjuk, hogy a közoktatási rendszerek sok szempontból különböznek, s ezt a sokszínűséget az is elősegíti, hogy az Európai Unió Működéséről Szóló Szerződés 165. cikk 1. bekezdése szerint: „Az Unió... teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak az oktatás tartalmára és szervezeti fel-

* Debreceni Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar, Közpolitikai és Alkalmazott Szociológiai Tanszék, egyetemi adjunktus, e-mail cím: penzes.ferenc@law.unideb.hu

1. A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia és a Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Karának közös MTA–DE Közszolgáltatási Kutatócsoportja végezte a *Helyi közszolgáltatások szabályozásai* című nagyobb projekt (2012–2016) keretében. A kutatás alaptéziseit lásd Horváth M. Tamás (2013): Szempontok a területi közszolgáltatások regulációs változásainak vizsgálatához. In: Horváth M. Tamás. (szerk.): *Kilengések. Közszolgáltatási változások*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 9–25.
2. A kötetről és a projektről további információt a kutatócsoport alábbi honlapján kaphatnak: <http://jog.unideb.hu/kutatasaink/i-hajduboszormenyi-alprojekt>

építésére vonatkozó hatáskörét, valamint kulturális és nyelvi sokszínűségüket". Vagyis eszerint az oktatás tartalmának meghatározása, nyelvi-kulturális sokszínűségének biztosítása, illetve az oktatási rendszerek megszervezése a *tagországok* feladata. Ugyanakkor vannak hasonlóságok a közös kulturális hagyományokra épülő rendszerek között, így a közoktatás esetében is felismerhető két nagy szolgáltatás-szervezési modell: a skandináv országokra jellemző *decentralizált* megoldások – egyébként ezt a feladattelepítési modellt követi az európai országok többsége –, valamint a *központosított*, francia hagyományokra épülő mediterrán országokban követett gyakorlat (vö. Péteri, 2014a. 51–81.).

Röviden áttekintve azokat a folyamatokat, amelyek Magyarországon 1985 és 2010 közötti zajlottak le a közoktatás területén azt tapasztalhatjuk, hogy az ekkor született jogszabályok által helyi szintre kerültek a fenntartási és üzemeltetési/működtetési feladatok, a tisztán helyi közügynek tekinthető önkormányzati funkciók és bizonyos államigazgatási funkciók. Mindez az önkormányzatiság és a helyi autonómia erősítését szolgálta (vö. Péteri, 2014b. 14–16.). A korábban központi oktatásirányítást szinte teljes egészében egy decentralizált rendszer váltotta fel. Olyan kulcsfogalmakkal lehet leírni ezt az időszakot, mint rugalmas tantervi követelmények, fenntartói pluralizmus, intézményi autonómia, pedagógusi autonómia, valódi tantestületi döntési kompetencia. Ám a 2008-as ingatlanhitelezési és bankválságot követően 2010-ben hatalomra került pártok problematikusnak látták az előző időszak túlzott szabadságát – szabadosságát.

A nemzeti köznevelés új rendszeréről és a Magyarország helyi önkormányzatairól szóló két törvényt egyazon napon, 2011. december 19-én fogadta el az Országgyűlés. Ezek értelmében a helyi közügyek közül – az óvodai ellátás kivételével – kikerülnek a köznevelési feladatok, e funkció teljesítését az állam veszi át. A köznevelés központosításának célja a rendszer hatékony működtetése, a minőség egységesítése, a felzárkóztatás és a gazdasági-társadalmi fejlődést támogató szakképzés kialakítása. Eszközei: az állami működtetésbe-vétel (Klebsberg Intézményfenntartó Központ – KLIK, tankerületek, szakképzési centrumok), a kiadások visszafogása (szektorálisan a GDP arányában történt ráfordítás a 2010-es 3,6%-ról 2013-ban 2,3%-ra csökkent), a pedagógus életpálya modell bevezetése (központi bérfinanszírozással és bérrendezéssel), a duális képzés alkalmazása a szakképzésben. A köznevelési intézmények tekintetében kettéválnak a fenntartási és a működtetési feladatok. Ez praktikus két dolgot jelent: egyrészt, az intézmények üzemeltetési feladatai megoszlanak a központi és a helyi szint között, másrészt, az immár állami alkalmazásba kerülő pedagógusok és szakmai segítők bérét a központi költségvetés finanszírozza. Az iskolaigazgatót központilag nevezik ki, s neki az intézményében megüresedő státuszok betöltésében csupán javaslattevő joga van immár. Az iskolák ellenőrzését végző megyei kormányhivatalok, az oktatási hivatal, valamint a KLIK – a központi kormányzat területi egységeiként – közigazgatási értelemben hierarchikus függelmi rendszerben működnek, vagyis közvetlen lakossági befolyás nélkül. Ennek a rendszernek a legszilárdabb eleme a központi kormányzat és az iskola közötti direkt és egyirányú kapcsolat lett. Ekként pedig az iskolahasználók és az oktatási intézmény közötti kapcsolat úgyszintén gyengült, a szabad iskolaválasztás lehetőségének fennmaradása és az – iskolaszékeknél jóval gyengébb befolyással bíró – intézményi tanácsok működése mellett is (vö. Péteri, 2014b. 14–18.).

Az elmúlt időszakban tehát az átalakított köznevelés, a megváltozott igazgatási és helyi önkormányzati rendszer új viszonyokat teremtett Magyarországon – nézzük meg, hogyan ment végbe ez az átszervezés Hajdúböszörményben (Péteri, 2014c). A tanulmánykötetben *Bartha Ildikó* a felsőoktatás, *Nagy Emília* a kulturális közfeladatok és *Péteri Gábor* a köznevelés tekintetében végzi el a helyi viszonyok alapos és részletes elemzését. A köznevelésre általában véve igaz, hogy megszervezése alapvetően a demográfiai és a gazdasági viszonyoktól függ. Hajdúböszörményben 2008 óta csökken a népesség, összességében 1,5%-kal lett kisebb a település lélekszáma. A korfa is átalakult a településen, míg a 17 évnél fiatalabbak aránya 20% körülire csökkent, addig a 60

évnél idősebbeké 21%-ra nőtt.³ A városban 18 köznevelési intézmény működik, s ehhez jönnek még ezek tagintézményei és telephelyei. Ezek között van öt óvoda, hét általános iskola (ebből kettő alapfokú művészetoktatási intézmény), két gimnázium, két szakképző iskola, egy középiskolai kollégium, és egy sajátos nevelési igényű gyerekeket foglalkoztató intézmény, amely gyermekotthont is működtet (vö. Péteri, 2014c. 156–158.). Hajdúböszörményben a települési oktatási rendszer átalakítása nem 2012-ben kezdődött el, hanem már 2007-ben. Ezen első „intézményhálózat racionalizálásnak” az volt az oka, hogy megváltozott a közoktatás állami támogatása. A korábbi tanulói fejkvótát felváltotta a teljesítménymutatón alapuló finanszírozás. Így az önkormányzatok arra kényszerültek, hogy a települési intézményhálózatot ésszerűsítsék. Az iskolabezárások és átszervezések miatt sok tanuló bejárásra kényszerült, amit vagy helyi buszjáratokkal, vagy szerződéses buszokkal oldottak meg. Az átszervezések ezen első hullámával a város már elvégezte azokat az összevonásokat, amelyeket a 2012-től zajló államosítások célul tűztek ki. Az utóbbi évek átszervezései megszüntették a korábban a középfokú képzésben oly fontosnak tartott *térségi együttműködési formákat* is. A városban két, a helyi református egyházközség által fenntartott intézmény van: az 1995-ben alapított Baltazár Dezső Általános Iskola és a 2006 óta működő Jó Pásztor Református Óvoda. Ezek ugyan versenytársai az állami-önkormányzati intézményeknek, de helyi igényt is kielégítenek: egyrészt felekezeti kötődésük folytán, másrészt magasabb szintű ellátással. Az iskolák önálló gazdálkodásának időszakában fontos volt a saját bevételek növelése és ez a trend részben megmaradt az állami fenntartásba vételt követően is. A korábbi iskolai alapítványok – amelyek 2013-at követően függetlenedtek az állami fenntartásba vett intézményektől – még ma is fontos forrást biztosítanak az oktatáshoz kapcsolódó feladatok ellátásához. Végül, sajnálatos fejlemény, hogy a helyi kezdeményezések, a civilek és laikusok (a szülők, az érdekcsoportok, az önkormányzatok, a piaci szereplők), az önkéntesek kiszorulnak a helyi oktatási intézmények életéből (vö. Kozma, 2014. 9–12.; Péteri, 2014a. 76–79., 2014b. 24–25., 2014c. 174–175.).

Összességében azt mondhatjuk, hogy az oktatáspolitikai kormányzat az ágazat problémáit a 2012-től elkezdődő átalakulással vélte megoldhatónak. Ennek pozitív hozadékaik között említhető, hogy a központilag kinevezett tanárok és iskolaigazgatóik kapcsolata most sokkal inkább szakmai, mintsem munkaerő-piaci. A stratégiai tervezést is jobban lehetővé teszi egy kompaktabb és hierarchikusan felépülő oktatási rendszer, s ez ráadásul nem, vagy kevésbé kötődik a helyi érdekekhez. Egy vertikális szervezet „igazságosabban” oszthatja el az ágazatra szánt erőforrásokat, elvileg regionális és lokális értelemben jobban érzékelheti és súlyozhatja azt, hogy éppen hol szükséges többlet ráfordítás. Ezekkel az előnyökkel szemben a mérleg másik serpenyőjébe talán súlyosabb dolgok kerülnek. A bürokratikus irányítás esetén minden a csúcson dől el, az iskolák szintjén megszűnik a korábban átfogó jellegű vezetői felelősség. A tankönyvellátás és a költségelszámolás problémái, a tantervi és az irányítási-gazdálkodási változások fordulatai borzolták és borzolják a kedélyeket. Ráadásul az oktatásügy makrostruktúrája igen kevésbé innovatív és kreatív.

Kérdéses továbbá, hogy az állami fenntartású intézmények mennyire lesznek motiváltak a továbbiakban külső források megszerzésére. Bizonyos fokú zavart okoz mind az iskolák, mind az önkormányzat számára az, hogy az oktatási intézmények fenntartása, működtetése és szakmai felügyelete meglehetősen összekuszálódott a város tekintetében, ráadásul ezt a zavart csak tetézte, hogy korábbi pedagógusok és a polgármesteri hivatal tisztviselői lettek tankerületi, vagy KLIK-es alkalmazottak, vezetők.

Úgy vélem, a *Gyűrűk és sugarak* kötet oktatásüggyel és kultúrával foglalkozó fejezetei kitűnő elemzéseikkel tárják eléink az egyébként rendszerszintű gondokat, amelyekkel a magyar pedagógusoknak és intézményvezetőknek nap nap után meg kell küzdeniük.

3. Forrás: TEIR – <http://www.lltk.hu/tudastar/teir> Utolsó letöltés időpontja: 2015. június 12.

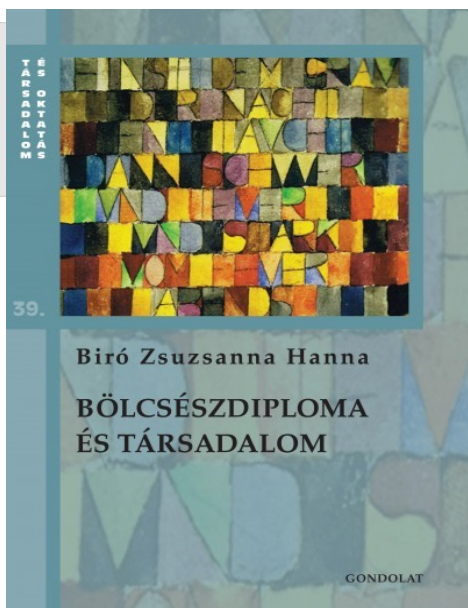
Konklúzióként elmondható az, hogy a magyar közoktatási rendszer utóbbi három-négy éves átalakulásának az iránya nemcsak a korábban követett decentralizációs iránnyal ellentétes, hanem az Európa más országában követett gyakorlattal is (vö. Péteri, 2014a. 77.). Adynak a mai iskolákba küldött – a leírtakra rációzó módon optimista – üzenete pedig valószínűleg úgy hangzana: a legfontosabb az, hogy az élet „zengje be”, hassa át az iskolát, s ebből fakadóan az „élet is derűs iskola” legyen!

Szakirodalom

1. Kozma Tamás (2014): A központosítás haszna és ára. *Educatio*. 2014. 1. 9–12.
2. Merton, R. K. (1980): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat Kiadó, Budapest.
3. Péteri Gábor (2014a): Területi közszolgáltatások szabályozási modelljei: a közoktatás. In: Horváth M. Tamás (szerk.): *Külön utak. Közfeladatok megoldásai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 51–81.
4. Péteri Gábor (2014b): Újra központosítás a közoktatásban. *Educatio* 2014. 1. 13–25.
5. Péteri Gábor (2014c): Köznevelés: együttműködésre ítélve. In: Horváth M. Tamás és Bartha Ildikó: *Gyűrűk és sugarak. Mit nyújt egy magyar város*, Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 157–177.

A bölcsészképzés története 1895 és 1945 között

Sebestyén Krisztina*



Biró Zsuzsanna Hanna (2014): Bölcsészdiploma és társadalom. Német szakos középiskolai tanárok Magyarországon (1895–1945): a tanulmányi és szakmai karrier társadalmi meghatározottsága. Gondolat Kiadó. Budapest.

A tanári karrier-utakat történeti-szociológiai megközelítéssel vizsgáló Biró Zsuzsanna Hanna doktori disszertációjából készült kötete 2014-ben jelent meg a Gondolat Kiadó gondozásában, amiben az 1895 és 1945 között fellelhető hivatalos adatokból vázolja fel elsősorban a némettanárok korabeli tanulmányi és munkába állási körülményeit. A rendelkezésre álló adatok segítségével a szerző a Trianon előtti és utáni Magyarország társadalmát igyekszik megmutatni a germanisztika képzés, valamint a különböző, modern szociológiai vizsgálatok szűrőjén keresztül. A kötet fontos kérdéseket jár körül, mivel a kiválasztott időszakban meghatározó volt a német nyelv szerepe mind a

közéletben, mind pedig a munka világában.

A könyv négy nagy és egy ötödik, összegző fejezetre tagolódik. Az első, bevezető fejezetben magának a kutatásnak térbeli és időbeli elhelyezése történik meg, beleértve a kutatáshoz alkalmazott módszerek bemutatását, valamint a korszakok vizsgálata során felmerült nehézségekre való kitérést is. A szerző a történeti-szociológia eszközeire támaszkodik, amikor a négy nagy – a budapesti, debreceni, kolozsvári (később szegedi) és a pozsonyi (később pécsi) – egyetemen folyó germanisztika képzés keretében, tanári és/vagy doktori képzésben végzett hallgatók társadalmi háttérét igyekszik bemutatni. Ehhez különböző történeti adatbázisokat, egyetemi anya- és diplomakönyveket, középiskolai zsebkönyveket, tisztii cím- és névtárakat kutatott fel, s rendszerezte adataikat, melyekből több, mint 17 ezer személy életútja ismerhető meg részben vagy teljes egészében. Bizonyos forrásokban már 1873-tól lelhető fel hasznosítható adatok, ezért a szerző a későbbiekben többször is innen indítja vizsgálódását.

A második fejezet érdekes információkkal szolgál a bölcsészképzéssel kapcsolatban. Megtudható belőle például, hogy nemcsak a bölcsészek adatai kerültek elemzésre, hanem a reálszakon végzetteké is, mivel a mai értelmezéssel ellentétben őket is bölcsész jelzővel illették. Bár a „reálbölcsészek” esetében több helyen adathiányok nehezítik a pontos kutatást, a szerző mégsem vált meg tőlük, s együtt elemzi őket a „humánbölcsészekkel”. A történeti-szociológiai kutatás megalapozásához ebben a fejezetben olvashatunk még a korabeli választható szakpárokról, valamint a vizsgált populáció gender, felekezeti és a névjellegből megállapított nemzetiségi tagozódásáról is. A gender esetében a két világháború között megfigyelhető, hogy a nők a modern nyelvek esetében, míg a férfiak a klasszika filológia területén felülreprezentáltak. A felekezeti hovatartozás és a névjelleg esetében elmondható, hogy a német szakosok között magas a magyar névjellegű evangélikusok aránya.

A következő fejezetben a szerző a német szakos bölcsészek tanulmányi útjával ismerteti meg az olvasót, de előtte még megkísérli megalkotni a német szakosság egységes szociológiai képét. Ehhez az apa foglalkozását, a

* Német-pedagógia szakos tanár, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, PhD hallgatója, e-mail cím: kriszti.se@gmail.com

diplomás vezetéknevének jellegét, a felekezeti hovatartozást, a születés helyét, a születési helyhez kapcsolt járás-, megye-, város szintű adatokat az 1881-es és az 1910-es népszámlálási adatok alapján használja föl, s igyekszik meghatározni, hogy miben térnek el a németszakosok a más szakokat végzőktől. Éppen ezért érdemes figyelmesen olvasni a könyvet, mert a szerző már-már észrevétlenül vált az egyes korszakok és a különböző szakok elemzése között, s a figyelmetlen olvasó számára összerosódhatnak az egyes, egyébként egymástól elkülönítendő részek. A szerző változatos módszereket alkalmaz az adatok elemzéséhez, így az idősoros adatok vizsgálata közben a szociológiában népszerű regresszió-elemzést is használja. Ez alátámasztásul szolgál olyan nyilvánvaló összefüggések helyes megállapítására, mint például a trianoni döntés hatással volt arra is, hogy milyen nemzetiségű, vallású hallgatók kerülnek be inkább az egyes egyetemek német szakjaira, illetve, hogy honnan, mely országrészből, esetleg most már külföldről származó területekről érkeznek ezek a hallgatók.

Szintén a harmadik fejezetben kerül sor a hallgatók tanulmányi idejének és tanulmányi útjának vizsgálatára is, aminek megkönnyítésére a szerző négy-négy csoportot hozott létre. Ezek olykor egymást fedik, s a tanulmányi időt figyelembe véve például a következők: az „intenzíven haladók”, akik körülbelül 5 év alatt, 25-26 évesen jutnak el a diplomáig; az „átlagosan haladók”, akik 5-6 év alatt végeznek, és 24 évesen diplomáznak. A harmadik kategória a „halasztók”, akik 7-9 év alatt, 27-28 évesen fejezik be az egyetemi tanulmányaikat; végül pedig az „extrém halasztók”, akik 10 vagy több év után, 31-32 évesen végeznek. Ezek után a szerző új felosztást készít, s az érettségigtől számított tanulmányi időt és utat figyelembe véve megállapítja, hogy a korszakban átlagosan 5-6 év alatt fejezték be tanulmányaikat a hallgatók, így ezt nevezi ő „királyi útnak”, és az ezen haladókat „optimális időfelhasználóknak”. A következő csoport a „halasztó az egyetemen”, akik több mint 6 év alatt végeznek, majd őket követik az „egyetem előtt halasztók”, akik az érettségi után 2-3 évvel kezdték meg tanulmányaikat. Az utolsó csoportba két hallgatótípus is került: mindketten legalább 5 évvel az érettségi vizsga letétele után kezdték el az egyetemi tanulmányaikat, azonban a „túlértek” átlagos idő alatt végezték el az egyetemet, míg az „útkeresők” az átlagosnál lassabban haladtak. A tanulmányi időn túl, egy szociológiai vizsgálat során megkerülhetetlen, hogy a hallgatók családjának háttérét ne ismertesse a szerző, így erről is olvashatunk a fejezet további részében, csak úgy, mint az Eötvös Kollégium korszakban betöltött szerepéről, a „tudóstanárok” képzéséről.

Az utolsó, negyedik fejezetben *Biró Zsuzsanna Hanna* a már megszerzett diploma értékét próbálja megbecsülni, valamint, arra a kérdésre keres választ, hogy kikből, milyen feltételek teljesülése mellett váltak a vizsgált években középiskolai tanárok. A trianoni döntés után az iskolahálózatok bővítésére volt szükség, ami értelemszerűen pozitívan hatott a tanárok elhelyezkedési esélyeire is. Új iskolatípusok jelentek meg, továbbá a nők is könnyebben jutottak tanári álláshoz, így az elemzés még szélesebb spektrumúvá vált. A vizsgált intervallumban végzetek tanárrá válásának követéséhez a szerző három kategóriát hozott létre: az aktív korúak – 22–65 év közöttiek –, a frissen diplomázottak – az adott mintaévet megelőző 10 éven belül szerezték meg a tanári végzettségüket –, valamint a fiatal pályakezdő bölcsészek, akik a diplomázás évében még nem töltötték be a 30. életévüket. Amint az az elnevezésekből látható, ezek a kategóriák olykor fedik is egymást, így az olvasók számára érdemes egyszerre több csoport jellemzőit is figyelemmel kísérni. Vizsgálata fókuszába beletartozik továbbá az is, hogy a német nemzetiségi közösséghez tartozás mennyire befolyásolja a tanárrá válást, valamint azt, hogy milyen arányban jelennek meg a doktori minősítéssel is rendelkező tanárok az adott korszakok iskoláiban. A szerző következetesen végigvezeti írásán a vizsgált személyek különböző felekezetekhez tartozását is, ami ebben a fejezetben sincs másképp, s a római katolikus, az evangélikus és az izraelita vallásúak helyzetét névjellejükkel összefüggésben elemzi részletesen.

Az összegzésben több szempont figyelembe vételével összefoglaló képet kapunk a különböző korszakokban tanári és/vagy doktori képesítéssel rendelkező személyekről. A könyv kiemelten foglalkozik a németszak-

választás helyzetével, ami függött például a vallási hovatartozástól vagy a regionális tényezőktől. Az elemzett időszakokban a katolikus tanárok elhelyezkedési esélyei voltak a legjobbak, míg a reformátusoké a legrosszabbak, bár ez utóbbi oka lehetett az is, hogy kevésbé választották már magát a szakot is. A férfiak és a nők munkába állását tekintve a nők inkább a saját felekezetükhöz tartozó iskolákban kaptak munkát, vagy az állami intézményekben. Bármely felekezethez és nemhez tartoztak is azonban, az 1919 után az alkalmazott tanárok elhelyezkedési esélyeit jelentősen javította, hogy némettanári diplomával is rendelkeztek.

Összességében véve elmondható, hogy a könyv nyelvezete olvasmányos, könnyen érthető, de azok számára is ajánlható, akik inkább az adatok iránt érdeklődnek, mivel az egyes fejezetekben és a mellékletben is számos ábra és táblázat várja az értelmezést. Az olvasás e tekintetben némi kreativitást igényel, hogy az olvasó ne tévedjen el a fejezetenként újrászámozódó ábrák és táblázatok, valamint a több utalást megélt 1.3-as fejezet alfejezetei között, azonban az új, illetve a korábban már ismert, de most új megvilágításba helyezett információk kárpótlóan hathatnak. A könyv tartalmát tekintve folyamatos gondolkodtatásra készítet, újabb és újabb összefüggések keresésére ösztönöz, így kiindulási alapot jelenthet más, hasonló kutatások végzéséhez, mivel széles időintervallumot fog át, megjelenítve több ezer, adott esetben nemcsak a németszakos, hanem más tudományterületek hallgatóinak jellemzőit, továbbá – amennyire az adatbázis és az érdeklődés engedte – szociológiai hátterüket, tanulmányi eredményeiket és elhelyezkedési lehetőségeiket is.

Szemle

Nézőpontok

Alapmű

Trencsényi László*



Mészáros György (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív kritikai pedagógiai etnográfia. Iskolakultúra Könyvek, Iskolakultúra. Veszprém.*¹

Mészáros György 2010-ben megvédett disszertációjának szerkesztett, némiképp naprakészre frissített változatát a Gondolat Kiadó adta ki az Iskolakultúra-könyvek sorozatában. A könyv – a szerző kutatáselméleti alapvetésének megfelelően – kiegészült a doktori dolgozat-írás és -védés „önreflektív naplójával”, ez a bizonyos kutatáselméleti alapvetés meghatározó terjedelmet foglal el a kötetben, ehhez társult a tényleges empirikus kutatás, a „pedagógiai etnográfia” kutatói naplójának több fontos részlete.

Alapmű, így minősítette Szabolcs Éva professzor-asszony Mészáros György új könyvét a nyilvános könyvbemutatón 2015 koranyarán – ahol a fenti tömör jellemzés elhangzott a neveléstudomány és társ-

tudományainak jelentős személyiségei ülték körül a kerekasztalt, szociológus, pszichológus, kulturális antropológus, ifjúságkutató, médiaszakember. Valamennyien osztoztak a dicséretben, a hazai neveléstudomány (és kapcsolatrendszere) szempontjából meghatározó, megkerülhetetlen műként méltatták a könyvbe foglaltakat. Sajátos jelenség volt persze – erről később lesz szó e recenzióban – hogy ki-ki más szempontból értékelte fel a „szakmai felnőttkorába” érő Mészáros munkáját.

Megannyiszor felhangzott ez „első” jelző is. Az *első pedagógiai etnográfia* írójával állunk szemben. Persze, a recenzens óvatosan, vitára bocsátja kérdését: vajon Karácsony Sándor 'Csucsai front'-ja, Loránd Ferenc 'Kertész utcaiak'-ja annak idején nem lépte-e túl a „pedagógiai non-fiction” műfaját, s nem tekinthetők úgyszintén pedagógiai etnográfiai írásnak? Nota bene: a maga sajátos módján ugyan Gerlóczy Márton 'Igazolt hiányása' nem az?)

A „kritikai pedagógia” hazai úttörőjeként aposztrofálták a szerzőt többen. (Olyannyira új paradigma ez a hazai neveléstudományban – vélték –, hogy nem véletlenül vérzett el a könyvbemutatóval jóformán egy napon az OTDK-án teljes értetlenségbe fulladva Mészáros György tehetséges fiatal tanítványa, T. T., a kritikai pedagógiát operacionalizáló dolgozatával.) A hajlott korú recenzens mégis felteszi a kérdést: vajon – a könyvben nem idézett – Mihály Ottó életműve, akár a hazánkban Szabó László Tamás által honosított „rejtett tanterv elmélete” nem egyértelmű előhírnöke volt a kritikai pedagógiának? Nem csupán rendszerkritikai racionalitásában és hevületében, de megismerési filozófiájában is.

Az *első* „újmarxista”, újbaloldali pedagógiai munkát köszöntötték a műben mások. Talán el is fogadhatjuk, hiszen a fentebb idézett Loránd, akár Gáspár László (néha a recenzió írója is) igazolhatóan besorolhatóak ebbe az irányzatba, ám expressis verbis egyikük sem alkalmazta magára, látásmódjára e terminust. Felvetődik persze a kérdés: elegendő-e (napjainkban bátorságnak igen), de szakmai hitvallásnak, hogy a szerző határozottan az el-

* ELTE PPK, egyetemi docens, e-mail cím: trenyo@index.hu

1. A kötet a Magyar Elektronikus Könyvtárban olvasható: <http://mek.oszk.hu/13400/13473/>

nyomottak és megszorítottak pártjára áll a nevelésről, iskoláról szőtt narratívában, sőt az ő nézőpontjukból vizsgálja a nevelés, az iskola jelenségvilágát, rendszerkritikus viszonyt alakítva a kapitalista establishmenthez? Ez a „romantikus antikapitalizmus” elegendő-e elméleti talapzatul? Megvallom, számomra a legmeggyőzőbben akkor volt hű a szerző a „marxi modellhez”, amikor az etnográfia kutatásmetodológiájának szakaszos fejlődését a vonatkozó társadalmi változások tükrében mutatta ki. (Más kérdés, hogy *Mészáros* „marxista narratívájához” mindenképpen javaslom végiggondolni neki is, valamennyiünknek *Kiss Endre* egy időben megjelent *Marx*-vita-iratát!)

Az „elsőség” kérdéséhez visszatérve: tény, hogy *Mészáros* elsőként vonja be a hazai pedagógiai diskurzusba *Denzin*, *McLaren* szövegeit, sőt *Derrida* pedagógiai interpretációjában is övé az elsőség. *Mészáros* elsőként (hacsak *Géczi János* „vadnarancsait” – e szociográfiai interjúkötetet – nem számítjuk ide) ad hírt az „ifjúsági szubkultúráról” úgy, mint reális pedagógiai valóságról, s nem, mint rémületre készítő devianciáról. Ebben rokonszenves – s az általam is több ízben „hangoztatott” – kiterjesztését ajánlja a „pedagógiai tereknek”, túllépve (*József Attilával* szólván: mint „mai kocsmán”) az annyiszor akár a társadalom lomtárába is kívánt szűkített iskolán, az „oktatás világán”, mint a neveléstudomány kizárólagos „vadászmezején”.

A kötet – a szerző provokatív önbevallása szerint – reménytelen vágyakozás a pedagógia fókuszába került jelenségvilág interdiszciplináris tárgyalásmódjára, egyben kihívó felszólítás a neveléstudományi gondolkodások számára: új típusú dialógusok elfogadására. „...pedagógiai interpretációim, empirikus tapasztalatom elmesélése termékenyítőleg hatnának a különféle antropológiai, társadalomtudományi diskurzusokra a nevelés szempontjának sajátosságai miatt. Egy neveléstudományi dolgozat erőteljesen ráirányítja a figyelmet az emberre, mint homo educandusra, akinek antropológiailag alapvető dimenziója a nevelés. Erre a párbeszédre azonban – ismerve a neveléstudomány honi pozícióját – kevés az esély, mint ahogyan még a neveléstudománytól sem várok nagy vitát, dialógust a felvetett kérdésekről” (75. oldal).

Tény: a szerző az iskolát nem ennek önideológiája fogságában szemléli, hanem az iskolai világ szereplőinek valós élményeiként, életük színtereként (mely életükben egyébként megértik, tudomásul veszik, elfogadják, szenvedik az iskola hivatalos/deklarált intencióit, de az csak egyik része ezen már-már öntörvényű életnek, melyet jobb szó híján „diákéletnek” nevezünk. *Várhegyiék*, *Gazsókék* a nevelésszociológia hazai első nagy korszakában feszegették ezt a határhelyzetet – 'Diákéletmód Budapesten' című kötetükben, s *Karácsony Sándor* szép metaforája a „pad alatti forradalomról”, *Domokos Lászlóné* bölcs belátása az „osztályéletnek pedagógusok számára” hozzáférhetetlen szféráiról, e szemléletnek fontos előképei – kár, hogy szerzőnk a diakron megközelítést elvből tagadja.

Sajnálom, hogy az episztemológiai – ismeret- és tudományelméleti, kutatómetodológiai, öndefiníciós kísérletekben a szerző alapvetően elfárad. („*A kutató »maszkjai«*” című fejezet izgalmas, de ez is amolyan metodológiai propeudetika – amolyan „intelmek kezdő pedagógiai etnográfusokhoz”, például arról is, hogy szabad-e elaludnia a kutatónak az igazgatói interjú reggelén).

Nagyszabású célkitűzést olvasunk a 90. oldalon „Mit tud kezdeni a pedagógia, az iskola a zajt keltő, ellenálló szubkultúrához tartozó fiatal képével? A szembenállás természetesen érinti a szocializáció egyik kiemelt terét, az iskolát is, és a nevelés könnyen zavaró tényezőt láthat a szubkultúrákban. E szemlélet egyik következményeként elbeszélhető olyan pedagógiai cél, amely a fiatalokat ki akarná mozdítani improduktív szubkulturális pozíciójukból. Másrészt az ellenállás szociológiai, kritikai feltárása jól bemutatja, az ilyen felülről jövő szocializáció mennyire nem tudna hatékonyan működni, és a szubkultúrák gazdagságának hiteles bemutatása a korábbi megközelítésénél jobban rámutat egyfajta pedagógiai potenciálra is, amely ezekben rejlik: a személyek identitásának formálása terén...” (90. oldal).

Végül várakozásunkhoz képest kevesebbet tudunk meg a kutatott valóságról (akkor is, ha ez a valóság – egy középiskolai osztály világa – valójában egy évtized előtti viszonyokról szól, alighanem például egy kevésbé mediatisált univerzumról, kevésbé a „screenager”-kor jelenségeiről). Szívesen olvastuk volna a „bennszülöttek” közé vegyülő kutató izgalmas naplójának még több részletét, szolidaritásának, iskolakritikájának – nemkülönben választott kutatási módszerei valid eredményekhez vezető – érzékletes bizonyítékait.

Szerzőnk e művével azt a generációs szakadékot akarta átugrani (betemetni?), melyet a hazai és a nemzetközi neveléstudományi diskurzus közt érzékelt, s a modernista-statisztikai-empirikus-kvantitatív paradigma túlzottan vélt hegemoniájával szemben igényes episztemológiai védelmet építeni a kvalitatív-posztmodern neveléstudományi narratívák köré. Ez a vállalás került túlsúlyba a megkerülhetetlen, „alpművé” minősített, egyébként nem könnyű olvasmányként kezünkbe vett kötetben. A szerző megharcolta harcát, igazolta álláspontját. Talán vált is ki visszhangot mind a társtudományok mind a neveléstudományi diszciplína művelői körében, s így lehetővé válik a nevelés univerzumáról megannyi új tudást tekintetünk s elemzéseink körébe vonni.

Padra írt üzenet. Egy pedagógiai etnográfia története

Kurucz Orsolya Ágnes*



Mészáros György (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív kritikai pedagógiai etnográfia. Iskolakultúra Könyvek, Iskolakultúra. Veszprém.*¹

A társadalomtudományok már régóta felfedezték az ifjúsági szubkultúrák vizsgálatában rejlő potenciált, ennek megfelelően számos, a területet célzó kutatás valósult meg az elmúlt évtizedekben (Gábor, 1992, 1999, 2000; Székely, 2012), míg a neveléstudomány némileg lemaradva csak mostanában kezdte témává tenni a fiatalok világának és a pedagógia összekapcsolásának lehetőségét. A fiatalok által képviselt kultúra, értékvilág kikerülhetetlenül áthatja az iskola világát, éppen ezért hiba lenne szó nélkül elmenni a jelenség mellett. Mészáros György nem is megy el. Könyvében arra tesz kísérletet, hogy feltárja, mi történik az iskolai és az ifjúsági szubkultúra találkozásakor, olyan hidakat keres, amelyek összeköttetést teremthetnek az iskola

hivatalos és a fiatalok sajátos világa, kultúrája között, mindezt úgy, hogy közben markáns kritikát fogalmaz meg a jelenleg érvényes, fiatalok kultúráját elnyomó pedagógiával szemben.

Mészáros György az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának adjunktusa, magyar nyelv és irodalom szakos tanárként végzett, ezt megelőzően teológiából szerzett diplomát. Tudományos munkásságában központi helyet foglal el a kritikai pedagógia, keresztény pedagógia, a hátrányosan megkülönböztetett fiatalok és tanárok helyzete az iskolában, és nem utolsósorban az ifjúsági szubkultúrák kutatása, amelynek témájában írta doktori disszertációját, vizsgálva az ifjúsági szubkultúrák lehetséges szerepét a nevelési folyamatokban. A 2014-ben megjelent könyv ennek a disszertációnak a továbbgondolása, újraolvasása és átírása nyomán született, melyben a mainstreammel mind tematikáját, mind módszertanát tekintve tudatosan szembemenő kutatás és a kutató, Gyuri történetét olvashatjuk. Az etnográfiai kutatómódszertan jellegéből fakadóan nem csupán az általa megírt történetnek vált és válunk mi is részeseivé, hanem annak a budapesti gimnáziumi osztály életének is, amelyben résztvevő megfigyelést végzett fél éven keresztül.

A könyv szerkezetét tekintve két nagy fejezetre tagolódik. Az első fejezetben a szerző felvázolja kutatásának episztemológiai, elméleti és metodológiai keretét, míg a második fejezet a pedagógia etnográfiának ad teret. Annak ellenére, hogy a szerző megmarad az elméleti és empirikus rész széttagolásánál, igyekszik ezt a kettősséget megtörni, és párbeszédet teremteni a két fejezet között. A szerző egyszerre kötelezi el magát – elsősorban – a marxista és dekonstruktivista episztemológia mellett, mindezt egy narratív keretbe helyezve. Szakítva a tudományosság hagyományos értelemben vett kritériumaival (reliabilitás, validitás, általánosítás) elsősorban a végiggondoltság, (ön)reflexivitás, nyitottság, a folyamatos megkérdőjelezés, a számot adás, és nem utolsósorban a tudatos, meggyőző és kreatív történetalkítás kívánalmainak akar megfelelni. Ezt követően a kutatás főbb fókuszpontjainak (az ember mint társadalmi-kulturális lény, egy posztmodern gazdasági-társadalmi-kulturális

* ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató, e-mail cím: orsolyakurucz@windowslive.com

1. A kötet a Magyar Elektronikus Könyvtárban olvasható: <http://mek.oszk.hu/13400/13473/>

kontextusba helyezve, a nevelési folyamat és az iskola világa, végül az ifjúsági szubkultúrák) elméleti keretét írja le, gazdag szakirodalmi hivatkozással alátámasztva. A fejezet utolsó tárgyalt témaköre az alkalmazott metodológia – a kritikai, narratív pedagógiai etnográfia – bemutatása. Maga az etnográfia nem független az azt vezérlő episztemológiai, szociokulturális elemektől, ebből kifolyólag nem is létezik pontos definíció, amivel leírható lenne a fogalom. A szerző egy tág meghatározás mellett teszi le a voksát, ami *Denzin* (1997), amerikai szociológus nevéhez köthető: „Az etnográfia a kutatás és írás olyan formája, amely leírásokat és beszámolókat hoz létre életmódjáról, mindennapi életéről (ways of life) az írójának és azoknak, akiről ír” (102. oldal). Az írás elidegeníthetetlenül hozzátartozik az etnográfus munkásságához, amivel kapcsolatban számos szakirodalom fogalmaz meg módszertani javaslatokat. Ezeknek alapos, szisztematikus áttekintését kapja meg az olvasó. Nagyon érdekes a kutatás etikai kérdéseit feszegető rész. Egyfelől felmerülnek a kutatói pozícióhoz köthető kérdések, mint pl. milyen módon és mélységben válhat a vizsgált közösség részévé, mennyiben fogadható el, ha a könnyebb beilleszkedés érdekében egyfajta álarcot ölt magára? Míg inkább a kutatás folyamatához köthető annak dilemmája, hogy vajon az adott kutató(k) milyen hatással van(nak) a közösség életére? Alapvető elvárás a kutatótól a védelem és nem ártás elve. Ez elég általános válasz a fentebb megfogalmazott kérdésekre, ennél részletesebb útmutatást azonban nem nagyon kap az olvasó, ami részben érthető, hiszen minden egyes kutatás egyedi mind a kutató személyét, mind a vizsgált egyéneket, közösséget tekintve, ebből kifolyólag „recept” sincsen. Ezt az etikai dilemmát részlegesen zárójelbe teszi a szerző, amikor a pedagógiai etnográfia lehetőségeit keresi. Hogy az etnográfia valóban pedagógiai lehessen, egyfelől a kutatónak szembesülnie kell jelenlétének pedagógiai jellegével, másrészt a kutatás deklaráltan fejlesztő, átalakító célzatú kell, hogy legyen a vizsgált terepre és általánosságban egyaránt. Ennek érdekében a kutatás interakciók folyamataként interpretálódik megfigyelés helyett, amiben a feszültséget az oldja, hogy egy oda-vissza hatásról, tanulási folyamatról beszélhetünk. A szerző továbbra is hű önmagához, és a várakozásokkal ellentétben nem fogalmaz meg semmi konkrétumot a kutatás módszertanával kapcsolatban, helyette frappánsan ösztönöz a továbbolvasásra, mondván a válasz a beszámolóban rejlik.

A könyv második fejezete nyelvezetét tekintve olvashatóbb, a szöveg számtalan kutatási naplóbejegyzést, idézetet tartalmaz, ám ezek egyértelműen pozitívan hatnak, gördülékenyebbé teszik az olvasást. Ahogyan arra már korábban utalás történt, a könyv a disszertáció újraértelmezéseként született meg, ebben az értelemben az önkritikát nem mellőző (auto)reflexivitás két szinten is jelen van, egyfelől a disszertáció eredeti szövegrészeiben, másfelől annak újraolvasásában. A szerző nem rejt véka alá értékválasztásait, tudatosan vállalja a szubjektivitás megjelenő elemeit. A kutatásnak otthont adó intézmény bemutatását követően először saját, majd a fiatalok, az osztály történetét írja meg, próbálja elhelyezni az iskolai szövegek (például diskurzusok, gesztusok, vizuális megnyilvánulások), a terek (termek, folyósók stb.), az időbeli folyamatok (interakciók, rítusok stb.) lokális és globális hálójában. A szerző az idő előrehaladtával tudatosan vállalt új pozícióban találja magát, egyfelől önmagát helyezi a diák szerepébe, másfelől az osztály, és bizonyos esetekben a tanárok is ugyanezt teszik vele. Így egy állandóan változó *liminális szubjektum* alakját tudta felvenni, amely egyesíti magában a diák, a felnőtt és a pedagógus lét álarcait. A kutatásában azonban megjelenik az esetlegesség momentuma is. Erre példa az osztályfőnök kezdeményezésére megvalósuló kérdőíves adatfelvétel, vagy a menet közben született blog ötlete, ami aztán nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, a fiatalokat ezen a csatornán nem igazán sikerült bevonni a kutatásba. Önmaga pozicionálása után, a diákok helyét keresi az iskolai térben, de ehelyett az iskolai „bevésetést” éri tetten a diákokban. Bevésésről beszél, mert ebben az esetben felülről irányított folyamatról van szó, amelynek során a tanár a fiatal identitását, személyiségét, más szóval „maszkját” próbálja alakítani, ami ebben a formában sikertelenségre van ítélve. Ebben a folyamatban a tanár és diák egyaránt egy „performanszt”

ad elő. A pedagógus egy kontrolláló, tipikusnak mondható maszkot vesz fel, míg a tanuló az alkalmazkodás, eljátszás, vagy passzív, túlélés szerepét tanulja meg, ám, ha a szükség úgy kívánja, megtalálja a kikapukat. Alternatívaként a szerző a szubkulturális pedagógia módszerét ajánlja, amely teret enged a fiatalok aktivitásának, a kreativitásnak, kérdésfelvetésnek egyaránt. A kultúrák közötti dialógus itt valóban megvalósul, és ennek eredményeképpen együttesen felépített tudás/identitás születhet.

A könyv a neveléstudomány területén újnak számító etnográfia módszerét alkalmazva tárja fel, hogy az ifjúsági szubkultúra milyen szerepet tölt(het) be a nevelési-oktatási folyamatban. *Mészáros György* műve elsősorban azon neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek számára ajánlott, akik érdeklődést mutatnak az ifjúságkutatás iránt, és nyitottan állnak egy a mainstreammel szembehelyezkedő kvalitatív kutatáshoz. Továbbá tanulságos olvasmány lehet olyan doktoranduszok számára, akik a jövőben módszertanát tekintve hasonló kutatást terveznek.

Szakirodalom

1. Denzin, N. K. (1997): *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. SAGE, Thousand Oaks.
2. Gábor Kálmán (1992): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság: A kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Jateprint, Jatepress, Szeged.
3. Gábor Kálmán (1999): Ifjúsági korszakváltás és erőszak. *Educatio*, 4. 740–752.
4. Gábor Kálmán (2000, szerk.): *A középosztály szigete*. Belvedere Kiadó, Szeged.
5. Székely Levente (2012, szerk.): *Magyar ifjúság 2012*. Kutatópont, Budapest.

Szerzőink

- Erik Hagaseth Haug* egyetemi adjunktus, a karriertanácsadás oktatója a Lillehammer University College-ben. Jelenleg a norvég kormány által az élethosszig tartó karriertanácsadási rendszer kidolgozásával megbízott szakértői csoport tagja. Tíz éves tapasztalattal rendelkezik a karriertanácsadás területén egyetemen, a közfoglalkoztatási hivatalban és regionális felnőtt karriertanácsadóknál.
- Peter Plant* Dániában és Norvégiában aktív professzor, fő területe a karriertanácsadás. Tudományos érdeklődésének középpontjában a tanácsadás társadalmi vetületének kutatása áll. Az Európai Bizottság tanácsadójaként is tevékenykedett, valamint az utóbbi 35 évben számos a tanácsadási politikát és gyakorlatot érintő nemzetközi projektben működött közre. Jelenleg egy biofarmot működtet lakóhelyén, Dánia északi részén.
- Juhász Judit* jelenleg a Tempus Közalapítvány CroCooS – *Előzzük meg a lemorzsolódást!* projektjének kutatási koordinátora. A projektben feladata a korai iskolaelhagyáshoz és az iskolai lemorzsolódáshoz kapcsolódó nemzetközi szakmai anyagok, továbbá a korai jelzőrendszerek kialakításáról szóló szakpolitikai anyagok, kutatások áttekintése és feldolgozása. Emellett feladata pedagógusok és egyéb szakemberek körében online kérdőíves adatfelvétel készítése és elemzésében való részvétel magyar és nemzetközi terepen a szakemberek személyes és intézményi szintű tapasztalatairól, véleményéről. Az összegyűjtött tudás a projekt pilot szakaszának kialakításához kíván háttértámogatást nyújtani. Juhász Judit csaknem egy évtizede az oktatási alrendszer különböző területeinek fejlesztésével foglalkozó projektekben vesz részt, az utóbbi években elsősorban a szakiskola és a lemorzsolódás állt munkája középpontjában.
- Mihályi Krisztina* tanár, kutató, nemzetközi projektkoordinátor. Matematika tanár és közgazdász tanulmányokat követően jelenleg alkalmazott pszichológia doktori tanulmányokat végez. Dolgozott tanárként a felsőoktatásban, általános és középiskolai felzárkóztató oktatásban, illetve 2005 óta európai uniós oktatásfejlesztési projektek koordinátoraként számos nemzetközi fejlesztésben, kutatásban vesz részt. Érdeklődési területei az oktatási méltányosság kérdésköre és az innovatív pedagógiai megoldások. Főállásban a Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment Csoportjának munkatársaként dolgozik, továbbá részt vesz a Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző Központ kutatásaiban és a közelmúltban bekapcsolódott a *European Distance and E-learning Network (EDEN)* munkásságába is.
- Fehérvári Anikó* az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet egyetemi docense. Kutatási területe a társadalmi egyenlőtlenségek és mobilitás, hátrányos helyzetű tanulók, valamint a szakképzés.
- Schmitsek Szilvia* gyógypedagógus-logopédus, szociális munkás, pedagógia szakos bölcsész és tanár. 2008 és 2011 között az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója volt. 2012-ben egy dán ösztöndíjnak köszönhetően vendégkutató volt a DPU-n (Neveléstudományi és Pedagógiai Intézet Aarhus-i Egyetem, Koppenhága). Jelenleg az angol Warwick-i Egyetem ösztöndíjas utolsó éves hallgatója, disszertációja, ami egy összehasonlító tanulmány, az angol, dán és magyar korai iskolaelhagyást csökkentő stratégiákra fókuszál. Kutatási területe: alternatív pedagógia, személyre szabott nevelés és oktatás, korai iskolaelhagyás, életpálya-tanácsadás és pályaaorientáció.
- Nagyváradai Katalin* doktorandusz a Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Karán, valamint a Sporttudományi Intézet oktatója. Kutatási területei az

egészségmagatartás, a rekreáció, az objektív és szubjektív egészségi állapot, a fizikai aktivitás aktív korú munkavállalóknál. Tagja a Magyar Sporttudományi Társaságnak, a Közép–Kelet–Európai Rekreációs Társaságnak, a Népegészségügyi Képző- és Kutatóhelyek Országos Egyesületének.

Mátrai Zsuzsa

az MTA doktora, a Nyugat-magyarországi Egyetem professor emeritája. Kutatási területei az amerikai neveléstörténet, a társadalomtudományi oktatás, a mérés-értékelés, a vizsgarendszerek, a tantervelmélet, a kutatásmódszertan. Több nemzetközi kutatási projekt hazai képviselője az állampolgári nevelés, illetve az érettségi vizsgarendszer és a tantárgyi feladatbankok témáihoz kötődően. Tagja, korábban titkára, majd elnöke az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának, továbbá több nemzetközi szakmai szervezetnek, köztük az International Association for Educational Assessment-nek.

Somogyvári Lajos

egyetemi tanársegéd a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Központjában, kutatási területe a szocialista pedagógia jellemző folyamatai. A hatvanas évek pedagógiai sajtójának ikonográfiai feldolgozásán alapult disszertációja, melynek sikeres megvédése óta a munkára nevelés és a politechnika témakörével foglalkozik, helytörténeti szempontokkal kibővítvé. Az Iskolakultúra szerkesztőbizottságának tagja.

Pénzes Ferenc

egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar, Közpolitikai és Alkalmazott Szociológiai Tanszék. Kutatási területek: politikai filozófia: 19. századi német filozófia, Friedrich Wilhelm Nietzsche politikai gondolkodása; közpolitika: köz- és felsőoktatás-politika Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig; politikatörténet: magyar felsőoktatás-politika 1920 és 1980 között.

Sebestyén Krisztina

okleveles német-pedagógia szakos tanár, jelenleg a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjának PhD-hallgatója. Kutatási területe az idegennyelv-oktatás, ezen belül is a német nyelv tanulás motivációja, lehetőségei és gyakorlati megvalósulása.

Trencsényi László

az ELTE címzetes egyetemi tanára, fő kutatási területe az iskola és nem-iskola peremvidéke, az iskola társadalmi környezete, civil világa, gyermekkultúra. A Buratino Iskola tanára.

Kurucz Orsolya Ágnes

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának, Tanulás-Tanítás Programjának PhD hallgatója. Kutatási területe a szakiskolás fiatalok munkaerő-piaci integrációja, háttérváltozónak feltárása. Főállásban a Türr István Képző és Kutató Intézet kutatója, illetve az Oktatásfejlesztési Observatory Központ elemző munkatársa.

Authors

- Erik Hagaseth HAUG* is an assistant professor in guidance at Lillehammer University College. He is at the moment a member of a governmental expert group with a mandate to make recommendations for a future lifelong career guidance system in Norway. He has ten years working experience from the guidance field, both from universities, public employment service and a regional guidance centre for adults.
- Peter PLANT* is a professor in the field of career guidance in Norway and Denmark. He takes a particular interest in guidance in a societal perspective, and has acted as a consultant to the EU Commission and in transnational projects on guidance policies and practice over the last 35 years. He runs an organic farm, and he is very active in local rural development where he lives in Northern Denmark.
- Judit JUHÁSZ* works currently as a research coordinator in Cross-sectoral cooperation focused solutions for preventing early school leaving (CroCooS) project of Tempus Public Foundation. As part of this work she conducts desk research on international reports about early leaving from education and training and school dropout, furthermore on policy and research materials about early warning systems. Besides theoretical work she is involved in surveys among Hungarian and international teachers' and other professionals' about their experiences with and opinion about school dropout on personal and system levels. The collected knowledge is aiming at feeding the pilot phase of the project. *Judit Juhász* has been involved in projects related to the improvement of different areas of the educational system for almost a decade. Most recently her dominant field is vocational education and school dropout.
- Krisztina MIHÁLYI* is a teacher, researcher and project coordinator. After obtaining degrees in Mathematics and Economics she is presently pursuing her doctoral studies in Applied Psychology. She has worked as a teacher in higher education and in primary and secondary catch up classes. Since 2005 as a coordinator of European Union funded projects aiming at the development of the education system she has been participating in several international research and development activities. Her main fields of interest are equity in education and innovative methods for teaching and learning. She is employed at the Knowledge Management Unit of the Tempus Public Foundation; she also participated in research projects at the Teacher Training Centre of the Corvinus University of Budapest and lately she has joined the work of the Distance and E-learning Network (EDEN).
- Anikó FEHÉRVÁRI* is associate professor at the Institute of Education of the Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. Her main areas of research include equity and social mobility, disadvantaged students, and VET.
- Szilvia SCHMITSEK* studied BA in Speech and Language Therapy and Special Education, BA in Social Work, MA in Education. Between 2011 and 2014, she attended the PhD programme of ELTE Doctoral School of Education. In 2012 thanks to a Danish scholarship she was a visiting researcher at DPU (Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen). Currently she is a third year full-time doctoral researcher at the University of Warwick. Her comparative thesis focuses on dropout-rate reducing strategies in England, Denmark and Hungary. Her research interests cover alternative education, person-centered education, early school leaving, careers guidance and guidance counselling.
- Katalin NAGYVÁRADI* is a PhD candidate, teacher of the Institute of Sport Sciences, Berzsényi Dániel Faculty of Teacher Training, University of West-Hungary. Her research fields are

the follows: health behavior, recreation, objective and subjective health status, physical activity of the regular employees. She is a member of the Hungarian Association for Sport Sciences, Recreation Association of the Middle-East Europe, and National Public Health Association of Training and Research Institutions.

Zsuzsa MÁTRAI

is DSc, professor emerita of the University of West-Hungary. Her research fields are the follows: history of education of the USA, social science education, assessment and evaluation, examination systems, curriculum theory, research methodology. She was the Hungarian representative of a few international research projects connecting the topics of citizenship education, leaving examination system, and subject item banking. She is the member, before secretary and president of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences, several international professional organizations including the International Association for Educational Assessment.

Lajos SOMOGYVÁRI

is assistant lecturer in the Teacher Training Centre of the Faculty of Modern Philology and Social Sciences at Pannon University. His special fields of interest are the main trends of the socialist pedagogy. His dissertation was based on the iconographical description of 1960s Hungarian pedagogical periodicals. Since the successful defence of the doctoral thesis he has extended his research to the topics of working and polytechnic education, including local historical aspects. He is the member of the editorial board of *Iskolakultúra*.

Ferenc PÉNZES

assistant professor of law, University of Debrecen, Faculty of Law, Department of Public Policy and Applied Sociology. Fields of Research: Political philosophy: 19th century German philosophy, political thought of Friedrich Wilhelm Nietzsche; Public policy: public and higher education policy in Hungary from 1980 until recent times; Political history: Hungarian higher education policy between 1920 and 1980.

Krisztina SEBESTYÉN

is a German language and pedagogy teacher. At present she is a Ph.D. student in the Doctoral Program of Educational Sciences at the University of Debrecen. Her research topic is teaching foreign languages, focusing on teaching German as a foreign language: motivation and possibilities and how theory related to these topics materialize in practice.

László TRENCSENYI

is an honorary professor of the Eötvös Loránd University (ELTE), Budapest. His main research areas are: the meeting points between the confines of school education and non school-type places of education and pedagogical activities; the social-political environment of the school and the civil activities surrounding it; children and youth culture. He is an author of some twenty books and over 400 articles on the subject. As well as being involved in higher education for over 40 years, he is also teaching literature at the Burattino School – a school for socially segregated or marginalised children.

Orsolya Ágnes KURUCZ

is a PhD student at the Educational Doctoral School of the Faculty of Education and Psychology at the Eötvös Loránd University in Budapest. Her research focuses on labour market integration of vocational education students, analyse the background variables of the transition. Currently she is employed as a researcher at the Research Department of the Türr István Training and Research Institute. As an expert in teacher training and VET she is also contributing to the work of the Observatory Centre for Educational Development at Corvinus University Budapest.

English abstracts

ERIK HAGASETH HAUG (N) and PETER PLANT (DK): The Potential Role of Career Guidance and Career Education in Combating Early School Leaving

Early school leaving (ESL) can be costly for the individual, and for the society. Not just in economic terms, but also in terms of low self-esteem, and the risk of social exclusion. ESL can be viewed as an individual drop-out issue, or as an issue related to a range of push-out factors. The article has a focus on the potential role of career guidance, and in particular on the aspect of developing career management skills in combating ESL. No single initiative or policy will provide the end solution to ESL: early school leaving is a complex issue, a 'wicked problem'. Three approaches are suggested: prevention which seeks to combat the causes of ESL; intervention which addresses emerging difficulties at an early stage, and seeks to prevent them from leading to ESL; and compensation which aims at offering guidance and opportunities for education and training for those who have interrupted their education.

Keywords: early school leaving, lifelong guidance, drop out, push out

JUDIT JUHÁSZ and KRISZTINA MIHÁLYI: Teachers' key role in the signalling and support system of early secondary school leavers through the lens of national and international examples

Obtaining an upper secondary level qualification is fundamental to build up an equitable society, therefore reducing the rate of early leavers from education and training below 10% is one of the headline targets of the European Union 2020 strategy. According to the conclusions of the reports of the European Commission Thematic Working Group for Early School Leaving one efficient way of preventing dropping out from the E&T system is building up an early warning system. Based on the results of the research conducted within the framework of the CroCoos – prevent dropout! project and also on earlier research experiences it can be concluded that the position of teachers is a capital in preventing dropouts, which can be utilized during the development and the application of early warning systems. A tremendous pool of research and practice results has been accumulated in relation with prevention measures, which may support the design of early warning systems on both local and on system levels. The present article illustrates the most important elements of an early warning system by focusing on the role of schools and teachers through describing European and trans-Atlantic research results.

Keywords: dropout, early leaving from education and training, early warning system, distress signals, typology

ANIKÓ FEHÉRVÁRI: School dropout and early school leaving trends

The paper deals with the questions of dropout and early school leaving as well as labour market transitions. The article describes the trends of the Hungarian and European ESL indicator in the last ten years. We analyse these indicators by spatial, age and gender characteristics. The study points out the causes of variability of early school leaving data. Data show intense regional differences. Northern Hungary is significantly above the national average: the rate is 2.5 times higher than in the best region, Central Hungary. The study presents a new attempt to identify national indicators, which, still within the school system, can provide information on student trace based on their individual data. Data show that vocational students are the most affected by the dropping

out. It is important to mention that dropping out is present in vocational training as well as vocational secondary schools, and also – however to smaller extents – in primary schools.

Keywords: early school leaving, dropout, VET

SZILVIA SCHMITSEK: Individual study pathways in Copenhagen

In my recent study I introduce how the Youth Guidance Centre of Copenhagen (hereafter YGCC) and the Copenhagen Youth School System (hereafter CYSS) work on a daily basis, primarily, through the lens and stories of participants who work and study there, pointing out why the length of time dropouts/at-risk students spend at CYSS is considered a turning point. For analysis purposes 20 interviews have been used which were conducted with the following stakeholders: school leaders, teachers, guidance counsellors, a psychologist, policy makers and former students who were given impetus to take up studies, and then returned to education and/or to the world of work thanks to the student-centred education, encouraging learning environment and to the intensified guidance counselling applied at YGCC. In addition, we could gain a deeper insight into the characteristics of an institutional network that adapts flexibly to the needs of students and of a local community by introducing four exceptional settings namely YGCC, CYS, Byhojskolen- City School, Nye Veje- New Pathways. At the end of the study I make some suggestions based upon the Danish good practices regarding reducing early school leaving which might be taken into consideration by Hungarian authorities.

Keywords: individual study pathways, student-centered pedagogy, encouraging learning environment, student-teacher relationship, cross-sectoral cooperation, intensified guidance effort

LAJOS SOMOGYVÁRI: Categories of class origin and dropouts from secondary schools between 1953–1962

The categories of class origin existed between 1948 and 1962 (the long decade of the 50's, see: *Sáska, 2006*), to prescribe quotas and improve the data of social inequalities in Hungary. These quotas regulated not only the admission to higher education (*Huszár, 2005; Ladányi, 1995; Sáska, 2006; Takács, 2008*), but also the schooling of the secondary education: it meant positive discrimination to help the workers' and peasants' children at the entrance exams, and negative discrimination to restrict the 'class-alien' children's access to secondary and higher education. The categories of social origin influenced the evaluation, discipline, scholarships and further education, the latter by the recommendations of the schools. Using categories caused early dropouts at the entrance exams of secondary and higher education – my paper analyses the local practices of these categories between 1953 and 1962, in a rural secondary and vocational school. The research based on various sources: documents of the record office in this school (registers, reports), instructions and decrees of the Regional and National Education Governance, oral histories, files of the Township Party Committee, and the regulations of the Central Committee. Compare the sources gives interesting conclusions.

Keywords: history of education, categories of social origin, dropout, socialist pedagogy, social inequalities

KATALIN NAGYVÁRADI and ZSUZSA MÁTRAI: Subjective and objective indicators in health status research

Research on health status shows that health is influenced by several factors. Most of the international and Hungarian literature on health status explore the subjective indicators based on self-rating, therefore there is com-

paratively less emphasis on research papers relying on objectively measured data. Hereafter, the Hungarian and international literature on subjective and objective data analysis will be reviewed in a thematic manner. Our own research was conducted exploring the characteristics of subjective and objective health rating. To measure subjective indicators, we used the WHO WBI 5, the WHO BREF 26 and a self-made questionnaire – tested in 2010 on a similar sample. The objective data were retrieved using the Inbody 720 Body Composition Analyzer. After having compared the subjective and objective information, it can be concluded that the subjective and objective data do not overlap in most cases. On the basis of all this, it can be stated that research works relying merely upon subjective information do not necessarily provide a realistic picture about the general health status in a given population.

Keywords: health promotion, subjective health status, objective health status, workplace