

Bús Enikő

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Tanárképzés Finnországban

Egy-egy nemzet oktatási rendszerének minősítésére és az egyes rendszerek összehasonlítására kiváló kiindulási alapot nyújtanak az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) által szervezett PISA (Programme for International Student Assessment) mérések eredményei és azok elemzése, ugyanis a részt vevő országok 15 éves tanulóinak tudása jó indikátora mind a rendszerek működésének, mind pedig az oktatásba való befektetés későbbi megtérülésének. Az eredmények alapján nemzetközi kontextusban is látható, hogy milyen fejlesztő beavatkozásokra lenne szükség a jobb eredmények, a méltányosabb, az esélyegyenlőséget biztosító oktatás érdekében.

Bevezetés

Számos hazai és nemzetközi fórumon került sor a 2012-es mérések elemzésére, ezek megmutatták, hogy a magyar diákok szignifikánsan az OECD-országok átlaga alatt teljesítettek mindhárom területen: matematikából 17, szövegértésből 8, természettudományokból pedig 7 ponttal maradtak el a magyar tanulók az OECD-átlagtól; a legjobban teljesítő országoktól pedig matematikából 136 ponttal, szövegértésből 82 ponttal, természettudományból 86 ponttal maradtak le tanulóink. A másik ijesztő adat azoknak a tanulóknak a száma, akik a mérések 2. szintjét sem érik el, amely pedig „minimálisan szükséges a modern társadalmi életben való hatékony részvételhez” (Balázi, Ostorics, Szalay, Szepesi és Vadász, 2013, 29. o.). Matematikából ma a magyar 15 évesek 28,1 százaléka, szövegértésből 19,7 százaléka, természettudományból pedig 18 százaléka nem éri el ezt a minimális szintet (Balázi és mtsai, 2013); vagyis a jövő generáció egy-ötödének sorsa igencsak kétséges a társadalmi beilleszkedés szempontjából, hiszen nem rendelkeznek az egyes területek alapszintű ismeretével sem.

A 2012-es mérés eredményei nem meglepetésszerűen kerültek elénk; tanulóink már az első PISA mérések óta elvárásainkon alul teljesítenek. A probléma gyökere a rendszerben keresendő, és az érdemi változtatás eléréséhez megfontolandó minél mélyebbre hatolni a problémák feltárása és a beavatkozás során. Láthatóan nem elég a tünetek kezelése, vagyis a tanterv megújítása és a szabadon választható tanár-továbbképzési kínálat bővítése; érdemes az oktatási folyamat ennél is korábbi pontjára, a tanárképzés időszakára helyezni vizsgálódásunk fókuszát, és itt megkeresni, megtalálni, kezelni a probléma gyökerét. Egészen addig nem várhatunk érdemi változást tanulóink tudásszintjében, amíg maguk a pedagógusok sem kapnak olyan szintű képzést, amely lehetővé tenné a diákok számára a fejlődést.

A magyar iskolarendszer és tanárképzési rendszer előnyei és hibái a neveléstudomány szereplői számára nem ismeretlenek. Azonban a jelen tanulmány célja nem ezek felsorolása vagy vizsgálata. A változtatás érdekében érdemes áttekinteni a PISA rangsor elején álló országok oktatási rendszereit, és megvizsgálni, mi az, amit ők másképp vagy jobban

csinálnak. Melyek azok a jó gyakorlatok, amelyeket a különböző rendszerekből át tudnánk venni, hazai környezetben tudnánk alkalmazni, és amelyek elősegítenék a pozitív irányú változást a magyar oktatásban? E vizsgálódás hasznos kiindulópontja lehet a finn iskolarendszer és tanárképzési rendszer bemutatása, mely bővelkedik jó gyakorlatokban.

A közel ötmillió főt számláló Finnország oktatási rendszere az utóbbi évtizedekben példaként áll a fejlődni kívánó nemzetek szakemberei előtt. Ma a világ egyik legiskolázottabb nemzeteként tartják őket számon; a népesség egyharmada egyetemi, vagy ahhoz hasonló szintű képesítéssel rendelkezik. A kétezres évek elején készült nemzetközi oktatási mérések eredményei szerint minden terület élvonalában a finn tanulók álltak. A PISA 2000 felmérésen ők bizonyultak a legjobban olvasó diákoknak; a PISA 2003-as eredmények alapján pedig a finn diákoknak a legjobbak a matematikai, természet-tudományos, problémamegoldó és szövegértési képességei (*Jakku-Sihvonen és Niemi, 2006a*). Ugyan a PISA mérések listavezető helyeit az utóbbi mérések során átvették a dél-ázsiai kis országok, Finnország továbbra is az élbolyban áll, mondhatni az európai mezőny nyertese.

A kimagasló eredmények a finn oktatás egyik alapelvének, az egyenlőségnek köszönhetőek, melynek hatására a leggyengébb és az átlagos finn tanulók is a megfelelő szinten teljesítettek a méréseken. Azonban a nemzetközi mérésekből nem csak ez derült ki, hanem az is, hogy a részt vevő országok közül a finn iskolások fordítják a legkevesebb időt tanulásra, és az oktatásra fordított források is csupán az OECD-átlag körül mozogtak (*Jakku-Sihvonen és Niemi, 2006a*), bár az egy finn diákra jutó összes ráfordítás még 2012-ben is közel a duplája volt a magyar ráfordításnak (*Balázsi és mtsai, 2013*). Mindez azt jelenti, hogy a finn pedagógusok munkája a diákokkal igen hatékonynak bizonyult (*Meisalo, Lavonen, Sormunen és Vesisenaho, 2011*), éppen ezért érdemes az oktatási rendszer és a pedagógusképzés különlegességeit, jó gyakorlatait mélyebben is megvizsgálunk.

A jelenlegi finn iskolarendszer

Finnország az 1960-as évek vége óta a komprehenzív iskolamodell fejlesztésén dolgozik, melynek alapelvei a kiterjedt egyenlőség, az élethosszig tartó tanulás és a magas szintű oktatás (*Niemi, 2013*). Az általános és a középfokú oktatás is államilag finanszírozott, a helyi tanterveket pedig a városi fenntartók és az iskola hozzák létre a nemzeti alaptanterv alapján. A tantervezéskor az iskolák saját profilt alakíthatnak ki, specializálódhatnak bizonyos területekre, mint sport vagy természettudományok (*Jakku-Sihvonen és Niemi, 2006a; Niemi, 2013*).

Az általános iskolai oktatás 7 éves korban kezdődik és kilenc évig tart. Elsőtől hatodik évfolyamig a tanítók oktatnak minden tárgyat, ahol elsősorban az alapvető olvasási, írási, számolási készségek helyes, pontos elsajátítása és megszilárdítása történik, ezen kívül pedig néhány közismereti tantárgy alapjaival ismerkednek meg a kisiskolások. Hetedik évfolyamtól a szaktanárok veszik át a tanítók helyét, és megkezdődik a szaktárgyi ismeretek elsajátítása. A három éves középfokú oktatás az érettségi vizsgával zárul, mely a felsőfokú tanulmányokra való jelentkezéshez szükséges. Ugyan a tankötelezettség csak az első kilenc évre terjed ki, a finn rendszer igyekszik mindenkit az élethosszig tartó tanulás felé irányítani. A továbbtanulás lehetősége a három évig tartó középfokú oktatás után is mindenki számára adott, függetlenül az elvégzett iskolatípustól (*Kansanen, 2003*).

Általános iskolás korban az intézmény biztosítja az összes szükséges taneszközt és a mindennapos meleg ebédet a diákok számára, mindezt ingyen. Az egyenlőséget a finn rendszer a speciális nevelési igényekre ("special education") fordított kiemelt figyelmével valósítja meg. Finnországban a speciális nevelési igényekkel rendelkező diákok

száma magasabb a más országokban megszokottnál, a rendszer hatásköre minden olyan tanulóra kiterjed, akinek valamilyen okból az átlagosnál több figyelemre, támogatásra van szüksége. Számításaik szerint az iskoláskorú (7–16 éves) gyerekek egyharmada vesz igénybe valamiféle speciális segítséget tanulmányai során. Azonban a finn kategóriába nem csupán a diagnosztizáltan enyhe fogyatékkal élő és sajátos nevelési igényű gyermekek tartoznak (ezek aránya Finnországban csupán 6,5 százalék), hanem a tanulási nehézséggel, viselkedési problémákkal küzdők is (Niemi, Toom és Kallioniemi, 2012). Finnországban négyévente minden gyermeket megvizsgálják, amely alapján diagnosztizálják a problémákat, és esetlegesen a speciális nevelőkhöz irányítják őket. Az enyhe fogyatékkal, sajátos nevelési igénnyel diagnosztizált diákok főleg kis csoportokban tanulnak, azonban néhány tantárgyból csatlakozhatnak a többségi csoportokhoz, így például testnevelésből, művészetekből, ének-zenéből stb. Ezeket a kis csoportokat a 'special class teacher', vagyis a speciális tanítók oktatják. Ezek a pedagógusok tanítói végzettséggel rendelkeznek, melyet egy éven keresztül speciális tanítói kreditekkel (60 kredit) egészítettek ki (Bús, 2015; Lavonen, 2014; Pesonen, Ikonen, Jahnukainen, Kontu, Kokko, Ojala és Pirttimaa, 2015).

Azokkal a tanulókkal, akiknél nem diagnosztizáltak különleges problémát, az úgynevezett 'part-time special teacher', vagyis a részidős speciális tanár foglalkozik. A részidős elnevezés nem a pedagógus foglalkoztatottságából ered – mivel ők teljes munkaidőben vannak foglalkoztatva –, hanem a tanulókkal eltöltött idő alapján. Ezek a pedagógusok csak alkalmanként, nem feltétlenül rendszeresen foglalkoznak egy-egy diákkal. A finn iskolák átlagosan 300 diákot fogadnak, és minden iskolában legalább egy részidős speciális tanárt alkalmaznak. Így a speciális pedagógusok a diákok 10 százalékával, körülbelül 30 fővel dolgoznak a tanév során; ezen felül pedig pedagógiai asszisztensi feladatokat is ellátnak. Képzettségük alapján szaktanárok, mely képzést a speciális tanári képzéssel (60 kredit) egészítik ki. Mind a 'special class teacher', mind a 'part-time special teacher' képzésre való bekerülés előfeltétele a korábbi szakmai, tanítási tapasztalat (Bús, 2015; Honkasilta, Sandberg, Närhi és Jahnukainen, 2014).

A speciális tanárok tevékenységi köre igen összetett: olvasási, írási, számolási problémákkal küzdőknek segítenek, beszédhibákat javítanak, szaktárgyi korrepetálást nyújtanak. Lényegében olyan diákokkal foglalkoznak, akik elégtelen és elégséges osztályzattal rendelkeznek valamilyen tantárgyból. A speciális pedagógus munkájának célja nem a

A speciális tanárok tevékenységi köre igen összetett: olvasási, írási, számolási problémákkal küzdőknek segítenek, beszédhibákat javítanak, szaktárgyi korrepetálást nyújtanak. Lényegében olyan diákokkal foglalkoznak, akik elégtelen és elégséges osztályzattal rendelkeznek valamilyen tantárgyból. A speciális pedagógus munkájának célja nem a kítűnő, hanem a stabil közepes osztályzat elérése. A speciális pedagógus feladata felderíteni, hogy honnan erednek a diákok problémái – melyek leggyakrabban az alapvető olvasási, számolási készségek hiányosságaira vezethetők vissza –, és közösen pótolják az elmaradásokat (Bús, 2015; Haustätter Rune és Jahnukainen, 2014; Honkasilta, Sandberg, Närhi és Jahnukainen, 2014).

kitűnő, hanem a stabil közepes osztályzat elérése. A speciális pedagógus feladata felderíteni, hogy honnan erednek a diákok problémái – melyek leggyakrabban az alapvető olvasási, számolási készségek hiányosságaira vezethetők vissza –, és közösen pótolják az elmaradásokat (Bús, 2015; *Haustätter Rune* és *Jahnukainen*, 2014; *Honkasilta, Sandberg, Närhi* és *Jahnukainen*, 2014).

A finn speciális támogatás különlegessége, hogy bármely diák részesülhet a segítségben minden különösebb adminisztratív kötelezettség nélkül. Az iskolai diákjóléti csoport havonta kétszer ülésezik, melynek során minden olyan problémát megvitatnak, amely a tanulókkal kapcsolatban felmerül. Ekkor a szülők és a tanárok egyaránt bejelenthetik az általuk észlelt problémákat, melyeket azután a speciális tanár mélyebben is kivizsgál. Egy másik lehetséges mód a probléma azonnali jelzése a speciális pedagógus felé (diák, szaktanár, szülő által), melyet ő igyekszik minél előbb megvizsgálni. A speciális nevelés lényege az azonnali reakció, a megelőzés (Bús, 2015; *Haustätter Rune* és *Jahnukainen*, 2014).

A finn iskoláskorú gyermekek közötti különbségek nagyon alacsonyak, nincsenek kiugróan magas vagy alacsony teljesítmények. A speciális nevelés lényege, hogy minden tanulót az elfogadható szintre emeljének, így a rendszer erőteljesen a felzárkóztatásra koncentrál már a hetvenes évek óta. A felzárkóztatás lényege, hogy minden diák biztos alapokat kapjon az olvasás, írás és alapvető számolási készségek területén. A finn PISA eredmények éppen ezért emelkednek ki: azokat a diákokat is fel tudták fejleszteni az elfogadható szintre, akik másutt bukásra vannak ítélve (Bús, 2015; *Haustätter Rune* és *Jahnukainen*, 2014; *Honkasilta, Sandberg, Närhi* és *Jahnukainen*, 2014).

A tanárképzés történeti változásai

A korai finn felsőfokú oktatásban az általános és középfokú pedagógusok képzése történetileg elkülönült egymástól. Az első neveléstudományi tanszék 1852-es alapítása előtt az egyetemek pedagógiai szemináriumokat kínáltak a tanárjelöltek részére, azonban a neveléstudomány a tanszék megalapítása után is csak kiegészítő tantárgyként szerepelt a pedagógusjelöltek tantervében. Az első, általános iskolai pedagógusokat képző finn főiskolát 1863-ban hozták létre svájci és német minták alapján, ezt követően pedig sorra nyíltak országsszerte a képzőhelyek (*Kansanen*, 2003).

Az 1971-ben hozott Tanárképzési Törvény nagy változást jelentett a képzési rendszer számára. A hetvenes évektől mind az általános iskolai, mind pedig a középiskolai tanárképzést az egyetemeken valósítják meg, így minden pedagógusjelölt – tanítók és tanárok egyaránt – a mai Master fokozattal megegyező szintű egyetemi diplomát szerzett. A tanítóképzés egyetemi szintűre emelésével a tudományosan jó minőségű, kutatásalapú képzés létrehozása volt a cél (*Jakku-Sihvonen, Tissari, Ots* és *Uusiautti*, 2012). Ezzel egy időben minden egyetem neveléstudományi és tanárképző karokat létesített; előbbieket az általános oktatási kérdések kutatására és az oktatási adminisztráció és tervezés problémáira koncentrálnak, utóbbiak feladata pedig a tanárképzés és a tanításra, tanárképzésre vonatkozó kutatások lebonyolítása. Az óvodapedagógusok képzéséért 1995-től kezdve szintén az egyetemek a felelősek; a tanulmányok befejezésekor Bachelor fokozatot szereznek a hallgatók (*Kansanen*, 2003; *Kálmán*, 2011; *Meisalo* és *mtsai*, 2011).

Az 1998-ban kezdődő Bologna-folyamat az európai felsőoktatás egységesítéséért a meglévő finn rendszerre is hatást gyakorolt. A finn Oktatásügyi Minisztérium szorgalmazta az egyetemek számára a Bologna-rendszer minél szélesebb körű átvételét. Az egyetemek, a diákok és a minisztérium képviselőinek közreműködésével munkacsoportokat hoztak létre, akik az új rendszer megszervezésén és internalizációján, valamint a minőségbiztosítás fejlesztésén dolgoztak. Az Oktatásügyi Minisztérium több nyílt sze-

mináriumot és egyéb találkozót szervezett a téma megvitatására. Végül kidolgozták a kétszintű képzési rendszer követelményeit és elvárásait, bevezették az európai kredit- és modulrendszert, egységesítették a képzési szerkezeteket, növelték a mobilitás lehetőségét és adaptálták az európai minőségbiztosítási alapelveket (*Jakku-Sihvonen* és *Niemi*, 2006b).

Egy másik, a folyamatra való áttérést segítő program a Vokke-projekt (National-Level Coordination of Degree Programme Development in Teacher Education) volt. Ennek fő feladata a tanárképzés fejlesztési folyamatának koordinálása volt, melynek érdekében munkacsoportokat és szemináriumokat hoztak létre. Az érintetteknek így lehetőségük nyílt megvitatni a neveléstudomány és a tanárképzés tantervének alapvető elemeit. A közös munka végeredményeként minden finn egyetem hasonló szerkezetű tanárképzést hozott létre (*Jakku-Sihvonen* és *Niemi*, 2006b). Ezt alátámasztja egy későbbi vizsgálat, mely alapján kijelenthető, hogy a tizenegy finn pedagógusképző kar egyes tantervei nem mutatnak szignifikáns eltérést egymáshoz képest annak ellenére, hogy az egyetemeknek lehetőségük van a nemzeti szintű szabályozást követve saját képzési tartalmak kialakítására (*Jakku-Sihvonen* és *mtsai*, 2012).

A tanárképzés jelenlegi helyzete

A tanári szakma megítélése

Finnországban a tanári státusz, különösen a speciális tanári státusz igen nagy népszerűségnek és köztiszteletnek örvend. A speciális tanári képzésre a túljelentkezés az elmúlt években több mint harmincszoros volt. Ennek oka a méltányos fizetés és a társadalmi elismertség. A szülők bizalma az iskola irányába kimagasló, hiszen tudják, hogy a rendszer jól működik, a gyermekek a lehető legjobb képzést kapják (*Lavonen*, 2014). A pedagógusok egyedülállóan nagy autonómiával rendelkeznek: csupán a magtantervet kell követniük, azonban ezen a dokumentumon kívül semmi nem szabályozza munkájukat. Ezt a magas fokú autonómiát az erős pedagógus-szakszervezettel tudják biztosítani. A pedagógusok 98–99 százaléka tagja a szakszervezetnek, mely ezáltal Finnország legnagyobb szakszervezete. Az érem másik oldala, hogy a változtatások eszközölése éppen ezért igen nehéz (*Bús*, 2015; *Lavonen*, 2014).

A tanító- és tanárképzés felépítése

A tanári státusz népszerűségének köszönhetően egyes pedagógus szakokon akár tizenöt-húszszoros is lehet a túljelentkezés (*Bús*, 2015; *Kansanen*, 2003; *Niemi*, 2013). A nagy meritési bázis lehetővé teszi a legmegfelelőbb jelöltek kiválasztását, akikből a képzés után valóban minőségi munkaerő válhat. A felvételi eljárásnál elsősorban az érettségi vizsgaeredményekkel és a „hozott pontokkal”, vagyis a középiskolai osztályzatokkal kalkulálnak. Ezen kívül plusz pontot jelent a gyerekekkel való munkatapasztalat. A felvételi eljárás második szakasza három komponensből tevődik össze: a hallgatóknak egy írásbeli tesztet kell megoldaniuk az előre megadott és önállóan feldolgozott szakirodalom alapján, szociális interakciós és kommunikációs helyzetgyakorlatokban, feladatokban kell részt venniük, és egy személyes interjúban arról kell beszélniük, hogy miért szeretnének tanárrá, tanítónak válni. Láthatjuk tehát, hogy komoly szűrőn esnek át a jelentkezők, mielőtt egy töredékük tanárjelöltté válna (*Kansanen*, 2003).

A hetvenes évekbeli reformok idején a döntéshozatal résztvevői egyöntetűen megállapították, hogy a pedagógusképzés tartalmát olyan irányba kell terelni, amely a lehető leg-

kiterjedtebb módon képes kiszolgálni a tanítók és tanárok iránt támasztott egyre növekvő elvárásokat. Céljuk a magasan kvalifikált szakemberek képzése volt, ennek érdekében emelték egyetemi szintűvé a tanítóképzést is (Kansanen, 2003; Sahlberg, 2011). Szükségesnek érezték a pedagógiai képességek erőteljes hangsúlyozását, ezért úgy döntöttek, hogy a neveléstudományi ismeretek központi szerepet kapnak mind a tanító-, mind pedig a tanárképzés tantervében (Jakku-Sihvonen és mtsai, 2012). A képzések helyi tantervének kialakításában nagy szabadságot kapnak a képzőhelyek, azonban a következő elemeknek minden intézmény tantervében jelen kell lenniük: szaktárgyi ismeretek; kutatómódszer-tani ismeretek; pedagógiai tanulmányok; kommunikációs, nyelvi és IKT-ismeretek; személyes tanulmányi terv; és egyéb tanulmányok (Niemi, 2013).

A képzőhelyek mindegyikén minimum 60 kredit értékű pedagógiai kurzust kell teljesíteniük a tanító- és tanárjelölteknek egyaránt. Az egyes modulok arányai képzőhelyenként változhatnak, hiszen minden egyetem igyekezett saját profilt kialakítani (Kansanen, 2003). A Bologna-folyamathoz való csatlakozás idején a Finn Nemzeti Koordinációs Csoport úgy döntött, hogy a neveléstudományi ismeretek jelentőségét növelni kell a tanítóképzés során, amely ezáltal a jelenlegi képzésnek nagyjából a felét teszi ki. A neveléstudomány mint fő tantárgy európai viszonylatban is kivételessé tette a finn tanítóképzést. A tanítójelöltek ezen felül minimum 60 kredit értékű szaktárgyi ismeret-et és ahhoz kapcsolódó szakdidaktikai ismeretet sajátítanak el egy vagy több általános iskolai tantárgyból; a fennmaradó krediteket pedig a szabadon választható tantárgyak és a nyelvi és kommunikációs tárgyak teszik ki (ld. 1. táblázat; Jakku-Sihvonen és mtsai, 2012; Kansanen, 2003).

1. táblázat. A tanítóképzés kreditrendszerének főbb elemei (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2006)

Tanítóképzés	Bachelor fokozat 180 kredit	Master fokozat 120 kredit	Összesen 300 kredit
Pedagógiai tanulmányok (major): • alapvető tanításmódszertan és megfigyelés; • a különböző tanulók segítése; • pedagógiai kutatómódszertani ismeretek; • kooperáció az oktatás különböző résztvevőivel.	25 (felügyelt tanítási gyakorlattal együtt)	35 (a minimum 15 kredit felügyelt tanítási gyakorlattal együtt)	60
Egyéb pedagógiai tanulmányok (major): • kutatómódszertan; • tudományos írástechnika; • választható tanulmányok.	35 (BA szakdolgozattal együtt)	45 (MA szakdolgozattal együtt)	80
Szaktárgyi ismeretek	60		60
Egyetemi tanulmányok egy szakterületen (minor)	25	0–35	25–60
Nyelvi és kommunikációs képességek, IKT Szakmai gyakorlat A személyes tanulmányi terv előkészítése és folyamatos frissítése Szabadon választható tanulmányok	35	5–40	40–75

A tanárképzésre jelentkező diákok először valamelyik szaktudományi tanszékre nyerne felvételt, például a fizika tanszékre, majd a pedagógiai tantárgyakat csak később, általában a második tanévet követően veszik fel, mikor tanárrá válásuk felől döntenek. A pedagógiai tantárgyak felvételét illetően nagyfokú rugalmasságot mutatnak az egyetemek, ugyanis nincsen kötelezően megszabva a pedagógiai modul megkezdésének időszaka; efelől a hallgatók szabadon dönthetnek. A tanárjelöltek egynegyede a mesterképzést követően, koncentráltan végzi el a pedagógiai modult, de optimálisan

a szaktárgyi képzéssel párhuzamosan, a harmadik és negyedik tanévben (21–22 éves korban) javasolt a 60 kredit értékű tantárgyak teljesítése (ld. 2. táblázat; *Bús, 2015; Kansanen, 2003*).

A pedagógiai modul négy fő részből áll, melyek a Helsinkii Egyetemen a következőképpen oszlanak el (*Bús, 2015; Kansanen, 2003*):

- általános pedagógiai kurzusok (összesen 13 kredit):
 - a fejlődés és tanulás pszichológiája (4);
 - a sajátos nevelési igényűek pedagógiája (4);
 - az oktatás szociális, történeti és filozófiai alapjai (5);
 - szakdidaktika (összesen 17 kredit):
- a szaktárgy tanításának és tanulásának pszichológiai alapjai (5);
 - tantervfejlesztés és a tanítás tervezése (5);
 - a tanítás és tanulás értékelése,
 - a tanterv értékelése (7);
- pedagógiai kutatómódszertan (összesen 10 kredit):
 - neveléstudományi kutatómódszertan (3);
 - a kutatótanár (3);
 - pedagógiai szakdolgozat (4);
- tanítási gyakorlat (összesen 20 kredit):
 - felügyelt alapszintű tanítási gyakorlat (7);
 - felügyelt alkalmazott tanítási gyakorlat (5);
 - felügyelt emelt szintű tanítási gyakorlat (8); portfólió.

2. táblázat. A tanárképzés kreditrendszerének főbb elemei (Niemi és Jaku-Sihvonen, 2006)

<i>Tanárképzés</i>	<i>Bachelor fokozat 180 kredit</i>	<i>Master fokozat 120 kredit</i>	<i>Összesen 300 kredit</i>
A szaktanárok pedagógiai tanulmányai: • alapvető tanításmódszertan és megfigyelés; • a különböző tanulók segítése; • pedagógiai kutatómódszertani ismeretek; • kooperáció az oktatás különböző résztvevőivel.	25–30 (felügyelt tanítási gyakorlattal együtt)	30–35 (a minimum 15 kredit felügyelt tanítási gyakorlat- tal együtt)	60
Egyetemi tanulmányok a különböző szakterületeken (major szak)	60 (BA szakdolgozattal együtt)	60–90 (MA szakdolgozattal együtt)	120–150
Egyetemi tanulmányok a különböző szakterületeken (1–2 minor szak)	25–60	0–30	25–90
Nyelvi és kommunikációs képességek, IKT Szakmai gyakorlat A személyes tanulmányi terv előkészítése és folyamatos frissítése Szabadon választható tanulmányok	35–40	0–30	35–70

A tanárképzés során a tanárjelöltek a szaktárgyi ismereteket több különböző karon sajátíthatják el (pl. bölcsészettudományi kar, természettudományi kar, társadalomtudományi kar, stb.), míg a pedagógiai ismeretekért a viselkedéstudományi kar, a tanítási gyakorlatért pedig a gyakorlóiskolák és partneriskolák a felelősek. Ez a kiterjedt képzés nem működhetne gördülékenyen a résztvevők együttműködése nélkül. A tanárképzés képviselői a különböző karokról és a gyakorlóiskolákból évente egy-két alkalommal egy-két napos közös ülésen vesznek részt, ahol a képzésről, a hallgatói visszajelzésekről, azok elemzéséről esik szó.

A helyi oktatók folyamatos kutatásokat végeznek a tanárjelöltek elsajátítási szokásaival kapcsolatban, például hogy milyen az ismeretek optimális struktúrája, a tanárjelöltek

honnan sajátítsák el ezeket az ismereteket: az előadások során vagy a tanítási gyakorlat közben; hogyan fejlődik a tanári identitás? A képzés minőségének magas szinten tartásához elengedhetetlennek tartják a tanárképzési kurzusokkal kapcsolatos hallgatói, tanári és önkormányzati visszajelzések rendszeres számba vételét. A visszajelzéseket a kari vezetőség az önkormányzattal együtt megvitatja, és ezek alapján akár a képzés tantárgyi összetételén is módosíthat (Bús, 2015; Kansanen, 2003).

Mind a közoktatásbeli tanulók, mind pedig a tanárjelöltek képzése során kiemelt figyelmet fordítanak a megfelelő tanulási környezet megteremtésére. A 'tanulási környezet' kifejezés jelen esetben nem csupán a helyszínt (csoportmunkára kialakított tanterem, könyvtár, iskolai kert, sportlétesítmények, stb.) jelöli, de a bennünket körülvevő és folyamatosan jelen levő digitális technológiák (úgy mint laptop, tablet, okostelefon, interaktív tábla, stb.) meglétét is. Életszerűtlennek hatna ignorálni ezen technológiák meglétét, hiszen azok az oktatásba most belépő tanulók számára már természetesek, a mindennapok részét képezik. Éppen ezért fontos, hogy a pedagógusok is implementálják azokat mindennapos munkájukba, és ne idegenkedjenek használatuktól, vagy attól, ha a diákok a tanulás érdekében használják azokat (Lavonen, 2014). Az információs-kommunikációs technológiák implementációja a mindennapos oktatásba a tanárképzés egyik kötelező eleme (Meisalo és mtsai, 2011; Niemi és Jakku-Sihvonen, 2006).

Kutatásmódszertani ismeretek

Az utóbbi két évtizedben a nemzetközi oktatáspolitikai fórumokon elterjedt az igény a pedagógusok szerepének kutatói irányba való kiterjesztése iránt (Darling-Hammond, 1999; Rodgers, 2002). Az oktatási intézményeknek szükségük van helyi érdekű kutatásokra, vagyis olyan szakemberekre, akik kérdéseket tesznek fel saját pedagógiai gyakorlatukkal kapcsolatban, és kutatásaik által meg is tudják válaszolni a feltett kérdéseket (Bauman, 1996). A pedagógus hagyományos szerepe, vagyis az iskolai fejlesztésekkel kapcsolatos befogadó személy lecserélődni látszik. Olyan pedagógusok iránt mutatkozik igény, akik tisztán látják az iskola komplex folyamatai közötti összefüggéseket, akik elemzik saját pedagógiai gyakorlatukat és reflektálnak rá, akik képesek az iskolai közösséggel kollaboratívan dolgozni (Gray, 2002; Niemi, 2002; Niemi és Nevgi, 2014; Potter, 2001). Ezeket a pedagógusokat az élethosszig tartó tanulás jegyében a folyamatos szakmai önfejlesztés jellemzi. Ismerik a legutóbbi kutatási eredményeket mind a neveléstudomány, mind a szakmódszertan területén, azokat saját pedagógiai gyakorlatukba beépítik.

A finn tanárképzés irányelvei alapján a tanárjelölteknek tisztában kell lenniük a legutóbbi szakmódszertani és neveléstudományi kutatások felvetéseivel, melyeket saját pedagógiai munkásságuk során az egyéni tanulói igényeknek megfelelően tudnak adaptálni. A program célja nem hivatásos kutatók képzése, hanem olyan reflektív szemléletű pedagógusok kibocsátása, akik kutatóorientált attitűddel rendelkeznek, vagyis munkájukat az analitikus gondolkodás és széles látókörű hozzáállás jellemzi (Kynäslähti, Kansanen, Jyrhämä, Krokfors, Maaranen és Toom, 2006; Meisalo és mtsai, 2011; Niemi, 2013).

Mind a tanítóképzésben, mind pedig a tanárképzésben részt vevő hallgatók a képzés elejétől fogva részesülnek az úgynevezett 'research studies' (kutatási ismeretek) modulban, mely a pedagógiai-pszichológiai képzés részét képezi. Ezen belül a jelöltek megismerkednek a kvalitatív és a kvantitatív kutatómódszertan alapjaival, majd a későbbiek során kötelezően választhatnak, hogy a szaktárgyuk természetének megfelelően melyik irányban mélyedjenek el inkább (Kansanen, 2003; Meisalo és mtsai, 2011).

Az alapképzés során a hallgatók bevezető kurzusok keretében ismerkedhetnek meg a neveléstudomány és neveléstudományi kutatások alapjaival, például a pedagógia történetével, vagy az empirikus módszerek 19. századi megjelenésének történetével.

Az alapképzés során külön kurzusok foglalkoznak a kvalitatív és a kvantitatív kutatásmódszertannal, például hogyan kell átlagot, szórást számítani, mit jelent a korreláció és a variancia fogalma stb. A mesterképzésben emelt szintű kutatómódszertani kurzusokon vesznek részt a jelöltek, ahol már nem csupán áttekintik a releváns szakirodalmat, de értékelik is azt; bonyolultabb statisztikai eljárások segítségével értelmezik a maguk által gyűjtött adatokat, és érvelnek döntéseik mellett. A gazdag kutatómódszertani palettáról szabadon választhatnak a diákok 4–4 kredit értékű kvalitatív és kvantitatív módszertannal foglalkozó kurzust. A 'research studies' modulnak köszönhetően a finn tanárok jellemzően kétszer annyi tudományos publikációt olvasnak, mint a környező országbeli tanárok, mivel a modul felkészíti a képzés résztvevőit a tudományos eredmények befogadására és értelmezésére (Bús, 2015; Meisalo és mtsai, 2011).

A modul kimenete a Bachelor és a Master fokozat végét jelentő szakdolgozat, ami minden esetben valamilyen önálló kutatást mutat be a képzés során elsajátított módszerek felhasználásával. Az alapképzést lezáró, 10 kredit értékű szakdolgozatban egy kisebb kutatást, vagy egy szakirodalmi áttekintést kell végezniük a hallgatóknak. A mesterképzésben írott szakdolgozat általában egy öt-hét hetes kvantitatív vagy kvalitatív kutatást mutat be, fő témája tehát nem a szaktárgyi ismeret, hanem azok pedagógiai jellegű implementációja (Bús, 2015).

A tanár szakosok gyakorlati képzése

A minőségi tanítási gyakorlat, amely a pedagógiai tanulmányok egyharmadát képezi (20–30 kredit), fontos része a finn tanárképzési rendszernek. Lényegesnek tartják, hogy a jelölteknek minél előbb részt kell venniük az iskolai életben ahhoz, hogy megértsék, a képzés során nem tudományos kutatókká, hanem tanárokká fognak válni. Ennek érdekében a jelöltek már az alapképzés során is ellátogatnak az egyetemi gyakorlóiskolákba. A korai iskolalátogatás lehetőséget ad a jelöltek karrierválasztásának megerősítésére és a valóságokk elkerülésére is. A tantervben feltüntetett tanítási gyakorlaton kívül a jelöltek az egyes kurzusok, feladatok kapcsán is gyakran látogatnak a gyakorlóiskolákba (Jyrhämä, 2006).

Az elsőéves tanítójelöltek az egyes kurzusok részeként látogatnak el a gyakorlóiskolába, külön tanítási gyakorlati kreditet nem szereznek. Másod- és harmadévből a hét hetes gyakorlóiskolai tanításáért 12 kreditet szereznek. Ekkor külön-külön figyelik meg, majd tanítják a nyolc kötelező tantárgyat, összesen heti 11 órában. A mesterképzés tanítási gyakorlata a partneriskolákban öt hétig tart és 8 kredit szerezhető vele. Ebben a szakaszban a tanítójelöltek négy lehetőség közül választhatnak: (1) osztálytermi tanítás 1–6. évfolyamon; (2) alapfokú tanítási gyakorlat osztálytermi tanítással és szaktárgyi tanítással 1–9. évfolyamon; (3) széleskörű gyakorlat osztálytermi tanítással, és egyéb foglalkozásokkal, mint pl. speciális nevelés vagy felnőttoktatás; (4) osztálytermi tanítással egybekötött kutatói gyakorlat (szakdolgozatra való felkészülés, anyaggyűjtés) (Jyrhämä, 2006).

Központi kérdés, hogy a tanítási gyakorlatnak és az abban részt vevő mentortanároknak milyen jellegű támogatást kell nyújtaniuk a tanárjelöltek számára. A tanítási gyakorlatot vezető mentortanároknak (a magyar szakvezetők megfelelőinek) két mesterfokú végzettséggel kell rendelkezniük: egy szaktárgyi és egy neveléstudományi mesterdiplomával annak érdekében, hogy a kutatásalapú képzés során megfelelő tanácsokkal tudják ellátni a jelölteket (Bús, 2015; Jyrhämä, 2006).

Az elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolása

A finn tanárképzési gyakorlat összekapcsolta az aktív tanulást és a tanári kutatói kompetencia fejlesztését ('research-based teacher education') egy kutatásalapú szakmai oktatáskultúra kialakítása érdekében (Niemi és Jakkusihvonen, 2006, 2011). Vezető elvük szerint a kutatás autentikus élménye elősegíti az elméleti és a gyakorlati ismeretek közötti kapcsolatok megértését (Niemi és Nevgi, 2014), ezáltal jövőbeli munkájuk során könnyebben felismerik és kezelik a szembekerülő problémákat is (Niemi, 2013). A tanárjelöltek aktívan vesznek részt a kutatómódszertani kurzusok teendőiben, a szakirodalom fellelésétől egészen egy önálló kutatás lebonyolításáig, ezáltal sajátítva el a kutatói attitűdöt (Niemi, 2011).

Niemi és Nevgi (2014), a Helsinki Egyetem oktatói kíváncsiak voltak, hogy a kutatómódszertani tanulmányok hogyan jelzik előre a szakmai kompetenciákat, és hogy milyen kapcsolat áll fenn a kutatómódszertani tanulmányok, az aktív tanulás és a szakmai kompetenciák között. A 2010 májusában készített felmérés a demográfiai háttér adatokon kívül három mérőeszközből állt. A szakmai kompetenciák mérőeszköz (The Professional Competences Instrument) öt dimenziót vizsgál: (1) saját taneszköz tervezése, (2) kooperáció – tanári együttműködés, (3) etikai elköteleződés, (4) a tanulók sokfélesége és jövőre való felkészítésük, (5) a tanárok szakmai fejlődése. A kutatómódszertani mérő-

eszköz (The Research Studies Instrument) a kritikai kutatói műveltség és a szakmai kutatás alskálákkal méri, hogy a tanárjelöltek hogyan értékelik a kutatómódszertani kurzusok jelentőségét a saját kutatómódszertani fejlődésük, a tanári minőség és a tanári szakma szempontjából. Az aktív tanulási tapasztalatok mérőeszköz (The Active Learning Experiences Instrument) a tanulást konstruktivista, önszabályozó és kollaboratív folyamatként értelmező elméletekre van alapozva, és a következő alskálákból áll: önálló felfedezés, a tudás strukturálása és újrendezése, problémamegoldás, kritikai orientáció a tanulmányokban és a tudás értékelése (Niemi és Nevgi, 2014).

A tanárjelöltek között készült felmérés eredményei erős, pozitív korrelációt találtak az elsajátított kutatómódszertani ismeretek, az aktív tanulás és a szakmai kompetenciák fejlődése között. A szakmai kompetenciák fejlődésének eredményei azokban az esetekben voltak igazán kimagaslóak, amikor a tanárjelöltek tanulmányaik során részt vettek aktív tanulási formákban. A tanárjelöltek fontosnak ítélték kutatómódszertani tanulmányaikat az általános tudományos felfedezés, a tanári professzió és a személyes szakmai fejlődés szempontjából.

A tanulmányban több olyan kulcselemre is rávilágítottunk, melyek külön-külön is hangsúlyos elemét alkotják egy jó minőségű oktatási és tanárképzési rendszernek, ezek együttesének hatása pedig önmagáért beszél. Ilyen kulcseleme a finn rendszernek a hat évig tartó „alsó tagozat” és a kilenc évig tartó általános iskola, mely az ország minden egyes tanulója számára biztosítja az alapvető olvasási, írási és számolási képességek megfelelő szintű elsajátítását. Ezt a rendszert egy olyan intézmény – a speciális nevelési igény kiterjesztett értelmezése – támogatja, amely azokat a diákokat is a megfelelő szintre zárkóztatja fel, akik a világ más oktatási rendszereiben kudarcra, bukásra lennének ítélve.

Összegzés

Finnország jelenlegi, világszínvonalú oktatási és tanárképzési rendszerét több mint negyven éve alapozták meg. Az eltelt időszakban ugyan történtek változások – így a Bologna-folyamat hatására –, azonban a képzés kimagasló minősége a nemzetközi oktatási felmérések eredményei alapján továbbra is töretlen. A szakma népszerűségét a pedagógusképzésre jelentkezők hihetetlenül magas aránya is indikálja.

A tanulmányban több olyan kulcselemre is rávilágítottunk, melyek külön-külön is hangsúlyos elemét alkotják egy jó minőségű oktatási és tanárképzési rendszernek, ezek együttesének hatása pedig önmagáért beszél. Ilyen kulcseleme a finn rendszernek a hat évig tartó „alsó tagozat” és a kilenc évig tartó általános iskola, mely az ország minden egyes tanulója számára biztosítja az alapvető olvasási, írási és számolási képességek megfelelő szintű elsajátítását. Ezt a rendszert egy olyan intézmény – a speciális nevelési igény kiterjesztett értelmezése – támogatja, amely azokat a diákokat is a megfelelő szintre zárkoztatja fel, akik a világ más oktatási rendszereiben kudarcra, bukásra lennének ítélve.

Az erős alapokat nyújtó oktatási rendszer kialakításához szükséges pedagógusokat egységesen egyetemi szinten képezik. Kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a neveléstudományi ismereteknek, különösen a tanítóképzésben. Minden pedagógusjelölt megismerkedik a pedagógiai kutatások elméletével és módszertanával, majd az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazásáról kutatásközpontú szakdolgozataikban tesznek tanúbizonyságot. A jelöltek a képzés elejétől fogva részt vesznek az iskolai életben; az elméleti és gyakorlati ismeretek összekapcsolását pedig innovatív módszerekkel segítik elő a képzőhelyek.

Mindezek fényében Finnország oktatási rendszere méltán lehet egyik példája a fejlődni kívánó országoknak. Saját gyakorlataink kialakításához azonban mindenképpen szükséges további oktatási rendszerek vizsgálata is, így nem maradhat el Németország, Észtország vagy a hihetetlen tempóban fejlődő dél-ázsiai kis országok tanárképzési rendszerének vizsgálata sem.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében készült.

Irodalomjegyzék

- Balászi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bauman, J. (1996): Conflict or compatibility in classroom inquiry? One teacher's struggle to balance teaching and research. *Educational Researcher*, 25. 4. sz. 29–35. DOI: 10.2307/1176522
- Bús Enikő (2015): *Összegzés a Helsinki Egyetem oktatóival készített interjúkról*. Kézirat. OFI, Budapest.
- Darling-Hammond, L. (1999): Educating teachers for the next century: Rethinking practice and policy. In: Griffin, G. (szerk.): *The education of the teachers: 98th NSSE Yearbook, Part 1*. NSSE, Chicago. 221–256.
- Gray, J. (2002): Beginning teachers as teacher-researchers. *Australian Journal of Teacher Education*. 27. 1. sz. 2014. 11. 04-i megtekintés, <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1311&context=ajte> DOI: 10.14221/ajte.2002v27n1.4
- Haustätter Rune, S. és Jahnukainen, M. (2014): From integration to inclusion and the role of special education. In: Florian, K. és Haustätter Rune, S. (szerk.): *Inclusive education twenty years after the Salamanca*. Peter Lang Publishing. 119–132.
- Honkasilta J., Sandberg, E., Närhi, V. és Jahnukainen, M. (2014): ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 19. 3. sz. 311–323. DOI: 10.1080/13632752.2014.883789
- Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (2006a): Introduction to the Finnish education system and teachers' work. In: Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (szerk.): *Research-based teacher education in Finland*. Finnish Educational Research Association, Turku. 7–13.

- Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (2006b): The Bologna Process and its implementation in teacher education. In: Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (szerk.): *Research-based teacher education in Finland*. Finnish Educational Research Association, Turku. 17–29.
- Jakku-Sihvonen, R., Tissari, V., Ots, A. és Uusiautti, S. (2012): Teacher education curricula after the Bologna Process – a comparative analysis of written curricula in Finland and Estonia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **56**. 3. sz. 261–275. DOI: [10.1080/00313831.2011.581687](https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581687)
- Jyrhämä, R. (2006): The function of preactical studies in teacher education. In: Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (szerk.): *Research-based teacher education in Finland*. Finnish Educational Research Association, Turku. 51–69.
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban, különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályakalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 139–161.
- Kansanen, P. (2003): Teacher education in Finland: Current models and new developments. In: Moon, B., Vlasceanu, L. és Barrows, C. (szerk.): *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. UNESCO-CEPES, Bukarest. 85–108.
- Kynäslähti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K. és Toom, A. (2006): The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **22**. 246–256. DOI: [10.1016/j.tate.2005.09.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.007)
- Lavonen, J. (2014): How Finnish teachers are encouraged to adopt information and communication technology. *Vestnik Rossijskogo Universiteta Družby Narodov Serija literaturovedenie, žurnalistika*, **11**. 1. sz. 5–14.
- Meisalo, V., Lavonen, J., Sormunen, K. és Vesisenaho, M. (2011): *ICT in Finnish teacher education. Country report for the OECD/CERI New Millennium Learners Project. ICT in initial teacher training*. Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland.
- Niemi H. (2002): Active learning: a cultural change needed in teacher education and in schools. *Teaching and Teacher Education*, **18**. 763–780. DOI: [10.1016/S0742-051X\(02\)00042-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00042-2)
- Niemi, H. (2013): The Finnish teacher education. Teachers for equity and professional autonomy. *Revista Española de Educación Comparada*, **22**. 117–138
- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2006): Research-based teacher education. In: Jakku-sihvonen, R. és Niemi, H. (szerk.): *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association, Turku. 31–50.
- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2011): Teacher education in Finland. In: Valenciczuljan, M. és Vogrinc, J. (szerk.): *European dimensions of teacher education: Similarities and differences*. University of Ljubljana & The National School of Leadership in Education, Szlovénia. 33–51.
- Niemi H. és Nevgi A. (2014): Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **43**. 131–142. DOI: [10.1016/j.tate.2014.07.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006)
- Niemi, H., Toom, A. és Kallioniemi, A. (2012, szerk.): *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam, Sense Publisher.
- Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T. és Pirttimaa, R. (2015): The implementation of new special education legislation in Finland. *Educational Policy*, **29**. 1. sz. 162–178. DOI: [10.1177/0895904814556754](https://doi.org/10.1177/0895904814556754)
- Potter, G. (2001): Facilitating critical reflection on practice through collaborative research. *The Australian Educational Researcher*, **28**. 3. sz. 117–139. DOI: [10.1007/bf03219763](https://doi.org/10.1007/bf03219763)
- Rodgers, C. (2002): Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, **72**. 2. sz. 230–253.
- Sahlberg, P. (2011): The professional educator. Lessons from Finland. *American Educator*, **2**. sz. 34–38.