

Kiitos!

Mit köszönhetnénk a finn oktatási rendszernek?

A finn oktatási rendszer sikeresen reagált a 21. századi kihívásokra, és számos területen megvalósította az EU által kitűzött stratégiai célokat. Oktatási reformjának néhány eleme és gyakorlatai inspirálók lehetnek más országok számára, az adott ország kontextusait figyelembe véve, beleértve Magyarországot is.

Bevezetés

Magyarország a kezdetektől fogva (1970) részt vesz a fontosabb nemzetközi tudásszintmérő vizsgálatokban (IEA-TIMMS, PIRLS, 2000-től OECD-PISA). Ebből kifolyólag a magyar iskolarendszer is több évtizedes távlatból értékelhető, összevethető az Európai Unió, valamint az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) tagállamaival. Nemcsak nemzetközi szinten vonhatók le következtetések, számos mérési eredmény utal az adott oktatási rendszer működésére, erősségeire, hiányosságaira. A fejlesztések irányát így érdemes ezen vizsgálati anyagok eredményeire támaszkodva kijelölni, ugyanis számos olyan információra is rámutatnak, melyek aránya szoros összefüggésben áll az adott ország társadalmi-gazdasági fejlődésével (pl. ESCS-index).

A PISA célja éppen az, hogy minél több releváns adatot szolgáltatson annak érdekében, hogy megmutassa, az egyes tagországok oktatási rendszerei megfelelnek-e a modern kor követelményeinek, továbbá célja a mindennapi életben használható tudás vizsgálata (Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014).

Az Európai Unió oktatást is érintő törekvései jelentősen befolyásolják a tagállamok oktatáspolitikai mozgásterét, ilyen a Lisszaboni stratégia (2000), az Európa 2020 stratégia, az OECD Tanulási Keretrendszer 2030 (Lannert, 2008). Vannak olyan országok, melyek tanterveik radikális átalakításába kezdtek, például Finnország, ahol a pedagógiai kutatások eredményeit is felhasználva teljesen újragondolták a tananyagot, és az oktatási folyamat középpontjába a tanulót és annak jóllétét helyezték (ahogy az észtek is). A magyar nemzeti alaptanterv (NAT) középpontjában nem jelenik meg célként a tanuló örömteli tanulása (Lannert, 2018).

Sokat hivatkoznak a finn oktatási rendszerre csodaként, hiszen nagyon rövid idő alatt sikerült felzárkózni a világ legfejlettebb államai közé. Új oktatási reformjával jelentősen emelkedett az emberi tőke értéke, az ország képes volt eleget tenni a megnövekedett munkaerő-piaci igényeknek, ennek hozadékeként az ország gazdasága a világ legjobbjai közé került. Oktatási reformjukban a finnek nem féltek eltérni a nemzetközi gyakorlattól, sőt szembementek azzal (Sahlberg, 2011).

A finn oktatási rendszer főbb jellemzői

Az oktatás 1970-ben lefektetett alapelvei a mai napig érvényesek Finnországban:

- „elérhetőség: mindenki a lakóhelyéhez legközelebbi iskolát vehesse igénybe;
- ingyenesség: tandíjmentes oktatás minden szinten;
- rugalmasság: központi irányítás, helyi alkalmazás és végrehajtás;
- interaktivitás és kooperáció: partneri viszony elve minden szinten;
- megbízhatóság: magasan képzett, autonóm pedagógusok minden iskolában;
- diákközpontúság: a tanulók egyénre szabott szellemi és anyagi támogatása;
- esélyegyenlőség: egyenlő esély a tanulásra lakóhelytől, nemtől, gazdasági helyzet-től, anyanyelvtől függetlenül;
- rangsorok helyett fejlődésorientált értékelés;
- kirekesztés helyett befogadás” (Pencz, 2019. 109.).

Mindennek eredményeképp minden iskolában ugyanolyan magas színvonalú oktatásban részesülnek a tanulók. Kiemelt céljuk volt olyan iskolai képzés kialakítása, mely kiegyenlíti a társadalmi különbségeket: lakóhelytől, szociális helyzettől, családi körülményektől függetlenül minden diáknak azonos lehetőségeket igyekeznek biztosítani. A finn iskolák közti különbségek így lényegében eltűntek (Pencz, 2019). Az OECD-tagállamok közül itt a legalacsonyabb az iskolák közötti differenciálódás mértéke a 2018-as mérések alapján (Filep, Nagy és Pócze, 2013).

Magyarországon jellemző, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők azokat az iskolákat részesítik előnyben, ahol jó minőségű oktatás folyik, ugyanakkor a színvonalas oktatást nyújtó iskolák is kiválaszthatják a felkészült és motivált tanulókat, ami folyamatos versenyre készíti a szülőket, a gyerekeket és az iskolákat is. Ebből kifolyólag az iskolák közötti különbségek jelentősek hazánkban. Minél nagyobb az iskolák közötti különbség és minél homogénebb összetételű osztályokkal bír az iskola, annál szelektívebb az iskolarendszer (Cs. Czachesz és Radó, 2003).

Szakértők szerint a jól képzett tanári kar alapvető az oktatási rendszer jó teljesítményéhez, ahogy az együttműködésen és nem elszigeteltségen alapuló tanítás, az autonómia és a szakmai felelősségvállalás is. Elszámoltathatóság tükrözi a szakmai gyakorlatot Finnországban. Minden tanár tevékenyen részt vesz az iskolai tanterv kialakításában és a tanulási célok meghatározásában (Sahlberg, 2013a). Hazánk oktatási rendszere erősen centralizált, szabályozott, ebből kifolyólag a tanári autonómia sérül, nagyon kevés mozgástér marad az egyéni elképzelések megvalósítására, új tanulási utak, módszerek keresésére.

Skandináviára jellemző a komprehenzív iskolarendszer, mely általában két ciklusból áll: egy hosszú első szakaszból, mely 8-10 év, és egy rövid másodikból, mely 2-4 évig tart. Ez az iskolarendszer a korai szelekciót kívánja megakadályozni azzal, hogy a hosszú alapozási szakaszban együtt tartja a tanulókat. A diákok jó tanulmányi eredményeit is ennek a szelekciómentes oktatásnak tulajdonítják Finnországban. Úgy vélik, a rövid – kb. 4-6 éves – alapozó szakasz és az azt követő hosszú szakasz túl korai szelekciót eredményezhet.

A magyar iskolarendszerben egyszerre van jelen az egyértelműen szelektív 4+8, a „köztes” 6+6, és az inkább integratív típusú 8+4 struktúrájú képzés, ami az átjárhatóság szempontjából sem problémamentes. Ebből a szempontból a komprehenzív rendszerek eredményesebbek a szelektív iskolarendszereknél. A skandináv országok oktatáspolitikájára jellemző, hogy az oktatásukban valóban megteremtik az esélyegyenlőség és az élethosszig tartó tanulás lehetőségét (Zakar, 2016; Lannert és Mártonfi, 2003).

A magyar oktatási rendszer társadalmi egyenlőtlenségeket konzerváló szerepe rendkívül erős. Ezt számtalan nemzetközi vizsgálat alátámasztotta. A PISA vizsgálat adatai minden alkalommal kimutatták, hogy a magyar iskolarendszer az egyike azoknak, ahol a legerősebb az összefüggés az iskolai tanulók társadalmi háttérének jellemzői és a tanulásuk eredményessége között (Radó, 2007; Csapó, 2015a; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Lannert, 2018; Lőrincz és Antal-Fekete, 2022). Magyarországon jól láthatóan érvényesül a 'ragadós padló' és 'ragadós plafon' jelensége, ugyanis hazánkban alacsony a társadalmi mobilitás a jövedelem, az oktatás és a társadalom dimenziójában. A társadalmi mobilitás egyik legjelentősebb vertikális csatornája Sorokin (1964) szerint az iskola, ugyanis az itt megszerzett kulturális és társadalmi tőke később elősegíti a gazdasági tőkéhez való hozzáférést, ahogy azt Bourdieu is megfogalmazta 1978-ban (Lőrincz és Antal-Fekete, 2022).

Finnországban az oktatás hatékony szervezése lehetővé teszi, hogy a központilag felépített képzési terv, keretrendszer és ajánlások úgy épüljenek be a helyi tantervekbe, hogy közben igazodjanak az adott iskola vagy régió, valamint a munkaerőpiac igényeihez. (Hazánkban az önkormányzati iskolák közvetlen állami fenntartásba helyezésével az önkormányzatok esélyegyenlőség-csökkentő funkciója nem tud megvalósulni) (ELEGY, 2021). A tananyag összeállítása során fontos szempont volt számukra, hogy a gyermekek hasznosítható tudáshoz jussanak. A rendszer rugalmasságának köszönhetően a korábban megszerzett tapasztalatok vagy tanulmányok elismertetése bevett gyakorlat – amely így valóban lehetőséget ad az élethosszig tartó tanulásra. Kiemelten nagy hangsúlyt fektetnek a tapasztalaton alapuló (*phenomenon based*) oktatásra (Szentgyörgyvölgyi, 2016). Fontosnak tartják, hogy a diákok minél több tudást gyakorlati úton sajátítsanak el, így valóban hasznosítható tudást kapnak a kezükbe. A tanórákon a diákok eldönthetik, hogy mennyire és milyen módon vesznek részt a feladatokban. Hazánkban ez elképzelhetetlennek tűnik. A siker kulcsa, hogy a diákok motiváltak, hiszen tudják, hogy saját érdekük a fejlődés, és felelősséggel tartoznak későbbi sikereik, előmenetelük iránt. A finn modell álláspontja szerint az önálló problémamegoldás sokkal hatékonyabban fejleszti a készségeket, így a hibák megengedettek, a tanulási folyamat részeként tekintenek rájuk. A lemorzsolódás csökkentése érdekében egyéni fejlesztési terveket készítenek és egyénre szabott oktatást biztosítanak azoknak a diákoknak, akiknek szüksége van erre. Nagy hangsúlyt fektetnek a prevencióra, igyekeznek mielőbb kiszűrni, ha egy diák lemarad, esetleg kiemelt figyelemre vagy segítségre van szüksége. Fontos cél az integráció, valamint egy elfogadó és toleráns rendszer működtetése, ahol a tanulói igények és elvárások kerülnek előtérbe – ezzel pedig a diákok nem élnek vissza (Fejős, 2009). A fentiekből is egyértelműen kiderül, hogy valóban törekednek hatékony megoldásokkal elősegíteni az esélyegyenlőség eszményét.

Ezzel szemben Magyarországon az esélyegyenlőtlenség mértéke folyamatosan növekszik 2010 óta, ami azért is negatív jelenség, mert növeli a távolságot az egyes társadalmi csoportok között, azaz negatívan befolyásolja az együttélést, a társadalmi szolidaritás kialakulását, és rendkívül negatívan hat a társadalmi integrációra is (ELEGY, 2021).

Az iskolarendszer felépítése

A finn oktatási rendszer felépítése sokban hasonlít a hazai rendszerhez, hiszen szintén a bolognai rendszert adaptálták náluk is. A finn oktatási rendszer, a magyarhoz hasonlóan, egészen kisgyermekkorától kezdődően nyújt szolgáltatásokat. A gyermekek tankötelezettsége 16 éves korukig terjed, ahogy hazánkban is. A finnek az alapfokú oktatásban 7–16 év között vesznek részt, nálunk a gyermekek hat éves korban válnak tanköteleessé. Finnországban az első hat évben úgynevezett osztálytanítók tanítanak, az ezt követő három

évben, alsó-középkolai képzésben, jelennek meg a szaktanárok. Ezen a területen is hasonlóság tapasztalható, hiszen nálunk is osztálytanítók tanítanak, viszont negyedik év után már átveszik a szaktanárok a diákok képzését.

Finnországban az alapfokú oktatás után általános középfokú intézményben (gimnázium) vagy szakképzést nyújtó középfokú intézményben folytathatják tanulmányaikat a diákok. Az általános középfokú intézmények a felsőoktatásra készítik fel és érettségi vizsgával zárulnak, akárcsak Magyarországon. A szakmai középfokú intézményekben lehetőség van érettségi vizsgára is (nálunk ez a szakgimnáziumnak felel meg), így a szakma gyakorlása mellett lehetőség adódik a tanulmányok felsőfokú folytatására is (Baranyi és Nagy, 2020).

A finn oktatási rendszer alapvetően három szintre tagolható: alapfokú, középfokú és felsőfokú oktatásra, ahogy a magyar. Az élethosszig tartó tanulás jegyében mindezeket követheti posztgraduális képzés, szakirányú továbbképzés, bármilyen szakmai képzés vagy tanfolyam.

Iskola-előkészítő szakasz

Bár Finnországban az iskola előtti nevelés intézményes formája nem kötelező, adott a lehetőség bölcsődei és óvodai ellátás igénybevételére is. Az iskolakezdést megelőző évben minden önkormányzat köteles iskola-előkészítőt szervezni, ahol a részvétel körülbelül 96%-os. Cél a tanulási és szociális képességek fejlesztése, valamint az esetleges nehézségek kiszűrése és prevenciója, szükség esetén az egyéni fejlesztés megkezdése (Fejős, 2009).

Míg Finnországban az iskolaelőkészítő év sem kötelező, ennek ellenére nagy népszerűségnek örvend, addig hazánkban 2015 óta 3 éves kortól kötelező az óvodai nevelésben való részvétel. Ez az intézkedés a szociális hátrányok leküzdését segítette elő a 3-6 éves korosztály esetében, ami azért is fontos, mert a kora gyermekkori beruházás megtérülési rátája különösen magas. Fontos, hogy a gyermekeket már a korai életszakaszban hozzásegítsük azon kompetenciák megszerzéséhez, melyekre későbbi boldogulásukhoz építeni tudnak (Lannert, 2015). Fontos ezen időszak a prevenció szempontjából is: minél előbb segítséget kap a gyermek nehézségei leküzdéséhez, annál hatékonyabban tud majd megküzdeni az intézményváltással, az iskolában felmerülő akadályokat is könnyebben áthidalja majd.

A koragyermekkori nevelésben való részvételünk megfelel az uniós átlagnak (93,0%), 2022-ben hazánkban ez az arány 92,8 % volt. A 2030-ra előirányozott uniós célkitűzés 96% (European Commission, 2022a).

Mindemelllett a bölcsődehálózatunk folyamatosan növekszik, fejlődik. 2009-óta minden kisgyermeknevelő felsőfokú oktatásban részesülhet. 2022-es KSH-adatok szerint további bővítésre van szükség, ugyanis közel 56 000 gyermeknek nem tudtak helyet biztosítani a lakóhelyük szerinti településen (KSH, 2022).

Alapfokú oktatás

Az alapfokú oktatás mindenki számára kötelező Finnországban is, mely esetükben 9 éves, általános műveltségi képzést jelent (nálunk 8 év). Az oktatás minden szinten ingyenes, a diákok étkeztetése díjmentes, valamint a tankönyvekhez is térítésmentesen juthatnak hozzá.

A helyi önkormányzatok feladata az oktatás megszervezése és biztosítása minden diák számára a lakóhelyük közelében. Ha a lakóhelyükhöz legközelebb eső iskola több mint

5 km távolságra található, akkor számukra ingyenes utazási lehetőséggel könnyítik meg az iskolába járást. A kötelező tantárgyak között szerepel: második hazai nyelv, idegen nyelv, háztartási ismeretek tantárgy, és tanulmányi és szakmai vezetés című tárgy (*Educational and vocational Guidance*), ami mentorálást jelent. A tanár igyekszik egyfajta támogatói szerepkört betölteni. Ennek célja a tanulással, továbbtanulással kapcsolatos kérdések megvitatása, tanulási nehézségek megoldása (Pencz, 2019). A mentorálás és a diákok egyéni fejlesztése a kulcs abban, hogy a heterogén osztályok képesek jól funkcionálni (Sahlberg, 2013b). A másik fontos terület a pályaválasztás támogatása. Erre a tevékenységre az iskolák tanácsadókat is alkalmaznak, akik segítik és kiegészítik a tanárok munkáját. A 9. évfolyamon pedig két hetet kell eltölteniük a diákoknak egy választott munkahelyen. A tanácsadás széleskörű, lefedi a tanulási készségeket, az iskolai életet, az önismeretet, az oktatási és képzési lehetőségeket, a foglalkoztatást, a foglalkoztatási szektorokat és a munka világát (Baranyi és Nagy, 2020).

Teljesen integrált az oktatás: nincsenek sem specializációk, sem pedig képességek szerinti elkülönítés. A hátrányos helyzetű, fogyatékkal élő tanulók fejlesztését is az osztály keretein belül oldják meg. Minden esetben nagy hangsúly kerül a tanulók egyéni támogatására mind a gyengén teljesítő, mind a kiemelten tehetséges diákok esetében. Azon tanulók számára, akik javítanának a teljesítményükön, vagy szeretnék behozni lemaradásukat, lehetőséget biztosítanak a kilenc éven felül egy további évig kiegészítő oktatásra (Fejős, 2009).

Jelentős különbség hazánk oktatási gyakorlatához képest, hogy a finn diákok tantárgyanként évente több alkalommal kapnak szöveges értékelést. Az értékelések elsődleges célja az egyéni tanulási utak kialakítása (Sahlberg, 2013b). Hazánkban is felvetődött már az értékelés ezen formájának bevezetése, de heves ellenállásba ütközött, ugyanis a szülők egyelőre számokban tudnak gondolkodni, hiszen az ő iskolai tapasztalataikkal ez egyeztethető össze, az értékelésnek a számszerűsített módját ismerik, a változásokhoz nehezen alkalmazkodnak. Az első osztályban adott értékeléseket is szeretnék számokban kifejezteni, mert nem tudják másként értelmezni a leírtakat. A változásokhoz időre van szükség és arra, hogy világos, egyértelmű tájékoztatást kapjanak a szülők az új lehetőségek adta előnyökről, azok pozitív hatásairól.

*A helyi önkormányzatok feladata az oktatás megszervezése és biztosítása minden diák számára a lakóhelyük közelében. Ha a lakóhelyükhöz legközelebb eső iskola több mint 5 km távolságra található, akkor számukra ingyenes utazási lehetőséggel könnyítik meg az iskolába járást. A kötelező tantárgyak között szerepel: második hazai nyelv, idegen nyelv, háztartási ismeretek tantárgy, és tanulmányi és szakmai vezetés című tárgy (*Educational and vocational Guidance*), ami mentorálást jelent. A tanár igyekszik egyfajta támogatói szerepkört betölteni. Ennek célja a tanulással, továbbtanulással kapcsolatos kérdések megvitatása, tanulási nehézségek megoldása. A mentorálás és a diákok egyéni fejlesztése a kulcs abban, hogy a heterogén osztályok képesek jól funkcionálni. A másik fontos terület a pályaválasztás támogatása.*

Magyarországon jelen van az úgynevezett közoktatási migráció jelensége: a nem roma szülők más iskolát keresnek gyermekeiknek, melyre a szabad iskolaválasztás is lehetőséget biztosít. A roma gyermekek iskolai szegregációja miatt etnikailag homogén osztályok alakultak (Györgyi és Kőpatakiné Mészáros, 2010). A családi háttér tanulmányi eredményre gyakorolt hatása az iskolák homogén összetétele miatt felerősödik, ebből kifolyólag az iskolák tovább mélyítik a már meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket (Radó, 2007; Cs. Czachesz és Radó, 2003). Finnországban a családi háttér hatása jóval kisebb, a tanulmányi teljesítmények jóval magasabb szinten vannak és kevésbé szóródnak (Cs. Czachesz és Radó, 2003). A magyar közoktatás törekvései akarva-akaratlanul is arra irányulnak, hogy lehetőleg homogén összetételű osztályok alakuljanak ki, tekintve, hogy a differenciált pedagógiai oktatást kevesen tudják megvalósítani. Meg kell jegyezni, hogy homogén csoportokban is ugyanúgy szükség lenne a differenciálásra, az egyéni igények, képességek figyelembevételére. Hazánkban ezen a területen nagy hiányosságokat tapasztalunk azon gyermekek esetében is, akiknek a képességei normál ütemben fejlődnek. Mindemellett az integráció révén kiemelt figyelmet igénylő, sajátos nevelési igényű gyermekek is szép számban megjelennek a tipikus iskolai környezetben, ami még inkább megnehezíti a mindennapokat, ugyanis a pedagógusok nagy része nincs felkészülve ezeknek a gyermekeknek a befogadására, az egyéni igények kielégítésének figyelembe vételére, a nehézségeik kezelésére. Gyógypedagógus kollégák hivatottak segíteni a pedagógiai munkát ezekben az osztályokban, azonban nem áll rendelkezésre elegendő szakember, túlterheltek, sokan több intézményt látnak el egyszerre.

Jelentős szemléletváltásra lenne szükség ebben a tekintetben, valamint arra, hogy a pedagógusok nagy része kompetensnek érezze magát abban, hogy ezeket a gyermekeket hatékonyan segíteni tudja. Vannak már jó gyakorlatok, továbbképzések, melyek segíthetnek ebben akkor, ha maga a törekvés valódi akarattal párosul.

Középfokú oktatás

A finn rendszerben az alapfokú oktatást követően a diákok központi felvételi eljárás keretein belül jelentkezhetnek középfokú oktatási intézményekbe, azaz felső-középiszkolai képzésbe (*upper secondary education*). A középfokú képzés alapvetően 3 éves, de itt is megjelenik az egyénre szabott oktatás biztosítása, ugyanis egyéni ütemezéssel lehet akár 2 vagy 4 éves is a képzési idő. Ebben a képzési formában is díjmentesen vehető igénybe az oktatás és az étkezés, a tankönyvekért és a szükséges munkaeszközökért viszont fizetni kell. Lehetőség van pályázni oktatási támogatásra, a diákok tanulmányi eredményei, valamint családi jövedelem függvényében. Fő céljuk, hogy bővítsék a diákok általános műveltségét, valamint felkészítsék őket a továbbtanulásra. A képzés érettségi vizsgával zárul.

Nagy hangsúlyt fektetnek az idegen nyelvekre. Lehetőségük nyílik, a középiskola végéig, akár négy nyelv társalgási szintű elsajátítására, ami világszinten is komoly versenyelőnynek számít. Igen népszerű a szakmai középfokú oktatás. A diákok elsajátíthatják a választott szakmához kötődő alapismereteket három éven belül, ami a szakmai alapvizsgát követően lehetőséget nyújt további, kiegészítő szakmai ismeretek megszerzésére, ugyanakkor kaput nyit a felsőfokú tanulmányok felé is. Hasonlóan pozitív elbírálásban részesülnek azok is, akik a képzés megkezdése előtt rendelkeznek releváns munkatapasztalattal, ugyanis ez is beszámítható a szakmai tanulmányok során. A képzésbe beépítettek húsz hét munkahelyi gyakorlatot is. Lehetőség nyílik akár munkahelyen belül is elsajátítani a szakmai ismereteket szakképzett személyzet bevonásával, melynek célja a lemorzsolódás megakadályozása és csökkentése is (Pencz, 2019).

A középfokú oktatás náluk hasonlít a felsőoktatási rendszerhez abban, hogy a tanulók nem osztály vagy évfolyam szerinti csoportokba sorolva tanulnak, valamint a tárgyak felvételét is maguk végzik. Már a középiskolában is lehetőségük van az érdeklődésüknek megfelelően szabadon választható tárgyak felvételére a kötelező tárgyakon felül. A rugalmas szervezésnek köszönhetően az évvisméltések is sokkal inkább elkerülhetők. Lehetőség van az intézmények közötti átjárásra a gimnáziumok és a felső-középfokú oktatás között (Baranyi és Nagy, 2020).

Magyarországon szintén felvételi eljárás keretében jelentkezhetnek a hallgatók középiskolai intézményekbe. A képzés hazánkban 4 éves, gimnáziumok esetében érettségi vizsgával zárul, szakgimnáziumok esetében azonban a tanulók az érettségi mellett, az ötödik évben piacképes szakmai végzettséget is szerezhetnek.

Hazánkban az érettségit nem adó szakképző iskolák lennének hivatottak gyakorlatban is használható tudás átadására. Azonban „ez az iskolatípus nem nyújt konvertálható, jól alkalmazható tudást, még inkább a leszakadó csoportokhoz tartozó gyerekek, fiatalok intézményei lettek egy sajátos »kicentrifugálódási« folyamatban” (ELEGY, 2021. 6.).

Felsőfokú oktatás

A finn felsőfokú képzési rendszer sajátossága, hogy egyértelműen elkülöníti a tudományos kutatást célul kitűző, akadémiai pályára felkészítő egyetemeket (*universities*) és a gyakorlatra fókuszáló, felsőfokú szakmai ismereteket nyújtó, úgynevezett szakfőiskolákat (*universities of applied sciences*). Az egyetemi képzés Finnországban is a Bologna-rendszer szerint működik. A jelentkezés feltétele náluk is a sikeres érettségi vizsga, valamint részt kell venniük az egyetemek saját felvételi eljárásában. A szakfőiskolák is kétszintű képzést biztosítanak (alap- és mesterszak) a hallgatók számára (Pencz, 2019).

A magyar oktatási rendszertől jelentősen eltér a finn felsőoktatási intézmények világos differenciálódása. Az alkalmazott főiskolai mesterképzések bemeneti feltételei közé tartozik náluk a szakmában szerzett többéves tapasztalat is (Baranyi és Nagy, 2020).

Magyarországon a főiskola és az egyetem közötti különbség más formában jelenik meg, mint a finneké. Az egyetemeken magasabb kvalifikált oktatók vesznek részt a képzésben, a hallgatók létszáma is nagyobb, elméletorientáltabbak a képzések. Az alkalmazott tudományokat oktató egyetemek, főiskolák kevesebb hallgatóval működnek kisebb intézményekben. Az oktatási tevékenységek tekintetében nincs jelentős különbség a két intézménytípus között.

Hazánkban a felsőoktatás felvételi rendszere jelentős változásokon ment keresztül. A ponthatárokat leszállították, ami lehetőséget biztosít a felsőoktatási intézmények számára, hogy egyedi felvételi követelményeket támasszanak a hallgatók felé. Az 500 pontból 100 pont áll rendelkezésükre, mellyel rugalmasan gazdálkodhatnak. Minde mellett eltörölték a nyelvvizsgakötelezettséget és az emelt szintű érettségit a bemeneti követelmények közül, valamint lehetőség adódott a kimeneti követelmények esetében is a nyelvvizsgamentességre.

Minderre azért volt szükség, mert hazánkban a teljes felsőoktatási részvételi arány is drasztikus csökkenést mutat. A hallgatói létszám csökkentésével főként a szociálisan hátrányos helyzetben lévők szorultak ki a felsőoktatásból, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek aránya 2012–2017 között 7,4%-ról 1%-ra csökkent. Ezzel a felsőoktatás gyakorlatilag elvesztette azt a szerepét, hogy a társadalmi előrejutás fontos segítője legyen (ELEGY 2021). Nagyon kevés hátrányos helyzetű tanuló jut be a felsőoktatásba. A sikeresen érettségiző és felsőfokú oktatásra jelentkező, társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű tanulók aránya csupán 3% volt 2021-ben (Varga, 2022).

Life long learning

A tanulás fontossága mára már vitathatatlaná vált. Az Európai Unió a versenyképesség növelésének kulcsát egyértelműen az élethosszig tartó tanulásban (*life long learning*) látja. Felértékelődött a korai fejlesztés és tanulás is, valamint a felnőttképzés jelentősége is hangsúlyossá vált. A felnőttképzésben való részvétel ugyanis 1,3-szeresére növeli az elhelyezkedés esélyét (Lannert, 2008; Csapó, 2015a).

Finnország igyekszik a life long learning területén is élen járni, és minél többféle lehetőséget és megoldást biztosítani arra, hogy bárki bármikor bekapcsolódhasson/visszkapcsolódhasson az oktatási rendszerbe. Felnőtteknek szóló képzéseket bármilyen szintű oktatási intézmény szervezhet. Megvalósulhat akár munkahelyi, akár oktatási intézményi környezetben is. Számos informális lehetőség is rendelkezésére áll: nyári egyetemek és oktatási központok is kínálnak kurzusokat (Fejős, 2009).

A finnországi nyílt egyetemi oktatás (*open university*) olyan lehetőséget kínál mindenki számára, ahol kortól és előképzettségtől függetlenül bárki képezheti magát. A nyílt egyetemi oktatás mára a felsőoktatási intézmények jelentős tevékenységi formája lett. Kezdetben az volt a célja, hogy azok számára is lehetőséget nyújtson a továbbhaladásra, akik nem tudják teljesíteni a felsőoktatásban meghatározott bemeneti követelményeket. Ma az egész életen át tartó tanulás lehetőségének biztosítása a fő célja mindenki számára. Az oktatás helytől és időtől független, ezáltal rugalmas, elérhető az ország különböző részein, a különböző élethelyzetű és képzettségű emberek számára. Képes kezelni a különféle igényeket is, mindemellett minőségi és magas színvonalú. Ez a képzési forma egy második esélyt nyújt a felsőoktatásba való bejutásra, illetve akik már rendelkeznek felsőoktatásban szerzett diplomával, kiegészíthetik azt, fejleszthetik tudásukat. Azok számára is hasznos lehet, akik karrierváltáson gondolkodnak, lehetővé téve a tanulást munka mellett is (Haltia, 2018).

Magyarországon a felnőttek tanulásban való részvétele további fejlesztést igényel. A lakosság mindössze 49%-a rendelkezik legalább alapfokú digitális készségekkel (DESI, 2022a), Finnországban 79%, az uniós átlag: 54%. A 2030-ra előirányzott uniós stratégiai célérték: 80% (DESI, 2022b).

A felnőttkori tanulás ösztönzése érdekében 2019-ben elindított szakképzési és felnőttoktatási reform megvalósítása folyamatban van hazánkban.

A felnőttkori tanulás finanszírozása megváltozott, ugyanis az állami foglalkoztatási szolgálatok képzési rendszerét 2021-ben felváltotta az álláskeresést ösztönző juttatás, valamint államilag támogatott hitelek váltak elérhetővé. A hátrányos helyzetűek számára előnyös lehet, hogy esetükben lehetőség nyílik arra, hogy a képzés teljesítése esetén mentesüljenek a visszafizetés alól (European Commission, 2022a).

A rendszer lelke: a motivált, elismert pedagógus

A minőségi oktatást nyújtó pedagógus szerepe sokat hangsúlyozott (Barber és Mourshed, 2007), ugyanis alapvetően két ráfordítási tényező befolyásolja az oktatás eredményességét: a pedagógusok bére és száma. Világszerte a pedagógusbérek adják az oktatási költségvetések 80%-át. Ugyanakkor a minőség több bonyolult tényező együttesével tud megvalósulni. Önmagában a béremelés nem fogja hazánkban sem emelni a pedagógusmunka minőségét. Fontos tényező a pedagógusképzés és -továbbképzés, a pedagógust segítő személyzet és szolgáltatások fejlesztése, valamint a szakmai autonómia (Lannert, 2015). Nagymértékben befolyásolja a kiválasztás lehetőségeit és azt, hogy milyen szigorú a bemeneti követelményrendszer, hogy milyen a jelentkezők összetétele, valamint hogy

számuk hogyan aránylik a betölthető helyek számához. Ez pedig attól függ, hogy milyen a pálya vonzereje, társadalmi megbecsülése, van-e presztízse. A tanárok pályára való vonzásának és a pályán való megtartásának is számos feltétele van, amelyek együttes biztosítása szükséges (Csapó, 2015b; Katsarova 2020). Hazánkban a tanító/tanárképző intézményekben a felvételi eljárás nem megfelelően szelektálja a jelölteket, és a kimeneti rendszer is megengedő, ami határozottan gátja a minőségnek. A pálya presztízst jól tükrözi, hogy ennek ellenére nagymértékű a pedagógushiány Magyarországon. A tanítók, tanárok autonómiája a minimálisra csökkent, ami akadályozza, hogy megszülessenek és elterjedjenek innovatív megoldások (ELEGY, 2021). A tanárhíány évről évre nagyobb kihívást jelent, melynek legfőbb okai az alacsony fizetések és a magas munkateher. Az OECD-tagállamok közül hazánkban a legalacsonyabb a tanárok fizetése, mely az egyéb felsőfokú végzettségűek fizetésének 58-66%-a az iskolai végzettség függvényében (European Commission, 2022a).

A tanárképzésbe beadott jelentkezések száma az elmúlt években folyamatos csökkenést mutat, ami különösen jelentős az óvodai nevelés és az alapfokú oktatás esetében. A lemorzsolódás aránya is magas a tanárképzésben, melyet súlyosbít az a tény, hogy a diplomát szerzők kevesebb mint a fele helyezkedik el a szakmában (Lannert, 2021).

Számos kutatás igyekezett feltárni a finn oktatási rendszer sikerének okait. Az eredmények az ország tanárképzésének erősségét emelték ki (Chung, 2019, 2022, 2023; Barber és Mourshed, 2007). Finnországban a tanárok nemcsak szakmailag, de anyagilag is nagyobb elismerésnek örvendenek, mint az OECD-országok többségében. A pályának valódi presztízse van, amit jól tükröz az

is, hogy az egyetemen akár huszonötzörös túljelentkezés sem ritka a tanári és tanítói szakokra (Szabó, 2015; Zakar, 2016). A népszerűség oka, hogy a tanári diplomák versenyképes tudományos képesítést jelentenek a finn munkaerőpiacon. Ezt jól illusztrálja az a tény is, hogy Finnország pénzügyminisztere általános iskolai tanári diplomával rendelkezik. A szakmai autonómia fontos tényező, ugyanis ez az oka annak, amiért a „legjobb és legokosabbak” Finnországban oly gyakran a tanítást választják első számú karrierlehetőségként (Sahlberg, 2013a). Egy nemrégiben végzett, országos munkával kapcsolatos elégedettségi felmérés szerint a tanárok a lelegeltettebb szakmai csoport

A tanárképzés az egyik legnépszerűbb az orvosi és jogi tanulmányok mellett. A pedagógus szakra jelentkezők alkalmasságát több körben vizsgálják, és csak a jelentkezők 5%-át veszik fel. Kiválasztásuknál fontos szempont, hogy a jelöltek kreatívan és sokoldalúan tudjanak órát tervezni és vezetni. A szülői megbecsülés sem elhanyagolható, a tanítókat metaforikusan a 19-20. század fordulóján a „nemzet gyertyáinak” is nevezték. Társadalmilag ma is az egyik legmegbecsültebb pálya Finnországban a tanítói, de különösen az anyanyelvet tanítók elismertsége kiemelkedő. A finn rendszerben magasak ugyan a pedagógusbérek, de elsősorban a szakma megbecsültsége a mérvadó a jelentkezésekkor. A bérek megállapításakor figyelembe veszik az egyéni kompetenciákat. 1971 óta a tanítók és a tanárok egyaránt színvonalas egyetemi képzésben vehetnek részt, minden tanárnak mesterképzéses diplomája (MA) van.

(EPSI, 2012). A Jyväskyläi Egyetemen a tanári munkával való elégedettségéről és a munkakörülményekről folyó kutatás szerint sok finn tanár fontolóra venné a pálya elhagyását, ha a kormány korlátozná szakmai szabadságukat és autonómiájukat külső iskolai ellenőrzések bevezetésével azzal a céllal, hogy nagyobb mértékben ellenőrizze a tanárok munkáját (Sahlberg, 2013a).

A tanárképzés az egyik legnépszerűbb az orvosi és jogi tanulmányok mellett. A pedagógus szakra jelentkezők alkalmasságát több körben vizsgálják, és csak a jelentkezők 5%-át veszik fel. Kiválasztásuknál fontos szempont, hogy a jelöltek kreatívan és sokoldalúan tudjanak órát tervezni és vezetni. A szülői megbecsülés sem elhanyagolható, a tanítókat metaforikusan a 19-20. század fordulóján a „nemzet gyertyáinak” is nevezték (Szabó, 2015; Zakar, 2016; Niemi, 2012. 21.; Tirri, 2014. 602.). Társadalmilag ma is az egyik legmegbecsültebb pálya Finnországban a tanítói, de különösen az anyanyelvet tanítók elismertsége kiemelkedő. A finn rendszerben magasak ugyan a pedagógusbérek, de elsősorban a szakma megbecsültsége a mérvadó a jelentkezésekkor. A bérek megállapításakor figyelembe veszik az egyéni kompetenciákat. 1971 óta a tanítók és a tanárok egyaránt színvonalas egyetemi képzésben vehetnek részt, minden tanárnak mesterképzéses diplomája (MA) van. Finnországban a pedagógusképzésnek fontos része a gyakorlati oktatás, az állam 13 gyakorlóiskolát tart fenn, melyek szoros kapcsolatot ápolnak az egyetemekkel (Zakar, 2016).

Kutatásalapú tanárképzés

A tanárok működése kutatóként a tanárok tudásteremtő képességét hivatott hangsúlyozni. A kutatásalapú oktatás szorosan összefügg a tanári munkában a kritikai reflexióval, így elengedhetetlen a kritikus gondolkodás megléte. A tanár mint aktív tudásteremtő megjelenése az oktatási folyamatban új perspektívát ad a tanárképzésben is. A tanároknak ugyanis rendelkezniük kell a kutatásokhoz szükséges alapismeretekkel, alapkompenciákkal, hogy kutatóként elemezhesék saját munkájukat és tanulóik tanulását egyaránt (Niemi és Nevgi, 2014).

A tanárigényre adott legsikeresebb válasz a kutatásalapú tanárképzés, melyben a finnek élen járnak. Több évtizede beépítették a tanárképzésbe (a finn tanárképzők a '70-es évek elejéig vezetik vissza). Ez egy hosszú folyamat eredménye, melynek előfeltétele a neveléstudományi kutatások fejlődése. Ez a szemlélet a folyamatos megújulást és fejlődést várja el a tanároktól. Az ezredforduló éveiben a Finn Tudományos Akadémia átfogó kutatási programot indított *Az élet mint tanulás (Life as Learning Research Programme of the Academy of Finland)* címmel, melynek egyik kiemelt célja fiatal kutatók pályára állítása volt. A program öt fő területből áll, melynek egyike a tanárképzéssel foglalkozott azzal a céllal, hogy kidolgozzon egy új tanármodellt (*new teachership*) (Csapó, Csikos és Korom, 2004; Csapó 2015b). A „tanulás tanulása” (*learning to learn*, ld. Hautamäki és mtsai, 2002) koncepció kidolgozása szintén a finnektől származik, amit később a fejlesztendő kulcskompetenciák rangjára emelt az Európai Unió (Csapó, 2015b).

Finnországban a kutatásalapú tanárképzés maga is kutatás tárgyát képezi. A kutatásalapú tanítás az önálló ismeretszerzés leggyorsabban terjedő módszere. Ennek megvalósítása érdekében a pedagógusok már az alapképzés során elsajátítják a pedagógiai kutatás legfőbb alapelveit, az adatgyűjtés, a kísérletezés és az adatelemzés módszereit. Finnországban a kutatásalapú tanárképzés be van ágyazva a társadalmi fejlődési folyamatokba. Finnország nemzeti jövedelmének egy jelentős részét (2020-ban a GDP 2,94%-át, ld. *Statistics Finland Database*) költi kutatásra és fejlesztésre, magasán az EU-átlag (2,1%) felett (Magyarország 1,59% a KSH adatai alapján). A kutatás több szálon is összekapcsolódik az oktatással (Csapó, 2015b). A kutatók képzésének számos eleme

megjelenik a tanárképzésben. Ez a modell a tanári munkát folytonos kutató-fejlesztő folyamatként értelmezi, olyan tevékenységként, amely során a tanár a tudást a tanteremben állítja elő a tudomány eszközeivel. Azt a tudást állítja elő, melyre az adott tanulócsoporthoz szükség van (Csapó, 2007).

Magyarországon sok iskolában ma már a tanárok nagy része aktív tagja a gyakorlati közösségeknek, ami fokozza a kedvet a folyamatos szakmai fejlődésre, megújulásra. Az EU által finanszírozott fejlesztési programok ösztönző erővel hatottak az innovációs folyamatok elindítására. A programokban a részt vevő iskoláknak támogatniuk kell az inkluzív oktatást, és új pedagógiai megoldásokat kell kidolgozniuk a hatékonyabb kompetenciafejlesztési folyamatok érdekében. Szinte az összes program tartalmaz olyan elemeket, amelyek új tanulási lehetőségeket kínálnak a tanároknak, vagy segítik őket abban, hogy saját szakmai tudásukat megosszák más tanárokkal. Ez szoros kapcsolatot teremtett az innováció és a tanárok tanulása között. Bizonyított, hogy az EU által finanszírozott fejlesztési beavatkozásoknak köszönhetően Magyarországon az elmúlt 10-15 évben a tanárok tanulása, az innováció és a tudásmenedzsment jelentősen összefonódott. Ez egy olyan környezet kialakulásához vezetett, amelyben a tanárok továbbtanulása, fejlődése jobban kapcsolódik mindennapi kihívásaikhoz, és amely támogatja a tanítás kompetencia és befogadás irányába elmozduló tanítási paradigmaváltást. Mindez a tanárképzésben is elmozduláshoz vezetett, ugyanis a klasszikus tanárképzés mellett fontossá vált az indukció és a folyamatos szakmai fejlődés, mely elősegíti a tanárok hatékony tanításhoz szükséges készségekkel és kompetenciákkal való felvértezését. Ez a felsőoktatási intézményeket arra készteti, hogy módosítsák intézményi gyakorlatukat, hogy az általuk kínált tanítási tartalmak és megvalósítási formák relevánsabbá váljanak az iskolák számára (Halász, 2023).

A jövő tanulási stratégiái

Az OECD 2018-ban kiadott, 2030-ra vonatkozó tanulási keretrendszerének (*The Future of Education and Skills. Education 2030*) két fő eleme: mit és hogyan tanítsunk a jövőben. Számos ország, köztük hazánk tanterve is küzd azzal a problémával, hogy túl sok ismeretet akarnak átadni viszonylag rövid idő alatt. Ennek következtében kevésbé hatékony tanulási módszerek kerülnek előtérbe, mint pl. a „magolás”, „memorizálás” (OECD, 2003; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Lannert, 2018; OECD, 2018).

Finnországban a kutatásalapú tanárképzés maga is kutatás tárgyát képezi. A kutatásalapú tanítás az önálló ismeretszerzés leggyorsabban terjedő módszere. Ennek megvalósítása érdekében a pedagógusok már az alapképzés során elsajátítják a pedagógiai kutatás legfőbb alapelveit, az adatgyűjtés, a kísérletezés és az adatelemzés módszereit. Finnországban a kutatásalapú tanárképzés be van ágyazva a társadalmi fejlődési folyamatokba. Finnország nemzeti jövedelmének egy jelentős részét (2020-ban a GDP 2,94%-át, ld. Statistics Finland Database) költi kutatásra és fejlesztésre, magasan az EU-átlag (2,1%) felett (Magyarország 1,59% a KSH adatai alapján).

A diákoknak nincs idejük elmélyíteni tudásukat, nem gyakorolnak eleget, ami az alapkészségek elsajátításának gátja is lehet, mely folyamatos lemaradáshoz, végül lemorzsolódáshoz vezethet.

Az OECD Oktatás 2030 projektje az OECD kulcskompetenciáira építve három új, úgynevezett „transzformatív kompetenciát” határozott meg: (1) új értékek létrehozása, (2) a feszültségek és dilemmák összeegyeztetése, (3) felelősségvállalás. A kompetencia fogalma ugyanis többet jelent az ismeretek és készségek elsajátításánál, magába foglalja az értékek, ismeretek, készségek és attitűdök mozgósítását is annak érdekében, hogy teljesíteni tudják az összetett követelményeket. A tanulóknak ismeretlen és változó körülmények között kell alkalmazniuk tudásukat, melyhez készségek széles tárházára lesz szükségük, mint kritikus, rugalmas és kreatív gondolkodás, a tanulás tanulása, önszabályozás, kognitív és metakognitív készségek, nem elhanyagolva a szociális és érzelmi készségeket (pl. empátia, énhatékonyság és együttműködés), valamint fizikai és gyakorlati készségeket (pl. információs és kommunikációs technológiai eszközök használata). Mindemellett fontos megemlíteni, hogy vannak olyan értékek, melyek nem veszélyeztethetők, mint pl. az élet és az emberi méltóság, valamint a környezet tisztelete. A három új kompetenciakategória célja, hogy a fiatalok innovatívak, felelősek és tudatosak legyenek. Az OECD Tanulási Keretrendszer 2030 jövőképet és alapelveket kínál az oktatási rendszerek átformálásához annak érdekében, hogy minden tanuló segítséget kapjon személyiségének teljes fejlődéséhez, ahhoz, hogy a benne rejlő lehetőségeket kiteljesítse, hogy hozzá tudjon járulni egy olyan közös jövő kialakításához, amely az egyének, a közösség és a bolygó jólétére épül (OECD, 2018).

Tanulságok

Amennyiben az oktatáspolitikai megakadályozza a tanárokat és a diákokat abban, hogy azt tegyék, amit a jó eredményekhez szükségesnek tartanak, még a legjobb tanárok sem lesznek képesek arra, hogy jelentős javulást érjenek el ezekben a rendszerekben. Az iskolák közötti verseny, a tanítás előírásai, valamint az erős szegregáció a mai iskolarendszerek legmérgezőbb aspektusai. Ezek az intézkedések gyakran a fő okai annak, hogy sok tanár elhagyja a pályát. Ha a tanároknak nagyobb az ellenőrzésük a tananyagtervezés, a tanítási módszerek és a diákok értékelése felett, akkor nagyobb inspirációt kapnak a tanításhoz, mint amikor nyomást gyakorolnak rájuk, hogy előírt programokat adjanak elő, és külső ellenőrzéseknek kell alávetniük magukat, amelyek meghatározzák a fejlődés irányát (Sahlberg, 2013a).

Finnországban sikerült kivitelezni, hogy minden iskola ugyanolyan magas színvonalú oktatást biztosítson a gyerekek számára, így a szülők teljes nyugalommal írathatják be gyermeküket bármelyik iskolába, mely a lakóhelyükhöz legközelebb esik.

Ami a rendszert valóban hatékonyá teszi, az a rugalmasság. A szakmai tapasztalatok és korábbi tanulmányok beszámítása, ami akár rövidebb képzési időt is eredményezhet, így valódi motivációval bír, hogy munka mellett is tanulmányokat folytassanak azok, akik szeretnék bővíteni tudásukat, képezni magukat.

Ahhoz, hogy az oktatás valós igényeket tudjon kielégíteni, figyelembe kell venni a helyi sajátosságokat, ehhez meg kell adni az intézményeknek az önállóságot és az önrendelkezés lehetőségét.

Ha Finnország sikereit vizsgáljuk, külön ki kell emelnünk, hogy magasan képzett pedagógusokat foglalkoztatnak. Egy oktatási rendszer sem lehet sikeres motivált, megbecsült, magasan képzett és rátermett pedagógusok nélkül. Ezt pedig csak úgy lehet biztosítani, ha már a kiválasztás során igen erős szűrőket állítanak fel, valamint szigorú követelményrendszert, melyen a későbbiekben sem enyhítenek. Ennek érdekében nagy

hangsúlyt kell fektetni a pedagógusképzésre – kezdve egészen a képzésre történő jelentkezéstől. A siker kulcsa itt továbbá, hogy minden képzési formát arra használják, amire az való, és megfelelően meghatározzák azok céljait és módszereit. Az egyetemek és szakfőiskolák megkülönböztetése hasznos lépés volt, hiszen ez is elősegíti a világos és egyértelmű jövőtervezést, és azt, hogy a hallgatók valóban olyan képzést válasszanak, ami a céljaikat szolgálja (Pencz, 2019).

Magyarországon egyre inkább felismerik a tanárok, hogy fejlődésük nagyban függ a kollektíva együttműködésétől, megjelenik az egymástól való tanulás fontossága, mind az iskolán belül, mind az iskolákat összekötő szakmai hálózatokon keresztül. Számos felmérés alátámasztotta, hogy a tanárok jelentős része a horizontális tudásmegosztást tartja a tanulás leghatékonyabb formájának, az osztálytermi megfigyelések, hospitálások kulcsszerepet játszanak. Nemzetközi összehasonlítások is alátámasztják, hogy hazánkban a kölcsönös osztálytermi megfigyelések gyakorisága az elmúlt években drámai növekedésnek indult. Az elmúlt évtizedben egyre inkább tudatosult a mentorálás fontossága is különösen a pályakezdő tanárok bevezetési időszakában, amint azt nemzetközi összehasonlítások is igazolják (TALIS). Ez volt az alapja a 2013-ban bevezetett új előmeneteli rendszerben a „mestertanár” elnevezésű előmeneteli pozíció létrehozásának (Halász, 2023).

A magyar közoktatás oktatásra fordított költségvetése alacsony, a ráfordítások növelése javítaná az eredményességet, de természetesen az erőforrások megfelelő felhasználása is rendkívül fontos. A két ország hatékonysági indexét vizsgálva is jól kitűnik, hogy míg Finnország az elit teljesítők közé tartozik, ahol az eredményesség és a hatékonyság szintje is magas, addig Magyarország hatékonyabb, mint amilyen eredményes, azaz nagyobb hangsúlyt fektet a hatékonyságra, mint az eredményességre. Ebből is adódik az oktatás alulfinanszírozottsága (Lannert, 2015). A tanári munka megbecsülésének visszaállítása elsődleges feladat annak érdekében, hogy a tanárhány optimális és kezelhető mértékűvé csökkenjen. A pedagógusok bérének rendezése lenne a legégetőbb feladat a szakértők szerint is, hogy a fiatalok jövőképet lássanak a szakmában, biztosítottak lássák megélhetésüket, a folyamatos fejlődés, kiteljesedés lehetőségét.

Érdemes kitekinteni és görcső alá venni olyan országok oktatáspolitikáját, ahol előtérbe kerülnek azok az irányelvek, melyek megvalósítására hazánkban is igény mutatkozik. A finn oktatásirányítás megvalósítja azokat az elveket, melyek a jóléti társadalomban elengedhetetlenek. Esélyt biztosít az állampolgárok számára életszínvonaluk emelkedésére, a fejlődésre, figyelembe veszi az egyéni igényeket, lehetőséget ad, hogy az iskolák helyi szinten is igazodni tudjanak sajátosságaikhoz, és a minőségi oktatás, mely mindenkét megillet, valóban elérhetővé válik az ország bármely pontján. Sikertörténet, hogy a szelekció minimálisra csökkenjen, és létrehozott egy elfogadó, inkluzív rendszert, melyben mindenki megtalálja a boldogulásához vezető utat, és segítséget kap személyre szabottan nehézségei leküzdéséhez. Ezért is érdemes figyelemmel kísérni haladásukat. Ami hazánk szempontjából példaként leginkább kiemelendő, az a társadalmi inklúzióra való törekvés, az esélyegyenlőtlenség mérséklésének lehetőségei, valamint a pedagógusok megbecsülése, társadalmi felemelése.

A finnek esetében nem arról van szó, hogy gazdag északi államként megengedhették maguknak a magas színvonalú oktatást, éppen ellenkezőleg: nem engedhették meg maguknak a tömeges leszakadást, az emberi tehetség és alkotóképesség pazarlását (Baranyi-Nagy 2020). Hazánkban nagyon sok hátrányos helyzetű, tehetséges fiatal vesz el a rendszerben, ahogy sok jó képességű, szintén hátrányos helyzetű gyermek is.

Takácsné Szabó Melinda

Károli Gáspár Református Egyetem

Irodalom

- Baranyi, D. & Nagy, K. (2020). A finn oktatási rendszer tanulságai. Edification from the finnish education system. *Köz-gazdaság*, 15(4), 105–116. DOI: [10.14267/RETP2020.04.09](https://doi.org/10.14267/RETP2020.04.09)
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. McKinsey. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> Utolsó töltés: 2023. 11. 14.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.
- Chung, J. (2019) *PISA and Global Education Policy: Understanding Finland's success and influence*. Sense/Brill. DOI: [10.1163/9789004407534](https://doi.org/10.1163/9789004407534)
- Chung, J. (2022). *The Impact of Finnish Teacher Education on International Policy: Understanding university training schools*. Cham, Springer Nature. DOI: [10.1007/978-3-030-89518-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-89518-1)
- Chung, J. (2023). 'Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland'. *London Review of Education*, 21(1), 13. DOI: [10.14324/LRE.21.1.13](https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13)
- Csapó, B. (2007). A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3(4), 11–23.
- Csapó, B. (2015a). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. Értékek és viszonyítási keretek. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 4–17. DOI: [10.17543/iskult.2015.7-8.4](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.7-8.4)
- Csapó, B. (2015b). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25(11), 3–16. DOI: [10.17543/iskult.2015.11.3](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.11.3)
- Csapó, B., Csikos, Cs. & Korom, E. (2004). A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, 14(3), 45–52.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI Kiadó. 110–136.
- Cs. Czachesz, E. & Radó, P. (2003). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In Halász, G. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet.
- DESI (2022a). *Európai Bizottság: A digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő mutató. Magyarország*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/countries-digitisation-performance> Utolsó töltés: 2023. 06. 18.
- DESI (2022b). *European Commission. Digital Economy and Society Index. Finland*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/countries-digitisation-performance> Utolsó töltés: 2023. 09. 22.
- ELEGY (2021). *Esélyegyenlőtlenség és szelekció a magyar oktatásban*. ELEGY Oktatáspolitikai Szakbizottság. https://elegy2021.hu/wp-content/uploads/2022/01/Eselyegyenlotlenseg_szelekcio_veglegesitett.pdf letöltve: 2023. 05. 16.
- EPSI. (2012). *Employee satisfaction in Finland*. Helsinki: Author. Retrieved from www.epsi-finland.org Utolsó töltés: 2023. 06. 10.
- European Commission (2022a). *Európai Bizottság, Oktatásügyi, Ifjúsáspolitikai, Sportügyi és Kulturális Főigazgatóság, Oktatási és Képzési Figyelő 2022 – Magyarország*. Az Európai Unió Kiadóhivatala. DOI: [10.2766/701696](https://doi.org/10.2766/701696)
- European Commission (2022b). *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Education and training monitor 2022 – Finland*. Publications Office of the European Union. DOI: [10.2766/958361](https://doi.org/10.2766/958361)
- Fehérvári, A. (2019, szerk.). *Alapkompetenciák fejlesztése öt európai országban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Fejős, E. (2009). A finn oktatási rendszer. In Torgyik, J. (szerk.), *Oktatási rendszerek Európában*. Krónika Kiadó. 90–109.
- Filep, O. V., Nagy, É. M. & Pöcze, E. (2013). *Finn együttműködési modell*. https://palyaorientacio.munka.hu/fies/ModszertaniSegedanyagok/Finn%20egyuttmuikodesi%20modell_2013.pdf Utolsó töltés: 2023. 05. 15.
- Györgyi, Z. & Kőpatakiné Mészáros, M. (2011). Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In Balázs, É. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Halász, G. (2023). From Teacher Education to Lifelong Teacher Learning and Teacher Innovation: The Case of Hungary. In Wang, Y., Halász, G., Guberman, A., Baghdady, A. & Mcdossi, O. (szerk.), *Research, Policymaking, and Innovation. Teacher and Education Development in Belt and Road Countries*. Springer. 83–104. DOI: [10.1007/978-981-19-4349-2_5](https://doi.org/10.1007/978-981-19-4349-2_5)
- Haltia, N. (2018). University Open to Everyone? The equalising and unequalising tradition of the Finnish open university education. *NORDICOM-INFORMATION*, 40(1), 52–58.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A framework*. Centre for Educational Assessment, Helsinki University. National Board of Education.

- Katsarova, I. (2020). *Teaching careers in the EU, European Parliamentary Research Service*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642220/EPRS_BRI\(2019\)642220_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642220/EPRS_BRI(2019)642220_EN.pdf) Utolsó töltés: 2023. 09. 17.
- KSH (2022). *Központi Statisztikai Hivatal: A kisgyermek napközbeni ellátása, 2021*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/kisgyermnapkozbeni/2021/index.html> Utolsó töltés: 2023. 06. 17.
- Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság... In Varga, A. (szerk.), *A nevelés Szociológiai alapjai*. Pécsi Tudományegyetem. 295–321.
- Lannert, J. (2008). Iskolázottság, iskolarendszer és oktatáspolitikai. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi riport 2008*. TÁRKI Kiadó. 324–343.
- Lannert, J. (2018). Nem gyermeknek való vidék – A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi riport 2018*. TÁRKI Kiadó. 265–285.
- Lannert, J. (2021, szerk.). *Zárótanulmány az emberierőforrás-szükségekről a magyar közoktatásban*. https://www.ttudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_ttudok_magyar_210x297mm.pdf Utolsó töltés: 2023. 06. 16.
- Lannert, J. & Mártonfi, Gy. (2003). Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In Halász, G. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet.
- Lőrincz, B. & Antal-Fekete, E. (2022). Oktatási egyenlőségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In Kolosi, T., Szelényi, I. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Riport 2022*. TÁRKI Kiadó. 207–223. DOI: [10.61501/trip.2022.11](https://doi.org/10.61501/trip.2022.11)
- Mihály, I. (2003). Világraszóló oktatási sikerek, és ami mögöttük van: A PISA-vizsgálat finn eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(12), 92–94.
- Niemi, H. & 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. (2012). ‘The societal factors contributing to education and schooling in Finland’. In Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (szerk.), *Miracle of Education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Sense. 19–38. DOI: [10.1007/978-94-6091-811-7_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_2)
- OECD (2003). *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD. DOI: [10.1787/9789264103917-en](https://doi.org/10.1787/9789264103917-en)
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Pencz, H. (2019). Mit tanulhat Magyarország a finn oktatási rendszer példájából? *Geopolitikai Szemle*, 1(2), 105–120.
- Radó, P. (2007). Oktatási egyenlőségek Magyarországon. *Esély*, (4), 24–36.
- Sahlberg, P. (2011). PISA in Finland: an education miracle or an obstacle to change? *CEPS Journal*, 1(3), 119–140. DOI: [10.26529/cepsj.418](https://doi.org/10.26529/cepsj.418)
- Sahlberg, P. (2013a). Teachers as Leaders in Finland. *Educational Leadership*, 71(2), 36–40.
- Szentgyörgyvölgyi, F. (2016). Tanártovábbképzés Finnországban. *Opus et Educatio*, 3(4), 495–498. DOI: [10.3311/ope.44](https://doi.org/10.3311/ope.44)
- Sahlberg, P. (2013b). *A finn példa*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Szabó Tamás Péter (2015). *Ahol divat tanárnak lenni*. www.nyest.hu/hirek/ahol-divat-tanarnak-lenni Utolsó letöltés: 2023. 05. 10.
- Tirri, K. (2014). ‘The last 40 years in Finnish teacher education’. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609. DOI: [10.1080/02607476.2014.956545](https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545)
- Varga, J. (2022, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2021.pdf Utolsó letöltés: 2023. 06. 18.
- Zakar, Á. (2016). Magyarország és a skandináv országok közoktatása a PISA mérések tükrében. *Opus et Educatio*, 2(2), 42–51. DOI: [10.3311/ope.54](https://doi.org/10.3311/ope.54)

Absztrakt

A finn oktatási rendszer híres a magas színvonalú és inkluzív oktatásáról. A finn diákoknak korai életkoruktól kezdve nagy szabadságuk van a tanulásban, és a finn oktatásban hangsúlyt helyeznek a játékalapú tanulásra, a kreativitásra és az egyéni érdeklődésre épülő oktatási módszerekre. Az oktatási folyamatban a finn rendszer erősen támogatja a diákok egyéni igényeinek figyelembevételét. A finn oktatási rendszernek sikerült jó eredményeket elérnie, és a nemzetközi rangsorokban gyakran előkelő helyeket foglal el. Emellett a finn oktatási rendszer egyenlőségre törekszik, és erőfeszítéseket tesz a szociális különbségek csökkentése érdekében.

A magyar oktatási rendszernek is megvannak a sajátosságai és erősségei. A magyar iskolarendszer az általános iskolák, középiskolák és egyetemek széles hálózatából áll. Az oktatási minőség és eredmények terén az országban vannak kiemelkedő intézmények és sikeres diákok. Az országban az oktatás központi irányítás alatt áll, és nagy hangsúlyt helyez az alapvető ismeretek megszerzésére. A magyar oktatási rendszernek vannak kihívásai is, mint például a finanszírozás, a tanárok alacsony fizetése, az oktatási eszközök hiánya és az

infrastrukturális problémák, az egyenlőtlenségek és a szakképzés terén tapasztalható hiányosságok. A magyar oktatásirányítás tanulhat és inspirálódhat a finn példából a diákcentrikusság és egyéni igények figyelembevétele, az oktatás örömeinek hangsúlyozása, egyenlőség és társadalmi integráció, a tanárok megbecsülése és támogatása, a tanárképzés minősége és a pedagógusok professzionalizmusa tekintetében.

Kulcsszavak: oktatás, oktatási rendszer, Finnország, tanárképzés, kutatásalapú tanárképzés