

A gyermekvédelmi rendszer és az iskola kapcsolata a korai iskolaelhagyás megelőzéséért

Magyarországon a rendszerváltást követően megjelenő társadalmi változások és problémák (munkanélküliség, szegénység, kiszolgáltatottság) nyomán felszínre kerülő társadalmi beilleszkedési zavarok erőteljesen jelennek meg az iskolák falain belül is. Ilyen tünetnek tekinthetjük az iskolai lemorzsolódást, bár a jelenség nem volt ismeretlen a rendszerváltást megelőző időszakban sem, jelentősége az utóbbi évtizedekben túlzás nélkül állíthatjuk, jelentősen felértékelődött. A tudásalapú társadalom és gazdaság megjelenése az elmúlt évtizedekben komoly kihívások elé állította az oktatás világát többek közt a fiatalok körében is növekvő munkanélküliségi mutatók okán.

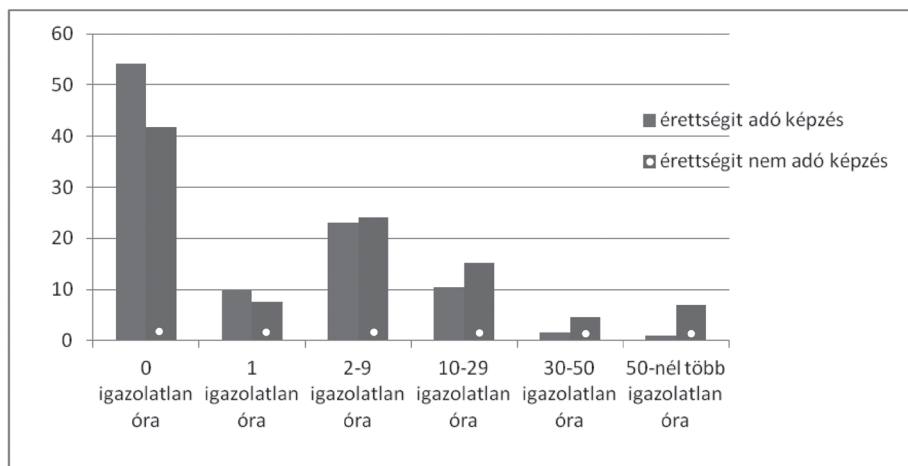
A jelen összefoglalásban az iskolai problémák közül az igazolatlan hiányzásokra fókuszálunk, mint az iskolai lemorzsolódást megelőző jelzésre a tanulók részéről (Fehérvári, 2008). Ennek kapcsán a tanulmány célja, hogy bemutassa az iskolák és a szociális ellátórendszer közötti kapcsolódást, kiemelten kezelve a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulókkal való munkát.

A bemutatott adatok egy része szakképző iskolákban és szakközépiskolákban készült kutatásból¹ származik, melynek keretében kérdőíves adatfelvételt, interjúkat és fókusz-csoportos beszélgetéseket végeztünk tanulókkal, pedagógusokkal, gyermek- és ifjúságvédelmi felelősökkel. Ezt a kutatást kiegészítettük a jelenlegi kutatásban olyan szakemberekkel készített interjúkkal, akik gyermekjóléti szolgálat munkatársaként kerülnek kapcsolatba a családokkal és tanulókkal, valamint az iskolákkal. Az általuk végzett munkát is bemutatjuk, a köznevelés és a gyermek- és ifjúságvédelem rendszer kapcsolódási területeinek, feladatainak és szabályozási nehézségeinek kiemelésével.

Igazolatlan hiányzások

Az Alternatív Vitarendezés program hatásvizsgálatába bevont iskolák életében tipikus problémának számító tevékenységek közül kiemelkedik a tanulók tanórákról való lógása: a válaszoló igazgatók és pedagógusok kétharmada szerint meglehetősen gyakran okozott gondot intézményükben. A diák válaszadók felével már előfordult, hogy lógott egy-egy óráról, és 6 százalékuk válaszolta, hogy gyakran előfordul ez vele. Képzési típus tekintetében a szakképző osztályokba járóknál magasabb az arány, akár a rendszeres, akár az alkalmi lógásokat nézzük, ugyanakkor jelentős szerepet játszik ebben az életkor is: a fiatalabb tanulók kevésbé mernek kockáztatni.

Hasonló kép rajzolódik ki, ha a tanulók igazolatlan óráinak alakulását vizsgáljuk ezen iskolákban. Igazolatlan órákat elsősorban a szakiskolások halmoznak fel, a 9-nél több igazolatlan órával rendelkezők között elsősorban őket találjuk, az érettségít adó képzésnél pedig 30 óra fölött a tanulók nagyon kis aránya mulaszt.



1. ábra. Igazolatlan órával rendelkező tanulók a vizsgált intézményekben (az intézmények összes tanulójához viszonyítva) (forrás: KIRSTAT 2011/12)

Az intézményi házirendek vizsgálata segítségével megvizsgáltuk, hogy az iskolák miként kezelik az igazolatlan hiányzásokat. Alapvető szabály (ezt a jogszabályi keret lehetővé teszi), hogy a pedagógusok a késéseket, azok időtartamát percben számolva rögzítik a naplóban, majd a percek összeszámlálása után váltják át órává (45 percenként). A házirendekből és az interjúkból az derült ki, hogy a szabályozás nem egységes, a tanár, igazgató mérlegelésére bízta a döntést. Ha az intézmények az igazolatlan hiányzások esetében a házirendben rögzített szabályok szerint szankcionálnak, a tanulót dupla büntetés éri. Egyrésztől az igazolatlan órák mértékétől függő fegyelmi fokozatot (osztályfőnöki figyelmeztetéstől a fegyelmi eljárásig) rónak ki rá, másrésztől az iskola a törvényi előírásoknak megfelelően jelzést küld először a szülőnek, majd a lakóhely szerint illetékes gyermekjóléti szolgálatnak, később pedig a gyámhatóságnak (a szabályozás időbeli változásait ebben a tanulmányban nem mutatjuk be). A lógás az iskoláztatási támogatás (korábban családi pótlék) felfüggesztését vagy szüneteltetését vonja maga után 50 igazolatlan óra felett.²

Ha a tanórákról való igazolatlan hiányzások okait keressük, a diákokkal és tanárokkal folytatott interjúk és fókuszcsoporthozos beszélgetések azt mutatják, hogy ezek egy része sajátos védekezési mód a tanulók részéről a számukra unalmas tanórák ellen, de a tanárral való konfrontálódás elkerülésére is szolgál, hiszen néhány esetben valamilyen, a diák által személyesnek vélt vagy valós nézeteltérés áll a háttérben. A pedagógusok szerint az okok között jellemző a számonkérés elkerülése is, valamint a határok próbálgatása.

A kérdőíves felmérés adataiból arra következtünk, hogy a tanulói motivátlansághoz hozzájárul, hogy a szakiskolai tanulók viszonylag nagy hányada nem abban az iskola-típusban és nem azt a szakmát tanulja, amit általános iskolában – tanulmányi eredményeitől függetlenül – elképzelt magának: a vizsgált szakiskolai tanulók több mint fele szeretett volna szakközépiskolai képzésben tanulni a szakiskola helyett. Számos tanuló azonban különböző okok miatt nem ott folytatja tanulmányait: a válaszolók alig több mint 60 százaléka tanulta azt a szakmát, amit szeretett volna, csaknem 30 százalékuk pedig másik iskolát és másik szakmát tanulna, ha tehetné.

A szakközépiskolai osztályokban jobb a helyzet: a tanulók csaknem 80 százaléka abban az iskolában tanul, ahova járni szeretett volna, háromnegyedük azt a szakmát tanulja, amit szeretett volna, mégis 25 százalékuk legszívesebben másik iskolában és másik szakmát tanulna.

Pedagógus és intézményvezető interjúalanyaink narratíváiban az iskolában jelentkező problémák legtöbb esetben a családi háttérre, annak működési zavaraira vezethetők vissza. A tanulók családi háttére sok esetben meglehetősen bonyolult kapcsolatokról tevődik össze, emellett a pedagógusok nem ritkán érzékelik úgy, hogy a gyermekekre nem, vagy csak igen kevés időt tudnak vagy akarnak fordítani a szülők. Jellemzően nehéz motiválni azokat a tanulókat, akiknek a szülei hosszabb ideje nem dolgoznak, esetlegesen többgenerációs munkanélküliség van a családban. Sok esetben nem csupán a szegénység jelent gondot, hanem a nehéz élethelyzetekre egyéni szinten adott különféle destruktív válaszok, mint pl. a szenvedélybetegségek vagy életviteli problémák. Megfogalmazásuk szerint az érintett családoknál hiányzik a pozitív értelemben vett követendő minta, a szülők nem tudnak társadalmilag elfogadott példát mutatni és célokat adni gyermekeiknek.

Mint már említettük, az igazolatlan hiányzások halmozódása legtöbb intézményben fegyelmi büntetésekhez, végezetül fegyelmi tárgyaláshoz vezet. Bár a fegyelmi tárgyalások leginkább formalizált eljárásoknak tekinthetők, a vizsgált intézmények némelyikében a komolyabb, visszatérő magatartási problémák esetén nagy hangsúlyt fektettek – az eljárás keretein túl – a háttér feltárására, ehhez eszközként használva a szociális munka, szociálpedagógia eszköztárából elsajátított úgynevezett segítő beszélgetést. A programban részt vett intézményekben talákoztunk legalább egy olyan szereplővel, aki azt a szemléletet képviselte, hogy a pedagógiai munka elengedhetetlen része a diákokkal való törődés, szükségleteik figyelembe vétele, a feltáró beszélgetések, a szocializáció esetleges korrekciója, ugyanakkor azt is érzékeltük, hogy bár a munkájukat elismerik, szemléltük legtöbb helyen – egyelőre – még nem terjedt el a tanári kar szintjén.

Mindemellett több helyen kiemelték a szülőkkal való kapcsolattartás fontosságát is. Az iskolák gyakorlatában legtöbb esetben általánossá vált, hogy a szülőkkal többféle csatornán át is tartják a kapcsolatot a hagyományos, ám alacsony látogatottságú fogadóórák és szülői értekezletek mellett elsősorban a telefonálásra helyeződött át az elmúlt években a hangsúly az osztályfőnöki munkában. Az iskola, osztályfőnök számára problémás tanulók szülei azonban sokszor így is elérhetetlenek, a megkeresésekre nem reagálnak, a pedagógusokat nem hívják vissza, nem keresik fel. Néhány iskola éppen ezért, felismerve a célcsoport sajátosságait, fokozott figyelmet fordított a családlátogatásra – ha lehetőség volt rá, az iskola szociális munkása, szociálpedagógusa kereste fel a családokat. Mások kihelyezett fogadóórával próbáltak közelebb férkőzni a családokhoz: azokra a településekre mentek ki a pedagógusok, ahonnan több tanulójuk is érkezett.

Az intézmények csaknem fele el volt látva iskolapszichológussal a vizsgálat időpontjában. A korai iskolaelhagyás szempontjából szintén fontos tényező a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók fejlesztése: a vizsgált iskolák több mint 70 százalékában dolgozott gyógypedagógus vagy fejlesztőpedagógus, azon intézmények mindegyikében, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladta a 40 százalékot. Megjegyzendő azonban, hogy az általuk gondozott tanulók zöme az interjúk tanúsága szerint az alapfokú oktatás során nem kapott semmiféle speciális segítséget. Ez pedig az általános iskolák felelősségére irányítja a figyelmet. Egy országos reprezentatív felmérés adataiból az is kiderült, hogy az általános iskolák mindössze 60 százalékában dolgozott nem logopédiai területet ellátó gyógypedagógus (KSH, 2011. 06. 22.).

2012-ben minden vizsgált intézmény alkalmazott gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst³, külön (általában félállásban ellátott) munkakörben, akinek fő feladata volt, hogy a hozzá beérkező (szülők, tanulók, pedagógusok) jelzések alapján a tanulóval elbeszélge-

tett, veszélyeztetés gyanúja esetén családlátogatást végzett, és ha a pedagógiai eszközök nem voltak elégségesek a probléma kezelésére, a gyermekjóléti szolgálat felé jelzést küldött az iskola. A gyermekvédelmi jelzőrendszer részeként részt vett a tanulóit érintő esetmegbeszéléseken, gyámhatósági tárgyaláson a gyermek érdekeit képviselve. Ugyancsak feladata volt az iskola különféle prevenciós programjainak kidolgozása, megszervezése, különös tekintettel az egészségre nevelésre és a kábítószer használat megelőzésére.

Hatékonyabb, szakszerű segítséget biztosító szociális munkás, szociálpedagógus azonban összesen hat helyen tevékenykedett a válaszoló 36 iskolában.

A szakemberek a szocializáció érdekében különféle foglalkozásokat, programokat vezettek be: élménypedagógia, stresszoldás, önismereti és személyiségfejlesztő foglalkozások, kommunikációs készségek fejlesztése, konfliktuskezelési módok tanítása mellett néhány intézmény arra is hangsúlyt fektetett, hogy a tanulókról a pedagógusok között is kialakuljon párbeszéd, ilyen figyelemre méltó kezdeményezés az azonos osztályban tanítók rendszeres megbeszélése. A tanulói feszültség levezetésére szolgál néhány órák közti szünetekben használt sporteszköz is (csocsó, asztalitenisz, kosárlabda stb.).

Gyermekvédelmi feladatok az iskolában

A bemutatott kutatás adataiból is természetesnek tűnik, az iskolában dolgozó pedagógusok napi szinten látnak el a gyermekek jólétével kapcsolatos feladatokat is. Igyekszik megismerni családi hátterüket, problémáikat, és lehetőségeik szerint (főként pedagógiai) eszközök segítségével igyekeznek a tanulónak segíteni. Ilyen segítségnek tekinthetjük –immár az AVR kutatástól elszakadva– a rászoruló tanulók élelemhez juttatását, vagy azt a példaértékű helyi kezdeményezést, amely a tanulók reggeli iskolába juttatását szervezte meg a gyermek lakóhelyéről. Azonban vannak olyan problémák vagy élethelyzetek, amelyek olyan mértékben veszélyeztetik a tanuló fejlődését, hogy azt nem lehet az iskola falai között kezelni, az osztályfőnökök nem tudnak a tanulónak segítséget nyújtani. Ennek megoldása érdekében kapcsolódik be az iskola mint intézmény a gyermekvédelmi jelzőrendszerbe, 2013. szeptember 1-ig a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős munkája által.⁴ Az iskolai gyermekvédelmi munkát vizsgáló kutatások azonban ritkák. Jó mutatója lehet e tevékenységnek a gyermekvédelmi jelzőrendszerben való együttműködés, mely elsősorban függ a működtetéséért felelős gyermekjóléti szolgálatoktól. A gyermekvédelem területén az alapellátásban dolgozók szerint több tényező befolyásolja az iskolai munka sikerességét, függetlenül attól, milyen modell szerint valósul meg. Ilyennek tekinthető a gyermekvédelmi felelős személyi alkalmassága és feladatra való felkészültsége, valamint az iskolavezető és a gyermekvédelmi felelős együttműködési képessége, partnersége, hiszen a hatékony munka alapvető feltétele, hogy az intézmény elköteleződjön a gyermekek érdekei mellett, s ennek képviseletében az iskolavezetés szerepe kulcsfontosságú. Mint más területeken végzett kutatásokból is egyértelművé vált, a vezetés által képviselt szellemiség határozza meg a pedagógusok problémákhoz való viszonyulását, sőt bizonyos esetekben egymás közti együttműködésüket is. Néhány iskolaigazgatóval folytatott beszélgetés arra is felhívja a figyelmet, hogy a tantestületekben eltérő mértékben ugyan, de dolgoznak olyan pedagógusok is, akik nem vagy nehezen tudnak azonosulni e szemlélettel. Nagy mértékben függ a munka mennyisége és eredményessége a tanulók szociális összetételétől.

A 2013-ban hatályba lépett Köznevelési törvény a nevelési-oktatási intézmény gyermek- és ifjúságvédelmi kötelezettségét írja elő, melynek megszervezésére és ellátására az iskola vezetőjét nevezi meg felelősként, azonban nem nevesíti sem a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok körét, sem a feladat elvégzésének szakmai felelősét, és rendeltileg sem szabályozza. A fenntartóváltás bonyodalmakat okoz: míg az önkormányzatok

fenntartásában lévő intézmények a feladathoz megkapták a szükséges eszközöket (óra-kedvezmény, pótlék, továbbképzés finanszírozása, kapcsolódó költségek térítése stb.), a terület pillanatnyilag teljesen lefedetlenné vált.

Egy gyermekvédelemben dolgozó interjúalanyunk ugyanakkor kedvező helyi példát mutatott be. 2013 szeptemberében összeomlani látszott az általuk működtetett iskolai jelzőrendszer, a tankerületnél sikerült személyes megbeszélésekkel elérni bizonyos kedvezményt: a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatot ellátó pedagógusok délutáni benntartózkodásuk alatt látják el jelenleg e munkakört, munkacsoportjuk vezetője (gyermekvédelmi koordinátor) pedig munkaközösség-vezetői pótlékot kap. A gyermekjóléti szolgálat átütemezte délutáni időszakra az iskolákkal való megbeszéléseket, és kölcsönös kompromisszumok árán tudják tovább működtetni az eddig eredményesen működő rendszert. Ez az egyéni példa is mutatja a szektorok közötti együttműködés fontosságát, azonban jelenleg nem tudjuk, hány helyen született a problémára bármilyen helyi szintű megoldás.

Az iskola a tanuló lakóhelye szerint illetékes gyermekjóléti szolgálat felé is küld jelzést a problémák észlelése esetén, így az igazolatlan hiányzásoknál is – erre jogi felhatalmazást ad a 20/2012-es EMMI rendelet, amely az iskolák számára előírja, hogy az első igazolatlan óra után értesíteniük kell a tanuló szülőjét, gondviselőjét, a későbbiekben a gyermekjóléti szolgálat közreműködésével keresi meg a szülőt. Általános iskolák esetében ez általában nem jelent gondot, ha a tanuló azon a településen lakik, ahol az iskola működik. Középfokú oktatási intézmények esetében már bonyolultabb a helyzet: mivel az iskolák általában nagyobb településeken (városokban) vannak, tanulói összetételük lakóhely szerint igen heterogén, több gyermekjóléti szolgálat felé kell jelzést tenni. A kapcsolat nem mindig zökkenőmentes. A gyermekjóléti szolgálat dolgozói szerint az iskolák nem küldenek sok esetben jelzéseket, vagy nem a hiányzások korai időszakában jeleznek (feltételezik, hogy a családokat nem akarják nehéz anyagi helyzetbe hozni az iskoláztatási támogatás elvesztése miatt, és előfordul, hogy félelem okán nem jeleznek). Másrészről az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök közül többen jelezték, hogy meglátásuk szerint néhány (főként kisebb) településen nem elég hatékonyan valósul meg gyermekvédelmi feladatok ellátása, ezért nem szívesen küldenek jelzést, hiszen eddigi tapasztalataik azt mutatják, nem hozta meg a várt eredményt. Egy másik probléma a jelzőrendszer működtetésére vonatkozóan, hogy addig, amíg az iskolák önkormányzati fenntartásban voltak, a rendszer az azonos fenntartó alatt működő intézményekre terjedt ki, a működés főként az adott gyermekjóléti szolgálat munkáját minősítette. Az általános iskoláknál rendszerint nem jelentett problémát (bár egyes gyermekjóléti szolgálat által összeállított beszámolók azt mutatják, hogy az általános iskolai képviselőt sem mindenhol egyformán aktív), viszont a középfokú intézmények esetén igen.

A gyermekvédelmi rendszer

Az 1997-ben megalkotott gyermekvédelmi törvény⁵ előírása értelmében a gyermekvédelmi hatósági feladatokat a jegyzőkre és a városi polgármesteri hivatalok gyámhivatalaira telepítette, a gyermekvédelem rendszerét az önkormányzati szociálpolitikához kapcsolta (Hoffman, 2013). Ennek értelmében a települési önkormányzatok (önállóan vagy társulások formában) kötelezően feladata a gyermekjóléti szolgálat működtetése, amelynek elsődleges szerepe van a veszélyeztetettség jelentő helyzetek megoldásában. A gyermekjóléti feladatokat ellátó intézmény feladata a veszélyeztetettség⁶ észlelésére úgynevezett gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszert működtetni, ezt már többször is említettük, de részletesebben is be szeretnénk mutatni.⁷ A jelzőrendszer tagjai közül a statisztikák szerint a legaktívabbak a közoktatási intézmények: 2010-ben a jelzések

csaknem 45 százaléka innen érkezett, valamivel több mint negyede pedig a jegyzőktől. Kevesebb aktivitást mutat a védőnői szolgálat, a rendőrség (6 százalék), a legkevesebb bejelentés pedig az orvosoktól érkezik. Ezen intézmények egy részről kötelesek jelzést küldeni a gyermekjóléti szolgálat felé, ha egy gyermek veszélyeztetettségét észlelik, másrészt kötelesek hatósági eljárást kezdeményezni (azaz közvetlenül a gyámhatósághoz fordulni) súlyos veszélyeztetettség – bántalmazás, súlyos elhanyagolás és egyéb súlyosan veszélyeztető ok – fennállása esetén. Egymás irányában is együttműködési és tájékoztató kötelezettséget ír elő számukra a jogszabály. A jelzőrendszer működtetése azért szükséges, mert előfordul, hogy több intézmény is foglalkozik egy-egy családdal, családi problémával, ám az ellátás nem összehangolt módon történik. Emellett fontos alapelv a mielőbbi beavatkozás, így a jelzőrendszer szerepe az esetek felderítésében nagy jelentőséggel bír. Azonban gyakran tapasztalható, hogy a jelzésre kötelezettek számára – így az iskola számára is – nehézséget jelent a veszélyeztetettség, különösen a rossz bánásmód felismerése és megkülönböztetése, sőt, a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek szerint az sem ritka, hogy az egyes szereplők nem ismerik vonatkozó feladataikat. Az együttműködések nehézségét mutatja, hogy a gyermekvédelmi szolgálatok túlterheltek, és nem minden esetben adnak visszajelzést a jelzőnek arról, mi történt a jelzést követően (Herczog, 2012).

A korai iskolaelhagyás szempontjából legfontosabb intézkedéseket mutatjuk be a következőkben, melyek a gyermekvédelem feladatkörébe tartoznak.⁸

Mi történik tehát abban az esetben, ha az iskolából jelzés érkezik az igazolatlan hiányzások miatt? A gyermekjóléti szolgálat minden egyes esetben megteszi a következő lépéseket: felveszi a kapcsolatot az érintett családdal, családlátogatást végez, és információgyűjtés céljából környezettanulmányt készít a jelzést követő rövid időn belül. A cél annak megállapítása, hogy fennáll-e olyan probléma, amely beavatkozást igényel. A családgondozók az igazolatlan órák jelzése miatt gyakran találkoznak olyan családokkal, amelyeket már gondoztak, és csak kisebb mértékben kerülnek számukra ismeretlen családok a látóterükbe. Egy vizsgált fővárosi kerület gyermekjóléti szolgálatának esetében számszerűen a következőképp nézett ki: 2012-ben a jelzések fele érkezett az iskolákból, háromnegyedrész az igazolatlan hiányzások miatt. Ezen esetek felében nem gondozott családokat kerestek fel, és általában nem is tártak fel olyan okokat, amelyek miatt gondozásra lett volna szükség. Itt az igazolatlan hiányzások egyrészt még nem érték el azt a kritikus szintet, amely az iskolázási támogatásmegvonását jelentették volna (a törvényi előírás szerint 50 óra feletti igazolatlan hiányzás esetén a tanköteles gyermek védelemben veendő, az iskoláztatási támogatás teljes összege megvonható és eseti gondnok segítségével természetben kifizethető, 2012-től pedig szüneteltethetővé is vált a kezdetben csak felfüggeszthető támogatás)⁹, másrészt a tanuló a beszélgetés során feltehetően megértette a lehetséges kedvezőtlen következményeket. Abban az esetben, amikor valamilyen kezelendő problémát találnak, a szakemberek elsődleges célja megfelelő segítséghez juttatni a gyermeket (szükség esetén családot), miközben az iskolákkal is bizalmi kapcsolatot igyekeznek kialakítani-ápolni, hogy a tanuló visszaillesztése problémamentesen, vagy a lehető legkevesebb problémával történhessen meg. Erre egy példa a gyermekvédelmi gyakorlatból annak a középiskolás lánynak az esete, aki az iskola jelzése miatt került egy gyermekjóléti szolgálat látóterébe. A feltáró munka során kiderült, hogy az igazolatlan hiányzások hátterében olyan pánikbetegség állt, amelynek a család sem volt tudatában. A gyermekjóléti szolgálat vállalta a koordinációt és a kezelés megszervezését. Ennek során többet várt a lányra annak érdekében, hogy ismét képes legyen iskolába járni, és a tanulmányi követelményeknek eleget tenni. Szükséges volt az iskola partnerként való megnyerése is, a családgondozó bizalmat kért a tanulónak. Az igazolatlan órák számának növekedése pedig az orvosi igazolások beszerzésével megállt. Bár az iskola bizalmának elnyerése többszöri esetmegbeszélést igényelt, a beavatkozás eredménye

lehetővé tette, hogy amikor a következő tanévben ismét jelentkezett a probléma – ekkor már a család önként jelentkezett a gyermekvédelmi szolgálatnál – nem volt szükség újabb hosszasan egyeztetésekre az intézmények között.

A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek meglátása szerint az igazolatlan hiányzások okai között sok esetben a tanulók kamaszkori lázadása áll, beavatkozásukra nincs szükség. Ennél fontosabb a szerepük, ha a háttérben olyan betegség vagy rossz élethelyzet áll, amelynek megoldásához segítség igénybevétele szükséges. Ha a gyermek, fiatal saját magát veszélyezteti, a védelemben vétel keretében bizonyos szolgáltatások igénybevételére kötelezni lehet (például kollégiumi elhelyezés igénylésével). Azonban azt is tapasztalják a családgondozók, hogy az iskolák célja a problémás gyermektől való szabadulás. Ennek példáját mutatja, hogy egyes iskolákban tapasztalható jelenség az igazolások felülbírálatának gyakorlata is. A lemorzsolódás a gyermek érdekének szempontjából pedig egy olyan következmény, amely felveti a szülő(család) és az iskolarendszer felelősségét is. Fontos jelzés – az iskolák felelőssége –, hogy az első iskolai kudarcok már nemritkán alsó tagozatban jelentkeznek, a tanulási zavarok (részképeség-zavarok vagy kisebb problémák) ellátatlansága továbbgördülő, halmozódó problémaként jelenik meg a későbbi években. Ugyanakkor a jogalkotó a lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás felelősségét elsősorban a családra, szülőre terheli, ezért szankcionálja pénzelvonással az igazolatlan hiányzásokat, más szereplők, így például az iskola felelősségét nem vizsgálja.

A gyermekjólét, gyermekvédelem preventív tevékenységében nehézséget jelent, hogy a szociális támogatásokra fordítható kiadások mértéke az önkormányzatok anyagi lehetőségeitől is függ (néhány esetben a törvényi előírásnak megfelelő alapellátás finanszírozása is gondot jelent), így a szervezendő szolgáltatások folyamatosan biztosított anyagi lehetőségek híján sok esetben ad hoc jellegű pályázati támogatásokból valósulnak meg. A gyermekjóléti szolgálatok által indított programok egy része a tanuláshoz nyújt segítséget, más része a család működését igyekszik segíteni. Ilyenek a 0–18 éves korosztály támogatására irányuló programok, például a baba-mama klubok, játszóház, tantárgyi korrepetálás, részképeség-zavarok fejlesztésére irányuló foglalkozások, tanulástechnika, egyéni vagy csoportos pszichoterápia, szülői tréning, családterápia, különféle táborok, szabadidős programok, ifjúsági klubok, melynek során a segítség egyénre, családra szabva nyújtanak segítséget. Ezen szolgáltatásokat a családok, gyermekek önkéntesen vehetik igénybe, saját döntésük alapján.

Az intervenció területén szerepük jelenleg kulcsfontosságú. Egyrészt azért, mert a feladat ellátása számukra törvényileg kötelező, másrészt pedig azért, mert jelenleg a gyermekvédelmi szolgálat munkatársai azok, akik a szabályozás értelmében a lemorzsolódás előtt vagy korai szakaszában találkoznak a fiatallal. A munka során egyéni konzul-

A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek meglátása szerint az igazolatlan hiányzások okai között sok esetben a tanulók kamaszkori lázadása áll, beavatkozásukra nincs szükség. Ennél fontosabb a szerepük, ha a háttérben olyan betegség vagy rossz élethelyzet áll, amelynek megoldásához segítség igénybevétele szükséges. Ha a gyermek, fiatal saját magát veszélyezteti, a védelemben vétel keretében bizonyos szolgáltatások igénybevételére kötelezni lehet (például kollégiumi elhelyezés igénylésével). Azonban azt is tapasztalják a családgondozók, hogy az iskolák célja a problémás gyermektől való szabadulás.

tációkat folytatnak a fiatallal és a családdal annak érdekében, hogy adott esetben milyen beavatkozások történjenek, a fiatalt és a szülőt hogyan lehet a nehéz helyzetben segíteni. Itt nagyon fontosnak gondoljuk annak kiemelését, hogy minden esetben egyénre szabott megoldások kereséséről van szó, mivel minden eset más és más, nincsenek teljesen egyforma megoldások. A szakemberek azt tartják fontosnak, hogy olyan területet találjanak, ahol az adott fiatal vélhetően sikeres lesz, ennek érdekében próbálnak elérhető, egyénre szabott lehetőségeket keresni.

Összefoglalás

Megállapíthatjuk, hogy a nevelési-oktatási intézmények szerepvállalása a lemorzsolódás mértékének csökkentésére gyermekvédelmi és gyermekjogi szempontból is kiemelkedő jelentőséggel bír. Ez alatt elsősorban a személyes kapcsolat, a személyre szóló odafigyelés, törődés értendő, amely segít a tanuló élethelyzetének, speciális igényeinek-szükségleteinek megismerésében, kielégítésében. Minden pedagógusra ró feladatokat, az osztályfőnökök szerepe külön is megemlíthető. Kiemelt figyelmet érdemel a megfelelő iskolai légkör kialakítása, a diákok bevonása a döntéshozatalba (például házirend elkészítése, diákönkormányzatok működtetése), valamint a tanítási időn túli programok biztosítása.

Ha a gyermekvédelem eseteit vizsgáljuk, elmondhatjuk, hogy az iskolában is megjelennek olyan súlyos családi vagy egyéni élethelyzetek, amelyekkel a pedagógusok már nem tudnak mit kezdeni, tudásuk, felkészültségük nem elegendő a mélyebb feltáráshoz, szakszerű segítség nyújtásához. Ezen esetek felismerése és jelzése a gyermekvédelmi intézmények felé a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős feladatkörébe tartozott, bár a hiányos együttműködésre több esetben is rámutattak ombudsmani vizsgálatok.¹⁰ Jelenleg azonban sem törvényileg, sem rendeletileg nincs a területnek iskolákban kijelölt felelőse. Ugyanakkor a segítő szakemberekkel való ellátottság iskolai szinten fejlesztést igénylő terület, hiszen a törvényi szabályozás jelenleg csak az iskolapszichológus alkalmazására terjed ki, aki nem tudja felvállalni a gyermekvédelmi feladatok koordinációját is. A gyermekjóléti szolgálatok a maguk eszközeivel képviselik a gyermekek érdekeit, és teszik meg a szükséges lépéseket annak érdekében, hogy veszélyeztetettségük megszűnjön, más irányokból komplex segítséget nyújtva a családnak, a megoldási lehetőségek köre azonban inkább elvben széles. Ebből a szempontból kiemelendő, hogy az iskolával való együttműködés mindkét szereplő számára kulcsfontosságú: az iskola által nyújtott odafigyelés, személyes törődés a gyermek vagy fiatal helyzetén sokat javíthat, míg a családnak a gyermekjóléti szolgálat speciális segítséget nyújt. Ehhez elengedhetetlen, hogy az iskolák, a pedagógusok a problémás (sok esetben veszélyeztetett) tanulóktól elsősorban ne szabadulni akarjanak, például magántanulói státuszba helyezéssel, hanem a gyermek után nyúljanak, az iskolában való megtartására törekedjenek. A szemléletformálás néhány példája is azt mutatja, hogy elegendő lehet a konzultáció a problémás esetekről a gyermekvédelmi szakemberekkel, amely a kölcsönös bizalom kiépítését szolgálja.

A gyermekjóléti szolgálatok lehetőségeik függvényében igyekeznek kielégíteni a tanulók szükségleteit. Itt azonban nem beszélhetünk kiépült, egyenletesen eloszló, tehát elérhető és azonos tartalommal bíró általános szolgáltatásokról azok ad hoc jellege miatt. A beavatkozások esetében szükséges, hogy komplexebb formában ismerjék azokat a helyi szintű, regionális vagy országos programokat, amelyekbe be tudják kapcsolni a lemorzsolódási szempontból magas kockázati csoportba tartozó fiatalokat, és amelyek által visszavezethetők a tanulás világába. Ennek alapfeltétele, hogy létezzenek olyan elérhető lehetőségek, amelyek megfelelnek a tanulói szükségleteknek.

Kérdéses ugyanakkor, hogy a „lógós” tanulók felkutatását és visszavezetésük segítségét az oktatási rendszer vagy a gyermekvédelmi rendszer feladataként írjuk-e le. A jelenlegi szabályozás utóbbit érvényesíti, figyelmen kívül hagyva az iskolák felelősségét. A szektorközi együttműködés erősítése érdekében fontos lenne az iskola gyermek- és ifjúságvédelmi feladatainak újragondolása, a feladathoz szükséges szakemberek jogszabályok általi biztosítása. Ennek megfelelően szükséges a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök eddig végzett munkájának áttekintése, értékelése, szakirányú képzésekkel, továbbképzésekkel, szupervíziós támogatással segítése, ezen túlmenően iskolában dolgozó szociális munkások, szociálpedagógusok bevonása is szükséges lenne a tanulók lemorzsolódásának megakadályozása érdekében, akár az iskolán belül szervezendő prevenciós programokra, akár a gyors és hatékony intervencióra gondolunk – néhány hazai példa is alátámasztja ezt. Mindez azonban elképzelhetetlen az iskolai dolgozók szemléletének formálása nélkül.

Irodalomjegyzék

- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2010, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Czövek Andrea (2010): Megváltozott tanárszerep és tudásanyag az iskolai gyermekvédelemben. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Dakóné Maros Katalin, Simonyi István és Perics Andrea (2007, szerk.): *Gyermek- és ifjúságvédelem a nevelési-oktatási intézményekben. Módszertani segédlet*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.
- Györgyi Zoltán és Nikitscher Péter (2012, szerk.): *Mindennapi ütközések – iskola konfliktusok és kezeléseik*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Hoffman István (2013): A területi szociális közszolgáltatások igazgatása – nemzetközi kitekintéssel, a közelmúlt és a jelen magyar szabályozásának tükrében. *Esély*, 4. sz. 51–73.
- Fehérvári Anikó (2008, szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. OFI, Budapest.
- Herczog Mária (2003): *Gyermekvédelmi kézikönyv*. KJK Kerszöv Kiadó, Budapest.
- Herczog Mária (szerk.): *Figyeljetez ránk! A gyermekjogok helyzete Magyarországon 2006–2012*. Család, Gyermek, Ifjúság Egyesület, Budapest. http://www.csagy.hu/images/stories/kutatas/Figyeljetez_rank.pdf
- KSH (2011. 06. 22.): Gyermekvédelmi jelzőrendszer, 2010. *Statistikai Tükör*.
- Lannert Judit (2011, szerk.): *Elemzés az iskoláztatási támogatás bevezetésének tapasztalatairól*. TÁRKI-TUDOK, Budapest. http://www.t-tudok.hu/files/isktam_zaro.pdf
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- Liskó Ilona (2006): A hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási esélyei. *Educatio*, 1. sz. <http://oitk.tatk.elte.hu/hu/node/40>
- Makai Éva (é. n.): *Iskolakerülők?* <http://www.ofi.hu/tudastar/iskolakerulok-avagy>
- Maros Katalin és Tóth Olga (2002): Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, december. 4–13.
- Mártonfi György (2013): A hiányszakmát tanuló végzős szakiskolások körében végzett felmérés néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2. sz.
- Rácz Andrea (2010): A hazai gyermekvédelem fejlődése a nemzetközi tendenciák tükrében. *Esély*, 6. sz. 4–21.
- Szontagh Pál (é. n.): Iskolakerülők. *Fordulópont*, 23. sz.

Jegyzetek

¹ Alternatív vitarendezés program hatásvizsgálata, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2012. Összesen 49 szakképző- és szakközépiskolában 3908 tanulót kérdeztünk meg és 566 pedagógus töltötte ki kérdőívünket.

² A jogi szabályozás eltérő lépéseket ír elő 16 év alatti vagy azt betöltött, valamint védelembe vett és nem vett tanulóakra. Ezeket nem mutatjuk be részletesen.

³ A 2013 szeptemberéig hatályos 11/1994-es MKM rendeletnek megfelelően.

⁴ Feladatai közé tartozott a különböző preventív programok szervezése is, ezekre részletesen nem térünk ki jelen keretek között.

⁵ 1997. évi XXXI. törvény, melynek alapja az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye. A gyermekvédelem legelső szintjei a meghatározó szocializációs közegek (család, iskola) gyermeket oltalmazó működése, a gyermek speciális szükségleteinek kielégítése, az optimális fejlődés biztosítása. Ennek a természetes védelemnek a jelenléte a megelőző gyermekvédelem, amely feladata az iskoláknak és pedagógusoknak. Ennek értelmében a törvény meghatároz több olyan elemet, amelyet be kell építeni a pedagógus munkájába, a közoktatási intézmény életébe (*Czövek*, 2010).

⁶ A törvény szerint a veszélyeztetettség olyan – a gyermek vagy más személy által tanúsított- magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza. Bár a szociális, kulturális és érzelmi depriváció gyakran együtt jár, azonban Herczog Mária (2003) felhívja a figyelmet arra is, hogy súlyos tévedés ezek összemosása.

⁷ A jelzőrendszer a következő szereplők bevonásával működik: közoktatási intézmények, rendőrség, ügyészség, bíróság, egészségügyi szolgáltatásokat nyújtók (védőnői szolgálat, háziorvos, gyermekorvos), személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatók

(családsegítő szolgálat, átmeneti otthon), munkaügyi hatóság, áldozatsegítés és kárenyhítés feladatait ellátó szervek, társadalmi szervezetek, egyházak, alapítványok, munkaügyi hatóság (arra is van lehetőség, hogy állampolgárként bejelentést tegyen valaki, a gyermekjóléti szolgálatnak ebben az esetben is vizsgálatot kell indítania).

⁸ Az iskola a gyámhatóságokról szóló jogi szabályozás értelmében a tanuló 10, 30, majd 50 órányi igazolatlan mulasztása esetén a lakóhely szerint illetékes gyámhatóság felé köteles jelezni. A gyámhatóság néhány speciális esettől eltekintve az első esetben tájékoztatja a szülőt vagy érintettet a következményekről, az 50 órától szóló jelzés után pedig eredményezi a kincstárnál az ellátás szüneteltetését.

⁹ Itt fontosnak tartjuk jelezni, hogy a NEFMI közlései szerint 2010. augusztus – 2012. február közötti időszakban országosan 11.200 gyermeket érintett kedvezőtlenül az univerzális családi pótlék iskoláztatási támogatással alakítása és feltételekhez kötése miatti rendelkezés. Ezen gyermekek több mint 70 százaléka hátrányos helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesült. Annak vizsgálata azonban, hogy a tanuló miért nem járt iskolába, hogyan lehetnének a tanulók, szülők és tanárok ösztönözhetőek, nem történt meg (*Herczog*, 2012).

¹⁰ Lásd erről: <http://www.csagyi.hu/jo-gyakorlatok/hazai/item/877-az-ombudsman-a-gyermekvedelmi-es-szakellato-intezmenyek-egyuttmukodesenek-problemajarol>

A tanulmány a 2013. november 8-án, a XIII. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadáson alapul, melyen a TÁMOP 3.1.1-11/2012-0001, „XXI. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” kiemelt projekt keretén belül zajló kutatás eredményeit ismertettük.

Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák

A társadalmi kirekesztés a 21. század hajnalán komoly gond. Az oktatási expanzióval, a népesség iskolázottságának folyamatos növekedésével, az élethosszig tartó tanulás realitássá válásával a lemaradás kockázata megnő mind a lemaradók, mind a társadalom számára. A lemaradás társadalmi kirekesztéssel is együtt jár, a társadalmi kirekesztés a társadalmi hovatartozás hiányát, a közösségi hovatartozás hiányát is eredményezi, nehezítve az önerőből történő változtatást. A 'tudásgazdaság' nagy társadalmi csoportokat képes marginalizálni, akár földrajzi okokból, akár a lehetőségek hiánya okán. A 21. században ezzel valamit kezdeni kell: a közoktatás számára elsősorban a megelőzés lehet a feladat, másod- és harmadsorban a veszélyeztetettek számára a gyors segítségnyújtás és a lemorzsolódók számára második esély biztosítása.

A korai iskolaelhagyás jelensége az elmúlt években a nemzetközi szakpolitika érdeklődésének előterébe került. Az érdeklődés összefügg azzal a ténnyel, hogy a korai iskolaelhagyók arányának csökkentése régóta kiemelt oktatáspolitikai cél az Európai Unió számára, már az unió 2010-ig tartó munkaprogramjának is része volt az ezzel összefüggő célt megfogalmazó indikátor. Az Európa 2020 stratégiában továbbra is célként szerepel a korai iskolaelhagyók arányának 2020-ra 10 százalék alá való csökkentése. Az Európai Unió szintjén – jelentős részben az oktatáspolitikai erőfeszítéseknek köszönhetően – a korai iskolaelhagyók aránya 2000 óta folyamatos csökkenést mutat: a 2000-es 17,6 százalékról 2008-ra 14,9 százalékra, 2011-re 13,5 százalékra, 2012-re 12,9 százalékra csökkent. A 2012-es adat uniós szinten még mindig igen sok, 5,5 millió fiataalt jelent. 2012-ben a korai iskolaelhagyóknak minősülő fiatalok 30–31 százaléka volt munkanélküli (szemben a fiatal korosztály 22,8 százalékos uniós átlagával). Azt is tudni érdemes, hogy jelentős különbség van a korai iskolaelhagyók arányát illetően az egyes tagországok között: néhány országban (például Spanyolország, Portugália, Málta) 20 százalék feletti az arányuk, más országokban már jóval 10 százalék alatti (például Horvátország, Szlovénia, Csehország, Szlovákia, Lengyelország) (*Reducing...*, 2013).

A korai iskolaelhagyásra fordított nemzetközi figyelmet mutatja az a tény is, hogy az utóbbi években több részletes elemzés látott napvilágot a kérdéstről, s az a tény is, hogy a témában uniós tematikus munkacsoport szerveződött a tagállami oktatáspolitikák támogatása céljával. A tematikus munkacsoport (Early School Leaving Thematic Working Group) 2011 decemberében tartotta meg első ülését, és két éves mandátumának kitöltését követően 2013 novemberében született meg a két éves munka alapján a munkacsoport jelentése és a kérdéssel kapcsolatos ajánlásai. Az alábbi írás első részében az uniós munkacsoport munkája nyomán megfogalmazott ajánlásokat mutatjuk be nagyon rövid formában, a második részében két, egymástól sokban különböző ország korai

iskolaelhagyás csökkentésére irányuló oktatáspolitikájának kereteit, gyakorlatát és egyes eredményeit vázoljuk fel, jelentős részben szintén az uniós munkacsoport anyagainak felhasználásával (*Reducing...*, 2013).

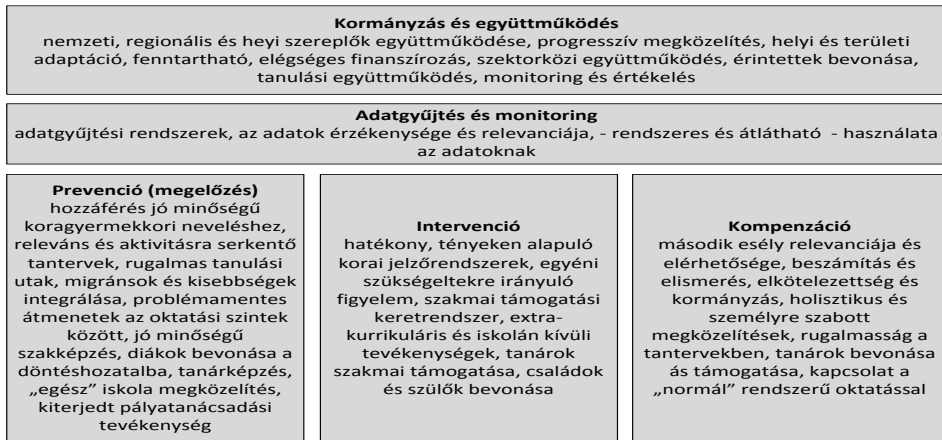
Fogalom és tendenciák

Az Európai Unió által használt fogalom, a 'korai iskolaelhagyás' fogalma azokkal a fiatalokkal kapcsolatban használatos, akik alsó középfokú végzettséggel vagy annál alacsonyabb szintű iskolázottsággal rendelkeznek, már kiléptek az oktatási rendszerből és az adatfelvételt megelőző 4 hétben nem vettek részt oktatásban, képzésben.¹

Az Európa 2020 program referenciaértékének mérése az Eurostat munkaerő-felmérésének (Labour Force Survey) adataira épül, amely a korai iskolaelhagyók fogalmát az Európai Unióban élő 18–24 éves korú fiatalokra vetítve határozza meg: 'olyan 18 és 24 év közötti személyek, akik legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkeznek, és már nem vesznek részt oktatásban, illetve képzésben'.² Az Európai Unió megközelítése láthatóan igen átfogó, az oktatási rendszer felső középfokú végzettség nélkül történő elhagyásának minden formáját beleértik a meghatározásba. A korai iskolaelhagyók vonatkozásában ugyanakkor az egyes tagállamok esetében előfordul más meghatározás is.³

A korai iskolaelhagyás ellen küzdő sikeres szakpolitika feltételei – uniós ajánlások

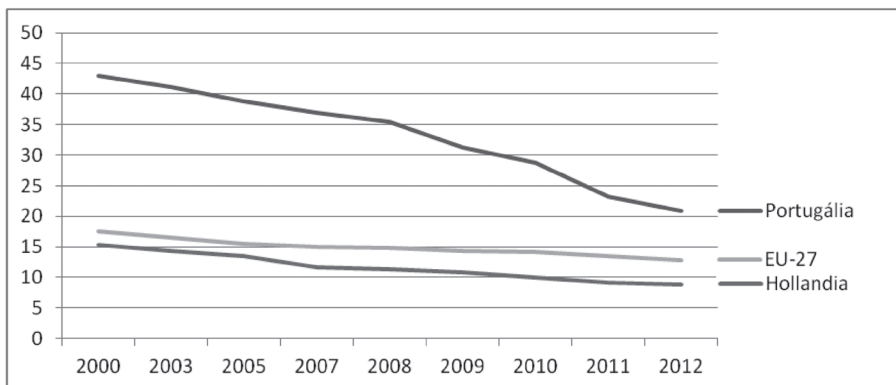
A korai iskolaelhagyás komplex jelenség, ami számos oktatási és képzési rendszeren kívül eső területet érint. A korai iskolaelhagyók számának és arányának csökkentésére irányuló intézkedések ezért jellemzően nemcsak az oktatási és képzési rendszereket érintik, hanem a társterületeket is. Továbbá a szakpolitikai intézkedések nem pusztán a mérésben érintett 18–24 éves korcsoportra irányulnak, hanem érintik az oktatási és képzési rendszerben tanuló népesség egészét is, sőt más ágazatokra is kiterjednek. Az oktatási rendszerek esetében is szükség lehet olyan alapvető változásokra, amelyek elősegítik, hogy az oktatási rendszerben tanulók kerüljenek a figyelem középpontjába, s az iskolák olyan helyek legyenek, amelyek biztonságot és támogatást nyújtanak a tanulók számára, a tanárok pedig kellő felkészültséggel és autonómiával bírjanak ennek elősegítésére. Az 1. ábra az Európai Unió által javasolt átfogó szakpolitikai keret legfontosabb elemeit jeleníti meg.



1. ábra. Az Európai Unió által javasolt átfogó szakpolitikai keret (forrás: Reducing..., 2013)

Tagállami szintű oktatáspolitikák

A korai iskolaelhagyásra irányuló célkitűzések már régebb óta napirenden vannak az Európai Unió szakpolitikájában, ezért egyes országok már viszonylag korán lépéseket tettek a lemorzsolódás csökkentésére. Az uniós célkitűzések megvalósítását a tagállamok eltérő induló helyzetből, saját helyzetükhöz, oktatási és irányítási rendszerük sajátosságaihoz igazodó módon kell megvalósítani, ennél fogva a tagországok szakpolitikai megközelítései sok hasonlóság mellett számos eltérő vonást mutatnak. Az uniós munkacsoport munkája és anyagai lehetőséget adnak a tagállamok oktatáspolitikai gyakorlatába történő bepillantásra a korai iskolaelhagyással összefüggő területeken. Az alábbiakban jelentős részben ezekre építve két olyan ország, Hollandia és Portugália gyakorlatát mutatjuk be röviden, amelyek eltérő háttérrel rendelkeznek, eltérő nagyságrendű problémával jellemezhetőek a korai iskolaelhagyás terén is, s ennél fogva különböző utat jártak be már az eddigiek során is. Mégis, mindkét ország sikeresnek mondható a korai iskolaelhagyás csökkentésében: az uniós átlag esetében mért csökkenési ütemet mindkét ország meghaladta a 2007 és 2012 közti lemorzsolódási arányok tekintetében (lásd 2. ábra és melléklet 2. táblázat).



2. ábra. A korai iskolaelhagyók arányának alakulása 2000 és 2011 (2012) között (%)

Az alábbiakban egy rövid áttekintés keretében arra teszünk kísérletet, hogy összevegyük a két ország korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló oktatáspolitikai gyakorlatának főbb pontjait. A teljesség igénye nélkül készült áttekintés szempontjait az uniós ajánlások kategóriái adták: az oktatáspolitikai és oktatásirányítás keretei, a korai iskolaelhagyásra irányuló monitoring, illetve a szakpolitikai beavatkozások és ezek súlypontjai az elmúlt évtizedben.

Hollandia

Hollandia területi szempontból bár kicsi, de demográfiai szempontból növekedést mutató, nagy népsűrűséggel jellemezhető ország. Az ország erős gazdasággal, jó foglalkoztatási viszonyokkal és demokratikus, a társadalmi együttműködést, toleranciát magasra értékelő kulturális hagyományokkal bír (Mártonfi, 2008). A hollandok iskolázottsága 2011-es adatok szerint a fejlett országok átlagába simul: a legalább felsőközépfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 25 év feletti aktív népesség körében 72 százalék (OECD: 75 százalék, EU-21: 76 százalék) (OECD, 2013). A korai iskolaelhagyás tekintetében Hollandia már 2000-ben is kedvezőbb mutatóval rendelkezett, mint az európai országok átlaga (15,4, illetve 17,6 százalék), és az azóta eltelt idő alatt az EU átlagának esetében megfigyelhető trendnél erőteljesebben tudta csökkenteni az alacsony iskolázottsággal rendelkező tanulók arányát (lásd 2. ábra és melléklet 2. táblázat).

Hollandiában, más országokhoz hasonlóan, a korai iskolaelhagyók nem alkotnak homogén csoportot: többségben vannak körükben a fiúk, a szakképzési programban tanulók, az instabil családi körülmények között, illetve a négy legnagyobb városban élők, valamint a nem nyugati országokból érkező bevándorlók. Felmérések szerint az iskolaelhagyás fő oka az oktatással függ össze, de jelentős a korai önállósodás, munkába állás húzóereje is a szakképzésben tanuló fiúk számára, a válság óta azonban ez kevésbé érvényesül. A korai iskolaelhagyás következménye a munkanélküliség kockázata: az alacsony iskolázottsággal rendelkezők kétszer nagyobb valószínűséggel válnak munkanélkülivé, mint az átlag.

Az oktatáspolitikai keretei és a korai iskolaelhagyásra irányuló szakpolitika irányítása

Az oktatáspolitikai napirendjén a korai iskolaelhagyás kérdése a lisszaboni munkaprogrammal összhangban jelent meg, önálló oktatáspolitikai célkitűzéssé 2005-ben vált. *A Hadjárat a korai iskolaelhagyás ellen (Aanval op schooluitval)* címmel erős és azóta is folyamatos politikai elkötelezettség mellett indult az átfogó és sokoldalú megközelítésű nemzeti szakpolitikai keretprogram. Az Oktatási Minisztérium három irányba tett lépéseket: preventív beavatkozások kialakításának irányába, korrekciós beavatkozások irányába az oktatási rendszerből már kiesett tanulók esetében, illetve a regisztráció fejlesztésének irányába. 2008-ban az Oktatási Minisztérium új igazgatóságot hozott létre a korai iskolaelhagyás csökkentésére. Az igazgatóság a világos benchmarking kialakításától és a források regionális allokálásától jelentős javulást várt ezen a téren. 2007 és 2011 között 52 millió euro fordítottak a területre a kormány költségvetéséből (Muskens-Peters 2009). A megfogalmazott oktatáspolitikai cél a lemorzsolódók számának felére csökkentése volt 2002 és 2012 között, egészen pontosan 71 000-ről (5,5 százalék) 35 000-re (2,5 százalék). 2012-ben az új kormány új, még ambiciózusabb célt tűzött ki 2016-ra: a korai iskolaelhagyók számának további, 25 000-re való csökkentését (*Golden Triangle...*, 2012). Az alábbiakban a holland helyzetet és oktatáspolitikát elemző háttéranyag által kiemelt legfontosabb intézkedéseket mutatjuk be.

A holland megközelítés mögött húzódó elvek:

- A korai iskolaelhagyás társadalmi és gazdasági probléma, ami nemcsak az egyén, de az egész társadalom gondja, mivel problémát jelent a tudástársadalomban való versenyképesség megőrzés tekintetében.
- A megközelítés értelmében a prevencióra kell helyezni a beavatkozások esetében a hangsúlyt, ez fenntarthatóbb hatást képes eredményezni.
- A korai iskolaelhagyás csökkentése nem oldható meg pusztán az oktatás, az iskola eszközeivel, ehhez rugalmas megközelítésre és a problémákhoz illeszkedő helyi megoldásokra van szükség. A nemzeti keretjellegű koncepcióban megfogalmazottak megvalósítását ezért különálló projektekből érdemes interpretálni és implementálni, partnerségekben, helyi és intézményi szinten.

A program irányítása Hollandiában központi szinten, az oktatási minisztériumon belül a korai iskolaelhagyással foglalkozó különálló testület révén működik, ez a testület menedzseli az országos, a korai iskolaelhagyás megelőzésére irányuló program megvalósítását. Hat felelőst ('account manager') neveztek ki, akik az egyes régiókkal tartják a kapcsolatot, követik a változásokat és támogatást biztosítanak a regionális, helyi és intézményi szereplők számára, de elősegítik az országban belüli tapasztalatcserét is.

Monitoring: Az oktatáspolitikai célok megvalósításához, a célzott és differenciált beavatkozások kifejlesztéséhez szükségesnek bizonyult olyan megoldások kialakítása, amelyek részét képezi a problémáról pontos kép kialakítása, ennek folyamatos követése és elemzése. Hollandiában ezért nagy hangsúlyt fektetnek a korai iskolaelhagyással összefüggő folyamatok követésére. Ennek érdekében az Eurostat korai iskolaelhagyók arányát mérő adatai mellett saját nemzeti adatokra épülő követési rendszert is kialakítottak.⁴ Ennek célja a korai iskolaelhagyók aránya változásának pontosabb, a nemzeti céloknak jobban megfelelő politikai megalapozása. A nemzeti szakpolitikai keretrendszerhez egy tanulói szintű adatbázist fejlesztettek ki, ami teljes, megbízható és friss adatokat biztosít országos, regionális, helyhatósági és intézményi szinten is a szakképző iskolák esetében (BRON, Basic Record Database for Education). A tanulói adatrendszer létrehozása az oktatási azonosító bevezetésével vált lehetővé 2002-től.⁵ A 39 regionális testület (Registration and Coordination Regions, RMC) által összeállított nemzeti adatgyűjtés elsősorban az iskolák által gyűjtött adatokra épít. Az adatok a régiók társadalmi-gazdasági adataihoz is kapcsolódnak, ezzel a korai iskolaelhagyók vonatkozásában demográfiai helyzetükre, kisebbségi hovatartozásukra, munkanélküliségükre és a társadalmi juttatásokra vonatkozó adatok is elérhetővé válnak. A tanulói adatrendszer révén a nemzeti, regionális és helyi hatóságok rendszeres és megbízható adatokhoz jutnak a korai iskolaelhagyással kapcsolatban, ami segítheti az új gyakorlatok kialakításának eredményességét. Az országos adatokat évente kétszer nyilvánosságra hozzák regionális bontásban és a szakképző iskolákra is beazonosíthatóan, a helyhatóságok havi jelentéseket készítenek. A további transzparencia érdekében egy, az aktuális helyzetet mérő interaktív eszközt (Drop-out Explorer) is létrehoztak, ami kvantitatív adatokat biztosít és összehasonlítható adatokat is eredményez régiók, oktatási intézmények, évek között (*Reducing ...*, 2012).⁶

Szakpolitikai beavatkozások

A szakpolitikai beavatkozások kulcspontjai a prevencióra helyezték a hangsúlyt, a gyors beavatkozást lehetővé tevő intézkedésekre is figyelemmel voltak. A szakpolitikai beavatkozások rövid, teljesség igénye nélküli bemutatása során a holland háttéranyag által kiemelt intézkedéseket mutatjuk be.⁷

- A középfokú oktatás kiterjesztése: A program egyik legfontosabb eszközeként 2007-ben új képesítési kötelezettséget vezettek be, ami 16-ról 18-ra emeli a tankötelezettséget, illetve amíg el nem érik az ISCED3-as szintet.
- Háromoldalú megállapodás a kormányzat, a helyi önkormányzatok és az iskolák között: A holland megközelítésben a jelentős autonómiával rendelkező iskolák mellett a régiók és az önkormányzatok is jelentős szerepet kaptak a korai iskolaelhagyás elleni oktatáspolitikában. Az oktatási, kulturális és tudományos minisztérium 2007-ben 39 régióval kötött megállapodásokat 3 éves periódusra, ezek a megállapodások ('covenants') a nemzeti politika kulcstényezőjévé váltak. A megállapodás értelmében évente 10 százalékkal kell csökkenteni a korai iskolaelhagyók arányát, a 2010/11-es tanévre a 2005/2006-os adatok 40 százaléka. A megállapodás a feladathoz a célértékek eléréséhez kötötten biztosít nagyvonalú finanszírozást⁸, ami szabad felhasználású, de partnerségek létrehozását és specifikus programok indítását is ösztönzi. A megállapodás az iskolákra is kiterjed: az iskolák 2000 eurót (később 2500 eurót) kaptak minden tanulóért, akit meg tudnak tartani az előző évhez képest. Extra ösztönzést is bevezettek 2008 után azon programok számára, akik különösen nehéz helyzetben lévő fiatalokkal foglalkoztak.
- Pályatanácsadás. Az országos szakpolitikai keretrendszer alapvető fontosságú része a tanácsadás. Ennek kialakítását egy akcióterv alapozta meg (Action Plan for Career Orientation and Guidance), amelynek célja az adatszolgáltatáson való túllépés olyan irányokba, mint a mentorálás, a tanácsadás, a személyre szabott tanácsadás és a gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségének biztosítása.
- 4. Az alapfokú és a középfokú oktatás közti átmenet támogatása: Az átmenet kockázattal jár, különösen, amikor viszonylag kis és ismerős iskolából (VMBO) nagy középfokú iskolákba való átlépésre kerül sor (MBO). Az átmenet során ezért a tanulókat figyelemmel kísérik, és probléma esetén nem hagyják magukra őket. Az eddigi tapasztalatok alapján a kezdeményezés pozitív hatást jelentett a szakképzésen belül országshatáron. Az átmenet támogatásához kapcsolódik egy másik kezdeményezés, ami szintén a korai iskolaelhagyással összefüggő problémák kezelésére lett kialakítva. A pilot program arra irányul, hogy a szakképzést előkészítő programokban tanulók a középfokra lépve nem hagyják el a saját iskolájukat, hanem a megszokott tanulási környezetükben maradnak, ismert tanáraikkal. Az első sikeres diákok a programból 2011-ben kapták meg a képesítésüket.
- A tanulói viselkedés és hiányzás monitoringja: A hiányzások és a problémás viselkedés követésére a pontos és gyors beavatkozás lehetővé tétele érdekében egy 'Digitális Hiányzási Portál' lett kialakítva. Ezzel összefüggésben 2009 óta az iskolák számára kötelező a hiányzás regisztrálása a portálon. A portál a gyors beazonosítás révén lehetővé teszi a gyors beavatkozást, és segítségével havi jelentéseket is tudnak a terület felelősei készíteni.
- A tanulókkal kapcsolatos személyes törődés növelése: Az intézményi szintű beavatkozások az oktatás és a gondoskodás közti szakadék áthidalását célozták, a 'gondoskodó bizottságok' ('care committee') számának növelésére törekedve. 2010-re a szolgáltatás általánossá vált, különösen a szakképző intézményekben, ahol az iskolák 95 százalékában létesült egy-két ilyen, különböző szakmák képviselőiből álló bizottság (például ifjúságsegítők, szociális munkások). A bizottságok célja a veszélyeztetett tanulók azonosítása és támogatás biztosítása korai stádiumban (*Reducing..., 2012; Golden Triangle, 2012*).

Portugália

Portugália jóval kedvezőtlenebb helyzetből és viszonylag későn indult meg egyfajta modernizációs pályán a '70-es évek derekán, a Salazar-diktatúrát követően. Az országra sokáig jellemző volt a bezárkózás, a fejlett országok átlagától való elmaradás, amelyet nagy belső különbségek nehezítettek. Az iskolázottság szempontjából a lemaradás különösen szembeszökő: 2011-ben a 25 év feletti aktív népesség kétharmada (65 százalék) alsó középfokú vagy annál alacsonyabb szintű iskolázottsággal rendelkezett, felsőfokú iskolázottsággal csak 15 százalékuk (*OECD*, 2013).

A korai iskolaelhagyás tekintetében így nem meglepő, hogy az európai tagországok között Portugália az egyik legrosszabb mutatókkal rendelkező ország. Ugyanakkor ez az ország az, amelyik a legnagyobb fejlődést tudta elérni ezen a téren igen rövid idő alatt. 1950-ben még a népesség 42 százaléka írástudatlan volt, 2000-ben a 18–24 éveseknek még 43 százaléka nem rendelkezett általános iskolai végzettségnél magasabb iskolázottsággal, s még 2007-ben is csak 37 százalék volt az ilyen végzettséggel rendelkezők aránya (lásd 2. ábra és melléklet 2. tábla). A korai iskolaelhagyók magas arányához hozzájárul, hogy az iskolázottság és a munkaerőpiaci helyzet közötti kapcsolat kevésbé szoros, mint a fejlett országokban, az alacsony iskolázottsággal rendelkezők foglalkoztatása sokkal kedvezőbb, mint más országokban, köszönhetően olyan ágazatoknak, amelyek nem igényelnek magas képzettséget (például halászat, turizmushoz kapcsolódó családi vállalkozások, stb.). Az oktatási rendszerben az évisméltés is igen magas (40 százalék), ami szintén rontja az iskolában maradás esélyeit (*Peer review*, 2013).

2008-tól erőteljes csökkenésnek indult a korai iskolaelhagyók aránya: 2012-re 20,8 százalék lett, a csökkenés a 2007-es adathoz képest nagyon jelentős, 16 százalékos. 2020-ra 11,9 százalékra szeretnék csökkenteni a korai iskolaelhagyók arányát (*Peer review*, 2013).

1950-ben még a népesség 42 százaléka írástudatlan volt, 2000-ben a 18–24 éveseknek még 43 százaléka nem rendelkezett általános iskolai végzettségnél magasabb iskolázottsággal, s még 2007-ben is csak 37 százalék volt az ilyen végzettséggel rendelkezők aránya (lásd 2. ábra és melléklet 2. tábla).

A korai iskolaelhagyók magas arányához hozzájárul, hogy az iskolázottság és a munkaerőpiaci helyzet közötti kapcsolat kevésbé szoros, mint a fejlett országokban, az alacsony iskolázottsággal rendelkezők foglalkoztatása sokkal kedvezőbb, mint más országokban, köszönhetően olyan ágazatoknak, amelyek nem igényelnek magas képzettséget (például halászat, turizmushoz kapcsolódó családi vállalkozások, stb.).

Oktatásirányítás, oktatáspolitikai és monitoring

A korai iskolaelhagyással összefüggő oktatáspolitikai kialakulása a 2000-es évek közepére tehető: 2004-ben készült egy országos program a korai iskolaelhagyás csökkentésére az oktatási minisztérium, valamint a foglalkoztatási és társadalombiztonsági minisztérium gondozásában (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, PNAPAE). A program szintén a prevencióra helyezi a hangsúlyt, de jelentős az intervenciós és kompenzációs célú szakpolitikai beavatkozások száma is. A terv olyan átfogó célokat fogalmazott meg, amelyek hozzájárulhatnak a korai iskolaelhagyás arányának csökkenéséhez. A portugál elemző anyagban kiemelt legfontosabb célok az alábbiak:

- a tankötelezettség kiterjesztése 18 éves korig,
- a reguláris oktatás mellett alternatív tanulási utak kialakítása,
- rugalmas képzési programok kialakítása szoros együttműködésben a munkapiacra működő vállalkozásokkal és tanulásra, képzettség megszerzésére ösztönző rendszerrel a felnőtt lakosság számára.

Az oktatásirányítás hagyományosan centralizált rendszerében az ágazatok közti együttműködésekre is igyekeznek súlyt helyezni, a korai iskolaelhagyás csökkenése az érintett minisztériumok közti együttműködés eredménye. A megvalósításban a középszintű irányítási szint is szerepet játszik. Minden helyhatóságon belül létezik gyermek- és ifjúságvédelmi bizottság, ezekben a bizottságokban a helyhatóságok, a szülők mellett különböző diszciplinák képviselői találhatók (például védőnők, szociális munkások, biztonsági szakemberek, ifjúsági szakértők), s formálisan minden releváns minisztérium is képviselteti magát a bizottságokban.

Monitoring: Portugáliában az országos adatbázis havi rendszerességgel gyűjt adatokat az iskolai dolgozókról, tanulókról és az iskolai támogatásokkal összefüggő információkról. A tanulókról egyéni adatokat gyűjt, amelyek biográfikus jellegű információkat is tartalmaznak (például kor, speciális szükségletek, társadalmi juttatások, szülői háttérrel összefüggő információk), s a tanulók rendszeren belüli tevékenységét is rögzítik (például hiányzások követése). Az adatok elérhetőek egyéni, iskolai, területi és országos szinten is, illetve az iskolavezetők számára kialakított formában is.

Szakpolitikai beavatkozások

A portugál eredményekhez hozzájáruló szakpolitikai nemzeti keretprogram sokrétű és átfogó beavatkozásokat alapozott meg, ami kiterjedt a közoktatáson kívül a szakképzésre és a szakképzésen kívüli dolgozó felnőtt népességre is. Az alábbiakban a portugál helyzetet és oktatáspolitikát elemző háttéranyag által kiemelt fontosabb intézkedéseket mutatjuk be röviden, a teljesség igénye nélkül.

A legfontosabb politikák és beavatkozások a prevenció területét érintik, ilyen például a formális oktatás mellett alternatív tanulási útvonalak kialakítása, szakképzési lehetőségek bővítése szoros együttműködésben a vállalkozásokkal, a színvonalas oktatási és képzési programokhoz való hozzáférés szélesítése, tantervi fejlesztés, az iskolák számára nagyobb autonómia biztosítása, források és lehetőségek szélesítése (például szakmai fejlesztés, többlet délutáni órák), a nagyon kicsi iskolák bezárása, a szabályozás megváltoztatása, korai jelzőrendszer a hiányzás csökkentése érdekében, a szakképzés minőségének fejlesztése, célzott programok a kisebbségek vonatkozásában, nyelvi támogatás a migránsok számára, valamint társadalmi támogatás elnyerése a törekvésekhez. A korai iskolaelhagyás területén a portugál gyakorlatot bemutató anyag az alábbi beavatkozásokat emelte ki⁹:

- A tankötelezettség kiterjesztése: Az egyik legfontosabb intézkedés a tankötelezettség 18 éves korra emelése volt.
- Elsőbbségi (TEIP) körzetek¹⁰: A franciaországi úgynevezett elsőbbségi iskolakörzetek mintájára megszervezett program 20 éve indult. E körzeteket a legrosszabb adottságú településeken, városrészekben hozták létre a diákok iskolai életútjának sikeresebbé tétele érdekében, a körzet óvodái, alapfokú és középfokú oktatási intézményei közötti együttműködés kialakítása révén. Ennek előmozdítására területi pedagógiai tanácsot hoztak létre, melyekben pedagógusok, szülők és az önkormányzat képviselői vesznek részt egyenjogú felekként. E tanácsok fő feladata egy oktatásfejlesztési terv kidolgozása, amelynek megvalósítása érdekében többletforráshoz juthattak a TEIP-körzetek, ennek révén lehetővé vált kisebb a osztálylétszámokkal való működés, továbbá pszichológusok és az adott körzetben élő etnikum nyelvét beszélő „mediátorok” alkalmazása. Az iskolák közti vertikális együttműködések keretében lehetővé vált, hogy az alapfokú iskolák pedagógusai „besegítsenek” a felsőbb ciklusokon tanítóknak az elemi készségek (a portugál nyelv ismerete, matematika) terén nehézségekkel küzdő diákok fejlesztésébe, a felsős pedagógusok sport- és egyéb foglalkozások tartásával segítettek az első cikluson tanítóknak. Tapasztalatok szerint a TEIP körzetekben sikeresebbé vált az oktatás, csökkent az iskolából kimaradók aránya. A TEIP-programról beszámoló minisztériumi munkatárs az eredményeket részben arra vezette vissza, hogy „a pedagógusoknak párbeszédre kellett lépniük a többi cikluson tanító kollegáikkal, közösen kellett átgondolniuk, miként haladnak végig az iskolarendszeren ugyanannak a körzetnek a diákjai, s közös pedagógiai tervet kidolgozni, mivel ez a feltétele TEIP-körzetbe való bekerülésnek” (Bajomi, 2010b). A TEIP2 program 2006-ban indult, jelenleg 24 iskolai klaszterben működik. Az iskolán belüli és kívüli támogatások komplex módon valósulnak meg, részüket képezi a mentorálás/tutorálás, interkulturális mediálás, tanácsadás, szakképzési tapasztalat biztosítása, tanártovábbképzés, és kiterjednek a szülők és a helyi közösségek bevonására, támogatására is. A legújabb, TEIP3 program 2012/13-ban az iskolák 14 százalékát ölelte fel (137 iskolaklasztert), 190 000 3 és 18 év közötti tanulót érintett, az összes tanuló 15 százalékát. A fő célok a korai iskolaelhagyás megelőzése, az eredményesség javítása és a továbbhaladás segítése, a viselkedési problémák csökkentése, az iskolák közti kapcsolatok, az iskolák és a családok, helyi közösségek közti kapcsolatok erősítése. Az eddigi, mind külső, mind belső mérésekre alapozó eredmények alapján az iskolaklaszterek fele mutatott javulást a korai iskolaelhagyás indikátor területén.
- Az évisméltés csökkentése: Portugáliában csak a pedagógiai ciklusok végén (4. és 6. évfolyam után) van lehetőség évisméltésre az alaptárgyakban való lemaradás esetén (portugál és matematika tárgyak). A döntést megelőzően a pedagógusoknak részletes írásos, a szülőkhöz is eljuttatott elemzést kell készíteniük a diák készség- és tudásszintjének hiányosságairól. E dokumentumhoz egy fejlesztési tervet is mellékelni kell, amely a lemaradások behozásához szükséges – a következő két negyedévben teljesítendő – órai és órán kívüli egyéni pedagógiai fejlesztő tevékenységeket is bemutatja¹¹ (Bajomi, 2010a). A 4. és a 6. évfolyam végén külön időszakot biztosítanak azoknak a tanulóknak a számára, akik megbuktak az országos vizsgákon portugál és matematika tárgyakból. Ebben az időszakban támogatást kapnak és megismételhetik a vizsgát, a problémás tanulók számára pedagógiai támogatási terv is készül a tanárok, szülők és ha szükséges, iskolapszichológus bevonásával.
- Intézményi szintű tanulói támogatások: Portugáliában tanácsadókból, pszichológusokból, szociális munkásokból és mediátorokból álló iskolai multidiszciplináris csoportok működnek az iskolákban, amelyek a nehézségekkel küzdő fiataloknak nyújtanak támogatást (például mentorálás, tutorálás), szükség esetén további külső

segítséget is igénybe vesznek. Egy intézményi szintű program (Mais Suesso) a pedagógusok kezdeményezésére indult. Az iskolák többletforrásokra, megállapodásokban rögzített célokhoz kapcsolódó társadalmi támogatásra és többlet tanári munkára tudnak építeni. (A programnak 3 típusa van, részben tanulás-szervezési megoldások jelentik az eltérést.) Az EPIS egy 2006-ban alapított NGO, amely a köztársasági elnök társadalmi inklúziót célzó felhívására alakult, s több, mint 250 résztvevője van. A fő résztvevő szereplők közt megtalálható az oktatási minisztérium, több, mint 20 helyhatóság és 110 iskola, 100 mediátor és 100 önkéntes is. A program intervenciós jellegű beavatkozást jelent az alacsony teljesítményt nyújtó 12–15 éves fiatalok számára az iskolai siker és a leszakadás megakadályozása érdekében. A programot fókuszáltság és erős módszertani megalapozottság jellemzi. A módszertanilag világos elvekre épülő program két szakaszból áll, az első szakaszban a megfigyelés, a másodikban a támogatás kerül előtérbe. Erős hangsúlyt fektetnek a nem kognitív készségekre fejlesztésére is. A mérések és önértékelések alapján eddig jó eredmények születtek.

- Rugalmas képzési kurzusok kialakítása (Education and Training Courses, ETC): Az oktatási és a munkaügyi tárca közös felelősségében működő kurzusok elsősorban azon 15 éves vagy annál idősebb fiatalok számára szerveződnek, akiket fenyeget a lemorzsolódás veszélye, vagy akik már elhagyták az oktatási rendszert és nem rendelkeznek középfokú végzettséggel. Az alapfokú oktatáson belül szervezett kurzusok rugalmas módon, egyéni érdeklődéshez is igazodó tanulási utat kínálva adnak lehetőséget a kötelező oktatás elvégzésére. Olyan képzési lehetőségeket is kínálnak, amelyek munka mellett végezhetőek. A kurzusok részét képezik a Nemzeti Képesítési Keretrendszernek is, annak második (alapfokú) és harmadik (alsó középfokú) és felső középfokú szintjéhez kapcsolódnak, s kettős képesítés (akadémiai és szakmai) megszerzését teszik lehetővé.
- Integrált oktatási és képzési kurzusok: A 15 évnél idősebb korai iskolaelhagyók számára külön program az alapfokú oktatás elvégzésére (Integrated Program for Education and Training, PIEF program).

A portugál szakértők a megvalósult programokon túl további kihívásokat látnak még maguk előtt: ilyen például az iskola szerepének megerősítése, a középfokú oktatás további diverzifikációja, a tanulók társadalmi és mentális támogatása, a tanácsadás és az ehhez való hozzáférés fejlesztése, a tanárképzés és a tanárok élethosszig tartó felkészítése, különösen a tanuló sokféleséggel való megbirkózás érdekében.

Irodalomjegyzék

- Bajomi Iván, Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Eröss Gábor, Imre Anna (2003) Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai öt európai országban. *Educatio* 2003/4. 580-601.
- Bajomi Iván (2010a): A középszintű és az intézményi szintű oktatásirányítás jellemzői és változásai három európai országban. Kézirat. Készült a TÁMOP 3.1.1. 7.3.5. projekt számára.
- Bajomi Iván (2010b): Oktatáspolitikai és oktatásirányítási jellemzők egyes európai országokban, különös tekintettel a továbbhaladási folyamatokra. Kézirat. Készült a TÁMOP 3.1.1. 7.1.2. projekt számára.
- Györgyi Zoltán (2008): Portugália. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás. Kutatás közben*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- OECD (2013): *Education at a Glance*. OECD, Paris.
- OECD (2012): *Equity and Quality in Education*. OECD, Paris.
- 'Golden Triangle': *Comprehensive approach as a solution for reducing early school leaving in the Netherlands*. (2012) BACKGROUND REPORT. 9–12 September 2012, the Hague and Rotterdam.
- Muskens, George – Dorothee Peters (2009) *Inclusion and education in The Netherlands*. INTMEAS Report

for contract – 2007-2094/001 TRA-TRSP0. Dutch Final report.

Mártonfi György (2008): Hollandia. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás. Kutatás közben*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Peer Review on Early School Leaving. (2013) Background paper: PORTUGAL. Submitted: March 2013.

Reducing early school leaving: Key messages and policy support. (2013) Final report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. November, 2013 (kézirat)

Reducing early school leaving in the Netherlands. (2012) PLA report. 9–12 September 2012, the Hague and Rotterdam.

Melléklet

1. táblázat. A 25–65 éves népesség iskolázottságának megoszlása, 2011 (%)

	alapfokú vagy alacsonyabb	alsó középfokú	felső középfokú		post-secondary	felsőfokú			együtt
			ISCED 3C	ISCED 3A		B típusú	A típusú	kutatói programok	
Hollandia	8	20	14	23	3	3	29	n	100
Portugália	44	21	x	17	n	x	15	2	100
OECD átlag		25			44			32	100
EU-21 átlag		24			48			29	100

Forrás: OECD, 2013, A1.1.a

2. tábla. A korai iskolaelhagyók arányának alakulása 2007 és 2011 (2012) között (%)

	2000	2003	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Célérték
Hollandia	15,4	14,3	13,5	11,7	11,4	10,9	10,0	9,1	8,8	7,9
Portugália	43	41,2	38,8	36,9	35,4	31,2	28,7	23,2	20,8	10
EU-27	17,6	16,5	15,6	15,1	14,9	14,4	14,1	13,5	12,8	10

Forrás: Peer review..., 2013, Reducing..., 2012. alapján saját szerkesztés

3. tábla. Beiskolázási arányok, életkor szerint (2011)

	Tankötelezettség kezdete és vége	90% feletti arányban oktatási rendszerben tanulók	Tanulók aránya az adott életkori csoportokban, %-ban					
			3–4	5–14	15–19	20–29	30–39	40–
Hollandia	5–18	4–17	93	100	93	35	5	1,5
Portugália	6–18	5–17	82	100	87	24	7	2,2
OECD átlag	6–16		74	99	84	28	6	1,5

Forrás: OECD, 2013, C1.1.a

Jegyzetek

¹ A Tanács ajánlása (2011. június 28.) (1).

² A Tanács ajánlása (2011. június 28.) (5).

³ Például a rendszer elhagyása a tankötelezettség vége előtt, egy minimális végzettségi szint el nem érése, vagy adott programból annak elvégzése nélkül történő kikeresés, illetve az iskolából való tanév közbeni kimaradás.

⁴ A nemzeti monitoring rendszer kissé másként határozta meg a korai iskolaelhagyókat, mint az EUROS-TAT adatfelvétele. Az iskolaelhagyó a holland meghatározás szerint „az a 12 és 23 év közötti tanuló, aki tanév közben hagyja el az oktatást, alapképesítés nélkül”. (Alapképesítés, azaz 'basic qualification': ISCED3 szintű általános középfokú, felsőfokú továbbképzésre felkészítő, vagy legalább 2 éves középfokú szakképzésben szerzett végzettség.)

⁵ Az egyéni szintű adatokat tartalmazó adatbázis információkat szolgáltat a korai iskolaelhagyókról kor, nem, lakcím, etnikai származás, képzési típus és iskolatörténet vonatkozásában is.

⁶ <http://www.vsvverkenner.nl/english>

⁷ Az TWG anyagban kiemelt és itt bemutatott beavatkozásokon túl Hollandiában található más, esélyegyenlőség-növelési célú eszköz is a holland szakpolitikában (például súlyozás a finanszírozásban, deszegregációs intézkedések, kiterjesztett iskolák bevezetése az inklúzió érdekében, tanárok támogatása, úgynevezett biztonságos iskolák kialakítása, stb. Ezekre terjedelmi okokból nem tudunk kitérni.

⁸ 'No cure, no pay' alapon.

⁹ A prevenció, intervenció és kompenzáció kategóriákba sorolás jelen esetben a szerző munkája.

¹⁰ A kiemelt oktatási körzetek működésének középpontjában az alapfokú oktatás és az alsó-középsiskolák működése áll.

¹¹ A *Word Data on Education*, 6th Edition 2006/07 alapján: http://www.oei.es/pdfs/Portugal_datos2006.pdf

A tanulmány a 2013. november 8-án, a XIII. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadáson alapul, melyen a TÁMOP 3.1.1-11/2012-0001, „XXI. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” kiemelt projekt keretén belül zajló kutatás eredményeit ismertettük.

A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése

A korai iskolaelhagyás (az angol Early School Leaving név kezdőbetűivel rövidítve ELS) fogalmát korábban Angliában dolgozták ki és használták. Az európai uniós szakpolitika-formálók a kilencvenes években adaptálták, és a 2000-es évek eleje óta ez az egyik legfontosabb indikátor az uniós oktatási célkitűzések között.

Korai iskolaelhagyás (ESL)

A korai iskolaelhagyás definíció szerint azon 18–24 éves fiatalok arányát jelzi a teljes korcsoporton belül, akiknek nincsen (felső)középfokú, azaz ISCED 3-as szintű végzettsége, magyar viszonyok szerint sem szakiskolai végzettsége, sem érettségije, és nem is vesznek részt semmilyen oktatásban. Egyes országok emellett ugyan más definícióval számolt ESL-mutatókat is használnak, de ezen meghatározás alapján valamennyi országban, a nagymintás munkaerő-felmérés (Labour Force Survey, LFS) adataiból tudják kalkulálni az ELS-rátát, amelyet így nemzetközi összehasonlításban is vizsgálhatunk (1. és 5. ábra).

A korai iskolaelhagyás mutatója azért került előtérbe az elmúlt két évtizedben, mert a munkaerő-piaci trendek szerint a középfokú képzettséggel nem rendelkezők számára a munkaerő-kínálat továbbra is gyors ütemben fog csökkenni¹, így mind a versenyképesség, mind – ettől nem függetlenül – a társadalmi kohézió igényli a korai iskolaelhagyás csökkentését. A középfokú végzettséggel nem rendelkezők foglalkoztatási rátája ugyanis alacsony, a munkanélküliség és az inaktivitás magas, sokan közülük tartósan a társadalom perifériájára szorulnak. A felnőttkori reintegráció fajlagos költségei magasak, sikermutatói alacsonyak. A gazdaság növekedéséhez és az igazságosabb, harmonikusabb társadalmi működéshez egyaránt minél alacsonyabbra érdemes szorítani a korai iskolaelhagyás mértékét.

A korai iskolaelhagyás némileg háttérbe szorította a korábban domináns lemorzsolódás fogalmat, mert pontosabban mérhető és a lemorzsolódás társadalmi-gazdasági következményeire fókuszál. Maga a lemorzsolódás továbbra is fontos, mint a korai iskolaelhagyáshoz, az alacsony végzettséghez vezető út kulcseleme, de kevésbé egzaktul mérhető. Alkalmi definíciói vannak, attól függően, hogy egy programról, iskolából vagy akár az iskolarendszertől való, helyi vagy teljes körű kimaradásról van-e szó, így például nemzetközi összehasonlításra – már az oktatási rendszerek sokfélesége miatt is – alkalmatlan.

Már a Lisszaboni folyamat keretében, 2003-ban is a korai iskolaelhagyás 10 százalékra való csökkentését tűzték ki uniós szinten, ezt azonban nem sikerült megközelíteni sem, 2010-re csak 14 százalékgig sikerült csökkenteni a mutatót (1. ábra). A 2011-ben megfogalmazott új, 2020-ra szóló célkitűzés ismét 10 százalék, ennek elérése most reá-

lisnak tűnik. Az ábra jól mutatja az Unió egészében nagyjából egyenletesen csökkenő trendet, országonként készítve el az ESL-ráták görbéjét azonban nagyon eltérő ábrákat kapunk. Mindössze 5 olyan országot találunk a 28 tagállam között, amelyben az elmúlt évtizedben szigorúan monoton csökkent a korai iskolaelhagyás mértéke, és az ebben a vonatkozásban kiválóan teljesítő hollandokon kívül csupa olyan országról van szó, ahol nagyon rosszak voltak a mutatók. Általában ingadozó, emelkedő szakaszok szakították meg a valamennyi tagországban összességében csökkenő trendet. Néhány ország mutatójának változásait mutatja az 5. ábra. Általában igaz az, hogy ahol magasabb az ESL-ráta, ott gyors és tartós javulás következett be (Portugália, Olaszország, Bulgária, Málta), ahol viszont már nagyon alacsony, 4–7 százalékos, ott további javulást nem is feltétlenül sikerül elérni, inkább kis sávban fluktuál a görbe (Csehország, Szlovákia, Szlovénia, Lengyelország, Horvátország).

A hazai adatokat nemzetközi összehasonlításban vizsgálva első pillantásra akár elégedettek is lehetnénk, hiszen a magyar mutató az uniós átlagnál korábban jobb volt, 2013-ban a két trendvonal találkozott. Az átlag azonban csalóka, ugyanis néhány országban nagyon magas, akár 20 százalék fölötti a mutató, ami az átlagot erősen lerontja. Ha a tagországokat három csoportba soroljuk a szerint, hogy nálunk jobban (10 százalék alatt), rosszabbul (17 százalék fölött) teljesítenek ebben a tekintetben, vagy nagyjából egy kategóriába tartozunk velük (10–14 százalék közötti ESL-ráták), akkor azt látjuk, hogy mindössze 5 olyan ország van – Spanyolország, Portugália, Olaszország, Málta és Románia –, ahol még mindig nagyon magas az ESL-mutató, bár valamennyiben gyorsan csökken. Velünk egy kategóriába sorolható 9 ország, közülük azonban 5-nek a mutatója egy évtizede még lényegesen rosszabb volt, mint a miénk (Nagy-Britannia, Lettország, Ciprus, Görögország, Bulgária), csupán 4 olyan volt, akikkel akkor is egy kategóriába lehetett sorolni minket. És végül 12 olyan ország van, ahol 2012-ben már 10 százalék alatti volt a mutató értéke, és közöttük is van 3 olyan (Írország, Hollandia és Luxemburg), ahol egy évtizede még lényegesen rosszabbak voltak az iskolázottsági arányok, mint Magyarországon. Ők tehát leköröztek minket. 10 éve 13 ország volt nálunk rosszabb kategóriába sorolható, már csak öt, és ezek mind gyors ütemben javítják iskolázottsági mutatóikat, míg nálunk romlóra fordult a trend. A magyar teljesítmény az elmúlt évtizedben egyetlen országgal szemben sem javult. 2010 óta a korai iskolaelhagyás vonatkozásában Magyarország különösen rosszul teljesít, a változásokat tekintve az összes tagország közül az utolsó helyre kerültünk 1 százalékos, trendet jelentő romlással. A romló trend egyedül hazánkra jellemző.

A továbbiakban nem magával a korai iskolaelhagyással foglalkozunk, hanem néhány olyan indikátort veszünk górcső alá, amelyek ugyanennek a problémakörnek – az iskolázottságnak és a munkaerő-piaci integrációnak – szorosan kapcsolódó mutatói. A fő kérdéseink, hogy hasonlóan viselkednek-e ezek a mutatók, mint a korai iskolaelhagyásé, illetve milyen eltérő információt adnak a társadalmat leírni kívánó kutatóknak, valamint jó esetben az ezen információkat is figyelembe vevő döntéshozóknak. A mellékletben ezen mutatók hazai és európai uniós átlagértékeinek trendjét ábrákon mutatjuk be, továbbá néhány országot kiválasztottunk, hogy az egyes országokkal szembeni összehasonlítást lehetővé tegyük. Az országmintát úgy választottuk meg, hogy abban legyen visegrádi ország (Lengyelország), duális rendszert működtető közép-európai ország (Ausztria), Balti állam (Litvánia), a Balkánt reprezentáló ország (Bulgária), egy mediterrán ország (Portugália), skandináv állam (Finnország), és egy-egy további, jól teljesítő nyugati (Hollandia) és posztkommunista ország (Szlovénia).

A felsőközépfokú (ISCED 3 szintű) végzettségű fiatalok aránya

Az Európai Unió által használt mutató lényegét tekintve a korai iskolaelhagyás rátájának egyfajta komplementere. Nem azt méri, hogy hányan nem szereztek (felső)középfokú végzettséget (szakmát vagy középiskolai végzettséget), hanem azt, hogy hányan szereztek. Két fontos különbség van. Az egyik a vonatkozó életkor. A korai iskolaelhagyás a 18–24 éves korosztályt figyeli, a felsőközépfokú végzettség adatát a 20–24 évesekre számolják.² A másik különbség, hogy a korai iskolaelhagyásnál nem veszik figyelembe a felmérést megelőző 4 hétben akár csak egyetlen napig is oktatásban résztvevő fiatalokat. Ez részben érthető, hiszen a 18-19 évesek jelentős hányada még iskolában tanul, és jó eséllyel hamarosan megszerzi középfokú végzettségét. Ugyanakkor a felméréskor bármilyen oktatásban való részvétel esetén a „diákok” közé sorolják az illetőt, tehát például egy általános iskolát sem elvégzett, a közmunkát kísérő oktatás esetén sem számítják a 18–24 éves fiatalok korai iskolaelhagyók közé, holott ő kevés eséllyel fog belátható időn belül középfokú végzettséget szerezni. Éppen ezért a korai iskolaelhagyás értéke alsó becslésként fogható fel.

A (felső)középfokú végzettségűek aránya a kontinensen nagyjából lineárisan nő, Magyarországon a 2000-es évek elején még csökkent, 2007 óta fluktuálva stagnál, de még így is mintegy 3 százalékkal magasabb, mint az Unió egészében (2. ábra).

Ha összehasonlítjuk a korai iskolaelhagyás és az ISCED 3-as szintű végzettség idősoros grafikonját, akkor azt látjuk, hogy az a teljes uniós lakosságban valóban „komplementer” képet mutat, az egyik egy csökkenő, a másik egy emelkedő egyenesre illeszkedik elég nagy pontossággal. A középfokú végzettségek növekedésének üteme valamivel lassúbb, mint a korai iskolaelhagyás csökkenéséé. A meredekségek eltérésének oka egyrészt az életkori intervallumok eltérése, másrészt az a tény, hogy a középfokú végzettség megszerzésének időpontja is egyre későbbre tolódik, a 20–24 éves korosztályban egyre nagyobb arányban vannak még az iskolarendszerben középfokú végzettségért tanuló fiatalok.

A két egyenest továbbhúzva (matematikai nyelven a görbétet extrapolálva) azt kapjuk, hogy nagyjából 2040–2050 körül a mai értelemben vett korai iskolaelhagyás nagyjából megszűnik, és 2060 körülre a középfokú végzettség általánossá válik. Természetesen nem nullára és száz százalékra kell gondolni, hanem úgy, ahogy az általános iskolai végzettség tekinthető ma már (majdnem) teljes körűnek a fejlett világban, és az általános iskolai végzettség nélküli kimaradás az iskolarendszerekből számít ritka devianciának.

Országoként vizsgálva és a korai iskolaelhagyás trendjével összevetve a középfokú végzettség terjedését azt látjuk, hogy ahol az előbbi ráta gyorsan csökken (például Hollandia, Portugália, Bulgária), ott az utóbbi egyenletesen – ha nem is ugyanolyan ütemben – nő (6. ábra). Ahol viszont a korai iskolaelhagyás aránya már ma is nagyon alacsony – az ábrán Szlovénia és Lengyelország sorolható ide, de Csehország, Szlovákia és Horvátország is ebbe a kategóriába sorolandó –, ott már az sem csökken, és a középfokú végzettségűek aránya is 85–90 százalék körül – sőt Horvátországban 95 százalék körül – stagnál.

Feltűnő, hogy a korai iskolaelhagyás mutatóját és – kevésbé egyértelműen, de érzékelhetően – a középfokú végzettség arányát tekintve is a közép-európai posztkommunista országok vannak az országsorrendek élén, megelőzve a legfejlettebb nyugat- és észak-európai országokat is. Ennek okáról nem ismerünk elemzéseket, az uniós szakirodalomban ez nyilván kényes kérdés lehet. Feltételezésünk szerint ezekben az országokban puhább az oktatás kimenete (könnyebb egy magyarországi érettségien vagy szakmunkásvizsgán átmenni, mint mondjuk egy németországin), illetve a viszonylag alacsonyabb értékű ISCED 3-as képzések, a nemzetközi összehasonlításban még mindig kiterjedt szakiskolai képzések szélesebb, kevésbé felkészült rétegeket is be tudnak vonni a képzésbe, és a valószínűleg még mindig kicsit „katonásabb” rendszerben bent is

tartani. Mindenesetre egy erre irányuló multidiszciplináris, nemzetközi együttműködésben megvalósuló kutatás igen nagy hozadékkal járhatna az európai oktatási rendszerek lényegi jellemzőiről.

Ifjúsági munkanélküliség

A korai iskolaelhagyás kapcsán már jeleztük, hogy a fogalom középpontba kerülésének fő oka abban rejlik, hogy a középfokú végzettség nélkül a munkaerőpiaci integráció sokkal nehezebben megy végbe, az alacsony végzettségűek közül egyre többen tartósan a munkaerőpiacon kívül rekednek, és így a társadalom perifériájára szorulnak. Az ifjúsági munkanélküliség a válság következtében sokkal gyorsabban nőtt, mint a munkanélküliség az egész lakosság körében. Az ifjúsági munkanélküliségi ráta 2008 előtt átlagosan kétszerese volt a teljes populációénak, de 2011-re már 2,6-szeresre nőtt a hányados.³

Az ifjúsági munkanélküliség Magyarországon 2005 előtt még alacsonyabb volt, mint az Európai Unióban átlagosan, de az elmúlt néhány évben már legalább 4 százalékkal a fölött van (3. ábra). 2012 IV. negyedévében a hazai ifjúsági és teljes körű munkanélküliségi ráta közötti különbség 17 százalék volt, lényegesen magasabb az uniós átlagnál (12 százalék) (*Matheika*, 2013, 3. o.). Úgy is fogalmazhatunk, hogy azért csak ennyivel, mert az Unió fő válságövezetében a kirívóan rossz mutatókkal rendelkező tagországok lerontják az átlagot. 2013 júniusában Görögországban 58,2 százalék, Spanyolországban 56,2 százalék, Cipruson 39,6 százalék, Olaszországban 39,1 százalék, Portugáliában 38,0 százalék volt a 15–24 évesek munkanélküliségi rátája, ez rontotta le az uniós átlagot. A felsorolt mediterrán országokon kívül csupán Horvátországban (51,4 százalék) és Szlovákiában (34,3 százalék) volt magasabb az ifjúsági munkanélküliség, mint hazánkban. Ez utóbbi két ország számunkra azért érdekes, mert láttuk, hogy a korai iskolaelhagyás és a középfokú végzettségi arányok tekintetében Európa éllovasairól van szó, de munkaerőpiacuk a szakmával rendelkező fiatalok tömegeit sem képes felszívni. Szó sincs tehát arról, hogy a korai iskolaelhagyás alacsony szintje együtt járna az ifjúsági munkanélküliség alacsony szintjével.

A 15–24 évesek körében a magyarországi munkanélküliségi ráta a középfokú végzeteknél az uniós értékektől több mint 5 százalékkal marad el, de a drámai különbséget, közel 15 százalékos elmaradást a középfokú végzettséggel nem rendelkezőknél tapasztaljuk. Majdnem minden második magyar munkát kereső, középfokú végzettséggel nem rendelkező fiatal munkanélküli, míg az Unió egészében „csak” majdnem minden harmadik (*Matheika*, 2013, 6. o.).

Országoként vizsgálva az elmúlt évtized ifjúsági munkanélküliségi trendjeit azt látjuk, hogy a legtöbb országban 2008-ig csökkent az ifjúsági munkanélküliségi ráta, majd a válság miatt tartós növekedésnek indult (7. ábra), nálunk azonban ha nem is egyenletesen, de tendenciájában már évekkor korábban elkezdődött a mutató romlása. Fontos még megemlíteni, hogy két, duális rendszert működtető országban, Ausztriában és Hollandiában kifejezetten alacsony a mutató értéke, és az 2008 után is alig romlott. A duális rendszerek a fiatalok munkaerőpiacra integrálásában remekül teljesítenek: a négy legalacsonyabb ifjúsági munkanélküliségi rátával rendelkező ország a négy, duális szakképzési rendszert működtető tagország, sorrendben Németország (7,9 százalék), Ausztria (9,4 százalék), Hollandia (11,0 százalék) és Dánia (12,8 százalék). Félreértések elkerülése végett jelezzük, hogy bár a hivatalos megnyilatkozások Magyarországon a „duális rendszer bevezetéséről” szólnak, ténylegesen erről nincsen szó, sőt, a szakképzési rendszer lényegét tekintve 2010 óta még távolodott is a duális rendszerektől. Ezeket ugyanis az jellemzi, hogy a gyakorlati képzési helyek kínálata egyben munkapiaci kínálat is, míg nálunk a rendszer bürokratikus-tervező jellege erősödött, ahol a gazdaság szereplői egyre kedvezőbb feltételekkel, egyre inkább üzleti alapon vesznek részt a gyakorlati képzésben, és a képzőhelyek kínálata csak ritkán

jelent munkapiaci kínálatot. Duális megoldások – amikor a gyakorlati képzés egy, esetleg nagy része a gazdaságnál zajlik – kivétel nélkül valamennyi uniós tagországban vannak (*European Union*, 2012, 864. o.), de csak a fenti négy nevezhető duális rendszernek, rajtuk kívül Európában csak a nem uniós tagország Svájc működtet karakteresen duális szakképző rendszert.

Nem tanuló és nem is dolgozó NEET⁴-fiatalok

Az OECD évenként megjelenő, *Education at a Glance* című kiadványában néhány éve részletes adatsorokat közölnek a nem is tanuló és nem is dolgozó 15–19, 20–24, 25–29 és 15–29 éves korosztályokról. Ezek az adatsorok a munkaerőpiacra való átmenet fontos mutatói, tulajdonképpen azt jelzik, hogy a korosztály mekkora hányadával „van baj” ebben a folyamatban. Aki ugyanis dolgozik vagy tanul, azzal nagy baj nincs, bár semmi garancia, hogy állása tartósan megmarad, vagy a tanulást befejezve el fog tudni helyezkedni, mindenestre „jó úton jár” a tartós munkaerő-piaci integráció felé. Természetesen azok egy részével sincs baj, akik ebbe a NEET-kategóriába esnek, hiszen sokan gyermeket nevelnek, művészi pályára készülnek vagy éppen világszerte útra vállalkoznak, átmenetileg szülei eltartottjaként nyelvtanulásra koncentrálnak vagy felvételre készülnek. A NEET-kategóriába esők magasabb aránya azonban a munkaerőpiacra való átmenet gördülékenységének, sikerességének beszédes mutatója.

A NEET-mutató több ponton eltér az ifjúsági munkanélküliségi rátájától. Ez a teljes populációra vetített arányszám, míg az ifjúsági munkanélküliségnél a 100 százalék csak a munkát keresőket tartalmazza. Másrészt itt a számlálóban szerepelnek az inaktív – például lézengő, munkát nem is kereső, világszerte úton lévő, vagy éppen gyermeket nevelő – fiatalok, akik sem nem tanulnak, sem nem dolgoznak, de nem is munkanélküliek munkaügyi értelemben. További eltérés, hogy az ifjúsági munkanélküliek között megjelennek az oktatásban résztvevő, de egyúttal munkát is kereső fiatalok, míg a NEET-kategória őket a „rendben lévők” közé sorolja, minthogy éppen oktatásban vesznek részt.

A hazai adatok az uniós átlagnál az elmúlt évtizedben folyamatosan, átlagosan 4 százalékkal rosszabbak voltak (4. ábra) annak ellenére, hogy a korai iskolaelhagyás és a középfokú végzettség mutatói kedvezőbbek az átlagosnál, hűen jelezve, hogy a magyarországi munkaerőpiac a fiatalok integrációját csak korlátozottan képes elvégezni. Érdekes, hogy a két görbe változása milyen nagymértékben esik egybe, ami arra utal, hogy a magyarországi munkaerőpiac abszorpciós képessége rendkívül erősen függ a globális folyamatoktól. Miközben azt is mutatja, hogy az uniós összevetésben az egyik legrosszabb foglalkoztatási rátával rendelkezőn ezen a pozíción egyáltalán nem vagyunk képesek változtatni, évtizedes távlatban sem.

A korai iskolaelhagyás és a NEET-mutató között közvetlen matematikai összefüggés nyilvánvalóan nincs, hiszen a munkaerő-piaci bemenet az oktatási kimeneten, az oktatás minőségén kívül számos egyéb tényezőtől függ. Sőt, egyes országokban az egyik, máshol a másik érték a magasabb (8. ábra). A posztkommunista országok átlagosnál jóval kedvezőbb korai iskolaelhagyás mutatói és magas felsőközépfokú végzettségi mutatói például rendre kirívóan rossz NEET-értékekkel járnak együtt, míg a duális szakképzési rendszerű Németországban, Hollandiában és Ausztriában a NEET-értékek még az ESL-rátánál is sokkal alacsonyabbak, miközben az uniós NEET-átlag 2 százalékkal magasabb, mint a korai iskolaelhagyás EU-s átlagértéke. Valamivel szorosabb összefüggést mutat a szemünk az ifjúsági munkanélküliség és a NEET-mutató között, ami érthető, hiszen az ifjúsági munkanélküliek az utóbbiban is hangsúlyosan megjelennek, de a két érték hányadosa széles skálán mozog, 0,75 (Ausztria) és 1,55 (Portugália) között változik még a mellékletben bemutatott 7 ország esetén is, azaz továbbra is érdemes mindkét indikátor adatait használni az elemzésekben.

A PISA-felmérésben a 2-es szint alatt teljesítők aránya

A PISA-felmérések eredményeinek nemzetközi összevetésére nem csak azért térünk ki, mert ez egy általánosan elfogadott oktatási eredményességi mutató, hanem a PISA-ban gyengén teljesítők aránya közvetlenül összefüggésbe hozható szűkebb témánkkal, a korai iskolaelhagyással. Azt szokták mondani, hogy aki 15 éves korban ezeken a méréseken szövegértésből, matematikából és természettudományból nem éri el a 2-es szintet, az nem rendelkezik egy középfokú iskola elvégzéséhez szükséges felkészültséggel, eszköztudással. Ha ez igaz, akkor a 0 és 1-es szinten teljesítő tanulók arányának nagyságrendje jól előrejelzi a középfokú iskolát majdan elvégzők, illetve el nem végzők nagyságrendjét, de legalábbis összefüggés mutatható ki a két trend között. Hogy a mutatónak milyen nagy fontosságot tulajdonítanak a döntéshozók, azt jelzi, hogy már a 2003-ban megfogalmazott európai célkitűzések között is szerepelt a szövegértésben gyengén teljesítő tanulók arányának 15 százalékra csökkentése. Minthogy a 2010-es cél nem teljesült, és a 2000-es mérés 21,3 százalékos arányát a 2009-es mérésig mindössze 20 százalékra sikerült csökkenteni, a célkitűzést 2020-ra megismételték, sőt, kiterjesztették a természettudományi és matematikai méréseken gyengén teljesítőkre is, ahol szintén 15 százalékos célértéket jelöltek meg.

A 2009-es eredményekhez képest az Európai Unió egészében mindhárom mérési területen javulás történt 2012-ben – matematikában csekély, a másik két területen jelentős –, ugyanakkor a magyar diákok mindhárom területen rosszabbul teljesítettek (9. ábra), a kitűzött céltól itt is távolodtunk, ezen belül matematikából kirívóan rossz eredményt értünk el. Ha a fenti összefüggés igaz, akkor ez a következő évek korai iskolaelhagyási rátájára és a középfokú végzettséget szerzők arányára is negatív hatással lesz, ezekben romlás várható. Ráadásul a tényleges eredményeink alighanem rosszabbak, mint amit a felmérés mutat. Ugyanis a felmérésen résztvevők iskolatípusonkénti aránya nem tükrözi hitelesen az adott iskolatípusba járók arányát.⁵ Bár nincsenek nyilvánosan elérhető adatok életkor szerinti bontásban az egyes programtípusokba járókról, azt bizonyosan állíthatjuk, hogy a 15 éveseknek több mint 5 százaléka jár általános iskolába, jóval kevesebb, mint 80 százaléka középiskolába és több mint 15 százaléka szakiskolába, ráadásul a szakiskolába kerülő diákok száma az elmúlt években jelentősen nőtt is, míg a résztvevők között 2 százalékkal csökkent (1. táblázat). Márpedig nyilvánvaló, hogy az alulreprezentált általános iskolások és a szakiskolások messze átlag alatt teljesítenek, így a 2-es szint alatt teljesítők 18–28 százalékos aránya a valóságban akár 22–33 százalék is lehet. Fontos volna kideríteni, hogy ezen arányok a mintában miért térnek el ilyen mértékben a teljes populációétól, hogy pontosabban lássuk a helyzetet és hitelességünket is megőrizzük.

1. táblázat. A 2009-es és 2012-es PISA-felmérésekben részt vett magyar diákok megoszlása oktatási programtípus szerint, %

	Általános iskolás	Szakiskolás	Szakközépiskolás	Gimnazista
2009	5	17	40	38
2012	5	15	39	41

Országmintánkon idősorosan vizsgálva az eredményeket azt tapasztaljuk, hogy azok az országok (Portugália, Bulgária, Litvánia), amelyek egy alacsonyabb fejlettségi szintről indulva javítják eredményességi mutatóikat, oktatásuk színvonalát, a PISA méréseken is egyre jobban teljesítenek (10. és 11. ábra). Ugyanakkor a legeredményesebbeknél, mint Hollandia vagy Finnország akár tendenciózus romlás is előfordulhat. Ezek szerint nem csak a gyenge eredmények javítása, de a kiváló eredmények megőrzése is jelentős, a jelenleginél is jelentősebb erőfeszítést igényel.

Az egyes országok PISA eredményeit összevetve a korai iskolaelhagyási mutatókkal itt is ellentmondásokat fedezhetünk fel, vagy legalábbis ellentmondásokat gyaníthatunk. Elsősorban a közép-európai posztkommunista országoknál érzékeljük azt, hogy a PISA-mérésen gyengén teljesítő diákok viszonylag magas aránya mellett is alacsony a korai iskolaelhagyás rátája. Ez igaz Szlovéniára, bizonyos mértékig Bulgáriára is, ahol a gyorsan javuló, de az átlagtól még mindig messze elmaradó tudásszintmérési eredmények mellett az ESL-ráta már elérte az uniós átlagot, és az országmintában nem szereplő Szlovákiát is ide sorolhatjuk, ahol megközelítette a 30 százalékot a szövegértésben 2-es szint alatt teljesítők aránya, miközben a korai iskolaelhagyás évek óta 5-6 százalék körül van. Ugyanakkor ellenkező példa is van, Lengyelorszáé, ahol a javuló PISA-eredmények visszaigazolják, hogy a kiemelkedően alacsony korai iskolaelhagyásnak van tudásfedezete is.

Tankötelezettség

A tankötelezettségi korhatár a fejlett országokban viszonylag széles skálán mozog, 15 és 18 éves kor egyaránt sok országban előfordul. Közvetlen, erős összefüggés bizonyosan nincs a tankötelezettségi korhatár és a korai iskolaelhagyás mértéke között, hiszen például az országmintánkban is szereplő Ausztriában alacsony, 15 éves korig tart a tankötelezettség, de a szintén kiváló mutatójú Csehországban is. Sőt, az új tagország, Horvátország az egyedüli uniós tagállam, ahol csak 14 éves korig kötelező az iskolába járás, a korai iskolaelhagyási és a középfokú végzettségi arány tekintetében pedig az Unióban dobogós helyen áll. Természetesen ezekben az országokban az alacsony tankötelezettségi korhatárt követő években is 90 százalék fölött vannak az iskolarendszerben a fiatalok.

Az országmintánkat vizsgálva azonban azt is megállapíthatjuk, hogy a kiváló mutatókat produkáló, és egyúttal több mutatóban javuló trendet felmutató országokban az elmúlt évtizedben emelték fel a tankötelezettséget. Litvániában 17 évre, Hollandiában, Lengyelországban és Portugáliában 18 évre. Nem gondoljuk tehát, hogy a tankötelezettségi korhatár és a korai iskolaelhagyás rátája között direkt összefüggés lenne, de gyanítjuk, hogy a tankötelezettségi korhatárt emelő országokban az oktatásügyi mutatók javítása kiemelt prioritás volt, és közvetve ez is hatott a középfokú végzettség megszerzésére.

Magyarországon speciális helyzet alakult ki. A tankötelezettség 18 éves korra emeléséről még 1996-ban döntött a Parlament, de az felmenő rendszerben, ténylegesen csak 2008 után lépett életbe, és a 2000-es évek közepétől a szakpolitikát érdemben nem befolyásolta. Ettől függetlenül egy kutatás⁶ megállapította, hogy a szereplők viselkedése változott attól, hogy magasabb életkorban lehet jogszerűen kilépni az iskolarendszerekből. Az iskolában járásra kevésbé motivált fiatalok és családjaik nagy része is – egy részük nem örömmel, de törvénytisztelő módon – tudomásul vette, hogy tovább tart az iskolázási kötelezettség, és igyekezett ennek eleget tenni, ha ellentmondásosan, konfliktusokkal is. Az iskolák és a tanárok is tudomásul vették, hogy egy igen problémás réteggel a korábbinál két évvel tovább kell küszködniük, és ezt a többségük ugyan nem szerette, de általában ők is tették, amit tenniük kellett. Ennek a magatartásváltozásnak a hatását is gyanítjuk a 2006–2010 közötti javuló magyar trend, a több mint 2 százalékos csökkenés mögött. Amikor 2011 elején a miniszterelnök a tankötelezettség 15 éves korra való leszállítását vetítette előre a Széll Kálmán-terv bejelentésekor⁷, ezzel pontosan ellentétes jelzést adott a fiataloknak és családjuknak, valamint az iskolavezetőknek és pedagógusoknak, és van okunk feltételezni, hogy a hatalom centrumában lévők szavaihoz igazodnak azok, akiknek ez amúgy sincs ellenükre. Nem gondoljuk, hogy ez az egyetlen ok a 2011-es és 2012-es romló adatok mögött, de bizonyosan volt hatása. Alighanem van összefüggés a két esemény között, azaz hogy a tankötelezettségi korhatárt jelentősen csökkentettük, amely nyilvánvalóan ösztönzi a korai iskolaelhagyást, és egyébként tel-

jesen ismeretlen gyakorlat a fejlett világban, valamint hogy a 2010–2013 közötti korai iskolaelhagyási rátánk változása is a legnegatívabb volt az Európai Unió tagállamai között. Míg a legtöbb országban javult a mutató, és csak további 5 országban romlott, olyanokban, amelyekben már most is nagyon alacsony a ráta, addig nálunk – szintén egyedüli országgént fordulatot jelezve – 1,3 százalékkal emelkedett.

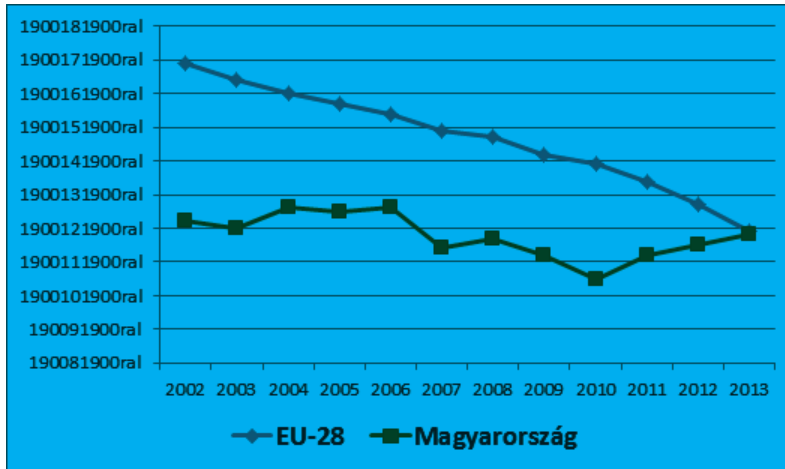
Irodalomjegyzék

- CEDEFOP (2012): *Future Skills Supply and Demand in Europe*. CEDEFOP. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5526_en.pdf
- European Union (2012): *Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States*. Publications Office of the European Union.
- Matheika Zoltán (2013): *Az ifjúsági munkanélküliség magyarországi sajátosságai*. http://www.fesbp.hu/common/pdf/tanulmany_tarki.pdf
- Mártonfi György (2011a, szerk.): *A 18 éves korra emelt tankötelezettség teljesülése és (mellék)hatásai*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://dokumentumtar.ofi.hu/index_18_eves_korra_emelt.html
- Mártonfi György (2011b, szerk.): *„Hány éves korig tartson a tankötelezettség?” Válaszkísérlet egy rossz kérdésre. Szakpolitikai javaslat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://dokumentumtar.ofi.hu/index_hany_eves_korig_tartson.html
- OECD (2013a): *Education at a Glance 2013*. OECD, Paris.
- OECD (2013b): *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do*. OECD, Paris.
- Radó Péter (é. n.): *PISA 2012: Magyarország jobban teljesít*. <http://oktapolcafe.hu/pisa-2012-magyarorszag-jobban-teljesit-2290/>

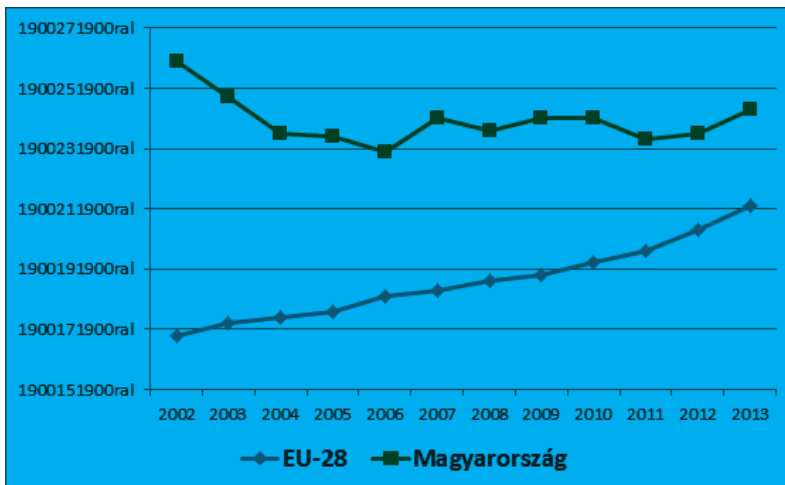
Jegyzetek

- ¹ A CEDEFOP kiadványaiban rendszeresen foglalkozik munkaerő-prognózissal, a legutóbbi prognózisok a *Future Skills Supply and Demand in Europe* kiadványban olvashatók (CEDEFOP, 2012).
- ² Ennek az inkább zavaró eltérésnek az eredetéről, okáról nincs információnk, sem spekulatív ötletünk.
- ³ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics
- ⁴ A NEET a sem nem dolgozó, sem nem tanuló kategória angol megnevezésének – Not in Employment, Education or Training – kezdőbetűiből alkotott, a szakmai szlengben már gyakran önálló terminusként is használt betűszó.
- ⁵ Horn Dániel megjegyzése Radó Péter elemzéséhez. <http://oktapolcafe.hu/a-pisa-eredmenyek-2012-es-romlasanak-okairol-valami-megroggyant-2313/>
- ⁶ TÁMOP 3.1.1 – 7.1.1, *A 18 évre kitölti tankötelezettség teljesülésének, hatásainak vizsgálata*. A kutatás eredményeiről lásd: Mártonfi, 2011a, 2011b.
- ⁷ A tankötelezettséget végül „csak” 16 éves korra csökkentette a 2011 végén elfogadott köznevelési törvény, ez gyakorlatilag 2,5 éves csökkentést jelentett, hiszen most a 16 éves kort betöltők másnap jogszerűen kiiratkozhatnak az iskolából, míg korábban a tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tartott, amelyben a fiatal a 18. életévét betöltötte.

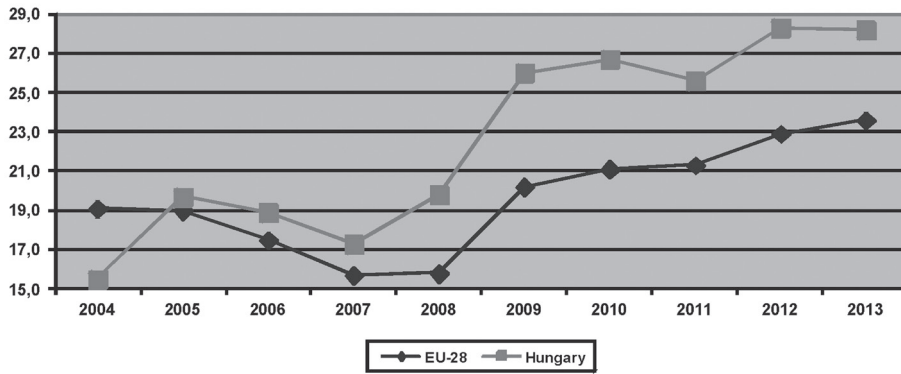
A tanulmány a 2013. november 8-án, a XIII. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadáson alapul, melyen a TÁMOP 3.1.1-11/2012-0001, „XXI. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” kiemelt projekt keretén belül zajló kutatás eredményeit ismertettük.



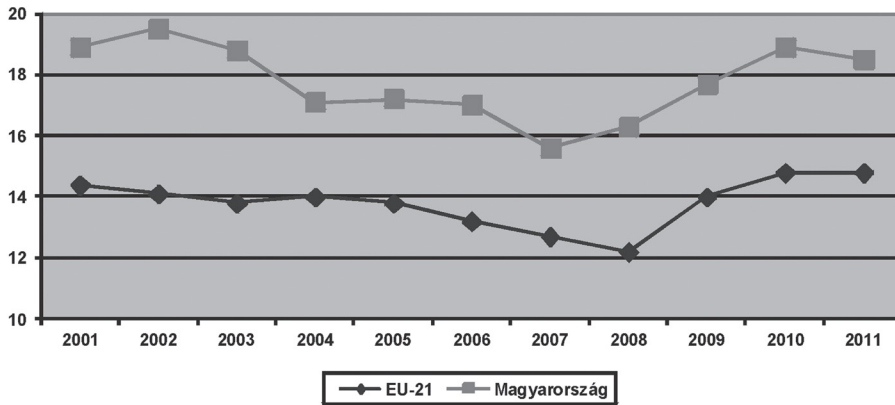
1. ábra. A korai iskolaelhagyás rátája Magyarországon és az EU-28-ban, 2002–2013 (forrás: Eurostat database)



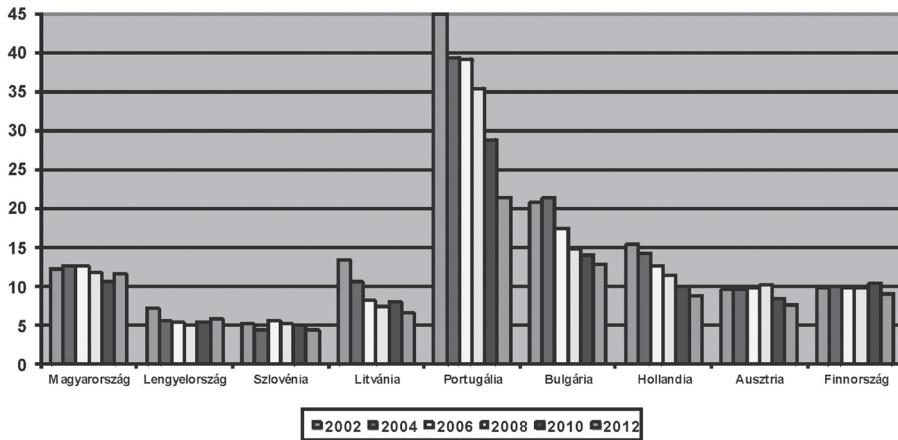
2. ábra. A (felső)középfokú 20–24 évesek aránya a korosztály százalékában Magyarországon és az EU-ban, 2002–2013 (forrás: Eurostat database)



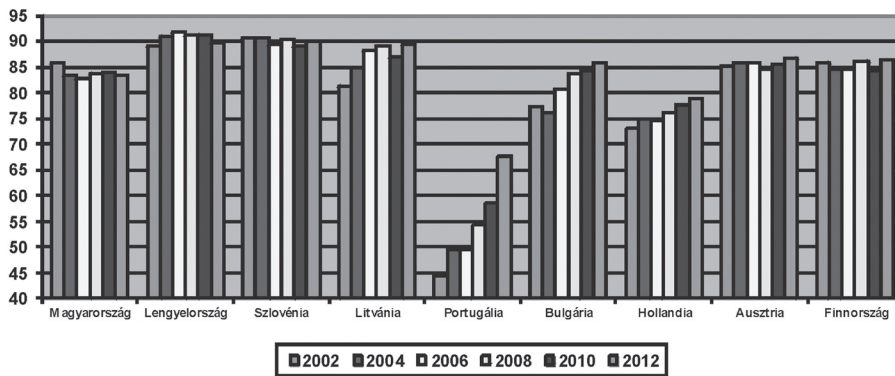
3. ábra. Az EU-28 és Magyarország ifjúsági (15–24 év) munkanélküliségi rátája, 2004–2013, június havi átlagok (forrás: Eurostat database)



4. ábra. A nem tanuló és nem is dolgozó (NEET) 15–19 évesek aránya az Európai Unióban és Magyarországon, 2001–2011 (forrás: OECD, 2013a)

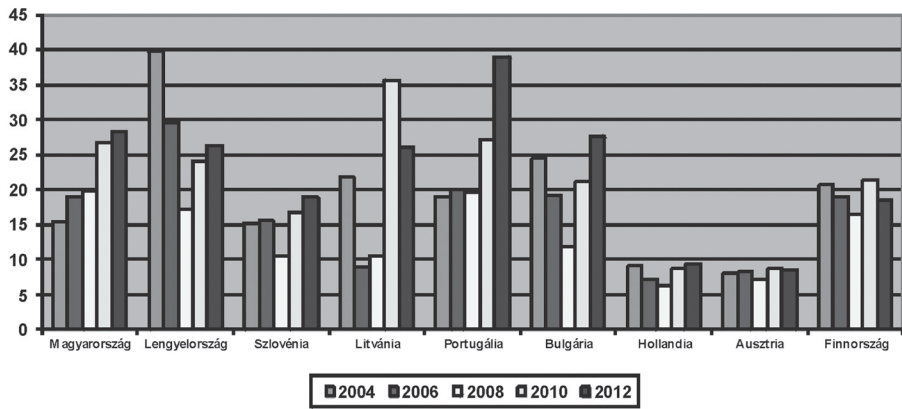


5. ábra. A korai iskolaelhagyók aránya 9 országban, %, 2002–2012 (forrás: Eurostat database)

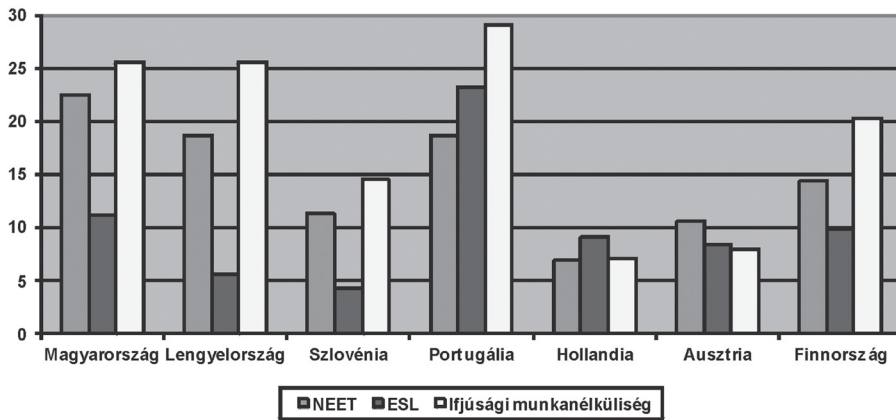


Megjegyzés: Bulgária és Litvánia nem OECD-tagországok, róluk nincsenek összehasonlítható adatok

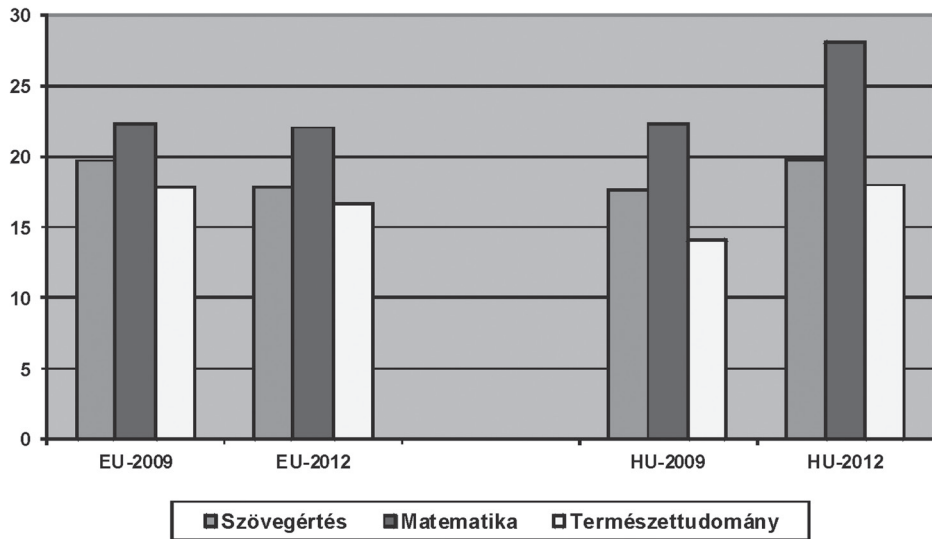
6. ábra. ISCED 3-as szintű (érettségizett vagy szakmunkás) végzettségű 20–24 évesek aránya a korosztály százalékában 9 országban, 2002–2012 (forrás: Eurostat database; OECD, 2013a)



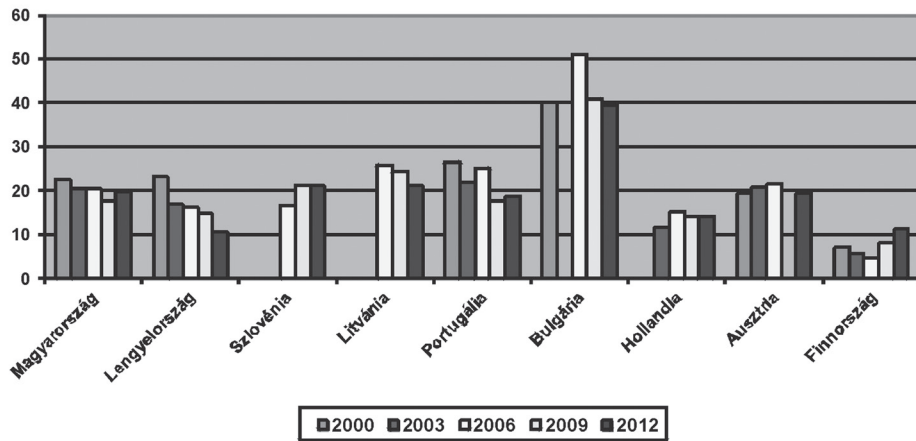
7. ábra. Az ifjúsági munkanélküliség aránya 9 országban, %, 2004–2012, június havi átlagok (forrás: Eurostat database)



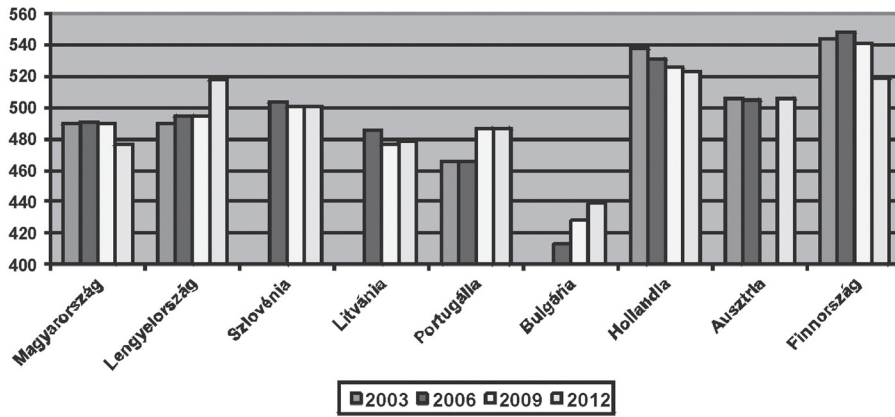
8. ábra. Korai iskolaelhagyás, nem tanuló és nem is dolgozó 20–24 évesek és ifjúsági munkanélküliségi ráta 7 országban (forrás: ???)



9. ábra. A PISA méréseken 2-es szint alatt teljesítők aránya Magyarországon és az Európai Unióban 2009-ben és 2012-ben (forrás: Radó, é. n.)



10. ábra. PISA: Szövegértésben a 2-es szint alatt teljesítők aránya, %, 2002–2012 (forrás: OECD, 2013b)



11. ábra. PISA: Matematika átlageredmények, 2003–2012 (forrás: OECD, 2013b)