

Kitörés



Foglalkoztatásba Ágyazott Képzés  
5.

# Kitörés

Egy foglalkoztathatóságot növelő program tanulságai

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet  
Budapest  
2008

*„A sebek felszaggatása magában valóban nem használ sokat,  
de a kérdések elkenése és a valóságos helyzettel való szembe nem nézés a  
sebek minden felszaggatásánál károsabb.”*

*(Bibó István)*

Szerkesztette: Mayer József

*A kötet szerzői:*

*Mayer József (1956):* oktatáskutató. Legutolsó publikációja: Frontvonalban (Adalékok az iskolai erőszakhoz). Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet, 2008.

*Nádori Judit (1975):* oktatáskutató, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársa. Legutolsó publikációja: A program szereplői. In: Életvilágok. Nyíregyházi Főiskola, 2007.

*Singer Péter (1961):* oktatáskutató, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársa. Legutolsó publikációja: Szakmunkások középiskolái – ma. NSZFI, 2008.

*Szira Judit (1955):* Roma Education Found, senior tanácsadó.

*Vigh Sára (1976):* fejlesztőpedagógus, Kossuth Lajos Gyermekotthon és Általános Iskola. Legutolsó publikációja: Frontvonalban (Adalékok az iskolai erőszakhoz). Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet, 2008.

Olvasószerkesztő: Hernádi Katalin

Tördelés: Kiss Tamás

© Nádori Judit, Mayer József, Singer Péter, Vigh Sára

ISBN: 978-963-682-619-2

ISSN: 1786-4879

Nyomdai munka:

Felelős kiadó:

# Tartalomjegyzék

<i>Mayer József – Szira Judit: Miért volt szükség a „FÁK-program”-ra?</i> . . . . .	7
<i>Mayer József: Integráció három dimenzióban</i> . . . . .	17
<i>Singer Péter: Az együttműködés kényszere és öröme</i> . . . . .	47
<i>Nádori Judit: A közismereti és szakmai képzés eredményeiről</i> . . . . .	55
<i>Mayer József – Vigh Sára: Módszerek és jó gyakorlatok</i> . . . . .	67



# Miért volt szükség a „FÁK-program”-ra? <sup>1</sup>

## Bevezetés

A hagyományos magyar iskolarendszer arra a föltételezésre épült, hogy a társadalmi struktúra viszonylag állandó, így a társadalmi eligazodáshoz szükséges tudás is csak lassan és kiszámíthatóan változik. Ebből a felfogásból sajátos tudás-, illetve tanulásfelfogás következik. A formális iskolai oktatás keretében – életünk első harmadában – lényegében megszerezzük általános műveltségünket és szak-képzettségeink nagyobb részét is, amely kisebb bővítésekkel kitart életünk végéig. De mi történik akkor, ha ez a folyamat valamilyen ok miatt nem megy végbe zavartalanul? Erre a problémára kívánt válaszolni az a program, amelyet 2002-ben indított el az Oktatási és Kulturális Minisztérium (akkor Oktatás Minisztérium), az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (OFA) és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (akkor Országos Közoktatási Intézet). Jelen kötetben e több éven át tartó kutató és fejlesztő tevékenység összegzését végezzük el. A kötet önállóan is haszonnal forgatható, ám teljesebb tudást ad az olvasó számára, ha ismeri az előzményeket, azokat a köteteket, amelyeket a program során írtunk és jelentettünk meg.<sup>2</sup>

A társadalom demokratizálódása szempontjából az első alapvető kérdés az, hogyan képes majd a nem demokratikus szemlélet alapján szerveződő közoktatási rendszer demokratikus gondolkodási és cselekvési mintákat közvetíteni egy olyan társadalom számára, amely szintén nem rendelkezik széles körű demokratikus hagyományokkal. Közismert, hogy a magyar iskolarendszer a meglehetősen katonás poroszos minták alapján szerveződött, ez határozta meg belső struktúráját és társadalmi viszonyrendszerét is. Ebben az értelemben a hagyományos iskola belső világa semmiképpen nem nevezhető demokratikusnak, és az iskola által közvetített gondolkodási és viselkedési minták is nagyjából a korábbi évtizedek keményebb vagy puhább diktatúráinak viszonyait tükrözik. A magyar társadalom demokratikus átalakításának igénye azonban alapjaiban értelmezte át az állam és az állampolgár kapcsolatát, a társadalom értékrendjét, erkölcsi és jogi viszonyait. Nyilvánvaló lett, hogy a korábbi oktatási szemlélet tartalmában és módszereiben

<sup>1</sup> A bevezető alapját az Európai Bizottság Befogadás és esélyegyenlőség munkacsoport számára készített „Vitaindító” képezte.

<sup>2</sup> Munka és tanulás. OKI, 2004; Bevezetés a mentorpedagógiába. OKI, 2004; Egymásra utalva. OKI, 2005; Felkészülés az érettségire. OKI, 2008.

egyaránt alkalmatlan az új társadalmi szükségletek kielégítésére: az önállóan gondolkodó, vállalkozó szellemű, jogaikat ismerő, a társadalmi együttélési szabályokat kölcsönösen gyakorló (állam)polgárok nevelésére.

## **Esélyegyenlőségek az oktatásban**

A magyar közoktatási gyakorlatban nem érvényesül az esélyegyenlőség elve, ugyanis a rendszer nem biztosít azonos minőségű oktatási szolgáltatást valamennyi tanköteles korú gyerek számára. Az oktatásban tapasztalható egyenlőségek kialakulásában meghatározó szerepe van a családok közötti jelentős társadalmi és gazdasági különbségeknek és a középosztály szelekciós nyomásának, amelyek következtében nagy a szakadék a különböző iskolák oktatási színvonala és tanulói összetétele között. A magyarországi oktatási rendszer nemcsak leképezi, hanem a közoktatás valamennyi szintjén érvényesülő erős szelekciós és szegregációs mechanizmusok, illetve az oktatás alacsony szintű kompenzációs képessége miatt fokozza is a társadalmi különbségeket, vagyis felerősíti a családi háttér, a „hozott hátrányok” hatását.

Az oktatási egyenlőségek kialakulásában a társadalmi rétegzettséggel szoros összefüggésben a területi-települési, valamint a kulturális és nyelvi különbségek is jelentős szerepet játszanak. A romák a minőségi oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférésben és iskolai pályafutásban is megmutatkozó esélyegyenlősége a magyar oktatáspolitikája egyik legsúlyosabb problémája.

A különböző egyenlőségek és hátrányok egymást részben átfedő, egymással kölcsönhatásban álló tényezők, amelyek összetett hatásmechanizmusokon keresztül befolyásolják a gyerekek iskolai pályafutását. Így például a lakóhely nemcsak az elérhető iskolák által biztosított feltételeken és oktatási minőségen keresztül, hanem a gazdasági és kulturális tőkéhez való hozzáférés vagy a korai családi szocializáció jellemzői révén is meghatározó a gyerekek tanulási esélyeire nézve. A különböző egyenlőségi dimenziók szoros összefüggése legnyilvánvalóbban a romák esetében mutatkozik meg: a roma családok lényegesen nagyobb arányban tartoznak a társadalom gazdasági, szociális és kulturális szempontból leghátrányosabb helyzetben lévő szegény és mélyszegény rétegeihez, mint a nem romák. A roma tanulók körében a nem romákhoz képest másfélszeres a hátrányos és kétszeres a veszélyeztető családban élők aránya.

Az oktatási rendszer erőteljes szelekciós mechanizmusainak köszönhetően az iskolák jelentős része viszonylag homogén az ott tanuló gyerekek társadalmi és gazdasági státuszát, kulturális háttérét és tanulmányi eredményét tekintve.

Az oktatásban megjelenő egyenlőségek növekedését az elmúlt másfél évtizedben jelentősen elősegítette a szabad iskolaválasztás rendszere, az intézmények viszonylag széles körű autonómiája és törvényellenes, de a gyakorlatban igen elterjedt felvételiztetési gyakorlata. A szabad iskolaválasztás értelmében minden szülőnek elvi lehetősége nyílt arra, hogy gyermekét a neki leginkább megfelelő oktatási intézménybe írassa be. Az iskolák pedig körzeti kötelezettségeiken felül szabadon dönthetnek arról, mely gyerekeket veszik fel és melyeket nem. A középosztálybeli, nagyobb gazdasági és kulturális tőkével rendelkező és magasabb iskolai végzett-

ségű szülők sok esetben körzeten kívüli, magasabb színvonalú oktatási szolgáltatást nyújtó, ezáltal kedvezőbb továbbtanulási és karrieresélyeket biztosító iskolába íratják gyermekeiket. A hátrányos helyzetű családok ugyanakkor nem tudják vállalni a körzeten kívüli iskola választásával járó – utazásban, időben, költségekben megnyilvánuló – terheket. Ezen túl információs és kapcsolati hátrányban vannak a középosztálybeli családokkal szemben: kisebb a valószínűsége, hogy felismerik a megfelelő iskola kiválasztásának jelentőségét, hogy tudják, mely iskolák jobbak, és el is tudják érni, hogy gyermeküket oda felvegyék.

Az iskoláknak elemi érdeke a kedvező szociokulturális háttérű tanulók kiválogatása, mert a magas gazdasági és társadalmi státuszú, jelentős kulturális tőkével rendelkező családokból érkező gyerekek oktatása egy sor pedagógiai nehézségtől kíméli meg a tanárokat. A differenciált pedagógiai módszerek alkalmazásának hiánya is arra készteti a pedagógusokat, hogy a munkájukat megkönnyítendő homogén iskolai osztályok kialakítására törekedjenek. Mivel a hatályos közoktatási törvény tiltja az általános iskolai felvételi vizsgát, az iskolák egy része valamilyen burkolt formában – ismerkedő beszélgetésekkel, játékos foglalkozásokkal, vetélkedőkkel – szűri a gyerekeket. Az iskolán belül további eszközöket kínál a szelekcióhoz a tagozatos és speciális osztályok indítása.

A rendszer emellett nemcsak a gyerekek beiskolázása terén szelektív, hanem a minőségi oktatás feltételeit – a magasan képzett, jó pedagógusokat, a pénzügyi forrásokat, a tantervi rugalmasságot és a szakmai innovációs lehetőségeket – is egyenlőtlenül osztja el az iskolák között. Ennek következtében az iskolák az oktatás minőségét tekintve is erősen polarizáltak: kedvező tárgyi és személyi feltételekkel működő, magas színvonalú oktatási szolgáltatást nyújtó iskolák alakultak ki a középosztály számára és forráshiányos, a személyi és tárgyi feltételek, illetve a szakmai minőség terén hátrányos helyzetű intézmények az alacsony szociokulturális státuszú gyerekek számára.

A 2000-ben és 2003-ban lebonyolított PISA-vizsgálatok eredményei alátámasztják a magyar oktatási rendszer szelektivitását és ennek a tanulói teljesítményekben megnyilvánuló hatását. A szülők iskolai végzettsége és munkaerő-piaci pozíciója (foglalkozási presztízse) mindenhol erőteljesen befolyásolja a gyerekek iskolai teljesítményét, de a vizsgálatban részt vett országok közül hazánkban hat a legerősebben a családi háttér a tanulók teljesítményére.

A felmérések szerint ugyanakkor a tanulók teljesítményére nagyobb hatással van az adott iskolába járó tanulók szocioökonómiai háttérének átlagos értéke, mint az egyes tanulók családi háttere, tehát az iskolai sikeresség attól függ, milyen iskolába jár a tanuló. Míg az OECD-országokban átlagosan a tanulók közötti olvasási teljesítményben megmutatkozó különbségek 36 százalékát magyarázzák az iskolák közötti különbségek, addig a magyar tanulók esetében ez az arány 71 százalék.

A tanulók társadalmi háttere tehát az iskolák homogén tanulói összetételén keresztül hat a tanulmányi teljesítményre. Ha a hátrányos helyzetű tanulók olyan iskolákban tanulhatnak, ahol a többség kedvező családi háttérű, nagy valószínűséggel behozhatnák a családi-társadalmi háttéréből fakadó lemaradásukat. Azonban sajnos Magyarországon a szelekciós mechanizmusok következtében az oktatási rendszer fokozza a „hozott” hátrányokat.

Magyarországon a közoktatási rendszeren belül számos dimenzióban mutatkoznak területi és települési egyenlőtlenségek, vagyis a lakóhely számos esetben jelentős oktatási hátrányok forrásává válik. A települések mérete szerint nagyon jelentős különbségek vannak az önkormányzatok oktatási kiadásaiban, az oktatás személyi és tárgyi feltételeiben, illetve az oktatás minőségében. Az oktatás települési egyenlőtlenségei a kistelepülések kisiskoláiban érvényesülnek a legnagyobb mértékben. Ezekben az iskolákban jellemzően nagyobb az egy pedagógusra jutó tanulók száma, alacsonyabb a pedagógusok iskolai végzettsége, és az országos átlagnál lényegesen rosszabb a szakos pedagógusokkal való ellátottság. Az iskolaépületek állapota és felszereltsége (tornaterem, udvar, számítógéppel való ellátottság, internet-hozzáférés stb.) is elmarad a nagyobb települések iskoláira jellemző szinttől.

A különböző méretű településeken élő gyerekek teljesítménykülönbsége nemzetközi összehasonlításban is igen nagy: a háromezer lakosnál kisebb településeken és a Budapesten tanuló gyerekek iskolai teljesítménye közötti különbség messze meghaladja az OECD-átlagot.

A 15 éves diákok átlagos teljesítménye településtípusonként Magyarországon és az OECD-országokban

	Településtípus	Falu, kevesebb mint 3000 lakos	Város, több mint 1 millió lakos	Különbség
Magyarország	Olvasás	359	484	125
	Matematika	365	490	125
	Természettudomány	371	494	118
OECD-országok átlaga	Olvasás	481	510	29
	Matematika	482	510	28
	Természettudomány	480	514	34

Forrás: PISA 2000 adatbázis.

## Célcsoportok

### A) Bevándorlók

A magyarországi bevándorlók döntő többsége a szomszédos országokból – elsősorban Romániából – érkező, magyar etnikumú és anyanyelvű állampolgár. A legnagyobb volumenű bevándorlót küldő nem szomszédos ország Kína, ahonnan a letelepedésért folyamodók aránya 2005-ben haladta meg először az 5%-ot. A bevándorló gyerekek túlnyomó többsége magyar tannyelvű iskolában, integráltan, a többségi tanulókkal keveredve tanul. A bevándorlók szegregált (külön osztályban való) oktatása még ott sem jellemző, ahol nagyobb kolóniában élnek. Egy, a ki-

lencvenes évek végén végzett felmérés eredménye szerint az általános iskolások sokkal inkább elfogadják a bevándorló (erdélyi, arab, kínai) tanulókat, mint a roma gyerekeket.

## B) Nemzetiségek

A magyarországi ún. történeti kisebbségek – elsősorban a németek, horvátok, szerbek, szlovákok – túlnyomó többsége nemzetiségi, vagyis anyanyelvű, két tannyelvű, illetve a nemzetiség nyelvét idegen nyelvként oktató iskolákban tanul. A nemzetiségi iskolák elsődleges célja a nemzetiségi nyelv és kultúra megőrzése és átörökítése. Az utóbbi 10-12 évben a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók száma jelentősen csökkent, a kétnyelvű képzésben részesülő és a nemzetiségi nyelvet tantárgyként oktató iskolákban tanulók száma viszont növekvő tendenciát mutat.

## C) A roma tanulók oktatása

Becslések szerint 1999-ben a tanköteles korúak 11 százaléka volt roma, és arányuk 2008 körül várhatóan eléri a 15 százalékot.

A romák iskoláztatási hátrányainak háttérben álló legfontosabb okok a tanulók családi szocializációjának különbözősége, a nyelvi hátrányok, az óvodába járó roma gyerekek alacsony aránya, a roma népesség szociális helyzete, magas arányú munkanélkülisége, területi elhelyezkedése, a hátrányos megkülönböztetés, a szegregáció és a pedagógiai gyakorlat hiánya.

A roma családokra – és általában a szegény szubkultúrában élő családokra –, illetve a többségi társadalomhoz tartozó családokra jellemző szocializáció sajátosságai nagymértékben eltérnek egymástól, ezért az iskoláskorba lépő roma gyerekek tudása és tanuláshoz való viszonya nem kompatibilis a középosztály normarendszere szerint működő iskola keretei között. A kutatások azt mutatják, hogy a roma gyerekek e „hozott” hátrányai a formális oktatásban eltöltött idő alatt növekednek. A családi és társadalmi háttérből adódó hátrányok csökkentése integrált, többségében kedvező társadalmi státuszú gyerekekből álló iskolákban és osztályokban folyó oktatással, a roma gyerekek sajátos nevelési és oktatási igényeinek megfelelő pedagógiai módszerek és gyakorlat alkalmazásával volna megvalósítható. Ezzel szemben Magyarországon a roma gyerekek többségének oktatása szegregáltan, homogén roma vagy roma többségű osztályokban, az átlagosnál rosszabb tárgyi és személyi feltételek mellett, gyakran csökkentett követelményrendszer alapján folyik. Mindez jelentősen rontja a roma tanulók továbbtanulási és ezáltal társadalmi mobilitási esélyeit.

A roma gyerekek elkülönített oktatása iskolák közötti és iskolán belüli szegregáció révén valósul meg.

Az iskolák közötti szegregáció a demográfiai folyamatok, a lakóhelyi szegregáció és az oktatási rendszer szelektivitásának eredménye. Egy 2003-ban, az átlagosnál több hátrányos helyzetű gyereket oktató általános iskolákban végzett felmérés szerint a roma gyerekek 20-25 százaléka olyan iskolába jár, ahol a roma

tanulók aránya meghaladja a 40 százalékot, és minden hatodik olyanba, ahol a tanulók több mint fele roma.

2003/2004-es tanév	Nem roma tanulók (%)	Roma tanulók (%)
Olyan iskolába jár, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 40%-ot	2,5	21,4
Olyan iskolába jár, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 50%-ot	1,4	16,4

Forrás: Roma és nem roma tanulók továbbtanulási adatai, 2002/2003.

A szociális és etnikai gettónak tekinthető roma többségű iskolák kialakulásában jelentős szerepet játszik a nem roma gyerekek elvándorlása más iskolákba. Ezt támasztja alá, hogy az egy iskolát működtető kistélepüléseken minél magasabb egy iskolában a roma tanulók aránya, annál nagyobb a más településekre eljárók aránya is.

Azokon a településeken, ahol magas a roma gyerekek aránya, sok iskola működtet egymással párhuzamosan homogén roma és nem roma osztályokat vagy olyan osztályokat, amelyek etnikai összetétele nagymértékben eltér. A roma gyerekek iskolán belüli elkülönítésének elterjedt eszköze a csökkentett követelményrendszerű felzárkóztató vagy gyógypedagógiai osztályokban való elhelyezésük. Országos szinten 80% fölértébe becsülhető azoknak a roma gyerekeknek az aránya, akik ilyen, a tanulási és foglalkozási életpálya-lehetőségeket jelentősen leszűkítő oktatásban részesülnek.

Az utóbbi 15 évben számottevően megnőtt az általános iskolát befejező roma gyerekek aránya. Míg a kilencvenes évek elején a romák alig fele, az elmúlt években legalább 90 százaléka végzi el mind a nyolc osztályt, igaz, hosszabb idő alatt, mint nem roma társaik: a roma gyerekek 40-45 százaléka 14 évesen, további 45 százaléka 15-16 évesen, mintegy 10 százaléka pedig 17-18 évesen.

Az elmúlt évtizedet a roma tanulók középfokú oktatásban való részvételének gyors expanziója jellemezte: 1993 és 2003 között 50%-ról 8%-ra csökkent az általános iskola után tovább nem tanuló roma gyerekek aránya. Továbbtanulási esélyeik azonban továbbra is messze elmaradnak nem roma társaikétól. A már korábban idézett felmérésben (lásd 7. oldal) részt vett iskolákban tanuló roma gyerekek alig több mint ötöde tanult tovább érettségit adó középiskolában, és közülük is csak 5 százalék jutott be a felsőfokú képzettség megszerzésére a legnagyobb esélyt nyújtó gimnáziumba. A nem roma gyerekek még ezekből a hátrányos helyzetű iskolákból is lényegesen nagyobb arányban tanulnak tovább érettségit adó középiskolákban. A vizsgált intézményekből a roma gyerekek nyolcszor nagyobb valószínűséggel nem tanulnak tovább az általános iskola után, és közel hatszor nagyobb valószínűséggel kerülnek a továbbtanulás és a munkaerő-piaci perspektíva szempontjából zsákutcát jelentő speciális szakiskolákba, mint a nem roma gyerekek.

	Nem roma tanulók (%)	Roma tanulók (%)
Nem tanul tovább	1,1	8,1
Speciális szakiskola	1,3	6,1
Szakiskola	33,0	63,8
Szakközépiskola	39,0	15,8
4 osztályos gimnázium	23,0	5,6
6 osztályos gimnázium	1,1	0,1
8 osztályos gimnázium	0,9	0,1

Forrás: Roma és nem roma tanulók továbbtanulási adatai, 2002/2003.

#### D) Sajátos nevelési igényű tanulók

A Magyarországon érvényben lévő meghatározás szerint sajátos nevelési igényű tanulónak számítanak a testi, mozgásszervi fogyatékos, az érzékszervi fogyatékos, az értelmi fogyatékos, a beszéd fogyatékos, az autista, a halmozottan fogyatékos, valamint a tanulásban súlyosan és tartósan akadályozott (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, mutizmus, hiperkinetikus, hiperaktív) gyerekek. A közoktatási intézményekben a tanulók 4%-át teszik ki a fogyatékos tanulók, az Oktatási Minisztérium adatai szerint az általános iskolákban 2005-ben közel 57 ezer fogyatékos gyerek tanult.

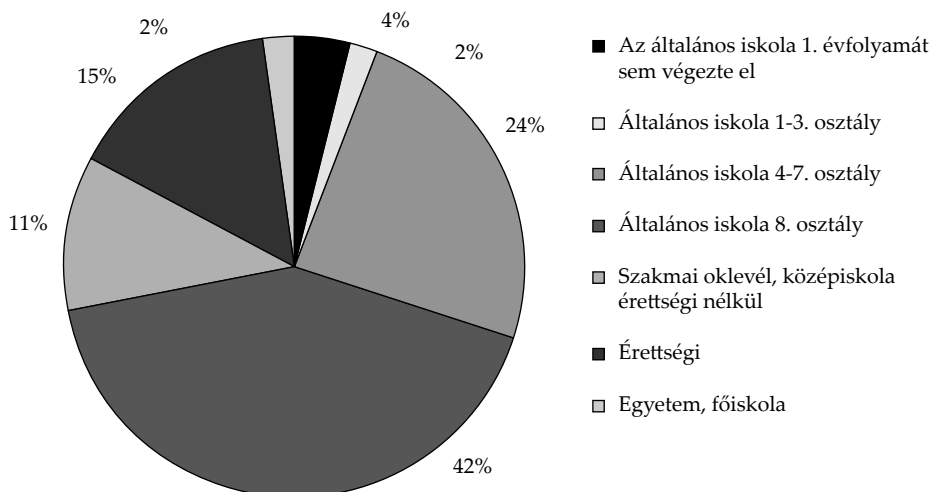
A magyar közoktatási rendszer nem biztosítja a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási esélyegyenlőségét. A különböző fogyatékossgal élő tanulók túlnyomó többsége specializált és izolált intézményekben tanul. Az empirikus kutatások azt mutatják, hogy a társadalom egészétől való izoláció ledolgozhatatlan hátrányokat okoz a munkaerőpiacon, és más területeken is akadályozza a fogyatékkal élők társadalmi beilleszkedését.

A fogyatékosok iskolai végzettsége lényegesen elmarad az ép társadalomra jellemzőtől. A 15 éves és idősebb fogyatékos népesség több mint 70%-ának legfeljebb alacsony fokú végzettsége van.

Az enyhe fokban értelmileg akadályozott gyerekek speciális iskoláiban jelentős számban tanulnak nem fogyatékos, de hátrányos társadalmi státuszú, többségében roma gyerekek, akiket a szakmai bizottságok „enyhe fokban értelmi fogyatékosnak” minősítettek. A roma gyerekek elkülönítésének egyik intézményszerű módja a „kiszegítő” iskolákba való átirányítás. Jelenleg az ilyen speciális tantervű iskolába járó tanulók több mint 50%-a roma, és nagyjából minden ötödik roma gyerek kiszegítő osztályban tanul.

A sajátos nevelési igényű tanulók oktatási integrációjának lehetősége a magyar oktatáspolitikai diskurzus homlokterébe került az elmúlt években. Egy 2005-ben végzett felmérés nyomán az OECD is felhívta a figyelmet az enyhe fokban sérült gyerekek oktatási szegregációjának problémájára, és javasolta a súlyos értelmi és testi fogyatékos gyerekek kivételével valamennyi „lassúbb tanulási és fejlődési” tendenciákat mutató gyerek integrált nevelését. (*Equity in Education*, OECD, Párizs, 2005)

A 15 éves és idősebb fogyatékosok megoszlása iskolai végzettségük szerint, 2001



A magyar oktatási rendszerben azonban hiányoznak az integrált nevelés tárgyi és személyi feltételei. A fogyatékos gyerekek integrált nevelésének megvalósítását nehezíti az is, hogy az ép tanulók szülei és a gyakorló pedagógusok többsége egyaránt idegenkedik a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált oktatásától. Egy, az Országos Közoktatási Intézet által 2000-ben végzett felmérés feltárta, hogy az integráció elsősorban a sérült gyerekek szüleinek kezdeményezésére, jellemzően csak az alsó tagozaton valósul meg. A kutatás ugyanakkor azt mutatta, hogy az integrált nevelés nem párosul differenciált pedagógiai módszerek alkalmazásával és a fogyatékos gyerekek speciális tantervi követelményeinek figyelembevételével.

## Összegzés

Az eddigiek alapján egyértelműen megállapítható, hogy a különböző oktatási egyenlőtlenségek nem kezelhetők önmagukban, egymástól és a közoktatás általános eredményességi, minőségi és hatékonysági problémáitól elválasztva. Ez olyan oktatáspolitikai kialakítást teszi szükségessé, amely a hozzáférés és a minőség biztosítását célul kitűzve az oktatás helyi szereplőit (fenntartókat, intézményeket, pedagógusokat) ösztönzi, készíteti és támogatja abban, hogy oktatási sikert biztosítsanak minden bármely releváns szempontból hátrányos helyzetű tanuló számára. Egy ilyen komplex oktatáspolitikai beavatkozás legfontosabb felvetései a következők lehetnek:

- A belépéskor jelentkező hátrányokat milyen módon lehet ellensúlyozni?
- Az oktatáshoz való hozzáférés akadályait milyen eszközökkel lehet felszámolni?
- Az iskolai kudarc mérséklésére milyen megoldások lehetnek hatékonyak?
- Az igazságtalan szelekciós mechanizmusokat hogyan lehet megakadályozni?
- Mit tehetnek a felelősök a roma tanulókat sújtó hátrányos megkülönböztetés felszámolásáért?
- Milyen módon terjeszthető el a befogadó pedagógiai gyakorlat és integráló iskolarendszer?
- Milyen megoldások találhatóak az alulteljesítő oktatási intézmények azonosítására és célzott fejlesztésére?

A bevezető fejezetben leírtak talán legfontosabb tanulsága számunkra az volt, hogy a közoktatás intézményrendszerében olyan működési „zavarok” adódnak, amelyek hagyományos (és csak) pedagógiai eszközökkel nem kezelhetők. Erre a felismerésre természetesen rajtunk kívül számos szakember eljutott. Mi az általunk létrehozott program segítségével egy, a tankötelezettségi határon túllévő alacsony iskolázottságú roma felnőttek számára igyekeztünk használhatóvá tenni az oktatási rendszert úgy, hogy a legkritikusabb elemeket, amelyek korábban a tanulás gátjainak mutatkoztak, másokkal cseréltünk fel. Emellett hasznosítottuk azokat a tapasztalatokat, amelyeket a nemzetközi és hazai gyakorlatban az egyéni támogatási rendszerekről láttunk vagy olvastunk.

Reményeink szerint – és ebben más projektek tapasztalatai is megerősítének bennünket – a rendszer mások számára és más területeken is használhatóvá válik, s ezzel hozzájárulhatunk a magunk szerény módján ahhoz, hogy a közoktatásban meglévő régóta megoldatlan problémák megoldásához közelebb kerülhessünk.



Mayer József

# Integráció három dimenzióban

## Út a tanulás és a munka világába

### I. rész

#### Bevezetés

A második világháborút követő évtizedek oktatásügyének visszatérő (és mindmáig valójában megoldatlan) problémája a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokhoz tartozó tanköteles tanulók, valamint felnőttek iskoláztatása. Az alapvető problémát az jelenti, hogy az ezekben a családokban élők többsége befejezetlen (többnyire alap-) iskolai végzettséggel rendelkezik, amely nem vagy csak nagyon ritkán tette/teszi lehetővé újabb tanulmányok elkezdését vagy az abbahagyott iskolai utak folytatását.

A rendszerváltást megelőző évtizedekben a szocializmus viszonyai között ennek a helyzetnek azért nem lehetett súlyos társadalmi következménye, mert egyrészt a teljes foglalkoztatottságot biztosító munkaerőpiac tompította az egyébként kedvezőtlen pozícióból eredő feszültségeket, másrészt pedig a kor politikai retorikája – és néha maga a valóság is – kezelte a társadalmi egyenlőtlenségből fakadó elégedetlenséget.

A rendszerváltást követően a gazdaság és a munkaerőpiac látványos (és gyors) átalakulása a korábbiakhoz képest is megnehezítette azoknak a helyzetét, akik továbbra is alacsony iskolázatlansággal és az új munkaerő-piaci igények szempontjából nem konvertálható szakképzettséggel rendelkeznek.

Az egyik alapvető problémának továbbra is az látszott, hogy a közoktatás rendszere nem képes megakadályozni azt, hogy az alacsony iskolázottság a társadalom alsó harmadában újratermelődjön. Számos tanuló idő előtt hagyja el a tanulás világát s válik befejezetlen – többnyire alacsony – iskolai végzettségűvé.<sup>1</sup> A következmények nem tértek el a korábban tapasztaltaktól. Azt lehetett látni, hogy az érintettek, éppen az oktatás területén keletkező deficit miatt nem voltak képesek arra, hogy önerőből folytassák tanulmányaikat és magasabb, illetve korszerűbb iskolai/szakmai végzettséghez jussanak. (Az más kérdés, hogy a „fekete gazdaság” szívó hatása bizonyos szempontból ismét tompította a problémát. Az azonnali – és

<sup>1</sup> Lásd erről: Tanulói utak. OGI, 2006. Szerk.: Imre Anna.

biztosnak tetsző – jövedelemszerzés lehetősége az időt és ambíciót szinte mindig a tanulástól vonta el!)

Ez a felismerés vezette el oda az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet<sup>2</sup> munkatársait, hogy több külső szakértő bevonásával 2003-ban olyan támogatási programot dolgozzon ki és valósítson meg, amely működtetése esetén képessé válik a szóban forgó probléma hatékony kezelésére.<sup>3</sup> A cél az volt, hogy egy olyan oktatási- képzési modellt dolgozzunk ki, amely alkalmas lehet alacsony iskolázottságú, a tanulás világától távol álló társadalmi csoportok tagjainak mind az iskoláztatására, mind pedig a képzésére. Noha nem mondtuk ki, valójában klasszikus „második esély” jellege volt az elképzeléseinknek, mert a célszemélyek számára a tanulás újrakezdése és annak sikeres folytatása mellett tartós foglalkoztatást ígért, amit a munkaerő-piaci helyzet stabilizálódásának az alapvető feltételének tekinttünk. Az sem volt mellékes, hogy e programokat időben összevontuk, mert számos korábbi – kevésbé sikeres – kezdeményezés meggyőzött arról, hogy stabil megélhetést biztosító források nélkül illúzió abban hinni, hogy a tanulás sikeres lehet.

A másik megfontolás az volt, hogy egy időben lehet biztosítani e konstrukcióval mind a munkakultúra, mind pedig a tanulási kultúra megszerzését, amelyek az adott – e célra kialakított – helyzetben egymást erősíthetik.

Nem volt véletlen az sem, hogy e modell kipróbálásnak terepül az iskolákat választottuk. A roma tanulók problémája nehezen kezelhető az intézmények számára, e tanulók jelenléte a közoktatás intézményeiben számos konfliktusnak a forrását képezik. Úgy véltük, hogy e problémák megoldása és a konfliktusok csökkentése nem képzelhető el az érintettek bevonása nélkül. Ezért formáltuk meg azt a munkakört, amelynek a lényegét a koordinációs tevékenység jelentette, s amelyet éppen a megoldandó cél érdekében roma származású munkavállalókkal kívántunk betölteni.

Az iskolákban, a kísérlet terepein számos esetben megütközést keltett az elképzelés. Nehezen tudták elképzelni a diplomás pedagógusok (és más nem pedagógus végzettségű munkavállalók), hogy az alacsony iskolázottságú (és sok esetben teljesen képzetlen) munkavállalók képesek lesznek a feladatok megoldására. Ma már látjuk, hogy képesek voltak. A sikerességet több tényező jelenti. Egyrészt az, hogy a programot elkezdők túlnyomó többsége most már érettségivel és felsőfokú szakképesítéssel rendelkezik. Ezek jól mérhető és adatolható elemek. A másik fontos elem az, hogy a programban szerepet vállaló pedagógusok új szakmai professzióra tettek szert, mentorrá váltak, e kifejezés eredeti értelmében.<sup>4</sup> Négy gimnázium és egy piaci alapon működő képzőszervezet a „távtanulás/távtanítás/” speciális formáit sajátította el annak érdekében, hogy a vizsgáztatást sikeresen tudják megoldani.

E többéves program zárókötetét tartja kezében az olvasó. A célunk az, hogy bemutassuk azt a modellt, amelyet éveken keresztül formáltunk annak érdekében, hogy az más területeken is tömeges méretekben alkalmazható legyen.

<sup>2</sup> Akkor még Országos Közoktatási Intézet.

<sup>3</sup> Az előzményekről lásd: Munka és tanulás. OKI, 2005. Szerk.: Mayer József.

<sup>4</sup> Lásd erről: Mayer József: A mentorokról, a mentorálásról és a mentorképzésről. In: Felkészülés az érettségire. OFI, 2008. 9–15.

## Néhány tanulság – történeti megközelítésben

### 1. Vita a hátrányos helyzetű tanulókról

Az MSZMP VIII. kongresszusa javaslatot tett arra, hogy szüntessék meg az iskolákban a szociális származás szerinti nyilvántartást. Ezt a párt XI. kongresszusa megerősítette. Ezt követően került sor a Pedagógiai Szemlében, amely akkor az Országos Pedagógiai Intézet folyóirata volt, 1967. február 17-én egy ankétra, amelyet a hátrányos helyzetben lévő tanulók nevelési problémájának kérdéseiről szerveztek.. A vitaindítót Bakonyi Pál főigazgató-helyettes tartotta. A főigazgató-helyettes bevezetésül megállapította, hogy *„a proletárdiktatúra rendszerében leraktuk a szocializmus alapjait. A szocializmus: osztály nélküli társadalom, amelyben a politikai szükségszerűség, hogy ne tegyünk adminisztratív eszközökkel származás szerint megkülönböztetést növendékeink között. Az azonban kétségtelen, hogy a mi konkrét, szociális körülményeink között nem indulnak egyenlő feltételekkel a tanulók az iskolában. De az valószínű – tette hozzá –, hogy teljesen egyenlő feltételek még hosszú történelmi korszakon át sem fognak létrejönni.”*<sup>5</sup> Fő problémának azt látja, hogy a budapesti középiskolákból a fizikai dolgozók gyermekeinek a 37,6%-a morzsolódik le, szemben a szellemi dolgozók gyermekeinek 5,8%-val. Általában gondnak tartja, hogy a középiskolákba a fizikai dolgozó gyermekei jóval csekélyebb arányban iratkoznak be, mint ahogy az a lakosság egészében elfoglalt arányuk (71,5%) alapján kívánatos lenne. Több kutatásra hivatkozva megállapítja, hogy a szülők iskolai végzettségének meghatározó jelentősége van a *„gyermekek otthoni segítésében, kulturális ellátottságában”*.<sup>6</sup> Végül – állapítja meg – nem kedvez a (tovább)tanulásnak az sem, ha valaki széthulló családban él. A vitaindító egyértelművé tette azt, hogy hátrányos helyzetűnek – szemben a szellemi dolgozók gyermekeivel – a fizikai dolgozók gyermekei minősülnek, mert a család kulturális feltételrendszere nem teszi lehetővé a tanulás megfelelő szintű és hatékonyságú támogatását. Ezt követően javaslatokat tesz arra, hogy melyek lehetnek azok az eszközök, amelyeknek a segítségével az érintett tanulók hátránykompenzációja megvalósítható lenne. A Bakonyi által kínált eszköztár a ma szemüvegén keresztül is rendkívül tanulságos:

- önállóság fejlesztése az ismeretek megszerzésében,
- az iskola oldja meg a tanulási nehézségekből adódó feladatokat, s ezeket ne hárítsa szülőkre,
- az órai munka hatékonyságának növelése érdekében szükségesnek tartja a differenciált foglalkozások bátrabb alkalmazását,
- a tanulók jobb és alaposabb megismerését.

Jól látszik, hogy a vitaindító – noha nem zárja ki a lehetőségét – alapvetően a családi körülményekben látja a hátrányok forrását, bár csak közvetve utal a javasolt módszereken keresztül arra, hogy a hagyományos iskolai gyakorlat fenntartása nem fogja meghozni a kívánt eredményt.

<sup>5</sup> Pedagógiai Szemle, 1967. 385.

<sup>6</sup> Uo.

Sántha Pál általános iskolai igazgató, aki mellelleg a filozófiai tudományok kandidátusa is volt, arról írt, hogy a szocialista fejlődés évtizedei sem voltak képesek arra, hogy a gyerekek „mikrokörnyezetében” jelen lévő, többnyire társadalmi eredetű egyenlőtlenséget felszámolják. Ő az alapvető problémát „az egyes családok között fennálló műveltségbeli színvonalkülönbségben” látja, és kijelenti, hogy „a felsőfokú iskolai végzettségű szülők ..., illetve az alacsony iskolai végzettségű szülők (legfeljebb öt osztályt végeztek) gyermekeinek tanulmányi átlaga között általában egy egész osztályzatnyi különbség mutatkozik”. Ezért az a javaslata, hogy a „család kulturális helyzetéből fakadó hátránya leküzdésére kell mindenekelőtt koncentrálnunk közoktatás-politikai-pedagógiai erőfeszítéseinket”. A megoldásokat illetően meglepően széles körű javaslatlattervvel áll elő. Egyrészt a szülők pedagógiai kultúrájának a növelését tartja fontosnak, másrészt pedig a tanórai módszerek korszerűsítését, a pedagógusok módszertani megoldásainak a gazdagítását. Ebben az összefüggésben említi a korszerű (audiovizuális) eszközök alkalmazásának szükségességét mellett a tanulói aktivitás és érdeklődés felkeltését támogató pedagógiai megoldásokat is.

A harmadik hozzászóló a vitához Gázsó Ferenc vezető szakfelügyelő volt. Először statisztika adatokkal igazolta azt, hogy valóban komoly problémák mutatkoznak a hátrányos helyzetű családokból érkező tanulók továbbtanulásával (általában tanulmányaikkal) összefüggő kérdésekben, majd megjelölte az okot is, azt, amelynek a változatlansága mind a mai napig akadályt képez azoknak a tanulásában, akik valamilyen szempontból hátrányos helyzetűnek minősülnek. „Valamennyi rendelkezésünkre álló adat azt igazolja, hogy az iskola nyolc, sőt tizenkét évi munkával sem tudja eléggé hatékonyan ellensúlyozni a családi környezet adta művelődési hátrányokat.”<sup>7</sup> Az itt írtakat később kiegészíti még egy – módszertani megoldásként is felfogható – javaslattal: „A művelődési egyenlőtlenségek hatékony ellensúlyozásában tehát aligha képzelhető el más megoldás, mint a hátrányok felhalmozódásának megelőzése.”<sup>8</sup> Ezek a megjegyzések azért fontosak, mert amióta a szerző leírta őket, az iskola szerepe a hátránykompenzációban alapvetően nem változott meg. Arról van szó, hogy az iskola az esélyek különbségéből adódó problémákra nem tudott hatékony pedagógiai választ adni, sőt, idővel megfigyelhető volt az is, hogy a tanulók teljesítménye közötti különbségek az iskoláztatás végén nagyobbak voltak, mint az oktatás kezdetekor.

A vitába Kiss Árpád is bekapcsolódott, és részben megerősítette azt, amit Gázsó Ferenc mondott. Ő is úgy látta, hogy a probléma gyökere a társadalmi és gazdasági feltételekből ered. Mondandójának kulcselemét mégis az képezte, hogy igyekezett meghatározni a iskola feladatát. „Igen finom módon kell a követelményeket és az előrehaladás ütemét az egyes tanulókhöz is hozzáigazítani.”<sup>9</sup> Ennek a megjegyzésnek is nagy jelentősége van, mert mind a mai napig gondolatilag nem meghaladott módszertani megoldást vet fel, nevezetesen azt, hogy a hátrányos helyzetű (és sok esetben tanulási nehézségekkel küzdő) tanulók számára egyéni tanulási útvonalakat és egyéni fejlesztési terveket célszerű kidolgozni a tanulók számára.

7 Pedagógiai Szemle, uo.

8 Magyar Hírlap, 1971. 05. 29. (Hétvége I.)

9 Pedagógiai Szemle, uo.

Ballér Endre a korábban elhangzottakhoz képest nem mondott már újdonságot, viszont azokat összefoglalva állapította meg, hogy „... amíg ezen és más feladatokon belül (módszertan, tanulókkal való bánásmód stb. – M. J.) nem történik jelentős előrelépés, addig a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás nem lehet eredményes”.<sup>10</sup> A tanulmány befejezéseként még hozzáteszi, hogy a siker nélkülözhetetlen elemét a tantestület elvi és gyakorlati egységének a megteremtése képezi.

Veress Judit hozzászólása az iskolarendszer működésében megnyilvánuló szelekciós mechanizmusokra vonatkozik. Számára az a kérdés, hogy legnagyobb problémának az iskolai követelmények teljesíthetlenségét kell-e látnunk, vagy az erről nagyon nehezen leválasztható adminisztrációt? Megítélése szerint e két tényező ugyanis olyan szűrőrendszert alkot, amely „mintegy automatikusan kiszűri többek között a fizikai dolgozók tanulni vágyó gyermekeinek a jelentős részét is”.<sup>11</sup> Ez azért van, fogalmazza meg, mert az iskolai követelményeket azoknak magas szintje miatt csak a legjobb tanulók tudják teljesíteni, így azok a tanulók, akik különféle hátrányokkal indulnak iskolai pályafutásuk során, gyakorlatilag nem léphetnek azokba a középiskolákba, amelyek az egyetemekre és főiskolákra kínálnak továbbvezető utat. A jelenlegi helyzet, állapítja meg végül, az értelmiségi családokból érkező tanulóknak kedvez.

Simon Gyula, a Magyar Pedagógiai Társaság főtítkára „magasabb nézőpontból” vizsgálta a kérdést. Egyrészt megállapította azt, hogy a probléma vizsgálata csak „össztársadalmi” szempontból vezethet sikerre, amivel nem akarta azt mondani, hogy a megoldáskeresésben a pedagógiának másodlagos szerep juthat. Sőt! Hangsúlyozza annak a szükségességét – anélkül, hogy konkrét megoldásokat mutatna –, hogy fel kell tárnunk azokat a módszertani, nevelési és szervezeti megoldásokat, amelyek „jó úton” járnak. (Nyilván ma azt mondanánk, hogy össze kell gyűjteni a „jó gyakorlatokat”) Erre azonban egyelőre még nem került sor.

Ezzel szemben Kovács Péter, a budapesti I. László Gimnázium igazgatója kijelentette, mivel a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének az elősegítésére komoly forrásokat még nem tudtak mozgósítani, az eredmény is ennek megfelelő, mert „nem tudtuk felszámolni, megoldani a hátrányos helyzetű tanulók gondjait, kérdéseit”.<sup>12</sup>

Jól érzékelték a források hiányát Kontra György is, aki arról beszélt, hogy a támogatásoknak van egy olyan „kritikus tömege”, amely alatt nem lehet sikert elérni.

Komár Károly és Tihanyi Andor, az Országos Pedagógiai Intézet tanszékvezető docensei a továbblépés elengedhetetlen feltételének tartották azt, hogy településtípustól függetlenül el lehessen érni, hogy minden tanuló eredményesen fejezze be az általános iskolát. A pedagógusok szakmai felkészültségén túl kulcselemnek tartják e tanulók számára a közvetlen tanulmányi segítségnyújtás formáit (tanulópárok, konzultációk szervezése, a sajátos érdeklődés kielégítése, viták szervezése, olvasásra serkentés).

---

10 Uo.

11 Uo.

12 Uo.

Fábián Gyula újságíró a tanyai kollégiumok rendszerének a felújítását javasolta a vitában, míg Bodó László a középiskolákban két éven keresztül tartó felzárkóztatást, ismeretpótlást ajánlotta orvosságként.

Jól látszik ebben a vitában az, hogy a közoktatás rendszere nem vagy csak nagy hibaszázalékkal tudott megbirkózni azokkal a feladatokkal, amelyek az új történelmi és társadalmi feltételekből következtek számára.

Az alapvető gondot azoknak a tanulóknak a tömege jelentette, akik nem voltak felkészülve/felkészítve arra, hogy a tankötelezettség befejezéséig az iskolában kell maradniuk s számukra lehetőség szerint befejezett alapküvé végzettséget kell(ett) volna biztosítani. Ez módszertani szempontból érte készületlenül a pedagógusokat, függetlenül attól, hogy alap- vagy középfokon tanítottak.

A következő elemet az ideológiai prés jelentette, mert a hatalom mindenképpen elvárta (volna) azt, hogy a fizikai dolgozók családjából érkező és a szakzsargonban (jobb ötlet hiányában) hátrányos helyzetűnek minősített tanulókat minél magasabb arányban legyenek képesek az iskolák (és pedagógusaik) a nehézségeket leküzdve eljutatni az iskolarendszer közép- és felsőfokú állomásaira. Ehhez – és ez a vitából is kitént – megfelelő támogatás(i rendszer) nem állt rendelkezésre.

A vita azonban azt is tükrözte, hogy milyen bizonytalanságok övezték a hátrányos helyzetű tanuló fogalmát. Gyakorlatilag csak a kultúrához fűződő viszony az, ami a kérdést eldönti vagy másképpen maga az iskolázottság. De ezek már következmények, viszont a valódi okok (egy részének) feltárása ideológiai akadályokba ütközik. Nem volt érinthető a szegénység kérdése, mint ahogy az sem képezte a vita tárgyát, hogy milyen oktatás(politika)i megoldásokat kellene/lehetne alkalmazni a szocialista társadalom periferiáján (vagy azon túl) élő roma népesség iskoláztatásával kapcsolatban.

## 2. A probléma tovább él!

A hátrányos helyzetű tanulók (és persze társadalmi csoportok problémájára nem született az 1960-as évek végéig megnyugtató megoldás. Az új évtized első évében tette közzé Hegedűs András *A szocialista társadalom struktúrájáról* címet viselő kismonográfiáját.<sup>13</sup> A szerző megállapítja, hogy a szocialista társadalom struktúrájában jelentős változások mentek végbe az elmúlt évtizedben. A változások legfontosabb jegyeit az analfabéták arányának a csökkenésében (5,9%-ról 3%-ra) és az érettségizők arányának a növekedésében (4,2%-ról 8,8%-ra) látja.<sup>14</sup> Ezt követően azonban felhívja a figyelmet arra, hogy a statisztikai mutatók nem minden esetben felelnek meg a tényleges társadalmi helyzetnek, mert az olvasni tudók esetében komoly mértékben kell számolni azokkal, „*akik így vagy úgy megtanultak írni és olvasni, de ezt nem gyakorolták, ... és praktikusán ma már az analfabéták közé kell őket sorol-*

---

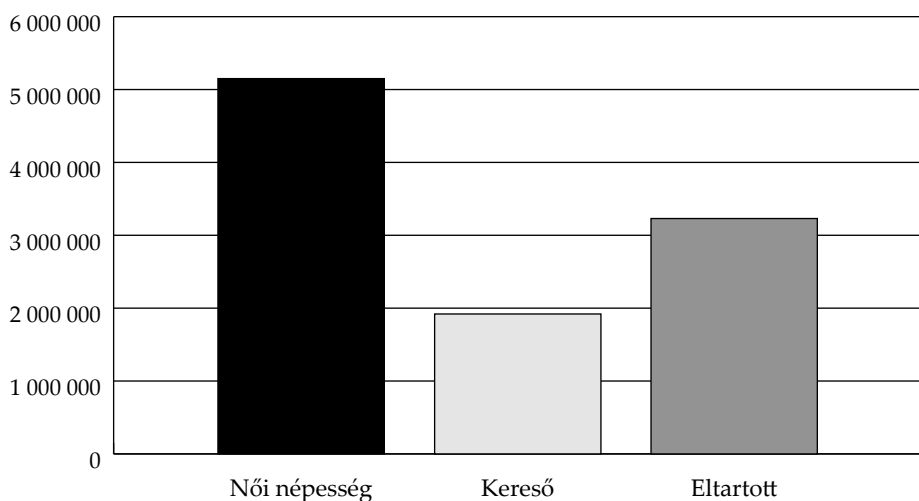
<sup>13</sup> Hegedűs András: *A szocialista társadalom struktúrájáról*. Akadémia Kiadó, 1971. (A hivatkozások e kötet oldalszámaira vonatkoznak!)

<sup>14</sup> I. m. 79–80.

ni, mert legfeljebb néhány ismert szót (például a nevüket) tudnak leírni vagy elolvasni”.<sup>15</sup> A szocialista társadalom fejlődése – vonja le a szerző a konzekvenciát – ellentmondásos. A műveltségi különbségek okozta feszültségen túl még két kritikus területre mutat rá:

- Az egyik problémát a nemek részvételének jelentős különbsége okozza a foglalkoztatásban. A munkaképes nők közel kétharmada a hatvanas évekig nem folytatott keresőtevékenységet társadalmi helyzetüket alapvetően a férj vagy a család más kereső tagjainak a státusza határozta meg. Ez a tény előre vetíti a nők széles körű iskoláztatásának a kérdést, amelynek azonban véleményünk szerint nem a „nemspecifikus” tartalma lesz a fontos, hanem az, hogyan válik az iskola és szakképző rendszer számára megoldhatóvá e nagy létszámú, alacsony iskolázottságú tömeg oktatása/képzése.

1. ábra A kereső és eltartott nők száma, 1960



Forrás: Hegedűs András: A szocialista társadalom struktúrájáról. 1971. 91.

- A másik problémát a falvakban élők helyzete jelentette. A termelészövetkezetek dolgozóinak a számbavétele során a szerző jelzi, hogy a kulturális szint „különbözősége” csak hosszabb idő alatt számolható fel, ezért a következő években a falvakban élő népesség jelentős része – helyzetét tekintve – az ipar betanított vagy segédmunkásaihoz hasonló helyzetben van, ami iskolázottságát, szaktudását illeti. Az erősödő iparosodás kapcsán, összefüggésben a szakképzetlen munkaerőnek a városokba történő áramlásával itt is kulcskérdéssé válik az oktatás és képzés helyzete.

<sup>15</sup> I. m. 80–81. E társadalmi csoportra vonatkozó kifejezést – ti. hogy itt a funkcionális analfabetizmusról van szó – a szerző nem használja, de a jelenséget pontosan leírja. Ez a hely azért fontos számunkra, mert ennek a problémának a megoldatlansága majd a rendszerváltást követően üt vissza, súlyos kataklizmát okozva a társadalomban.

Hegedűs András, noha eredeti céljaként a korabeli magyar társadalom szociológiai megközelítésű leírására vállalkozott, a korabeli tudományosság sok mindent inkább „körülíró” nyelvhasználatával, de pontosan érzékeltette azt, hogy a társadalom számos szegmensében élnek olyanok, akik iskolázatlanságuk, képzetlenségük miatt egyre nehezebben tudnak a szocializmus gazdasági-társadalmi feltételrendszere által támasztott igényeknek megfelelni. Bár a „hátrányos helyzetű” kifejezést nem alkalmazza munkájában, a leírások alapján pontosítható, hogy kikről és milyen társadalmi csoportokhoz tartozókról van szó.

Az 1970-es évek során a vártak megfelelően mind a nemzetközi piac, mind pedig a hazai gazdaság igényei gyorsabban változtak, ami kényszerítőleg hatott az ipar és a mezőgazdaság számára nemcsak a termelékenység, hanem a minőség vonatkozásában is. Ez utóbbi elem volt az, amely (ismét) felértékelte az oktatás és a szakképzés szerepét.

Kozma Tamás a hetvenes évek közepére készítette el a *Hátrányos helyzetű tanulókval való foglalkozást a gazdaság igényei is megkövetelik.*<sup>16</sup> Áttekintésükben most eltekintünk az „is” szó fontosságától, és a hangsúlyokat a szerző által bemutatott adatokra és azok elemzésére helyezzük. Magyarországon a társadalmi mobilizációban kiemelkedő szerepe van az iskolának – fogalmazza meg. Ezért az iskolai előrehaladásnak, valamint az iskolából történő kimaradásnak óriási jelentősége van az egyén élete szempontjából. A problémát az okozza, hogy az eltérő társadalmi helyzetű családokhoz tartozó tanulók számára a vertikális helyzetváltoztatás eltérő eséllyel valósul meg. Más szóval: azok a tanulók, akiknek a szülei csekélyebb iskolázottságúak, alig-alig lépik át az iskolázottság szempontjából annak a (társadalmi) rétegnek a határát, ahová szülei tartoznak. És fordítva: minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb a gyermekek esélye arra, hogy azt az iskolai végzettséget megszerezzék, amely legalább a szülői státusz reprodukciójának a biztosítását jelentheti. Az esélyek egyenlőtlenségét, amelyet az iskola nem tud ellensúlyozni, egy szorzó segítségével ábrázolja a szerző:

1. táblázat

Az apa munkajellegcsoportja	Esélyszorzó
Értelmiségi	6,2
Középszintű szakember	2,1
Adminisztratív dolgozó	1,3
Szaktanácsos	1,1
Betanított munkás	1,6
Segédmunkás	2,7
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	5,7

Forrás: Lakatos M.: Az ifjúság bekapcsolása a társadalmi munkamegosztásba. KSH, Budapest, 1971.

<sup>16</sup> Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. (Második kiadás.) 17.

A táblázat jól tükrözi azt, hogy a képzeletbeli skála két végpontja meg lehetően zártnak mutatkozik. Egyrészt a magasabb iskolázottságot feltételező értelmiségi munkakörökhöz szükséges (iskolai) tudás megszerzése látszik problematikusnak azok számára, akik ehhez nem rendelkeznek megfelelő kulturális tőkével, másrészt a skála másik végpontján az alacsony iskolázottság nemzedékről nemzedékre történő átörökítésének az „esélye” látszik kibontakozni.

Kozma Tamás becslése szerint a 20-25 000 hátrányos helyzetű fiatal összetétele a következő képet mutathatja<sup>17</sup>:

- a) negyedrészüik képezhetetlen, gyogyepedagógiai eset,
- b) a következő negyed(rész) cigány származású,
- c) az iskolai kudarcot valló fiatalok fele lakás- és iskolázatási körülményeik miatt tehető ebbe a kategóriába, vagyis többségük a társadalom szegény(ebb) rétegeihez sorolható.

A Kozma Tamás által készített tipológia a későbbiek miatt azért fontos, mert (talán) tudományos érvénnyel első ízben hívja fel a figyelmet arra, hogy a (szocialista) társadalom permén (vagy azon túl) elhelyezkedő (mai kifejezéssel: sajátos nevelési igényű) tanulók, valamint a roma etnikumhoz sorolható(k) csoportok tagjai oktatási problémát jelentenek, függetlenül attól, hogy róluk az *akkori oktatáspolitikai még más dimenziókban gondolkodott*. Helyzetük azonban megoldatlan volt, s az maradt az évtized egésze során.

A közoktatásban mutatkozó „tanulói deficit”, amely elsősorban alacsony és befejezetlen iskolázottságban mutatkozott meg, egyre kedvezőtlenebbé tette hazai oktatás helyzetéről formált képet a nemzetközi összehasonlítások összehasonlítható adatai fényében. Köpeczi Béla a kor reprezentatív összegzésében<sup>18</sup>, azt állapítja meg, hogy ami az általános iskolával összefüggő adatokat illeti, ott az összehasonlítás „előnyös eredményeket ad”, és azt is hozzáteszi, hogy mi a középfokú képzésben sem maradunk el Anglia mögött. A jövőt illetően tehát úgy látszott, hogy nincs *akkora* probléma, ám ami a történelmi örökséggel és a jelen működési zavaraiival függött össze az oktatásban, ott azonnali beavatkozásra lett volna szükség. *„Mind ez azonban nem jelenti azt, hogy elfeledkezhetnénk arról az évi 15-20 ezer fiatalról, akik nem végzik el az általános iskola nyolc osztályát, s akik ily módon folyamatosan növelik (kiemelés tőlem: M. J.) az alacsony műveltségi színvonalú lakosság számát. Gondot okoz a felnőttoktatás alakulása is, bár az utóbbi években bizonyos fellendülés mutatkozik ezen a területen. Mindenesetre igaz az, hogy a 25-39 éves népesség több mint egy ötöde nem végezte el az általános iskola nyolc osztályát. Nyilvánvaló – vonja le a szerző a következtetést –, hogy az alacsony fokú általános műveltség akadályozza a munka színvonalának emelését, a világnézet és az életmód megfelelő alakítását.”*<sup>19</sup> A megoldás felé vezető út tehát az általános műveltség emelése felé vezet, ami az iskolák nélkül nem volt elképzelhető. A helyzet a következő fél évtizedben sem változott. Ennek persze egyszerű oka volt,

<sup>17</sup> A szám mögött nincs konkrét kutatás, az adat az oktatásügyi statisztikák adataira épülő becslés.

<sup>18</sup> A magyar kultúra harminc éve (1945–1975). Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 1977.

<sup>19</sup> I. m. 179–180.

mégpedig az, hogy a Köpeczi Béla által leírt adatok mögött továbbra is azoknak a társadalmi csoportoknak a képviselői húzódtak, akiket a *hagyományos eszközökkel a hagyományos módon működtetett iskolák és közművelődési intézmények szakemberei* nem tudtak, nem tudhattak hatékonyan és eredményesen rávezetni a megoldást kínáló tanulási pályákra.

Ugyanebben az időszakban Gázsó Ferenc is közzétett egy munkát az iskolarendszer és a társadalmi mobilitás közötti összefüggésekről, amelyben megismételte korábbi álláspontját, hogy *„a mobilitási folyamatokat az iskolarendszer csupán közvetíti ..., ennél fogva a közoktatási rendszer egyedül nem oldhatja fel – csupán relatíve befolyásolhatja – a mobilitási egyenlőtlenségeket”*.<sup>20</sup> Mindez másképpen szólva azt jelenti, hogy a változatlan formában működtetett iskolarendszer a jövőben sem lesz képes arra, hogy a mobilizációs folyamatok jellegén alapvető módon tudjon változtatni, már csak azért sem, mert *„az iskola mindeddig lényegében nem csökkentette, hanem inkább fokozta a kedvezőtlen helyzetű rétegek kulturális hátrányát”*.<sup>21</sup> Megoldásként olyan kompenzatorikus nevelési megoldást javasol a hátrányos helyzet ellensúlyozására, amely a tanulók iskoláskor előtti fejlesztésére irányul, valamint a nyelvi hátrányok enyhítésére. Az intézmények gyakorlatán túl olyan művelődéspolitikai programnak az igényét fogalmazza meg, amelynek az *„elsődleges funkciója az, hogy a munkásrétegekből származó és a középrétegek teljesítménynormái szerint tehetséges és teljesítőképes egyének lehetőséget kapjanak egy másik rétegbe való átlépéshez”*.<sup>22</sup> Ennek a megvalósításához, és ezt már mi tesszük hozzá, a hátránykompenzációs stratégiákat kiegészítő tehetséggondozásra lett volna szükség.

A másik fontos probléma, amelyre Gázsó Ferenc felhívja a figyelmet, az a szülők iskolázottsága és a továbbtanulási ambíciók közötti összefüggés kérdése. Jól látszik a 2. ábra adataiból az, hogy minél magasabb iskolázottságúak a szülők, annál inkább ambiciózus célokat fogalmaznak meg gyermekeik számára, és fordítva: minél alacsonyabb iskolázottságúak, annál inkább olyan továbbtanulási irányt választanak, amely az esetek többségében nem biztosít(hat) magasabb iskolázottságot a gyermeknek annál, mint amivel a szülők rendelkeznek.

Még szemléletesebb a kép akkor, ha az adatokból továbbtanulási „főirányokat” (1. érettségít /is/ nyújtó képzés, 2. szakmai képzés érettségi nélkül, 3. nincs vagy bizonytalan a továbbtanulási szándék) képezünk. Még élesebben mutatkozik meg az, hogy a diplomás szülők számára csak csekély mértékben fogadható el az a továbbtanulási irány, amely nem vezet közvetlenül a felsőfokú tanulmányok folytatásához.

További tanulságot szolgáltatott az, ahogy az adatbázis alapján Gázsó megvizsgálta a fizikai dolgozókon belüli kategóriákhoz tartozó családokban élő gyermekek (pontosabban: szülei) továbbtanulási szándékait. A 4. ábra adatai alapján megállapítható, hogy az akkor többnyire hátrányos helyzetűnek ítélt fizikai dolgozók gyermekei közül – ahogy ezt korábban bemutatott összevont táblázatok adatai is tartalmazták – csekély mértékben választottak olyan továbbtanulási pályákat,

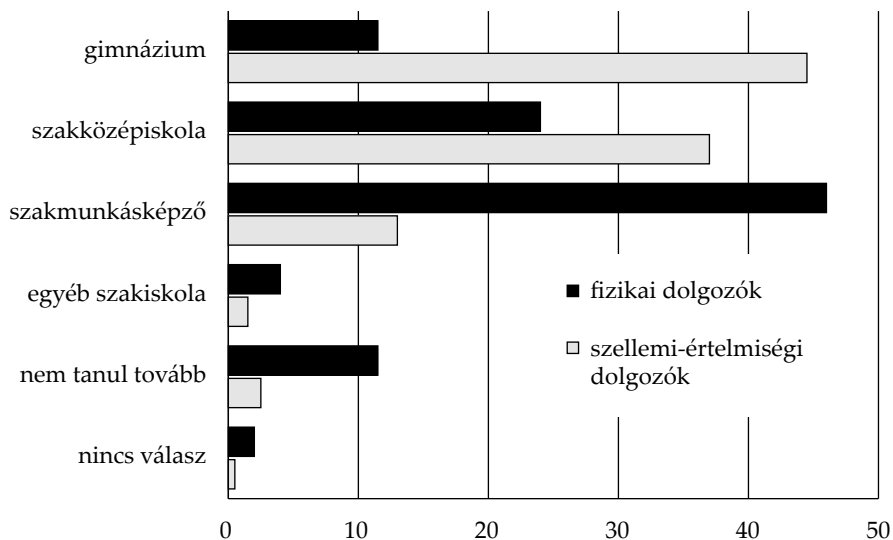
---

<sup>20</sup> Gázsó Ferenc: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1976. 25.

<sup>21</sup> I. m. 31.

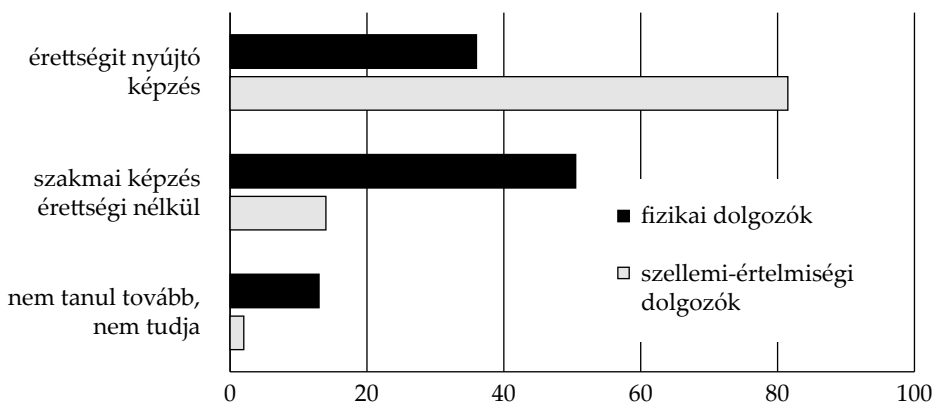
<sup>22</sup> I. m. 35.

2. ábra. A fizikai és szellemi-értelmiségi foglalkozású szülők gyermekeinek továbbtanulási irányai



Forrás: Az Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet 1971/72-es vizsgálatának az adatai.<sup>23</sup>

3. ábra. A fizikai és szellemi-értelmiségi foglalkozású szülők gyermekeinek összevont továbbtanulási iránya



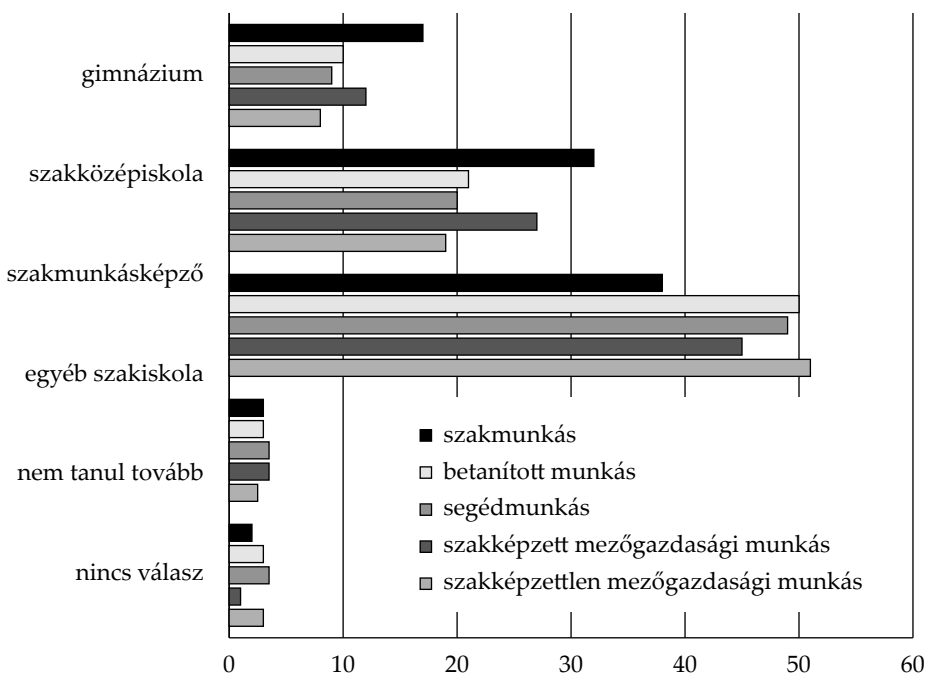
Forrás: Az Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet 1971/72-es vizsgálatának az adatai.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> I. m. 97.

<sup>24</sup> I. m. 97.

amely az érettségi és a felsőfokú tanulmányok irányába vezettek. Ebben az ábrában azonban nem ez a legfontosabb elem, hanem az, hogy jól látszik, hogy az alacsony iskolázottságú és képzettségű családokból induló tanulók reprodukálják (vagy másképpen konzerválják) a szülők alacsony iskolázottságát, szakképzetlenségét. Könnyű kiszámolni, hogy ezeknek a tanulóknak (töbnyire) egy évtizeden belül már saját családjuk lesz, és ha nem történik változás az iskolarendszerben, akkor a folytatást két évtized múltán is hasonlóképpen kell elképzelnünk.

4. ábra. A fizikai dolgozók gyermekeinek továbbtanulási irányai



Forrás: Az Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet 1971/72-es vizsgálatának adatai.<sup>25</sup>

Ma már tudjuk, hogy a kívánt változások – legalábbis ezen a téren – nem történtek meg. A 80-as évek második felében már nehéz volt eltitkolni azt, hogy a késő Kádár-kori Magyarországon súlyos gazdasági (és társadalmi) válság van. A nemzetközi téren lezajló változások egyre reálisabbá tették a változások/változtatások lehetőségét mind a gazdaságban, mind pedig a politikai feltételrendszerben. Ebben az időszakban készítette el a látéletét Laki László, aki az alacsony iskolázottság újratermelődésének az okaira kereste (és találta meg) a választ.<sup>26</sup> Munkájából egyetlen elemet emelünk ki, azt, amely élesen mutat rá a cigányságra mint hátrá-

<sup>25</sup> I. m. 98.

<sup>26</sup> Laki László: Az alacsony iskolázottság újratermelődésének társadalmi körülményei Magyarországon. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Budapest, 1988.

nyos helyzetű csoportra. Manapság, amikor a romák társadalmi felemelkedésének (integrációjának) a szükségességéről írnak, gyakran elfelejtődik, hogy az alapvető problémát az jelenti, hogy egy kedvezőnek látszó helyzetben, amikor a társadalom túlnyomó többségének biztosították a teljes foglalkoztatást, *már akkor is esélytelennek tűnt a roma népesség nagyobb része arra, hogy iskoláztatásuk révén juthassanak hozzá magasabb jövedelmet és nagyobb (társadalmi) megbecsülést biztosító munkahelyekhez.*<sup>27</sup> Ezt a helyzetet erősítette fel és mélyítette el a rendszerváltás.

Laki László alább bemutatásra kerülő adatai pontosan tükrözték azt, hogy a rendszerváltás „előestéjére” jelentésbővülésen ment keresztül a „hátrányos helyzetű” fogalom tartalma, mert ekkor – a korábban idesorolt kategóriák mellett – ideértették a roma etnikumhoz tartozókat is. Ennek azért volt nagy jelentősége, mert az iskoláknak számolniuk kellett azzal, hogy az egyre nagyobb számban megjelenő roma tanulók számára is pedagógiai-szakmai megoldásokat kell kidolgozniuk annak érdekében, hogy e csoport iskolázottsága számottevő mértékben növelhetővé váljon. A kilencvenes években ezen a téren születtek bizonyos eredmények, de alapvetően ezt a problémát nem sikerült az iskolarendszernek megoldania.

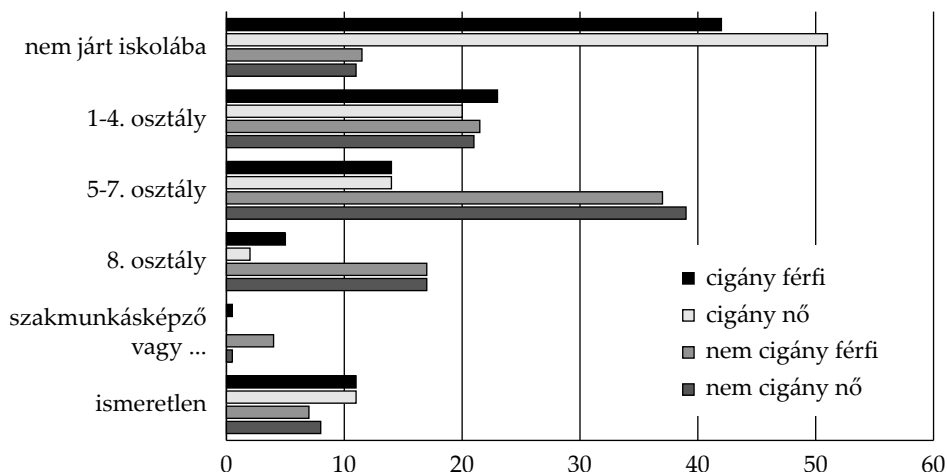
A nyolcvanas évek végén a starthelyzet nem volt kedvező. Minden adat azt mutatta, hogy a roma szülők iskolázottsága messze elmarad a többségi társadalomhoz tartozók iskolázottságától, és ez az iskolarendszerről korábban mondtak alapján nem sok jót ígért. Az 5. ábra adatai ezt a helyzetet tükrözik.

A szerző az alacsony iskolázottságú csoportokat vizsgálva mutat rá a cigánység katasztrófális helyzetére, őket a rendszerváltást követően tízezerszámra bocsátották el a munkahelyekről. Többségüknek a következő évtized megfelelő iskolai és szakmai végzettség hiányában már a munkanélküliségről, a segélyekről és a fekete gazdaságban végzett illegális munkavégzésről szólt.

A probléma megoldása innentől kezdve bonyolultabb képletet igényelt. Az idő múlásával már nemcsak az iskolával, az iskoláztatással összefüggő kérdésekre kellett válaszokat találni, hanem a munkaerő-piaci integrációra is. A kialakult helyzetet nemcsak a gazdaság változó természete, hanem a társadalom egyre erősödő előítéletessége miatt is egyre nehezebb volt kezelni, amit az iskolák világában az emelkedő számú egymást követő szegregációval összefüggő ügyek mutattak. Az elmondottak eredőjére világít rá az 5. ábra tartalma, amely azért válik különösen érdekessé, mert azt mutatja meg, hogy a hagyományos, a családi mintákra épülő iskolaválasztási stratégiák a piacgazdaság körülményei között a hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozók esetében nem vezethetnek semmilyen eredményre. Másiképpen megközelítve ezt a kérdést, azt lehet mondani, hogy az iskolázatlan vagy csak csekély iskolázottságú családok esetében már az vezet el a felemelkedéshez, ha a tanuló befejezi az általános iskolát. Önmagában az általános iskolai végzettség megszerzése a piacgazdaság feltételei mellett csak arra jó, hogy továbbra is átörökítse a kulturális hátrányt és nagy valószínűséggel a munkaerő-piaci kirekesztettséget.

<sup>27</sup> A roma személyek, a romaság a nyolcvanas évekre gyakorlatilag a hátrányos helyzet szinonimájává vált. Lásd erről például: Kertész Ákos: Családi ház manzárdal. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1982. A regény főhőse, Burián Károly így szól istátpoltjáról: „Mert nem véletlenül vette ő Göncölt Pál annak idején védősármái alá, rögtön látta rajta, hogy nemcsak szolgálatkész, jó modorú fiú, nemcsak nehéz sorsú árva gyerek, nemcsak ügyekvő munkás, szorgalmas tanuló, nemcsak zseniális matematikus, **hanem cigány is, azaz hátrányos helyzetű, ki segítségére ezért kétszeresen is rászorul.**” 15. (Kiemelés tőlem – M. J.)

5. ábra. Cigány és nem cigány szülők iskolázottsága



Forrás: Laki László kutatása, i. m. 128–129.

A nyolcvanas éveket azzal zárjuk le, hogy bemutatjuk egy hosszúra nyúlt kutatás tanulságait. Molnár Péter 1989-ben tette közzé a bonyolult címet viselő – A felsőfokú továbbtanulási igény kialakulásának és megvalósulásának feltételei hátrányos társadalmi helyzetű fiataloknál<sup>28</sup> – kutatás eredményeit. Számunkra ebből most az a fontos, hogy szerző a különféle eredetű hátrányok kompenzálására megoldásként azoknak az oktatáspolitikáknak az érvényesítését sürgeti, amelyek kielégítik a „*differenciált (tehát egyenlőtlen) pedagógiai feltételek és eljárások*”<sup>29</sup> bevezetésének és működtetésének az igényeit. Felfogása szerint a differenciálás kétféleképpen érvényesülhet:

- egyrészt csökkentheti a tanulók esetében az indulási különbségeket,
- másrészt pedig csökkentheti az indulási különbségek befolyását az iskolai tanulmányok egészére.

Ehhez fűzi hozzá azt, aminél többet és mást a következő másfél évtized sem tudott kitalálni, hogy ti. „*mindenki számára a már elért szintjének, az egyéniségének megfelelő, azaz fejlődését optimálisan elősegítő pedagógiai eljárást biztosítsunk*”.<sup>30</sup> A kötet üzenete a következő évtized számára az, hogy „*a kompenzatorikus programok helyett sokoldalúbb hasznot ígér optimális fejlesztési programok kidolgozása a különböző fejlettségi szinten álló tanulók számára*”.<sup>31</sup> Másképpen szólva: a megoldást az egyéni tanulási útvonalak kialakítása és az egyéni fejlesztési tervek elkészítése jelentheti a heterogén összetételű tanulócsoporthoz iskolai sikerességének a biztosításához.

<sup>28</sup> Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

<sup>29</sup> I. m. 120.

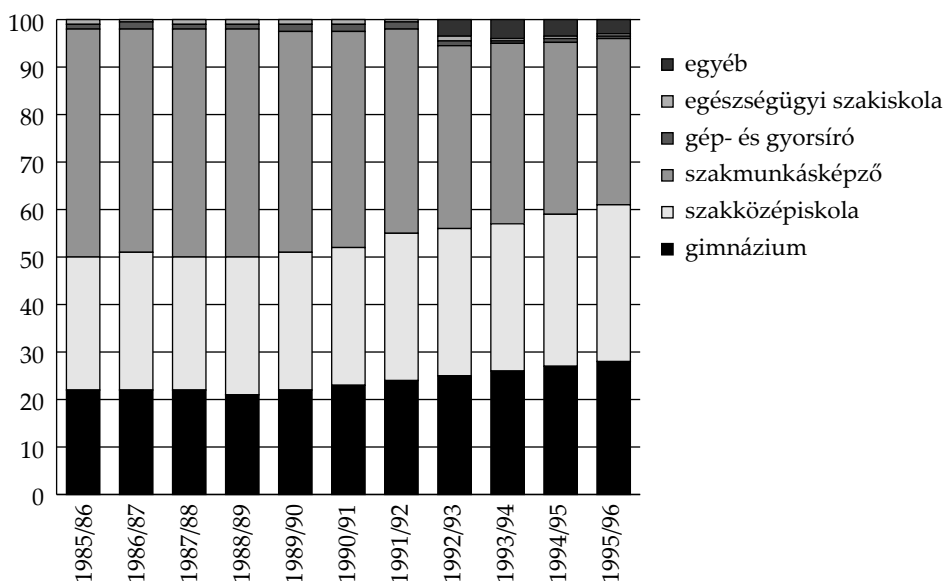
<sup>30</sup> I. m. 121.

<sup>31</sup> I. m. 121.

## 2. A rendszerváltást követő másfél évtized

A Közép- és Kelet-Európában lezajló mélyreható változásokra a hazai oktatási rendszernek is reagálnia kellett. Egy, még az évtized első felében készült dokumentum szerint „*fejlett demokrácia és modern piacgazdaság nem képzelhető el az oktatás jelentős fejlesztése és modernizálása nélkül*”.<sup>32</sup> Az egyik megoldást az oktatás expanziója jelentette, amely során növelték az érettségit (is) nyújtó programokba bekapcsolódó tanulók arányát. Ez azért volt fontos döntés, mert a munkaerőpiacon és a szakképzésben érettségi nélkül egyre kevésbé lehetett érvényesülni. Ezt a megoldást támogatták azok az adatsorok, amelyek jelezték, hogy a fiatalok között (is) azok válhatnak nagy eséllyel munkanélkülivé, akiknek (relatív és abszolút értelemben egyaránt) alacsony az iskolai végzettsége. A 6. ábra jól mutatja ennek a törekvésnek a megvalósulását már az évtized közepére.

6. ábra. Az általános iskolát befejezők tanulási útjai



Forrás: Oktatásstatisztika, KSH.

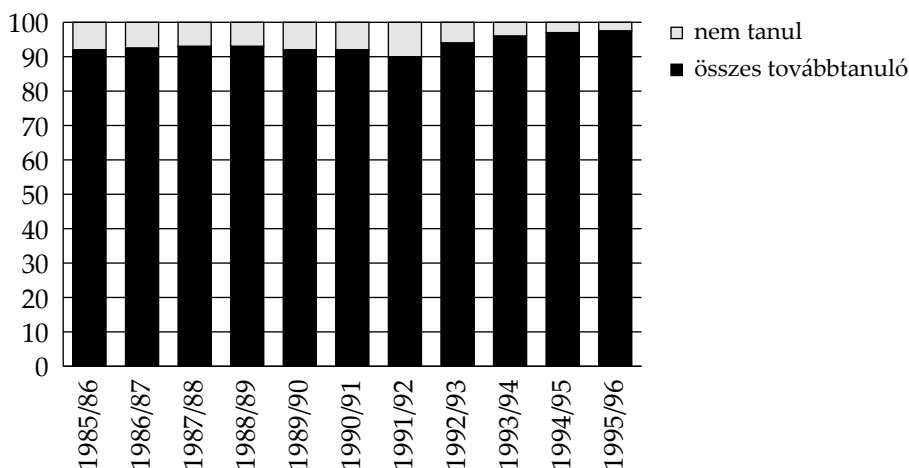
Ez a kedvező tendencia ugyanakkor elfedett egy másik jelenséget, nevezetesen azt, hogy egy-egy korcsoportnak hány százalékát tették ki azok a fiatalok, akik nem tanultak tovább az általános iskolát követően. Az évtized közepére a korábban tapasztalt kedvezőtlen arányok javultak, de az már ekkor látszott, hogy a második évezred első évtizedében is a közoktatásnak hasonló problémákkal kell szembenéznie, mint a 90-es években.

<sup>32</sup> A közoktatás fejlesztésének stratégiája (vitaanyag). Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1994. december, 9.

A tovább nem tanulók többszörösen hátrányos helyzetűvé válva egyre határozottabban sodródtak a társadalom peremére és sokszor azon túl. Az iskolarendszerben rövid időt eltöltő tanulók többségét ekkor bizonyosan már azok tették ki, akik a roma etnikumhoz tartoztak. A probléma kettős volt:

- nemcsak az e tanulókat érintő iskolai integrációt kellett ekkor már megoldani,
- hanem azoknak a tankötelezettségen túl lévő romáknak a *reintegrációját is a tanulás világába, akik onnan alapiskolai végzettség nélkül vagy csak azzal kerültek ki.*

7. ábra. A tovább tanulók és nem tanulók arányai az általános iskolát követően



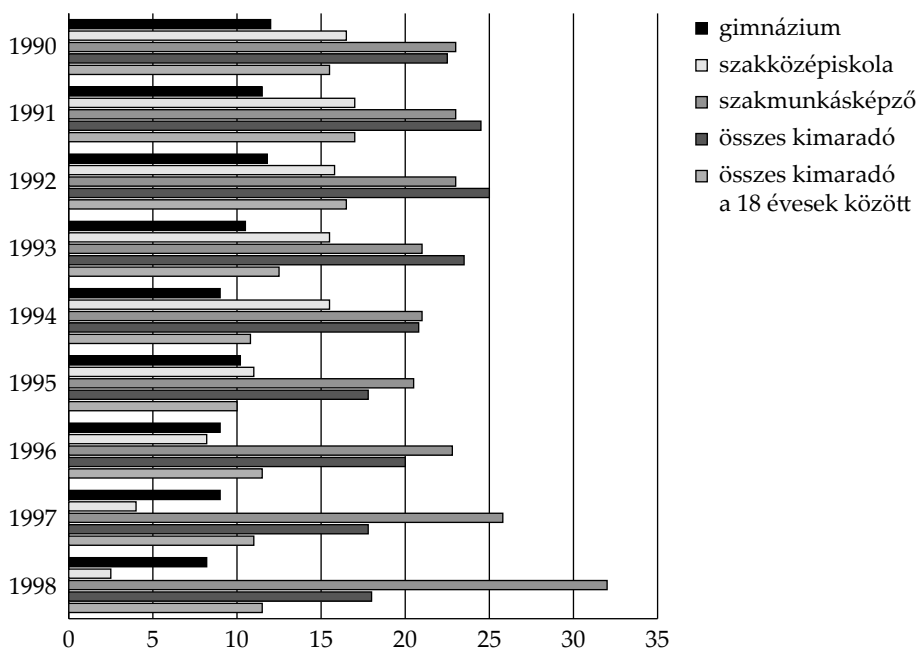
Forrás: Oktatásstatisztika, KSH.

A megoldást a már idézett dokumentum a következőkben látta: *„A hazai iskolarendszerben uralkodó hagyományos pedagógiai módszerek, a tekintélyvelvet érvényesítő frontális ismeretközlés nem alkalmazható azokban az iskolákban, ahol a tanulók összetétele heterogén, és az eddiginél is nagyobb közöttük a kevésbé teljesítményorientált tanulók aránya. A korszerű pedagógia talán legfontosabb kulcsfogalma: a differenciálás.”* (Kiemelés az eredetiben – M. J.)<sup>33</sup>

A szöveg hozzáteszi, hogy ennek a módszernek az osztálytermi alkalmazása különösen nehéz munka, és nagy gyakorlatot és tapasztalatot igényel. Ezzel azonban akkor még kevesen rendelkeztek, és bár valóban komoly eredmények születtek sok helyütt a módszertani megújulás során, az osztálytermi alkalmazás sokszor nehézségekbe ütközött. Az évtized statisztikai mutatói ugyanis még mindig nagyarányú iskolai lemorzsolódásról tudósítottak a középfokú iskolák esetében, ami éppen olyan okok miatt következett be, amelyekre a minisztérium stratégiai vitaanyagára felhívta a figyelmet.

<sup>33</sup> I. m. 24.

8. ábra. A középfokú képzésből kimaradók aránya (%)



Forrás: Statisztika évkönyvek, KSH.

A középfokú iskolákból kimaradó tanulók között ekkor már eltérő arányban és nem is a kívánt mértékben, de voltak roma tanulók. Az idő előtti iskolaelhagyás sok esetben őket sújtotta, így sikeres iskolázatással nem tudták megtörni azt a tendenciát, amely nemzedékről nemzedékre örökítette az iskolázatlanságot.

Az évtized vége felé a differenciálás mellett egy másik kulcsfogalom kezdett teret nyerni a közoktatásban, amely hasonlóképpen elengedhetetlen kellékévé vált minden modernizációs törekvésnek. Ez volt az integráció, amelynek célcsoportjait mindazok a hátrányos helyzetűnek tartott csoportok alkották, akiknek az iskolai előrehaladása előtt különféle típusú akadályok tornyosultak.

A korszak egyik fontos dokumentuma már arra is felhívja a figyelmet, hogy nem elég csak a tankötelezettség hatálya alá tartozókkal foglalkozni, hanem azok a személyek is megkülönböztetett figyelmet kapjanak, akik már túljutottak megfelelő iskolázottság nélkül ezen a korhatáron. „...követelményként fogalmazhatjuk meg azt, hogy ...a felnőttoktatáson belül kiemelt figyelmet kapjanak azok az oktatási formák, amelyek az alapoktatást be nem fejező, illetve a középfokú oktatásból lemorzsolódott fiatalokat fogadják be („a második esély iskolája”).<sup>34</sup>

Az iskolarendszerű felnőttoktatás azonban – bár majd látni fogjuk, számos modernizáción esett át az ezredfordulót követően – csak csekély mértékben tudta

<sup>34</sup> A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1996. december, 71.

megvalósítani nemcsak a második esély iskoláit jellemző megoldásokat, hanem azokat sem, amelyek az egyéni tanulási utak létrehozását eredményezték volna. Az erre irányuló kísérleti fejlesztések nem terjedtek el széles körben. A továbbra is hagyományos keretek között működtetett iskolarendszerű felnőttoktatás a tankötelezettségen túl lévő romák iskoláztatásával összefüggő problémákat nem tudta tömeges méretekben és eredményesen megoldani.

## II. rész

### Foglalkoztatásba Ágyazott Képzés (FÁK)

#### Rendszerleírás

A hosszúra nyújtott történeti áttekintésre azért volt szükség, hogy indoklását adjuk annak, hogy a programban részt vevők számára miért nem az iskolarendszer hagyományosnak mondható csatornáiban gondolkodtunk. Az elmúlt évtizedek történései azt mutatták, hogy – és erre láttuk az adatokat is – az iskolarendszerű felnőttoktatás, amely a közoktatás szerves részét képezte, nem volt képes kezelni a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokhoz tartozók iskoláztatásával összefüggő problémákat. Másképpen szólva, azt lehetett megfigyelni, hogy az évtizedeken keresztül produkált nagyarányú lemorzsolódás éppen azokat érintette, akik a legsérülékenyebbek voltak mind társadalmi-gazdasági, mind pedig az oktatás világában elfoglalt pozícióikat tekintve. Ezt a helyzetet súlyosbította az, hogy az esetek egy részében etnikai jellegű problémáról is szó volt, amely ugyan nyíltan nem vagy csak nagyon ritkán jelent meg a felnőtteket (is) tanító iskolákban, de latens módon mindig ott húzódott a háttérben, ami – hangsúlyozzuk – direkt módon nem hátráltatta a tanulást, de nem is segítette elő. Mindezeket figyelembe véve született meg a koncepció, amely 2002 és 2007 között egy új tanulási modellt, egy új, egyéni tanulási utat épített ki azoknak a számára, akik hagyományos módon nem tudják/nem akarják az iskolarendszert igénybe venni.

#### 1. A jogi feltételrendszer

A) A program a közoktatási törvény alább részletesen bemutatandó paragrafusára épült. Az törvény lehetővé tette azt, hogy speciális feltételek esetén – „*A tanulók elfoglaltságához igazodó iskolai nevelésre és oktatásra vonatkozó külön rendelkezések*” – a teljes idejű (full time) és állandó személyes jelenlétet megkövetelő megoldásoktól el lehessen térni annak érdekében, hogy az érintettek számára valóban igénybe vehető oktatási szolgáltatás jöhessen létre. A közoktatási törvény alábbi paragrafusa alapvetően az iskolarendszerben működtetett felnőttoktatást szabályozza, azoknak nyújtva tanulási lehetőséget, akik a tankötelezettség időtartama alatt nem tudtak alap- vagy középfokú iskolai végzettséget szerezni. A törvény a résztvevők számára életkori határt ír elő ahhoz, hogy valaki ebben a oktatási formában folytathassa tanulmányait.

**78. § (1)** Az, aki nappali rendszerű iskolai oktatásban nem tud vagy nem akar részt venni, attól a tanévtől kezdve, amelyben a tizenhatodik életévét betölti, a munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban (a továbbiakban: felnőttoktatás) kezdheti meg, illetve folytathatja tanulmányait.

(2) Az iskolai tanulmányok attól az évtől kezdődően, amelyben a tanuló

a) nyolc évfolyamos általános iskola esetén tizenhetedik,

b) [...],

c) középiskola és szakiskola esetén huszonharmadik életévét betölti, kizárólag felnőttoktatás keretében folytatható. A c) pontban meghatározott határidő egy évvel meghosszabbítható abban az esetben, ha a tanuló az általános iskola első évfolyamán a tanulmányait a hetedik életévében kezdte meg, továbbá, ha olyan szakképzésben vesz részt, amelyben a szakképzési évfolyamok száma meghaladja a kettőt. Sajátos nevelési igényű tanuló esetén, valamint a súlyos beilleszkedési zavarral, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő tanuló esetén, továbbá, ha a tanulmányi követelményeket azért nem tudták teljesíteni, mert a tanuló tartós gyógykezelés alatt állt, az a)–c) pontban meghatározott életkorhoz három évet hozzá kell számítani.

(3) Az (1) bekezdésben meghatározott határidő után a tanuló – kiskorú tanuló esetén a szülő és a tanuló közösen – dönti el, hogy az iskolai tanulmányait a (2) bekezdésben meghatározott időpontig a nappali rendszerű iskolai oktatásban vagy a felnőttoktatásban folytatja-e, azzal a megkötéssel, hogy annak a tanévnek a végéig, amelyben a tizennyolcadik életévét betölti, csak a nappali oktatás munkarendje szerint szervezett oktatásban vehet részt.

Abban az esetben, ha nem ifjúsági osztályok szervezése a cél, akkor

(4) A felnőttoktatás megszervezhető

a) az e célra létesített – e törvény 20. §-a (1) bekezdésének b)–d) és f) pontjában felsorolt – iskolákban, illetve

b) a nappali rendszerű iskolai oktatás céljára létesített iskolának a felnőttoktatási tagozatán, osztályában, csoportjában.

(5) A felnőttoktatásban a tizenhat-húsz éves tanulók részére ifjúsági osztály, csoport szervezhető.

Az elmondottak kiegészülnek egy nagyon fontos elemmel, nevezetesen azzal, hogy az oktatás kereteit is szabályozza a törvényhely. A FÁK-program szempontjából az volt a legfontosabb, hogy a hagyományos nappali, esti és levelező munkarend mellett lehetőséget biztosított arra, hogy oktatás más, „sajátos munkarend” szerint is megszervezhető legyen.

(6) A felnőttoktatásban a nevelés és oktatás megszervezhető a nappali oktatás munkarendje, továbbá esti, levelező vagy más sajátos (például távoktatás) munkarendje szerint. Nappali oktatás munkarendje szerint azok részére szervezhető meg az oktatás, akik az 52. § (1) bekezdésében foglaltak alapján nappali rendszerű iskolai oktatásban vehetnek részt.

A törvény születésekor a jogalkotók nem tudták és kívánták előre rögzíteni és megszorítani azt a feltételrendszert, amely az „egyéb” kategóriára vonatkozhatott volna. A törvény születésekor a speciális tanulási formákról folytatott szakmai diskurzusok többségében a távoktatásról, ennek különböző módozatairól folyt a vita, más formák alkalmazásának a lehetősége a közoktatásban nem merült fel.

A legnehezebb problémát annak a megoldása jelentette, hogyan lehet biztosítani a többnyire felnőttkorú és élethelyzetű tanulók iskolai előrehaladását, amely a hagyományos munkarendek mellett erősen hozzákötődött a tanórákon történő rendszeres személyes jelenléthez. Az iskolai kudarcok többsége, a lemorzsolódás a hiányzások miatt következett be, egyrészt azért, mert az érintettek túllépték azt az időhatárt, amely megengedett volt számukra, másrészt pedig éppen a hiányzások miatt nem tudták folyamatosan nyomon követni a tananyagot, az iskolai előrehaladást. Ezt a problémát kezeli a *tanulók egyéni felkészülésére* vonatkozó kitétel, amely a tanulást elválasztja a tantermi folyamatoktól, így a tanórákon megkövetelt személyes jelenléttől is.

- a) az iskolai nevelés és oktatás a tanulók egyéni felkészülésére is épülhet,*
- b) ha a tanítást nem a nappali oktatás munkarendje szerint szervezik, a tanév rendjében meghatározott tanítási napot az egyéni felkészülés keretében tanulásra fordított – az iskola által előírt – napokkal együtt kell számítani, s nem kell alkalmazni az ötnapos tanítási hétre vonatkozó rendelkezéseket,*
- c) a nem kötelező tanórai foglalkozásra, az osztálybontásra és egyéni foglalkozásra, a tanórán kívüli foglalkozásra, a mindennapos testedzésre vonatkozó rendelkezések alkalmazása nem kötelező...*

Az iskola által előírt napokról a rendszer másik pontján szólunk részletesen (lásd A vizsgacentrumok szerepéről).

**B)** A jogi-szabályozási feltételrendszer második elemét a felnőttoktatás számára kialakított kerettantervek képezték.<sup>35</sup> A kerettantervek kibocsátása azért volt fontos, mert

- önálló tantervi programot biztosított a felnőttek számára, amely a pedagógusok számára mind tartalmi, mind pedig módszertani szempontból nagyobb (szakmai) mozgásteret biztosított szemben azzal a helyzettel, amikor – ilyen tanterv hiányában – a nappali tagozatok számára készült adaptációs feladatokra kényszerültek.
- A középfokra elkészült tanterv számos modernizációs elemet tartalmazott (idegen nyelv, informatika, kommunikáció), amely az itt tanulók számára is megfelelő esélyeket kínált mind a munkába állás, mind a munkahelymegtartás, mind pedig a továbbtanulás szempontjából.
- A programban megjelent az ún. szabad sáv (tantervi modulok) is, amely meszesemenően lehetővé tette azt, hogy a pedagógusok a helyi igényeket ki tudják elégíteni (pl. felzárkóztató programok szervezésével vagy éppen új tantárgyak, programok biztosításával, pl. tanulás tanítása). A tantárgyak szerkezetében is módosítás történt annak érdekében, hogy a felnőttek művészeti/esztétikai nevelése a korábbiakhoz képest sokkal nagyobb hangsúlyt kaphasson. (Lásd erről a társadalomismeret és művészeti ismeretek tantárgyak óraszámait.)

---

<sup>35</sup> Kerettanterv az iskolarendszerű felnőttoktatás számára. OM, 2001.

1. táblázat. Középiskola (9 – 12. évfolyam ) – óraszámok a kerettantervekhez

Tantárgyak	9. évfolyam esti levelező		10. évfolyam esti levelező		11. évfolyam esti levelező		12. évfolyam esti levelező	
Anyanyelv/kommunikáció	37	19	37	19	37	19	32	16
Magyar irodalom	74	37	74	37	74	37	64	32
Matematika	111	37	111	37	111	37	96	32
Fizika*	37	19	37	19	37	19		
Kémia*	37	19	37	19	37	19		
Földünk és környezetünk**	37	19	37	19				
Biológia*	37	19	37	19	37	19		
Történelem	37	19	37	19	37	19	64	32
Művészeti ismeretek*	37	19	37	19	37	19	32	16
Társadalomismeret*	37	19	37	19	37	19	–	–
Informatika*	–	–			37	19	32	16
Filozófia/etika	–		–		–		32	16
Idegen nyelv Angol Német	111	111	111	111	111	111	111	111
Szabadon tervezhető mo- dulok	74	37	74	37	74	37	111	93
<b>Összesen</b>	<b>666</b>	<b>374</b>	<b>666</b>	<b>374</b>	<b>666</b>	<b>374</b>	<b>574</b>	<b>364</b>

A \* -gal jelölt tantárgyakból a szabad sáv terhére (évi óraszám: esti tagozat: 20 óra, levelező tagozat: 10 óra) érettségi előkészítő szervezhető!

\*\* A földünk és környezetünk tantárgy programja 2, illetve 3 tanév alatt is tanítható.

C) A harmadik elemet az érettségi vizsgakövetelmények szabályozása jelentette. A korábbi évtizedekben az iskolarendszerű felnőttoktatásban tanulók számára külön tantárgyi követelményeket fogalmaztak meg az érettségi vizsgával kapcsolatban, ami évtizedeken keresztül számos nehezen kezelhető problémát vetett fel. (Ilyen volt pl. a nappali munkarendben és a felnőttoktatásban szerzett bizonyítványok „egyenértékűségének” kérdése vagy az utóbbi másfél évtizedben különösen felértékelődött tantárgyaknak a hiánya – informatika, idegen nyelv – miatti, mind szakmai, mind pedig a társadalmi megítélés oldaláról tapasztalható csekélyebb megbecsültsége, akár a képzési formákról, akár az e keretek között szerzett bizonyítványokról volt szó.)

Ezt a problémát kívánta orvosolni az a döntés, amely nyomán 2005-től a közép- és emelt szintű érettségi vizsgákon egyaránt egyforma követelmények jelentek meg, függetlenül attól, hogy a vizsgázni kívánó milyen típusú munkarendben végezte tanulmányait.

## 2. Az elérhetőség és a hozzáférhetőség problémája

Az elmondottakkal szorosan összefügg az oktatási intézmények elérhetőségének, valamint a tananyagokhoz történő hozzáférés lehetőségének a kérdése. Közismert, hogy Magyarországon az érettségít (is) nyújtó középfokú intézmények túlnyomó többsége a városokban található. Az elmúlt időszak kutatásai<sup>36</sup> azt igazolták, hogy az iskolák által alkalmazott, többnyire a tanulók személyes jelenlétére építő munkarendek és a tömegközlekedés adta lehetőségek között nem sikerült összhangot teremteni. Ez azzal a következménnyel járt, hogy a városoktól távolabbi településeken élők számára az iskola elérhetősége problematikus, sokszor pedig lehetetlenné vált. Az utazás okozta probléma volt az egyik „gyenge láncszem”, amely azonnal, a legkisebb nehézség felmerülése esetén elpattant. Ez akkor válik érthetővé, ha tudjuk, hogy sok esetben olyan személyek tanulásáról volt szó ezekben az esetekben, akiknek a tanulással kapcsolatos motivációi gyengék voltak, s a tanulással kapcsolatos korábbi élményeik sem lehettek különösebben kedvezőek. A hiányzások pedig, mint erre korábban már utaltunk, az egyik legfőbb okozói voltak az iskolai kimaradásnak, a tanulás felfüggesztésének vagy éppen abbahagyásának.

A tananyaghoz történő hozzáférés a hagyományos módon (és nem csak hagyományos munkarendben) működő iskolákban papíralapon, tehát a hagyományos tankönyvek beszerzése útján vált lehetségessé. Bár furcsának tűnhet, de a tanulás szempontjából ez is komoly akadállyal bizonyult (pl. pénzühiány). Az érintett intézmények túlnyomó többségében az évtized elején még nem léteztek e-alapú tananyagok, amelyekkel csökkenteni lehetett volna a hiányzások okozta problémákat. (Más kérdés, hogy ezeknek a használatához is szükség lett volna infrastruktúrára, amely nem vagy csak részben [pl. az e-Magyarország pontjainak a segítségével] állt volna rendelkezésre, valamint arra, hogy ezek használatára mind a pedagógusokat, mind pedig a tanulókat felkészítsék.)

## 3. Az egyéni tanulás(i utak) feltételeinek kialakítása

Az egyéni tanulás feltételeinek a kialakításánál a „szűk keresztmetszetet” az képezte, hogy a koncepcióban nem számoltunk a hagyományos osztálytermi jelenlétre építő tanítási-tanulási helyzetekkel. A cél az volt, hogy a különféle taneszközök igénybevétele épülő önálló ismeretszerzés feltételeit, annak folytonosságát tudjuk biztosítani. Ez a hagyományos megközelítések mentén nem látszott sikerre vezető útnak. Korábban utaltunk már rá, hogy a tanulás és az iskola szempontjából motiválatlan, sokszor ellenséges személyeket akartunk rávenni olyan tevékenységformákra, amelyek az esetek egy részében (akár) évtizedek óta hiányzott az életükből.

---

<sup>36</sup> Lásd erről pl. Mayer József: A felnőttek iskolái. OKI, 2005.

### 3.1. Az alapmotiváció biztosítása: a folyamatos és törvényes foglalkoztatás megvalósítása

A korábbi tapasztalatok azt mutatták, hogy az elmondottak mellett a felnőttkori tanulás problémái a munka és a tanulás összeegyeztethetetlenségéből adódtak.

- A munkaviszonyban álló esetében a személyes jelenléte igénylő tantermi tanulási formák számos esetben ütköztek a munkavégzéssel, annak időtartamával, és ezért (teljesen érthető okokból) a munkavállalók még akkor is, ha ezzel hosszú távú esélyeiket, érdekeiket kockáztatták, a munka mellett döntöttek – a tanulás rovására. Az elmúlt másfél évtizedben ezen a téren a feltételek általában romlottak, s azt lehet mondani, hogy a munkáltatók többsége nem törekedett arra, hogy „tanulóbarát” munkahelyi környezetet alakítson ki. (Ez sokszor nem a szemlélettel, hanem sokkal inkább a munkáltató – rövid távú – anyagi érdekeivel függött össze. Közismert, hogy a hazai vállalkozások többsége kis tőkeerővel rendelkezik, amelyek egyébként sem teszik lehetővé a munkavállalók rendszeres képzését, továbbképzését.) Ezt az ellentmondást a hagyományos keretek között nem vagy csak részben lehet feloldani. Egyrészt a képzést folytató intézményeknek kellene rugalmas modelleket kialakítani, másrészt pedig biztosítani a korszerű, nem csak papíralapú taneszközöket és az azokhoz szükséges hozzáférést. Ez a tanulók számára lehetővé tenné azt, hogy számukra a legkedvezőbb időstruktúra kialakításával folytathassák tanulmányaikat.
- A munkanélküliek esetében más probléma adódik, bár ennek gyökerei hasonlóak a fent leírtakkal. Az ő esetükben látszólag bőségesen van olyan szabad idő, amely tanulásra fordítható, ám ezt nem támogatja meg olyan (rendszeres és elegendő) forrás, amelyet tanulásra lehetne fordítani. A támogatók és segélyek világában élők többsége számára a segélyek mellett kiegészítő jövedelmekre van szükség, amelyet a helyzet jellegéből adódóan a legális munka(végzés) világában nem lehet megszerezni. Az illegális (fekete vagy szürke) gazdaság által kínált munkalehetőségek egyik legfontosabb jellemzője, hogy azok időtartama és a megkereshető pénz mennyisége mindig bizonytalan, tehát tervezhetetlen. A tervezhetetlenség az, ami ebben az esetben nehezíti vagy éppen kizárja a rendszeres tanulás lehetőségét. Minden kutatás azt erősíti meg, hogy az idénymunkák által kínált lehetőségek megjelenése és az iskolai kimaradás között szoros összefüggés van. A megélhetés kényszerét nehéz pedagógiai eszközökkel kompenzálni.

A szóban forgó probléma megoldását a tartós és legális foglalkoztatás megteremtésével kívántuk biztosítani. A programba felvett roma személyek számára óvodákban és általános iskolákban alakítottunk ki munkahelyeket, aminek a finanszírozását a program tartalmazta. A perspektívát és a szükséges motivációt az alacsony iskolázottsággal (befejezett 8 általános iskola) rendelkezők számára a minimum hatéves időtartamú foglalkoztatás és az ehhez kapcsolódó, a munkából származó rendszeres jövedelem biztosította. A cél az volt, hogy a magasabb iskolai végzettség megszerzésén túl a rendszerességre és a tervezhetőségre épülő stratégiák be-

épüljenek az érintett emberek életmódjába, s életvitelük ezekre épülve szerveződjön. Rendkívül erős eleme volt a koncepciónak az, hogy a foglalkoztatás csak addig állt fenn, ameddig az iskolai előrehaladás megvalósult. A középfokú tanulmányok abbahagyása a munka elvesztését vonta volna magával.

### **3.2. A foglalkoztatást (és tanulást) biztosító környezet**

A foglalkoztatás óvodákban és iskolákban valósult meg. Az általunk „koordinátoroknak” nevezett munkavállalók kiválasztását – pályázat feltételeként – az iskolák (többnyire) vezetői végezték el. Ennek az volt a jelentősége felfogásunk szerint, hogy foglalkoztatásukkal olyan munkahelyek teremtődtek, ahol az előítéletesség vagy bármilyen más (munkahelyi) jellegű kirekesztés csekélyebb mértékben valósult meg. Ez, mint a későbbi események igazolták, nem minden esetben következett be, de olyan mértékű konfliktusra, amely a foglalkoztatást veszélyeztette volna, nem került sor. Az iskolának mint intézménytípusnak a kiválasztását több dolog indokolta:

- Az évtized elején (is) a médiában sokszor kaptak helyet olyan hírek, amelyek a roma származású tanulók és családjaik iskolával összefüggő konfliktusairól számoltak be. Az volt a feltételezésünk, hogy a roma származású koordinátorok alkalmazása sokat segíthet ezen a területen. Ezt a feltételezést a program későbbi eredményei igazolták.
- A másik ok az volt, hogy az iskolában dolgozók többsége magas képzettségű munkavállaló, s jelenlétük sokféle szempontból igényes, inspiráló, a koordinátorok számára kihívást jelentő munkahelyi környezetet biztosít, amely megkönnyíti a munka világába történő integrációt. ugyanakkor azt is reméltük, hogy az iskola mint a társadalom egyik legfontosabb intézménye a maga nyitottságával hozzájárulhat ahhoz, hogy a roma származású munkavállalók nagy nyilvánosság előtt végzett munkatevékenységével képes legyen befolyásolni az ezzel összefüggő előítéletes gondolkodást, ezáltal is elősegítve a romák társadalmi befogadását. Ez a feltételezés is igazolást nyert, hiszen a későbbiekben hasonló programok indultak, amelyek az itt ismertetett szisztémát alkalmazták hasonló célkitűzések megvalósítása érdekében.
- A harmadik szempont az volt, hogy az iskola tűnt a legmegfelelőbb terepnek ahhoz, hogy az egyéni tanulást támogató rendszert létrehozassuk, hiszen itt olyan munkavállalók dolgoztak, akik hivatásszerűen foglalkoztak tanítással. Abban gondolkodtunk, hogy a koordinátorok által végzett munka jellege és a tanulást (is) támogató környezet együttes jelenléte alkalmas lesz arra, hogy kiküszöbölhetővé váljanak azok a tényezők, amelyeket a felnőttkori tanulás gátjaiként szoktunk számon tartani.

### **3.3. Az egyéni tanulást támogató rendszer lényege: a mentorálási tevékenység**

Aligha vitatható már, hogy az egyik legnépszerűbb és legtöbbször használt fogalom pár ma az oktatás területén a mentor és a mentorálás. Nincs olyan számottevő fejlesztőprogram, amelyben nem jelenik meg a mentor személye és a mentorálás

tevékenysége. Miért vált népszerűvé ez a tevékenység? Mi lehet a magyarázata annak, hogy tömeges igény mutatkozik az új professzió alkalmazására és igénybevételeire? Mielőtt válaszolnánk ezekre a kérdésekre, felteszünk néhány újabb alapkérdést. A program kezdetekor ez azonban nem így volt. Viszonylag kevés olyan program volt, amelyben a mentori tevékenység kulcsszerepet kapott volna, és ennek az volt az oka, hogy a fogalom által lefedett tevékenységgel is abban az időben kezdett ismerkedni a fejlesztő szakma. Ezzel magunk is így voltunk, ezért a kezdet kezdetén fel kellett tennünk önmagunk számára is néhány tisztázandó kérdést. Ilyeneket:

- Tulajdonképpen ki és mi is az a „mentor”?
- Vajon mindenkiből (bárből) lehet mentor?
- Miféle tevékenység a mentorálás?
- Vajon kit kell a mentornak „mentorálnia”?
- Vagy másképpen: ki szorul rá a „mentorálásra”?

A mentorok kiválasztását az intézmény vezetője végezte. Ez, mint utóbb kiderült, nem volt jó megoldás. Szerencsésebb lett volna, ha mi magunk veszünk részt ebben a folyamatban, és a döntést a személyeket illetően magunknak tartjuk fenn. A kiválasztást követően került sor a mentorok felkészítésre, amelyet a program közben újabb és újabb képzésekkel erősítettünk meg. Az alapvető cél az volt, hogy a pedagógusok számára, akiket tanulmányaik során tanteremben és gyermekek számára zajló pedagógiai helyzetekre és folyamatokra készítettek fel, új szakmai tudást (professzió) biztosítsunk, amelynek a középpontjában a nem tantermi körülmények között megvalósuló tanulásirányítási tevékenységre történő felkészítést célzó fejlesztőtevékenység állt.

A kérdés az volt, hogyan tudjuk leírni a pedagógusok számára azt a tevékenységegyüttest, amelyben tevékenységüket végezniük kellett.

Úgy láttuk, hogy alapvetően három feladatkörrel van szó, amelyekre az eredményesség érdekében fel kellett készítenünk a mentori feladatra vállalkozókat:

- Elsősorban biztosítani kellett a szakszerűséget a tanulás során, ami azt jelentette, hogy magának a mentornak rendelkeznie kellett azzal a tudásanyag-tartalommal, amelyet közvetíteni kíván. (Ez sok esetben a korábban tanultak átgondolását, esetleg újratanulását feltételezte.) A valódi nehézséget azoknak a tartalmaknak az elsajátítása jelentette, amelyre az eredeti pedagógusképzés nem szólt. Így pl. a kémia szakos tanárnak fizikát és biológiát, esetleg földrajzot, a történelem szakosnak pedig nyelvtant kellett tanulnia és megértenie, legalább középiskolás szinten. A mentorálás tehát nem szaktárgyakhoz, hanem a legszélesebb értelemben vett két műveltségterülethez kötődött, amelyekbe a hagyományos megközelítés szerint a humán, illetve a reál tantárgyakat integráltuk. A mentorálás tehát a mentor részéről egy nem tantermi folyamathoz köthető ismeretszerzéssel kezdődött, amely a tanulásirányítás módszerének a fundamentumát képezte.
- Ezt követően el kellett sajátítania azt a módszertant, amely személyre szólóan alkalmas arra, hogy a tanulóval kapcsolatos együttműködést támogassa. Ennek a programnak az alábbi kulcselemei voltak:

## a) időtervezés

Azt, hogy a felnőttkori tanulás nagyobb részben nem tanórai és nem formális keretek között zajlik, ma még a formális képzés világában működő (iskolai) programok nem hasznosítják. Sem az onnan hozott (tanult) módszerekre nem építenek, sem pedig a tartalmakra. Mi úgy láttuk, hogy a felnőtt tanuló számára különösen nagy jelentősége van a tanulástámogatásnak akkor, ha az célirányosan és időtakarékosan működik. Ezért feltételeztük azt, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatásban (de idesorolhatjuk a felnőttek szakképzését is) a hagyományos tanítási órák egy része – mi magunk a nagyobb részére gondoltunk – mindenképpen felváltható olyan tanulási formákkal, ahol a hangsúlyok az érintett önévelése mellett az önálló, a különféle tanulási formákat összehangoló, azt koordináló tevékenységtámogatásra esnek, szemben a hagyományos, a tananyag szinte minden részletét közvetíteni kívánó megoldásokkal. Ehhez a mentoroknak olyan időtervet kellett készíteniük, amely egyrészt az önálló tanulás, az önálló ismeretszerzés időkereteit tartalmazta, összhangban a tananyaggal, másrészt pedig ebben az időtervben kellett tervezni azokat a foglalkozásokat is, ahol sor került formális keretek között

- a konzultációra,
- a tanácsadásra,
- az ellenőrzésre,
- vagy bármilyen, a tanulási és a munkatevékenységet zavaró tényező kiküszöbölésére.

## b) tananyagtervezés

Alapvető cél a célcsoportnál az volt, hogy a tanulás megkezdése előtt a mentori tevékenység fókuszába a személyiségfejlesztés kerüljön, amelyben elsősorban a motivációs elemek kaptak jelentős hangsúlyokat. Emellett fel kellett tárni a koordinátorok hozott ismereteit és azt, hogy az ún. kapunyitógató kompetenciák (olvasási, írás- és számolási készség) rendelkezésre állnak vagy sem. Ezeknek a meghatározó jelentőségét a tanulási folyamat egészét illetően nehéz lenne vitatni. Itt volt lehetőség arra első alkalommal, hogy olyan komplex oktatási módszereket alkalmazzanak a mentorok, amelyek különféle tanulási formák felhasználásával alakították, fejlesztették a tanulók kompetenciáit a fenti cél érdekében.

A tananyagtervezés másik fontos elemét az egyes tartalmi részek kiválasztása jelentette, amelyek a későbbi vizsgák szempontjából különös jelentőségűek voltak. Ezt a munkát alapvetően két szempont határozta meg:

- elsősorban az érettségi követelmények azoknak a tárgyaknak az esetében, amelyekből a tanulók érettségi vizsgát kívántak tenni,
- másodsorban pedig azoknak az iskoláknak a helyi tantervekre épülő követelményei, amelyek a vizsgacentrumok szerepét töltötték be.

### c) tanulásmódszertan

A tanulásmódszertan fejlesztéséhez a mentorok két elemből felépülő támogatást kaptak:

- egyrészt megismerkedtek a „tanulás tanulása” programmal, amely az egyéni tanulási problémákkal küzdők számára kínált jól használható megoldásokat, másrészt pedig
- az egyes tantárgyak tanulásvezérléséhez kaptak módszertani alapokat.<sup>37</sup>

A módszertani fejezet harmadik elemét az új típusú, korábban nem alkalmazott megoldásoknak a mentori adaptációja jelentette. Ez azért volt fontos, mert célszerűnek tűnt, ahol ez lehetséges volt, a felnőtt tanulók számára olyan vizsgamegoldásokat kialakítani, amelyek a hagyományos vizsgáztatási szituációktól eltérő jelleggel működtethetőek. (Így került sor pl. a projekt – módszer alkalmazására, amely az érettségien is – társadalomismeret tantárgyból – szerepet kapott.)

### d) ellenőrzés

Az ellenőrzés egyik célja a koordinátorok egyéni tanulási előrehaladási ritmusának, az elsajátított („megtanult”) anyag minőségének és tartalmának ellenőrzése volt. A mentorok felkészítése arra irányult, hogy az ellenőrzési pontok („szituációk”) illeszkedjenek a felnőttek személyiségéhez és a programban kialakított sajátos helyzethez. Célunk szerint a skála ezen a téren a tényleges vizsgahelyzetek szimulálásától a korrekciós szituációkon keresztül „az emberileg megértem” típusú helyzetekig (ti. azt, hogy nem tanult, nem készült a koordinátor) kellett hogy terjedjen.

Az ellenőrzés másik célja a „visszacsatolás” volt, jelzés a tanulási folyamatról. Ennek azért volt különösen nagy jelentősége, mert egyéb esetben ez a tanórákon viszonylag nagy gyakorisággal megtörténik, itt azonban erre nincs mód. Az is ritkán fordult elő, hogy egy mentorra két vagy több koordinátor esett, ezért még ez a kontroll-lehetőség sem állt mindenki számára rendelkezésre.

### e) kommunikáció

A program újszerűsége miatt nem volt mellékes az, hogyan történik annak kommunikációja. Ebben a mentornak kulcsszerepe volt.

- Ő volt az, akik a külvilág felé (tantestület, szülők, helyi társadalom stb.) kommunikálta a programban történeteket. Ez nem volt egyszerű feladat, éppen azért, mert ami történt, az szokatlan és újszerű volt. (Ebben az összefüggésben kellett kommunikálnia azt is, hogy a programnak egyértelmű etnikai dimenziója van!) A mentortól lehetett hiteles képet kapni a központi elvárásoktól, arról, hogy milyen szakértelem és erőforrások állnak a

---

<sup>37</sup> Lásd ehhez: Módszertani stratégiák I–V. OKI, 2002, 2004. Szerk.: Mayer József.

program mögött, s arról is, hogyan történik a koordinátor munkavégzése és tanulmányi előrehaladása.

- Abban is kulcsszerepe volt, hogy őt terhelte a felelősség a koordinátor kommunikációjáért, pontosabban azért, hogy ez a kompetencia a program során milyen fejlődésen megy keresztül. Ez a tevékenysége volt az, ahol nem lehetett a szakmai és a mindennapi érintkezés során kialakult helyzeteket szétválasztani, ahol a mentor számára „folyamatos jelenlétre” volt szükség. (A nyelvi készség/képesség fejlődése volt a külső szakértői és laikus megítélés számára az egyik legfontosabb indikátor ahhoz, hogy el tudja dönteni azt, hogy működik-e vagy sem a kialakított konstrukció!)
- A kommunikáció harmadik legfontosabb területét a vizsgaközpontokkal kiépített szakmai párbeszéd minősége képezte. Általában elmondható, hogy a közoktatásban a vertikális szakmai együttműködés nehezen valósul meg az intézmények között, de ebben az esetben ennek a kialakítása és működtetése nélkülözhetetlen volt. A kapcsolatteremtést követően – amely a program irányítóinak a felelőssége volt – a napi működtetést már a mentoroknak kellett kézben tartaniuk. Ez a technikai jellegű információktól kezdve a szakmai tartalmak és módszerek egyeztetéséig kellett hogy terjedjen.

#### f) dokumentáció

A program során a mentorok számára szigorú dokumentációs kötelezettséget írtunk elő. Ennek az egyik fele a program adminisztrációjával függött össze (szerződések, kifizetések, költségek elszámolása), a másik fele pedig szakmai jellegű volt. Ennek során kellett összeállítaniuk a koordinátorok portfóliós dossziéját, amely a tanulmányi előrehaladás mindennapjaiba engedett bepillantást.

- Harmadsorban a mentornak tudnia kellett, hogy mi annak a konkrét és „magasabb rendű” célja, amit csinál. Elsősorban az, hogy a támogatása – több más tényező mellett – arra irányul, hogy tanítványa (munkaerő-)piaci sikerességét, társadalmi beilleszkedését, emberi kiteljesedését elősegítse. Ezért volt az elvárható, hogy a mentor rendelkezzen egyfajta piacorientált szemlélettel, erre irányuló professzionalizmussal. Másrészt törekednie kellett a konkrét cél elérésére, arra, hogy „mentoráltja” eredményesen fejlessze be a közismereti és a szakmai képzést. (A mentornak kulcsszerepe volt abban, hogy a gyakorlatban milyen eredménnyel, milyen minőségben valósult meg a koordinátorok beilleszkedése a tantestületekbe. Az, hogy a munkahely valóban „befogadó” vagy csak „elfogadó” munkahelyévé vált a koordinátoroknak.)
- A támogatás sikerességéhez nélkülözhetetlen volt az is, hogy a mentor legyen jártas a lifelong learning világában, legyen tudása arról, hogy ez a világ dzsungelként áll a kívülállók előtt, s ezért és ezen csak globális életpálya-életvitel tanácsadásra épített támogatással lehet segíteni a kitűzött cél megvalósítása érdekében. Ez a szemlélet biztosíthatta azt, hogy a mentorálás célja és tevékenysége messze túlmutasson azon, ami a szakmai kapcsolatokra vonatkozik.

#### 4. Az iskolai előrehaladás biztosítása: a vizsgaközpontok szerepe

A közoktatás intézményrendszerében történő előrehaladás, valamint az iskolázottságot igazoló bizonyítványok megszerzése iskolák nélkül (egyelőre még) nem képzelhető el. Ezért szükség volt olyan intézményekre, amelyek a köz- és a szakismereti vizsgákat, az érettségit és az Országos képzési jegyzékben szereplő szakmai vizsgákat biztosítani tudják.

Az iskolák és a képzőintézmény kiválasztása nem volt egyszerű. Ennek az volt az egyik oka, hogy maguk az iskolák (és pedagógusaik) is nehezen tudták elképzelni (vagy nem tudták elképzelni) azt, hogy a személyes jelenlétet igénylő, a tanulói előrehaladást biztosító tanórákra épülő hagyományos pedagógiai megoldásokat másokkal is fel lehet cserélni vagy helyettesíteni.

A vizsgacentrumok kiválasztását a program irányítói végezték el, elsősorban az alábbi szempontok figyelembevételével:

- A középiskoláknak elérhető közelségben kellett lenniük azokban a régiókban, ahonnan a legtöbb pályázó került a programba. Ezért elsősorban nagyvárosi iskolákra (Miskolc, Debrecen, Pécs, Budapest) esett a választás, mert úgy véltük, hogy ezek a települések még a távolabbi falvakból is (viszonylag) egyszerűen megközelíthetőek.
- Fontos volt az is, hogy az érintett középiskolák pedagógusai egyetértsenek a program célkitűzéseivel és az ahhoz választott módszerrel. Azt is lényegesnek tartottuk, hogy a pedagógusoknak legyen megfelelő andragógiai tapasztalata, vagy másképpen: az intézmény aktív szerepet töltsön be az iskolarendszerű felnőttoktatásban.
- Kulcselemnek az bizonyult, hogy a szóban forgó iskolák „befogadókká” válnak-e abban az értelemben, hogy e program során hangsúlyozottan olyan társadalmi kisebbséghez tartozókkal kell együttműködniük, akiket sok tekintetben Magyarországon etnikai jellegű előítéletek sújtanak.

A vizsgacentrumok felkészítésében a következő elemek kaptak kulcsszerepet:

- Az egyéni tanulási útvonalat választó tanulók vizsgáztatása: ennek azért volt nagy jelentősége, mert a koordinátorok számára a középiskola és pedagógusaik „ismeretlen” terepnek számítottak, legalábbis ahhoz képest, mint amit az esti vagy a levelező tagozatra járók ezen a téren tapasztalhattak. Ezért erre a speciális helyzetre történő felkészítés mellett a vizsgacentrumok számára egy, a vizsgára közvetlenül felkészítő csekély számú ún. „kontakt” órakeretet biztosítottunk, amelyek során az ismerkedést, a felkészülés idején a hiányok pótlásához szükséges korrekciókat kellett elvégezni. Az órakeretek felhasználásához szintén módszertani segítséget nyújtottunk, amelynek az volt a célja, hogy azok az órák (konzultációk) megerősítsék (és részben korrigálják) azt a tanulásirányítást és felkészítést, amelyet korábban a mentorok végeztek el.
- A vizsgacentrumok felelősségét nagyban megnövelte az a tény, hogy nekik kellett kidolgozni és az egyéni tanulási utat igénybe vevőköz eljuttatni a tan-

tárgyi és vizsga-követelményrendszer elmeit. A felkészülés során ahhoz is módszertani segítséget nyújtottunk, hogy ezekhez milyen tanulást támogató tanácsokat fogalmazzanak meg. (Néhány esetben ezt saját gyakorlatukra építve ezt maguk is megtették.) Ebben az összefüggésben volt annak jelentősége, hogy milyen minőségű és tartalmú kapcsolat alakult ki a középiskola vizsgáztató tanárai és a mentorálást végző pedagógusok között.

## 5. A kutatók és fejlesztők szerepe a programban

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (korábban Országos Közoktatási Intézet) szerepvállalása a programban mindenképpen indokolást igényel. Az intézet szerepvállalásával kettős cél fogalmazódott meg:

- Elsősorban az, hogy a projekt hozzon létre egy új képzési-foglalkoztatási modellt, amely alkalmas lehet a különféle típusú és eredetű hátrányos helyzetű társadalmi csoportokhoz tartozók nagy tömegben történő felzárkóztatására. A felzárkóztatás konkrét tartalmát a középfokú iskolai végzettség és az erre épülő szakma megszerzésében határozták meg. Ugyanakkor ez a projekt egyértelművé tette azt, hogy itt olyan esélyegyenlőséget (méltányosságot) biztosító megoldásról van szó, amelynek konkrét célcsoportja van. Ezt a tényt már a pályázati kiírás is tükrözte.
- A projekt másik célja az volt, hogy a pályázatokon nyertes intézményekben munkalehetőséget kapó (roma) koordinátorok számára valósítsa meg a fenti célkitűzést úgy, hogy a sikerkritériumok mindenki számára meggyőzőek legyenek annak érdekében, hogy az elméletben kidolgozott modell a valóságban is működésképesnek bizonyul.

## Összegzés

Befejezésül tekintsük át még egyszer azt, hogy mi volt a célkitűzés ezzel a programmal!

- a) Az alapvető törekvés egy új tanulási-foglalkoztatási modell kialakítására irányult, amely a korábbiakhoz képest kedvezőbb munka- és tanulási feltételek megteremtésével jó esélyt nyújthat hátrányos helyzetű tömegek számára a társadalmi és gazdasági integrációjuk elősegítése érdekében.
- b) A program ehhez megteremtette a tantermen kívüli tanulás feltételeit, aminek lényegét a mentorok nyújtotta támogatási rendszerbe épített egyéni tanulás képezte.
- c) A támogatási rendszer kulcsát képező mentori tevékenységgel bővíteni kívántuk a pedagógusok szakmai professzióját, amely a tantermi folyamatok mellett (és azok támogatására) felkészítette őket tanulásirányító-tanulásvezérlő szerepre.
- d) A program során új típusú középfokú tanulási útvonal kiépítésére került sor, amely a személyes jelenlétre épülő pedagógiai stratégiákkal szemben az egyéni tanulási útvonalak támogatását biztosította.

## Az együttműködés kényszere és öröme

### Bevezető

Az alábbi tanulmány a program során szerzett tapasztalatokra, a résztvevőkkel történő beszélgetésekre épül. A program sikerének záloga – és ezzel már a program megtervezésekor is mindenki tisztában volt –, az volt, hogy a benne részt vevő roma koordinátorok, mentorok és az oktatási intézmények (iskolák és óvodák) milyen mértékben, milyen hatásfokkal lesznek képesek együttműködni. A pozíciók világosak voltak már az elejétől fogva: az általános iskolai végzettséggel esetleg 1-2 középiskolai osztállyal rendelkező roma fiataloknak egy számukra csaknem teljesen idegen<sup>1</sup> közegben kell helytállniuk. A „helytállás” itt a napi 8 órás munka melletti tanulást, a különböző vizsgákra való felkészülést jelentette. Ez már önmagában is embert próbáló feladat, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül azokat a körülményeket sem, amelyek ezeknek az embereknek az életét meghatározzák. Úgy léptek be a programba, hogy a hátrányos helyzetű településeken élő családjuk eltartása, a házi-, a ház körüli munka mellett új tevékenységekre vállalkoztak. Ezt súlyosan megnehezítette, hogy olyan komoly kompetencia- és ismerethiányokkal hagyták el (sokan hosszú évekkal korábban) az általános iskolát, hogy a tanulás szembeni ellenérzésük és önbizalomhiányuk teljes mértékben érthető volt. A program tervezésekor éppen ezért a kulcskompetenciáik fejlesztése és a „megtanulni tanulni” tulajdonképpen mindennél fontosabb hangsúlyt kapott, mondhatni ez vált a továbblépésük kulcsává. Az eredményes tanuláshoz vezető úton nagyon lényeges volt a pozitív hozzáállás, a motiváció megléte és fenntartása<sup>2</sup>, amely a folyamat során jelentős szemléletváltozás és értékrendi ártrendeződés történt a roma koordinátorok gondolkodásában.<sup>3</sup> Többek között minden gondos tervezés ellenére a program folyamatában felmerülő problémák, új helyzetek megoldása rugalmasságot igényelt, ami alaposan alakította szemléletüket, gondolkodásmódjukat. A koordinátorok által betöltött szerep (a felnőtt, aki tanul; a roma, aki az iskolában

<sup>1</sup> A „teljesen idegen” jelzőt természetesen a legtöbb esetben árnyalni kell, mivel leggyakrabban annak a kistelepülésnek az általános iskolájában kezdtek el dolgozni és tanulni, ahol éltek, illetve gyakran abban az iskolában, ahová ők maguk is, esetleg gyermekük, gyermekeik jártak/járnak.

<sup>2</sup> Ebben is komoly szerepe volt a mentor személyiségének és felkészültségének.

<sup>3</sup> Ennek feltérképezése, a változás irányának és mértékének felmérése egy külön kutatás tárgya lehet.

dolgozik; „kis tanító néni”) mindenféle tekintetben újszerű volt, és az ebben rejlő kihívásokra való reagálás, a szerep betöltése tulajdonképpen már mintaadás volt akár a szűkebb környezet, akár a roma tanulók előtt.

## 1. A (be)fogadó közeg

A program alapvetően olyan településeken működő általános iskolákban indult el, ahol a roma tanulók aránya az átlagosnál magasabb. A cigányság szociális helyzetével, kultúrájával, szokásrendszerével való találkozás a mindennapok része. Feltételezhettük, hogy az itt dolgozó pedagógusoknál és nem pedagógusoknál a romákkal szembeni előítélet nem jelentkezik, és örömmel fogadnak olyan roma származású dolgozót, aki segítenek majd a roma szülőkkel való kommunikációban, támogatja a hátrányos helyzetű roma gyerekek tanulását, és elősegítheti a roma és nem roma szülők közti esetleges előforduló gyerek miatt kialakuló konfliktus kezelését, sőt – mint a későbbiekben a gyakorlat ezt igazolta – a konfliktusok megelőzésében is fontos szerepet játszhat.

A tantestületek fogadó-befogadó készsége azonban igen különböző volt. A mentorok és a roma koordinátorok egymástól eltérő tapasztalatokról számoltak be a program indulása után időszakban. A skála egyik végén azokról a tantestületekről beszélhetünk, ahol a roma koordinátorokat többen már-már kinézték, megszólták<sup>4</sup>, a másik végén pedig azokról, ahol a koordinátoroknak szinte nem is két, hanem több mentoruk is akadt.<sup>5</sup>

A tantestületek elfogadták, hogy a következő években mint a tantestületben dolgozó kollégával kell a roma koordinátorral/koordinátorokkal együttműködniük. Természetesen különböző mértékű volt az el-, illetve befogadás. A fogadókészség alakításában nagy szerepe volt a mentorok mellett az iskola igazgatójának. Az intézmények vezetői tudták, hogy a roma koordinátorok személyében munkaerőt kapnak, olyan „segéderőt”, aki a pedagógusok munkáját, és elsősorban a roma tanulók tanulását és a szüleikkel való kommunikációt tudja segíteni. Ebben az elképzelésben nem is csalódtak.

A tantestületek jelentős része pedig befogadó magatartással bátorította a roma fiatalokat, akik a kezdeti elfogódottságuk és félelmeik leküzdése után, viszonylag hamar otthonosan kezdtek mozogni az iskola épületében, megismerték az intézmény belső működési rendjét, az írott és íratlan szabályokat.

<sup>4</sup> Tudunk olyan esetekről, ahol a koordinátort nagyon szerencsés embernek tekintették, irigyelték, mivel úgymond „milyen könnyen jut érettségéhez, míg az ő lányának mennyit kell tanulnia...”. Ennek igazságtartalmával nem is érdemes foglalkozni, inkább arra világít rá, hogy egy egyoldalú vélemény milyen szerencsétlen következtetésekre ad lehetőséget, annak számára, akiről szó esik. Meg kell említeni azt a már-már tragikusan ostoba mondatot is, amelyet egy vizsgaközpontban dolgozó tanár(?) engedett meg a roma koordinátorokkal kapcsolatban: „Minek ezeknek tanulni?” Ez a mondat olyan szemléletről tanúskodik, amelyet szerencsére más intézményben nem tapasztaltunk, de amelynek létezéséről tudunk. Ugyanakkor kimutathatósága, dokumentálása nem könnyű feladat, hiszen az így gondolkodó emberek tudják, hogy előítéletességük nem szalonképes, és általában önmagukat nem is tartják előítéletes gondolkodásúnak. Ezért ez a fajta véleményük általában csak szűk körben, többnyire ismerősök előtt nyilvánulhat meg.

<sup>5</sup> A mentorok elmondása szerint több helyen is kollégáiktól jelentős szakmai segítséget kaptak a koordinátorok olyan tantárgyak tanulásában, amelyben a mentor maga kevésbé volt jártas.

## 2. A roma koordinátor és a mentor együttműködése

A mentor is természetesen a tantestület tagja, és mint ilyen egyrészt alapvetően kulcsszerepet játszott a tantestület és a roma koordinátor közti közeledési-elfogadási-befogadási folyamatban, másrészt az esetlegesen előforduló konfliktushelyzetben „két tűz között” kellett szerepet játszania a konfliktus kezelésében: adott esetben védeni mentoráltját a tantestület egyik vagy másik tagjával, tagjaival szemben.

Nyilvánvaló, hogy aszimmetrikus, nem egyenrangú felek kapcsolataként indult a mentor és a mentorált kapcsolata. A mentor pozícióját a tanári presztízis, a tudásfölény, gyakran az élettapasztalati előny, a mentális kiegyensúlyozottság illetve a tanári szerephez tartozó magabiztosság (vagy annak látszata) jellemezte, míg a roma koordinátor szinte mindezek hiányával kezdte meg a tanulást és a munkát. Ebből a két egymástól távol eső pozícióból indulva jutottak el a mentorok és mentoráltak egy lényegesen kiegyensúlyozottabb partneri kapcsolathoz, amely végül is az eredményes mentorálás előfeltételének tekinthető. A legjobb mentor-mentorált kapcsolat majdnem baráti vagy „klasszikus mentori”<sup>6</sup> szintnek nevezhető minőséget ért el. Ezt a program olyan „melléktermékeként” kell értékelnünk, amelyet megtervezni és elvárni nem lehet, de mint eredményt, sikert meg kell említeni, mert komoly értéknövelő tényezője az egész programnak. A mentorálási folyamat során a kezdeti, egymástól távoli pozíciók folyamatosan közeledtek egymáshoz, természetesen nem úgy, hogy a mentor pozícióját jellemző erősségek kerültek volna alacsonyabb szintre, hanem úgy, hogy egyrészt a mentorált folyamatosan erősödött és gazdagodott, másrészt a mentor kezdeti tanárpozíciója is folyamatosan át- és nem leértékelődött. Erre valószínűleg a legjobb példa a roma koordinátornak a pedagógusi munka részleteivel, mindennapi gyakorlatával való megismerkedése és az ebben való részvétele. Továbbá fontos szemléleti változást hozott, és a mentor és mentorált közti kapcsolat erősödését eredményezte az a minta, amelyet a valóban legjobb mentorok nyújtottak azzal, hogy a saját tanulásukat és munkájukat milyen lelkesen és magas színvonalúan végezték. Ez is komoly mértékben járult hozzá ahhoz, hogy a roma koordinátorok gondolkodás- és szemléletmódja mind a tanulásukban, mind a munkavégzésben jelentős átalakuláson menjen keresztül.

### 2.1. ...a tanulási folyamatban

A mentor és a roma koordinátor a tanulási folyamat kezdetén leginkább saját szerepeik megtanulásával voltak elfoglalva. Ez azt jelentette, hogy a mentorálásra vállalkozó pedagógus elkezdte tanulni, hogy mint mentornak mi a feladata, miközben már fel kellett térképeznie a roma koordinátor kompetenciáit, ezek milyen szinten állnak, milyen ismeretekkel rendelkeznek, milyenekkel nem, mik azok a fejlesztendő

---

<sup>6</sup> A görög mitológiában Mentór Odüsszeusz barátja, akire az ithakai király távollétében rábízta fia, Télemakhosz nevelését. Mentór felelősségteljesen, kiemelten a rábízott ifjú fejlődését szem előtt tartva végezte annak oktatását és nevelését, és ezzel kivívta a gyermek, majd a fiatalember tiszteletét és szeretetét.

kulcskompetenciái, amelyek nélkül a középiskolai tananyag megtanulása lehetetlen. Ez a mérés-értékelési folyamat pedig beágyazódott a mentor és a koordinátor ismerkedési időszakába, nyilván sok-sok beszélgetés zajlott le kettejük közt, ami informálisan támogatta a „mérés-értékelést”. Ezt mindenképpen az együttműködésük kezdeti szakaszának, a későbbiek megalapozásának nevezhetjük. Amennyiben elfogadjuk, hogy a mentor-mentorált kapcsolat lélektanilag mélyebb kapcsolat, mint az átlagos tanár-diák viszony, akkor ez az időszak az *egymás* megismerésének, az *egymáshoz* való alkalmazkodásnak meghatározó szakasza volt. Hangsúly van az *egymás* szón, mert nemcsak a mentornak kellett sokat tudnia a támogatandó fiatalról, hanem a bizalmi légkör kialakítása céljából szükséges volt a mentor egyfajta „bemutatkozása” is. E kezdeti időszaknak lényege, hogy a tanulási folyamat egyes elemei tisztázódtak, azaz mi fog történni a mentori órákon, mit kell tennie majd otthon, az egyéni tanulás során, és nem utolsósorban milyen elvárásoknak kell akár hétről hétre, akár nagyobb időegységek során megfelelni. Ennek az elvárás- vagy követelményrendszernek a tisztázása rendkívül fontos volt, hiszen ez egyfajta zsinórmértéke lett a közös munkának. A mentor elsődleges feladata volt, hogy kialakítsa a koordinátor számára a tanulás kereteit, aminek egyik alappillére a mentori foglalkozások és a tanulás rendszerességének a megteremtése volt. Ez a rendszeresség esetenként komoly életmódbeli változtatást, az időbeosztás tudatosabbá tételét követelte meg a családos roma fiataloktól. Be kellett illeszteniük egy újabb és fontos tevékenységet a napi(!) tevékenységeik közé, ami mindenki számára komoly kihívást jelentett. A mentornak – ha átlátta a mentoráltjának életét, akkor – ebben is segítséget kellett nyújtania, hogy az eléjük tornyosuló tanulnivalóval megfelelő időre és megfelelő színvonalon végezni tudjanak a közös cél elérése érdekében.

A tanulási folyamat során alapvető változások következtek be a mentor és a mentorált együttműködésében. A mentor a kezdeti szoros, közvetlen irányításából fokozatosan kellett hogy visszavegyen, és olyan irányba kellett hogy tolja a mentorált tanulási tevékenységét, hogy az egyre inkább az önálló ismeretszerzésre, önálló feladatmegoldásra, majd önellenőrzésre is képessé váljon. Úgy is tekinthetjük, hogy paradox módon az együttműködésük kiteljesedése és alapvető célja is az, hogy az együttműködésükre egyre kevésbé váljon szükségessé. Ez persze csak egy szinten igaz, mélyebbre tekintve jól látható, hogy sikeres mentorálás esetén a mentorálás egy magasabb szintre kerül. A kezdeti aszimmetrikus kapcsolatról egy erősebb kötelékű partneri kapcsolat szintjére érkezett el, amely azért is múlta felül a korábbi szintet, mert a mentorált is aktívabb szerepvállalásra volt már képes.

Ki kell emelni, hogy szinte valamennyi mentor beszámolt arról a folyamatról, amelyen keresztülmentek a roma koordinátorok, és amelynek során jelentős változás állt be különböző – nem tantárgyakhoz kapcsolódó – kompetenciáikban. Elsődlegesen a szociális és kommunikációs kompetenciákban. Mindezek alapja a szemléletbeli, értékrendbeli változás volt. A tanulás során, annak eredményeképpen másként látták az őket körülvevő világot, ráláttak összefüggésekre, megalapozottabb véleményt alakítottak ki, és nem utolsósorban jelentősen javult a kommunikációs képességük, amellyel véleményeiket, gondolataikat képesek voltak kisebb-nagyobb közösségek előtt megfogalmazni. A tanulásuk igazi értelme valószínűleg ezzel érte el célját.

## 2.2. ...a munkavégzésben

Kiemelt fontosságú volt a roma koordinátor munkavégzése, mert a tantestület számára a tanulás és a munka közül ez utóbbi volt a fontosabb. A nyilvánosság (ebben az esetben a pedagógusok, az iskola dolgozói, a gyerekek és szüleik) szeme előtt zajlott a koordinátorok munkája, és alapvetően ennek alapján ítélték meg őket. A mentoroknak ebben is segíteniük kellett mentoráltjukat. Gyakran előfordult, hogy nem is közvetlenül egymás mellett dolgoztak, a koordinátornak más pedagógus mellett, más beosztásban kellett dolgoznia. Ez azt jelentette, hogy a fiatal roma munkavállalónak a mentoraikon kívül több pedagógussal kellett együttműkönie. Ez igen nagy kihívás, igazi erőpróba volt, mivel folyamatos együttműködést igényelt mindkét fél részéről. Két azonos vagy hasonló végzettségű ember közös munkálkodása sem könnyű feladat, gyakran hosszú idő kell nekik is az összecsiszolódáshoz. Ebben az esetben pedig különösen „izgalmas” feladat előtt állt a roma koordinátor és a pedagógus: meghatározni, hogy milyen feladatokat tud el látni a roma koordinátor, mely területeken tud a leginkább a pedagógus segítségével lenni, hogyan lehet a gyerekekkel és szüleikkel elfogadtatni a roma koordinátort a pedagógus munkatársaként. A koordinátorok sokszor saját rokonaik, kortársaik, játszótársaik gyerekeivel foglalkoztak, ami egyszerre jelentett könnyebbséget és olykor nehézséget.

A pedagógusi munkával való fokozatos megismerkedés azt is eredményezte, hogy az alapvetően amúgy is gyermekszerető – többségében nő – koordinátorok mélyebb és szélesebb körű ismeretekre tettek szert a gyermeknevelés területén. A tanítói, tanári munka megismerése, illetve az iskola világában, mindennapjaiban való élés és munka a roma koordinátorok számára szinte felbecsülhetetlen haszonnal járt. Ennek közvetlen haszna kézzel foghatóan volt tapasztalható a szakmai, a pedagógiai asszisztensi vizsgán, ahol a vizsgázók igen jó színvonalúan tudtak a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos kérdésekre felelni, és olyan jártasságról adtak számot a vizsgáztatóknak, amelynek forrása alapvetően a munkájuk során szerzett tapasztalat volt. Ez a tapasztalat jelentősen megkönnyítette és eredményessé tette a koordinátorok ez irányú tanulását. Ez is az egyik – nem lebecsülendő – hozadéka volt a pedagógusok és a roma koordinátorok munkájának.

## 3. A roma koordinátor, a mentor és az oktatási intézmény együttműködése

A roma koordinátorokból és a mentorokból a közös cél és feladat egy kis (3-4 fős) csapatot kovácsolt az egyes intézményekben. A több tanéven át tartó tanulásban és a munkában való együttműködés elkerülhetetlenné tette, hogy egyrészt maguk is érezzék: valamifajta kohéziós erő tartja őket össze, másrészt az iskolákban dolgozó kollégáik is érezték ezt, illetve így tekintettek rájuk. Voltak heti vagy napi rendszerességű közös programjaik, voltak közös külső kapcsolataik, ismerőseik, és voltak olyan rendezvények, képzések, amelyeken közösen vettek részt. Jobb esetben ez a csoporttá válás nem elkülönülést vagy még rosszabb esetben elkülönítést jelentett,

hanem az intézményen belül olyan projektnek tekintették, amelyik az iskola tevékenységeinek bővülését, sokszínűségét biztosította.

Ezen túlmenően a legjobban működő esetekben – és szerencsére több ilyen intézményről tudunk – a roma koordinátor munkája az iskolában annyira hasznosnak és eredményesnek minősült, hogy az intézmény vezetése és a pedagógusok teljes értékű munkatársnak tartották, és munkájukat megbecsülték. A roma koordinátorok olyan területen váltak különösen az iskola hasznára, amelyen nagy szükség volt rájuk: a roma gyerekekkel és szüleikkel való kommunikálásban. A roma családok számára a koordinátor elsősorban erős példaértékkel rendelkezett. Az állandó és stabil munkahely bizonyos szempontból irigylésre méltó volt, ugyanakkor a többségi intézménybe való beilleszkedés, a munkában való helytállás és a megszerzett pozíció<sup>7</sup> presztízsértékű társadalmistatusz-emelkedést jelentett a helyi roma közösségben. Ez a státusz és a mögötte álló pedagógusi és intézményi támogatottság, valamint a pedagógiai munkában szerzett gyakorlat mind nagyobb magabiztosságot adott a roma koordinátor számára, aki így munkáját egyre hatékonyabban tudta ellátni. Az ellátandó tevékenységei is fokozatosan bővültek, az iskola több feladattal tudta megbízni.

Fontos feladatának nevezhetjük, hogy személyes példaadásával a roma gyerekek motivációjának növelése és a tanulás felértékelése mellett az általános iskolás gyerekeket közvetlenül segítette a tanulásban, illetve szerepet játszott a tanulást akadályozó tényezők elhárításában. Több esetben vitathatatlan volt egy-egy tanuló iskolai eredményének javulása a roma koordinátor munkája nyomán. Ez a pedagógusok és az iskola számára egyaránt sikert jelentett. Ezt a ténytet pedig sok helyen elismerték, és valóban a roma koordinátornak tulajdonították.

#### **4. A roma koordinátor, az oktatási intézmény és a szülők együttműködése**

A hírekben helyet kapó, tettegessé váló szülő-pedagógus konfliktusok az iskola mindennapjaiban a jéghegy csúcsát jelentik. A gyermekeiket féltő, érdekeiket védő és vélt vagy valós igazságukért harcosan kiálló szülőkkel való kommunikáció az iskolák pedagógusait, magát az intézményt is komoly, néha megoldhatatlan helyzet elé állítja. A korábbi és a mai pedagógusképzésben nem volt, nincs olyan tárgy vagy gyakorlat, amely ezekre az extrém esetekre készítette volna, készítené fel a leendő pedagógusokat. Különösen nehéz a helyzet olyan esetekben, amikor az iskolázottság hiánya, az eltérő kulturális normák miatt az iskolát, a pedagógust, a tanulás presztízsét nem tisztelő roma szülők úgy érzik, hogy származásuk miatt szenvedett sérelmet gyermekük. Ekkor a vélt vagy valós sérelmek túlfűtött érzelmeiben nyilvánulhatnak meg, és sajnos a verbális agresszióig vagy a tettegességig fajulhatnak a konfliktusok. Szomorú, de számos példával szolgált már erre a mai Magyarország.

Minden közoktatási intézmény kötelessége valamennyi állampolgárának származásától függetlenül biztosítani az eredményes tanulás feltételeit, ugyanakkor meg kell védenie az intézmény dolgozóit az esetleges agressziótól. Azoknak az

<sup>7</sup> Annak ellenére, hogy beosztásuk az intézményi ranglétrán nem túl magas pozíciót jelentett.

iskolában előforduló konfliktusoknak, amelyek a szülők beavatkozását is magukkal hozhatják, jelentős része elkerülhető lenne.<sup>8</sup>

A programban részt vevő iskolákban szerencsére ilyen mértékű és kimenelelű konfliktusokról nem volt szó, de voltak olyan intézmények, amelyekben a mindennapi életet időnként meg-megzavarta az iskola és a roma szülők közötti veszekedésig fajuló vita. A roma koordinátor nem egyszerűen mint „villámhárító” szerepelt itt, hanem olyan közvetítő személy tudott lenni, aki a roma szülők szempontjait és az intézmény szempontjait is képes volt átlátni. Persze nem volt könnyű helyzetben. Mint roma származású személy legtöbbször a roma szülők elvárták tőle, hogy – szinte az adott ügytől függetlenül és fenntartások nélkül – támogassa az ő érdekeiket, védje vélt vagy valódi igazukat. A roma koordinátor ugyanakkor munkavállaló volt, aki az iskola alkalmazottjaként sem tehetne volna ezt meg, de ennél fontosabb, hogy ő mint az iskolai munka állandó szereplője sokkal árnyaltabban tudta már szemlélni akár a gyerek-gyerek közötti, akár a gyerek-tanár közötti konfliktusokat, gyakran szem- és fültanúja volt ezeknek az eseményeknek. Mondhatni kulcsszerep jutott neki, mert a roma szülők előtt ő tudta hitelesen képviselni és elfogadtatni adott esetben a pedagógus álláspontját.

A konfliktusok megelőzéséhez kapcsolhatjuk a roma koordinátorok azon tevékenységét, hogy amikor a roma tanulók nem jelentek meg az iskolában, akkor a roma koordinátorok a szó szoros értelmében utánuk mentek. Amennyiben a gyermek lógásáról a szülők is tudtak vagy tehetek róla, akkor velük beszélt meg, hogy mennyire helytelenül jártak el. Nyilvánvalóan ez sokkal hatásosabb „eljárás”, mint ha az illetékes jegyző hatóságként igyekezett volna jobb belátásra bírni a szülőt. Jól látható, hogy a roma koordinátorok munkájának köszönhetően egy-egy iskolában a tanköteles korú roma gyerekek rendszeres iskolába járását így lehetett biztosítani.

Szólni kell természetesen arról is, hogy a nem roma szülők hogyan viszonyultak a roma koordinátorokhoz. A roma koordinátorok megjelenése az oktatási intézményekben hosszú távon, a kezdeti idegenkedés után, bizonyosan pozitív eredményeket hozott és hoz. A koordinátorok munkájukkal járultak hozzá ahhoz, hogy ne csak a romáknak legyen más képük az iskoláról és a tanulásról, hanem a többségi társadalom tagjai is természetesnek vegyék, hogy a roma tanulókkal való együtt tanulás mellett például roma származású pedagógiai asszisztensek is foglalkozhatnak gyermekeikkel.

---

<sup>8</sup> E dolgozatnak nem tárgya az iskolai konfliktusok megelőzésére való figyelemfelhívás, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy ennek érdekében legtöbbet az iskola tehet. A folyamatos tájékoztatás, a szülők állandó és széles körű bevonása az iskola életébe, a pedagógusok és a szülők kapcsolata stb. mind konfliktusok sorát előzhetik meg, vagy tompíthatják az elkerülhetetlenül kialakuló konfliktusok élet, segíthetik megoldásukat. Ez végeredményben az iskola pedagógiai munkáját is eredményesebbé teheti. (Egy-egy nagyobb botrány hosszú időre rányomhatja bélyegét az iskolában folyó munkára mind a tanulók, mind a pedagógusok fejében, és ez erősen kárára van az ott folyó munkának.)



Nádori Judit

## A közismereti és szakmai képzés eredményeiről

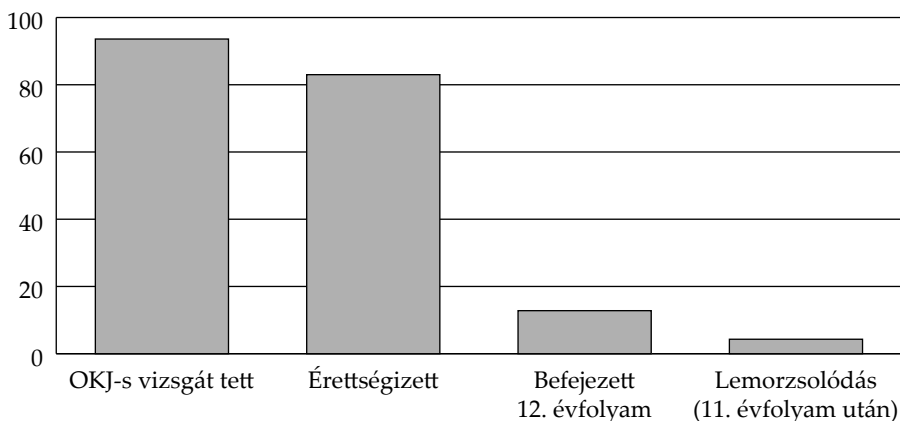
*„Mi magunk legyünk az a változás, melyet látni szeretnénk a világban”  
Gandhi*

A program elején készített Munka és tanulás kötet interjúinak hangvételét még meghatározta az újdonságtól való félelem, a *„Hogyan tudom majd megvalósítani mindezt?”* érzete. Négy év elteltével, a szakmai vizsgákat követő beszélgetések már sokkal inkább a megszerzett tudás, tapasztalat, önismeret jegyében azt az örömet éreztették, amely az elvégzett munka, a sikeres vizsgák nyomán született. Hiszen a program lényege éppen az volt, hogy olyan rugalmas és komplex képzést és foglalkoztatást biztosítson a résztvevők számára, melyben egyéni adottságaiknak, képességeiknek, eddig megszerzett tapasztalataiknak figyelembevétele, valamint az aktív, gyakorlati tapasztalatszerzésben való részvétel jut elsődleges szerephez.

A roma koordinátorok célkitűzése elsősorban az *„érettségihez jutás”* volt, melyre úgy tekintettek, mint a többségi társadalomba való integrálódás első lépésőfokára, mely annak a lehetőségét is jelenti egyben, hogy megjelenhetnek a munkaerőpiac azon a részén, ahol már nem csak fizikai munkát kaphatnak. Természetesen a hétköznapi értelemben vett *„érettséggel”* már a program elején is rendelkeztek a koordinátorok, hiszen többségük családos emberként élt/él – sokszor gyermekeikkel együtt készültek a vizsgákra. Bár eddigi életútjuk során kimaradtak a középiskolai képzésből, a program lehetőséget nyújtott a gimnáziumi évek *„pótlására”*, előzetes tudásukat, tapasztalataikat, igényeiket figyelembe vevő tanulási utak kialakításával. Mentoraik számára is az érettségi volt az egyik legfontosabb megnevezett cél – felkészíteni mentoráltjaikat egy olyan vizsgára, amely a koordinátorok eddigi iskolai kudarcai miatt eleinte lehetetlennek tűnt.

Kihívás és megmérettetés volt tehát a két hívószó mindvégig – az eredmények utóbb igazolták, hogy van létjogosultsága egy ilyen típusú kezdeményezésnek, mely ötvözi a tanulást a foglalkoztatással, mely lehetőséget ad a tanulási kudarcokkal rendelkező roma fiatal felnőtteknek arra, hogy újabb esélyt kapva bizonyíthassák, képesek teljesíteni az eléjük állított követelményeket.

1. ábra. A közismereti képzésben részt vevők százalékos megoszlása a program során megszerzett végzettség szerint <sup>1 2</sup>



A program a megfelelő működési, infrastrukturális, képzői és támogatói háttér megteremtése után a tervezett kezdéshez képest némi csúszással, 2003 végén – 2004 elején indult el. A roma koordinátorok számára az első igazán nagy feladatot a szakmai gyakorlatot adó, a közel két, illetve négy + két éven át munkahelyet jelentő intézménybe való beilleszkedés jelentette. Az, hogy a roma koordinátorokat az iskolák választották, többségében olyan fiatal felnőttek közül, akiket már tanítottak, akik az adott intézményben végezték általános iskolai tanulmányaikat<sup>3</sup>, segítette az új szereppel való azonosulást, ugyanakkor nagy odafigyelést kívánt a tantestülettől és főként a mentoroktól, hogy a tanulóból kollégává válás folyamata minél könnyebben valósulhasson meg. Természetesen a mentorok<sup>4</sup> is új kihívásokkal néztek szembe, egyrészt, hogy megfeleljenek a koordinátorokat vizsgáztató középiskola által megadott tételek, tananyagok elsajátíttatásához szükséges elvárásoknak, másrészt az is újdonságot jelentett a számukra, hogy más típusú együttműködésre volt szükség saját kollégáikkal is, hiszen ahhoz, hogy a mentori foglalkozások jól tervezhetővé váljanak, egyeztetniük kellett a humán és reálszakos mentoroknak, némiképp betekintést nyerve így a másik munkájába.

Új volt természetesen az is, hogy a megszokott tanórai keretet a mentori foglalkozások váltották fel, más szabályokkal, más tartalommal. A tananyagot a felnőttoktatás tanterve határozta meg, ennek nyomán a koordinátorok a vizsga-

<sup>1</sup> Mindösszesen 60+1 (Tereskén, az iskola kérésére az OFA jóvoltából még egy roma koordinátor kerülhetett a programba a képzés második évében) koordinátor vett részt a programban, 14 koordinátor már rendelkezett érettségivel a program kezdetekor, így 47-en voltak részesei a közismereti képzésnek.

<sup>2</sup> A résztvevők teljes körét tekintve az OKJ-s szakmát szerzettek aránya 95,1% volt 2007 decemberében.

<sup>3</sup> A koordinátorok az adott települések lakói (kisszámú kivételtől eltekintve szomszéd település), többeknél már gyermekük is a munkahelyükön szolgáló iskolában tanul/tanult.

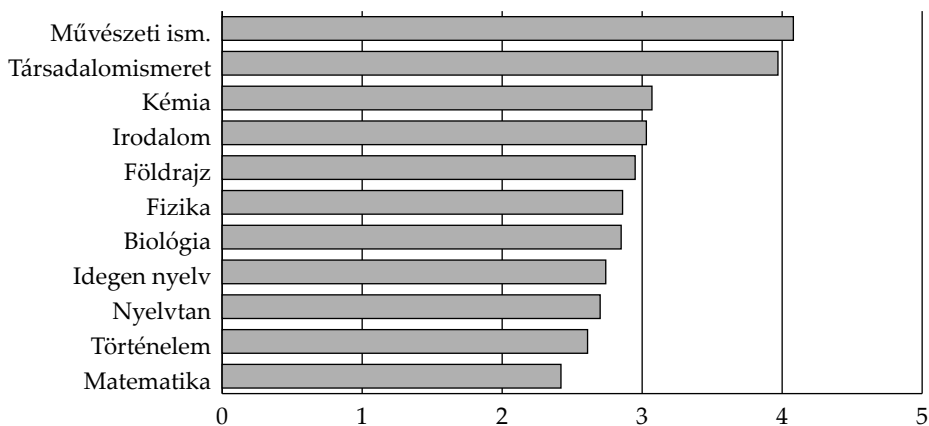
<sup>4</sup> Az iskolák pedagógusai közül azok vállalkoztak a mentorálás feladatára, akik eddig is az innovatív megoldásokat keresték munkájukhoz, akik további módszertani tudás megszerzését igényelték.

központok levelezős, esti tagozatos tanulóiként lettek „részesei” a rendszernek. Számukra a mentorok jelentették a „tantestületet”, egy humán és egy reálszakos mentor testesítette meg összes tantárgyuk oktatóját.

A vizsgaközpontok (Budapest: Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola, Debrecen: Magiszter Alapítványi Középiskola, Miskolc: Herman Ottó Gimnázium, Ózd: Bródy Imre Szakközépiskola<sup>5</sup>, Pécs: Gandhi Közalapítványi Gimnázium) tanárai konzultációk során találkoztak a koordinátorokkal, ahol lehetőségük volt a mentori órákon elsajátított tananyaggal kapcsolatos kérdések megvitatására, a vizsgakövetelmények pontosítására, az évközi előrehaladás mérésére szolgáló esszék, házi dolgozatok értékelésére. Ezek a konzultációk a vizsgaközpontok felkészítése során megtervezett ütemterv szerint zajlottak, amely figyelembe vette a koordinátorok igényeit, ennek megfelelően rugalmas idő- és tananyagbeosztást tartalmazott.

A kilencedikes tananyag néhány hónap alatti elsajátítása volt a rendszer „tesztje”, nagyon sok bizonytalankodás (félelem a vizsgáktól, a felkészülés/felkészítés szokatlan módja) után a következő eredmények születtek az első vizsgákon:

2. ábra. A 9. évfolyam eredményeinek átlaga



A diagramon látható, hogy a kötelező érettségi tárgyak közül a matematikavizsga sikerült a leggyengébben, ez már némiképp előrevetítette az érettségi eredményeket is, ugyanakkor a történelem és a magyar nyelv is nehézségeket okozott a tanulóknak.

A mentorok első negyedéves beszámolóí, tapasztalataik a vizsgákra való felkészüléssel kapcsolatban a következőkben összegezhetők:

- ahol két koordinátor volt, ott a felkészülésben erőteljes szerepet kapott a páros tanulás, nemcsak a motiváció volt nagyobb, hanem az ismeretátadás hatásfoka is,

<sup>5</sup> Az első év után Ózd kivált a vizsgaközpontok sorából, a koordinátorok vizsgáztatását a második évtől kezdve a miskolci Herman Ottó Gimnázium vállalta.

- az otthoni tanulásra kevés idő jutott, nem sikerült betartani a tanulási időtervben tervezetteket,
- a mentori foglalkozásokon a jegyzetelés, az olvasottak/hallottak megbeszélése, a kérdésekre való azonnali reagálás volt jellemző,
- az önálló feladatok megoldása gondot jelentett, folyamatos konzultációra volt szükség, lényegesen többre, mint a meghatározott mentori óraszám,
- nagyon igényelték a koordinátorok a visszajelzést, értékelést megoldott feladataikkal kapcsolatban, a jeggyel való azonosítást („Ez hányas lenne egy vizsgán?” típusú kérdések).

A 10. évfolyam már teljes tanévet jelentett, ugyanakkor a mentorok és a koordinátorok elmondása szerint a legnagyobb gondot ebben az évben is még

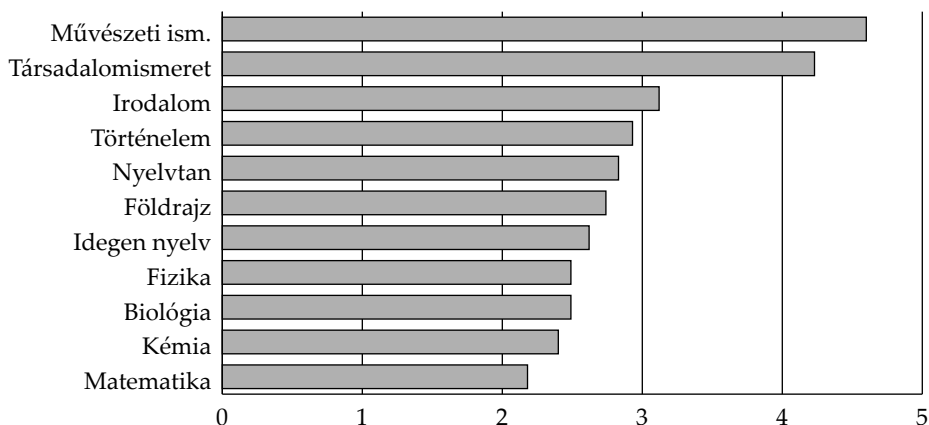
- a tanulási stratégiák hiánya okozta,
- valamint az, hogy a felkészülésre fordított idő nem volt elegendő a hiányzó tantárgyi tartalmak pótlására,
- illetve az elszántság is megcsappant a gimnáziumi követelményeket látva.

A vizsgacentrumok – alkalmazkodva az egyéni haladáshoz, a mentori beszámolóik által jelzett problémákhoz – többszöri lehetőséget biztosítottak a javításra, aminek eredményeképp végül mindenki sikeres 10. évfolyamot zárhatott.

A képzések során igyekeztünk reagálni a fentiekben felsorolt nehézségekre, így olyan tréningeket, képzéseket szerveztünk, melyek segítséget nyújtottak mind a koordinátoroknak, mind a mentoroknak a tanulási technikák, a tanulászervezés, a kommunikáció, az ismeretszerzési stratégiák területén.

Láthatóan az első tanévben is gondot okozó matematikából a legrosszabb az átlag, de a választható érettségi tárgyak közé tartozó kémia, biológia, földrajz sem mutatott túl jó képet, ezért Budapesten, az eredetileg tervezett földrajz helyett más tárgyak felé kezdték orientálni a hallgatókat a vizsgacentrum tanárai, míg Debrecenben és Pécsen ez maradt az egyik választott tárgy.

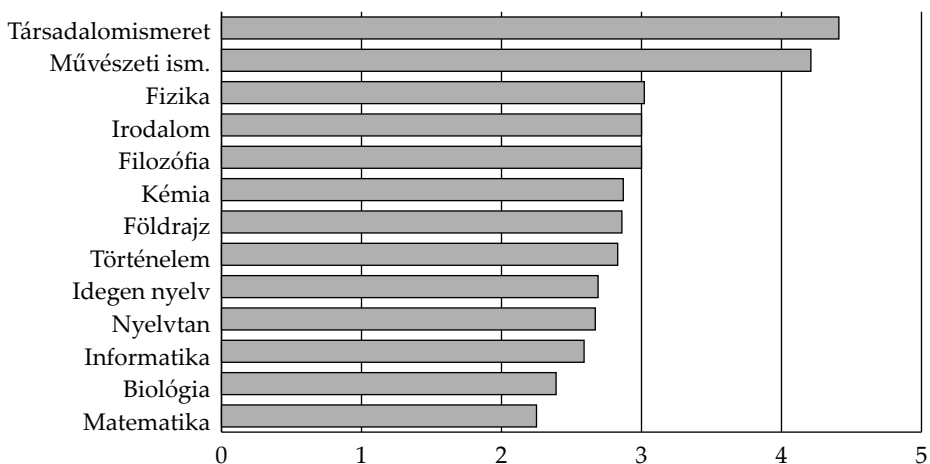
3. ábra. A 10. évfolyam eredményeinek átlaga



A 11. évfolyam több szempontból is nehézséget okozott, a gyakorlati munkahelyet biztosító intézmények elvárásai megnövekedtek a koordinátorokkal szemben, egyre több önállóan elvégzendő feladatot bíztak rájuk. Ettől függetlenül nem születtek rosszabb eredmények, mint az előző két periódusban, sőt egyes tárgyaknál az is érezhetővé vált, hogy sokkal nagyobb biztonságot szereztek az ismeretek elsajátításában. Társadalom- és művészetismeretből már rutinszerű volt a beadandó esszék elkészítése, egyre inkább szerepet kapott a megfelelő tartalom túl a megtervezett, igényes külső is, nagyon nagy gondot fordítottak a koordinátorok az illusztrálásra, mely a szóbeli érettségi során e két tárgynál biztonságot adott a különböző stílusok, korszakok bemutatásához.

A vizsgacentrumok által tartott felkészítések a koordinátorok kérésére sűrűbbé váltak, a tanárok lehetőséget biztosítottak nemcsak a csoportos, hanem az egyéni konzultációra is, illetve arra, hogy az esti tagozat bármely óráján részt vehessenek. Ezzel a lehetőséggel főként Miskolcon és Debrecenben éltek a koordinátorok.

4. ábra. A 11. évfolyam eredményeinek átlaga

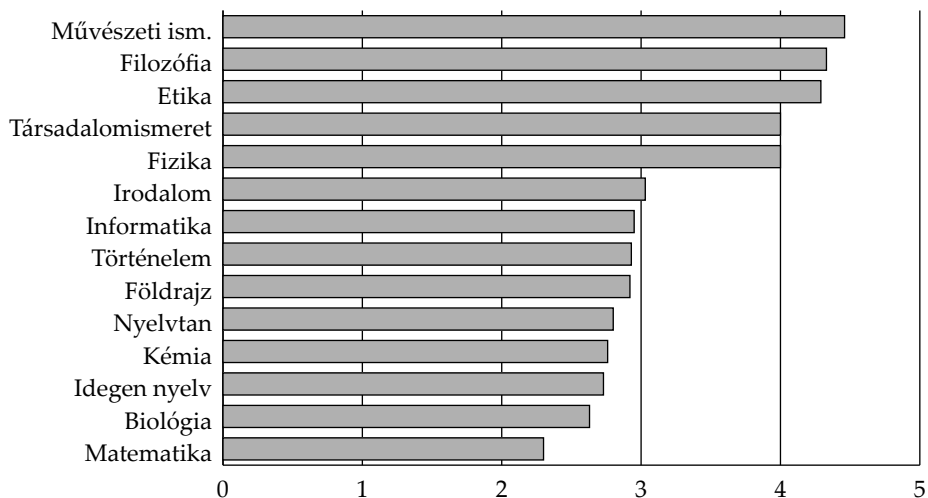


A 12. évfolyam már közvetlenül az érettségire való felkészüléssel telt, az érettségi tárgyak kerültek előtérbe, az év végi vizsgák anyaga is igyekezett minél inkább lefedni a leendő tételeket.

A mentorok a következő tapasztalatokat, megállapításokat gyűjtötték össze a negyedik tanévről az utolsó beszámolóik során:

- a koordinátorok megtanultak összpontosítani egy adott feladatra,
- a tételek kidolgozásához már kevesebb segítséget igényeltek,
- megnőtt az önállóságuk,
- javult a kommunikációjuk mind szóban, mind írásban,
- a vizsgaszituációkban ugyan némi rutinra már szert tettek, de még mindig nagyon izgultak, illetve félték a vizsgáktól, és ez leblokkoláshoz vezetett a mentori számonkérések során is,
- komolyan vették a felkészülést, aktívak voltak a mentori foglalkozásokon.

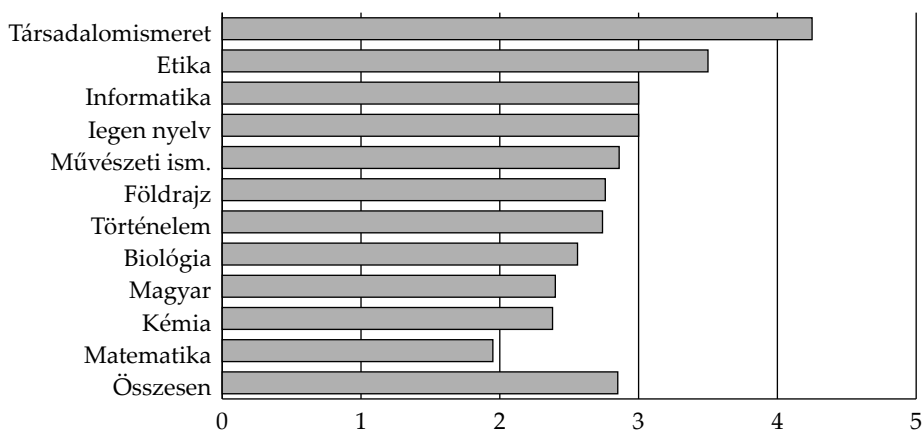
5. ábra. A 12. évfolyam eredményeinek átlaga



## Az érettségi

Az év végi vizsgák után szinte azonnal következett az újabb megmérettetés, a kezdetben elképzelhetetlennek tűnő érettségi, a vágyott és a leginkább „félelmetes” vizsga. Nemcsak a roma koordinátorok és mentorok számára jelentett ez mérföldkövet, hanem a program számára is, hiszen az eredményeknek igazolniuk kellett azt a tételt, mely szerint foglalkoztatással egybekötött, iskolarendszeren kívüli, mentori segítségével való felkészülés is lehet eredményes.

6. ábra. Az érettségi eredményei<sup>6-7</sup>



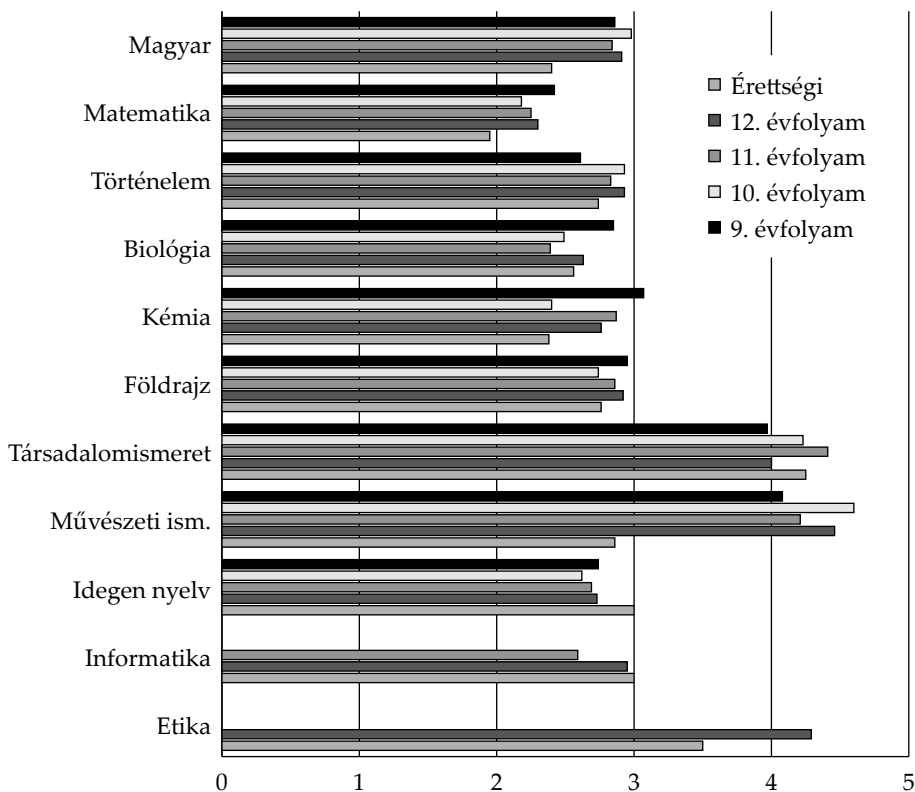
<sup>6</sup> Az átlagok már tartalmazzák a pótérettségi eredményeit is.

<sup>7</sup> Két tantárgy esetében – idegen nyelv és informatika – mindösszesen 1-1 koordinátor érettségizett.

A magyar nyelv és irodalom érettségi írásbeli részén – annak is köszönhetően, hogy ez volt az első az érettségi napok sorában – a legnagyobb gondot a koordinátorok „rémülete”, ijedtsége okozta, a feladatlapokat megkapva negyedórányi „lefagyottság” következett, a tréningek, a mentori órák, a félévenkénti vizsgák sem voltak elegendőek ahhoz, hogy ez ne következzen be. Ennek nyomán kevés idő jutott az egyszerűbbnek tűnő szövegértési feladatokra, az időhiány miatti kapkodás leginkább a pontatlanságban és a helyesírási hibákban érhető tetten. Az érettségi szövegalkotási része már nyugodtabban telt, a választható feladatok lehetőséget adtak arra, hogy a koordinátorok személyisége, gondolatvilága megmutatkozzon, legtöbbször a novellaelemzést választották.

A másnapi matematikaérettségi is a magyarhoz hasonlóan indult, ezek a feladatsorok a gimnáziumok tanárai szerint is meglehetősen nehezek voltak (ezt igazolja az is, hogy a vizsgaközpontokban nappali tagozaton érettségizők által elért matematika-írásbeli eredmények is alatta maradtak az elvártnak). Többnyire részpontok születtek, viszonylag kevés volt a teljes feladatmegoldás, de ez várható volt a felkészülés éveinek eredményei alapján.

7. ábra. Az összes érettségi tárgy évenkénti és érettségi átlaga



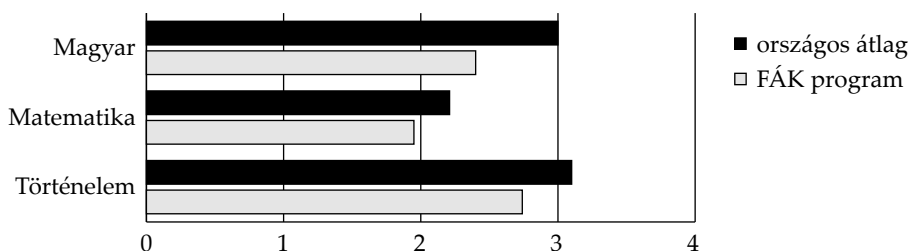
A harmadik – mindenkinek egységes – írásbeli a történelem volt, ez sikerült a legjobban a három közül, külön kiemelendő a forráselemzés sikeressége, illetve az esszéfeladatok megoldása. A helyesírás viszont itt is gondot okozott.

A szóbeli érettségik lehetőséget adtak arra, hogy az írásbeli hiányosságait javítsák, többnyire a szóbeli felelet húzta felfelé, kompenzálta a jegyeket, rosszabb érdemjegyet nem kaptak a koordinátorok, mint amilyet az írásbelin elérték.

A legjobb érettségi eredmény – 3,8 – egy-egy koordinátor esetében Budapesten, illetve Debrecenben született.

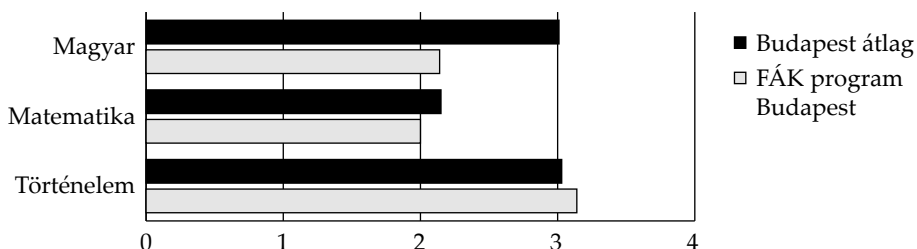
A kötelező érettségi tárgyak esetében, összevetve a felnőttoktatásra vonatkozó országos<sup>8</sup>, illetve vizsgacentrumonkénti (városi) középszintű érettségi adataival, látható, hogy a program résztvevőinek eredményei nem maradnak el nagymértékben a hagyományos iskolarendszerben tanulókéitól.

8. ábra. A kötelező érettségi tárgyak felnőttoktatásra vonatkozó országos és a programban érettségizettek átlaga



A négy érettségizető vizsgaközpont magyar nyelv és irodalommal kapcsolatos eredményei azt mutatják, hogy a legnagyobb gondot a kulturális hátrányokból is fakadó, a fentiekben is jelzett helyesírás okozta, hiszen az érettségik eredményeit negatívan befolyásolta az írásbelik során vétett helyesírási hibák száma. A magyar- és történelemérettségi során egyértelmű hiányt jelentett a kötelező irodalmakon (jelen esetben tankönyvi szövegeken) túli, a szélesebb látókör kialakításához elengedhetetlen olvasmányok ismerete.

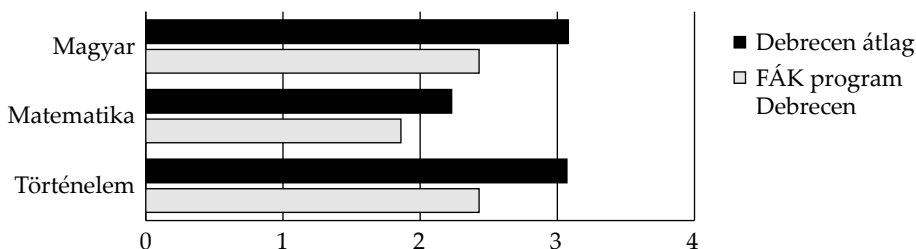
9/a. ábra. Középszintű érettségi eredmények – Budapest



<sup>8</sup> Forrás: [www.oh.gov.hu](http://www.oh.gov.hu).

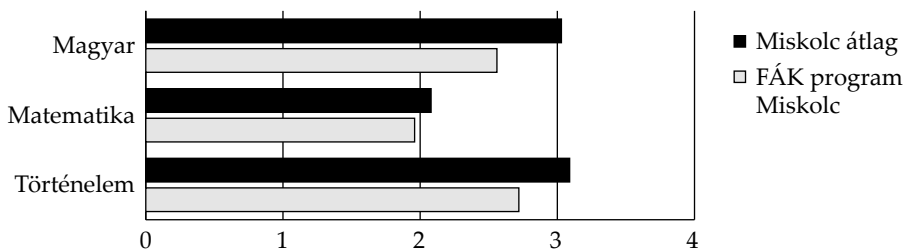
A budapesti vizsgaközpontban a két választott érettségi tárgy a társadalomismeret, illetve a művészetismeret volt. Társadalomismeretből projektmunka készítésével vizsgáztak a koordinátorok, legtöbbször az „1956 utóélete a magyar családok történetében” címet viselő témát választották, igyekezve a saját településükre, a szűkebb környezetükre is vonatkozó emlékeket, feljegyzéseket is figyelembe venni a források feldolgozása során. Társadalomismeretből az átlag 4,14, művészetismeretből 3,1 volt.

9/b. ábra. Középszintű érettségi eredmények – Debrecen



Debrecenben földrajz és biológia volt a szabadon választott vizsgatárgy, mindkettő átlaga 2,71 lett, a koordinátorok választását jelentősen motiválta a tárgyakat mentoráló, illetve a vizsgáztató tanárokhoz fűződő viszony, bár tisztában voltak a tárgyak nehézségi fokával.

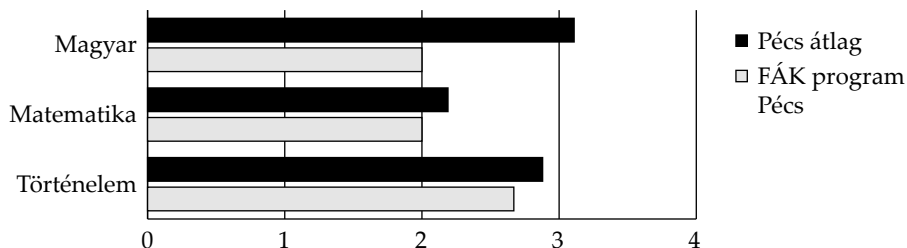
9/c. ábra. Középszintű érettségi eredmények – Miskolc



„Azt gondolom, a siker kulcsa az volt, hogy el tudtuk hitetni velük, meg tudják csinálni, képesek sikeresen leérettségizni, vizsgázni. Különös élmény volt az érettségien hallgatni felelni azokat az embereket – akár 10 perces feleletüket! –, akik az első beszámolókon egy-két mondatot mondtak önállóan, vagy még a kérdésekre sem mertek válaszolni. Jó volt olvasni többoldalas írásbeli munkájukat is. Az évek alatt megváltozott tekintetük, testtartásuk, még a hétköznapi kommunikációjuk is” – írta értékelésében Kállai Klára, a miskolci Herman Ottó Gimnázium tagozatvezető-igazgatóhelyettese, a program iskolai felelőse.

Miskolcon volt a legszélesebb a választott tantárgyak köre: kémia, biológia, földrajz és informatika szerepelt az érettségi tárgyak között.

9/d. ábra. Középszintű érettségi eredmények – Pécs



Pécssett mutatkozott a legnagyobb eltérés magyar nyelv és irodalomból a városi átlaghoz képest, az itt vizsgázó roma koordinátorok gyenge eredményeinek egyik oka az lehetett, hogy itt volt a legmagasabb az átlagéletkor, így a már erőteljesen rögzült hibákon (melyek főként az írásképpel, illetve a helyesírással kapcsolatosak) keveset sikerült a képzés ideje alatt javítani. A másik ok a nyelvhasználatban keresendő, a magyar- és a történelem-írásbeli és -szóbeli során többször is előfordult, hogy a mindennapi szókincsükből hiányzó szavakat a lovári nyelv szavaival helyettesítették. A földrajzon kívül az etika volt a második választott érettségi tárgy.

## Szakmai vizsgák

Az első szakmai vizsgákra<sup>9</sup> 2004 decemberében került sor, azok részvételével, akik érettségivel kerültek a programba. 2 fő szerzett gyermek- és ifjúsági felügyelői képesítést, 12 fő pedig pedagógiai asszisztensi vizsgát tett. Az érettségivel belépő roma koordinátoroknak egy évük volt a szakmai ismeretek elsajátítására, a gyakorlat megszerzésére, melyet a továbbfoglalkoztatás során tudtak elmélyíteni.

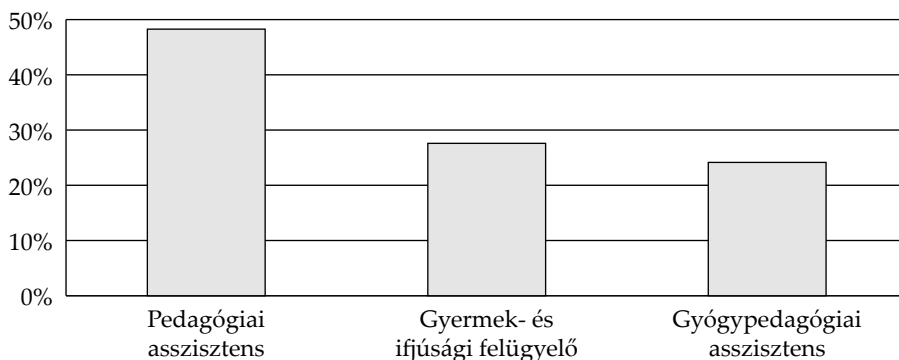
A közismereti képzés résztvevőinek szakmai vizsgáira az érettségit, illetve az őszi pótérettségit követően 2007 decemberében került sor. Az érettségi kapcsán szerzett elményeket, módszereket a koordinátorok az OKJ-s vizsgákon is tudták hasznosítani, beszámolóik arról szóltak, hogy bár a gyakorlatot biztosító iskolában eltöltött négy év könnyebbé tette a gyógypedagógiai asszisztensi, a pedagógiai asszisztensi, illetve a gyermek- és ifjúsági felügyelői szakmához kötődő tantárgyak tanulását, de ezek sem lettek volna „egyszerűek” az érettségire való koncentrált felkészülés tapasztalatai nélkül.

A szakmák kiválasztása már a pályázatok benyújtásakor megtörtént, az intézmények és a leendő koordinátorok közösen dönthettek, hogy a felkínált három lehetőség közül melyiket választják. Az érettségit követően még volt lehetőség a változtatásra, ez főként azokat a koordinátorokat érintette, akiknek nem sikerült az érettségije, így csak gyermek- és ifjúsági felügyelői végzettséget szerezhettek.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Az OKJ-s vizsgák lebonyolításában a Bázis és az OKTÁV Továbbképző Központ működött együtt az OFI-val.

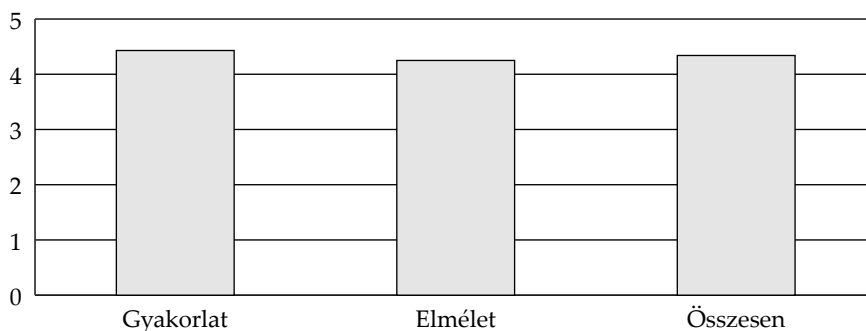
<sup>10</sup> Összesen 16 fő.

10. ábra. A megszerzett OKJ-s szakmák típusonkénti százalékos megoszlása



A roma koordinátorok közül legtöbben<sup>11</sup> pedagógiai asszisztensi vizsgát tettek, a következő eredménnyel:

11. ábra. A pedagógiai asszisztensek vizsgajegyeinek átlaga



A gyakorlati jegy érzékeltette mindazt a tapasztalatot, melyet intézményükben szereztek a koordinátorok, a mentorok és az intézményvezetők által készített értékelések nagyon pozitív megítélésről, egyértelmű befogadásról, elfogadásról tanúsítottak.

A szakmai követelményekben meghatározott szakdolgozat külső konzulensei mind a pedagógiai asszisztensek, mind a gyógypedagógiai asszisztensek esetében az OFI munkatársai voltak, néhány téma, amelyből kiemelkedően jó szakdolgozatok születtek:

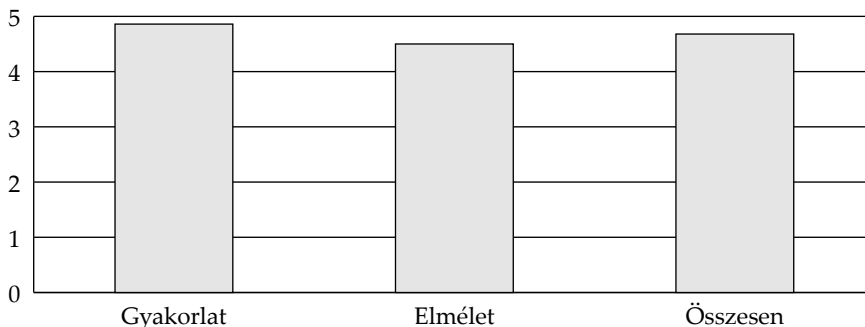
- jeles napok és hagyományok az óvodában; népi hagyományok ápolása egy falusi iskolában,
- drogprevenció az általános iskolában; normaszegő viselkedés,
- drámapedagógia – a hátrányos helyzetű roma tanulók integrált nevelésének elősegítésére,

<sup>11</sup> 28 fő.

- a tanulásban akadályozott gyerekek szabadidős tevékenységeinek lehetőségei iskolán kívül és belül; a tanulásban akadályozott tanulók rajzfejlődése.

Bár kezdetben a gyógypedagógiai asszisztensi szakma tűnt a koordinátorok többségének a legvonzóbbnak, de a követelmények, főként a gyógypedagógiai pszichológia tárgy miatt végül csak 14 fő választotta ezt a szakmát és tett sikeres vizsgát, melynek átlaga az alábbiak szerint alakult.

12. ábra. A gyógypedagógiai asszisztensek vizsgajegyének átlaga



A vizsgáztatók külön dicséretben részesítettek mindhárom szakmából több koordinátort is, kiemelve határozott és nyugodt fellépésüket, magabiztosságukat, megalapozott szakmai tudásukat.

Az utolsó mentori beszámolók is megerősítették azt a képet, hogy a négy év alatt elért eredmények lehetővé tehetik/teszik a továbbfoglalkoztatás sikerességét, és a végzett pedagógiai és gyógypedagógiai asszisztensek, illetve a gyermek- és ifjúsági felügyelők fontos és szükséges részét alkotják a továbbiakban is a munkahelyet biztosító intézményeknek.

\*

Összegzésként sikeresnek ítélni a programot, hiszen „megtartottuk” roma koordinátorainkat, a lemorzsolódás aránya nem érte el az 5%-ot, sikeres érettségi és szakmai vizsgaidőszakokat zárhattunk. A vizsgákon szerzett személyes tapasztalatok alapján, valamint a vizsgaközpontok és a mentorok véleményét figyelembe véve a képzők által a következőkben megvalósítandó programok még több mentális felkészítést fognak tartalmazni, olyan tréningeket, melyek a résztvevőket a vizsgaszituációkban magabiztosabbá tehetik. Ugyanakkor cél az is, hogy a későbbi programok során olyan ismeretszerzési, tanulási technikák kerüljenek megismertetésre, melyek könnyebbé teszik majd a vizsgákra való felkészülést, a hatalmas ismeretanyag elsajátítását.

# Módszerek és jó gyakorlatok

## Válogatás a mentorálás nemzetközi és hazai gyakorlatából

### Bevezetés

Az elmúlt évtizedben a gazdaság és a társadalom számos területén bevett gyakorlattá vált az, amit „mentorálásnak” neveznek. E tevékenység célja az, hogy akár a munkahelyeken, akár a tanulásban vagy éppen az emberi kapcsolatok terén hozzáértő és felkészült szakemberek segítségét, támogatás nyújtsanak azok számára, akik ezt igénylik. A támogatás jellege és az alkalmazott módszer sokféle lehet, erről e kötet tanulmányai is meggyőzhették az olvasókat. A következő összeállítás – részben európai példák kapcsán – ebbe a világba nyújt betekintést. E fejezet elsődleges célja az, hogy rámutasson arra, hogy különösen a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokhoz tartozók esetében nélkülözhetetlen az egyénekre irányuló közvetlen („személyfüggő”) támogatási rendszer kialakítása.

A nemzetközi gyakorlatban e tág értelmű fogalom alatt sok mindent értenek. Így például ide szokták sorolni azt a tevékenységet, amelyet az egyetemek, főiskolák (a pedagógusképzők esetében a gyakorlóiskolák és egyéb bázisiskolák) gyakorlatvezető tanítói, vezető, szakvezető tanárai, továbbá a hallgatók más külső terepen folytatott gyakorlati tevékenységét irányító szakemberek végeznek. Jó érveket lehet tehát felsorakoztatni amellet, hogy a mentorálás mint támogató-ellenőrző tevékenység az oktatás vagy pontosabban a felsőoktatás világában jelent meg, de szinte azonnal más területeken is lehetett találkozni egyrészt magával az elnevezéssel, másrészt pedig azzal a tevékenység/formával/együttessel, amelyre az elnevezés ráilleszthető, ráillik.

Nem történt más, mint az, hogy az utóbbi években a mentor fogalma diverzifikálódott<sup>1</sup>, a gyűjtőfogalomból kivált és új tartalmi elemekkel gazdagodott. (Ez a tartalmi gazdagodás összefüggésben van azzal az infokommunikációs technikai-

---

<sup>1</sup> A szociális képzési területen például tereptanárnak nevezték el mindazokat, akik aszociális intézményekben foglalkoznak a hallgatókkal, s nemrégiben ilyen szakképzettséget adó szakirányú továbbképzési szakot is megalapítottak. A közelmúltban a pályakezdő pedagógusok beilleszkedésének elősegítését célzó oktatáspolitikai tervekben is találkozhattunk a mentor kifejezéssel, amely szintén ezt az értelmezést erősíti: „a jelentős tapasztalattal bíró szakember személyre szabott segítségnyújtása a szakmai feladatok elsajátításához”.

technológiai „forradalommal”, amely az 1990-es évek közepétől jelentősen átformálta az oktatás/képzés világát.

Az ipar, a kereskedelem és szolgáltatás világát hasonló felismerések jellemezték. Az új munkatársak beilleszkedését és szakmai fejlődését segítő mentori rendszer előnyeit egyre több szupra- és multinacionális vállalat ismerte fel. Alapvetően szinte minden esetben arról volt szó, hogy a tapasztalt vezetők iránymutatása megkönnyítette egy-egy új alkalmazott, de akár kiemelkedő képességű szakember vagy ifjú menedzser szakmai beilleszkedését az adott szervezetbe, és ezt követően a szervezet tudatosan gondoskodhatott az utánpótlás biztosításáról is. A módszer jelenlegi elterjedését és népszerűségét (és ez minden bizonnyal összefügg a hatékonysággal is) jól mutatja az, hogy szinte nincs olyan ország, ahol a módszer hívei ne kifogásolnák azt, hogy meglehetősen esetlegesek és szűkmarkúak a mentorálás elterjesztését és fenntartását segítő központi (állami) források.

Azt is meg lehet figyelni, hogy a mentorral szemben támasztott követelmények meglehetősen sokrétűek. A kívánalmak között szerepel a szaktudás és a kellő gyakorlat, a helyismeret, a cég vagy intézmény (sőt: a probléma, a feladat) iránti lojalitás és a jó kommunikációs készség, s az is, hogy a mentornak legyen tekintélye a munkatársak, valamint a program célszemélyei előtt. Sok esetben meghatározó az is, hogy a mentor és a mentorált munkavállaló között jó szakmai és emberi viszony alakuljon ki, ezért általában arra törekednek, hogy a munkavállaló szabadon választhasson a mentorok közül. E kiválasztásban a szervezet humánpolitikával foglalkozó (vagy ehhez értő) munkatársai kínálhatnak hathatós segítséget.

Azt is meg lehet figyelni, hogy a mentor tevékenysége, illetve ennek a tevékenységnek a felértékelődése a munkáltató (intézmények, szervezetek, közösségek stb.) számára azért következett be, mert annak révén a dolgozó/munkavállaló (általában a célszemélyek) beilleszkedése nem spontán módon, hanem tervezetten és megfelelő támogatással történik meg. Ez szinte minden esetben a kockázatoknak, a konfliktusok és általában a költségeknek a csökkenését eredményezte, nem beszélve arról, hogy a cég (szervezet, közösség stb.) folyamatosan visszajelzést kap arról, hogy a munkavállaló (célszemély stb.) egyrészt miként látja a céget, milyen problémákat észlel, s ebben az összefüggésben hogyan tudja/akarja saját helyzetét/szerepét elképzelni.

Amit a nemzetközi tapasztalatok alapján érdemes mindenképpen megfontolni, az a mentorálással, a mentori munkával összefüggő időtényező szerepe.<sup>2</sup> A beszámolók azt mutatják, hogy azok a törekvések voltak elsősorban sikeresek, ahol felismerték azt, hogy a célszemélynek a támogatása (mentorálása) hosszú folyamat, amelynek több szakasza (állomása) van. Ezek közül az alábbiak hangsúlyozandók:

- a szervezetnek (a mentorálást végző személynek) a felkészülése a célszemély(ek) fogadására,

<sup>2</sup> Sajnálatos módon a munkaadók/intézményvezetők, tulajdonosok, különféle típusú közösség stb. az új munkakörök/álláshelyek stb. betöltésekor azt várják, hogy a jelölt már a belépés pillanatában rendelkezze azokkal a tulajdonságokkal, amelyeknek megszerzése egyébként időbe telik. A pályakezdeők/munkanélküliek/veszélyeztetett csoportokhoz tartozók /kisebbségek, 45 éven felüliek stb./ nem szerezhettek korábban tapasztalatokat és gyakorlatot, hiszen éppen ennek/ezeknek a hiánya egyben elhelyezkedési lehetőségeiknek is a legfőbb gátja.

- azoknak az értékeknek a tisztázása, amelyek nélkülözhetetlenek az együttes tevékenység hatékony és eredményes folytatásához,
- a szervezeti magatartási szokások, elvárások ismertetése a célszeméllyel/célszeméllyekkel,
- a munkahelyi/szervezeti/közösségi kapcsolatok kialakítása, amelyben kulcsszerepet kap az integráció/inklúzió gyakorlata és szemlélete egyaránt.

A másik fontos tapasztalat a nemzetközi gyakorlat kapcsán az volt, hogy abban mindenki egyetértett, hogy a munkaköri feladatok ellátására való felkészítés az a sarkalatos pontja a mentori munkának, ahol alapvető kívánalom, hogy a teljesítményt (mentorét és mentoráltját egyaránt) folyamatosan értékeljék. Ha ez elmarad, hiányos vagy esetleges, akkor ez visszavetheti akár a mentor, akár a mentorált személy munkáját.<sup>3</sup>

## Nemzetközi tapasztalatok

### 1. Multinacionális cég gyakorlata

A General Electric több tízezer dolgozót foglalkoztat szerte a világon. A cégnél háromféle mentori rendszer működik. Az első az úgynevezett executive mentorálás, amely a legfelsőbb vezetést érint(het)i, a második az úgynevezett Women's Network, amelynek célja azon nők felkutatása és támogatása, akik a szakterületükön kiemelkedően tehetségesek, s vezetői ambíciókkal rendelkeznek. A harmadik modell azonban már túlmutat a szervezet kapuin, ez az úgynevezett külső mentorálás, amely irányulhat például a középiskolában jól teljesítő tehetséges tanulók felkutatására és támogatására. A tehetségkutató program célja lehet például a cég iránt elkötelezett munkatársak „korai” kiválasztása.<sup>4</sup>

A GE üzleti filozófiájának egyik lényeges eleme a női esélyegyenlőség megteremtése. A cég felmérése szerint viszonylag sok nő dolgozik középvezetőként, de csak nagyon kevesen válhatnak felső vezetővé. (A munkavállaló nők mindössze 5 százaléka.) E jelenségnek sok oka van, ezek feltárása nem a munkaadó feladata. Az már sokkal inkább, hogy szervezetében olyan szemléletet honosítson meg, amely lehetővé teszi az esélyegyenlőség helyi/szervezeti szintű megvalósítását. A cégen belül hat éve indult el az a program, amelynek célja a nők karrierépítésének segíté-

<sup>3</sup> Számos helyütt azt a megoldást alkalmazzák, hogy egy meghatározott szempontrendszer szerint pontokat gyűjt az új munkatárs. Ez lehetővé teszi azt, hogy az munkatársakat összehasonlítsák, és lehetővé tegyék azoknak a területeknek a pontosítását, amelyekre odafigyelve elkerülhető a munkatárs „elkallódása”. Ez azért fontos, mert minden jó gyakorlat azt mutatja, hogy elsősorban azokat a munkatársakat érdemes megtartani, akik a beilleszkedés során egyrészt jelentősen fejlődnek a munkahelyi/társadalmi/intézményi stb. feladataik végrehajtásának minőségében és mennyiségében, másrészt maguk is sokat tettek azért, hogy a rendelkezésükre álló tanulási lehetőségekkel éljenek.

<sup>4</sup> Jellemző, hogy a korai kiválasztást, a jelöltek elkötelezettségének a biztosítását már a sportvilág is felfedezte. A kiemelkedően tehetséges futballistákat a világ vezető egyesületei már gyermekkorukban leszerződöttetik, és saját iskoláikban tanítatják. Ebbe az időszakban számos szakember (pszichológusok, tutorok-mentorok, pedagógusok stb.) vesz részt abban a folyamatban, amelynek a célja nemcsak a tehetséges játékos fejlesztése, hanem például kulturális és szociális integrációjának elősegítése.

se. Ehhez egyrészt a mentorálás és a hálózatépítés rendszerét, másrészt a különböző tréningeket hívták segítségül.

A kiválasztottak nők esetében az alapvető kérdés az, hogy milyen mentorokra lenne szükségük. Ezt egy kérdőíves felmérés során tisztázzák. Számos esetben arról van szó, hogy kizárólag szakmai kiteljesedésükhöz és ezzel összefüggésben a magánélet és a karrier ellentéteinek feloldásában kérnek támogatást. Miután megfogalmazódtak az igények, a HR-munkatársakkal egyeztetve választják ki az ehhez szükséges mentorokat. (Érdekes, hogy a GE-n belül van olyan, a legfelsőbb vezetői körbe tartozó hölgy is, aki átmenetileg mentort igényel. Számára nem a szakmai előmenetel szempontjából fontos a támogató, hanem azért, mert gyermeke született, és a mentoron keresztül szeretné tartani a kapcsolatot a céggel addig is, amíg nem térhet vissza a munkahelyére.)

## **2. A védett munkahelyek – Olaszország**

Olaszországban a védett munkahelyek létrehozásának a gyakorlata mostanában kezd elterjedni. Ennek ebben az országban nem volt nagy hagyománya. Ezek a szervezetek a helyi önkormányzathoz tartoznak, mindenhol külön osztály foglalkozik a fogyatékossgal élőkkel. A munkáltatókat törvényi előírás kötelezi, hogy bizonyos százalékban fogyatékossgal élő személyeket alkalmazzanak. Ezt itt elég komolyan veszik. Sőt, vannak cégek, amelyek több fogyatékossgal élő embert is alkalmaznak, mint ahányat kötelező. A munkaközvetítők rendszeres munkavállalói képzéseket tartanak a sérült munkakeresőknek, ahol munkatapasztalatt is szereznek a résztvevők. A munkaügyi központok tanácsadó, mentori, pszichológiai, tutortevékenységet is működtetnek. A vállalatokat segítik abban, hogy akadálymentesek legyenek. A munkaközvetítés elég hatékony. A livornói önkormányzatnál a hátrányos helyzetű emberek segítése úgy történik, hogy képzéseket, tréningeket szerveznek számukra, amelyeket több forrásból finanszíroznak. Ennek érdekében szoros az együttműködés a szakszervezetekkel, ami támogató jellegű lehet a különféle pályázatok és állami támogatások elnyerésénél. Az egyik programjukban 20 értelmi sérült embert foglalkoztatnak, akik jelenleg különböző osztályokon dolgoznak. Az első három hónapban szakmai gyakorlatos státuszban voltak, később kötöttek csak velük szerződést. A program igen sikeres, rendszeresen értékeli az elért eredményeket. Mindebben a mentoroknak, a mentorok által nyújtott támogatásnak kulcsszerepe volt.

## **3. Speciális kezdeményezések**

### **a) A francia PAP (Személyre Szabott Cselekvési Terv)**

Franciaországban 2001. július elsején indult útjára a személyre szabott cselekvési terv. Az elmúlt években több millió együttműködési tervet vettek fel a program során a közvetítők. Az álláskereső és az iroda együttműködésének az eredményeként az ügyfelek 64%-a talált fizetett állást, és az utókövetéses vizsgálatok szerint 45%-uk még mindig dolgozik (önfoglalkoztatott, kölcsönzött dolgozó, határo-

zott vagy határozatlan idejű szerződéses). A személyre szabott cselekvési tervben együttműködők 51%-a 6 hónapon belül, további 64%-uk egy éven belül talált valamilyen fizetett munkát, bár ez nem látszik meg a foglalkoztatási adatokban. A jó eredményeket azért tudják produkálni, mert a résztvevők esetében a készségek felmérésétől (amelyet külső cégek végeznek el) az intenzív támogatásig, mentorálásig és a csoportos tanfolyamokon történő pusztá megjelenésig minden lehetőséget felhasználnak a támogatás érdekében.

Francia terminológiával a humán tanácsadás (advising) alatt egy ún. személyre szóló SWOT-analízis elkészítését és a munkaerő-piaci státuszról történő felvettelt értik. Az *első interjú*nak, amelyet 10-25 perc alatt töltenek ki elkülönített bokszokban dolgozó középfokú végzettségű ügyintézők, az a célja, hogy megtörténjen az ügyfél kikérdezése. Normál ügymenet szerint, azaz, ha csak az ügyfél maga ezt nem kéri előbb, az első cselekvési terv felvételéig akár hat hónap is eltelhet. Ebben a felállásban a hazai szóhasználatunkkal aligha beszélhetünk humán szolgáltatásnyújtásról. A szervezet ügyintézői az ügyfélre vonatkozó, rövid és relatíve egyszerűen eldönthető kérdések megválaszolását kapják feladatul. Tehát munkájuk magyarul nem fordítható tanácsadásra, inkább a magyar ÁFSZ fejlesztését elindító PHARE-project terminusa szerint *profiling* szakmunkára. A nemzetközi szakirodalom értelmében pedig valójában a pusztá tényeken alapuló kockázatelemzést (*risk assessment*) készítene az ügyintézők, amelyek érdemi módon befolyásolhatják a további humán szolgáltatásokba való bevonást. Azonban a személyes tulajdonságok felmérését vagy a konkrét állásra, képzésre való szakmai alkalmasságot külsős cégek által működtetett szervezetekkel végeztetik el (pl. a vendéglátók képzési beiskolázásait vendéglátó cégek szakemberei ítélik meg), vagy továbbirányítják az ügyfeleket támogató szakemberekhez, esetleg pszichológushoz. A francia PAP-modell ebben az összetételben nagyszámú ügyfél gyors szűrésére alkalmas, ezzel lehetővé teszi a személyes cselekvési tervek nagy volumenű használatát. Ugyanakkor a rendszer nem teszi lehetővé a személyes jegyek feltérképezését, mivel erre sem a rendelkezésre álló idő, sem az ügyintézők felkészültsége nem alkalmas, ezzel viszont nő a tévedés vagy az elszórt kategorizálás lehetősége. Ebben a fázisban válik kulcskérdéssé azoknak a személyeknek, mentoroknak, tutoroknak az alkalmazása, akik a munkavállalók támogatását – más országokhoz hasonló gyakorlatok alapján – ellátják.

## b) A Sure Start Program – Anglia

Ezt a programot még 1999-ben Angliában indították el a gyermekszegénység és a gyerekek társadalmi kirekesztettségének visszaszorítására. Középpontjában a hátrányos helyzetben lévők, pl. a migráns családok állnak, akik sok esetben nem vagy kevésbé tudják igénybe venni a különféle szolgáltatásokat. A Sure Start egyfajta filozófia, másfelől egy pénzalap, amely az Egyesült Királyság költségvetésében szerepel. Központi szervezete nem tartozik kizárólagosan egyetlen ágazathoz sem, szellemiségében közös nevező a gyerek. Ennek megfelelően öröködik a helyi programok szakmai színvonalának megtartásán, figyeli a jogszabályok gyerekekre vonatkozó hatásait, valamint a 0–4 éves gyerekek fejlődésének egészségügyi, szoci-

ális védelmét, képesség- és készségfejlesztési irányának megfelelőségét igyekszik biztosítani. A program másik fő vonulata a (gyerekes) családok közösségként, fejlődő egységként való erősítése, támogatása. A magyarra Biztos Kezdetnek fordított programot lépcsőzetesen vezették be Angliában, jelenleg a hatodik szakaszánál tart. Az eddig eltelt időszakban 500 helyi Sure Start kezdte el működését – amely helyszíneket a szükségletek felmérése után szigorúan meghatározták és folyamatosan ellenőrzik –, s a lokális programok négymillió hátrányos helyzetű gyermeket, vagyis a 4 év alatti, szegénységben élő gyermekek egyharmadát érte el.

A helyi Biztos Kezdet program lényege: olyan esélyteremtő kezdeményezés, amely a lehető legkorábban nyújt segítséget az eltérő élethelyzetből induló gyerekek számára. A program az adott településen vagy városrészben azokat a nem iskoláskorú gyermekeket és családjaikat támogatja, ahol nincsen bölcsőde, az óvodai férőhely is kevés, s a kötelező iskola előtti évet leszámítva a kisgyerekek első életéviben sem gyerekközösséghez, sem esetleges hiányosságainak fejlesztéséhez nem juthat hozzá az ellátórendszer hiányossága vagy elérhetetlensége miatt. A család hátrányos helyzete miatt a kicsi gyerek a vele született jó képességeit is elveszíti, elveszítheti, hiszen a korai életévek időszaka fejlődéstörténeti szempontból szinte visszahozhatatlan jelentőségű az egyén életében. Emiatt a Biztos Kezdet szellemisége kulcsfontosságú a gyerekek társadalmi helyzetének javítása, a gyerekszegénység elleni küzdelem és a társadalmi integráció érdekében.

Az ígéretes kezdetek után *szakértői műhely alakult* a programhoz szorosan kapcsolódó szakmai és szolgáltatási területek szakembereinek (fejlesztő pedagógia, pszichológia, gyermekjóléti ellátások, gyógypedagógia, egészségügy, szociálpolitika, közösségfejlesztés, programmenedzsment) részvételével. A helyi munkatársak szemléletformáló és speciális ismereteket adó képzése, a helyi mentorálás, a települési környezet együttműködésének megszerzése mind-mind a program sikeres alkalmazásának alapfeltételeit jelentik.

#### **4. Foglalkoztatást elősegítő programok**

Caritas Diocesana de Santiago – Spanyolország

A címben szereplő szervezet 1950 óta a nemzetközi Caritas tagja, és általában a veszélyeztetett társadalmi csoportokhoz tartozó emberekkel foglalkozik. A szervezet számos önkéntessel dolgozik. Költségvetésük jelentős része az államtól és az egyháztól származik.

A problémát az jelenti a térségben, hogy számos tanuló nem tudja időben befejezni/elvégezni az iskolát, és ezért a munkaerő-piaci helyzetük bizonytalanná válik. Ezért kiemelten foglalkoznak a 16–30 év közötti korcsoportokkal. A tevékenységük egyik legfontosabb eleme, hogy minden kliensükkel személyes kapcsolatot tartanak fenn, ami azt eredményezi, hogy az érintettek számára mindig naprakész információkat tudnak szolgáltatni a lehetőségekről. (Ez kiterjed arra is, hogy pl. a bevándorlóknak segítenek lakást keresni.) Az egyik fő tevékenységük az ún. Mentor-program, amely során személyre szabott munkahelyi, munkahelykeresési, mentális, kulturális kapcsolattartást biztosítanak a kliensek számára. A

módszer legfontosabb eleme az, amit „testre szabás”-nak neveznek. Ez azt jelenti, hogy a kapcsolat addig tart, amíg a célszemély számára nem rendeződnek a „körülmények”, nem válnak megnyugtatóvá a feltételek. A „személyre szabottság” mint feltételrendszer biztosítása nagyon sok mindenre kiterjed. Így például fontos az, hogy mindenki rendelkezzen legális munkavállalási engedéllyel, vegyen rész drog- és alkoholfogyasztás elleni programokon. A mentorok nem a kliensek helyett dolgoznak, hanem a megfelelő és alkalmazandó módszerek birtokába juttatják klienseiket.

## 5. Iskolai programok

### a) Saint Vicent's Trust (Egyházi felzárkóztató iskola) – Írország

Az iskola Dublin régi negyedében található. Azok a fiatalok kerülnek ebbe az iskolába, akik vagy árvák, vagy valamilyen ok miatt állami gondozásba kerültek. Többségük konfliktusba került a rendőrséggel, fogyasztott drogot, és egy részük alkoholfüggő. Az iskola többféle szakirányban képez, de van egy speciális programja is: egy olyan, komplex ismereteket igénylő területre képezi ki a fiatalokat, amit magyarul „házmesternek”, gondnoknak mondanánk. A képzés 6-8 fős kiscsoportokban történik.

A tanulók foglalkoztatását a környékbeli cégek biztosítják. A tanulók beilleszkedését mind az iskolába, mind a munkahelyekre nagy gyakorlattal rendelkező instruktorok biztosítják. Az iskolában a tanulóval közösen tisztázzák azt, hogy mit szeretnének elérni, és ehhez dolgoznak ki konkrét programot. A felzárkóztató programok célja az, hogy a tanulókat képessé tegyék a szakmai ismeretek megszerzésére.

Minden fiatal számára egyéni tervek készülnek, amelyek a foglalkoztatásra is vonatkoznak. A kulcskérdés az, hogy abban a fázisban, amikor a fiatalok elbizonytalanodnak a céljaikat illetően, milyen segítséget kapnak az intézménytől. Az iskola szociális munkásokat és mentorokat kér fel ilyenkor. A cél minden esetben az, hogy a fiatalok újra bekapcsolódjanak az iskola programjába.

Az iskola erőssége az, hogy az ott dolgozó szakemberek képesek arra, hogy a képzés során növeljék a fiatalok önbizalmát, erősítsék bennük annak a fontosságát, hogy a képzés révén kvalifikációhoz jutnak, amely feltétele a munkaerő-piaci elhelyezkedésnek, az egzisztenciateremtésnek. Az iskola módszereiből, melyet a szakemberek alkalmaznak, nem hiányzik a szigor sem. Ez azért lehet eredményes, mert az ott dolgozóknak van hitele a tanulók előtt, amit elkötelezettségükkel és szakértelmükkel alapoztak meg.

### b) Catania – Olaszország

Catania kikötőváros Sziciliában és itt a fiatalok foglalkoztatása – részben az alacsony iskolázottság miatt – komoly problémákat vet fel. Az „általános iskolát” követően sokan nem tanulnak tovább, vagy ha igen, akkor különféle szaktanfolya-

mokra járnak. A problémát tovább növeli az, hogy a fiatalok nem szívesen mennek tanulni a helyi mesterek által fenntartott műhelyekbe.

A probléma megoldására a Francesco Petrarca Felső Tagozatos Általános Iskola tett kísérletet. A korábban az iskolából kimaradt tanulók számára délután szerveztek foglalkozásokat, de az alapvető cél az volt, hogy a tanulókkal elfogadtassák a szakmai képzések fontosságát. Ez nélkülözhetetlen feltétele volt annak, hogy később a végzett tanulókat el tudják helyezni.

Ehhez a programhoz pályázat útján válogatták ki a pedagógusokat, akik rendelkeztek olyan – nem csak a szaktantermekben alkalmazható – módszerekkel, amelyek alkalmasak a hátrányos helyzetű fiatalok, illetve felnőttek oktatására. A fiatalokat az iskolai program nem érdekelte. Ezért a pedagógusok hamar rájöttek arra, hogy azonnal el kell kezdeni a szakmai ismeretek oktatását, amely kiscsoportos foglalkozásokban meg is történt. A másik fontos eleme ennek a programnak az volt, hogy az iskola az üzemekkel szerződést kötött, amelyben a vállalatok vállalták azt, hogy a sikeresen végzett tanulókkal szerződést kötnek.<sup>5</sup>

A képzés végig mentori/tutori alapon történt. Ez azt jelentette, hogy a fiatallal mindvégig egy oktató foglalkozott. Ez megkönnyítette azt, hogy olyan kapcsolat alakuljon ki, amely „túlnőtt” az oktatás határain és lehetővé tette azt az oktató számára, hogy azokban a helyzetekben is segítséget tudjon tanítványának nyújtani, amelyek kívül estek az iskolai kereteken. A fiatalokkal párhuzamosan szociális munkások és pszichológusok is foglalkoztak. Az eredmények nem maradtak el, a programból ebben a formában már alig –alig maradtak el tanulók.

### c) Norrköping – Svédország

Norrköping svéd város, a fővárostól 200 kilométerre helyezkedik el. Korábban ipari központ volt, de ez ma már a múlté. A városban jelentős a munkanélküliség, amely különösen a város fiatalabb korosztályait sújtja. A problémát nehezíti az, hogy magas arányban élnek a városban balkáni menekültek, akiket a munkáltatók nem alkalmaznak szívesen.

A helyzeten javítandó, azt a megoldást igyekeztek megvalósítani, hogy a város egyik középiskolájában (Marielundsgymnasiet) olyan kétéves oktatást indítottak, amely egyfajta második esélyt igyekezett nyújtani azok számára, akik nem rendelkeztek megfelelő iskolai végzettséggel. A beiratkozók többsége különféle etnikumokhoz tartozott. Voltak közöttük bosnyákok, chileiek és cigányok (romák). Az volt a közös jellemzőjük, hogy egyikük sem rendelkezett 9 osztályos alapvégzettséggel, ezért a munkavállalás számukra esélytelen volt. Jelentős mértékben növelte a problémát az, hogy szinte minden jelentkezőnek volt már családja, de nagy szegénységben, szerény körülmények között éltek. Ez önmagában is a tanulás ellen hatott.

A programban a szóban forgó iskola tanárai, szociális munkások és mentorok vettek részt. De szerepet kaptak a bevont vállalatok mentorai és oktató is. Ez a tény

<sup>5</sup> Ezt más módon is erősítették. Úgy például, hogy a fiatalokat alkalmazó cégek más „EU-s” pályázatok esetében bónuszokat kaptak, ami miatt megérte számukra az, hogy korábban „be kellett fektetniük” a képzésbe.

önmagában is jelzi, hogy jelentős személyi ráfordítás szükséges az ilyen típusú programok sikeres megvalósításához. Az oktatás kiscsoportosan és individuális jelleggel zajlott, a feladatok is differenciáltak voltak. A betanítás, az oktatás, a lelki segítségnyújtás, a pályaválasztási tanácsadás, a szociális gondozás és támogatás komplexitása ezt indokolta. A cél az volt, hogy a tanulókat mind az iskoláztatás szempontjából nélkülözhetetlen felzárkóztatás kapcsán, mind pedig a közösségi aktivitást biztosító „életkészségek” növelés kapcsán helyzetbe hozzák. A megoldást egy 2+3 napos modell bevezetése jelentette. Két napig tanultak, 3 napig pedig az üzemekben az ott lévő mesterek segítségével a szakmát tanulták az érintettek. (A végzetek mindenről a rendes korúakkal egyenértékű bizonyítványt kaptak.)

A program során a pontosság, a követelmények teljesítése lényeges elem volt, ezért voltak szükségesek a mentorok és a tutorok, akik a tanórákon kívül is támogatás tudtak nyújtani azoknak, akik ezt igényelték. A lemorzsolódás csökkentése érdekében a tanulókkal szerződést kötöttek.

A diákokkal két csoportban foglalkoztak, mindegyik csoporttal két tanár. Egy tanárra nyolc tanuló jutott. Ezt a tantermi munkát támogatták a mentorok. A képzőhelyek megszervezésében, a tanulók foglalkoztatásában jelentős szerepük volt. Ezenkívül a tanár és tanuló közötti bizalomra épülő kapcsolat alakításában volt még szerepük, amit az is lehetővé tett és erősített, hogy a mentori munkát az Európai Szociális Alap mentori pályázatából tudták fedezni. A munkáltatók erről a tevékenységről mindig pozitívan nyilatkoztak.

## **A nemzetközi együttműködésben rejlő lehetőségeket kihasználó hazai jó gyakorlatok**

### **1. Dráva Völgye Középiskola, Barcs**

A pályázat célcsoportját a szakmai alapképzésben részt vevő fiatalok képezték. A programba bevont partnerintézmény a Naturbruksgymnasiet Skedomskolan volt, Svédországból.

A projekt keretében a Dráva Völgye Középiskola 12 erdész tagozatos tanulója 3 hetes szakmai gyakorlatot töltött Svédországban. A partnerintézmény gyakorlati képzésre biztosított lehetőséget, így a diákok erdészeti közelítőgép, valamint harvester kezelését sajátíthatták el, tanulmányozták a harvesteres fakitermelést, emellett alapfokú gépészeti ismeretekre is szert tettek.

A projekt erőssége a kiváló projektmenedzsment: a szakmai gyakorlat kialakítása a partnerintézménnyel közösen zajlott, a véglegesítésre pedig egy előkészítő látogatás alkalmával került sor. A sikeres együttműködést, a kitűzött célok megvalósítását az is elősegítette, hogy a Dráva Völgye Középiskola 10 éves múltra visszatekintő kapcsolatban áll a svéd partnerintézménnyel. A pályázó célja a projekttel elsősorban az volt, hogy a kedvezményezettek olyan ismereteket szerezzenek, melyre Magyarországon nem lenne lehetőség. A harvester szimulátor alkalmazása még az Európai Unió egyik legfejlettebb országának számító Svédországban is különlegességnek számít.

A kedvezményezettek a projekt címének megfelelően valóban olyan ismeretekkel, képességekkel gazdagodtak az új technológiák használatának elsajátítása által, melyek a későbbiek során munkaerő-piaci helyzetük javítására szolgál majd. A projekt fontos hozadéka: gyakorlatorientált jellege, a nyelvtanulás iránti érdeklődés felkeltése, a tanulók önbizalmának növelése. A külföldi gyakorlat előkészítése során a szóbeli nyelvi felkészítés kapott nagy hangsúlyt, ezzel is segítve a kedvezményezettek sikeres beilleszkedését, és ezáltal a projekt szakmai ismereteinek átadása is teljessé válhatott.

A projekt céljainak érvényesülését biztosította, hogy a gyakorlati képzés során a mentorok – akik egyben a diákokat kísérő szaktanárok – naponta értékelték a kedvezményezettek munkáját, megbeszéltek a diákokkal a felmerülő problémákat és artikulálták igényeiket. A projekt értékelését nagyban elősegítette a projekt dokumentálásaként funkcionáló munkanaplók készítése. A projekt fontos hozadéka, hogy a projektgazda az eredményeket integrálni fogja képzési rendszerébe, valamint a sikereken felbuzdulva nemzetközi kapcsolatait is bővíteni kívánja olasz és francia partner bevonását is tervezve.

## 2. Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Kórháza, Kecskemét

A pályázat célcsoportját fiatal dolgozók, friss diplomások képezték. A bevont partnerintézmények a dán Viborg AMT, valamint a németországi Kreisklinikum Schwarzwald-Baar, Földi Klinik voltak.

A projekt keretében a projektgazda 20 fő munka mellett tanuló közép- és felsőfokú szakképzésben részt vevő ápolót és diplomás ápolót küldött 8 hetes szakmai gyakorlatra dán és német oktatókórházakba. A kedvezményezettek a kórházak különböző szervezeti egységeiben rotációs rendszerben kapcsolódtak be a mindennapi munkába.

Követendő példaként szolgálhat, hogy a pályázati dokumentáció kidolgozását megelőzte, egy, a dolgozók körében végzett elégedettségi felmérés.

A partnerválasztás rendkívül szerencsésnek bizonyult, hiszen a fogadó és küldő fél profilja tökéletesen illeszkedett egymáshoz, a partnerek közötti feladatmegosztás jól kidolgozott, precíz és tételes volt. A szakmai tartalom kidolgozása igen jó színvonalat mutatott, a kedvezményezettek tutorálását és mentorálását jól megoldották a külföldi partnerek segítségével. A projektmenedzsment lebonyolításának bemutatása táblázatos formában történt, így könnyen áttekinthető és követhető volt a pályázó számára is.

A kedvezményezetti beszámolók alapján egyértelmű, hogy a gyakorlaton részt vevők számára jelentős előrelépést jelentett szakmai és nyelvi szempontból a külföldi gyakorlat. Interkulturális szempontból nagymértékben fejlődött és változott szemléletmódjuk. A záró beszámolóból is kiderül, hogy maga a külföldi gyakorlat mintegy „kitörési lehetőségként” is szolgálhat az egészségügyi dolgozók körében. Intézményi szinten a legnagyobb mértékű hozadék a külföldi módszerek átvétele, a dolgozói elégedettség emelkedése volt. Pozitívumként értékelhető, hogy a küldő intézmény nemzetközi profilja a projekt során erősödött, hiszen a két intézmény további együttműködést és csereprogram-lebonyolítást tervez.

### 3. Foglalkoztatási célú nonprofit szervezetek modellértékű programjai

E programok alapvető célja az volt, hogy roma munkanélküliek számára biztosítson tartós foglalkoztatási lehetőséget annak érdekében, hogy a célcsoport tagjai számára megkönnyítse a munkaerő-piaci integrációt.

Az alábbiakban a nonprofit szervezet által alkalmazott eszközöket és módszereket tekinthetjük át.

A) Roma Esély Alapítvány – Dr. Hegedűs T. András Alapítványi Középsiskola, Szakiskola, Esti Általános Iskola és Kollégium

A program rövid leírása	Célcsoport	Módszerek, megoldások	Kommentár
<p>Elsősorban azoknak a tanulóknak, felnőttek korúaknak ad(hat) támogatást, akik befejezetlen általános iskolai végzettséggel rendelkeznek.</p> <p>A programban lehetőség nyílt, arra, hogy elvégezhessék az általános iskolai képzést. A tanulmányuk közben pályaeorientációs képzéseken is részt vettek. A sikeres vizsgák után lehetőség nyílt különböző szakmák elsajátítására.</p>	<p>Roma származású, befejezetlen általános iskolai végzettségűek, felnőttek korúak. Többségük számára az ún. „Kapunyitó kompetenciák” (alapvető írás – olvasás – számolási) megszerzése is kulcskérdés a továbbhaladás szempontjából.</p>	<p>A programban három jól elkülöníthető szakasz figyelhető meg.</p> <p>1. szakasz: beszoktatás a tanulás világába, illetve a felzárkóztatás megkezdése,</p> <p>2. szakasz: pályaeorientációs képzések beillesztése a tanrendbe,</p> <p>3. szakasz: a szakmatanulás elsajátítása, illetve a szakvégzettség megszerzésére történő felkészítés, majd a szakma elsajátítása.</p>	<p>A programban részt vevő szereplők vállalták az utazás nehézségeit, amelyek az iskola és az otthonok közötti távolságot illeti. Minimális volt a lemorzsolódás.</p> <p>A programban részt vevő tanulók számára egyértelművé vált, hogy nincs kiút a munkanélküliségből, ha nincs legalább befejezett általános iskolai végzettségük.</p> <p>A program sikerességéhez az is hozzájárult, hogy újabb épületet vehettek át, amelyben újabb csoportok kezdheték el tanulmányukat.</p> <p>A tehetséggondozó kollégiumként szolgáló épület megépítéséhez nagymértékben hozzájárult a helyi önkormányzat.</p>
<p>A program modellértékű eleme(i)</p>	<p>A képzések kulcsfontosságúnak bizonyultak, a tanuló számára biztosítottak pályaeorientációs képzéseket, amelyek nagymértékben elősegítették a munka világában történő tájékozódást és az integrálódást.</p>		

B) Jász-Nagykun-Szolnok-Megyei Munkaügyi Központ

A program rövid leírása	Célcsoport	Módszerek, megoldások	Kommentár
A cigányság társadalmi helyzetének és igényeinek felmérése a CKÖ által kijelölt közösségfejlesztő aktivisták részvételével.	A megye által kiemelten többszörösen hátrányos helyzetűnek tekintett roma lakosság.	A program célja, hogy az aktivistákon keresztül az adott településeken a lakosság között alakuljanak ki közösséget alakító csoportok, amelyek segíthetnek az ott élők jelenlegi gondjain. A helyi problémák feltérképezése az aktivisták fő feladata, amelyek birtokában segíthetik az egyes családok élethelyzetének javítását.	A programban a kiválasztott aktivisták maguk is munkanélküliek voltak, ami nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a helyi önkormányzat és a helyi CKÖ valós képet kapjon a tényleges problémák feltárásához, illetve motiválóerőt adhatott a rászorulóknak arra, hogy a különböző lehetőségeket milyen módon akarják kiaknázni, és a közeljövőben milyen tervezett támogatást kaphatnak. (pl.: közmunkában, közhasznú munkában szerepet vállalók között).
A program modell-értékű eleme(i)	A lehetőségek megismertetése a roma lakossággal, valamint az együttműködés és partnerség létrehozása annak érdekében, hogy maguk is szerepet vállaljanak önmaguk képzésében és más feladatokban. Az aktivisták legfontosabb szerepe a munkaügyi központok, az önkormányzatok és a roma lakosság közötti koordináció.		

C) Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület

A program rövid leírása	Célcsoport	Módszerek, megoldások	Kommentár
Elsősorban azoknak a képzése, akik befejezett általános iskolai végbizonnyítvánnyal rendelkeznek, de képzettség hiányában tartós munkanélküliek.	Roma származásúak, akik halmozottan hátrányos helyzetűek miatt (is) kiszolgáltatott helyzetben vannak, és emiatt különböző korlátokba ütköznek a munkavállalásnál.	A legfontosabb cél az, hogy a résztvevők betekintést nyerjenek a munka világába, illetve a tanfolyamokon lehetőség nyílik arra is, hogy az alapvető munkahelyi etikát és viselkedési kultúrát megtanulják.	A tanulni vágyó szereplőket a képzések elvégzése után is nyomon követik. A továbbtanulásra való motiváció munkába állás esetén megnő, több tanulóknak ezt követően is folyamatos munkaviszonya van. Ez a tény motiválhatja a térségben még képzetlen, de tanulni és dolgozni vágyó roma lakosságot.
A program modell-értékű eleme(i)	A képzéseken részt vevő fiatalokat a sikeres vizsgák után is évekgig figyelemmel kísérik. Ez egyfajta posztmentorálásként is felfogható, amely további kapcsolatot biztosít az egyes oktató, közvetítő és a hallgató között. A végzett tanulók azokat a kompetenciákat (is) elsajátíthatták, amelyek nagyban hozzájárulhatnak a következő években a munkába állásukhoz (állásinterjú megkövetelt kommunikáció, viselkedéskultúra stb).		

D) 1000 Mester Egyesület a Fiatalokért

A program rövid leírása	Célcsoport	Módszerek, megoldások	Kommentár
<p>A cél a térségben élő munka nélküli roma származású fiatalok társadalmi integrációja, szakmai képzések biztosítása.</p> <p>A programban nagy szerepet kapott a személyiségfejlesztés, az életvezetési és egyéni-életervezési, az érték- és normarendszer fejlesztése, a törvénykövető magatartás kialakulásának elősegítése, a legális munkavégzésre történő motiválás.</p>	<p>Azokat a roma fiatalokat érinti, akik hátrányos helyzetük miatt (is) szociális problémákkal küzdenek, antiszociális magatartásukkal veszélyeztetik a közösséget és magukat is.</p>	<p>A tanulók felzárkóztatása, a hiányzó általános iskolai osztályok elvégzése.</p> <p>A sikeres végbizonyítvány megszerzése után lehetőség nyílik a különböző szakmák elsajátítására.</p>	<p>Minden tanulóról készült egyéni fejlesztési terv.</p> <p>A képzések során megvalósult a folyamatos konzultáció az oktató és a hallgató között.</p>
<p>A program modellértékű eleme(i)</p>	<p>A képzésben részt vevő fiatalok a munkaadókkal közvetlen kapcsolatban voltak, és ez motiválhatja a leendő munkavállalókat arra, hogy minél sikeresebben végezzék el az adott tanfolyamokat, képzéseket.</p> <p>A tanfolyamok egyik fő eleme: a személyiségfejlesztés és a roma tanulóknak a munkába állás utáni féléves nyomon követése.</p>		

E) Cigány Kisebbségi Önkormányzat (Halmaj)

A program rövid leírása	Célcsoport	Módszerek, megoldások	Kommentár
<p>A szociálisan hátrányos helyzetű roma lakosságnak rövid szakmai képzéseket, szerveztek, amelyeken keresztül a résztvevők betekintést kaphattak a tanulás és a munka világába.</p>	<p>Hátrányos helyzetű roma családok, akik a munkavégzésükkel maguk is szeretnék változtatni a jelenlegi helyzetükön.</p>	<p>A régióban előzetes felméréseket végeztek, hogy milyen lehetőségeket kínálnak a roma családoknak, olyanokat, amelyeket ők is szívesen fogadnak. (pl. gyümölcs- és zöldségtermesztés).</p>	<p>A program jól példázza azt, hogy a rövid, csekély előzetes ismereteket igénylő programok is alkalmasak lehetnek a tanulás és a munka iránti érdeklődés felkeltéséhez.</p>
<p>A program modellértékű eleme(i)</p>	<p>A program, ha nem is teremtett állandó munkahelyet az érintett családoknak, de a rövid programmal is ösztönző erőt adhatott azoknak, akik bekapcsolódtak a programba. Fontos volt, hogy látták munkájuk során azokat az eredményeket, amelyeket elértek.</p>		

## Összegzés

A fent említett programokból kifejezetten a roma származásúak képzése és fejlesztése volt a cél, amelyekből jól kiolvasható a projektek célja, az, hogy minden érintett személy megtalálja a munkához vezető utat.

A különböző képzések alkalmával számos olyan tréninggyakorlatok tartottak, amelyek

- a tanulók személyiségfejlesztésére,
- a roma kultúra szélesebb megismertetésére,
- a viselkedéskultúrára és a kommunikációra helyezte a hangsúlyt.

A képzésben részt vevő tanulókat segíthette az is, hogy voltak „lelki bázisok”, közösségépítő gyakorlatok, amelyekre lehetett számítani. A projektek többségében alkalmazták a mentális segítségnyújtást, amelyeket szakemberek bevonásával igénybe vehettek a különböző problémákkal küzdők. A programok esélyt adhattak a továbblépésre, igazolva azt, hogy a tartós munkanélküliből is válhat tartós munkavállaló. Azok a megoldások bizonyultak a legsikeresebbeknek, ahol a célcsoport tagjai számára személyre szóló támogatási rendszert alakítottak ki, amelyet a program befejezését követően is fenn lehetett tartani.

A bemutatott nemzetközi és hazai „jó gyakorlatoknak” számos tanulsága van a támogató személyek szempontjából is. Az egyik legfontosabb felismerés az, hogy a mentorok képzése szinte mindenütt ráépül korábban megszerzett szakmai professziókra. Másképpen szólva: a mentorság, a mentorrá válás egyelőre nem tanulható a legtöbb esetben oly módon, mint bármilyen más, az eseteknél említett „szakmaiság” (pl. szociális munkás, pszichológus).

Az is egyértelműnek tűnik, hogy a valamilyen módon kiképzett vagy felkészített mentorok közül azok voltak képesek sikerrel megbirkózni a feladatokkal, akiknek volt már – az adott területen – valamilyen előzetes gyakorlatuk, tapasztalatuk, és/vagy rendkívüli módon elköteleződtek a vállalt feladattal kapcsolatosan.

Hasonlóképpen fontos felismerés lehet az, hogy a mentorság, a mentorálás önmagában ritkán lehet csodaszer. Minden esetben azt látni, hogy a siker egy szakmailag jól összeállított „csapatnak” a produktuma, amelyben a sok fontos szerep mellett az egyik szerep a *mentoré*.

Végül nem lehet figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a sikerek nélkülözhetetlen velejárója a külső társadalmi támogatás. Minden példa azt mutatja, hogy a szűkebb (iskola, képzőintézmény) és tágabb közösségek (munkáltató szervezetek, gyárak, üzemek, helyi társadalom) támogatása és egyetértése nélkül nincs komoly esély arra, hogy a hátrányos helyzetű, a társadalom periferiájára szorult emberek hathatós segítséghez juthassanak.

## Irodalom

- A globalizáció kihívásai és Magyarország. (Szerk.: Földes György – Inotai András) Napvilág Kiadó, 2001.
- Egyéni esélyek, iskolai esélyek, társadalmi esélyek (Magyarország közoktatása a változó világban). Napvilág Kiadó, 2000. Szerk.: Kecsmár Ilona.
- Írások az egyenlőtlenségről, az egyenlősdiről – és az új egyenlőségről. (Szerk.: A. Giddens – P. Diamond) Napvilág Kiadó, 2006.
- Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés. (Szerk.: Semjén András) MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest, 2001.
- Barber, Michael*: Megvalósítani a megvalósíthatatlant, OKI–suliNova Kht., 2006.
- Bánfalvy Csaba*: A munkanélküliség szociálpszichológiájáról. Akadémia Kiadó, 2003.
- Beck, Ulrich*: A választás tétje. Belvedere, Szeged, 2006.
- Bőhm Antal*: A XX. századi magyar társadalom. Korona Kiadó, Budapest, 1999.
- Bőhm Antal*: Az ezredvég magyar társadalma. Rejtjel Kiadó, Budapest, 2003.
- Bukodi Erzsébet – Altorjai Szilvia – Tallér András*: A társadalmi rétegződés aspektusai. KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest, 2005.
- Gábor R. István – Galsai Péter*: A „második” gazdaság. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1981.
- Giddens, Anthony*: Elszabadult világ. Napvilág Kiadó, 2005. (második, javított kiadás)
- Izsák Lajos*: Rendszerváltástól rendszerváltásig 1944–1990. Kulturtrade Kiadó, 1998.
- Kolosi Tamás*: A terhes babapiskóta. Osiris Zsebkönyvtár, Osiris, Budapest, 2000.
- Ladányi János – Szelényi Iván*: A kirekesztettség változó formái. Napvilág Kiadó, 2004.
- M. Császár Zsuzsa*: Magyarország oktatásföldrajza. Pannónia Tankönyvek, é. n.

