

## **Kiválasztási mechanizmusok a pedagógusképzésben – nemzetközi trendek és a finn példa**

*A tanulmány áttekinti azt a társadalmi környezetet és azokat a főbb szakpolitikai kereteket, amelyek ma az európai országok pedagógusképzései számára a működés és fejlődés hátterét jelentik. Ezután egy rövid nemzetközi kitekintést tesz, melynek keretében néhány ország pedagógusképzéssel kapcsolatos kiválasztási gyakorlatát mutatja be. Végül egy konkrét példán, az adott ország oktatási rendszerének és pedagógusképzésének figyelembevételével összefüggéseiben mutatja be a finn tanári alkalmassági vizsga működését.*

### **Az európai pedagógusképzés társadalmi környezetének és szakpolitikai trendjeinek néhány fontosabb sajátossága**

**A** világ fejlett ipari társadalmi az elmúlt évtizedekben alapvető átalakuláson mentek keresztül. A társadalmak működését vizsgáló kutatók sokféle modell és terminológia mentén próbálták megragadni ezt az átalakulást. A változás fontos dimenzióinak tömör, de szemléletes leírását adja például Schement és Curtis modellje, ami az általuk információs társadalomnak hívott társadalmi működésmód jellemzőinek összefoglalására törekszik (idézi: Z. Karvalics, 2007, 37. o.). A modell hat dimenzió mentén írja le az információs társadalmak sajátosságait. Az első dimenzió az információs javak létrejötte (1), mely lényegében az információ igen jelentős felértékelődését fejezi ki. A második az elsőtől következik, hiszen amennyiben az információ komoly értéket képvisel, akkor nem meglepő, ha ipar épül rá: az információipar (2). Ebben a közegben a hagyományos munkavégzést egyre inkább felváltja az információval való munkavégzés (3). E munkaforma azonban a legritkább esetben zajlik izoláltan: kölcsönös összekapcsoltság (4) jellemzi, amit az integrált médiakörnyezet (5) tesz lehetővé. Mivel a kölcsönösen összekapcsolt információs munkavégzés hatékonysága a rendelkezésre álló információs és kommunikációs technológiák rendszerétől függ, az információs társadalomban a technológiai és társadalmi haladás összekapcsolódik (6). A Schement és Curtis-féle modell – elsősorban kommunikációkutatási nézőpontjából adódóan – pusztán információkról beszél. Oktatáskutatói nézőpontból azonban a modellben vázolt, kölcsönösen összekapcsolt formában megvalósuló, komoly infokommunikációs alapra támaszkodó információs munkavégzés hátterében komplex tudás- és képességrendszerek működése és fejlődése tapintható ki, amelyek új tudás létrehozására irányuló tevékenységeket támogatnak.

Nem véletlen, hogy az OECD 2008-as felsőoktatásról szóló tematikus jelentése a felsőoktatás trendjeit formáló társadalmi környezet vázolásakor (*Santiago, Tremblay, Basri*

és Arnal, 2008, 39–45. o.) igen hangsúlyosan jeleníti meg a tudásalapú társadalom létrejöttét, melyben a gazdasági fejlődés hajtóerejévé egyre inkább a tudás létrehozásának és kiaknázásának képessége válik. A jelentés egy táblázatot is közöl, ami öt dimenzió mentén foglalja össze a tudástermelés módjában tapasztalható változásokat. A táblázat a régebbi tudástermelésre az 1. mód, az újabbra a 2. mód (Mode 1, Mode 2) terminológiát használja.

1. táblázat. A Mode 1 és Mode 2 tudástermelés sajátosságai

<i>Az 1. mód sajátosságai</i>	<i>A 2. mód sajátosságai</i>
A hangsúly az egyénen van	A hangsúly a csoportokon van
A kutatási irányok akadémiai kontroll alatt állnak	A kutatási irányokat a kutatók és felhasználók közötti interakció formálja
Diszciplínaalapú	Probléma- és kérdésalapú, transzdiszciplináris
A tudásbázis helyi szerveződésű	Szervezeti diverzitás, hálózatok és összekapcsoltság mellett rajzolódik ki a tudás különféle forrásokból
A minőség megítélése szakértői vizsgálat alapján történik	Széles alapon álló minőségkontroll, amely a szakértői értékelés mellett a felhasználók ítéletét is figyelembe veszi (pl. gazdasági és szociális hatások)

Forrás: Santiago, Tremblay, Basri és Arnal, 2008, 42. o.

E két megközelítés jól jelzi a tudás erős felértékelődését, új funkciókkal való gazdagodását, illetve ezzel összekapcsolva a társadalmi működés több területének alapvető átalakulását is érzékelteti. E változások természetesen válaszra készítetik az oktatás világát is, így a fent vázolt társadalmi környezet hatása egyértelműen kitapintható az európai oktatási szakpolitikában, az egész életen át tartó tanulás paradigmájában.

Az egész életen át tartó tanulás paradigmája az Európai Unió oktatásról való gondolkodásában az elmúlt évtizedben prioritássá, meghatározó jelentőségű szakpolitikává vált. Az Európai Bizottság (2001) *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása* című közleményében így ragadta meg a paradigma lényegét: „minden, az életben vállalt olyan tanulási tevékenység, amelynek célja az ismeretek, a készségek és jártasságok fejlesztése személyes, polgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási szempontból”. A dokumentum kifejtette továbbá azokat a főbb elemeket, építőköveket, amelyekre egy eredményes egész életen át tartó tanulást támogató szakpolitika építhető:

- a formális oklevelek és képesítések mellett az informális és nem formális tanulás elismerése;
- a tájékoztatás, iránymutatás és tanácsadás a tanulási utak közötti eligazodásban;
- idő és pénz befektetése a tanulásba az egyének és a munkaadók részéről egyaránt;
- a tanulók és a tanulási lehetőségek összehangolása;
- az alapkészségek meghatározása és mindenki által történő elérésnek biztosítása;
- újító pedagógia.

Ez az a máig érvényes keret, amiben az egész életen át tartó tanulás paradigmája kapcsán az Európai Unió is gondolkodik. A definícióban is érzékelhető, hogy a koncepció nem csupán a felnőttek további tanulását, továbbképzésének támogatását tartja szem előtt, hanem egy, az emberek életét a kisgyermekkortól a felnőttkorig átfogó, koherens tanulási rendszert vázol fel. Egy ilyen rendszer megalkotása és implementálása persze logikusan következik a tudásalapú társadalom igényeiből. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a tanároknak kulcsszerepük van az egész életen át tartó tanulás rendszerének működtetésében. Ebben azonban a pedagógusnak valami egészen mást kell tennie, mint amit korábban. A pedagógus professzió változásai többek között arra vezethetők vissza, hogy a 20. század második felének és a 21. század elejének pedagógiai gondolkodását egyre erő-

*A pedagógus professzió változásai többek között arra vezethetők vissza, hogy a 20. század második felének és a 21. század elejének pedagógiai gondolkodását egyre erősebben meghatározza egy kimeneti szemléletű, kompetencia-alapú paradigma. Ennek hátterében részben az áll, hogy a tudásalapú társadalomban a gazdaság és a munka világa egyre jobban összefonódik az oktatás világával, egyre nagyobb hatással van arra. A kompetenciákban gondolkodás eredetileg a munka világában zajló HR-fejlesztések jellemzője volt, és pszichológiai háttérük vizsgálata is innen indult (Delmar le Deist és Winterton, 2005). A kompetencia-alapú megközelítés újfajta pedagógiai gondolkodást és ehhez kapcsolódva újfajta tanulás-szervezési megoldásokat vár el a pedagógustól. Mindezek alapján nem meglepő, hogy az oktatással kapcsolatos közös európai szakpolitikában meghatározó területté vált a pedagóguskompetencia-standardok kidolgozása (Falus, 2011), illetve a pedagógusképzés fejlesztése, amin nem kizárólag a tanári diploma megszerzéséig tartó kezdő szakaszt értik, hanem a pedagógusok professzionális fejlesztését a pedagóguspálya teljes kontinuumában támogató rendszert. Ez az egész életen át tartó tanulás viszonylatából kétszeresen is érdekes, hiszen egyrészt a lifelong learning kulcskompetenciák fejlesztését támogató pedagógus kompetenciák meghatározása nélkülözhetetlen az egész életen át tartó tanulás paradigmájának működéséhez, ugyanakkor a tanári pálya teljes kontinuumát lefedő pedagógusképzési rendszer LLL-szemléletű képzést nyújt a pedagógusok számára.*

sebben meghatározza egy kimeneti szemléletű, kompetencia-alapú paradigma. Ennek hátterében részben az áll, hogy a tudásalapú társadalomban a gazdaság és a munka világa egyre jobban összefonódik az oktatás világával, egyre nagyobb hatással van arra. A kompetenciákban gondolkodás eredetileg a munka világában zajló HR-fejlesztések jellemzője volt, és pszichológiai háttérük vizsgálata is innen indult (Delmar le Deist és Winterton, 2005). A kompetencia-alapú megközelítés újfajta pedagógiai gondolkodást és ehhez kapcsolódva újfajta tanulás-szervezési megoldásokat vár el a pedagógustól. Mindezek alapján nem meglepő, hogy az oktatással kapcsolatos közös európai szakpolitikában meghatározó területté vált a pedagóguskompetencia-standardok kidolgozása (Falus, 2011), illetve a pedagógusképzés fejlesztése, amin nem kizárólag a tanári diploma megszerzéséig tartó kezdő szakaszt értik, hanem a pedagógusok professzionális fejlesztését a pedagóguspálya teljes kontinuumában támogató rendszert. Ez az egész életen át tartó tanulás viszonylatából kétszeresen is érdekes, hiszen egyrészt a lifelong learning kulcskompetenciák fejlesztését támogató pedagógus kompetenciák meghatározása nélkülözhetetlen az egész életen át tartó tanulás paradigmájának működéséhez, ugyanakkor a tanári pálya teljes kontinuumát lefedő pedagógusképzési rendszer LLL-szemléletű képzést nyújt a pedagógusok számára.

### **Kiválasztási mechanizmusok az egyes országok pedagógusképzésében – egy OECD-vizsgálat eredményei**

Az oktatáskutatók által sokat idézett 2007-es McKinsey-jelentés<sup>1</sup> (Barber és Mourshed, 2007) egyik fő tanulsága volt, hogy „az oktatási rendszer csak annyira jó, mint a tanárok, akik alkotják”. Az oktatási rendszer minősége pedig – ahogy a korábbiakból egyértelműen következik – a tudásalapú társadalom hatékony működése számára kulcskérdés. A jelentés egyik megállapítása szerint „a jól teljesítő iskolarendszerek majdnem minden esetben elérték két dolgot: hatékony módszereket dolgoztak ki a tanárok kiválasztására és képzésére, és jó kezdő fizetést kínáltak. Ez a két tényező egyértelműen és kimutathatóan hat a tanári pályára lépők színvonalára. A rosszul teljesítő rendszerekből általában hiányzik ez a két elem.” Nem véletlen, hogy alig három évvel a McKinsey jelentés publikálása után az OECD<sup>2</sup> *A tanárok kiválasztásának és toborzásának nemzetközi megközelítései* címmel rendelt meg tanulmányt (Hobson, Ashby, McIntyre és Malderez, 2010). Ez pedig elvezet bennünket a társadalmi és szakpolitikai háttér rövid áttekintésétől a tanul-

mány szűkebb témájához. A fent említett OECD-tanulmány kiválóan alkalmas arra, hogy segítségével a finn pedagógusképzés tárgyalása előtt áttekinthessük a pedagógusképzés kapcsán az : OECD-országokban alkalmazott kiválasztási mechanizmusok főbb típusait.<sup>3</sup>

### ***Kiválasztás a pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépés előtt***

Az OECD-országok pedagógusképzésben alkalmazott kiválasztási mechanizmusok első típusa, amikor a pedagógusképzés kezdeti szakaszába ('initial teacher education') való belépés előtt vizsgálják meg a jelöltek felkészültségét, alkalmasságát. A bejutás feltétele leggyakrabban egy meghatározott iskolai végzettség birtoklása vagy valamiféle felvételi vizsga, esetleg egy interjúval való részvétel, illetve ezek kombinációja. Kifejezetten vizsgáljellegű szelekciót láthatunk például Malajzia, Szingapúr vagy Kína esetében. Ezen országokban a jelentkezők egy nemzeti szinten szervezett vizsgán vesznek részt. Franciaország, Új-Zéland és Kanada esetében szintén tartanak felvételi vizsgákat, ugyanakkor itt nem nemzeti szinten szervezik meg azokat, hanem a tanárképző intézmények maguk döntenek a vizsgáztatás módjáról. E vizsgák a legtöbb esetben feleletválasztós tesztek, mivel ezek relatíve egyszerűen kivitelezhetőek nagyszámú vizsgázó esetén is. Izlandon a pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépés kizárólag a felső középfokú oktatásban nyújtott teljesítmény függvénye, míg Dániában az iskolarendszerben elért eredményeket egy interjúkomponens is kiegészíti.

Az európai országok egy részében, például Lengyelországban, Romániában és Portugáliában, a felvételi vizsga egy többféle eljárást – például megfelelő iskolai végzettség előírása, sikeres felvételi vizsga a felsőoktatásba, további sikeres vizsga a pedagógusképzésbe való felvételhez – ötvöző módon zajlik. A világ legjobban teljesítő oktatási rendszereinek tartott szingapúri és finn rendszer is többlépcsős megközelítést használ (*Barber és Mourshed, 2007*).

### ***Kiválasztás a pedagógusképzés kezdeti szakasza alatt***

A kiválasztási mechanizmusok második típusa, amikor egyes országok a felsőoktatásban zajló pedagógusképzés közben működtetnek valamilyen kiválasztást, és ez alapján dől el, hogy az adott hallgató folytathatja-e/befejezheti-e a képzést.

Ilyen megoldás működik Németországban, ahol a képzés két ciklusból áll (*Terhart, 2000; Hobson és Mtsai, 2010*). Az első szakasz az egyetemhez kapcsolódik, általában 3–4 évig tart, és legalább két szakot fed le. A szaktárgyi tartalom mellett e képzési szakasz tartalmazza a pedagógiai és szakmódszertani tanulmányokat, valamint egy rövid iskolai gyakorlatot is magába foglal. A szakaszt államvizsga zárja, mely szakdolgozattól, szóbeli és írásbeli, továbbá – amennyiben lehetséges – gyakorlati vizsgából áll. A második fázis egy úgynevezett előkészítő szolgálat, amely hagyományosan 1,5–2 év hosszú és duális felépítésű. Egyrészt 'on-the-job training' formában zajlik a közoktatási intézményekben, másrészt speciális, nem egyetemi jellegű ('non university') tanárképző intézményekben. Ezeket szemináriumoknak hívják, és a tartományok oktatási minisztériumai felügyelete alatt működnek. Az első szakasz teljesítése nem jelenti automatikusan a második szakaszra való azonnali bejutást, mert ez – a szakasz jellegéből adódóan – férőhely függvénye is. Az előkészítő szolgálat teljesítése közben a hallgatók csökkentett tanári fizetést kapnak. A második szakasz is záróvizsgával ér véget, mely szakdolgozattól, szóbeli vizsgából és a konkrét tanítási tevékenység értékeléséből áll.

Angliában minden leendő tanárnak meg kell felelnie egy sor előre meghatározott standardnak, hogy megszerezze a Qualified Teacher Statust (QTS). E megfelelés ellenőrzé-

séhez olyan módszereket alkalmaznak, mint a tanítási gyakorlat megfigyelése, a tanári portfólió, illetve különféle szóbeli és írásbeli feladatok. Ujabbán a tanárjelölteknek sikerrel kell teljesíteniük egy nyelvi, számtani és IKT-területet lefedő online tesztet is. A pedagógusképzés kezdeti szakaszának sikeres lezárásához szükség van a QTS megszerzésére.

### ***Kiválasztás a tanári jogosultság megadása kapcsán<sup>4</sup>***

A kiválasztási mechanizmusok harmadik típusa a jogosultság megadásának folyamata ('license'). Azon országokban, ahol a licencing bevezetésre került a tanári jogosultság elválik az oklevélszerzéstől, vagyis pusztán az, hogy valaki tanári oklevelet szerzett az csak a bevezető támogatási rendszerbe, vagy gyakornoki szakaszba való belépésre jogosít fel. A közoktatásban tanári munkakör betöltésére az jogosult, aki sikeresen teljesítette a bevezető támogatási rendszert és az azt lezáró értékelést. Több országban, mint például Írországon is a tanári jogosultság időszakosan megújítandó. A megújításhoz a pedagógus portfólióját tekinti át a pedagógusok szakmai felügyeletét és képviselőjét ellátó Tanár Tanács (Teaching Council).

A jogosultság megadásával kapcsolatos, teljesítményalapú értékelések legtöbbször tényleges osztálytermi környezetben zajló minősítő eljárások, és praktikus okokból gyakran a pedagógusképzés indukciós szakaszához kötődnek, mivel így a jogosultság odaítélését szolgáló értékelés formatív értékelési funkcióval is felruházható. Ehhez hasonló eljárás működik például Spanyolországban, Olaszországban és Németországban is. Az Amerikai Egyesült Államok egyes államaiban a tanároknak szintén vizsgát kell tenniük, hogy az ideiglenes tanítási jogosultság helyett teljes tanítási jogosultságot kapjanak.

### ***Kiválasztás a tanári állásra való kinevezés kapcsán (versenyvizsga, concours)<sup>9</sup>***

Egyes országok nemcsak a jogosultság odaítélésére használnak kompetitív tesztet, hanem arra is, hogy kontrollálják az állami foglalkoztatású pedagógusként alkalmazandó tanárjelöltek számát, minőségét azáltal, hogy a meglévő álláshelyekre a munkakereső szakképzett pedagógusokat versenyvizsga keretében választják ki. Ez a kiválasztási mechanizmusok negyedik típusa. Ilyen megoldás működik Görögországban, illetve Spanyolországban. Azon államok többségében is működnek valamiféle kiválasztási eljárást, ahol az iskolák nem maguk felelnek a pedagógus-munkatársak kiválasztásáért, hanem ez egy központi szerv feladatkörébe tartozik, mely központi versenyvizsgát szervez a megüresedő helyekre. Ennek legtöbbször részét képezi egy személyes interjú vagy a jelölt tanítási tevékenységének megfigyelése, esetleg a jelölt portfóliójának áttekintése, értékelése vagy valamiféle vizsga. Természetesen ezek kombinációja is előfordul.

### ***A pedagógusképzés különböző pontjain alkalmazott kiválasztás főbb értékelési módszerei***

Az említett OECD-tanulmány öt olyan jellemző értékelési eljárást emel ki, amelyek az egyes országok gyakorlatában a pedagógusképzés különböző szakaszaiban alkalmazott kiválasztási mechanizmusok kapcsán gyakran megjelennek. Bár ezekről eddig is esett szó, érdemes őket külön is összefoglalni.

**Vizsgák:** A vizsgált OECD-országokban a vizsgák két fő típusát alkalmazzák. Az egyik a feleletválasztós teszt. Ezek a legtöbb esetben standardizált tudásszintmérő tesz-

tek, amelyeket ma már gyakran online formában kérdeznek le, és legtöbbször nem a pedagógiai tudásra/értelmezésekre kérdeznek rá, inkább a tárgyi tudást vizsgálják. Ezt a módszert előszeretettel alkalmazzák az Amerikai Egyesült Államok több államában<sup>5</sup>, illetve Angliában. Az angolok például – mint korábban láttuk – a leendő tanárok nyelvi, számolási és IKT-használati képességeit vizsgálják vele. A másik fő típus a szóbeli vizsga és a nyílt végű szövegalkotás. Ezekkel legtöbbször szintén a tárgyi tudást vizsgálják, de lehetőséget adnak a tanári munka gyakorlathoz kapcsolódó kérdések vizsgálatára is.

Az osztálytermi/ iskolai gyakorlat megfigyelése: E módszert a pedagógusképzés kezdeti és indukciós szakaszában egyaránt alkalmazzák. A kezdeti szakaszban a tanítási tevékenység osztálytermi megfigyelése lehet feltétele a képzés folytatásának vagy lezárásának. Az indukciós szakaszban fejlesztő/támogató funkciót tölthet be, ugyanakkor a tanári jogosultságok megadásához kapcsolódó értékelésre is használják, továbbá később a konkrét tanári állás odaítélésekor is alkalmazzák.

Interjúk: Az interjút sok országban – például Angliában, Dániában és Finnországban – alkalmazzák a pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépéskor, illetve egyes országokban a kezdeti képzést lezáró vizsgának is részét képezi. A leggyakrabban mégis a munkaadók használják e módszert, amikor a tanári állások odaítéléséről döntenek.

Portfóliók: A tanári portfólió a pedagógus/leendő pedagógus fejlődésének és tanári tevékenységének jól szervezett dokumentációja. Tartalmazhat például videofelvételeket a tanárjelölt által tartott órákról, az ezekkel kapcsolatos értékeléseket, iskolán kívül tevékenységekben való részvételt igazoló dokumentumokat, illetve személyes reflexiókat is. Portfóliót leggyakrabban a pedagógusképzés kezdeti szakaszában alkalmaznak, hogy nyomon kövessék a leendő pedagógus tanulási folyamatát, illetve hogy önreflexióra tanítsák őket. Egyes országokban – például az Amerikai Egyesült Államokban – a portfóliót a tanári állások odaítélésekor is felhasználják.

Feladatok ('assignments'): A jelölt által elvégzendő feladatok széles skáláját használják az OECD-országokban, hogy a tanárjelöltek tudását, értelmezéseit és képességeit értékeljék. Feladat lehet egy esszé megírása, egy előadás megtartása, reflektív napló vezetése vagy egy akciókutatásban való részvétel. Ez a megoldás leginkább a pedagógusképzés kezdeti szakaszára jellemző.

A következő összefoglaló táblázatok (2. táblázat és 3. táblázat) országonként tekintik át a különböző módszerek alkalmazási területeit a tanárrá válás folyamatában.

2. táblázat. Kiválasztási mechanizmusok néhány OECD-országban

A kiválasztás módja	A kiválasztás ideje			
	A pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépés előtt	A pedagógusképzés kezdeti szakasza alatt	A tanári jogosultságok megadása kapcsán	A tanári állásra való kinevezés kapcsán
Írásbeli vagy szóbeli vizsga	Malajzia, Kína, Franciaország, Új-Zéland, Kanada,	Anglia	Spanyolország, Olaszország, Németország, USA egyes államai	Görögország, Spanyolország
Interjú	Dánia	–		
Kevert	Szingapúr, Lengyelország, Románia, Magyarország, Finnország	Németország		
Kizárólag az iskola rendszerben elért eredmények	Izland	–	–	–

Forrás: Hobson, Ashby, McIntyre és Malderez, 2010

3. táblázat. A pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépéskor alkalmazott kiválasztási eljárások az egyes európai országokban

<i>Ország</i>	<i>kiválasztási eljárás</i>
Anglia	Képességvizsgálat teszttel
Ausztria	Alapvetően az érettségi vizsga dönt, de művészeti és sport területen van alkalmassági vizsga
Belgium	Nincs speciális kiválasztás
Bulgária	Érettségi vagy bizonyos esetekben felvételi vizsga
Ciprus	Nincs speciális kiválasztás
Csehország	Sikeres érettségi, felteli vizsga, bizonyos esetekben alkalmassági vizsga
Dánia	Nincs speciális kiválasztás
Észtország	Van alkalmassági vizsga, de a megvalósítás módja nem egységesített
Finnország	Írásbeli vizsga, szóbeli alkalmassági vizsga
Franciaország	Kompetitív vizsga
Németország	Nincs speciális kiválasztás
Görögország	Nincs speciális kiválasztás
Izland	Tűljelentkezés esetén az intézmények saját hatáskörben végzik a szelekciót
Írország	Az iskolai eredmények alapján születik döntés
Olaszország	Felvételi vizsga
Lengyelország	Az előzetes tanulmányi eredmények alapján döntenek
Lettország	A felső középfokot lezáró vizsga eredményi és esetenként felvételi vizsga alapján döntenek
Liechtenstein	Alapvetően az érettségi alapján döntenek, de az intézményeknek jogában áll további felvételi követelményeket meghatározni
Litvánia	A felső középfokot lezáró vizsga eredményi mellett egy motivációs vizsga alapján döntenek a felvételtől
Luxembourg	A felső középfokot lezáró vizsga eredményi és központi felvételi vizsga alapján döntenek
Málta	Az érettségi eredmények és egy interjú alapján döntenek
Hollandia	Az előzetes tanulmányok alapján döntenek
Norvégia	Az előzetes tanulmányok alapján döntenek
Szlovákia	Felvételi vizsga. Az intézmények önállósága viszont nagy
Spanyolország	Felvételi vizsga
Svédország	Büntetlen előélet vizsgálata (főleg erőszak és szexuális bűncselekmények területén)
Svájc	Az előzetes tanulmányok döntenek, de az egyes képzőhelyek speciális követelményeket is megszabhatnak
Törökország	Felvételi vizsga
Skócia	Az előzetes tanulmányok alapján döntenek
Wales	Az intézmények döntenek standardok alapján

*Forrás: Eurypedia, 2013. 08. 15-i megtekintés*

### A finn pedagógusképzés

Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy miért Finnország pedagógusképzését, illetve a pedagógusképzésben alkalmazott kiválasztási mechanizmusait vizsgáljuk részletesebben. Korábban láthattuk, hogy a társadalmi működés megváltozása, a tudásalapú társadalom létrejötte új kihívások elé állítja az oktatást, és egyre szorosabb kapcsolat alakul ki az oktatás és a munka világa között. Szóltunk róla, hogy meghatározó gazdasági csoport-

tosulások, cégek kezdtek el oktatási kérdéseket vizsgálni. Az OECD PISA-vizsgálatok például értelmezhetőek ilyen vizsgálati eszközként is. A PISA hordozza a gazdasági szereplők nézőpontját, hiszen életszerű feladatokon keresztül, általános, jól transzferálható képességeket mér, s így jelzi, milyen jól boldogulna a tanuló a munka világában. A PISA-mérések eredményeit látva sok olyan ország csalódott saját teljesítményét illetően, aki korábban az eltérő szemléletű IEA-vizsgálatokon jó eredményeket ért el. Finnország azonban kiemelkedő teljesítményt nyújtott a PISA-méréseken, és ezen ők maguk is legalább annyira meglepődtek, mint a többi részt vevő ország. Úgy tűnik, a finn oktatási rendszer sikerrel kezeli a tudásalapú társadalom kihívásait, s így működésének tanulmányozása tanulságos konklúziókhoz vezethet.

### *A finn oktatási rendszer felépítése*

Mielőtt részletesebben foglalkozunk a finn pedagógusképzés sajátosságaival, érdemes egy rövid pillantást vetnünk magára az oktatási rendszerre is (lásd 1. ábra).

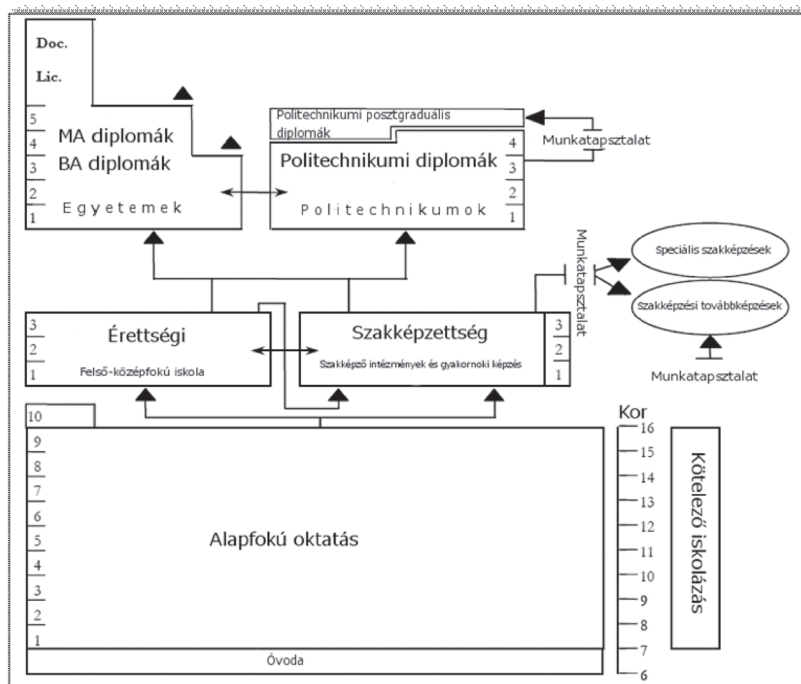
Finnországban az óvodai nevelés nem kötelező, de az 5–6 éves gyermekek számára választható. Az alapfokú oktatás (komprehenzív iskolázás) kilenc éven át tart, ám lehetőség van egy további kiegészítő év elvégzésére is. Az alapfokú oktatás a felső középfokú oktatás bármely típusába való belépésre feljogosít. Az általános felső középfokú oktatás a nemzeti érettségi vizsgák megszerzésével zárul. Ha valaki az alapfokú oktatás elvégzése után szakképzettséget akar szerezni, akkor erre lehetősége van gyakornoki képzés formájában vagy szakképző intézményben zajló, kompetencia alapú képzés formájában is. A finn felsőoktatási rendszerben két intézménytípus működik: az egyetem és a politechnikum. Profiljuk lényegesen különbözik: az egyetemek elsősorban kutatással foglalkoznak, és a kutatói szemléletnek nagy szerep jut az egyetemi oktatásban is; a politechnikumok fő feladata viszont az, hogy felkészült gyakorlati szakembereket képezzenek a munka világa számára. A politechnikumokban is folyik kutatási-fejlesztési tevékenység, azonban ez elsősorban a szakmákra való felkészítéssel kapcsolatos kutatásokat jelent. A pedagógusképzés az egyetemeken zajlik. Ez alól kivétel a szakmai pedagógusképzés, amiért öt politechnikum felel (OECD, 2003).

### *A finn pedagógusképzés általános jellemzői*

Finnországban a pedagógusképzés és a -szakma ma igen népszerű és megbecsült a fiatalok körében (Kálmán, 2011). E pozitív viszonyulás már akkor is megfigyelhető volt, amikor még a pedagógusképzést nem rendelték hozzá az egyetemekhez<sup>6</sup>, tehát a képzés és a szakma státusa stabilnak nevezhető. Ezt támasztja alá, hogy az érdeklődés igen nagy: a jelentkezők csupán 15 százaléka kerül be, tehát a felvételizőknek komoly versennyel kell számolniuk.

A finn pedagógusképzés orientációja évtizedek óta kutatásalapú.<sup>7</sup> E megközelítés kulcsfontosságúnak tartja, hogy a pedagógusok tudományos műveltségét fejlessze, felkészítse őket az adott problémának leginkább megfelelő kutatási módszerek alkalmazására, továbbá a meglévő kutatási eredmények mély és kritikus értelmezésére. A fő cél, hogy a pedagógus tudományos igényességgel, tulajdonképpen akciókutatás-jelleggel közelítse majd meg azokat a pedagógiai problémákat, helyzeteket és kihívásokat, amelyekkel mindennapi munkája során találkozik. Ennek megfelelően a finn pedagógusképzési programok sikeres elvégzéséhez mind a kvalitatív, mind a kvantitatív kutatásmetodológia tanulmányozására szükség van (Kansanen, 2003; Niemi és Jakku-Sihvonen, 2011).





1. ábra. A finn oktatási rendszer (forrás: OECD, 2003)

A finn pedagógusképzés curriculumja spirális felépítésű, így az alapvető fontossággal bíró kurzusok újra és újra visszatérnek a pedagógusképzési programokban. A kutatómódszertan például a képzés minden szakaszában megjelenik, összekapcsolódva az aktuális tanulmányokkal. Ez nagyon tudatos, átgondolt és jól tervezett programokat feltételez. A képzés zárásaként a leendő tanárok – a kutatásalapú pedagógusképzés szemléletmódjának megfelelően – kutatásra épülő szakdolgozatot írnak. A tanítóképzésben részt vevő hallgatók kutatási témája legtöbbször általános pedagógiai fókuszú, míg a szaktanárok esetében a vizsgálatok az adott major szaktárgyhoz kapcsolódnak.

A képzés másik kulcsjellemezője, hogy finnek a képzés során végig nagy hangsúlyt fektetnek az elmélet és a gyakorlat kellően szoros összekapcsolására. A fő cél, hogy a pedagógus képes legyen elméleti tudására támaszkodva megoldani a mindennapi tanítási problémákat. A finnek ezért olyan korán kezdik a gyakorlati képzést, amennyire csak lehet. A pedagógusképzés minden szakaszában sor kerül valamilyen gyakorlati elemre, így a spirális felépítés itt is érvényesül. A leendő pedagógusok kezdetben több tanulói korcsoportot figyelnek meg, és elemzik a különböző osztálytermi helyzeteket. Később a gyakorlati képzés kapcsán a saját órák megtartása mellett olyan további elemek is megjelennek, mint a szülőkkel és a kollégákkal való munka, kooperáció. A gyakorlati képzési peridusokhoz mindig részletes elméleti tanulmányok kapcsolódnak (Kansanen, 2003).

### ***Kiválasztási mechanizmusok a finn pedagógusképzésben***

Finnországban a folyamatos és sokszoros túljelentkezés miatt, kénytelenek erős szűrőt alkalmazni a leendő tanárok felvételekor (Kálmán, 2011). E szelekció egy többlépcsős, komplex felvételi vagy alkalmassági – a vonatkozó irodalomban mindkét elnevezés megtalálható – vizsga.

A vizsga már a bolognai reform előtt is eltérően zajlott a tanítóképzésre és a szakpedagógusképzésre felvételizők esetében. Az osztálytanítók kiválasztásának két fázisa volt. Az első körben az érettségi jegyek és az iskolai osztályzatok alapján megszürték a jelentkezőket. E fázisban pluszpontot jelentett, ha valakinek volt már tapasztalata gyerekekkel végzett munkában. A második körben a továbbjutott jelentkezők egy háromlemezű, komplex vizsgán vettek részt. A megmérettetés első része írásbeli vizsga volt, meghatározott szakirodalmak alapján. A második egy olyan gyakorlati feladat volt, ahol a társas interakciókkal és kommunikációval kapcsolatos képességeket vizsgálták, majd az eljárás egy interjúval zárult, ahol elsősorban arról beszélgettek, hogy mi motiválta a hallgatót a tanári szakra való jelentkezésében. A szakpedagógusképzésre jelentkezők vizsgája nagyjából megfelelt ennek, leszámítva, hogy az irodalom nem említ tankönyvek (szakirodalom) alapján történő írásbeli vizsgázást, csak egy adott pedagógiai szituációban való részvételt és interjút (Kansanen, 2003). Ennek valószínűleg az lehetett az oka, hogy a szakpedagógusképzésre jelentkezők két év egyetemi tanulmány után döntöttek arról, hogy tanárok akarnak-e lenni, így a tankönyvek anyagára épülő vizsgázási képességeket, igaz más területen, de már többször bizonyíthatták.

A 2005-ös Bologna-átállást követő évben az alkalmassági vizsga menete némileg megváltozott (Niemi és Jaku-Sihvonen, 2011). Fontos megjegyezni, hogy a változás elsősorban az osztálytanítók, illetve az óvodai nevelők<sup>8</sup> kiválasztását érintette. Az új rendszer a VAKAVA-projekt<sup>9</sup> keretében került kidolgozásra. A VAKAVA – angol nevén The National Selection Cooperation Network in the Field of Education – egy 2006-ban létrejött hálózat, ami az oktatás területéhez kapcsolódó képzések kiválasztási mechanizmusainak nemzeti szintű koordinálásával foglalkozik, és amelynek jelenleg hét finn egyetem a tagja. A projekt célja, hogy egyszerűbbé és felhasználóbaráttá tegye a szűrést. Az első VAKAVA-típusú vizsgára már 2006-ban, tehát a hálózat létrejöttének évében sor került.

A projekt keretében kidolgozott vizsga a korábbi megoldáshoz hasonlóan két fázisból áll. Az elsőben egy közös nemzeti egyetemi vizsgára ('common national academic examination') kerül sor, amely a pedagógusképzésben szükséges tanulási képességeket méri. Ez a nemzeti szintű megmérettetés azonban csak az osztálytanítóokra és az óvodai nevelőkre vonatkozik. A nemzeti egyetemi vizsga minden tanító- és óvóképzésre felvételiző számára ugyanaz, és az ország bármely tanárképző intézményében letehető, függetlenül attól, valaki hol kívánja megkezdeni tanulmányait. Sikeres vizsga esetén a jelentkező meghatározhatja, melyik intézményt preferálná a második fázis kapcsán. A második szakaszban a jelölt egy alkalmassági vizsgán ('aptitude test') vesz részt az általa első helyen megjelölt intézményben. Az alkalmassági vizsga kialakításában az intézmények nagy önállósággal rendelkeznek, így ennek megvalósítása egyetemenként eltérő. E megmérettetések akár az egyes intézményekben is évről évre változhatnak, és megjelenhet bennük a képzőhely sajátos profilja is. Gyakori elem az interjú, a csoportos feladat, illetve előfordul írásbeli teszt is.

Megkeresésünkre a finn Eurydice Iroda<sup>10</sup> néhány finn egyetem esetében tájékoztatást adott arról, hogy ezek az intézmények hogyan járnak el a tanító- és óvóképzésben alkalmazott szelekció második szakaszában. A University of Helsinki által alkalmazott alkalmassági vizsga egy interjú, amely egy helyben kézhez kapott írott anyagon alapul. Ezt a dokumentumot a jelölt húsz percig tanulmányozhatja, majd megkezdődik az irányított

beszélgetés. Az interjúk során a pályázó olyan jellemzőire kíváncsiak, mint a szakmai alkalmasság, a motiváció, az interakciós képesség, valamint a kézhez kapott szöveggel kapcsolatos jól megalapozott vélemény kifejtésére való képesség. Az egyetemek általában nem közölnek bővebb információkat az általuk alkalmazott tesztekéről, de Hertta Rosten, a finn Eurydice Iroda munkatársa informális forrásokból úgy tudja, hogy az írott anyagok oktatási témájú cikkek.

A University of Jyväskylä esetében az alkalmassági vizsga két részből áll. Az első elem két írásbeli kérdőív, míg a második egy előzetesen kiadott feladattal kapcsolatos interjú. A University of Turku esetében a vizsga szintén kételemű. Egy matematikai-természettudományos gondolkodást vizsgáló teszttel kezdődik, amit egy csoportos feladat követ. A University of Oulu esetében egy papíron előzetesen kézhez kapott feladattal kapcsolatos interjúval indítanak, majd a jelentkező pedagógiai szempontból releváns tudását és készségeit vizsgálják. A University of Tampere háromelemű alkalmassági vizsgát működtet. Az első

---

*Finnország tanárképzése az ország oktatási rendszerének kiemelkedő teljesítményt nyújtó összetevője. Fontos sajátossága, hogy kutatási orientációjú, azaz arra törekszik, hogy a pedagógusok ne hétköznapi, hanem professzionális, akciókutatás-szerű megközelítéssel értelmezzék a pedagógiai helyzeteket és problémákat, amelyekkel munkájuk során találkoznak. A finn megoldás további jellemzője az elmélet és a gyakorlat szoros összekapcsolása, illetve a curriculum fontos tartalmainak spirális visszatérése.*

---

rész egy csoportos feladat. Ezután kerül sor egy vizuális gondolkodást és médiaműveltséget mérő tesztre, ami az intézmény speciális profiljával áll kapcsolatban. Az alkalmassági vizsga itt egy interjúval zárul.

Mint korábban jeleztük, az előbbieken vázolt, két szakaszból álló alkalmassági vizsga csak az osztálytanítók és az óvodai nevelők képzésére érvényes. A szaktanároknál továbbra is eltérő az eljárás. Ők először a tanítani kívánt tárgyat tanulják majorként, és a képzés előrehaladtával e mellett minor-ként végzik el a pedagógiai tanulmányokat. Esetükben közös, nemzeti szinten szervezett vizsga megtartására nem kerül sor. A pedagógiai minorra jelentkező hallgatók közül a pedagógusképzési tanszékek szelektálnak saját hatáskörben. Ez lényegében olyan, mintha a szaktanárok a tanító- és óvóképzésbe jelentkezők vizsgájának csak a második fázisán mennének keresztül akkor, amikor a pedagógiai tanulmányokra jelentkeznek.

Finnország tehát a bolognai reform előtt és után is a többlépcsős, komplex kiválasztási mechanizmusok mellett tette le a voksát. Egy nemzeti szintű komponens kidolgozása mellett döntöttek, ugyanakkor a tanító- és óvóképzés kapcsán alkalmazott közös megoldás mellett az intézmények önállóságának megőrzését is fontosnak tartották.

### Összegzés

A tudásalapú társadalmak létrejötte megváltoztatta, szorosabbá tette az oktatás és a gazdaság kapcsolatát. Ennek hatásai a tanulás-tanításról való gondolkodásunk mély átalakulásához vezetett, így nem meglepő, ha a pedagógusképzés és annak fejlesztése közvetlenebb környezetünkben, Európában is kulcskérdéssé vált.

Mint láttuk, sok európai – és Európán kívüli – OECD-ország működtet valamiféle kiválasztási mechanizmust pedagógusképzése kapcsán. Fontos tanulság, hogy a szűrés

nem minden esetben a pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépéskor történik. Sor kerülhet rá a kezdeti vagy az indukciós szakaszban, sőt, a munkahelyi felvétel kapcsán is. Több olyan kiemelkedő teljesítményű oktatási rendszerrel rendelkező OECD-ország van (például Finnország vagy Szingapúr), ahol a szelekció többemű és -lépcsős, valamint a vizsgált tényezők között sok helyen kulcselemként jelenik meg a konkrét tanítási tevékenység megfigyelése.

Finnország pedagógusképzése az ország oktatási rendszerének kiemelkedő teljesítményt nyújtó összetevője. Fontos sajátossága, hogy kutatási orientációjú, azaz arra törekszik, hogy a pedagógusok ne hétköznapi, hanem professzionális, akciókutatás-szerű megközelítéssel értelmezzék a pedagógiai helyzeteket és problémákat, amelyekkel munkájuk során találkozhatnak. A finn megoldás további jellemzője az elmélet és a gyakorlat szoros összekapcsolása, illetve a curriculum fontos tartalmainak spirális visszatérése. A bolognai reform kapcsán a finnek nem egyszerűen átstrukturálták a korábbi képzések tartalmait, hanem teljesen újragondolták, és ennek során több olyan elem súlyát is erősítették, amelyek a tudásalapú társadalomban való eredményes működést teszik lehetővé a pedagógusok számára. A finn pedagógusképzésben a kezdeti szakaszra való belépéskor komoly kiválasztási vizsgát működtetnek, amit elsősorban a folyamatos és sokszoros túljelentkezés indokol. Ugyanakkor próbálnak széles körű képet kapni a jelentkezőkről, ezért többszintű és többemű vizsgában gondolkodnak. Az európai mintának megfelelően Finnországban is igyekeznek hangsúlyt fektetni a folyamatos, a tanári pálya teljes kontinuumán átívelő szakmai támogatásra, de ezen a területen még további, nemzeti szinten koordinált fejlesztéseket tartanak szükségesnek.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A gazdaság és az oktatás világának a tudásalapú társadalomban érzékelhető erős összefonódását mutatja az is, hogy világ egy vezető gazdasági tanácsadó cége, a McKinsey&Company az oktatási rendszerek eredményességének kérdésével foglalkozik. Természetesen a gazdaság világának szemléletmódja szűkebben meghatározza azt a szemüveget is, amin keresztül a cég az oktatást szemléli.

<sup>2</sup> Egy másik gazdasági szervezet, ami ma már az oktatáskutatás megkerülhetetlen kulcsszereplőjévé vált.

<sup>3</sup> A szelekciós mechanizmusokat áttekintő részben található információk és következtetések többsége az említett OECD-tanulmányból származik. Ahol nem, ott ezt jelezzük.

<sup>4</sup> Ezúton is köszönjük az értékes kiegészítéseket, amelyekkel Dr. Stéger Csilla, az Oktatási Hivatal Felsőoktatási Főosztályának vezetője e részek kapcsán segítette munkánkat.

<sup>5</sup> Az Amerikai Egyesült Államokban nem került kidolgozásra nemzeti szintű ajánlás a pedagógusképzésekre jelentkezők szelekciójával kapcsolatban, ezért a megvalósítási módok államról államra változnak.

<sup>6</sup> A teljes rendszer reformjára 1979-ben került sor. A tanári végzettség ugyanolyan rangúvá vált, mint

bármelyik szakterületi képzés az egyetemeken. Ettől kezdve minden osztálytanító (1–6. osztályban jogosult tanítani) MA diplomát szerez oktatási majorról, míg a szaktanárok a saját szakterületükön szereznek MA diplomát. Így a tanítói és a szakpedagógusképzés egyenrangú végzettséget ad, ami Finnország pedagógusképzésének sajátossága. 1995-től az óvodapedagógusok oktatása is egyetemi keretek között valósul meg, bár ők BA végzettséget szereznek. Finnország 20 egyeteméből ma 11 nyújt pedagógusképzést (OECD, 2003).

<sup>7</sup> Ez a gondolkodásmód jól összeegyeztül azzal, hogy a pedagógusképzést egyetemi feladattá tették, hiszen a finn egyetemek fontos sajátossága a kutatóorientált megközelítés.

<sup>8</sup> A feldolgozott irodalomban nem található arra vonatkozó információ, hogy az óvodai nevelők esetében a VAKAVA-projektet megelőzően is tartottak-e alkalmassági vizsgát.

<sup>9</sup> Bővebb információ a projekt honlapján: <http://www.helsinki.fi/vakava/english/index.htm>

<sup>10</sup> Szíves tájékoztatásukat ezúton is köszönjük, ahogy a magyar Eurydice Iroda munkatárai, Olasz Krisztina és Kun-Hatony Sarolta információgyűjtését is.

## Irodalomjegyzék

- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszeri teljesítményének hátterében?* McKinsey&Company.
- Delmar le Deist, F. és Winterton, J. (2005): What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8. 1. sz. 27–46.
- Európai Bizottság (2001): *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása*. Bizottsági Közlemény. Brüsszel.
- Falus Iván (2011): A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J. és Malderez, A. (2010): International Approaches to Teacher Selection and Recruitment. *OECD Education Working Papers*, 47. sz. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpnhh6qmx-en>
- Kansanen, P. (2003): Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. In: Moon, B., Vlasceanu, L. és Barrows, L. C. (szerk.): *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. UNESCO, Bucharest. 85–108.
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2006): In the front of the Bologna process: Thirty years of research-based teacher education in Finland. In: Zgaga, P., Skubic, D. és Ivanuš-Grmek, M. (szerk.): *Posodobitev pedagoških študijskih programovv mednarodnem kontekstu: Modernization of study programmes in teachers' education in an international context*. Ljubljana. 50–69.
- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2011): Teacher Education in Finland. In: Valencic Zuljan, M. és Vogrinc, J. (szerk.): *European Dimension of Teacher Education – Similarities and Differences*. Ljubljana.
- OECD (2003): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Country Background Report for Finland. OECD.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. és Arnal, E. (2008): *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, Volume 1 of 3. OECD.
- Terhart, E. (2000): *Conflicting Concepts of Modernization in Teacher Education, Teacher Education Policies in Germany*. Keynote at the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and the Quality of Lifelong Learning, Loulé (Algarve), Portugal, 22 and 23 May 2000.
- Z. Karvalics László (2007): Információs társadalom – Mi az? Egy kifejezés jelentése, története és fogalomkörnyezete. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom*. Gondolat Kiadó – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 29–47.

A tanulmány az OFI által készített Tanári alkalmassági vizsgálat című kutatás keretében készült.

Kutatásvezető: Kállai Gabriella, közreműködő kutatók: Derényi András, Ercsei Kálmán, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Imre Anna, Kocsis Mihály, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Pálvölgyi Krisztián, Sági Matild, Széll Krisztián, Szabó Zoltán, Szemerszki Marianna