

A SVÉD TANÜGYIGAZGATÁS MAI KÉPE

Kádárné Fülöp Judit

Művelődési és Közoktatási Minisztérium

A svéd oktatási rendszer

Iskolaellátási kötelezettség

A svéd iskolarendszert a világ legbőkezűbb iskolarendszereként tartják számon. A svéd állam állampolgárainak ingyenes iskolaellátást biztosít 6-tól 20 éves korig. Az alsó- és középfokú oktatásban egyelőre ingyenes az iskolai ebéd, a tankönyv és taneszköz is. Ezenfelül ingyenes a felsőoktatás, és ingyenes a felnőttoktatás, amelynek számtalan különféle formájában a svédek milliói vesznek részt.

Az alsó- és középfokú rendes és felnőttoktató iskolák fenntartására az ország 258 járási törvényhatóságát (a *kommunákat*) kötelezi a törvény. A kommuna a helyi önkormányzatnál (községnél) nagyobb, a megyénél kisebb területi közigazgatási egység. A kommuna feladatköréhez tartozik – egyebek között – az iskolafenntartás és az adóbeszedés. A kommuna köteles a tanulónak 20 éves koráig oktatási férőhelyet, illetve a tankötelezettség határán túl 20 éves koráig munkalehetőséget biztosítani. Ha ezt a jogát a tanuló más kommuna területén működő iskolában veszi igénybe, a kommunák között valamiféle jegyrendszerben számolják el az így keletkezett pénzügyi hátrányt.

Az iskolák fenntartását 50%-ban helyi adókból, 50%-ban központi költségvetésből fedezik. Az iskolák 99%-a állami iskola, a magániskolák – egyelőre – semmi állami támogatást nem kapnak. Ez várhatóan változni fog a közeljövőben. A felsőoktatási intézményeket teljes egészében állami költségvetésből tartják fenn.

Tanügyirányítás

Svédországban az iskolával kapcsolatos minden lényeges kérdésben a parlament (Riksdag) dönt. A tanügyi irányítás végrehajtó feladatokat lát el, s mostanáig erősen centralizált volt. A Közoktatási és Művelődési Minisztériumon belül az iskolaügy önálló revíziós terület. Vezetőjének döntéseit a miniszter sem kérdőjelezheti meg. A viszonylag kis létszámú minisztérium csak az elvi irányítást végzi, a szakmai irányítás a Skolöverstyrelsen (Swedish National Board of Education) hatásköre volt 1991. június 30-ig. Ez az intézmény kb. 3–400 főt számlált. Kiegészítette a 25 megyében működő megyei pedagógiai intézet, amely helyi tanügyi hatóságként működött, s ezenkívül szak-

felügyeleti és továbbképzési feladatokat is ellátott. Az egész szakigazgatás kb. 800 főt foglalkoztatott.

A jelenleg folyó átszervezés nyomán ez a szakigazgatási rendszer teljes egészében megszűnik. Helyette létrejön egy központi szakigazgatási szervezet (Skolverket) kb. 140 fővel, s ehhez 8 régióban kb. 120 fővel egy általános tanulmányi felügyelet ellátó területi tanfelügyelői hálózat. A szakmai irányítás a kommunák feladatköre lesz, s azt helyi forrásból kell fedezni. A továbbképzést feltehetően az egyetemek és főiskolák fogják ellátni, ugyancsak a kommunák költségén.

Tankötelezettség, iskolaszervezet

A tanulók számára a tankötelezettség 7-től 16 éves korig tart, ezt a tanulók három szakaszra tagolt (1–3: alsó, 4–6: közép és 7–9: felső ciklus) egységes tantervű általános iskolában teljesítik. Egyre elterjedtebb a 6 éves korúak iskolaigénye, s feltehető, hogy néhány éven belül általánossá válik a 6 éves kori (egyelőre a szülő számára nem kötelező) beiskolázás (amit sürget a nők foglalkoztatottságának növekvő aránya).

A kilenc osztályos általános iskolára jelenleg 2, 3, ill. 4 éves középiskola épül, különféle általánosan képző ill. szakmai tantervi irányokkal. Ezzel párhuzamosan kiterjedt és szerteágazó felnőttoktatási rendszer működik, amelyben – második úton – minden továbbhaladáshoz szükséges iskolai bizonyítvány megszerzhető, a nappali iskolától eltérő szervezeti keretben. A 9 évfolyamos általános iskola után a tanulók csaknem 90%-a folytatja tanulmányait középiskolában.

A középiskolák – pedagógus munkaerőgazdálkodási okokból – legnagyobbbrészt komprehenzívek, azaz bennük több „iskolatípus” – tantervi ág – működik. A felnőttoktató iskolák külön szervezeti keretben működnek.

Az egyetlen négyéves tantervi ág a technikum (a fiúk aránya 85%). Négy 3 éves tantervi ág van: a nyelvigényes humán tagozat (a lányok aránya 86,5%), a természettudományi tagozat (a fiúk aránya 55%), a társadalomtudományi tagozat (a lányok aránya 71%) és a közgazdasági tagozat (a lányok aránya 63%). A kétéves tantervi ágak szakképzési irányultságúak, de mindegyikben általánosan kötelező tantárgy a svéd, a testnevelés, és az állampolgári ismeretek ill. „munka világa” tantárgy. A három ill. négy éves tantervi ágakban ezenkívül kötelező az angol és a matematika is. A kétéves tagozatokon a tanulók választhatnak általánosan képző tárgyakat (legnépszerűbb az angol és a matematika) a szakképzési tárgyak rovására.

A középfokú képzés átalakulóban van. Várhatóan 1991-től felemelik a kétéves tagozatokat is háromévesre, ezekben az általánosan művelő tárgyak óraszámával bővítik ki az oktatást. A középiskolai tantervi ágakat közelítik egymáshoz, kb. 20-ra csökkentik a tantervi ágak számát (a jelenlegi kb. 150-ről).

A svéd iskolarendszer nevelési és képzési céljai

A svéd iskola alapvető célkitűzései a következők:

– a harmonikus magánélet és a demokratikus közélet érdekében a tolerancia, az együttműködés attitűdjeinek és készségeinek kialakítása: ennek szolgálatában az anyanyelvi és művészeti nevelés (melynek célja a másik megértésére nevelés és az önmaga kifejezéséhez szükséges képzés), valamint történelmi és társadalmi ismeretek tanítása;

– a környezettel és a természettel való békés együttélés érdekében a természeti és a teremtett környezet ismeretére, szeretetére, védelmére és művelésére nevelés: környezeti kultúra, természetvédelmi attitűdök kialakítása, s ennek szolgálatában bizonyos természetrajzi, földrajzi és technikai ismeretek tanítása;

– az önálló és családi életvitelre való alkalmasság érdekében a munka szeretetére nevelés, az egyéni és közös munka általános készségeinek (tervezés, kivitelezés, önellenzés, munkamegosztás, együttműködés) kialakítása valamennyi tantárgyban annak sajátos lehetőségeihez igazodva, humán biológiai, egészségügyi, családi, háztartási ismeretek tanítása;

– a béke és a nemzetközi együttműködés érdekében a világ társadalmairól, kultúráiról való ismeretek tanítása és angol nyelvi nevelés (Svédország az első ország a világon, amelyik saját elhatározásából, az iskolai oktatás révén kétnyelvűvé válik);

– mindenfajta kisebbségi (nemi, felekezeti, nemzetiségi, nyelvi, szociális) szegregáció és elnyomás leküzdése érdekében heterogén tanulócsoportok alakítása, amelyekben a hátrányos helyzetűek, a nem-svéd anyanyelvűek, a nehezen nevelhető tanulók, a speciális- vagy gyógypedagógiára szorulóak a többiekkel együtt vannak.

Az igazsághoz tartozik, hogy ezzel a toleráns és gondoskodó állami magatartással szemben növekvő társadalmi elégedetlenség tapasztalható a „tehetségesek” és a jó módúak szülőinek körében, akiknek legfőbb érve, hogy a svéd iskola a hátrányos helyzetűek mindenáron való támogatásával a tehetségeket, a gyorsan haladókat hozza hátrányos helyzetbe, s ezzel Svédország lemond innovatív, rugalmas, gazdasági növekedést serkentő szellemi tőkéjének gyarapításáról, ami már most megmutatkozik abban, hogy Svédország az erősödő gazdasági versenyben lemaradt. Nagyon valószínű, hogy a kommunák növekvő beleszólása az oktatásügybe ezen a téren elmozdulást fog előidézni, és pedig a nehezebb sorsúak (valamilyen szempontból kisebbségbe szorulóak) rovására. Tény viszont, hogy a svéd közoktatásirányítás huszonöt éve figyeli a svéd iskolarendszer teljesítőképességének alakulását az IEA adatok tükrében. Eszerint matematikában és természettudományban valóban elég gyengék az eredményeik, azonban a nyelvi készségek, állampolgári ismeretek és attitűdök terén nem maradnak el a szelektív és teljesítményelvű országok teljesítménye mögött. Sőt az 1991-es IEA Nemzetközi Olvasásvizsgálat szerint a svéd gyermekek a finnek mellett a legjobb olvasók – országos átlagban. És mindenesetre észre kell vennie az odautazónak, hogy a svéd ifjúság emelt fővel jár, szíves és barátságos, Svédországban vigyáznak a levegő, a vizek, a parkok és az utcák tisztaságára, nincs vandalizmus, és az a nemzedék, amelyik az 1962-es reform alapján megújult gondoskodó svéd iskolarendszerben nőtt fel, szívesebben alapít családot, hoz világra gyerekeket, mint bármelyik európai ország fiatalsága.

Tantervek, továbbhaladás, szelekció

Svédországban az alap- és középfokú oktatásban központi tantervek vannak. A tanterv 3 éves ciklusonként írja elő az egyes tantárgyakra fordítandó összidőkereteket (40 perces egységekben). Ezen belül az iskolák helyi programjuknak megfelelően gazdálkodnak az óraszámokkal. A tantervek gazdagon részletezik a nevelési és képzési célokat, valamint az ezek eléréséhez szükséges tanulási tevékenységi formákat. Sokkal szűkszávúbbak a tananyag, illetve a közlendő ismeretek tekintetében, amelyet általában a tankönyvírók és a tanárok kompetenciájára bíznak. Szabad tankönyvpiac van, de általában 2–3 tankönyv terjed el országosan egy-egy tárgyban. Az iskolák helyi programjuknak megfelelően választják meg a tankönyveket. Ezeket az iskola vásárolja meg, s a drágábbakat az iskola meg is tartja többszöri használatra.

Az iskolarendszerben mindvégig (középfokon is) automatikus továbbhaladás van, osztályismétlés nincs. Hatodik osztályig osztályozás sincs. Az általános iskola utolsó két évében matematikából, svédből, angolból országos központi tesztet írnak a tanulók (angolból 8. osztályban, matematikából, svédből 9. osztályban). Ezeknek a teszteknek a célja a tanári osztályozás „standardizálása” az országos teljesítményátlaghoz (standardprove). A tesztet központilag megírattják, ezt követően kiszámítják a standard osztályzatokat, majd ezeket az osztályozási normákat közlik az iskolákkal. A tanárnak az osztályátlag szintjén igazodnia kell ezekhez a normákhoz, mégpedig úgy, hogy osztályának a teszten elért átlagától az általa adott végső osztályzatok átlaga legfeljebb 0,2 jeggyel térhet el (a nálunk használt 1–5 osztályozási rendszert használják). A két, illetve hároméves középiskolában ugyanilyen „osztályzatnormáló” központi tesztet írnak (centralprove) a 2. illetve a 3. évben.

Svédországban nincs érettségi vizsga. A standardizált teszt csupán egy a tanuló osztályzatai közül, a végbizonyítványban szereplő osztályzatokért a tanárok, végső fokon az iskola felel. Az iskola tanárai azonban a központi tesztek értékelésekor megismerik az országos teljesítménystandardokat.

A felsőoktatásban való részvétel minimális feltétele angolból és svédből legalább elégséges végbizonyítvány. Az egyetemek igényesebb szakjain azonban zárt felvételi létszámok vannak, amelyekre a bizonyítvány alapján, vagy – ez egy másik választható út – központi felsőoktatási alkalmassági vizsga (SweSat) alapján veszik fel a tanulókat. A felsőoktatási alkalmassági vizsgát eredetileg a felnőttoktatásban tanuló középiskolásoknak készítették, hogy továbbtanulási esélyt biztosítsanak számukra. 1990-ben azonban már a harmadéves végzős középiskolai korosztály jelentős része is letette ezt a vizsgát, ami azt jelenti, hogy rövidesen ez lesz az uralkodó felsőoktatási felvételi vizsga.

A felsőoktatási alkalmassági vizsga iránti tömeges igény a középiskola minősítési rendszerével kapcsolatos elégedetlenséget fejezi ki. A tanárok azt kifogásolják, hogy a standardizált teszt nem mér minden fontos képzési célt, s ehhez képest túlságosan erősen kell igazodniuk hozzá, a felsőoktatási intézmények és a tanulók viszont azt kifogásolják, hogy a tanárok osztályzatai nem egyenértékűek még az említett megszorításokkal sem, s nem fejezik ki a tanuló továbbtanulásra való alkalmasságának mértékét.

A továbbhaladásnak van egy további útja is: az ötéves munkaviszonyt „felvételi pontként” számítják be egyes felsőoktatási ágakban. Ez ellen is növekvő tiltakozás mutatkozik, a rendszer ellenzői azzal érvelnek, hogy a tehetségtelenek pályára juttatásának eszköze ez a megoldás.

A svéd oktatásügy értékelési rendszerei

A svéd iskolarendszerben négy központi eredményvizsgálati rendszer működik. Ebből kettő: a központi vizsgatesztek (centralprove) és a felsőoktatási alkalmassági vizsga (SweSAT) a tanulókat minősíti, illetve a felsőoktatási szelekciót szolgálja. Ezek évente üzemszerűen legyártott, minden érdekelt tanuló számára előírt írásbeli vizsgák. Két további eredményvizsgálati rendszer az iskolarendszer egészének hatékonyságát hivatott ellenőrizni: A Monitor vizsgálatok az ország sajátos nevelési-oktatási céljaihoz mérik az iskolarendszer eredményeit, az IEA vizsgálatok a nemzetközi mezőnyhöz viszonyítják a svéd oktatásügy eredményességét. Az utóbbi két vizsgálati rendszer 3–5 éves periódicitással reprezentatív 3–4000 fős tanulómintákon történő keresztmetszeti felmérés, amelynek kutatási eredményei – az oktatáspolitikai célok megvalósulásáról tájékoztatják a szakigazgatást és a törvényhozást. A szakirodalom az ilyen típusú vizsgálatokat az iskolapolitika „finom beállítását” (fine tuning) szolgáló legfontosabb eszköznek tekinti. Egy harmadik, ugyancsak a tanügyi irányítás eszközeinek számító értékelési rendszer a tanulmányi felügyelet, amelyet tan- illetve szakfelügyelők végeznek, s amelynek célja az oktatási rendszer működés közbeni ellenőrzése.

A központi vizsgatesztek

A központi vizsgatesztek célja az alap- és a középfokú oktatás végén a tanári osztályzatok standardizálása. Vizsgatesztek csak a legfontosabb „teljesítmény” tárgyakból: anyanyelvből, angolból, matematikából, középiskolában anyanyelvből és angolból, egyes tantervi ágakban matematikából, fizikából, kémiából és idegen nyelvekből készülnek. Angolból a 8. osztályban és valamennyi középiskolai ág második évfolyamán írnak központi vizsgatesztet a tanulók. Anyanyelvből a 9. osztályban és az adott középiskolai ág utolsó évfolyamán, matematikából a 9. osztályban és a 3 éves természettudományi és társadalomtudományi ág utolsó évfolyamán, kémiából a természettudományi ág 2. illetve 3. évfolyamán, második idegen nyelvből (francia, német, spanyol) a 3 éves humán ág 2. évfolyamán íratnak központi vizsgatesztet. Ezenkívül – más rendszerben – készülnek tesztek a felnőttoktatás számára is. A vizsgatesztek időpontja minden évben előre meghatározott.

A vizsgateszteket a Skolöverstyrelsen (átszervezés után Skolverket) megbízásából az egyetemek tanárképző karain (Schools of Education) működő értékelési kutatócsoportok állítják elő. (A nyelvi teszteseteket és a természettudományi teszteseteket például a göteborgi egyetemen, a matematika teszteseteket a stockholmi egyetemen, az anyanyelvi vizsgát a

lundi egyetemen készítik. Az egyetemek ezeket a feladatokat időszaki megbízásként, külön finanszírozásban látják el. Egy teszt előállítására – beleértve a standardizálási eljárást is – 4–700000 svéd koronába kerül (a nyelvi tesztek munkaigényesebbek, ezért drágábbak mint pl. a matematika tesztek). A standardizált tesztekre fordított éves költségvetés 16,8 millió korona, a munkálatokban összesen kb. 100 (25–30) főfoglalkozású és további 70–75 időszakos megbízású szakember vesz részt.

Egy-egy vizsga (teszt) elkészítése kb. 2 éves „technológiai folyamat”, amely a következő műveleteket tartalmazza:

- a vizsgaterv összeállítása (bizottsági munka),
- feladatírás és kipróbálás, (egy főállású és több külső munkatárs közreműködésével),
- a végleges teszt megszerkesztése, értékelési útmutatók elkészítése,
- a teszt megírása után standardizálás kb. 10%-os mintán,
- a standardokról az iskolák kiértékelése.

A feladatok típusuk szerint igen változatosak. Az alacsonyabb szintű készségek és az ismeretek mérésére zárt- vagy nyílt végű objektív feladattípusokat, a problémamegoldó képességek vizsgálatára hosszabb összefüggő választ, alkotó munkát igénylő kérdéseket és esszé (fogalmazás) feladatokat alkalmaznak. Ahol nem lehetséges megoldási kulcsot adni, ott értékelési útmutatók készülnek. Fogalmazás feladatoknál az értékelési útmutató a nagyon jó, a közepes és a nagyon gyenge skálapontokat meghatározó „etalon” minta-fogalmazásokat is tartalmaz. A feladatlapok összetettek a vizsgált részképességek és a feladattípusok tekintetében egyaránt. Pontozási útmutató határozza meg, hogy az egyes elemekre mennyi pontot kell adni.

A központilag kiadott tesztek a tanár írta meg, s ő értékeli is ki azokat. A standardizálásba bevont néhány száz iskolából egy bizonyos rendszer szerint kiválasztanak gyerekeket (pl. minden hónap 5-én és 23-án születetteket), ezek kiértékelt (és pontozott) anyagát a tanároktól bekérik. A minta alapján pontátlagot számolnak, s ebből osztályzatra átváltható skálaintervallumokat képeznek, mégpedig úgy, hogy a tanulóknak kb. fele essék a 3-as osztályzat kategóriába, kb. 14–14%-a 2-es illetve 4-es kategóriába. Ez a standardizálási rendszer a mindenkor tapasztalati normához igazítja az osztályzatokat. Hátránya, hogy a tanárokat (s az egész oktatási rendszert) nem ösztönzi magasabbra emelt teljesítménycélok elérésére. Ezért – az angol rendszerhez valamennyire hasonlóan – a svédek is gondolkodnak a teljesítési kritériumokhoz igazodó mérés lehetőségén. Mivel az ilyen típusú mérések a tanároktól és a tesztszerkesztőktől is nagyobb felkészültséget igényelnek, a rendszer kidolgozására és bevezetésére több éves előkészületi időt szánnak.

A felsőoktatási alkalmassági vizsga

A felsőoktatási alkalmassági vizsga (SweSAT) általános standardizált képességteszt, amely a nyelvi, logikai, matematikai képességeket és a közös műveltség alapelemeit vizsgálja. Egész napos írásbeli vizsga, amelyen csak pontszám szerinti értékelést végeznek, s a tanuló ranghelyét állapítják meg a teszten elért eredménye alapján. A vizsga

iskolatípustól független, szűrővizsga azok számára, akik a felnőttoktatásból, vagy a 3 éves középiskolából, de nem az iskolai osztályzataik segítségével szeretnének bejutni a felsőoktatásba.

Pillanatnyilag bonyolult kvótarendszer szabályozza, hogy a tanulók hány százaléka vehető fel iskolai érdemjegyek, s hány százaléka felvételi vizsga alapján. Ez azonban változóban van, elsősorban a felvételi vizsgát igénylők növekvő száma miatt. Idén májusban 70000-en éltek ezzel a vizsgalehetőséggel, becslések szerint ez a szám 100000 körül áll majd be. A jövőben évente két alkalommal: ősszel és tavasszal tervezik felsőoktatási alkalmassági vizsgák szervezését. A felsőoktatási alkalmassági vizsgák elkészítésére (SAT=Scholastic Aptitude Test) az umeai egyetem kapott megbízást.

Monitor típusú vizsgálatok

A Monitor típusú iskolai eredménymérés (national assessment) az oktatási kormányzat eszköze arra, hogy megvizsgálja, mit ért el az iskolarendszer számára kitűzött célokból. Monitor típusú vizsgálatokat évenként 2–3000 fős reprezentatív mintákon végeznek. Svédországban az első Monitor vizsgálatot 1989-ben végezték 2. és 5. osztályban, a másodikat 1992-re tervezik 5. és 8. osztályban. Mivel a svéd iskolarendszer nagyvonalú nevelési célokat tűzött maga elé, ezek vizsgálata meglehetősen bonyolult és drága. Ezenfelül a hiteles értékelés érdekében a vizsgálatban résztvevő minden tanulót minden tantárgyból megvizsgáltak (beleértve az anyanyelvet és rajzot, matematikát és természetismeretet, zenét, társadalmi ismereteket). Így az 1989-es mérés tanulónként 26 tanórát vett igénybe. Ezt maguk a tervezők is sokallták, s az 1992-es vizsgálatban legfeljebb 16 órát terveznek egy tanulóra.

A svéd Monitor vizsgálatok metodológiai szempontból nagyon tanulságosak. Az iskolai eredménymérések nemzetközi trendjébe illeszkedve különös súlyt helyeznek (a) a kommunikatív képességek mérésére; (b) az együttműködési és munkamegosztási képességek vizsgálatára; (c) arra, hogy a vizsgálat módszere a tanítási-tanulási tevékenységet orientálja; (d) arra, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok „önképzésként”, „továbbképzésként” éljék meg a vizsgálat lebonyolítását és értékelését.

E céloknak megfelelően a feladatlapok és a kérdőívek életszerűek, és kifejezik az iskolarendszer alapvető nevelési és képzési céljait. A feladatok a társadalmi élet központi témái köré szövédnék. Az 1992-es felmérés kulcsfogalmai például: demokrácia, szegények és gazdagok, etikai dilemmák, kivándorlás és bevándorlás, ökológia. A feladatok – követve a tanórán is kívánatos tematikus koherencia elvét – e nagy témákat járják körül anyanyelvi (olvasás és fogalmazás), ábrázolási, társadalomtudományi és természettudományi problémamegoldó feladatokkal. A feladatok között vannak egyéni, pármunkát és csoportmunkát igénylő feladatok. Van a feladatok között hosszabb, „projektum” jellegű csoportfeladat: a csoportnak el kell döntenie, hogy egy adott településen felépüljön-e a tervezett papírgyár. A kapcsolódó feladatok mérik az olvasás képességét, az útmutatások követésének képességét, természettudományi ismereteket, a társas együttműködés, érvelés, mérlegelés készségeit, a fogalmazás képességét.

A Monitor vizsgálatok – ellentétben a standardizált vizsgatesztekkel – nem a tanulók minősítését, hanem az iskolarendszer értékelését szolgálják. Mivel nem a tanulók kockázatára mérnek, módszereikben kísérletezőbbek, nagyvonalúbbak lehetnek mint a vizsgatesztek. Ugyanezért ezek a vizsgálatok módszertani kísérletek és előkészületek is a vizsgarendszer továbbfejlesztéséhez. Például a standardizált szóbeli nyelvi vizsgák bevezetését megelőző módszertani előtanulmányoknak tekintik az 1989-es és 1992-es Monitor vizsgálatok szóbeli angol vizsgálatait, amelyekről videofelvételek készülnek. Ezek segítségével szándékoznak a tanárokat a szóbeli vizsgák értékelésére felkészíteni.

Svédországban – akárcsak Hollandiában, Angliában – kialakult a pedagógiai értékelés új, európai stílusa az elmúlt 20 évben. Megőrizve mindazt, amit az amerikai eredetű klasszikus tesztelméletből és tesztszerkesztési gyakorlatból meg lehetett tanulni, a pedagógiai értékelés sokat merített az Európa Tanács oktatásfejlesztési programjainak eredményeiből: nevezetesen a kommunikatív pedagógia módszertani újításaiból. Merített továbbá az IEA nemzetközi vizsgálatok módszertani tapasztalataiból, különösképpen az írásbeli kifejezőképesség értékelése terén. Ennek köszönhetően a pedagógiai értékelésben használt feladatok módszertanilag hasonlóbbak lettek azokhoz a feladatokhoz, amiket a tanárok a tanítás gyakorlatában is jó eredménnyel használhatnak – anélkül, hogy a társas együttműködésre nevelés és a harmonikus személyiség fejlesztés pedagógiai céljait feladnák.

Összevetve a magyar és a svéd fejlődésmenetet, azt látom, hogy Svédországban a gyermekközeli (emberbarát) pedagógia sikeresen idomítja magához, humanizálja az értékelést, anélkül, hogy az értékelés veszítene szakszerűségéből. Ezzel szemben Magyarországon mintha a legkonzervatívabb tan-centrikus pedagógia vértként rántaná maga elé az elavult, mozaikszerűen kérdező teszteket, miközben a pedagógiai értékelés tudománya – kutató és felsőoktatási intézményi háttér híján – nem tud lépést tartani az európai színvonallal sem a tesztszerkesztés humanizálásában, sem az értékelés mérési-statisztikai szakszerűségében.

Nemzetközi értékelés – az IEA vizsgálatok

Svédországban évtizedek óta igen fontosnak tartják, hogy az oktatási rendszer teljesítő-képességét külső kontrollnak is alávegyék. Amikor 1962-ben a svéd általános iskola nagy megálmodói – Torsten Husén, Sixten Marklund – nekiláttak a „mindenki iskolája” koncepció gyakorlati kivitelezésének, tisztában voltak a terv jónéhány kockázatával. Tudták, hogy a türelmes, minden gyermeket védő-támogató pedagógia alapvetően más mint a teljesítményelvű pedagógia. S mivel a nevelő iskola koncepcióját az egész országban frontális központi reformként vezethették be, szükségesnek látták a „teljesítményhozam” figyelését, amelynek drámai romlása alapjaiban megingathatta volna a reformkonceptiót. Ezért Torsten Husén egyike volt azoknak, akik szorgalmazták nemzetközi eredményvizsgálatok szervezését, és közreműködtek az IEA társaság megalapításában. Az IEA nemzetközi központja 1968-tól 1988-ig Stockholmban volt. Torsten Husén volt a Társaság első elnöke, Stockholmból irányították az 1970-es hat tantárgy vizsgálatot.

Az IEA kutatás azóta is a svéd oktatásügy külső ellenőrzésének fontos eszköze. Svédország részt vesz valamennyi IEA vizsgálatban, s a svéd iskolaügyi jelentésekben bőséges hivatkozás történik az IEA adatokra. (A legutóbbi tanügyi összefoglaló jelentésből megtudható például az is, hogy a magyar gyerekek matematika eredményei bár sokkal jobbak mint a svéd eredmények, messze elmaradnak a távol-keleti tanulók matematika eredményeitől. Valamint az is, hogy a magyar gyerekek legalább kétszer annyit dolgoznak otthon – házi feladat képpen – a megtermelt tudásért, mint más országbeli társaik. Ami kísértetiesen hasonlít a felnőtt magyar társadalom agyonhajszolt egyhelyben topogására.) Az IEA vizsgálatok lebonyolítását Svédországban a stockholmi egyetem nemzetközi pedagógiai intézete végzi.

Az oktatásügy értékelésének egyéb forrásai

A „kimenet” felőli ellenőrzés – értékelés – mellett Svédországban más módon is ellenőrzik és értékelik az iskolák munkáját. Eddig a megyei pedagógiai intézetek (25 megye 15–25 fővel működő intézetei) látták el a szakmai felügyelet, a tanácsadás és továbbképzés feladatait. Az általános felügyeleten kívül időszakos feladatként három-négy megye pedagógiai intézeteinek munkacsoportjai különféle tematikus vizsgálatokat is végeztek egy-egy nagyobb régióban (pl. a lányok és fiúk továbbtanulásáról különféle iskolatípusokban, az angol nyelv elemi iskolai oktatásáról, stb.) E tematikus vizsgálatok konklúziói beépültek a tanügy helyzetéről három évenként kiadott általános összefoglaló jelentésbe, amelyet a Skolöverstyrelsen adott ki a Parlament és a nagyközönség számára.

A tanárképzés Svédországban

A svéd felsőoktatás egységesen unit-credit rendszerben működik. A tanulmányi egység (unit) egy 40 órás munkahétnek megfelelő tanulmányi munka. Egy-egy szakképesítés megszerzéséhez meghatározott számú, a szakképzés részeként *elismert* (kreditált) tanulmányi egységet kell teljesíteni. A teljesítés nem időhöz kötött, és csak bizonyos – egymásra épülő – stúdiumok esetében kötött sorrendű.

Az 1988-as reform óta új tanárképzési rendszer működik, amelyet kiegészít a posztgraduális képzési rendszer.

Tanító- és tanárképzés

A svéd társadalomban két pedagógiai koncepció termékeny konfliktusainak sorozata eredményezi az oktatási reformokat. Az egyik a „szeretettel gondoskodó iskola” nevelési koncepciója, amelynek nevelői ideálja az anyai melegség, a türelmes, az egyéni fejlődési utakat pedagógiai bölcsességgel egyengető, a gyermek szükségleteiből kiinduló pedagógus. A másik az akadémikus irányzat, amelyik a szaktárgyában tudós tanárt tartja ideáljának.

A „mindenki iskolája” tanügyi koncepcióval összhangban Svédországban igen erős a „gondoskodó pedagógus” társadalmi presztízse, ez a nevelői eszmény legalábbis egyensúlyt tart a tudós tanár eszményével. Egyensúlyt tükröz a tanárképzés rendszere is e két koncepció között.

A tanítói-tanári szakma két pillére a pedagógiai mesterség és a szaktárgyban való elmélyült tudás. E kettőt kell a tanulók életkori sajátosságainak és a megtanítandó anyag természetének megfelelően elegyíteni. Svédországban, ahol eddig a szocializációt a tudásnál többre tartották, értelemszerűen azt várná az ember, hogy a pedagógia mesterségbeli oldalát tartják elsődlegesen fontosnak – különösen az általános iskolában. Ez azonban nem tükröződik a kredit pontok arányában. A felsőoktatási tantervek mindössze 20–25 kredit pontot írnak elő a 140–160 pontból elméleti és gyakorlati pedagógiai tárgyra, amiben benne van az iskolai gyakorlat is. Ez nem több, mint egy félév. A többi időt a tanítandó szaktárgyakkal összefüggő tanulmányok teszik ki.

1–7. osztályra képeznek általános iskolai tanítókat, 4–9. osztályra képeznek általános iskolai tanárokat. A tanítók tanulmányi kötelezettsége 140 pont (unit credit), ez 3 és fél éves tanulmányi idő, a tanároké 160 pont (négy éves tanulmányi idő). A tanítókat általános tanítóknak képezik ki, de ezen belül humán (anyanyelv, társadalmi ismeretek) vagy reál (matematika, természetismeret) szakképesítéssel. Az általános iskolai tanárok három szakosok, de szakjaik vagy csak humán, vagy csak reál szakok. (Az akadémikus irányzat hívei kételkednek – alighanem joggal – a háromszakos képzés alaposságában.)

Az általános iskolai tanítók és tanárok képzése részben főiskolákon, részben egyetemeken tanárképző intézeteiben (School of Education) történik. Ezekben az intézményekben az elv az, hogy a tanító (tanár) a szaktárgy tanulása közben az átadás tevékenységformáit is el kell, hogy sajátítsa, vagyis úgy kell tanítani neki pl. az anyanyelvet, ahogyan szeretnénk, hogy majd ő tanítsa (kommunikatív pedagógia).

A középiskolai tanárokat az egyetemeken képzik. Tanulmányi kötelezettségük ugyancsak 160 pont, de kétszakosok. 10–12. osztályban csak középiskolai tanárok taníthatnak. A középiskolai tanárok képzésének alapelve a tudományos képzés, amely a végén egészül ki pedagógiai képzéssel és iskolai gyakorlattal. A két képzési forma alapelveiben nagyon hasonlít a régi magyar tanító- ill. polgári iskolai képzési hagyományokhoz egyfelől, s a középiskolai tanárképzés elveihez másfelől.

Újabban egyes svéd egyetemeken tendencia, hogy az általános iskolai tanárok szaktárgyi képzését is az egyetemeken filológiai, társadalomtudományi és természettudományi fakultásai végezzék, s csak a pedagógiai tárgyakat kelljen a hallgatóknak a tanárképző intézetben abszolválniuk. Ez a tanítva-nevelő általános iskolai tanár képzési koncepciójával ellentétes, és a „gondoskodó” irányzat hívei attól félnek, hogy ez a módszer sem gondoskodó, sem tudós, hanem pedagógiai és szaktárgyi szempontból egyaránt félművelt pedagógusokat, úgymond másodosztályú középiskolai tanárokat fog eredményezni az általános iskola legkritikusabb felső szakaszában. A dolog természeténél fogva e reformok valódi hatása csak évtizedek múltán lesz lemérhető az iskolában.

A svéd általános iskolai pedagógusképzésben a legkevésbé megoldott a művészeti tárgyak oktatására való képzés, pedig e tárgyak tanítását nagyon fontosnak tartják.

A svédek a reform után is elégedetlenek a tanárképzéssel, és általában elégedetlenek az oktatás (nem a nevelés!) színvonalával. A megoldást a továbbképzésben látják, amelyre az egyetemek és főiskolák egyre inkább felkészülnek. Abban reménykednek, hogy a kommunák oktatási kormányzatai előbb-utóbb felfedezik, hogy a képzettebb pedagógus nagyobb érték, s akkor differenciáltabb bérezéssel és pénzbeli támogatással ösztönözni fogják a tehetségesebb pedagógusokat a munka melletti továbbtanulásra.

Posztgraduális képzés

Az egyetemek általában rendelkeznek tanárképző karral (intézettel), amely jogállását tekintve egyenrangú pl. az orvosi, jogi, természettudományi, társadalomtudományi karral. Történetileg a tanárképző karok a pedagógiai tanszékekből, vagy az egyetemhez csatolt tanárképző főiskolákból alakultak ki (vagy a kettő összevonásából). Ilyen képződmény pl. a göteborgi egyetem Mölndalban működő tanárképző kara.

A tanárképző kar annyiban különbözik a tanárképző főiskolától illetve egy egyszerű pedagógiai tanszéktől, hogy alap- és posztgraduális képzésre jogosult a pedagógia teljes szakterületén. Többféle pedagógiai intézete van, mindegyikben több tanszékkal vagy csoporttal, ezenkívül magában foglal kutatócsoportokat is. A göteborgi tanárképző karon például van egy önmagában is sokrétű kutatási, tantervelméleti és értékelési intézet, amely kizárólag posztgraduális szinten képez, s emellett kutatóintézet is, egy általános és szakdidaktikai intézet szaktárgyi metodikai tanszékekkel (melynek oktatói fájlják, hogy már nem ők, hanem más egyetemi karok végzik a szaktárgyi oktatást, s ők csak szakmódszertant tanítanak), és egy speciális pedagógiai (gyógypedagógiai) intézet. A teljes oktató és kutató személyzet létszáma kb. 800 fő.

A posztgraduális képzésnek számos formája van. A képzés egyik típusa az alapképzés után szakágakra való speciális képzés (hasonlatosan a szakmérnöki, szakorvosi képzéshez, illetve a kétféle jogi szakvizsgálóhoz). A speciális szakképesítést nyújtó képzés alapképzés diplomához és bizonyos mennyiségű szakmai gyakorlathoz kötött.

A posztgraduális képzés második formája a tudósképzés, amely voltaképpen a felsőoktatás tanári kar utánpótlását biztosítja. Bármilyen tanítással összefüggő szakon a posztgraduális képzésben való részvétel alapfeltétele az alapidiploma, a választott tárgyban legalább 60 elismert pontnak megfelelő tanulmányi kötelezettség teljesítése, valamint két év tanítási gyakorlat. A posztgraduális képzés maga további 160–180 tanegység, amiből kb. 100 tanegységet számítanak a disszertációra. Ezenkívül vizsgázni kell kutatásmetodikából, statisztikából, s más, a doktorátus témájával összefüggő tárgyakból. Mivel a tanári alapidiplomában legfeljebb 20–25 pont az, ami nem szaktárgyi hanem kifejezetten pedagógiai tanegységnek számít, a posztgraduális képzés előfeltételeinek további három év alatt lehet eleget tenni, s a posztgraduális tanulmányokat 3–4 év alatt lehet abszolválni. A doktori fokozat megszerzése tehát az alapidiplomától számítva legalább 7 évnyi munkaidő. Ennek jelentős részét persze az erre vállalkozók az egyetemen „dolgozzák le”, ahol oktató és kutatómunkájuk mellékterméke a doktori disszertáció.

A doktori fokozat (Ph.D.) megszerzése disszertáció írásához kötött. Ezt követően néhány év múlva publikációinak száma, minősége alapján habilitálhatja az egyetem dokto-

rát. A habilitáció (docentur) feltétele az egyetemen (de nem a főiskolán) való tanításnak. Svédországban a pedagógiai kutatások túlnyomó része a tanárképző karokon (Schools of Education) folyik. Ugyanitt végzik a vizsgák, monitor vizsgálatok tervezését, szervezését, értékelését. A kutatások csekély hányada folyik tanító- vagy tanárképző főiskolákon, amelyek posztgraduális képzést nem folytatnak. A tanárképző karok a képesítő kurzusok mellett egyre több továbbképző (in-service training) kurzust is indítanak. Ezek közül egyesek speciális érdeklődést elégítenek ki (pl. egy-egy új tanítási módszerre képeznek ki, szakmai turizmussal egybekötött továbbképzést nyújtanak egy-egy téma tanulmányozására stb.) Ezekon kívül vannak egy-egy témára indított kurzusok (szakkollégiumok), amelyek részben vagy egészben beszámíthatók valamilyen képesítéshez vezető tanulmányi időbe elismert egységként (kredit pontot érnek). Egyre inkább dívik a tanárok körében a kredit-pontok gyűjtése egy majdani képesítés reményében, ami természetesen előnyt jelent a magasabb iskolai illetve tanügyi beosztások megpályázásakor. Ugyanez a tendencia megfigyelhető más európai országokban is.

Tanulságok

A svéd iskolaügy áttekintése nyomán a következő javaslatok fogalmazhatók meg:

1. Meg kellene fogalmazni a hazai oktatási rendszerben az értékeléssel kapcsolatos valós igényeket, s ki kellene számítani ezek intézményi és költségvetületét. Az igények (kérdések) megfogalmazása az oktatási kormányzat illetve a Parlament feladata, a munkaerő- és költségbecslés az értékelési szakemberek feladata. Az igényeket feltétlenül összhangba kell hozni az anyagi lehetőségekkel. (Pl. illúzió lenne központi érettségi vizsgarendszerről álmodozni anélkül, hogy ennek költségkihatásai egyáltalán ismeretek lennének.)

2. Meg kellene fogalmazni a hazai tanító- és tanárképzés koncepcióját, figyelemmel a jelenlegi pedagógus állomány szakmai erősségeire és gyengéire, valamint a magyar oktatásügy célkitűzéseire. Amennyire én látom, nálunk a szaktárgyi képzés erősebb, a pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés viszont megerősítésre szorul, különösen a kommunikatív pedagógia és az európai stílusú értékeléstudomány elméleti – és főként gyakorlati – eredményeinek közvetítésével. E koncepcióval összhangban kellene dönteni a tanító- és tanárképzés intézményrendszerének reformjáról, a reformnak az általános felsőoktatási reformba való beépítéséről.

3. Ahol lehet, létre kellene hozni a tanárképző főiskolák és az egyetemi pedagógiai tanszékek összeépítésével egyetemi tanárképző karokat, s ezeket – ha van rá alkalmas oktató – ki kellene egészíteni olyan új tanszékekkel, amelyek a Magyarországon eddig nem oktatott neveléstudományi szakágakat művelnék és oktatnák – egyelőre elsősorban posztgraduális képzés és speciális szakképzés (magiszteri képzés) keretében. Ilyen szakágak pl. a tantervelmélet, a pedagógiai értékelés, az összehasonlító pedagógia, az oktatástervezés és oktatásszociológia. Ezekon a területeken mind kutatásra, mind vezető szakemberek képzésére égető szükség van, hacsak az elmúlt 40 évhez hasonlóan nem

tekintjük a vezető káder első és jószerével egyetlen alkalmassági kritériumának a politikai „megbízhatóságot”. Elképzelhetetlennek tartom ugyanis, hogy át lehet térni a keret-tervekkel és helyi tantervekkel történő szabályozásra, vagy egy standard középfokú érettségi vizsgáztatásra megfelelően képzett tanügyi szakember gárda nélkül. Ez pedig ma nem áll rendelkezésre.

A pedagógiai kutatóintézetek megfelelő képzettségű vezető kutatóiból emez új tanszékek személyi állománya is kialakítható lenne egyszerű bérátcsoportosítással, illetve a kutatócsoportok egyetemekhez csatolásával. Mivel a Magyar Tudományos Akadémia másfél évtizede lemondott arról, hogy pedagógiai kutatóintézetet működtessen, ez az átszervezés a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és az egyetemek közötti megállapodás kérdése. A minisztériumnak, mint a tanári működés engedélyeztetéséért – az akkreditációért – végső soron felelős kormányzati tényezőnek döntő szerepe van ebben a folyamatban.

A tanügyben három olyan szakképzési ágat látok, amelyben az alapdiplomával rendelkező pedagógus speciális feladatok ellátására képes szakpedagógussá képezhetné ki magát (ahogyan a jogászok bíró-ügyészi vagy ügyvéd-jogtanácsosi szakvizsgát tesznek). Az egyik szakképesítés a vezetőtanár-szaktanácsadói képesítés, a második a vizsgáztató-vizsgabiztosi képesítés, a harmadik a tanügyirányító-oktatáspolitikai képesítés. Ha a bármelyik intézményben szerzett alapdiplomát baccalaureatus fokozatnak fogadjuk el, akkor pedagógiában e három területen lehetne magiszteri fokozatig képezni az arra érdemeseket (akár tanítóképzésben, akár tanárképző karon, akár tudományegyetemen szerezték alapdiplomájukat). Mindezek mellett természetesen a tanárképző karoknak kutatóképzést és doktorképzést is kell folytatniuk.

A tanárképző karok létrehozásával azonban nem tartom megszüntetendőnek a főiskolai típusú tantárgyi oktatást. Inkább azt hiszem, hogy erősíteni kellene a tanításmetodikai alapelveket közvetítő szaktárgyi alapképzést a tanári pályára készülők számára. Tehát továbbra is elviselhető – sőt kívánatos – lenne a szaktárgyi képzés két útja: a tanári aspektusból való felsőfokú szaktárgy tanulás (a tanárképző karokon) és a tudós aspektusból való szaktárgy tanulás (a tudományegyetemi fakultásokon). Persze az ekvivalenciák és kiegészítő stúdiumok rendszerét ki kell dolgozni ahhoz, hogy a képzési rendszer átjárható legyen, anélkül, hogy a speciális követelményekből engednénk. A kétféle – pedagógiai szempontú és tudományos szempontú – szaktárgyi képzés egymás mellett élése, termékeny vitája a tömegoktatás és elitképzés sajátos pedagógiai problémáinak jobb megértéséhez és ésszerűbb megoldáshoz segíthet, ha mindkét képzési forma artikulálni tudja saját előnyeit, s nem igyekszik a másikra hasonlítani. A kétféle képzési rendszer különbségét, az átjárhatóság feltételeit – tudomásom szerint – már megfogalmazták az ELTE egyetemi és főiskolai angoltanár képző tanszékei.

4. Végül azt hiszem, érdemes tanulmányozni a svéd iskolarendszer tanterveit saját iskolarendszerünk nevelési és képzési céljainak, s a tanítási programok általános irányelveinek megfogalmazásakor. Ezek a tantervek ugyanis a demokrácia és a tolerancia, a békességre nevelés, az európai polgárságra nevelés tekintetében mértékadóak. S ezen értékek felmutatása révén sugárzik belőlük a nemzeti önbecsülés és méltóság.

Irodalom

- Marklund, T. (1989): How two educational systems learned from comparative studies: the Swedish experience. In: Purves, A. C. (szerk.), *International comparisons and educational reform*. (U.S.) Association for Supervision and Curriculum Development, Donnelley and Sons, 35–44.
- Swedish National Board of Education (1985a): *Assessment in Swedish schools*. Information Section, February, 1985. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1985b): *The 1980 Compulsory school curriculum*. Information Section, February, 1985. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1986): *Time schedules from the integrated upper secondary school*. I 86:75. NBE Information, Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1989): *Time schedules. Time schedule regulations. From the 1980 curriculum for the compulsory school*. I 89:18 NBE Information. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1990a): *Examinations and marking systems in Swedish upper secondary schools*. I 90:13 NBE Information, Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1990b): *National evaluation of Swedish schools and adult education*. I 90:4 NBE Information. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1991): *Bilder från skola och vuxenutbildning. Nationell utvärdering – sammanfattning av de senaste årens rapporter*. Rapporter – planering, uppföljning, utvärdering R91:14. Stockholm.

ABSTRACT

JUDIT FÜLÖP KÁDÁRNÉ: EDUCATION POLICY IN SWEDEN IN 1990

Sweden has been unique in the world for her generosity towards her school-age population. School is provided free of charge jointly by the state and the local community up to the age of twenty regardless of achievement. Higher education is maintained by the state and it is also free. All important educational decisions are taken by the parliament. The basic goals of the Swedish educational system are education for harmony in private life, democracy in community life, love of nature and protection of the environment, positive work attitudes, education for peace and international cooperation, tolerance toward ethnic, cultural, and religious minorities. Mandatory school age starts at age 7 and ends at the age of 16. Sweden has a central curriculum. The 9-year Swedish compulsory school has a uniform curriculum. Most upper secondary schools are comprehensive schools with various curriculum branches. The Swedish educational system is non-selective so far. School achievement is assessed by standard national examinations toward the end of the compulsory school and of the upper secondary school. Final grades are awarded by the school, taking into account the results of the national tests as well as the pupil's school work. No final examination exists. Students are enrolled in higher education on the basis of their school reports. However, a national standardized scholastic aptitude test is available for those who come from adult education or wish to be assessed by an independent agency. The SAT test is administered twice a year, and a growing number of higher education applicants sit for this examination. The general efficiency of the educational system is monitored by a national assessment system and a national school inspectorate. Sweden has been participating in the work of IEA with the aim of controlling her educational standards in the international education community. Teacher training is based on the conflicting ideals of the „caring teacher” and the „demanding teacher”. The first has had the lead so far, which shows up in the serene and harmonious life attitudes of the youth of present day Sweden. As the fear of European competition is growing, the cry for demanding teachers is getting louder. Huxley's Swedish „Island” may be doomed to vanish during the next decade.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 3–4. 171–185. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kádárné Fülöp Judit, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, H–1055 Budapest, Szalay u. 10–14.