



GÖNCZÖL ENIKŐ

A finn oktatás X-faktora: A *BIZALOM*

Esettanulmány a tanárok iránti bizalom evolúciójáról Finnországban az elmúlt 30 évében

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány azt a kérdést járja körül, hogy miként alakult ki az elmúlt három évtized folyamán a tanárok iránti bizalomnak az a kultúrája Finnországban, melynek fontossága különösen egyértelművé vált az oktatás hagyományos rendjét felforgató COVID járvány idején. Ekkor beigazolódott, hogy váratlan helyzetekben, felelős döntéseket hozva, azok a tanárok tudják legjobban segíteni a gyerekek tanulását, akik élvezik a hatóságok és a társadalom bizalmát. Miként önálló tanulásra is leginkább azok a diákok képesek, akik felé bizalommal fordul a családjuk és az iskolájuk, s ezzel együtt kicsi gyerekkoruktól kezdve megszokták, hogy felelősek a saját tetteikért. Miként azt számos felmérés alapján tudjuk, a finn társadalmat az átlagosnál nagyobb mértékű bizalom jellemzi. A tanárok mint az oktatás legfőbb szakértői iránti bizalom ebben gyökerezik, ám nem következik automatikusan ebből.

A cikk annak a csendes kultúráváltásnak az evolúciós folyamatát vázolja fel esettanulmány formájában, amit a komprehenzív iskolaszervezet kialakítását, majd a pedagógusképzés megújítását követően, az 1990-es évek gazdasági krízisének idején megtett bátor szakpolitikai lépések indítottak el. Bemutatja a tanárok iránti bizalom fokozatos erősödésének katalizátorait egy központosítottból decentralizálttá váló rendszerben, majd nyomon követi a PISA által a 2000-es években – a finnek számára is váratlanul – visszaigazolt siker okainak kutatására tett erőfeszítéseket. Ezzel összefüggésben érinti a társadalmi tőke, az egyenlőtlenség, a mobilitási esélyek és az oktatási rendszer eredményessége közötti kapcsolatok néhány alapvető kérdését, és ismerteti, hogy melyek az iskolai bizalom szintjét befolyásoló legfontosabb tényezők. Végül, a 2014-es finn tantervi reform körüli vitákat felidézve, utal rá, hogy új típusú, „szerény” kormányzásra van szükség, amely – vállalva ennek kockázatait – a lokális szereplők erősítésével segíti elő, hogy azok a gyerekek érdekében képesek legyenek megtalálni a lehető legjobb válaszokat az oktatás helyi problémáira.

Kulcsszavak: a bizalom kultúrája, decentralizáció, kollektív autonómia, reflektív pedagógus, szerény kormányzás, helyi elszámoltathatóság

1. BEVEZETÉS

A COVID járvány csúcán világszerte több, mint 1,5 milliárd gyerek kényszerült arra, hogy otthonról tanuljon, miközben a tanáraik különféle módokon próbálták segíteni őket ebben (OECD, 2020a). Kevés iskolarendszernek volt terve egy ilyen váltásra.¹ Az országok döntő hányada csak most tesztelte, hogy a tanárai tudnak-e alkalmazkodni korábban soha nem látott körülményekhez. A kutatók folyamatosan elemezték a tapasztalatokat,² melyek alapján a következő általánosítások ma már bizonyosan megfogalmazhatók:

- Azok a rendszerek, amelyek rugalmasabb kereteket kínálnak a tanításhoz, autonómiát adva az iskoláknak saját tanterveik kialakításához, gyorsabban tudtak alkalmazkodni a struktúrák felbomlásához, sikeresebben biztosították a gyerekek tanulásának folytonosságát, és hatékonyabb védelmet nyújtottak a leginkább sérülékeny tanulóknak.
- Ahol az oktatásnak részét képezi a diákok önreflexiója és a saját haladásukért való felelősségvállalás, ott motiváltabbak, s ezért könnyebben álltak át a távoktatásra (Sahlberg és Walker, 2021, 17. o.).

Az önállóságot megengedő bizalom erejét – a tanárok és a diákok esetében is – az adja, hogy elkötelezi őket az iránt, amit csinálnak, és kialakítja bennük a tulajdonosság érzését. Bátorítja őket arra, hogy a jó teljesítmény érdekében akár kockázatot is vállaljanak, és merjenek új dolgokat kipróbálni, amikor a régiek valami miatt nem működnek. A járvány kitörése után ez: a rendszerük egészét átható bizalom lett a finn iskolák egyik legfontosabb erőforrása is (Lavonen és Salmera-Aro, 2022).

Bár a 21. század elejétől a szakmai figyelem fókuszában álló finn oktatás sikerességének okairól elemzők sokasága fogalmazott meg érvényes állításokat, most, a világjárvány árnyékában mégis érdemes ezek közül egyet önmagában is reflektorfénybe emelni – nem kérdőjelezve meg közben a többi tényező fontosságát. Különösen Lavonen és Salmera-Aro (2022) nemrég megjelent tanulmányának,³ illetve annak tükrében, hogy a finn oktatás egyik legismertebb kutatója, Pasi Sahlberg is a bizalom

¹ A kivételek közé tartozott például Szingapúr, ahol a SARS vírus korábbi kitörésekor, a 2000-es évek elején készült egy vészforgatókönyv az ilyen helyzetekre, s a tanárok azóta folyamatosan bővítik tudásukat az e-learning oktatás módszertanára vonatkozóan. Képzések sora segíti őket abban, hogy tájékozódni tudjanak a digitális térben, s implementálni tudják az otthoni tanulásra (*home-based learning, HBL*) épülő pedagógia módszertanát. Az e-learning szerves része lett a diákok tevékenységének is. A korábbi járvány idején azonban legfeljebb 1-1 hétig voltak bezárva az iskolák, így most többé-kevésbé ők is új helyzettel néztek szembe (Oon Tan, Oon és Chua, Jalene, 2022).

² Ezzel összefüggésben lásd egyebek között az OECD-nek az irodalomjegyzékben megjelölt 2020-as kiadványait.

³ A tanulmány a Springer kiadó által megjelentetett kötetben olvasható, amely 15 ország közoktatási tapasztalatait összegzi a COVID járvány időszakához kapcsolódóan. A hivatkozás pontos adatait lásd az irodalomjegyzékben.

kérdéskörét tartotta méltónak arra, hogy Finnországban tanító, amerikai szerzőtársával közösen írt, 2021-ben megjelent új könyvének központi témájává tegye.⁴

A bizalom finnországi evolúciójának történetét az teszi különösen izgalmassá, hogy szinte véletlenül vezetett látványos eredményhez. Nem szülői vagy szakmai nyomásra döntött ugyanis úgy a kormány, hogy lemond a korábbi bürokratikus irányítási formákról, és elmozdul a szakmaiság bizalom alapú kultúrája felé. Egy, az országot megrázó pénzügyi válság szolgáltatta az ugródeszkát ehhez a változashoz (*Sahlberg és Walker* 2021, 33–55. o.). Mivel pedig a sokféle hatásnak kitett, komplex, társas közegben zajló evolúciós folyamatok kimenetele sohasem látható pontosan előre, résztvevőik időről-időre olyan pontokhoz érkeznek, amelyek többféle utat kínálnak nekik a továbbhaladáshoz, a téma feldolgozásához az esettanulmány készítése tűnik a legjobb megoldásnak. Talán egy ilyen – egyéb lényeges irányokba is kitekintő, ám a gondolati fókuszát végig szűk mezsgyén tartó –, **nyitott végű, tematikus „történetmesélés”** tudja leginkább elősegíteni annak megértését, hogy mi miért történik éppen úgy Finnországban, ahogyan. S talán ez a forma segítheti a gondolkodást arra vonatkozóan is, hogy más országokban miért nem születnek feltétlenül azonos eredmények, akár egyes elemek hasonlóságai ellenére sem.⁵

2. A FINN JÓLÉTI TÁRSADALOM MEGROPPANÁSA AZ 1990-ES ÉVEKBEN

A háborúk utáni időszak a gazdaság sikertörténete volt Finnországban, aminek nyomán igazi jóléti társadalom alakult ki e korábban szegénynek számító skandináv térségben. A GDP egy főre eső értéke 1990-ben a negyedik legmagasabb volt a világban. Számos ok egymást erősítő hatása miatt azonban, a korszak globális pénzügyi válsága Finnországot sújtotta a legerősebben Nyugat-Európában.⁶ A krízis készületlenül érte a jóléthez szokott embereket. A lakossági fogyasztás 10%-kal esett vissza a '90-es évek első felében, s a városokban megjelentek a sorok az ingyen ételt osztó Üdvahadsereg sátrainál (*Urkuti*, 2001).⁷

Az állam működése is megrendült. A jövedelmek és a fogyasztás alapján beszedhető adók csökkentek, miközben három év alatt ötszörösére emelkedtek a

⁴ A jelen cikkben többször hivatkozott forrás adatait lásd az irodalomjegyzékben. E ponton fontos azonban megemlíteni, hogy a tanulmány címeként kölcsönvett kifejezés a szerzőpárostól származik. Könyvük második fejezete viseli *A finn X-faktor (The Finnish X-factor)* címet.

⁵ Itt érdemes sok más mellett arra gondolni, hogy a '80-as évek közepén – csak úgy, mint kicsivel később Finnországban –, Magyarországon is eltörölték a szakfelügyeletet. S hazánk a korai reformerek között volt a nemzeti alaptanterv bevezetése terén is. A két oktatási rendszer mai eredményessége azonban mégis igen távol került egymástól.

⁶ A bruttó hazai termék 1989-ben nőtt utoljára, 1990-ben már stagnált, majd három éven keresztül folyamatosan és jelentősen csökkent, s e tendencia csak 1994-ben ért véget. Ezzel együtt csökkent a foglalkoztatottság és a munkahelyek száma. A munkanélküliségi ráta, amely 1989 végén 3%-os volt, 1994 közepére elérte a 18,4%-ot, a munkanélküliek száma pedig megközelítette a félmilliót, ami páratlan volt az ország történetében (*Urkuti*, 2001, 58. o., 109. o.).

⁷ A '90-es évek finn gazdasági válságának mélyebb elemzését lásd *Urkuti György* (2001) PhD disszertációjában. Itt csak a válság néhány olyan mozzanatát emelem ki, amely releváns a vizsgált téma, illetve a társadalmi közérzet szempontjából.

segélyekre és az aktív munkaerőpiaci lépésekre fordított kiadások. Drámaian megnőtt az államháztartás hiánya és az államadósság (Urkuti, 2001, 111. o.). A takarékosági intézkedések az oktatást is érintették. Intézmények szűntek meg, szakembereket bocsátottak el. A szükségessé váló lépések egyúttal gyorsították a közszféra már folyamatban lévő decentralizációját, aminek eredményeként az iskolák a 460 helyi önkormányzathoz kerültek át.⁸

A lakosságot érintő első megszorítási csomagot 1992-ben fogadták el,⁹ melynek célja az állami kiadások további 20 milliárd márkás lefaragása volt. Végrehajtása során csökkent a munkanélküli segély összege és folyósításának időtartama, a munkaadóknak juttatott foglalkoztatási támogatások sora, a gyógyszerár- és a lakbér-kiegészítés, a családi pótlék, valamint számos mezőgazdasági támogatás is. De a lépés kevésnek bizonyult. Így, átlagosan fél évenként, újabb és újabb takarékosági csomagok elfogadására volt szükség, összességükben az elsővel azonos nagyságrendben;¹⁰ csökkentve mások mellett a GYES, a nyugdíjak inflációkövető emelésének kalkulálásakor használt szorzó, valamint az önkormányzatoknak adott költségvetési támogatás mértékét. **A megszorítások csak 1994-ben értek véget**, amikor a megkezdődő fennállás miatt nem volt már szükség rájuk. A következő öt év aztán ismét káprázatos növekedést indított el Finnországban, ami elsősorban az elektronikai és a távközlési iparágak robbanásszerű előretörésének volt köszönhető, s hosszabb időn keresztül a GDP évi 4,6%-os emelkedésével járt együtt (Urkuti, 2001, 138–139. o., 144.o.).

3. EGY CSENDES KULTÚRAVÁLTÁS KEZDETEI A PEDAGÓGIÁBAN

A '90-es években a világ sok részén indultak el a finnországihoz hasonló decentralizációs folyamatok az oktatásban. A szabadság ily módon való növekedése azonban többnyire együtt járt a külső kontroll erősödésével, amiben a felügyelet és a standardizált tesztek játszották a fő szerepet.¹¹ Finnország azonban más utat választott. A

⁸ Mivel az önkormányzatok körében népszerű törekvés az önkéntes alapon való kistérségi együttműködés – amit a kormány és az önkormányzatok szövetsége is támogat –, a helyi hatóságok száma mára jelentősen csökkent a '90-es évekhez képest. Számuk 2021-ben 309 volt. Forrás: *Association of Finnish Municipalities*. Letöltés: **Hiba! A hiperhivatkozás érvénytelen.** <https://www.localfinland.fi/finnish-municipalities-and-regions> (2022. 02. 22.)

⁹ Mivel előterjesztője a miniszterelnöki hivatal költségvetési főosztályának vezetője, Raimo Sailas volt, az intézkedés az ő neve után a Sailas-csomag elnevezést kapta.

¹⁰ Az akkori 40 milliárd finn márka óriási összeg volt. Nagyjából 6,7 milliárd eurónak felelt meg – annak alapján kalkulálva, hogy a márka árfolyamát 1999-ben 5,95-ös szinten rögzítették az euróhoz viszonyítva. A finn költségvetés éves kiadási főösszege ugyanekkor 30-40 milliárd eurónak megfelelő márka között lehetett. Összességében tehát a társadalom egészét drasztikus módon érintő kiadáscsökkentésről beszélhetünk. (A becslés Urkúti György közgazdásztól származik, aki egyben hazánk jelenlegi finnországi nagykövete.)

¹¹ E változások a közszolgáltatásokról való korabeli – világszerte általános – gondolkodásmód (*New Public Management*) oktatási vetületének tekinthetők, melynek meghatározó jellemzője volt, hogy a kormányok erősen hittek a piaci verseny mindenek feletti szabályozó szerepében. Csökkentették a gyengék és a rászorulókat támogatását, miközben számos területen növelték az állam jelenlétét. Aktív bizalmatlanságot hirdettek a közintézményekkel szemben, ami különösen

takarékossági intézkedések részeként – a tankönyv-jóváhagyás és több más, központosított eljárás mellett – 1991-ben megszüntette a szakfelügyeletet. A standardizált tesztek pedig be sem vezette, mivel – a költségszámításokat követően – úgy találta, hogy az túl drága lenne az adott körülmények között. A központi kontroll helyett a helyi elszámoltathatóság formáit igyekezett megtalálni.

Az oktatásfejlesztés új központja, a *Finnish National Board of Education (FNBE)* 1991-ben jött létre.¹² Az oktatás teljes vertikumát átfogó minisztériumi háttérintézmény óriási kihívásokkal nézett szembe megalakulásakor. A válság negatívan hatott a tanárok munkakörülményeire és munkakedvére is. Az, hogy az oktatást sikerült átvezetni e nehéz időszakon, elsősorban annak volt köszönhető, hogy *dr. Vilho Hirvi* személyében az országos politikán kívülről érkező, korábban tanárként dolgozó, de a közigazgatásban is jártas, kiváló vezető került a szervezet élére. A nyomasztó bizonytalanság közepette ő azzal a gondolattal igyekezett motiválni a pedagógusokat, hogy a decentralizáció utat nyit az irányítás bürokratikus világából a szakmaiság új kultúrája felé, aminek fő jellemzője az lesz, hogy **a tanárok válnak a legfőbb szakértőivé annak, hogy mitől működik jól egy iskola.** Így biztatta a kollégáit: „*Létrehozunk egy új oktatási kultúrát, ahonnan nincs visszaút.*” Erősen hitt benne, hogy e kultúra alapja a bizalom felépítése a hatóságok és a tanárok között, ami áthatja majd az iskolákat és a közösségeket is. A „gyeplő meglazítása miatti káosztól” tartó hivatalnokokat pedig arra figyelmeztette, hogy „*művelt nemzet nem hozható létre erőszakkal.*”¹³

A '90-es évekig Finnországban is az volt a legfőbb elvárás a tanárokkal szemben, hogy tegyék meg, amit a jogszabályok előírnak számukra. Az igazgatók fő feladata pedig a feltételek biztosítása és annak ellenőrzése volt, hogy tanáraik megfelelően dolgoznak-e. Az autonómia nem jelentett többet annál, hogy amikor a pedagógusok becsukják maguk mögött az ajtót, ők a felelősek azért, ami az osztályukban történik. A decentralizáció azonban új helyzetet teremtett, létrehozva az önkormányzatok és az iskolák szintjén megszűlő kollektív autonómia alapjait.

Ennek előnyeire elsőként az a tanári nemzedék vált fogékonnyá, amely a '80-as években megújuló, minden leendő pedagógus számára egységes, mester szintre emelt és kutatás alapú rendszerben szerezte a képesítését.¹⁴ A változás lényege az oktatási elméletek, a kutatási módszertan és gyakorlat, valamint a tanítási gyakorlat szerves összekapcsolása volt. Középpontjába az a meggyőződés került, hogy minden gyermek képes tanulni, ha megkapja hozzá a lehetőséget és a támogatást; hogy az emberi világ sokszínűségének teret kell kapnia a tanulási folyamatban; és hogy az iskoláknak kis

erősen jelent meg a közoktatásban, s ami sok országban az intézmények közötti különbségek növekedéséhez és a rendszerszintű teljesítmény romlásához vezetett.

¹² A magyar szakirodalomban: Finn Nemzeti Oktatási Tanács. Jogutódja 2014-től a *Finnish National Agency for Education (FNAE)* lett (Forrás: <https://www.oph.fi/en>).

¹³ „*An educated nation cannot be created by force.*” „*We are creating a new culture of education and there is no way back.*” Idézi: Pasi Sahlberg (2015), *Finnish Lessons 2.0*. 2. o.

¹⁴ A tanárképzés átalakítását egy 1979-es jogszabály vezette be. Míg korábban a leendő tanítókat főiskolai programok, a tanárokat pedig egyetemi kurzusok keretében oktatták, a reform egységes alapokra helyezte a teljes pedagógusképzést – függetlenül attól, hogy milyen életkorú gyerekeket tanítanak majd a végzősök.

demokráciákként kell működniük. Fő célja pedig a mai napig az, hogy (1) a tanárok rendelkezzenek átfogó ismeretekkel az általuk tanított tárgyakra vonatkozó legfrissebb kutatásokról és legyenek tisztában vele, milyen módszerekkel, hogyan kutatható a tanítás és a tanulás; (2) nyitott és elemző szemlélettel álljanak saját munkájukhoz, s tudjanak fejlesztési következtetéseket levonni a kutatási eredményekből és saját tapasztalataikból (Sahlberg, 2013, 117–118. o.).

4. A TANÁROK IRÁNTI BIZALOM KATALIZÁTORAI

Az 1985. évi központi tanterv, mint az ország első alaptanterve, az addig megszilárdult komprehenzív iskolarendszer fejlődését kívánta ösztönözni.¹⁵ Bár a dokumentum sokkal kevesebb előírást tartalmazott, mint elődei, a helyi tanterveket készítő tanárok még így is redundánsnak érezték azt, s rugalmasabb kereteket kívántak. Mivel a kormányzat szándékai között kiemelt szemponttá vált a helyi fejlődést támogató tanári hatóerő (*teacher agency*), a kollektív autonómia és szakmai felelősség erősítése, az eredetileg felülről indított reformfolyamat új irányt vett a '90-es években. Az innováció fokozatosan az iskolák belső ügyévé vált.

Egy önszabályozó mozgalom, az *Akvárium Projekt* keretében, a minisztérium arra ösztönözte az iskolákat és az önkormányzatokat, hogy **alkossanak hálózatokat a szülőkkel, a vállalkozásokkal és a civil szervezetekkel**, s működjenek együtt saját helyi tanterveik kidolgozása során. A projekt fontos prioritása volt a közös problémamegoldás és az ötletek megosztása, ami elejét vette az iskolák rivalizálásának. Értékrendjének központjában a méltányosság és a társadalmi felelősségvállalás állt – szemben a versengéssel és a közigazgatás szintjén megjelenő felelősséggel. A kezdeményezésbe 163 település mintegy 700 iskolája (5000 tanára és 500 igazgatója) kapcsolódott be, aminek eredményeként hozzávetőleg 1000 különböző helyi program született (Sahlberg, 2013, 65–67. o.).

E munka tapasztalatai beépültek az 1994-ben hatályba lépő alaptanterv kidolgozásának folyamatába, amely rövidebb lett az előzőnél, s fókuszába a tanulási képesség fejlesztése került. Az új dokumentum arra bátorította az iskolákat, hogy erősségeikre építve, illetve körülményeikhez igazodva fejlesszék tovább a helyi tantervüket (Sahlberg és Walker, 2021, 43–50. o.). Közben saját programjaikon dolgoztak, sokan kezdtek el gondolkodni azon, hogy ők maguk miként tudnának hozzájárulni a minőség javulásához. Ez magával hozta, hogy a szakmai tanulás addig jellemzően egységes továbbképzési napokból álló formája kezdte átadni a helyét a szükséglet-alapú intézményfejlesztésnek és a célzott tudásépítésnek. A tanárok pedig közben valóban

¹⁵ A komprehenzív finn alapiskolát egy 1966-os jogszabály hozta létre, és első tanterve 1970-ben született meg. A szerkezeti váltásra 1972 és 1979 között, fokozatosan került sor – az alsó középfokú, a polgári és elemi iskolák egységes, kilenc évfolyamos települési intézményekké való összeolvasztásával. A működés első évtizedében a tanterv még megengedte, hogy az iskolákon belül teljesítmény szerint csoportokba sorolják a tanulókat. Az 1983. évi oktatási törvény és az 1985. évi új tanterv azonban megszüntette ezt a lehetőséget. Azóta – családi háttérétől, motivációtól és adottságaitól függetlenül – az adott korosztály minden tagja a település vegyes összetételű osztályaiban tanul, ugyanazon tanterv és tananyag alapján (Vitikka, E., Krokfors, L. és Hurmerinta, E., 2012).

megélhették, hogy bíznak bennük, mert a reform erősebben fókuszált az ő tehetségükre, mint a rendszerhez való igazodásra, ami lehetővé tette számukra, hogy a legkülönbözőbb megoldásokkal kísérletezzenek.

Fontos katalizátora volt a bizalom erősödésének az is, hogy – sok ország gyakorlatával szemben – a nagy téttel bíró tesztekre való tanítás csapdáját elkerülve, a finn oktatási kormányzat a tanárok kezében hagyta a tanulói teljesítmények értékelését, aminek szakszerű elvégzésére a tanárjelöltek megfelelő módon fel is készülnek az egyetemen (*Frederiksen, Larsen és Lolle, 2016*).

Sahlberg és Walker (2021) szerint a tanárok iránti bizalmat erősítő „legragyóbb mítosz” az a hit – amely mélyen gyökerezik a finn társadalomban –, hogy **a jó szellemi képesség és a sikeres tanítás kéz a kézben jár**. Vagyis: ha sikerül a középiskolában eredményes diákokat csábítani a pályára, az önmagában növeli a tanítás minőségét. Bár ezt nem támasztják alá meggyőző adatok (47. o.), e gondolat sok megerősítést kapott különféle elemzésekben.¹⁶ Ennek alapján vannak, akik a finn oktatás mai sikerességének kulcsát a tanári pályára kerülésért folyó versenyben, illetve a jelentkezők közötti válogatás lehetőségében látják. Persze, Finnországban is fontosnak tartják az elméletileg jól felkészült jelentkezőket, de a felvétel során gyakran utasítanak el magas pontszámmal érkező diákokat, ha úgy látják, hogy azok nem rendelkeznek a sikeres tanárrá váláshoz szükséges képességekkel. A képzés arra törekszik, hogy a legjobbat hozza ki azokból, akik természetes módon vonzódnak e pálya iránt. Átfogó célja pedig, hogy felneveljen egy önálló gondolkodásra képes, reflektív szakemberként dolgozó pedagógusgenerációt (*Sahlberg és Walker, 2021, 49. o.*).

Elemzők szerint az 1994. évi alaptanterv implementációjának folyamata erősítette meg leginkább az igazgatókban és a tanároknak azt az érzést, hogy szakemberként bíznak bennük, s ez indította el az oktatás reformjának azt a folyamatát, amely nem csupán fenntarthatónak bizonyult, de a tanárok magukénak is érezték azt (*Sahlberg és Walker, 2021, 42–44. o.*).

5. A VÁRATLAN SIKER TITKAINAK KERESÉSE

A '90-es évek csendes kultúraváltásának hatásával az ezredfordulón szembesült a világ, de maga Finnország is. Az első látványos jelzés a 2000. évi PISA mérés eredménye volt, amit aztán a következő mérések tovább erősítettek (*1. táblázat*).

1. TÁBLÁZAT

Finnország pontszámai és helye az első három PISA vizsgálat rangsorában

Év	Matematika		Szövegérés		Természettudományok	
	Hely a rangsorban	Pontszám	Hely a rangsorban	Pontszám	Hely a rangsorban	Pontszám

¹⁶ Ezzel kapcsolatban lásd egyebek között: *McKinsey Company (2007), OECD (2010), Klein, J. (2014)*.

2000	4.	536	1.	546	3.	538
2003	2.	544	1.	543	1.	548
2006	2.	458	2.	547	1.	562

FORRÁS: Hautamäki és mtsai, 2008, 12. o.

Az adatok egyúttal arra is utaltak, hogy a rendszer egésze jól működik, hiszen az OECD országain belül Finnországban volt a legkisebb eltérés az egyes iskolák teljesítményei között (*Hautamäki és társai, 2008*). Érdekes módon azonban, maguk a finn szakemberek sem tudtak egyértelmű magyarázatot adni a siker titkait firtató kérdésekre. Voltak, akik szerint a magyarázat a komprehenzív iskolarendszerben keresendő.¹⁷ Mások a megújult tanárképzés szerepét emelték ki.¹⁸ Sokan a teljesítménykényszer hiányát tekintették elsődlegesnek, ami időt és szabadságot ad a tanároknak arra, hogy a mélyreható tanulásra (*deep learning*)¹⁹ és a megértésre koncentráljanak. Helyet kapott az értelmezések között az ország gazdasági versenyképessége is, hiszen a 2000-es években már nyoma sem volt az előző évtized válságának.²⁰ Am nyitott kérdés maradt, hogy miért nem előzték meg az országot a PISA rangsorában a hasonló földrajzi és kulturális adottságokkal bíró, de egyben fejlettebb és gazdagabb északi szomszédok, Svédország és Norvégia. Talán épp e dilemma irányította rá a figyelmet arra, hogy vajon nincs-e még valami más is a siker hátterében.

Amikor a *Finnish Institute for Educational Research* 2002-ben elkészítette az ország első nemzeti PISA jelentését, a siker fő okaiként a tanulók személyre szabott támogatását, a tanárképzés magas színvonalát, a tanterv rugalmasságát, a pedagógiai szabadságot és a kulturális homogenitást emelték ki. De ugyanakkor már megjegyezték azt is, hogy „*a tanárok bizalmat kapnak ahhoz, hogy az oktatás igazi szakembereiként azt tegyék, amit a legjobbnak tekintenek. Ebből következik, hogy számottevő pedagógiai függetlenséggel rendelkeznek az osztályteremben, és az iskolák hasonló módon autonómiát élveznek munkájuk megszervezésekor a nemzeti alaptanterv keretein belül*” (*Väljörvi és mtsai, 2002, 42. o.*).

A finn kutatók a 2003. évi PISA siker idején **kezdték elemezni saját szakpolitikai reformjaik történetét**. Miközben igyekeztek elkerülni az okok és a hatások közötti kapcsolatok túlzó leegyszerűsítését, ekkor már fontos sikertényezőként azonosították a bizalom-alapú kultúrát – a kilenc évfolyamos egységes alapiskola, a jó tanárok, a fenntartható vezetés, a helyi innovációk elismerése és megbecsülése, valamint a mély tanulásra és nem a tesztekre fókuszáló, rugalmas elszámoltatás mellett. A szerzők a bizalom kultúráját az oktatási minisztérium azon meggyőződéseként definiálták, hogy a tanárok azok, akik – a szülőkkel, az igazgatókkal és a helyi közösségekkel együtt – a leginkább tudják, miként nyújtsák a lehető legjobb

¹⁷ Bővebben lásd: *Sahlberg, 2013, 50–53. o.*

¹⁸ Bővebben lásd: *Sahlberg, 2013, 117–118. o.*

¹⁹ Az angol „*deep learning*” kifejezés magyar változata még nem épült be szervesen a hazai szóhasználatba, de külföldön már bőséges irodalma van. A pedagógiai útkeresés azon törekvéseivel kapcsolódik, amelyek célja, hogy az oktatás hatékonyan segítse a fiatalok boldogulását a mai komplex és bizonytalansággal teli világban. Lásd egyebek között a téma iránt elkötelezett szakemberek közös honlapját: <https://deep-learning.global/>

²⁰ Bővebben lásd: *Sahlberg, 2013, 148–153. o.*

oktatást a gyermekeknek és a fiataloknak (Aho, Pitkänen és Sahlberg, 2006, 11–13. o., 126–133. o.).

A 2006. évi PISA eredmények elemzése – a fenti kutatás következtetéseit átvéve – már a jó minőségű oktatási rendszer kritikus elemének nevezte a tanárok és az iskolavezetők, illetve a szakmaiság iránti bizalmat (Hautamäki és társai, 2008). A felmérés ekkor már azt is megmutatta, hogy Finnországban nem csupán a kormányzat, hanem a szülők is **jobban bíznak a tanárokkal és az oktatási intézményekben, mint a világ legtöbb pontján**. Az iskoláknak csupán 1,4%-a érezte úgy, hogy szülői nyomás nehezedik rájuk a jobb eredmények eléréseért, míg ez az érték az OECD országok átlagát tekintve 26,1% volt akkor (Hautamäki és társai, 2008, 87. o.).

Az északi iskolarendszerek 2009. évi PISA eredményeit összehasonlító elemzés szintén a bizalom kultúráját emelte ki a legfontosabb általános okként, amely magyarázatul szolgál arra, hogy miért nyújtottak jobb teljesítményt a finn gyerekek, mint a többi skandináv kortársuk (Egelund, 2012. Idézi: Sahlberg és Walker, 2021, 39. o.). A 2010-es évek elejétől így lassan a finn oktatás „X-faktoraként” kezdtek tekinteni a bizalomra.²¹ A rendszer megismertetésében döntő szerepe volt Sahlberg 2011-ben megjelent, *Finnish Lessons* című könyvének, amit egy éven belül 25 nyelvre – köztük magyarra is – lefordítottak, s amely elsőként próbált meg választ adni a kérdésre: „Mit tanulhat a világ a finnországi oktatási rendszer reformjából?” (Sahlberg, 2013).

6. A TÁRSADALMI TŐKE, AZ EGYENLŐTLENSÉG ÉS AZ OKTATÁS

Az iskolai kultúra nem független az adott ország egészének kultúrájától. A társadalmat jellemző meggyőződések, hagyományok és elvárások hatással vannak a tanárok iránti bizalomra, és az iskolákon belüli kapcsolatokra is. E hatásrendszer fontos összetevője a társadalmi egyenlőtlenség mértéke, amely az 1980-as évektől kezdve világszerte növekszik.

Amerika példáján keresztül, de általános érvényű módon mutatja be e folyamatot Robert Putnam (2001) Egyedül bowlingozni (*Bowling Alone*) című könyve, amely egy, a társas viselkedés terén megfigyelt apró változásból indul ki. Korábban az emberek munka után eljártak tekezni a helyi klubokba, de aztán lassan felhagytak ezzel a szokással, amit a szerző a szociális tőke terén zajló átalakulás szimbólumaként azonosított. Értelmezésében ez a tőke a közösségi tevékenység és a megosztás jutalma. Maga a fogalom pedig a személyes kapcsolatok hálózataira, valamint a viszonyosság és megbízhatóság azon normáira vonatkozik, amelyek e hálózatokból nőnek ki (Putnam, 2000, 19. o.). Könyve sok-sok adat felhasználásával szemlélteti, miként erősödött a társadalmi tőke Amerikában 1900 és a '70-es évek között, majd fogyatkozott lépésről lépésre a következő évtizedekben. Hogyan különültek el az emberek fokozatosan egymástól, miként estek szét a korábbi közösségi struktúrák, s járt ez együtt különféle társadalmi

²¹ Az „X-faktor” kifejezés a popkultúrából elterjedt, és ma már széles körben használt kifejezés, s olyan, a kiválóságot előmozdító esszenciális tényezőre utal, ami által valami épp azzá válik, ami. Ebben az értelemben kapta Sahlberg és Walker (2021) könyvének a bizalom természetét bemutató fejezete „A finn X-faktor” címet (Sahlberg és Walker, 2021, 19–32. o. (I.2. *The Finnish X-factor*)).

problémák súlyosbodásával. Tények sorával bizonyítja, hogy a kisebb szociális tőkével rendelkező közösségek oktatási eredménye alacsonyabb szintű, és egyebek mellett több a tizenéves terhesség, a gyerekkori öngyilkosság, az alacsony születési súly és a születés előtti halálozás is. A társadalmi tőke mértéke egyben jó előre jelzője a bűnözési arány várható alakulásának, bizonyos betegségeknek és az étellel való elégedettségnek is. Elemzését követően a szerző hitet tesz amellett, hogy a jelen problémáinak kezelése érdekében a legsürgetőbb feladat a megkopott társadalmi tőke újraépítése lenne.²²

A mai világban szinte mindenhol nőnek az egyenlőtlenségek. Nem mindegy azonban, hogy mennyire, és az sem, hogy mit tesznek a kormányok az ebből fakadó hátrányok enyhítéséért. Finnország azon államok közé tartozik, ahol a legkisebbek a vagyoni különbségek a társadalom rétegei között. Az étellel való elégedettség nemzetközi listáján pedig – ami a társadalmi kohézió fontos mutatója – az első helyet foglalta el 2019-ben (OECD, 2019).²³ Ebben szerepe lehet annak, hogy az ország a mobilitási esélyteremtés terén is jól teljesít, s az emberek úgy érzik, vannak lehetőségeik. 2020-ban 82 állam közül az ország a harmadik helyet foglalta el a *World Economic Forum* által évente elkészített társadalmi mobilitási jelentés (*Global Social Mobility Report*) indexében,²⁴ amely arról ad képet, hogy hol mekkora akadály áll a társadalom alsóbb rétegeiből felfelé igyekvők útjában. Az elemzők által ezzel összefüggésben rendszeresen vizsgált öt terület egyike az oktatás, s azon belül a hozzáférés, a minőség és a méltányosság, valamint az egész életen át tartó tanulás lehetősége (*World Economic Forum*, 2020).

Az oktatáshoz való hozzáféréseken belül az esélyteremtés kritikus eleme, hogy a nehéz sorsú tanulók milyen arányban járnak az átlagnál gyengébb adottságú iskolába, ami lényegében megduplázza a hátrányait. A PISA által vizsgált országok között ez Finnországban a legalacsonyabb (OECD, 2018, 122. o.).²⁵ E szempont fontosságát igazolja a hátrányos helyzetű tanulók eredményeit, illetve az oktatás méltányosságát vizsgáló, s a 2015. évi PISA adatokra támaszkodó jelentés (*Equity in Education*). Ebből kiderül, hogy azok az érintett diákok, akik jó iskolában tanultak, átlagosan 78 ponttal magasabb

²² Mivel a könyv tartalmát tekintve még mindig aktuális, az eredeti mű megjelenésének 20. évfordulójára a kiadó (Simon & Schuster, 2020) újra megjelentette azt. A szerző ekkor kiegészítette a meglévőket egy, a szociális média és az internet mindent átható befolyásáról szóló új fejezettel, rámutatva, hogy ez korábban elképzelhetetlen lehetőségeket vezetett be a társas kapcsolatokba, s egyúttal bejósolhatatlan szintjeit hozta az elidegenedésnek és az elszigeteltségnek is.

²³ Átlagosan 7,6 pontot ért el az index 10-es skáláján. Lásd: OECD, 2019, 123. o. (8.1.táblázat)

²⁴ A Globális Társadalmi Mobilitás Index (*Global Social Mobility Index*. Forrás: <https://www.socialmobilityindex.org/>) a Világgazdasági Fórum által kifejlesztett mutató, amely öt terület 10 kategóriájának összesen 100 értéke alapján hasonlítja össze egymással az országokat. A témakörök és a kategóriák 2020-ban a következők voltak: (1) Egészség: Átfogó módon. (2) Oktatás: Hozzáférés. Minőség és méltányosság. Egész életet át tartó tanulás. (3) Technológia: Hozzáférés. (4) Munka: Munkalehetőségek. Méltányos bérezés. Munkafeltételek. (5) Reziliencia és intézmények: Szociális védelem. Befogadó intézmények. Az elemzés elméleti kereteinek bővebb leírását lásd: *World Economic Forum*, 2020, 14–17. o.).

²⁵ Az elemzés hátrányos helyzetű tanulóknak tekintette azokat, akik gazdasági, társadalmi és kulturális státuszukat tekintve a kohorsz alsó negyedébe tartoztak. Hátrányos helyzetű iskoláknak pedig azokat, amelyek ugyanezen jellemzők alapján az országon belül az intézmények mezonyében az alsó 25%-ba estek (OECD, 2018, 122. o.).

teljesítményt értek el, mint hátrányos helyzetű iskolába járó, hasonló családi mutatókkal jellemezhető sorstársaik. Fontos jelzésértékű megállapítása ugyanakkor e tanulmány-nak, hogy a finn tanulók esetében nem mutatkozott szignifikáns teljesítménykülönbség az iskolai adottságok függvényében. (OECD, 2018, 120. o.)

7. A SZEMÉLYKÖZI BIZALOM, A KÖZBIZALOM ÉS A KÖZÉRZET

Ha meg akarjuk érteni, hogy a finnek miért bíznak a tanáraikban, érdemes figyelmet fordítanunk kultúrájuknak arra a sajátosságára, hogy az átlagosnál jobban bíznak polgártársaikban, gyermekeikben és a közintézményeikben is (Sahlberg és Walker, 2021, 26–32. o.).

A társadalmi bizalom kérdését kutatások sokasága vizsgálta az elmúlt fél év-században, ám ezekből – a különféle megközelítési módok és kontextusok miatt – nem született általános érvényű elmélet. E problémán igyekezett segíteni az az Amszterdami Egyetem keretében létrejött konzorcium (*University of Amsterdam, Global Trust Research Consortium*),²⁶ amelynek célja a téma kutatói közötti együttműködés ösztönzése és a hozzáférhető adatok egyetlen, harmonizált, szabadon felhasználható adatbázisba való rendezése. A nagyobb részt holland és amerikai szakértőkből álló – ám mások előtt is nyitott²⁷ – munkacsoport **a társadalmi lét legfontosabb kötőanyagaként tekint a bizalomra**. Ezért úgy vélik, fontos megérteni, mi lehet az oka annak, hogy míg egyes emberek hajlanak rá, hogy bízzanak másokban, mások inkább pesszimisták e téren. A kutatók azokat a 1953 és 2018 között készült elemzéseket dolgozták fel, amelyek legalább egy kérdést tartalmaztak arra vonatkozóan, hogy a válaszadók miként ítélik meg az ilyen típusú állításokat: „általában meg lehet bízni az emberekben” vagy „az ember soha nem lehet elég óvatos másokkal szemben”. Adatbázisukba – a 2018-ban lezárult projekt keretében – 165 ország 203 kutatásának 3,8 millió megfigyelése került be (Bekkers és társai, 2015). A mintegy fél évszázados időszávot átfogó állomány elemzése²⁸ során azt találták, hogy a polgárok közötti kölcsönös bizalom mértéke – 33 278 elemi finn adat alapján – Finnországban volt a legmagasabb a vizsgált országok közül az adott periódusban (*Global Trust Research*, 2018).²⁹

Az a tény, hogy az Európai Bizottság Eurobarométer nevű felmérése 2018-ban szintén úgy találta, hogy a finnek azok, akik leginkább bíznak polgártársaikban, azt jelzi, hogy a történetileg azonosított trend napjainkig töretlen (*European Commission*,

²⁶ A szervezetre és projektjére vonatkozóan lásd a honlapjukat: <https://globaltrustresearch.wordpress.com/>

²⁷ A témával foglalkozó kutatók a konzorcium honlapján megtalálják azt a kódkönyvet, amelynek segítségével saját eredményeiket harmonizálni tudják az adatbázis tartalmával. Lásd: <https://globaltrustresearch.wordpress.com/contribute/>

²⁸ A kutatás módszertanáról lásd:

Bekkers, R. és Sandberg, B. (2019): Grading Generalized Trust Across Europe. Paper presented at the 6th ESS workshop, March 16, 2018. The Hague. Letöltés: <https://osf.io/qntze/> (2022. 03. 12.) Grading Generalized Trust Across Europe René Bekkers & Bart Sandberg February 19, 2018 Center for Philanthropic Studies, Vrije Universiteit Amsterdam

²⁹ A lista adatait lásd itt: <https://globaltrustresearch.wordpress.com/results/>

2018).³⁰ Ez egyben azt is jelenti, hogy Finnországban **a fiatalok lényegében belenőnek a bizalom kultúrájába**, ebben szocializálódnak. A szülők, az óvodák és az iskolák kicsi koruktól kezdve nagyfokú önállóságot biztosítanak nekik, amihez természetes módon társul az életkoruknak megfelelő szintű felelősség is. Így korán megtanulják, hogy a felnőttek bíznak bennük és a környezetükben is.³¹

A bizalom magas szintje Finnországban kiterjed a közintézményekre is. Egy 2017-es vizsgálat szerint ezt leginkább a rendőrség (88%) élvezte, de rögtön utána, a második helyen ott volt az oktatási rendszer (86%) is (Sahlberg és Walker, 2021, 31. o.). A társadalom egészét átható magas bizalmi szint korlátozza a „mi” és „ők” ellentétének kialakulását (Sahlberg és Walker, 2021, 25.o.). Ez döntő szerepet játszhat abban, hogy a finnek nagyobb részt jól érzik magukat a világban, amit elősegíthet az is, hogy a 2018-as adatok szerint Finnország a világ legstabilabb, legbiztonságosabb, legjobb kormányzott, s Svédország és Norvégia mellett a világ legszabadabb országa is.³² Ez az a hely, ahol a világban a legalacsonyabb szintű a szervezett bűnözés, ahol – Norvégia és Írország mellett – az emberek a legkevésbé érzik bizonytalannak magukat, s ahol a legnagyobb arányban érzik úgy, hogy van, akire szükség esetén számíthatnak³³ (Statistics Finland, 2018). Az ENSZ keretében 2012 óta évente megjelenő *World Happiness Report*³⁴, amely sokféle indikátor alapján aszerint rangsorolja az országokat, hogy mennyire boldogok a lakói, 2021-ben arra az érdekes tényre is rávilágított, hogy a koronavírus-világjárvány és a vele együtt járó sokféle nehézség sem hozott változást.³⁵ A

³⁰ A felmérés keretében közel 30 ezer embert kérdeztek meg Európában. A finnek 85%-a válaszolt úgy, hogy ők megbíznak más emberekben. Lásd itt: https://data.europa.eu/data/datasets/s2166_88_4_471_eng?locale=en (2022. 03. 10.)

³¹ Arra vonatkozóan, hogy melyik életkorban jellemzően milyen területen várnak el önállóságot a szülők gyermekeiktől, lásd a legnagyobb példányszámú finn napilap (*Helsingin Sanomat*) néhány éve végzett felmérésének adatait. A lap kérdőívét mintegy 4000 szülő töltötte ki (Grönholm és Sjöholm, 2014). Az eredeti elemzés csak finn nyelven olvasható, de Sahlberg és Walker (2021, 30. o.) könyve közül egy angol nyelvű összefoglalást róla. (Az eredeti forrás: Grönholm, P., és Sjöholm, J. (2014, November 9): 9-vuotiaalta odotetaan jo paljon vastuunottoa. *Helsingin Sanomat* [finn nyelven].)

³² Ehhez kapcsolódó adatokkal többek között a következő források szolgálhatnak: *Fund for Peace, Fragile States Index 2018*; *World Economic Forum, Travel and Tourism Competitiveness Report, 2017*; *Legatum Institute, The Legatum Prosperity Index 2018*; Freedom House, *Freedom in the World 2018*.

³³ Források: *World Economic Forum. The Global Competitiveness Report 2018, Organized Crime*; *Gallup, Law and Order Index 2018*; *Eurostat, Persons Having Someone to Rely On in Case of Need*.

³⁴ A Jelentést az ENSZ által létrehozott, és a fenntartható fejlődés megoldási lehetőségeit kereső hálózat (Sustainable Development Solutions Network; <https://www.unsdsn.org/>) adja ki. Az elemzést független szakértők készítik, elsősorban a Gallup World Poll (<https://www.gallup.com/178667/gallup-world-poll-work.aspx>) és a Lloyd's Register Foundation (<https://www.lrfoundation.org.uk/en/>) adataira támaszkodva.

³⁵ A lista 149 ország adatait tartalmazza. Az első tíz hely 2021-ben a következő országok között oszlott meg: Finnország (1), Izland (2), Dánia (3), Svájc (4), Hollandia (5), Svédország (6), Németország (7), Norvégia (8), Új-Zéland (9), Ausztria (10). Forrás: <https://worldhappiness.report/ed/2021/happiness-trust-and-deaths-under-covid-19/> (2022. 03. 04.)

legboldogabb országok listáját negyedik éve Finnország vezeti (*World Happiness Report*, 2021).

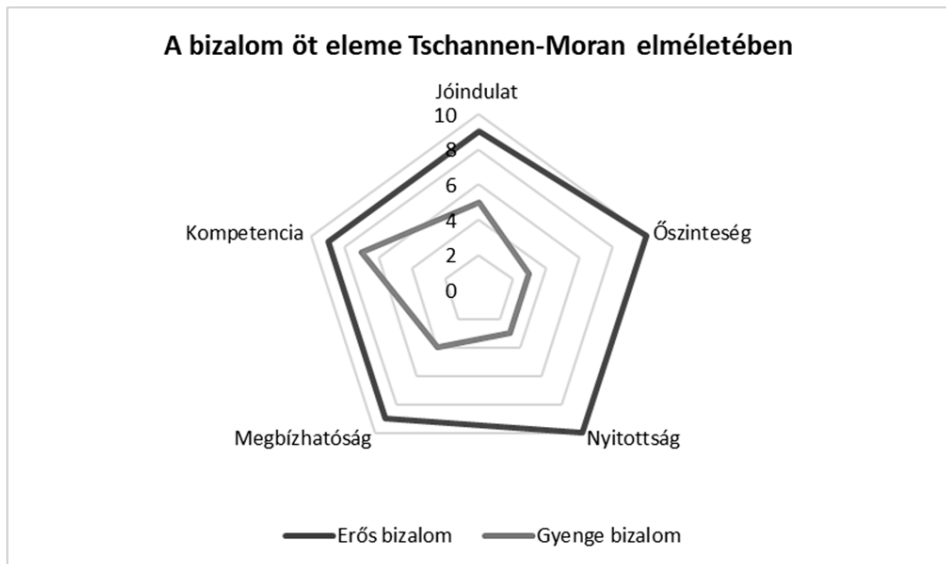
8. AZ ISKOLAI BIZALOM KOMPONENSEI

A bizalom fogalmának alapdefiníciói a hétköznapi szóhasználatban a pozitív várakozást emelik ki valaki más viselkedésére vonatkozóan. Iskolai kontextusban, és a tanárookra vonatkoztatva ez úgy konkretizálódik, hogy – miközben igyekeznek megfelelni a jogszabályok, a tantervek és a felettes hatóságok igényeinek – minden körülmények között azt teszik, ami a legjobb a rájuk bízott gyermekek számára. Ha pedig ütköznek az elvárások, akkor a tanulók érdekeit tekintik prioritásnak, és képesek ennek megfelelő szakszerű döntéseket hozni (*Sahlberg és Walker*, 2021, 22. o.).

Az oktatás világában megnyilvánuló bizalom jeles kutatója, *Tschannen-Moran* így határozza meg a fogalmat: „készenlét arra, hogy kiszolgáltattak legyünk valaki másnak, annak a meggyőződésnek az alapján, hogy a másik jóindulatú, őszinte, nyitott, megbízható és kompetens” (*Tschannen-Moran*, 2014, 19. o.). Ő erre az öt szempontra építi fel az általa kidolgozott modellt (1. ábra).

1. ÁBRA

Példa az erős és a gyenge intézményi bizalmi szint diagramjára az öt komponens tízes skálán való értékelése alapján



FORRÁS: *Shalberg és Walker* 2021, 22. o.

- **A jóindulat** (*Benevolence*) átérzése azt jelenti, hogy nem kell tartanunk attól, hogy bárki megpróbál visszaélni a gyengeségünkkel vagy bizonytalanságunkkal. Az alacsony bizalmi szint a tanárok és a diákok esetében is sok lelki energiát köt le arra, hogy szembeszálljanak félelmeikkel és sebezhetőségük érzésével. Ahol kialakul a bizalom alapú kultúra, ott gyakran növelni tudják a jóindulat szintjét azáltal, hogy szívélyes és gazdagító kapcsolatokat építenek ki a közösségben.
- **Az őszinteség** (*Honesty*) a megbízható ember karaktere. Az iskolai gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanárok bizhatnak kollégáik, feletteseik, valamint a diákok szavaiban és tetteiben. Ha hiányzik az őszinteség, gyanakvás és bizalmatlanság veszi át a helyét. Ahol fontosnak tartják az őszinte légkört, ott tudatosan erősítik a kooperációt és a kommunikációt.
- **A nyitottság** (*Openness*) az információk megosztásának mértékét jelzi. Ha az iskolában csökken a nyitottság, a tanárok elkezdik találgatni, hogy vajon ki mit rejt el előlük, és miért. Amikor úgy érzik, hogy vetélkednek, akkor nem osztják meg a gondolataikat, s nem támogatják egymást, mert az gyengítheti saját pozícióikat. A nyitottság az iskolában gyakran a céltudatos vezetésnek, a viselkedési normák világos rögzítésének és a szakmai együttműködésnek az eredménye.
- **A megbízhatóság** (*Reliability*) a viselkedésnek a közösség többi tagjától elvárt konzisztenciája, ami azt jelenti, hogy mindenki tisztában van az egyéni és közösségi szerepeivel, illetve felelősségeivel, és ennek megfelelően dolgozik. Ahol ez jól működik, ott gyakran fektetnek be a szakmai fejlődésbe és az együttműködés kultúrájába.
- **A kompetencia** (*Competence*) az embernek az a képessége, hogy a normáknak megfelelően teljesíti a feladatát. Az iskolák esetében ez azt jelenti, hogy közös szakmai elvárásaik és értelmezéseik vannak, amiknek csak tapasztalt és képesített szakemberek tudnak megfelelni. A társadalmi bizalmat – függetlenül a megbízhatóságtól, a nyitottságtól és az őszinteségtől – csökkentheti, ha a tanárok nem rendelkeznek megfelelő tudással, kompetenciákkal és erkölcsi karakterrel (*Sahlberg és Walker, 2021, 23–24.*).

A magas szintű bizalom kialakulásához és fennmaradásához ennek az öt tényezőnek egyidejűen és folyamatosan kell erősödnie. A finn iskolák ezért – sikereik ellenére – sem szűnnek meg folyamatosan munkálkodni a bizalom építésén, ami közvetlenül hozzájárul a tanulás eredményességéhez. Ennek mindennapi gyakorlatába enged bepillantást *Pasi Sahlberg és Timothy Walker (2021)* már említett, „A tanárokból bízunk” (*In teachers we trust*) című könyve. A kötet gazdag tárházát vonultatja fel olyan példákra, melyek a szakpolitika, a felsőoktatás, az iskolavezetés és a tanári közösségek gyakorlatát jellemzik a bizalom kultúrájának erősítése érdekében. Érveiket és példáikat hét alapelv köré rendezik: (1) *Tanítsd a tanárokat gondolkodni!* (2) *Mentoráld a következő generációt!* (3) *Biztosíts szabadságot adott keretek között!* (4) *Nevelj felelős tanulókat!* (5) *Játsz csapatként!* (6) *Oszd meg a vezetést!* (7) *Bízz a folyamatban és adj rá időt!* Könyvük epilógusában pedig azt a meggyőződésüket osztják meg az olvasókkal, hogy **az iskolák a bizalom növekedési ütemének megfelelően képesek változni** (*Sahlberg és Walker, 2021, 150–155. o.*).

A kötet előszavát író *Andy Hargreaves* (2002) egy saját korábbi esszéjét felidézve,³⁶ azzal egészíti ki a szerzők gondolatait, hogy míg a bizalom felépítése hosszú időt igényel, lerombolásához elég lehet egy pillanat is – az elárulás vagy a cserbenhagyás pillanata. Ez a legtöbb esetben nem gonoszság eredménye, csak az oda nem figyelés gondatlansága, ami szerinte nagyobb részt a kommunikációs cserbenhagyás (*communication betrayal*) következménye. Amikor anélkül ítéljük meg emberek tetteit, hogy törekednénk motivációik vagy a viselkedésüket befolyásoló egyéb szempontok megértésére. A bizalomépítés ezért a cserbenhagyás elkerülésével kezdődik, amiben döntő szerepet játszik a megfelelő kommunikáció.

9. A BIZALOM, A KOCKÁZAT ÉS A „SZERÉNY” KORMÁNYZÁS³⁷

Szakemberek sora érvel régóta amellett, hogy a tanároknak több bizalmat kell kapniuk, még akkor is, ha ez új kihívásokkal és csalódásokkal járhat. A hatóságoknak hátrább lépve, arra kell ösztönözniük a tanárokat, hogy innovatív módon dolgozzanak együtt. Véleményük szerint a közös felhatalmazás és felelősség kombinálása a nem ítélkező átláthatósággal az elszámoltathatóság egyik legtisztességesebb és legautentikusabb formája, és épp ezek a minőségek a sikeres oktatási rendszerek fő jellemzői (*Hargreaves és Fullan*, 2012). A bizalom kultúrájának támogatása érdekében el kell mozdulni az egyszerűtől (*simple trust*) az autentikusnak nevezett bizalom (*authentic trust*) irányába. Míg az előbbi típus „ajándékba kapott, naiv és kritikátlan” formáját az információs korszak előtti világ sok tanára élvezte, ez utóbbi „2.0. változat” a bizalom „nyitott szemmel párosuló formája” (*trust with its eyes wide open*), amely számol a kockázatokkal, és annak ellenére valósul meg, hogy tudja, csalódás és árulás bármikor lehetséges (*Solomon és Flores*, 2001, 46. o.).

Ilyen szemléletű az a kormányzás, amiről a finn oktatás innovációs központjának (*Finnish National Agency for Education Innovation Centre, EDUFI*) egykori igazgatója beszélt egy 2021-es interjúban,³⁸ azt állítva, hogy „szerény” kormányra van szükség, amely azt tekinti fő feladatának, hogy támogassa a helyi szintű tanulást és kísérletezést. Amikor egy új szakpolitikát kezdeményez, **nem tételezheti fel, hogy mindenkinél jobban tudja, mi a helyes**, sem azt, hogy az az ország minden részében működni fog. Nem lehet célja, hogy irányítsa a szakpolitikák

³⁶ Hargreaves, A. (2002): Teaching and Betrayal. In: *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 8. 3. sz. 393–407. DOI: 10.1080/135406002100000521. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/249002068_Teaching_and_Betrayal; <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/135406002100000521>

³⁷ A „szerény kormányzás” az angol „humble governance” kifejezés tükörfordítása. A magyar közigazgatási szóhasználatban még nem tekinthető bevett fogalomnak. A szakpolitika alakításának egy olyan megközelítésmódjára utal, amelyről képviselői úgy vélik, a hagyományos formáknál hatékonyabban vezet sikerre a szakpolitikai beavatkozások esetében. Bővebben lásd egyebek között: Annala, M., Läppinen, J., Merstola, S. és Sabel, C., F. (2021): Humble Government: How to Realize Ambitious Reforms Prudently. Letöltés: <https://tietokayttoon.fi/documents/1927382/2158283/Humble+Government.pdf> (2022. 04. 15.)

³⁸ A nyilatkozó Olli Pekka Heinonen volt, aki 2016–2021 között töltötte be központ igazgatói pozícióját. Az online interjút Toby Lowe készítette, és a beszélgetés teljes felvétele itt nézhető meg: <https://www.youtube.com/watch?v=FmuMZLUrszU>

implementálását. A kontextust kell megteremtenie, amelyben minden egyes gyermek képes a növekedésre. Amellett, hogy kijelöli a kívánatos irányt, képessé kell tennie a helyi kísérletezőket arra, hogy elérjék saját körzetükben a lehető legjobb eredményt. Partnerként kell segítenie a szakembereket abban, hogy fel tudják tárni a problémákat, s ki tudják alakítani a dialógusnak és a kísérletezésnek azt a folyamatát, amit azután saját maguk tartanak majd mozgásban.

A bizalom kockázatokkal is számoló változata, a „szerény” kormányzás és a társak által gyakorolt kölcsönös kontroll koncepciója húzódik meg a mai finn reformfolyamat mögött, amely a nagy nemzetközi visszhangot kiváltó új alaptanterv elfogadásával kezdődött 2014-ben.³⁹ Szalagcímek sokasága kürtölte világgá akkor a többnyire egymástól átvett hírt: „*Finnországban nem lesznek többé tantárgyak az iskolákban*”.⁴⁰

³⁹ A 2014. évi új alaptanterv lényegének áttekintéséhez lásd egyebek között a következőket: National core curriculum for basic education. Letöltés: <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education> (2022. 03. 14.)

National core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. Letöltés: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf> (2022. 03. 14.)

A különböző szintű helyi tantervek elkészítéséhez az alábbi négy központi dokumentum (*national core curriculum frameworks*) ad útmutatást: (1) National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (az iskola előtti szakaszra). (2) National Core Curriculum for Basic Education (a komprehenzív iskola 9 évére). (3-4) National Core Curriculum for Upper Secondary Education (2 külön dokumentum az általánosan képző és a szakmai középiskolák számára).

⁴⁰ **Néhány példa a korabeli nemzetközi sajtóból:**

- Could subjects Soon Be a Thing of the teh Past in Finland? BBC News (Spiller, 2017). Letöltés: <https://www.bbc.com/news/world-europe-39889523>
- Finland Scraps Subjects in Sools and Replaces With 'Topis' in Drastic Education Reforms. Huffington Post UK (Beeson, 2015). Letöltés: https://www.huffingtonpost.co.uk/2015/03/23/finland-education-reform-for-schools-_n_6922690.html
- Finland to Become the First Country in the World to Get Rid of All School Subjects. Collective Evolution (Brown, 2017). Letöltés: <https://www.thebuzzbusiness.com/finland-will-become-the-first-country-in-the-world-to-get-rid-of-all-school-subjects/>
- Finland the First Country int he World to Get Rid of All School Subjects. By Anne Steinhof, 19th Jan 2017. Novak Foundation. Letöltés: <https://novakdjokovicfoundation.org/finland-first-country-world-get-rid-school-subjects/>
- Finland to revolutionize their education system by removing all school subjects. Letöltés: <https://pakwired.com/finland-revolutionize-education-system/>

Néhány példa a magyar sajtóból:

- A finn iskolákban eltörlik a tantárgyakat. Letöltés: <https://444.hu/2015/03/21/a-finn-iskolakban-eltorlik-a-tantargyakat>
- Finnország lesz a világ első országa, ahol eltörlik az összes iskolai tantárgyak. Letöltés: <https://ketkes.com/finnorszag-lesz-vilag-első-orszaga-ahol-eltorlik-az-összes-iskolai-tantargyat/>

Az igazság azonban ennél sokkal árnyaltabb volt. Miként azt *Sahlberg* (2015) tisztázta – s ahogy egy nap múltán a *Washington Post* is kihangsúlyozta a világ felé⁴¹ –, Finnország „nem fordította árokba a tantárgyakat a 2014-es reformmal”. Csupán napjaink kihívásai és a fiatalok érdekei alapján úgy döntött, hogy nagyobb hangsúlyt fektet az integrált és multidiszciplináris tanulásra. Ez azonban nem számított merőben új törekvésnek. A finn iskoláknak ekkor már három évtizedes tapasztalatai voltak ezen a téren. Kicsi, ám fontos elmozdulás volt azonban, hogy ekkor explicit módon bekerült az új alaptantervbe az az elvárás, hogy 2016-tól minden évfolyamon lehetőséget kell adni arra, hogy a diákok legalább egy modul keretében a tantárgyi határokon átlépve foglalkozhassanak valamilyen témával. A tanterv bátorította, hogy e jelenség-alapúnak (*phenomenon-based*) nevezett egységek tervezésébe vonják be a diákokat is. *Sahlberg* hangsúlyozta: az iskolák decentralizált működése és a tanterv keretjellege következtében, a tanulás szervezés részleteit tekintve továbbra is helyben fog eldőlni, hogy mi a tanulás legjobb módja a diákok számára. Helsinkinek önkormányzata például úgy határozott, hogy legalább évi két ilyen periódus legyen minden iskolájában az összes diák számára, amely akkor valamennyi tantárgyat magába foglalja. A város egyik iskolája a teljes tanítását átállította erre a megközelítésre, míg mások két vagy több, néhány hetes ilyen időszakot terveztek. Az ország egyéb részein, s így a legtöbb alapiskolában viszont az látszott reális forgatókönyvnek ekkor, hogy évente egy ilyen úgynevezett „projektet” szerveznek majd, **néhány hagyományos témát holisztikus módon tanulmányozva**.

Egy közepes méretű város oktatási vezetőjének Twitter bejegyzésben publikált jóslata szerint: „a reform végeredménye várhatóan a nemzeti tantervi keret 320 helyi variációja lesz, és 90%-uk nagyon hasonlítani fog a jelenlegi helyzethez” (*Sahlberg*, 2015).

Sahlberg cikke arra is utalt, hogy bizonyára sokan csodálkoznak rajta, miért akarják az oktatási hatóságok, hogy az iskolák időt szánjanak az integrációra és a jelen-ségalapú tanításra akkor, amikor a diákok eredményei épp hanyatlást kezdtek mutatni a PISA teszteken.⁴² A válaszuk erre az volt: fontosabb megtanítani a fiatalokat arra, amire szükségük van az életben, mint hogy megőrizzék vezető pozíciójukat a rangsorok élén. Ehhez viszont integráltabb tudásra és képességekre van szükségük, a világ valós

-
- Nem lesznek többé tantárgyak a finn iskolákban. Letöltés: https://eduline.hu/kozoktatas/Nem_lesznek_tobbe_tantargyak_a_finn_iskolak_5J8N4W
 - Finnország lesz az első, ahol teljesen eltörlik a tantárgyakat. Letöltés: <https://pottyoslabda.hu/finnorszag-lesz-az-első-ahol-teljesen-eltoerlik-a-tantargyakat/>

⁴¹ Lásd: *Sahlberg*, P. (2015. 03. 26.): No, Finland isn't ditching traditional school subjects. Here's what's really happening. *Washington Post*. Letöltés: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/03/26/no-finlands-schools-arent-giving-up-traditional-subjects-heres-what-the-reforms-will-really-do/> (2022.02.16.)

⁴² A 15 éves finn diákok átlagos ponteredményei az alábbiak szerint alakultak az egyes tartalmi területeken a 2009 és 2018 közötti négy mérésen. Matematika: 541, 519, 511, 507. Szövegértés: 536, 524, 526, 520. Természettudományok: 554, 545, 531, 531. Bár a pontértékek kis mértékben csökkenő tendenciát mutatnak, még mindig jelentősen az OECD átlaga feletti, és Finnország továbbra is a listavezető országok közé tartozik.

Forrás: PISA student performance in Finland 2000–2018, by subject and score. Published by J. Clausnitzer, 2022. 03. 30. Letöltés: <https://www.statista.com/statistics/986919/pisa-student-performance-by-field-and-score-finland/> (2022. 03. 30.)

kérdéseire illeszkedő módon. A tanárok és a szülők között is bőven akadtak, akik nem fogadták örömmel az új szakpolitikai elképzeléseket. Úgy gondolták, hogy a saját tanulásukra vonatkozó döntések meghozatala megoldhatatlan feladat elé állíthatja a gyermekeket. Elhangzottak olyan vádak is, hogy a projektmunka – főként a középiskolákban, ahol ennek korábban kevésbé volt hagyománya –, csak játszadozás, ami a valódi tanulástól veszi el az időt.

Ugyanakkor a reform kezdetén már számos iskola rendelkezett tapasztalatokkal arra vonatkozóan, hogy az integrált megközelítés fokozza a tanárok közötti együttműködést és értelmesebbé teszi a tanulást a diákok számára (Sahlberg, 2015). A kételkedők és a szorongók mellett ezért jelentős volt a változás támogatóinak aránya is, élükön olyan szakemberekkel, mint Sir Ken Robinson vagy Michael Fullan (Sahlberg és Walker 2021, 91–93. o.). 2019-ben pedig az *Economist* Csoport szakpolitikák működőképességét vizsgáló kutatási részlege,⁴³ az azonos című nagy múltú gazdasági folyóirat leányvállalata által készített index azt mutatta, hogy az általuk vizsgált 50 ország közül Finnországban oktatják legjobban a jövő készségeit. Ez volt az első olyan globális elemzés, amely a jövőorientált készségek fejlesztésére fókuszált, és inkább az oktatás bemenetét vizsgálta, mint a tesztekkel mérhető kimenetet. A dokumentum rámutatott, hogy az oktatáspolitikák és a szakértők sok mindenben vitáznak ugyan egymással, de egy valamiben konszenzus van közöttük: az oktatási rendszereknek sürgősen el kell kezdeniük a diákok felkészítését azokra a kihívásokra, amelyek a munka világában és a társadalom várják őket (*The Economist*, 2019).

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szerző ezúton mond köszönetet Bognár Tibornak a forrásszövegek értelmezésében nyújtott segítségéért, valamint Urkuti György szakértő támogatásáért, mellyel lehetővé tette a 90-es évek finnországi válságának mélyebb megértését.

IRODALOM

- Aho, E., Pitkänen, K. és Sahlberg, P. (2006): *Policy Development and Reform Principles of Primary and Secondary Education in Finland Since 1968*. Washington. World Bank. Letöltés: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Education-in-Finland-2006.pdf> (2022. 01. 03.)
- Bekkers, R., van der Meer, T., Uslaner, E., Wu, Z., de Wit, A. és de Blok, L. (2015. 08. 11.): Harmonized trust database. OSF. Letöltés: <https://osf.io/qfv76/>; <https://research.vu.nl/en/datasets/harmonized-trust-database-htd> (2022. 02. 16.)
- The Economist (2019): Worldwide Educating for Future Index 2019. From policy to practice. Letöltés: <https://educatingforthefuture.economist.com/wp-content/uploads/From-policy-to-practice-Worldwide-Education-for-the-Future-Index-2019.pdf> (2022. 02. 16.)

⁴³ Bővebben lásd: Economist Intelligence Unit (<https://www.eiu.com/n/>).

- Egelund, Niels (szerk.; 2012): Northern Lights on PISA 2009 – Focus on Reading. Nordic Council of Ministers. Copenhagen. Letöltés: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700985/FULLTEXT01.pdf> (2022. 02. 08.)
- European Commission (2018): Special Eurobarometer 471: Fairness, inequality, and intergenerational mobility. Brussels: European Commission. https://data.europa.eu/data/datasets/s2166_88_4_471_eng?locale=en (Utolsó megtekintés: 2022. 03. 03.)
- Frederiksen, M., Larsen, C. A. & Lolle, H. L. (2016): Education and trust: Exploring the association across social relationships and nations. *Acta Sociologica*, 59. 4. sz., 293–308. Letöltés: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0001699316658936> (2022. 03. 02)
- Hautamäki, Jarkko és mtsai (2008): PISA06: Analyses, Reflections and Explanations. PISA results from 2000 through 2006. Ministry of Education, Finland. Letöltés: <https://julkaistus.valtioneuvoisto.fi/bitstream/handle/10024/78931/opm44.pdf?sequence=1> (2022. 03. 02.)
- Hargreaves, A. és Fullan, M. (2012): Professional Capital: Transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press. Letöltés: https://books.google.hu/books/about/Professional_Capital.html?id=2sRWQxBBsj4C&redir_esc=y (2022. 03. 12.); Idézi: *Sahlberg és Walker*, 2021, 26.)
- Klein, J. (2014. 11. 08.): The single most important factor in improving education: Great teachers. LinkedIn. Letöltés: <https://www.linkedin.com/pulse/20141108135615-141964205-the-single-most-important-factor-in-improving-education-great-teachers/> (2022. 02. 12.)
- Lavonen, J. és Salmela-Aro, K. (2022): Experiences of Moving Quickly to Distance Teaching and Learning at All Levels of Education in Finland. In: Fernando M. Reimers (szerk.): Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic. Springer. (Chapter 4.; 105–122. Open Access.) Letöltés: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50965/978-3-030-81500-4.pdf?sequence=1> (2022. 01. 24.)
- McKinsey Company (Barbey & Mourshed; 2007): How the world's best performing school systems come out on top Letöltés: https://www.mckinsey.com/~/_/media/mckinsey/industries/public_and_social_sector/our_insights/how_the_worlds_best_performing_school_systems_come_out_on_top/how_the_world_s_best_performing_school_systems_come_out_on_top.pdf (2022. 02. 12.)
- Tan, Oon és Chua, Jallene (2022): Social Responsibility, and Education: The Experience of Singapore During the COVID-19 Pandemic. In: M. Reimers, F. (szerk.): Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic. Springer, 2022. Chapter 10. pp 263-281. Open Access. Letöltés: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50965/978-3-030-81500-4.pdf?sequence=1> (2022.01.24.)
- OECD (2010). PISA 2009: What makes a school successful? Resources, policies and practices (Vol. 4.) Letöltés: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852721.pdf> (2022. 01. 24.);
- OECD (2018): Equity in Education. Breaking down barriers to social mobility. Letöltés: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264073234-en.pdf?expires=1646135246&id=id&acc-name=guest&checksum=D5C1B04EF27DB2137142AD1FA90F9FF5> (2022. 03. 01.)
- OECD (2019): Society at a Glance 2019. Letöltés: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/soc_glance-2019-en.pdf?expires=1646127555&id=id&acc-name=guest&checksum=320819D26F5ABC0C69308670694AF2B1

- OECD (2020a): Schooling disrupted – schooling rethought. OECD Forum Virtual Event. Andreas Schleicher prezentációja, 2020. Letöltés: <https://www.oecd-forum.org/documents/oecd-forum-1> (2021. 12. 10.)
- OECD, (2020b): Schooling disrupted, schooling rethought. How the covid-19 pandemic is changing education. Paris: OECD Letöltés: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf (2021. 12. 10.)
- OECD (2020c; szerk. Andreas Schleicher): The Impact of Covid-19 on Education. Insight from Education at a Glance 2020. Letöltés: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (2021. 12. 10.)
- Putnam, R. D. (2000): Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community, Simon & Schuster, New York, NY. [A könyv Brett Reeder által írt részletes ismertetője itt olvasható: <https://www.beyondintractability.org/bksum/putnam-bowling> (2022. 02. 28.)]
- Sahlberg, Pasi (2013): A finn példa. Mit tanulhat a világ a finn oktatási rendszer reformjából? Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sahlberg (2015): Finland's school reforms won't scrap subjects altogether. The Conversation. March 25, 2015. Letöltés: <https://theconversation.com/finlands-school-reforms-wont-scrap-subjects-together-39328> (2022. 02. 16.)
- Sahlberg, P és Walker, T. D. (2021): In Teachers we Trust. W. W. Norton & Company. (Chapter 3. The Trust Evolution; 33–50.)
- Solomon, R. C. és Flores, F. (2001): Building trust: In business, politics, relationships, and life. Kindle.
- Statistics Finland (2018. 12. 05.): Finland among the best in the world. Letöltés: https://www.stat.fi/tup/satavuotias-suomi/suomi-maailman-karjessa_en.html (2022. 03. 11.)
- Tschannen-Moran, M. (2014): Trust matters: Leadership for successful school (2nd ed.) San Francisco, Jossey-Bass.
- Urkuti György (2001): Valutaválságok kialakulása és hatásaik. PhD értekezés. Bp. (II. rész: A finn eset [1990–1993]. 57–147.) Letöltés: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/145/1/urkuti_valutavalsagok.pdf (2022. 01. 26.)
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. és Arffman, I. (2002): The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478054.pdf> (2022. 02. 02.)
- Vitikka, E.; Krokfors, L. és Hurmerinta, E. (2012): The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. In: Niemi, H., Toom, A. és Kallioniemi, A. (szerk.): *The Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. 83–96.
- World Economic Forum (2020): The Global Social Mobility Report 2020. Equality, Opportunity and a New Economic Imperative. Insight Report. Letöltés: https://www3.weforum.org/docs/Global_Social_Mobility_Report.pdf (2022. 03. 11.)
- World Happiness Report 2021. (By John F. Helliwell, Richard Layard, Jeffrey D. Sachs, Jan-Emmanuel De Neve, Lara B. Aknin, and Shun Wang). Letöltés: <https://worldhappiness.report/ed/2021/> (2022. 03. 12.)