

SZÓKE KRISZTINA

A LEMORZSOLÓDÁS PROBLÉMÁJA. NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

Bevezető

A 2005–2008 között megvalósult Equal projektben részt vevő partnerek közös célja a hátrányos helyzetű, tanulásban alulmotivált 15–19 éves fiatalok iskolai kudarcának csökkentését, munkaerő-piaci integrációjuk elősegítését célzó innovatív megoldások kutatása volt.

Az OECD indikátorai a képzettség és a foglalkoztatás összefüggéseiről azt mutatják, hogy a munkaerő-piaci és a társadalmi integráció előfeltétele napjainkban a középfokú iskolai végzettség. A középfokú oktatás expanzióját követően a nemzetközi és hazai oktatáspolitikai egyik fő célkitűzése az oktatásból lemorzsolódók arányának csökkentése. Nehéz azonban nemzetközi összehasonlítást végezni, mert nem egységesek a vélemények arról, hogy mi számít lemorzsolódásnak és iskolai kudarcnak, többféle definícióval találkozunk a nemzetközi szakirodalomban és összehasonlító statisztikákban egyaránt. Az eltérő értelmezések és stratégiák összefüggést mutatnak az országok sajátosságaival, az expanzió mértékével és a szakképzés szerepével.

A jelen tanulmány betekintést nyújt a probléma nemzetközi értelmezési kereteibe, és rávilágít a megoldási törekvések sokszínűségére, a nemzetközi trendekre valamint az EU törekvéseire. Részletesebb bemutatásra kerül Hollandia; egyrészt az Equal projektben betöltött partnerségből adódóan, másrészt azért, mert több szempontból is példa Magyarország számára: az oktatás rendkívül költség-hatékony, valamint az ottani ROC-ok (regionális képzési központok) nyomán indult el hazánkban a TISZK-ek létrehozása.

A kutatás során alkalmazott módszerek szakirodalom feldolgozás, statisztikai elemzés és dokumentumelemzés voltak, valamint forrásként szolgáltak az Equal projekt tanulmányútjai során készített interjúk, terepnaplók, fényképek és filmek.

A nemzetközi összehasonlítás felértékelődése

A globalizálódással fölgyorsult a nemzetközi szervezetek kialakulása és tevékenysége is. A globalizáció elsősorban gazdasági jelenség, azonban szorosan összefügg vele az oktatás is. Egyre több nemzetközi szervezet foglalkozik a világban folyó oktatás kérdéseivel. A nemzetközi szervezetekben megfigyelhető kétféle szerepvállalást – kiindulás a gazdaságból (pl. Világbank, OECD), illetve

kiindulás a kulturális értékekből (pl. UNESCO) – napjainkban az Európai Unió új oktatáspolitikája próbálja meg összekapcsolni. A Világbank oktatáspolitikai szerepvállalásának legfőbb eszközei a kölcsönök, az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) oktatáspolitikai szerepvállalásának fő eszköze a benchmarking (a különböző államok iskolarendszereinek strukturált összevetése előzetesen kialakított és szabványosított teljesítményértékelő eljárások segítségével), az UNESCO pedig az oktatáspolitikai formálásában főleg szakértéssel működik közre. Az EU oktatáspolitikai szerepvállalása direkt módon csupán 2000-ben (az ún. Lisszaboni folyamattal) kezdődött, jóllehet növekvő oktatáspolitikai befolyása volt a tagállamokra az elmúlt harminc évben is. (Kozma 2006).

Az európai integráció előrehaladtával a nemzetközi szervezetek s maga az Európai Unió is ösztönözni igyekszik a nemzetközi összehasonlítást segítő kiadványok, fejlesztések, indikátorok létrejöttét, ilyen például az OECD INES programja, az Eurydice hálózat, illetve a Key data (az oktatásügy kulcsadatait bemutató) kiadványok. Az oktatásügyi indikátorok olyan, elsősorban oktatáspolitikai célokat szolgáló mutatók, melyek könnyen és gyorsan áttekinthetőek, oktatáspolitikai értelemben lényeges folyamatokról tartalmaznak információkat, s melyek segítségével összehasonlíthatóvá és értékelhetővé válnak a nemzeti oktatási rendszerekben zajló belső folyamatok. Az OECD jelentősebb szakmai eredményeket ért el az elmúlt évtizedben, ennek következtében megnőtt az érdeklődés az általa kifejlesztett indikátorfejlesztési program és annak eredményei iránt (Imre 2003). 1992-ben jelent meg az OECD INES program keretében született kiadvány, az *Education at a Glance*. Magyarország egyes tématerületeken a kezdetek óta, és a kötet egészében 1996 – Magyarország OECD-hez való csatlakozása – óta van jelen. Teljes körű, magyar adatokkal először az 1998-as kötet tudott (az 1996-os évre vonatkozóan) szolgálni (Kozma–Sike 2004).

Az OECD oktatáspolitikai szerepvállalása a PISA-vizsgálatokkal (Programme for International Student Assessment) 2000-ben új szakaszába lépett. Korábban a statisztikai adatokat a tagállamok országai szolgáltatták, a PISA-vizsgálatok azonban már nem a kormányzatoktól származó adatgyűjtéseket tartalmazzák, hanem a neveléstudományi szakemberek adatgyűjtéseit. A PISA-vizsgálat alapegysége nem egy-egy állam oktatásügye vagy oktatási rendszere, hanem a különböző oktatási rendszerekben, különböző típusú iskolákban tanuló 15 éves fiatalok. A felmérések egyúttal magyarázattal kívánnak szolgálni arról, mi lehet az országok közötti tudás- és képességbeli eltérések és hasonlóságok, illetve az egyes készségek közötti szintbeli különbségek (skill gaps) okai. A PISA nem az iskolai, lexikális tudás alapján, hanem a készségek és a tudás alkalmazásának képessége alapján definiálja a műveltség (írásbeliség = literacy) fogalmát az olvasás, a matematika és a természettudományok terén. Célja, hogy kormányközi együttműködés keretében megvalósíthatóvá váljanak azok az oktatási célok, amelyek a felnőtt életre való felkészítést szolgálják. A PISA-vizsgálatok (2000.,

2003., 2006., 2009.) szokatlan eredményekkel jártak. Olyan országok, amelyeknek a tanulói eddig rendszerint jó eredményeket értek el más fölmérésekben, a PISA-vizsgálatban hátrányba kerültek. Németország például, amelyet a kontinentális oktatási rendszer egyik modellje, itt hátrányba szorult az atlanti rendszerekkel szemben. Magyarország eredményei a németországi tanulókéhoz estek közel. A PISA-vizsgálat oktatáspolitikai hatása is megdöbbentő volt. Az érintett kormányok (pl. Németország és Franciaország) politikai kampányt kezdeményeztek, hogy oktatáspolitikai lemaradásukat értelmezzék és behozzák. Az érintett országokban a PISA a média címlapjára került. (Kozma 2006). Az OECD nagy hatással van a nemzetközi és nemzeti oktatáspolitikai térben folyó vitákra, az aktuális célok kitűzésére és az elért eredmények értékelésére. Ezen túlmenően, közvetve hozzájárul a nemzetközi standardok kialakulásához a szemléleti kérdésekben, nyelvezetben, módszertani megoldásokban.

Az Európai Unió politikájában az oktatás csak a legutóbbi másfél évtizedben nyerte el méltó helyét, és napjainkra a politikai döntéshozók érdeklődésének a középpontjába került. Kezdetben evidenciának tűnt, hogy az elsődlegesen gazdasági-kereskedelmi célok közös megvalósítására alakult szervezet nem rendelkezhet a nemzeti hagyományokban, a nyelvben és kultúrában gyökerező oktatási rendszerekkel kapcsolatos kérdésekről. A gazdasági-technológiai és kulturális változások hatására, azonban gyökeresen megváltozott az oktatás társadalmi, gazdasági szerepéről, fontosságáról vallott tudományos és közpolitikai gondolkodás. A globális gazdasági verseny kieleződése, valamint a tudományos-technológiai fejlesztéssel szemben támasztott fokozott követelmények felértékeltek a tudás, a készségek és az emberi erőforrás minőségét. Nem véletlen, hogy az oktatási, képzési rendszerek minőségével, hozzáférhetőségével és hatékonyságával kapcsolatos kérdések nemzetállami ügyből uniós szintű problémákká nőttek ki magukat. A „nyitott koordináció” módszerével megteremtődtek a közös gondolkodás és önként vállalt együttes cselekvés számára azok az újszerű szakmapolitikai keretek, amelyek révén lehetővé vált a tagállamok közötti koordináció és együttműködés kiterjesztése az oktatás, képzés olyan területeire is, amelyek nemzetállami kompetenciába tartoztak (Az Európai Unió és az oktatás, képzés 2009).

Az Európa Tanács 2000. márciusi lisszaboni csúcsertekezlete azt az ambiciózus célt tűzte az Európai Unió elé, hogy Európát a világ legversenyképesebb, legdinamikusabban fejlődő tudásalapú térségévé változtassa, ahol a tartós gazdasági növekedés feltételei között több és jobb munkahely teremthető, s ahol erősödik a társadalmi kohézió. Az ún. *Lisszaboni Folyamat* olyan, egymással összefüggő intézkedések sokaságára utal, amelyek célja az, hogy megállítsa az európai kontinensnek a globális gazdasági versenyben való lemaradását, visszavezesse a munka világába azokat a milliókat, akik éppen e lemaradás miatt szorultak és szorulnak ki onnan, és regenerálja a társadalmi szolidaritást. A Lisszaboni Folyamat keretei között alakult ki az Európai Unió 2010-ig tartó oktatáspolitikai

és oktatásfejlesztési programja, amelynek a megvalósításába Magyarország már a közösséghez történt 2004. májusi csatlakozását megelőzően bekapcsolódott (Common objectives..., 2005). Az *Oktatás és Képzés 2010* program az oktatás és képzés minden szintjét és formáját átfogó 13 olyan konkrét célt fogalmaz meg, amelyek megvalósítását a tagállamok saját adottságaikhoz, szükségleteikhez igazodva valósítanak meg. A program végrehajtásának félidei eredményeit és tapasztalatait összegző *Közös Jelentés* a tagállamokat újult erőfeszítésekre sarkallja a kitűzött célok határidőre való teljesítése érdekében.

Az Oktatás és Képzés 2010 program fontos részét képezi a szakképzés európai szintű fejlesztésének ösztönzése is. A 2002. évi *Koppenhágai nyilatkozatban* foglaltakkal összhangban a szakképzés kapcsán a legfontosabb cél a szakképzés minőségének a javítása, valamint a szakképzési rendszerek európai szintű átjárhatóságának és átláthatóságának a biztosítása (Az Európai Unió és az oktatás, képzés 2009).

A tudásgazdaság felé történő átmenet nemcsak az oktatás felértékelődését jelenti, hanem egyúttal átalakult az oktatásról való gondolkodás is. Megerősödött az az új oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési paradigma, amelyet az „*egész életen át tartó tanulás*” fogalmával jelölünk, és amely átalakította közoktatásban zajló tanulásról való gondolkodást.

Oktatás és munkaerőpiac

Az oktatás egyik legfontosabb célja a munkaerő-kereslet kielégítése, a diákok olyan szakképzéshez juttatása, ami lehetővé teszi számukra a végzés után a munkaerőpiacra történő belépést. Minél jobban előrehalad a technikai és a gazdasági fejlődés, annál inkább nő az iskolák jelentősége, nemcsak egy-egy munkakör betöltéséhez szükségesek ismeretek, hanem a társadalomba való eligazodáshoz és a személyes ügyek intézéséhez (Andorka 1997). A 21. század munkaerő-piaci és társadalmi integrációjának előfeltétele legalább középfokú (ISCED 3 szintű) végzettség. Az International Standard Classification of Education (ISCED) szerinti 3. szintű programon azon (*felső*) középfokú programokat értjük, amelyek nappali tagozatos oktatás keretében, 15–16 és 19–20 év közötti fiatalokat készítenek fel a továbbtanulásra, illetve a munkaerőpiacra való belépésre. Magyarországon a nappali, normál korú tanulókat iskolázó középfokú programok (gimnázium 9–12. évfolyam, szakközépiskola 9–12. évfolyam, a szakiskola 9–10., illetve 11–12. évfolyam) tartoznak ebbe a kategóriába (Imre 2005).

A középfokú oktatás néhány évtizede még a társadalmi elit utánpótlását szolgálta. Ma már megfelelő szakképzettség vagy szakképzettségek nélkül nem vagy ritkán alkalmaznak munkavállalót. Az, aki nem kapcsolódik be a tanulásba, hátrányos helyzetbe kerül, és leszakad a társadalom tanuló tagjaitól. A fiatalok munkanélkülivé válásának legfőbb oka az oktatásból képzettség nélkül kikerülők magas aránya.

A probléma jelentősége azért nőtt meg az elmúlt évtizedekben, mert a modern ipari társadalmak az iparban és a mezőgazdaságban még tömegesen alkalmaztak képzetlen betanított és segédmunkásokat, a posztindusztriális tudásgazdaságban azonban az irántuk megnyilvánuló munkaerő-piaci kereslet minimálisra csökkent. A foglalkoztathatóság alsó képzettségi küszöbe megnőtt. A sok segéd- és betanított munkást igénylő „teljes foglalkoztatás” mellett akár funkcionálisnak is tekinthetjük, hogy az oktatási rendszerek 20–30%-nyi képzetlen fiatalot bocsátottak a munkaerő-piacra. A képzetlen rétegek hasonló mértékű újratermelése ma már a rendszer súlyos működési hibájának tekinthető, hiszen a későbbi munkaerő-piaci integráció és/vagy e réteg segélyezése óriási költségekkel terheli meg az államháztartást, visszafogja a gazdaság fejlődését (Keller-Mártonfi 2006).

A fiatalok munkaerő-piaci integrálódása egyre fontosabb gazdasági és szociális kérdéssé vált napjainkra. Egyrészt jelentős elmaradt társadalmi haszonnak tekinthető a munkanélküli fiatalok kihasználatlan munkaereje, másrészt eltartásuk komoly terheket ró a társadalomra. Emellett az iskolából a munka világába történő zökkenőmentes átmenet a társadalmi beilleszkedés legfőbb eleme, hiszen a fiatalon állástalanul töltött idő és az ekkor szerzett negatív tapasztalatok az egyén munkaerő-piaci helyzetét, ezáltal társadalmi pozícióját hosszú távon meghatározhatják (Szilágyi 2005).

Az oktatási expanzió következményeként azonban egyre erősebb az aggodalom, hogy az oktatás kibocsátása nem felel meg a munkaerő-piaci kereslet mennyiségének és összetételének. Az egyik legnagyobb problémának tekinthető, hogy az oktatási rendszerből kikerülők képzettsége nem találkozik munkáltatók elvárásaival. A szakmunkáshiány ellenére a munkáltatók elégedetlenek a kibocsátottakkal mind minőségi, mind strukturális vonatkozásban. Az oktatásban az elmúlt másfél évtizedben számos reform ment végbe, mindamellett a szakképzési struktúraváltozása közép- és felsőfokon egyaránt csak részlegesen találkozott a munkáltatók igényeivel. (Adler 2005). A társadalmi és gazdasági növekedésnek fontos feltétele, a munkaerő-piaci kereslet és az oktatás kibocsátó-képességének, illetve az oktatás minőségének és tartalmának kongruenciája. Bármilyen ettől való eltérés a gazdasági prosperitás ellen hat, illetve hathat (Polónyi-Tímár 2001: 9–17). Az oktatás-kibocsátás és a munkaerő-piaci igények inkongruenciája strukturális munkanélküliséghez vezet (strukturális munkanélküliség – mely az általában vett munkanélküliségnek egyik fajtája – akkor alakul ki, amikor a munkaerő-piaci kereslet és a munkaerő-piaci kínálat szerkezetileg nem illeszkedik egymáshoz). Márpedig a strukturális munkanélküliség felszámolása vagy akár csak mérséklése is a legnehezebb és a legtöbb időt igénybevevő feladat (Mankiw 2005).

A gazdasági változások hatására korábbi szakmák eltűntek, új szakmák jöttek létre, és a munkavállalóknak is alkalmazkodniuk kell a változó körülményekhez.

Ehhez olyan képességekre van szükségük, amelyek segítségével megvalósíthatják az egész életen át tartó tanulást.

Az ISCED 3-as oktatási szint és a szakképzés nemzetközi jelentősége

Az oktatás egységes nemzetközi osztályozásának rendszerét (angol nyelvű rövidítése szerint ISCED) első ízben a múlt század 70-es éveinek elején az ENSZ oktatási és kulturális szervezete az UNESCO dolgozta ki. ISCED 3-as oktatási szint a középfokú oktatás felső szintjét jelöli, amely azonban különbözik az egyes országokban mind a belépési életkort, az előzetes iskolázás éveinek számát, mind pedig a középfokú programok kínálatának mennyiségét és minőségét, valamint a beiskolázottak arányát illetően. A felső középfokú oktatást megelőzően a tanulók Magyarországhoz hasonlóan nyolc évet töltenek iskolában Belgiumban, és Olaszországban; kilenc évet Dániában, Finnországban, Franciaországban, Írországban, Koreában, Mexikóban, Hollandiában, Portugáliában, Svédországban és Svájcban, tíz évet Norvégiában és Spanyolországban (Completing the Foundation of Lifelong Learning 2004).

A középfokú iskolák tanulási céljaik és előzetes tudásuk szempontjából igen heterogén tanulóiújúsággal foglalkoznak, ahogy azt OECD PISA-vizsgálatokból is látjuk (Knowledge and Skills for Life 2001). Az iskolarendszerek három tanulóréteg igényeit szolgálják ki: a felsőoktatást megcélzó diákokat, a magasabb szintű szakképzést keresőket, akik később fontolóra vehetik a felsőoktatási tanulmányokat, és a munkaerő-piaci elhelyezkedéshez szükséges szakképesítésért tanulókat. Szinte mindenhol megtalálhatóak az általánosan képző, felsőoktatásra előkészítő programok mellett olyanok, amelyek közvetlenül a munkaerőpiacra lépésre alkalmas szakképesítést adnak. A tanulók jelentős hányadát vonzzák a szakképzést vagy szakmai előkészítést kínáló programok. Európa-szerte számos változatuk alakult ki a középfokú szakképző iskoláknak.

Az egyik jellegzetes változata az angol „továbbképző intézet” (further education). Ide a 10. évfolyam elvégzése után, 16 éves korukban léptek be a fiatalok. Zsákutcás képzés, ami azt jelenti, hogy elvégzése nem egyenlő a középfokú végzettséggel, és ezzel nem lehet felsőoktatásban sem továbbtanulni, csak ha a szükséges vizsgákat külön leteszik.

A másik jellegzetes változat a „szakközépiskola” (középfokú technikum stb.). A francia oktatási rendszerben alakult ki, és ez az iskolatípus terjedt el a Kelet-Európában. A szakközépiskolában folyó oktatás a középiskolai oktatás és a szakképzés valamilyen arányú ötvözete. Intézménytípustól függően (szakiskola, szakmunkásképző, szakközépiskola stb.) szakmára is, esetleg érettségire is föl-készít.

Egy harmadik változat a jóléti állam jellegzetes intézménytípusa, a „komprehenzív (közös) középiskola”, amely főleg az észak-európai országokra jellemző (Kozma 2006).

A jóléti állam a szakképzést mind mélyebben ágyazta be a közoktatási rendszerbe – mint állampolgári jogon járó juttatást – a neoliberális fölfogás viszont a szakképzési rendszert vagy vállalkozásoknak adja át, vagy pedig a vállalati belső szakképzési rendszerekre hárítaná. A szakképzés rendkívül komplexen kötődik társadalmi és gazdasági folyamatokhoz, valamint az oktatási rendszer tradícióihoz. Vannak olyan országok az Unióban is, ahol még nem következett be a középfokú oktatás expanziója, pl. Portugáliában a tanulók zöme be sem lép a középfokú oktatásba, és Olaszországban is csak 16 éves kor az iskolakötelezettség.

A szakképzési reformokat jelentősen befolyásolja az EU oktatáspolitikai szerepvállalása. A Koppenhágai Nyilatkozat 2002-ben megerősítette és kifejezte azt a szándékot, hogy a szakoktatásban és szakképzésben biztosítsák az átjárhatóságot, szorgalmazzák az uniós országok közötti együttműködést. A végzettségek elismerése továbbra is napirenden szerepelt, valamint a minőségbiztosítás keretrendszerének kidolgozásával az európai dimenzió erősítését tűzték ki célul (Habók Anita–Szuchy 2007). Az Oktatás és Képzés 2010 program fontos részét képezi a szakképzés európai szintű fejlesztésének ösztönzése. A Tanács és a Bizottság 2004-ben elfogadott első közös időközi jelentésében célul tűzték ki főként a szakképzésre és a felsőoktatásra vonatkozó Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozását (EKKR). A képesítési rendszer alapját három fő pillér képezi. A központi elemet képviseli a közös referenciapontok meghatározása, amelyet nyolcszintű struktúrában képzeltek el. A második pillér a referenciaszintekhez és a felmerülő igényekhez illeszkedő eszköztár, ide sorolható az Integrált európai kreditátviteli rendszer, az Europass-okmány, a Ploteus-adatbázis. Harmadik súlypontként olyan közös elvek és eljárások meghatározását tűzték ki célul, amelyek elősegítik az együttműködést, különös tekintettel a minőségbiztosításra, a nonformális és informális tanulásra, a pályaaorientációra és a kulcskompetenciákra (Habók Anita – Szuchy 2007).

Kibukás / lemorzsolódás / korai iskolaelhagyás

A középfokú oktatás expanzióját követően a nemzetközi és hazai oktatáspolitikai egyik fő célkitűzése az oktatásból lemorzsolódók arányának csökkentése. 2003 májusában az oktatási miniszterek tanácsa ún. öt benchmark (mérőföldkő) között tűzte ki, azt hogy a korai iskolaelhagyók átlagos arányát az EU átlagában 18,8 százalékról 10 százalékra csökkentsék (European benchmarks in education and training).

A lemorzsolódás komoly probléma, mert az érintettek nehezen tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon, alacsonyabb életszínvonalon élnek, gyakrabban folyamodnak segélyekért, és kicsi a valószínűsége annak, hogy visszatérnek az

iskolába, illetve a későbbiekben át- vagy továbbképzésen tudnának részt venni (Liskó 2002).

Eltérőek a vélemények azonban arról, hogy mi számít lemorzsolódásnak és iskolai kudarcnak. A köznyelv leginkább a „kimaradt”, „kirúgták”, „lebukott” kifejezéseket használja. A Pedagógiai Lexikon „lemorzsolódás, iskolai” szócikke szerint „fokozatos kimaradás valamely iskolarendszerű képzésből” (i.m.: 355).

Országonként és a nemzetközi összehasonlító statisztikákban azonban többféle definíció van használatban. Az iskolai kudarc az évfolyamismétlést, a sikertelen vizsgázást, az iskola korai elhagyását értik egyes országokban. Van olyan megközelítések is, ahol egy adott korosztályhoz viszonyítva számolnak lemorzsolódási arányokat. A kudarc és a lemorzsolódás fogalma attól is függ, hogy milyen az adott ország oktatási rendszere. Például vannak olyan országok, ahol nincsenek évfolyamismétlők, csak önmagukhoz képest alacsonyan teljesítő diákok. Akadnak olyan országok is, ahol nem okoz problémát lemorzsolódás, mivel még a középfokú oktatás expanziója sem következett be, pl. Portugália. Általában az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyókat tekintik lemorzsolódóknak.

A nyilvántartásának is eltérő gyakorlatai vannak. Magyarországon jelenleg a hivatalos oktatásstatisztika nem közöl lemorzsolódási adatokat. 2000-ig a lemorzsolódást úgy mérték, hogy egy adott korosztályon belül vizsgálták azt, hogy hányan végeztek el sikeresen a képzési programot a feltételezett optimális tanulmányi idő alatt. Módszertani okok miatt ez a mérés eltűnt a statisztikából, mert a különféle képzési variációk megjelenésével, nehéz lett az egyes tanulók nyomon követése, szükségessé vált a tanulói azonosító bevezetése (Fehérvári – Mártonfi–Török 2008).

Az USA-ban és Svédországban hagyománya van a már nálunk is bevezetésre került, tanulói nyilvántartási rendszernek, amelyben minden tanuló azonosítót kap, és ebből kiderül, hogy hol tart a diák az iskolai pályáján (Fehérvári–Mártonfi–Török 2008). Az USA-ban külön hivatal foglalkozik a lemorzsolódással és annak megelőzésével. Három definíciót használnak:

- *aktuális lemorzsolódási ráta*: a 15–24 éves korosztályon belül a 10–12. évfolyamon a vizsgált évet megelőző 12 hónapban kimaradók aránya;
- *átlagos lemorzsolódási ráta*: a 16–24 éves korosztályon belül azok aránya, akik a 10–12. évfolyamon eredménytelenül fejezték be a középiskolai képzést;
- *középiskolát eredményesen befejezők rátája*: a 18–24 éves korosztályon belül a középiskolai diplomával vagy annak megfelelő okirattal rendelkezők aránya.

Az országok közötti különbségeket tág és többféle definícióval próbálják feloldani a nagy nemzetközi szervezetek mérései. Egy UNESCO-felmérésben a következő mutatót használták: átmenet az alapfokú oktatásból a középfokú okta-

tásba: a középfokú oktatásba belépők számának aránya egy adott évben, az alapfokú oktatásból előző évben kilépők számából számítva (UNESCO 2003).

Az OECD oktatási statisztikájában is szerepel a lemorzsolódás (Education at a Glance 2008). Ennek mérése Az oktatáshoz való hozzáférés, részvétel, folyamat c. fejezetben jelenik meg. Kétféle lemorzsolódást mérnek, melyek alapvetően korosztályhoz kötöttek: a 15–19 év közötti fiatalok száma, akik nincsenek sem az oktatási rendszerben, sem a munkaerőpiacon; és az oktatási rendszerből már kilépett 20–24 év közötti fiatalok körében azok aránya, akik nem rendelkeznek középfokú végzettséggel.

Az Európai Unió által használt korai iskolaelhagyók (early school leavers) kategória lehetőséget nyújt arra, hogy az iskolai pályafutás végéig lemorzsolódottak nagyságrendjét összevegyük. A definíció azon alapszik, hogy a munkaerőpiaci és társadalmi integrációjának napjainkban előfeltétele a legalább középfokú (ISCED 3 szintű) végzettség.

A kategóriája azokra a 18–24 éves személyekre utal, akikre a következő két feltétel teljesül: a legmagasabb iskolai végzettségük ISCED 0, 1, 2 vagy rövid 3c program, és az Európai Közösség Munkerő-Felvétele (Eurostat, Labour Force Survey, Europe in Figures) szerint, a megelőző négy hétben nem vettek részt semmilyen oktatásban és képzésben (ez az adat szerepel a számlálóban). A nevező a lakosság adott korosztályának teljessége, kivéve azon eseteket, ahol a legmagasabb iskolai végzettségre és a képzésben való részvételre nem volt válasz (lásd 1. Táblázat).

Hat egymást követő év adatai lehetőséget kínálnak az iskolai pályafutás egészében mért lemorzsolódás trendjével kapcsolatos megállapításokra. Két olyan országot találunk, ahol határozottan romlani látszik a lemorzsolódási statisztika (Szlovákia és Dánia), de ezekben az országokban ez a probléma relatíve kisebb, mint a többi tagországban. Ha a dán felnőtt lakosság iskolázottságát nézzük, akkor már korántsem olyan súlyos a helyzet. Főként a fiatalok helykeresését tükrözik az adatok, mintsem az iskolarendszer végleges elhagyását (Mártonfi 2008b). A lemorzsolódás megelőzését leginkább a megfelelő pályairányításban látják a dán oktatáspolitikusok. A megfelelő pályautak megtalálása mellett fontos szerepet kap a tutorálás, a tanári teamek szervezése, a moduláris tananyag-szervezés, a tanulási környezet fejlesztése is. A normál képzési rendszerből kihullott fiatalok képzési és munkapiaci integrálása a termelőiskolákban történik. Emellett léteznek még olyan rövid idejű szakképzési programok is, amelyek egyéni tanulmányi terveken alapulnak. A nappali népfőiskoláknak szintén a hátránykezelés a fő feladata. Az intézményrendszer legalsó fokán helyezkednek el azok a tanodák (TAMU-iskola), amelyek a legreménytelenebb fiatalokkal foglalkoznak (The Danish ... 2008; Overview 2008).

1. Táblázat: Korai iskolaelhagyók az EGT országokban 2002–2007

Ország	Trend*	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Szlovénia	0	4,8 (u)	4,3 (u)	4,2 (u)	4,3 (u)	5,2 (u)	4,3 (u)
Cseh Köztársaság	0	5,5	6 (b)	6,1	6,4	5,5	:
Lengyelország	-	7,6	6,3	5,7 (b)	5,5	5,6	5
Norvégia	-	14	6,6 (b)	4,5	4,6	5,9	:
Szlovákia	+	5,6	4,9 (b)	7,1	5,8	6,4	7,2
Finnország	-	9,9	8,3 (b)	8,7	9,3	8,3	7,9 (p)
Ausztria	- +	9,5	9,3 (b)	8,7 (i)	9	9,6	10,9
Litvánia	-	14,3 (b)	11,8	9,5 (b)	9,2	10,3	8,7
Dánia	+	8,6	10,3 (b)	8,5	8,5	10,9	12,4 (b)
Svédország	- +	10,4	9 (b)	8,6	11,7 (b)	12,0	:
Írország	-	14,7	12,3 (b)	12,9 (p)	12,3 (p)	12,3	11,5
Franciaország	-	13,4	13,6 (b)	13,1	12	12,3	12,7
Magyarország	0	12,2	11,8 (b)	12,6	12,3	12,4	10,9
Belgium	0	12,4	12,8	11,9 (b)	13	12,6	12,3
Hollandia	-	15	14,2 (b)	14	13,6	12,9	12
Egyesült Királyság	-	17,8	16,8	14,9 (i)	14	13,0	:
Észtország	0	12,6	11,8	13,7	14	13,2	14,3
Németország	0	12,6	12,8 (i)	12,1	13,8	13,9	12,7
Görögország	0	16,7	15,5 (b)	14,9	13,3	15,9	14,7
Ciprus	+ -	15,9	17,4 (b)	20,6	18,1	16,0	12,6
Luxemburg	- +	17	12,3	12,7	13,3	17,4	15,1
Bulgária	-	21	22,4	21,4	20	18,0	16,6
Lettország	- +	19,5	18,1	15,6	11,9	19,0 (p)	16 (p)
Románia	-	23,2	23,2	23,6 (b)	20,8	19,0	19,2
Olaszország	-	24,3	23,5	22,3	21,9	20,8	19,3
Izland	0	28,8	23 (p)	27,4 (p)	26,3 (p)	28,1 (p)	:
Spanyolország	0	29,9	31,3	31,7	30,8 (b)	29,9	31
Portugália	-	45,1	40,4	39,4 (b)	38,6	39,2 (p)	36,3 (p)
Málta	-	53,2	48,2	42 (b)	41,2	41,7	37,6
EU (25 ország)	-	16,6	16,1	15,4	15,1	15,0	14,5
EU (27 ország)	-	17,1	16,6	15,9	15,5	15,2	14,8

Forrás: Eurostat; EU Labour Force Survey

A Guidelines to ReferNet for the sixth thematic overviews – Contractual period: 2008 c. anyagból kimásolva, a 2002-es és 2006-os értékek alapján nagyság szerint sorbarendezve

Megjegyzések:

× A + a lemorzsolódás trendszerű növekedését jelzi, a – ennek ellenkezőjét, a trendszerű csökkenést, a 0 a szinten maradáást. A – + és a + – jelek arra utalnak, hogy eleinte határozottan romlani, majd javulni látszik a helyzet, illetve fordítva.

(:) Nincs adat

(e) Becsült érték

(b) Törés az adatsorban

(p) Ideiglenes érték

(u) Megbízhatatlan vagy bizonytalan érték

Az országok közel harmadában (8 országban, köztük hazánkban) úgy tűnik, hogy nincs érdemi változás a korai iskolaelhagyás mértékét tekintve. Az országok mintegy felében (a 29 adatsorból 14-ben) trendszerűnek látszik a javulás.

Az Európai Unió egészében 5 év alatt 10–12%-kal csökkent a korai iskolaelhagyás aránya, tehát nem jelentéktelen mértékben, bár jóval lassabban, mint a 2003-ban meghatározott benchmark alapján csökkennie kellett volna. Van öt olyan ország, ahol az adatok alapján úgy tűnik, hogy egy ideig nőtt, majd csökkent a lemorzsolódás, esetleg éppen fordítva.

Fontos azonban az adatok értelmezése, mert pl. a francia adatok ugyan javulást tükröznek, de a bevándorlók csoportjában rendkívül komoly problémát jelent az alacsony iskolai végzettség. A felnőtt aktív korosztályban, a többi franciához képest, a bevándorlók körében kétszer nagyobb azok aránya, akik semmilyen végzettséget nem szereztek. Az alacsony iskolázottság és a lemorzsolódás problémája erősen összekapcsolódik a bevándorlás problémájával (Kállai 2008). Svájc jobb mutatókkal rendelkezik, mint hazánk, mégis az elmúlt évtizedben közel duplájára növekedett a lemorzsolódók aránya, mert az elmúlt időszakban megnőtt a bevándorlók aránya az országban, és a lemorzsolódók ott is főként közülük kerülnek ki. Csakúgy, mint Franciaországban, a lemorzsolódás Svájcban is a bevándorlók iskoláztatási problémájával kapcsolódik össze (Tomasz 2008).

Magyarországon a lemorzsolódás mértéke az elmúlt húsz évben jelentősen csökkent, de 1995 után ismét emelkedést mutatott. Az Eurostat adatai szerint hazánkban a 18–24 évesek nagyjából 12 százalékának nincs sem szakképzettsége, sem érettségje. Viszont képzési programonként jelentősek az eltérések: míg a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban csak néhány százalékos a lemorzsolódási arány, addig a szakiskolai képzésben csaknem egyharmados (Liskó 2002, Fehérvári–Mártonfi–Török 2008).

Az iskolai kudarcok magyarországi vizsgálata alapján a szakiskolákban sokkal koncentráltabban vannak jelen problémás gyerekek: az átlagosnál magasabb az évismétlők, a tanulási nehézségekkel küzdők, a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett tanulók aránya. Hiába emelkedett a tanköteles kor 18 éves korra, sok fiatal még a szakmai végzettség megszerzése előtt betölti a tanköteles kort, így nagy valószínűséggel kimarad az iskolarendszerekből (Mártonfi 2008c).

Az európai megoldási stratégiák két eltérő szemléletmódot tükröznek. Az egyik szerint nincs szükség külön iskolákra (második esély iskoláira), külön intézményrendszerre, hanem az adott intézményi struktúrában belül kell megoldani a problémát (esetleg bevonva a felnőttképzést, a munkapiacot), például lehetővé téve, hogy elméleti oktatás nélkül, szakmai gyakorlat alapján is valamilyen végzettséghez juthasson az egyén. A másik nézet szerint külön iskolákra (második esély iskoláira) is szükség van, mivel az érintett csoport visszavezetése az oktatásba, munkapiaci integrálása hosszabb és a személyiség egészét érintő folyamat.

A második megoldás a költségesebb, az első viszont csak jól működő gazdaság mellett lehet eredményes (Fehérvári–Mártonfi–Török 2008).

A holland-modell

Hollandia több szempontból is példa lehet Magyarország számára. Egyrészt az ottani Regionális Képzési Központok (ROC) nyomán indult el hazánkban a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) létrehozása, a magyar szakképzés centralizálása, másrészt az oktatás rendkívül költség-hatékony. Hollandia kevesebbet költ az oktatásra, mint azt az ország GDP-je megengedné, ehhez viszonyítottan mégis jó eredményeket ér el nemzetközi szinten (Mártonfi 2008a).

A gazdaság erős, Európában az egyik legmagasabb GDP-vel dicsekedhet (World Economic and Financial Surveys 2009). A munkanélküliségi ráta Hollandiában 2-3 százalékos volt, a gazdasági válságot követően is az egyik legalacsonyabb maradt Európában, az Eurostat szerint 3,3 százalékos 2009 júniusában (Eurostat 2009). A legjobb gazdasági mutatójú országok egyike, a magyarnál jóval magasabb, az OECD átlagba simuló a munkaerő-piaci aktivitási arány. A fiatalok munkanélkülisége is kisebb probléma, mint a legtöbb gazdag országban. Alacsony a feketegazdaság aránya és alacsony a korrupciós index is. Éppen ezért a civil szféra – amely a magán- és közszféra diszfunkcióit is hivatott korrigálni – viszonylag erőtlenségre, így a lemorzsolódás-kezelésben is a köz- és kisebb mértékben a magánszférára hárulnak a feladatok (Mártonfi 2008a). Hollandia erősen decentralizált, jelentős a szociális partnerek szerepe és befolyása a gazdaságban, a munkaerőpiacon és a szakképzésben is. A munkaképes korú lakosság képzettsége Hollandiában eléri a legfejlettebb országok átlagát. Az oktatási expanzió töretlen, az oktatásban eltöltött évek várható száma növekszik, az OECD-átlagnál egy évvel magasabb (The Education System in the Netherlands 2007).

A holland oktatási rendszerben a tankötelezettség a közelmúltig 16 éves korig, 2007 óta 18 éves korig, az alapfokú oktatás 4–12 éves korig tart. Az elemi oktatás 12 éves korban zárul, amely után a hatéves egyetemi tanulmányokra, avagy az ötéves szakfőiskolai tanulmányokra jogosító gimnáziumi ágra (előbbi neve VWO, utóbbi: HAVO) lehet jelentkezni, valamint a négyéves szakképzési előkészítőbe (VMBO). Utóbbiba kerül a diákok többsége. A szakképzési előkészítőből a diákok döntő többségének útja a középfokú szakképző intézménybe vezet, de egy kevesen gimnáziumban folytatják tanulmányaikat. Az átjárás – főleg az első két középiskolai évben (13–14 évesen) tipikus esemény, de volumene csökkenően van. Empirikus tény, hogy az elhalasztott választás növeli a szociokulturális hátránnyal indulók esélyét arra, hogy magasabb presztízsű programon/irányban tanuljanak (Mártonfi 2008a).

Az iskolák jelentős hányadát a katolikus és protestáns egyház tartja fenn (24 és 22%-ot), az állami középfokú intézmények aránya 29 százalék, a nem feleke-

zeti magániskoláké 13 százalék. Hollandiában 12 „provincia” és 483 municipalitás jelenti a regionális és a helyi szintet. Ezek komoly szerepet játszanak az oktatásban is, de nem fenntartói az iskoláknak. A pénzügyileg is nagy szabadsággal rendelkező iskolákat ugyanis vegyes összetételű tanácsok, ún. „board”-ok irányítják. Az iskolák pedagógiai autonómiája nagy, és a jelenlegi oktatáspolitikai prioritások között szerepel további növelése (*The Education System in the Netherlands 2007*).

A PISA-felmérésben az ország diákjainak eredménye az OECD egészében átlag feletti. Hollandiában 15 éves korban csak nagyon kevesen vannak, akik „alkalmatlanok” a középfokú tanulmányokra. Arányuk alig több 10 százaléknál – ezzel a tagországok között a finnek és írek mögött harmadikok. A külföldi rendszerek közül az angolt és ezt követően a skandinávot nevezik meg Hollandiában, mint irányadót. A finnektől szerintük az ICT oktatási alkalmazásait, az angoloktól a kompetencia alapúságot érdemes tanulni. A németet nem tartják követésre érdemesnek (*Knowledge and Skills for Life 2001*).

A holland szakképzés duális rendszerben működik, de a tanmühelyi képzés helyett inkább a munkahelyi képzés valósul meg. A szakképzés négy szintre tagozódik, melyen belül a gyakorlati képzési idő változik. Annál magasabb a gyakorlat aránya, minél képzetlenebbek a hallgatók. Az idősebb, az alulmotivált és az iskolai kudarcokkal terhelt diákok tanrendjébe kerül a legtöbb gyakorlati óra. A szakképzés szintjei kimenetszabályozottak, vannak teljes értékűek, és vannak olyanok, amelyek csak részképesítést adnak. Az egyes szintek egymásra épülnek. (*The Education System in the Netherlands 2007*) A lemorzsolódás éppen az egyes szintek közötti átmenetben fordul elő leggyakrabban. A korai iskolaelhagyás a legutóbbi évekig elhanyagolt probléma volt, nem kizárt, hogy csupán az EU-s benchmark 2003-as meghirdetése miatt (50%-os csökkentés kifizése) került fókuszba. A kormány a lisszaboni felhívás kapcsán azt a célt tűzte ki, hogy a benchmarkok tekintetében a három legjobb ország közé kíván kerülni (Mártonfi 2008a).

Hollandiában alacsony volt a munkanélküliség, „mindenkit” felvettek, aki munkára jelentkezett. Sőt, még el is csábították a fiatalokat a szakképzésből, ezt hívták „green pick up”-nak. Ezért Hollandiában is – csakúgy, mint hazánkban – 18 éves korra emelték a tankötelezettséget.

Emellett az oktatáspolitikusok a képzés rugalmasabbá tételétől is a lemorzsolódás csökkenését várják. A négy nagyváros (Amszterdam, Hága, Utrecht és Rotterdam) már kérte a minisztériumot, hogy engedélyezzen egy olyan kísérletet, amely a vizsgákat itt eltörölné. Ehhez azóta más városok is csatlakoztak. Szintén a lemorzsolódást csökkentik az átmeneti osztályok (kísérleti jellegű program), amelyek a legproblémásabb fiatalok gyűjtőhelyei. A kísérletezés szabadsága viszonylag nagy. Vannak tanárok, akik az első szinten nem tartanak elméleti órákat, kizárólag gyakorlatot, csak ennek látják értelmét. Az Equal projektben is résztvevő winschoteni iskolában a természetes tanulás (natural

learning) módszerét alkalmazzák az APS (Nemzeti Iskolafejlesztési Központ) szakmai támogatásával.¹ A tanulók tapasztalati úton, a gyakorlaton keresztül, természetes kontextusban, a gyakorlat során sajátítja el az elméleti ismereteket is. Winschotenben VMBO és MBO közötti nagy lemorzsolódással járó átmenet enyhítésére a 14-18 évesek vegyes csoportjait hozták létre, tehát szakképzési előkészítő korú és már a szakképzésben részt vevő fiatalokét. Olyan motivációs többletet remélnék ettől a kísérlettől, amely megtartja a rendszerben a kimaradásra hajlamos fiatalokat is. A kísérlet eredményei nem kedvezőtlenek, de a szabályozás csak kísérleti viszonyok között engedi meg ezt a szervezési módot. Az ilyen „kísérletek” szoktak változást eredményezni, amit utóbb a minisztérium jogszabályba iktat.

A lemorzsolódók belső tagolódást mutatnak. A fiatalok egy részét a munkapiac szívja el az iskolából, akik kellő tanulási motiváció híján, ám a kedvező munkapiaci helyzet reményében döntenek az iskola elhagyása mellett. Mások sem itt, sem ott nem jelennek meg, úgy maradnak ki az iskolából, hogy a munkapiacra sincsenek jelen. Ez utóbbi csoportot leggyakrabban rossz szociális háttér és valamilyen deviancia jellemzi.

A holland rendszerben korábban léteztek a második esély iskolái, viszont működésükről az a vélemény alakult ki, hogy zsákutcás intézmények voltak, az ott végzők útja nem vezetett sehová, és erősítette a szegregációt. Jelenleg a holland oktatáspolitikusok abban hisznek, hogy a meglévő rendszeren belül kell kezelni a problémákat. Mindent: a felzárkóztatást, pályaorientációt, deviánsok problémájának kezelését a ROC-okon belül kívánják megoldani. Más országban ezek megoldása eltérő logikájú és működésmódú külön intézmények felelősségei. Ezért a ROC-okon belül olyan munkacsoportokat (special needs teams) hoztak létre, amelyek az iskolai pályautak egyengetésével, prevencióval foglalkoznak (Mártonfi 2008a).

A Magyarországnál mintegy másfélszer népesebb Hollandiában 1994-ben még négyszáznál több szakképző intézmény volt. A ROC-ok létrehozásakor csökkent a számuk, 1998 óta 40–43 körül alakul. Az összes szakképzési programkínálat száma jelenleg 700 körül, a képzésben részt vevők száma 650 ezer körül van. Kétféle ROC van. Az egyikben az eredetileg önálló korábbi intézmények teljes integrációját valósították meg, a másikban csak a menedzsmentet egyesítették. Az első számú érvet nem a szakképzés-pedagógia szolgáltatotta, inkább pénzügyi racionalizálás történt, a nagy intézmények ugyanis általában olcsóbbak, de a profilkialakítás és oktatásszervezés is a nagyobb intézményméret mellett szólt. A fúzióalási kényszert az az intézkedés vezette be, hogy egyetlen iskola sem maradhatott fenn, amelyik 600-nál kevesebb tanulót látott el (Mártonfi 2008a). A fúziót alapvetően sikertörténetnek írják le a hollandok. A hátrányok közé sorolják, hogy a menedzsment szempontú döntések kerültek

¹ Az iskolát és a programot bemutató filmünket lásd a DVD-mellékletben.

túlsúlyba a humán és pedagógiai szempontúakkal szemben. A mamutintézmény top menedzsmentje távol van az eseményektől, valamint hogy a ROC-ok nagy és lusta szervezetekké váltak, kevésbé innovatívok. Sokan úgy vélik, hogy a folyamat megtakarítást sem eredményezett, mert nagyon nagy az oktatásszervezési, adminisztrációs és menedzsment költségtöbblet. Ugyanakkor meg vannak győződve arról, hogy az előnyök kompenzálják a költségcsökkenés elmaradását. Magasabb minőséget kapnak ugyanannyiért.

Ha egy fiatal a ROC-ból végzettség nélkül kimarad, a helyi önkormányzatok által alapított Regionális Regisztrációs és Koordinációs Központok (RMC) munkatársa felkeresi az illetőt, és megpróbálja a megfelelő intézményhez irányítani, hogy visszakerüljön a képzési rendszerbe, vagy munkát vállaljon. A munkavállalást a képzéssel egyenrangúan pozitív útnak tekintik, mert a munkapasztalat szintén a beilleszkedést segíti elő, és növeli a majdani képzésekben való részvétel esélyét (Mártonfi 2008a).

Az egyik iskolában az első szint diákjai számára pálya-utakat hoztak létre. A helyhatóság munkát ígért, de ez a vállalkozókon is múlik, és esetleg a nekik nyújtott támogatáson. A vállalkozók azért mennek bele ebbe, mert a tanulás alatt nekik ingyen munkaerő a diák, megismerik őket, és a jobbkat a végzés utána megtartják. A vállalkozások szembesülnek a „kínálattal”, vagy azzal, hogy itt tenni kell valamit. A vállalatok szociális felelőssége is fontos. A vállalkozó is a társadalomban működik, szüksége van helyi társadalomra, így felelős annak állapotáért. Ha nincs a foglalkoztatáson veszteség, akkor magától értetődően alkalmaznak őket. Némi veszteséget azért „érdemes” elviselni, mert ha ezek a fiatalok munkából élnek, akkor szűkítik a gazdaság számára is tolerálhatatlan társadalmi perifériát, amely nemcsak keveset fogyaszt, de devianciája rombolja a társadalmat, ezáltal a vállalkozó piacát. Ezért a társadalmi haszon gazdasági haszonná transzformálódik.

Összegzés

Két évtizeddel ezelőtt a lemorzsolódás problémája leginkább csak a szociológusokat érdekelte. Napjainkban a munkaerőpiac a lemorzsolódókra képzetlenségük miatt nem tart igényt, és azok, ha tartósan munka nélkül maradnak, a társadalom perifériájára, a társadalmon kívülre kerülnek. Gazdasági versenyképesség csak megfelelően képzett munkaerővel valósítható meg. A gazdasági fejlődés és a foglalkoztatás szintjének növelésére nagy lehetőségek rejlenek az oktatásban, a felnőtt- és a szakképzés kiaknázásában, a képzési szerkezet és a munkaerő-piaci igények összehangolásában.

Az állami oktatáspolitikákban a probléma az Unió által kijelölt benchmarkok kapcsán kapott nagyobb hangsúlyt az évtized elején. A magas lemorzsolódási ráta – mint a rendszer egyik fontos kudarcmutatója – rossz fényt vet a mindenkori oktatásirányításra. A szakpolitikák a lemorzsolódást az iskolai kudarcok, a

társadalmi kohézió, az esélyegyenlőség vagy -egyenlőtlenség problémájával kapcsolják össze. Az egyes országok értelmezései és stratégiái összefüggést mutatnak az országok sajátosságaival. Van, ahol a kormányzat még csak most tűzi ki célul az oktatás kiterjesztését. Azokban az országokban, ahol a szakképzésnek hagyományosan kitüntetett szerepe van, ott a lemorzsolódás elleni küzdelemben már hazánk előtt járnak. A *Koppenhágai nyilatkozat* szerint a szakképzés kapcsán a legfontosabb cél a szakképzés minőségének a javítása, valamint a szakképzési rendszerek európai szintű átjárhatóságának és átláthatóságának a biztosítása.

A lemorzsolódás az oktatás egészén belül a szakiskolai képzésben kritikusan magas. A magyar szakiskolákban, 2007-ben a szakiskolások egynegyede morzsolódott le. Éppen ezért különösen hangsúlyos a szakképzés modernizálása, megreformálása.

A probléma gazdasági és oktatáspolitikai jelentősége ellenére a ráfordítások társadalmi támogatottsága nem elég meggyőző. A lemorzsolódás csökkentésével kapcsolatban – oktatásügyi közvélemény-kutatás szerint – a mai magyar társadalomban a szolidaritás gyenge, a válaszadók a társadalmi hierarchia aljáról származó csoportok oktatását nem tekintették kiemelt célnak, a távlati előnyöket nem látták, a lemorzsolódás csökkentésére irányuló komolyabb beruházásokat nem kívánták támogatni (Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2005).

Irodalom

- Adler Judit (2005): Az oktatás kibocsátás és a munkaerő-kereslet összefüggései. In: Schweitzer Iván (szerk.): Munkanélküliség, inaktivitás, munkahelyteremtés, foglalkoztatáspolitikai. Budapest, Kopint-Datorg Konjunktúra Kutatási Alapítvány.
- Andorka Rudolf (1997): Bevezetés a szociológiába. Budapest, Osiris.
- Az Európai Unió és az oktatás, képzés. 2009. január 27.
<https://www.ekvivalencia.hu/main.php?folderID=861>
- Completing the Foundation of Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools, OECD, 2004.
- Common objectives for the development of education in the European Union (2005): In: Education and Training 2010. Conferences on Implementing the EU Work Programme in Hungary. 22 October and 8 November 2004. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- The Danish Vocational Education and Training System: (2008) Danish Ministry of Education 2nd edition, 1st edition on the web: <http://pub.uvm.dk/2005/VET/>
- Denmark. Overview of the Vocational Education and Training System.
<http://extranet.cedefop.europa.eu/livelink/livelink.exe/fetch/2000/199537/customview.html?func=ll&objId=199537&objAction=browse&sort=name>
- Denmark's Contribution to the 2008 Joint Council. Commission Report on the Implementation of the Work Programme "Education and Training 2010".
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport07/dk_en.pdf
- Education at a Glance. OECD Indicators (2008): Paris, OECD Publications

- Europe in figures – Eurostat yearbook 2006–07.(2007) Eurostat. Statistical books. European Commission.
- Europe in figures – Eurostat yearbook 2008. Eurostat. European Commission , 2007
- European benchmarks in education and training
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11064_en.htm
- Fehérvári Anikó – Mártonfi György – Török Balázs (2008) : Nemzetközi összehasonlítás. In: FEHÉRVÁRI ANIKÓ (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest,
- Habók Anita – Szuchy Róbert (2007): A szakképzés helyzete az Európai Unióban. Új Pedagógiai Szemle 2007 február [55–63. oldal]
- Imre Anna (szerk) (2003): Jelzések az oktatásról. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Imre Anna (2005): Az élethosszig való tanulás alapozásának utolsó szakasza: a középfokú oktatás 14 országban. In: Imre Anna (szerk) *A középfokú oktatás nemzetközi tükrében*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Kállai Gabriella (2008): Franciaország. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008
- Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Knowledge and Skills for Life (2001). First Result from PISA 2000. Paris, OECD.
- Kozma Tamás – Sike Emese (szerk.) (2004): *Pedagógiai informatika*. Debrecen, Kossuth
- Kozma Tamás (2006): *Összehasonlító neveléstudomány..* Budapest, Új Mandátum.
- Liskó Ilona (2002): „Hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége” Új Pedagógiai Szemle. 2. sz. 56-69. p.
- Mankiw, N. Gregory (2005): *Makroökonómia*. Budapest, Osiris.
- Mártonfi György (2008a): Hollandia. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008
- Mártonfi György (2008b): Dánia. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008
- Mártonfi György (2008c): A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008
- Oktatásügyi közvélemény-kutatás. (2005),. OKI – Gallup Intézet,.
- Pedagógiai Lexikon I-III. (főszerk: Báthory Zoltán és Falus Iván). Budapest, 1997, Keraban Könyvkiadó, II. kötet.
- Polónyi István – Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest, Új Mandátum.
- Szilágyi Éva Lilla (2005): *A fiatalok munkaerő-piaci helyzete*. KSH.
- The Education System in the Netherlands 2007. Dutch Eurydice Unit. Ministry of Education, Culture and Science, The Hague, November 2007
- Tomasz Gábor (2008): Svájc. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008

UNESCO (2003): UNESCO Gender and Education for all. The leap to equality. Global monitoring report.
World Economic and Financial Surveys .World Economic Outlook (WEO) Crisis and Recovery , April 2009 International Monetary Fund.