

Vasas Szakszervezeti Szövetség

ZÁRÓTAULMÁNY

a GINOP 5.3.5-18 „Munkaerő-piaci alkalmazkodóképesség fejlesztését célzó tematikus projektek megvalósításának támogatása” keretében megvalósult kutatáshoz és pilot projekthez

Dr. Ébl Zsuzsanna

Budapest, 2021

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalomjegyzék

1	Absztrakt.....	2
2	Bevezetés.....	3
2.1	A projekt általános ismertetése.....	3
2.1.1	A projekt céljai.....	3
2.1.2	A projekt tevékenységei és ütemezése, térbeli kiterjedése.....	3
2.1.3	Résztvevők.....	3
2.1.4	A projektgazda és a tevékenységek gyakorlati kivitelezői.....	8
2.2	A projekt előzményei.....	8
2.3	Fogalmi és elméleti háttér.....	9
2.4	Történeti háttér.....	12
3	A projekt tevékenységeinek felépítése és módszertana.....	15
3.1	Dokumentáció és tárgyi feltételek.....	15
3.2	Módszertan.....	15
3.3	Az eredmények mérése.....	17
3.4	Etikai megfontolások.....	18
3.4.1	Adatvédelem.....	18
3.4.2	Anonimitás.....	18
4	A kivitelezés során felmerült problémák.....	19
4.1	COVID-19.....	19
4.2	Alacsony részvétel az online oktatásban.....	20
4.2.1	Könnyebb lett a lógás.....	20
4.2.2	Hiányzó technikai eszközök.....	20
4.2.3	Elégtelen tájékoztatás.....	21
4.2.4	A egyes csoportokban létrejött információs gát.....	21
4.3	Nehezített dokumentáció.....	22
5	A projekt eredményei.....	22
5.1	A bevont fiatalok munkaerő-piaci ismereteinek bővülése.....	23
5.2	A bevont vállalati szereplők érzékenyítése.....	26
5.3	Animációs kisfilm a munkaerő-piacról.....	27
6	Összefoglalás.....	27
7	Javaslatok.....	29
7.1	A bérfeszültség elkerülése.....	29
7.2	Az egykori KTM-ek erőforrásainak újrahasznosítása.....	30
7.3	Az online tér adta lehetőségek jobb kihasználása.....	30
7.3.1	Videóadatbázis létrehozása.....	30
7.3.2	Gamification.....	31
8	Irodalomjegyzék.....	31
9	Mellékletek.....	34

9.1	melléklet: Szülői tájékoztató.....	34
9.2	melléklet: A tanulók bemeneti és kimeneti tudását mérő kérdőív.....	34
9.3	A bemeneti kérdőívre kérdéseire adott helyes válaszok arányai.....	38
9.4	melléklet: A kimeneti kérdőívre kérdéseire adott helyes válaszok arányai...	39
9.5	melléklet: A közös workshopokon használt ábra.....	40

1 Absztrakt

A hazai középfokú duális szakképzésben részt vevő fiatalok munkaerő-piaci ismeretei messze elmaradnak a sikeres és tudatos munkavállalóvá váláshoz szükséges szinttől. A robotizáció előretörésével a fémipari szakmát tanulók munkavállalói ismeretekkel való felvértezése egyre égetőbb feladat, az iskoláknak azonban nincs eszköze erre, a legtöbb intézményben ilyen irányú órákat sem tartanak.

A duális képzésben jelentkező gyakori problémák között kiemelt helyen áll a tanulók és mestereik közötti rossz kommunikáció, egymás nézőpontjának meg nem értése, mely nem ritkán a sikeres tudásátadás és a tanulók jó képzőhelyi szereplésének gátjává válik. Projektünkben iskolákat és a velük képzőhelyként kapcsolatban álló vállalatokat kerestünk fel. Munkánk első két szakaszában a két csoporttal külön-külön foglalkoztunk, majd a harmadik szakaszban közös foglalkozásokon kerestünk megoldásokat problémáikra.

Reményeink szerint olyan módszertant és oktatási segédletet sikerült kidolgoznunk, ami hozzájárul majd ahhoz, hogy a középfokú duális képzésben részt vevő fiatalok nagyobb arányban végezzék el az iskolát és sikeres, tudatos munkavállalóvá váljanak.

A projekt tevékenységei során felmerülő nehézségek hozzájárultak ahhoz, hogy a munkánk nyomán előálló tananyag, animációs kisfilm és javaslatsor valóban adekvát, érvényes és a gyakorlatban jól használható legyen.

Kulcsszavak: szakképzés, munkavállalói érdekképviselés, munkaerő-piaci ismeretek, digitális oktatás

2 Bevezetés

2.1 A projekt általános ismertetése

2.1.1 A projekt céljai

A projekt fő célkitűzése az alsó középfokú duális szakképzésben részt vevő, gépipari szakmákat tanuló fiatalok és az őket képző vállalatok közötti együttműködés erősítése volt. Munkánkkal ahhoz kívántunk hozzájárulni, hogy a gépipari szakmát tanuló fiatalok minél nagyobb arányban végezzék el a képzést, utána pedig szakmájukban helyezkedjenek el, csökkentve ezzel a nem átgondolt pályaelhagyás veszélyeinek, köztük a munkanélküliségnek való kitettségüket. Célunk, hogy a fiatalok jobban helyt tudjanak állni a képzőhelyen és majdani munkahelyükön, alkalmazkodóképességük javuljon. Ennek fontos eszköze a mestereikkel való hatékonyabb kommunikáció.

2.1.2 A projekt tevékenységei és ütemezése, térbeli kiterjedése

A projekt az alábbi tevékenységeket foglalta magában:

1. képzési tevékenység: rendhagyó osztályfőnöki órák, érzékenyítő tréningek, workshopok (2020. szeptember 3. – 2021. május 20.)
2. tanulóknak szánt oktatási segédanyag készítése (2020. január – 2021. július)
3. animációs kisfilm elkészítése (2021. április – 2021. július)
4. az eredmények disszeminációja (2021 augusztusától folyamatosan: az eredmények elérhetők a vasasok.hu honlapról nyíló lapon, konferenciaelőadásokat tartunk, a kisfilmet megosztjuk)

A fenti tevékenységek Magyarország határain belül valósultak meg, a disszemináció várhatóan külföldi, munkavállalói érdekképviseléssel foglalkozó szervezetekhez is elér.

2.1.3 Résztvevők

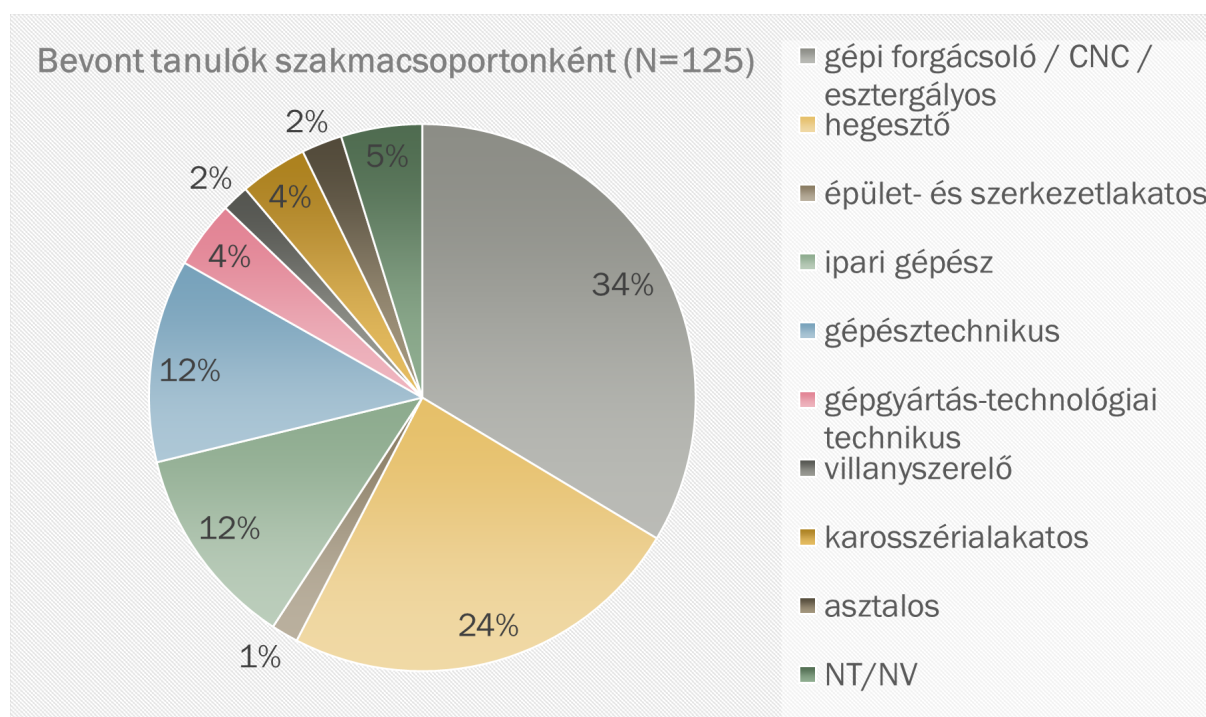
A projektben összesen 186 fő, 134 diák és 52 vállalati aktor¹, illetve oktató vett részt.² Minden helyszínre jellemző, hogy a résztvevők többsége kapcsolatban állt egymással.

¹ A zárótanulmányban vállalati aktornak nevezzük a következő személyeket: a duális képzésben részt vevő mester, mesterasszisztens, HR-vezető, ügyvezető igazgató, a vállalkozás tulajdonosa, képzési központvezető, vállalati képzésszervező, gazdasági vezető.

² A célcsoportok sajátosságainak betudhatóan volt, aki később csatlakozott, és volt, aki előbb lépett ki a projektből.

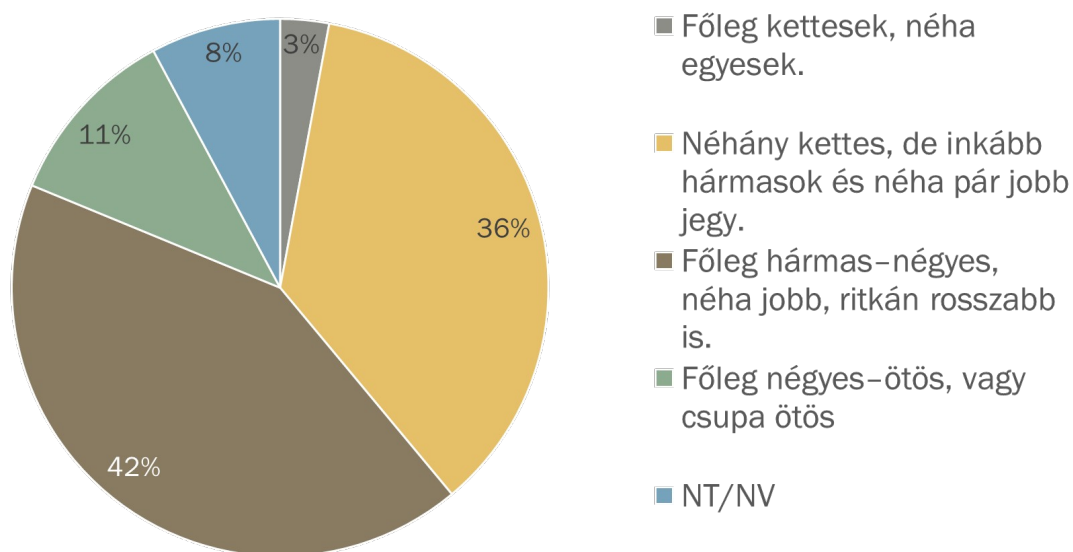
Tanulók

A projektbe a felkeresett 10 iskolából 125 diákot vontunk be. Az iskolák megyénkénti elhelyezkedése a következő: Fejér-megye (1), Bács-Kiskun-megye (3), Győr-Moson-Sopron-megye (1), Nógrád-megye (2), Heves-megye (1), Baranya-megye (1), Borsod-Abaúj-Zemplén-megye (1). A tanulók harmada gépi forgácsoló (illetve CNC-forgácsoló, esztergályos), negyede hegesztő szakon tanul. 12–12%-uk ipari gépésznek, illetve gépésztechnikusnak tanul. Az épület- és szerkezetlakatos, gépgyártás-technológiai technikus, villanyszerelő, karosszérialakatos és asztalos szakokról a diákok kisebb hányada érkezett.



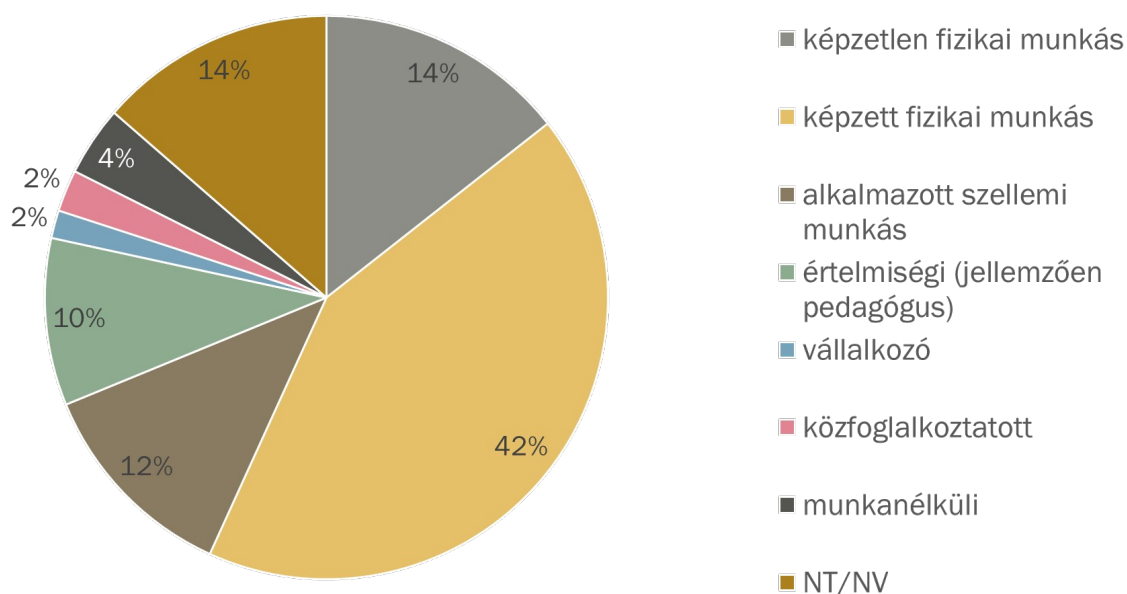
A diákok átlagéletkora a projektbe való belépéskor 17,5 év volt, négyötödük – saját bevallása alapján – közepes tanuló. Harmaduk rendelkezett érettségivel, ők középiskolájuk befejezése után egy éves technikumi tanulmányokat folytattak.

Iskolai reputáció önbesorolás alapján (N=125)

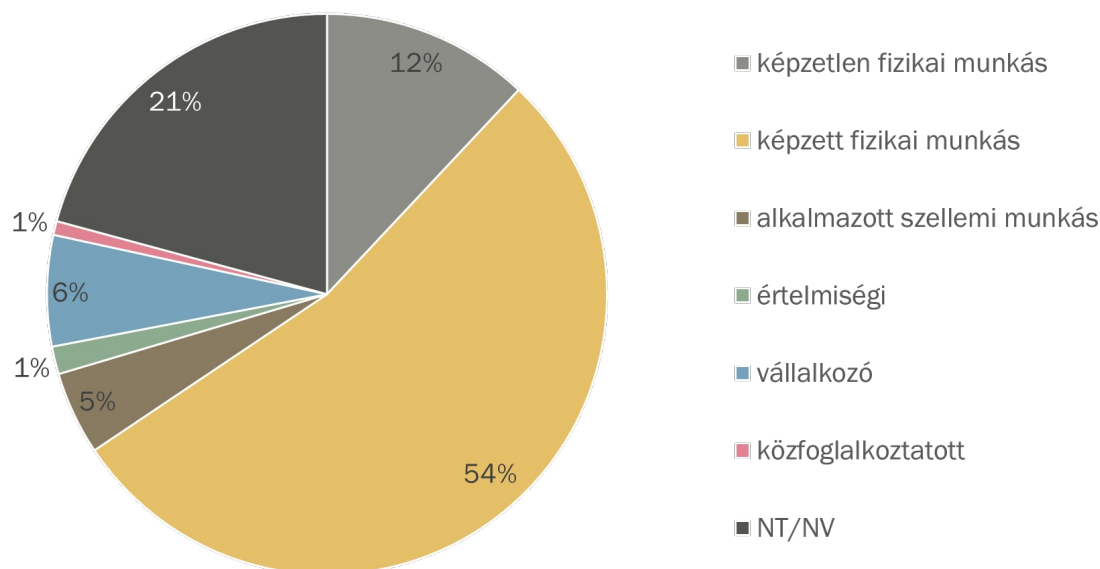


Nyitott, utólag kategorizált kérdéssel a szülők foglalkozására is rákérdeztünk, az esetek harmadában nem kaptunk választ, vélhetően azért, mert a szülők munkanélküliek, bár az is közrejátszhatott, hogy – mint azt a tanulók gyakran megemlítették – sokan élnek csonkacsaládban. (Az egyik szülő – jellemzően az apa – jövedelme ezekben az esetekben vélhetően nem ad hozzá a család költségvetéséhez.) A tanulók válaszai alapján az anyák többsége ápolónő, takarító, varrónő vagy eladó (meglepő módon a válaszok 80%-a esik ezekbe a kategóriákba), az apák jellemzően betanított munkások, szakmunkások vagy gépjárművezetők.

Anya foglalkozása (N=125)



Apa foglalkozása (N=125)



A sárgával jelölt, képzett fizikai munkás kategória nagy aránya mind az anyáknál, mind az apáknál túlzott optimizmusra adhat okot. A valóság az, hogy a tanulók többsége nem tudja, hogy a szüleinek van-e szakirányú végzettsége, vagy végzettség nélkül végzi az adott munkát. A válaszokból csupán következtettünk a valóságra és a lehető legjobb scenáriót vázoltuk fel, a képzett fizikai munkások csoportja mindkét szülő esetében az árbázoltnál kisebb lehet. Külön érdemes felhívni a figyelmet a képzetlen fizikai munkások, a munkanélkülek és a nem tudja/nem válaszol kategóriába esők csoportjára, mely mindkét szülő esetében 1/3 körüli arányt ad ki. A

pandémia által okozott bizonytalan munkaerő-piaci helyzetben ők a legkiszolgáltatottabbak. Az iskola az ő gyermekeik számára jelenthet igazi kitörési lehetőséget, sebezhetőségük miatt a gyermekeik tanulási esélyei is lényegesen romolhatnak.

Végül pedig érdekes adalék, hogy az apák 6%-a vállalkozó, mely arány megegyezik egy korábbi kutatásban kapott eredménnyel (Ébl 2019). Az ő gyermekeik jellemzően azt a szakmát tanulják, ami a vállalkozás profiljába illeszkedik (és amit általában apjuk is tanult). A vállalkozók gyermekei a középfokú duális képzésben tanulók között külön kategóriát alkotnak: az átlagos tanulóval ellentétben nem a deprivált helyzet és kísérőjelenségei generálta nehézségekkel szembesülnek a tanulmányaik során, hanem épp ellenkezőleg, a túltámogató családi háttér akadályozhatja őket.

Általában elmondható, hogy a tanulók érdeklődők és együttműködők voltak a személyes találkozó alkalmával, és körülbelül a felük aktív volt a vállalati aktorokkal közös workshopokon is. Sajnos – mint az később említést kap – a szakképzésben tanulók online iskolai feladatokban való részvétele több okból kifolyólag elképesztően problémás volt a pandémia ideje alatt, ez pedig a projekt őket érintő online programján, a workshopon való megjelenési arányukon is megmutatkozott.

Vállalati szereplők

A projekt céljainak megfelelően felkerestük a bevont tanulókkal képzőhelyként foglalkozó cégeket is, iskolánként 2–13-at, attól függően, hány különböző vállalatnál, vállalkozásnál teljesítenek gyakorlatot a tanulók. A nagyobb vállalatoktól egy-egy mester (kivétel nélkül férfiak) mellett jellemzően a HR-vezető (minden esetben nő) jelentkezett a részvételre, a kisebbektől a tulajdonos/ügyvezető igazgató (mindannyian férfiak). A céges résztvevők életkor tekintetében vegyes csoportot alkotnak. Az átlagos oktató 45 év körüli. A megkeresett cégek nagyjából fele vett ténylegesen részt a projektben. Az érzékenyítő tréningen részt vettek többsége a workshopra is bejelentkezett. Nehézségek esetükben a vállalatnál elérhető technikai eszközök alkalmatlansága, illetve néhány esetben a kellő műszaki ismeretek hiánya miatt jelentkeztek.

A vállalati szereplők többsége részt vett már hasonló eseményen, többen – munkánkat megkönnyítve – konkrét elvárásokkal fordultak felénk, melyeknek felkészülésünk során igyekeztünk maradéktalanul megfelelni. Az őket érintő projekt események során nagyfokú aktivitást mutattak, a további együttműködése lehetőségét többségük felvetette.

2.1.4 A projektgazda és a tevékenységek gyakorlati kivitelezői

A GINOP 5.3.5-18-2018-0007-es számú projekt kedvezményezettje, a Vasas Szakszervezeti Szövetség 25 ezer tagjával a legnagyobb fémipari ágazati szakszervezet Magyarországon. Egyre bővülő feladatkörével, melyben az érdekképviselet mellett a képzés, a tájékoztatás, és az eseti anyagi segítségnyújtás is fontos szerepet kap, 1890 óta támogatja a járműgyártás, gépgyártás és kohászat területén dolgozókat. Különös hangsúlyt fektet a fiatal munkavállalók érdekképviselésére.

A jelen tanulmány alapját képező projekt költségvetését Spieglné Dr. Balogh Livia, a Vasas Szakszervezeti Szövetség elnöke felügyelte. A tevékenységek kivitelezéséért az Egri Oktatási Központ és az SKC-Development Kft. volt felelős, a rendhagyó osztályfőnöki órákat, az érzékenyítő tréningeket és a workshopokat Virágos Ádám érdekképviselési vezető, Márton Szilvia romaügyi kulcsszakértő és Dr. Ébl Zsuzsanna társadalomkutató vezette Sánta Zsuzsanna Katalin tréner iránymutatásai alapján.

2.2 A projekt előzményei

A Vasas Szakszervezeti Szövetség³ 2015 nyarán további 5 ország (Lengyelország, Ausztria, Horvátország, Szerbia, Bulgária) vasas szakszervezeteivel és az ELTE Társadalomtudományi Karával együttműködésben egy az ifjúság munkaerő-piaci helyzetének feltárását, javítását célzó uniós projektet pályázott meg. A pályázat 2016 tavaszán a következő címen és fejezet alatt nyert támogatást: *VP/2015/004/0109, Improving expertise on labour relations' impact on youth employment and employability in Central and South Eastern Europe*. A pályázatot kiíró és elszámoltató szervezet, az EU Association for Employment and Social Innovation (EASI) 2018 tavaszán kapta meg a projektet lezáró dokumentációt. A partnerországokból 1–1 vasas szakmákat tömörítő szakszervezet volt a hazai pályázók partnere,⁴ európai szinten pedig az IndustriAll érdekvédelmi szervezeteket tömörítő szervezet.

Az eredeti projekt célja a duális képzés problémáinak feltárása és a párbeszéd elősegítése volt a duális szakképzés egyes ágensei között a diákoktól a tanárokon át a munkáltatókig, az országos és uniós döntéshozókig. Célunk volt annak kiderítése is, hogy mi tartja távol a fiatalokat a szakszervezetektől és hogyan lehet őket hatékonyabban megszólítani.⁵

³ vasasok.hu (utolsó letöltés: 2017. december 5.)

⁴ Ausztria: PRO-GE, Bulgária: Sindikalna Federacia Metalicy, Horvátország: Sindikat Metalaca Hrvatske, Lengyelország: Solidarność, Sekretariat Metalow-ców, Szerbia: Autonomous TU of Metalworkers of Serbia.

2.3 Fogalmi és elméleti háttér

A duális szakképzés az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (CEDEFOP) definíciója szerint olyan oktatási forma, melyben *„az oktatás vagy képzés oktatási intézményben vagy képzési központban, illetve munkahelyen eltöltött időszakokat is magába foglal, a helyszín különböző időszakonként változhat.”* (Horn – Varga, é.n.:1)

A fent említett, 2017 nyarán lezárt uniós projekt során az egyes országok kutatói számára világossá vált, hogy a középfokú duális képzést érintő problémák lényeges komponensei a diákok jelentős részének rossz szociális helyzete és motivációs hiányosságai. Mindkét probléma jelentős mértékben kihat az iskolai sikerességre.

A fiatalok későbbi munkához jutása szempontjából elsődleges fontosságú az oktatásban töltött idő hossza és minősége, a szakmaszerzés. A korai iskolaelhagyás a szegénységben élők és a roma fiatalok körében sokkal magasabb, mint a társadalmi átlag (Havas et al. 2002:182.) A szegénységből való kiemelkedés pedig elsősorban oktatással valósulhat meg. (OECD 2017:23)

A szegény családokból származó fiatalok az általános iskola elvégzése után nagyobb arányban tanulnak tovább szakközépiskolákban (korábbi nevükön szakképzőkben, szakmunkásképzőkben, szakiskolákban), mint szakgimnáziumokban, vagy szakképzettséget nem nyújtó gimnáziumokban (Hajdu et al. 2014:5).⁶ Bár az iskolaválasztás esetükben a jobb anyagi helyzetben lévőkre jellemzőnél nagyobb arányban nem tudatos (Liskó 2006:167, Bauer–Szabó 2009:37), a közoktatásnak ez a formája számukra – és *gyenge kötéseik* (Coleman 1988:96, Clark, J. 1996:181, Granovetter 1982:1361) alacsony minősége nyomán igazán *számukra* – kitörési lehetőséget jelenthet, vagy jelenthetne. A tapasztalat ezzel szemben azonban azt mutatja, hogy *„a szakképzések hozzájárulhatnak a társadalmi egyenlőtlenségek elmélyítéséhez.”* (Horn – Varga é.n.:3)

A beiratkozástól a szakma megszerzéséig vezető folyamat sikerességében elsődleges szerepet játszik a motiváció fenntartása. A középfokú duális szakképzésben részt vevők között tapasztalható elképesztő motivációs deficit (Havas et al. 2002, Liskó 2006, Makó et al. 2016a) komoly akadályt gördít – az egyébként kormányzati szinten megfogalmazott szándék – a fiatalok minél nagyobb arányú szakmaszerzése elé.

⁵ Ebben a kérdésben hazánkban meglepő eredményeket kaptunk: a megkérdezett diákok többségének nincsenek elképzelései a munkavállalói érdekképviselétről, többségük a szakszervezet szót sem hallotta még.

⁶ A többi középfokú oktatási forma népszerűsége az alsó szintű szakképzéssel szemben az OECD államokra általában jellemző. (OECD 2017:24)

A szakképzés rendszere 2010 után átalakult: létrejött (újra alakult) Magyarországon a duális szakképzés. Azóta több kutatás is készült arról, hogy mennyiben nőtt a képzés hatékonysága, mennyiben felel meg jobban az ipar által támasztott elvárásoknak, stb. (Makó et al. 2016, Hajdu et al. 2014) Ezekben a kutatásokban gyakran elhangzik, hogy a rendszer komoly gondja, hogy a diákok (egyre növekvő arányú) tömegei hátrányos helyzetű családokból kerülnek ki, akiknek a problémáira a rendszer egyre kevésbé képes hatékony válaszokat adni⁷ (Liskó 1997:6, Makó et al. 2016, Hajdu et al. 2014).

A projekt előzményei között bemutatott, 2016 novembere és 2017 májusa között lezajlott, a középfokú duális szakképzést vizsgáló nemzetközi kutatás magyar része tapasztalataiban alátámasztja a szakirodalom fent említett megállapításait, új aspektusokkal egészítve ki azokat.

Erre egy 2017 szeptembere és 2018 júniusa között lezajlott kutatás épült, amely arra kereste a választ, hogy milyen összefüggés lehet a két fent vázolt lényegi probléma, a diákok szegénysége és motivátlansága között, illetve milyen igények, elvárások mentén rajzolódnak ki a szegénységben élő és a jobb anyagi háttérű diákok által mutatott motivációs különbségek. Az ennek nyomán született doktori értekezés a fémipari szakmákra koncentrált, melynek egyik oka, hogy az ún. *hiányszakmák* között ezek rendre egyharmad, vagy a fölötti arányban fordulnak elő (vö: KEMKIK 2018). Míg a mezőgazdaságban a technikai fejlődés és a hazai viszonyoknak a nyugat-európaiakhoz képest való lemaradása kevésbé hangsúlyos, a szolgáltatóiparban pedig nincsenek nagy, a duális képzésben részt vevő cégek, addig a vasas szakmákban a technikai fejlődés gyors, gyorsul. A Vasas alapkutatásának egyik szándéka az ellentmondások feltárása volt: hogyan lehetséges, hogy a technika fejlődése és a felvevőpiac bővülése a hazai vasiparban a jövőben nem a munkaerő beáramlását, hanem éppen ellenkezőleg – az egyre nagyobb fokú gépesítettség (az *ipar 4.0*⁸) nyomán – nagy tömegek munkaerőpiacról való kiszorulását vonja majd maga után? A válasz az egyre összetettebb tudást igénylő munkakörökben működtethető gépek térhódításában és az iparnak az egyre képzettebb munkaerő iránti igényében keresendő. (vö: Szalavetz 2016)

A jelenlegi, iparhoz kapcsolható munkaerő-piaci folyamatok azt az illúziót keltik, hogy az autógyártásban, a gépgyártásban és a műszergyártásban tapasztalható növekedés és a munkaerő beáramlása a jövőben is fenntartható lesz. Az *ipar 4.0* kétségkívül gondoskodik majd arról, hogy a műszer-, jármű- és gépipar növekedése

⁷ Ahogy Liskó Ilona kutatása alapján nem volt erre képes már 1996-ban sem.

⁸ A negyedik ipari forradalomra, a robotizáció széleskörű elterjedésére utaló, többek között az MKIK által is használt kifejezés (vö: Kamaraonline 2017).

folytatódjon, a robotizáció azonban rövid időn belül vélhetően kiszorítja majd azokat, akik szakmájukon belül kevésbé sokrétű tudással rendelkeznek, tanulási és így adaptációs potenciáljuk alacsony és nem tudnak lépést tartani az innovációval. A klasszikus kétkezi munka a jövőben háttérbe szorul. (Sachs et al. 2015) Félő, hogy éppen azok a csoportok esnek majd ki ezáltal végleg a munkából, akik már eddig is a társadalom legkiszolgáltatottabb részét alkották. Projektünk eseményei során komoly hangsúlyt fektettünk arra, hogy a tanulók jobb rálátást kapjanak ezekre a folyamatokra, a vállalati szereplők pedig hatékonyabban tudják segíteni leendő munkavállalóikat abban, hogy szakmájukban sikereket érjenek el.

Végül pedig szükséges néhány szót ejteni arról is, melyek azok az előnytelen döntések, amelyek kivédésével út nyílik az előnyös és fenntartható munkaerő-piaci, illetve életvezetési stratégiák kialakítása felé. A korai iskolaelhagyás, idő előtti munkába állás, feketemunka végzése, a tájékozódás és nyelvtudás nélküli külföldi munkavállalás a legnagyobb fenyegetések, de a korai szülővé válás, a felkészületlenül indított vállalkozás, vagy az, hogy rosszul választják meg példaképeiket (ilyennek gondoljuk a pillanatnyilag felkapott influenszereket, erőszakról éneklő előadókat, vagy adott esetben – mint erre egy korábbi kutatásban példát láttunk – bűnözőket), a rossz hitelfelvétel szintén sokakat érinthet, és hosszú távon negatívan befolyásolja az egyén boldogulását. De gondolhatunk akár olyan, rövid távon negatívan ható, de hosszú távon hatásaiban összeadódó döntésekre is, mint amiről egy mester beszélt egy érzékenyítő tréningen:

„Amíg a szülővel föl nem veszem a kapcsolatot, addig valóban az van, hogy a paplan alatt a telefonjával szórakozik, és az a játék, amit játszanak, hogy ki alszik el legkésőbb, ki tud legtovább fennmaradni. Így aztán valószínűleg 2–3 óra körül alszanak el, és akkor meg 6-ra menni kell műszakba. És ott ülve alszik el előttem. És ezt szúrta ki, hogy most vagy beteg, vagy másvalami van. Az apját nem értem el, mert külföldön volt, ezért orvoshoz küldtem, hogy vizsgálja már meg. Hogy nem lát, nem hall, süket, mi a túró. Kiderült, hogy a hallása jó, a látása jó.” (mester, Baranya-megye)

2.4 Történeti háttér

Az 1884-es XVII. törvény volt hazánkban az első, az ipari szakképzésre vonatkozó jogszabály. 1922-től minden, 25 vagy annál több tanoncot foglalkoztató üzem kötelezhető volt tanonciskola fenntartására (Szabó G. 1997:27, idézi: Zsoldos 2016). A II. világháború után állami kézbe került ipari létesítményekben kiüresedett a duális rendszer, a kibővült anyagi és személyi ráfordításbeli lehetőségeknek köszönhetően a

képzés egységesebbé és alaposabbá vált. 1961-ben a szakképzés kétfelé vált: az alap- és az emeltszintű képzésre. 1975-ben újra egységessé tették a képzést.

A rendszerváltás után a szakképzés lejtmenetbe kezdett: a képzettek száma és a képzés minősége is folyamatosan csökkent. 1990 és 1993 között gyakorlatilag megszűntek a nagyüzemi képzőhelyek. A gépipar leépülésével az érintett szakmák (lakatos, hegesztő, fémesztergályos, stb.) kevésbé keresetté váltak az oktatás piacán, ezért az ezeket oktató szakokra – az alacsony belépési követelmények nyomán – a legnagyobb oktatási és/vagy szociális hátrányokkal küzdő diákok kerültek be. Ehhez járultak azok a negatív társadalmi változások, melyek a szülők munkahelyének elvesztésével, és a munkanélküliség csatolt problémáinak (alkoholizmus, a családi háló meggyengülése, stb.) tömeges megjelenésével és erősödésével jártak. (Liskó 1997:3) A szakképzés presztízsének drasztikus csökkenése és a '90-es évek közepére már erősödő demográfiai hullám a szakképzésben részt vevők (különös tekintettel a gépipari szakmákra) számának esését eredményezte, ezzel együtt pedig azt, hogy a fejkvótától nagyban függő iskolák egyre több olyan diákot is felvettek, akiknek iskolai eredményeik miatt korábban nem lett volna esélyük a szakmunkásképzésbe való bekerülésre. Az alsó-középosztály elszegényedésével és a kényszerűen kinyitott kapukkal leírható folyamat oda vezetett, hogy a szakképzés – még inkább, mint korábban – a szocializációs hátrányokkal és tanulási nehézségekkel küzdő diákok gyűjtőhelyévé vált. A rendszerváltás után fokozatosan visszanyesett oktatási költségvetés miatt ráadásul pont ebben az időszakban szűntek meg azok a felzárkóztató foglalkozások, különórák is, amik addig a hátrányos helyzetű diákokat többé-kevésbé hatékonyan segítették a tanulásban. (Liskó 1997:4,7) Ezeknek a programoknak a hiánya az eltelt időben még súlyosabb problémaként jelentkezik (Makó et al. 2016a:66).

Az 1994-es Kamarai törvény hozzájárult a jelenlegi rendszer alapjainak lefektetéséhez. (Vámosi 2015:98) 1996-ban megalakult az Országos Szakképzési Tanács. Az 1994 és 1996 közötti időszakot a szakképzés konszolidációjának, a 1997 és '98 közöttit pedig új fejlődési pályára állításának központi szándéka jellemezte. Az 1994 és 1998 közötti kormány a közoktatás egyik céljaként tűzte ki, hogy mindenki megszerezze a középfokú végzettséget. Ennek érdekében az oktatási kabinet a tankötelezettségi kort 16-ról 18 évre emelte meg. A szakképzésben ennek nyomán létrejövő 2+2 éves, „akadémiai, bölcsész típusú, virtuális szakképzési modell” (Szilágyi 2018: folyószöveg), a 12 évfolyamos „kisgimnáziumi”, azaz a gimnáziumokéhoz hasonlóan erős alapműveltséget adni kívánó képzés utópikus elképzelés volt (uo).

1998 és 2000 között bevezették a Nemzeti Alaptanterv (NAT) kerettantervi rendszert. 2009-ben központi, a szakképzést érintő kezdeményezésként felmerült az előrehozott szakképzés elképzelése⁹, ami akár a 3 éves rendszerre való átállás előszelének is tekinthető, 2010 novemberétől pedig 48 szakmában pilot-szerűen elindult az a duális képzés, melyben 9–11 osztályokban már ismét csak szakmai tárgyakat oktattak.

A szakképzésben megjelent válságjelenségek konszolidálására több intézkedés született. 2008-ban ezek sorába illeszthető volt az ún. TISZK-ek létrehozása és a szakképzés kivitelezésének munkaerő-piaci szempontokhoz való közelítése. A szakképzésben szándékaiban új korszakot nyitó, hatékonyabb szervezést¹⁰, a munkaerőpiacjal való kapcsolat erősítését célul kitűző Területi Integrált Szakképző Központok rendszere – azzal, hogy a gyakorlati oktatás tárgyi eszközeinek megújítása kapcsán támogatandó intézmények létszámát három éves átlagban 1500 főben határozta meg – egy erős központosítási törekvést mutat. (Horn et al. 2009) A önkormányzati fenntartású szakképző iskolák állami fenntartásba vétele nyomán a TISZK-ek 2013 nyarán megszűntek.

A duális képzés megerősítésére irányuló szándékoknak, mely napjainkig az állam és a kamarák egyre növekvő szerepvállalása mellett zajlott, zajlik le, már a 2000-es évek közepén voltak előjelei. A gazdasági szereplők és a szakképzés közeledésének eredményeként az Oktatási Minisztérium már 2004-ben 16 szakma, majd 2008-ban a Szociális és Munkaügyi Minisztérium további 11 szakma gondozását átadta az MKIK-nak közjogi feladatként.

2010. november 11-én keret-megállapodás jött létre a Magyar Kormány és a MKIK között annak a célnak az elérése érdekében, hogy *„[...] a szakmai képzés szerkezete, a kibocsátott tanulók száma és felkészültsége minél jobban és rugalmasabban alkalmazkodjon a gazdaság, a munkaerőpiac igényeihez, piacképes tudást adjon a tanulók számára.”* (MKIK 2010b:1)

2011 szeptemberétől már élesben is elindul a rendszer (Németh 2012); lényegi változás, hogy ekkortól a gyakorlati idő 50%-kal nagyobb arányt képvisel a korábbihoz képest. 2012-ben a duális képzésben részt vevő cégek számára bevezették az új normatív finanszírozás rendszerét. Ekkor vezették be a 8 osztályra épülő 3 éves szakmatanulási rendszert. 2012 áprilisában új szakmai vizsgakövetelmény-rendszer jön ki. 2012. szeptember 1-jétől 77 szakmában pilot-szerűen kerettantervek alapján oktatnak, egy

⁹ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2009. évi XLIX. törvénnyel történő módosításával a szakiskolai képzés rendszerében megjelenő újabb képzési forma (OKM-SZMM közös közlemény, 2009. október 3.)

¹⁰ A TISZK-ek hatékonyságának kritikáját lásd itt: Vámosi 2015:88.

évvel később, 2013. szeptember 1-től teljes körűen bevezetik a szakképzési kerettantervet és szélesebb körűvé válik a duális képzés. 2013 az áttörés évének is tekinthető: ez év szeptemberétől ténylegesen 3 éves képzésről beszélünk (a választható, 2 éves érettségi felkészítés erre épül).¹¹ Ebben az évben megjelentek a Hídprogramok is. Utóbbiak olyan, az általános iskolából kiesett fiatalok szakmához jutását segítik, akiknek ezek nélkül nem lenne esélyük az elsődleges munkaerőpiacon való elhelyezkedésre.

2015-ben megtörtént a szakképzési intézményrendszer integrációja és létrejöttek a szakképzési centrumok. Ezzel párhuzamosan a fenntartó oldalán is történtek változások: a Nemzetgazdasági Minisztérium átvette a szakképző intézményeket, a KLIK-ből (Klebsberg Intézményfenntartó Központ) a szubszidiáris elvek mentén kiépülő szakképzési centrumokba (SZC-k) kerültek át az iskolák.

2016-ban létrejött a szakgimnáziumok rendszere, a szakképzőket onnantól szakközépiskoláknak nevezték, a szakközépiskolák szakgimnáziumok lettek. A változás, ami a 2016/17-es iskolaévvvel kezdődően lépett érvénybe, a hagyományos gimnáziumokat nem érintette.

A 2010 előtti, négy éves rendszerrel szemben, mely két éves közismereti képzést és két éves gyakorlati képzést foglalt magában, a legutóbbi átalakításig a struktúra három éves szakmai képzést és opcionális, két éves érettségire való felkészítést nyújtott a tanulóknak. A korábbi rendszerrel ellentétben nem a harmadik, hanem már az első évtől kaptak műhelygyakorlati képzést és akár már az első (általános esetben a második) évtől vállalatoknál tanulhattak a diákok.

A 2020/21-es tanévtől a szakgimnáziumok ötéves technikumokká alakultak, melyekben az érettségi megszerzése a cél. Ezekben az intézményekben első két évben alapozó tárgyakat oktatnak, melyek során ágazati ismereteket szereznek. Ezt a 10. év végén alapvizsga, majd szakmaválasztás követi. A technikumok törekszenek rá, hogy a tanulók a 11. évfolyamtól duális rendszerben folytassák tanulmányaikat.

A szakképző iskolák, melyek a legutóbbi átalakításkor szakközépiskolák lettek, most újra szakképző iskolák. Utóbbiakban a képzési idő továbbra is 3 év, melyből az első évben az alapozó tárgyakon van a hangsúly. Ez alatt az egy év alatt szintén ágazati ismereteket szereznek a tanulók. A 9. évfolyam itt is alapvizsgával zárul, mely után az ágazaton belül szakmát kell választaniuk a tanulóknak. Ezt követően a korábban kialakított duális rendszerben tanulnak tovább.

¹¹ 2016-tól formailag a képzés az érettségire való felkészüléssel együtt teljes, a diák választhatja, hogy a 3. év után kilép a képzésből.

A korábbi rendszerrel ellentétben 2021. január 1-től csak olyan képzőhely vehet részt a duális szakképzésben, amelynél tényleges termelőtevékenység zajlik. Ezzel kiesnek a rendszerből a KTM-ek, azaz a kizárólag gyakorlati képzési célt szolgáló tanműhelyek. A pilotba két, egy kisebb, Baranya megyei és egy óriási, Győr-Moson-Sopron megyei KTM-et is bevontunk. A kisebb KTM átalakult és tovább folytatja a működését, a nagy KTM viszont már csak kifutó rendszerben képez, az állami támogatás megszűnésével az egykor 100 tanulót oktató hely befejezi tevékenységét.

3 A projekt tevékenységeinek felépítése és módszertana

3.1 Dokumentáció és tárgyi feltételek

A projekt minden tevékenysége jól dokumentált, a tevékenységek írásos, képi, illetve hanganyagai elektronikus formában rendelkezésre állnak, az ESZA-kérdőívek, jelenléti ívek, a tanulók által készített rajzok és kitöltött tudásfelmérő lapok szintén igazolják az elvégzett munkát.

A kutatáshoz használt tárgyi eszközök: laptop, papír, toll, autó, fényképezésre alkalmas mobiltelefon, illetve a fókuszcsoportokhoz felhasznált színes lapok, élelmiszerek, alkoholmentes italok, ajándék táblacsoki, számítógép, szoftverek és platformok (MS Office, Zoom, SPSS 22, Mentimeter).

3.2 Módszertan

Az középfokú duális képzésben részt vevő tanulók körében országosan hatékonyan használható munkaerő-piaci ismeretekre és pozitív megküzdési stratégiákra irányuló tananyag kidolgozásához 10 iskolát kerestünk fel, melyek kiválasztásában a *nem valószínűségi mintavételi eljárások* két fajtáját, a *deviáns eset alapú* mintavételi elvet (Patton 1990) és a *maximum variáció elvét* (lásd pl. Suri 2011, Patton 2002) ötvöztük. A deviáns (vagy szélsőséges) eset alapú mintavétel abban áll, hogy kutatásunk tárgyát – lényegében – annak szélsőséges eseteit megvizsgálva tárjuk fel, mert ezekből jóval több és sokrétűbb információ nyerhető ki, mint a szokványos esetekből. M.Q. Patton úgy véli, hogy ez a módszer kiválóan alkalmas nemzeti programok eredményeinek vizsgálatára. (Patton 1990:170) Patton szerint a nemzeti programok helyi szinten nagyon jól, nagyon rosszul és a kettő között széles skálán teljesítenek, a két szélsőség vizsgálata pedig egyebek mellett azt is megmutatja, hogy milyen körülmények között és feltételek teljesülése esetén működik hatékonyabban és alacsony hatékonysággal egy-egy program. (Patton 1990:170)

A *maximum variáció elvének* alkalmazásakor bizonyos kulcsdimenziókat alkotunk, és úgy alakítjuk ki a mintánkat, hogy az az egyes dimenziókat figyelembe véve a lehető legváltozatosabb legyen. Az ilyen mintavétel lényege a mintázatok megragadása, melyek az egyes dimenziók szerinti különbözőségek nyomán kialakuló jelenségekre világítanak rá. (Suri 2011:5) H. Suri szerint a maximum variáció elve hatékonyan alkalmazható döntés-előkészítést szolgáló kutatások során, mert az így kapott eredmények szélesebb rálátást biztosítanak egy-egy rendszer működésére és felszínre hozzák a problémákat (Suri 2011:5).

Az iskolák közül kettőben (egy „jó” és egy „problémás” iskolában) előzetesen, 2019 tavaszán próbaórákat tartottunk, melyek során kialakítottuk a rendhagyó osztályfőnöki órák anyagát. Ezeken a helyeken tanműhelybejárások során vállalati aktorokkal beszélgettünk, hogy tájékozódjunk a szakképzés aktuális változásainak terepen megjelenő vonatkozásairól.

A fent említett módon kiválasztott iskolákban vasas szakmákat tanuló, 16 év feletti tanulóknak rendhagyó osztályfőnöki órákat tartottunk 2020 szeptemberében és októberében. Ezek anyaga a 10. alkalomig folyamatosan alakult, javult, újabb témákat és szempontokat hozva be, az egyes témákra szánt időt fontosság szerint optimalizálva.

Az órák tapasztalatait összegyűjtve kialakítottuk a vállalati aktoroknak szánt érzékenyítő tréningek anyagát. Az érzékenyítő tréningek közül 2 jelenléti, 9 pedig online formában valósult meg.¹² Az érzékenyítő tréningek anyaga aszerint változott, hogy az adott helyszínen milyen problémákat jelöltek meg a tanulók a rendhagyó osztályfőnöki órák során, de az etap végéig kisebb témabeemelésektől eltekintve nagyjából statikus volt.

A rendhagyó osztályfőnöki órákon és az érzékenyítő tréningeken összegyűjtött információk alapján Sánta Zsuzsanna Katalin tréner iránymutatása alapján, Virágos Ádám elképzelései szerint kialakítottuk a tanulókat és a vállalati szereplőket egyaránt bevonó workshopok anyagát, melyeket szintén kénytelenek voltunk online formában megvalósítani. A workshopok anyaga a 7. workshopig minimális változtatásokon ment át, utána pedig már egyáltalán nem változott. A workshopok célja az volt, hogy a résztvevők a játékokon keresztül felismerjék: értékeik és céljaik nem állnak olyan

¹² 10 helyett összesen 11 ilyen alkalom volt, mert az egyik helyszínen megismételtük az eseményt. Azért döntöttünk így, mert a kérdéses tréningen elsőre mindössze egy fő jelent meg. Ezt az alkalmat arra használtuk fel, hogy – mintegy mélyinterjút készítve – alaposabb betekintést nyerjünk egy a hatályos átalakulások miatt nehéz helyzetbe került képzőhely életébe.

távol egymástól, mint kezdetben gondolták. Azt szerettük volna elérni, hogy a résztvevők megnyíljanak egymás nézőpontjai felé, csapattudatuk erősödjön.

3.3 Az eredmények mérése

A tanulókkal a rendhagyó osztályfőnöki óra elején (papír alapú) bemeneti tudásfelmérő kérdőívet töltettünk ki, ahol munkavállalói, illetve munkaerő-piaci ismereteket és a munkavédelmet érintő kérdésekre válaszoltak. A kérdőívet a projekt végén, a közös workshop után ismét kitöltötték online formában. A kimeneti tudást mérő kérdőíven ugyanazt a becenevet használták, hogy a különbség akár személyenként is mérhető legyen. A helyes válaszok – és egyes kiemelt esetekben a hibás válaszok – arányait bemutató statisztikák a projekt eredményeit bemutató fejezetben jelennek meg.

A bevont tanulók és vállalati szereplők egymással szembeni attitűdjei némileg javulni látszottak, de ennek mérésére nem volt lehetőségünk. A workshop végén mindkét csoport tagjainak feltettük a kérdést, hogy milyen tanulságot vonnának le a játékokból. Válaszaik alapján minden eseményen voltak olyan pillanatok, mikor a résztvevők rácsodálkoztak egymás szempontjaira és felismerték: a nézőpontjaik különbözőek, az értékeik és céljaik azonban közősek.

A projekt tanulságai alapján elkészült animációs filmet széles körben bemutatjuk a célcsoportnak. Az elkészült tananyag írásos és ppt formában letölthető lesz, illetve tervezzük, hogy készítünk belőle egy „tanári” verziót, mert ők nagyobb eséllyel mélyednek majd el a témákban, és közvetve eljuttathatják az üzeneteket a tanulóknak.

3.4 Etikai megfontolások

3.4.1 Adatvédelem

A projekt megkezdése előtt minden kivitelező írásban nyilatkozott arról, hogy a projekt során tudomására jutott személyes információkat harmadik személy részére nem adja át, illetve a kapott adatokat csak összesítve, anonim formában, csak megyei bontásban közli.

A kutatásban 16. életévét be nem töltött személy nem vett részt. A kutatásban részt vett diákok szüleit, gyámját a hatályos jogszabályok szerinti módon, a felkért iskolák egy – általam biztosított – formalevélben a Kréta rendszeren keresztül, illetve postai

úton részletesen és időben tájékoztatták a tanuló kutatásban való részvételéről (lásd: 9.1. sz. melléklet). A szülők beleegyezése minden általam ismert esetben vélelmezhető volt. Az intézmények vezetőinek írásos beleegyezése minden esetben megtörtént.

Az intézmények a COVID-19 járvány miatt megnövekedett adminisztráció okán nem tudták vállalni, hogy a Európai Szociális Alap kérdőíveit a 18. életévüket be nem töltött tanulókkal a szülő aláírás végett hazaküldik és azokat kötelezően visszaszedik. Ha ragaszkodtunk volna ehhez a kitételhez, a legtöbb tanuló elesett volna a programban való részvételtől. Félő, hogy digitális kirekesztettség, a nyugodt és rendezett családi körülmények hiánya miatt¹³ pont az a hányaduk esett volna ki, amelynek alacsony érdekérvényesítő potenciálja és szocio-ökonómiai státusza okán a program a legtöbbet nyújtotta.

A kutatás résztvevői a projekt tevékenységeinek megkezdése előtt írásban, illetve szóban tájékoztatást kaptak a projekt céljairól és arról, hogy az általuk adott információk anonim módon kerülnek felhasználásra. A tevékenységek megkezdése előtt minden résztvevő beleegyezett a részvételbe. A kutatás során kapott adatok rögzítése, tárolása és közlése az MTA Tudományetikai Kódexében¹⁴ foglalt erkölcsi és etikai alapelveknek megfelelően történt.

3.4.2 Anonimitás

A projekt kivitelezői a projekt során gyűjtött információkat személyhez kötötten nem, csupán aggregált formában, megyei bontásban teszik közzé. Az anonimitás segítségünkre volt egy olyan közegben, ahol egymással gyakran ellentétes érdekeket képviselő, és/vagy hierarchikus viszonyban álló személyek vannak jelen. A főnökbemosztott, munkaadó-munkavállaló, illetve oktató-diák viszonyban nemritkán érzékeny témák is felszínre kerültek.

¹³ Egy Baranya megyei intézményvezető és egy elméleti oktató így beszélt erről az alapkutatásban: „Azért ezeknél a családoknál előfordul, hogy nincs ám otthon áram. Vagy toll. Például. Kimegy az ügyintéző, alá kell valami írni, és először nem érti, mit olvas, utána meg nem tudja aláírni, és nem is tudná, ha a gyámügyesnél teszem azt, nincs toll. / Vagy nincs asztal, amire letegye a papírt. / És akkor is csak odakapar valamit.”

¹⁴ A Magyar Tudományos Akadémia Közgyűlése 25/2010. (V. 4.) számú határozatával elfogadott dokumentum.

4 A kivitelezés során felmerült problémák

4.1 COVID-19

A 2020 márciusában Magyarországon is komoly társadalmi intézkedéseket követelő COVID-19 világjárvány miatt projektünk több ponton is módosult. Az indulás csúszott, mert a kiírónál megakadtak az adminisztrációs folyamatok, végül 2020 szeptemberében meg tudtuk kezdeni munkánk lényegi részét, az iskolák látogatását. A látogatások során maradéktalanul betartottuk a hatályos járványügyi előírásokat, kezünket szigorú rendben fertőtlenítettünk (eszközök kiosztása előtt és begyűjtése után, és ezen felül körülbelül negyedóránként) és az intézményekben maszkot és esetenként ezen felül arcpajzsot viseltünk. A visszkapott tollakat távozás előtt alkoholos vegyszerrel letisztítottuk.

A diákok számára a második iskolalátogatástól szívószálas üdítőt és egyenként csomagolt rágcisnivalót vittünk, hogy csökkentsük a szoros kontaktusok számát. Két esetben, mikor a tér túl kicsi volt az evés-iváshoz szükséges megfelelő távolságtartáshoz, csak távozáskor osztottuk ki az ellátmányt.

A járvány miatt az iskolák többsége szigorú látogatási rendet tartott, mely miatt a látogatások engedélyeztetését általában a szakképzési centrumoktól kellett kérnünk. A látogatásokat szigorúan az előadás idejére szorítottuk, nem vettünk részt intézmény- és tanműhelybejáráson, mint a korábbi, hasonló kutatások során.

A megkeresett iskolák közül kettő a járványhelyzet miatt nem fogadott bennünket, kettő esetében pedig a látogatásunkat előbbre kellett hozni a tervezettnél, mert az adott szakképzési centrumok 2020. október 1-től látogatási tilalmat vezettek be az intézményeikben. A járványügyi adatok hirtelen romlása miatt 2020. november 10-től ismét digitális oktatásra álltak át az iskolák, a rendezvényeket szintén újra központilag korlátozták, így az utolsó „élőben” megtartott érzékenyítő tréningünk 2020. november 5-én volt. A résztvevők közötti távolságtartás azonban itt sem tette lehetővé klasszikus tréningfeladatok kivitelezését, ezért az esemény inkább egy előadásra és az azt követő, tematikus beszélgetésre korlátozódott.

Újra a halasztás mellett döntöttünk, de 2021 februárjában már világossá vált: erősen bizonytalan, hogy a tanév vége előtt újabb enyhítések lesznek, ezért márciusban megkezdtük az érzékenyítő tréningek sorát, online formában. Az iskolák 2021 május 10-én újra kinyitottak, de látogatót nem fogadhattak, ezért a frontális oktatásban részt vevő tanulók a továbbiakban az iskolai számítástechnika-termekből jelentkeztek be, ami körükben komolyan megnövelte a részvételi arányt.

4.2 Alacsony részvétel az online oktatásban

Várható volt, hogy a többségében alacsony érdekérvényesítő-képességű közegből érkező, a digitális oktatásban való részvételhez elengedhetetlen eszközökkel nagyrészt gyengén ellátott tanulók online órai jelenléte kapcsán hiányosságok mutatkoznak majd (Hermann 2020). Ennek magas foka azonban még a társadalomkutatókat is meglepte (vö: Nahalka 2021). Az alacsony részvételnek számos oka lehet. Projektünk során az alábbiakat tapasztaltuk.

4.2.1 Könnyebb lett a lógás

Sok tanuló az intézmények határozott és alapos tájékoztatása ellenére is tanítási szünetként értelmezte az iskolák bezárását. Különösen gyakori volt ez az iskolai kudarcokat megelőző tanulók esetében, akik jellemzően a frontális oktatás idején is több órai hiányzást gyűjtöttek össze társaiknál. Egy vállalati aktor így beszélt a lógásokról az érzékenyítő tréningen:

„Az közölte velem az oktató, hogy a csapatnak a fele jelent meg a Skype-órán, és hát a másik feléről nem tud semmit, de olyan is van, aki még egyáltalán nem csatlakozott. A múlt hét hétfőt úgy indítottuk, hogy végig kellett hívnom az összes diákot, holott kaptak tőlem is emailt, meg az oktatótól is emailt, hogy mi lesz a menetrend. És hát ennek ellenére se sikerült csatlakozni. Volt, aki közölte, hogy hát őneki nincsen Skype-ja, meg egyébként is mit képzelünk mi, hogy akarjuk őket ilyen dolgokkal terhelni. (...) Visszaírta a tanuló, hogy ő nem hajlandó négy órát eltölteni Skype-on elméletet hallgatva, és ha én nem tudok neki feladatokat küldeni, akkor ő le fogja igazoltatni a szüleivel mert ez nem állapot, hogy ilyenekkel akarjuk terhelni.” (HR-vezető, Baranya megye)

4.2.2 Hiányzó technikai eszközök

A digitális oktatásban való részvétel gyakran az otthoni internet és az internetképes eszközök hiánya, vagy elégtelen volta miatt ütközik akadályba. Előfordul, hogy egy családban egyáltalán nincs olyan eszköz, amin keresztül a tanuló be tudna jelentkezni az online órára, vagy akár csak fogadni tudná az interneten elküldött feladatokat. Sokaknál az eszköz megvan, de vagy nincs pénz a szolgáltatás aktiválására,¹⁵ vagy olyan sok testvér között kell megosztani az eszközt, és az adatforgalmat, hogy senki nem tud igazán bekapcsolódni a tanításba. Egy másik probléma, amivel gyakran szembesültünk, hogy a tanítási nap végére a tanuló – laptop híján használt – mobiltelefonja annyira felforrósodik, hogy kikapcsol.

¹⁵ Egy olyan felnőtt résztvevőnk volt a projekt során, akinél szintén jelentkezett a probléma.

A laptop hiánya az online kiküldött ESZA-kérdőívek kapcsán is komoly problémaként jelentkezett, sok tanuló nem tudta a telefonján kitölteni és csatolva visszaküldeni az ívet.

Az intézményvezetők több helyen elmondták: a tanulók bemehetnek az iskolába, ha otthon nincsenek meg az online oktatásban való részvételhez szükséges körülményeik. A projektbe bevont tanulók közül senki nem élt ezzel a lehetőséggel, és az igazgatók, osztályfőnökök elmondása alapján is csak elvétve fordult elő, hogy valaki bement.

4.2.3 Elégtelen tájékoztatás

Végül megemlítenéd, hogy – talán az oktatók egy részének elégtelen műszaki ismeretei vagy fásultsága miatt – néhány tanuló nem kapott elég segítséget és tájékoztatást az online oktatásban – vagy projektünkben – való részvételhez.

4.2.4 A vegyes csoportokban létrejött információs gát

Az információátadást nehezítette, hogy a tanulók és vállalati aktorok között alá-fölérendeltségi viszony volt, lényegesen több és súlyosabb kérdést vetve fel, mint egy – ilyen szempontból szintén potenciálisan problémás – tanár-diák kapcsolat. A jó munkaadó-munkavállaló, illetve főnök-beosztott viszony hosszú távon, akár pénztárcába vágóan meghatározhatja a jelenlegi tanuló, későbbi munkavállaló életét.

Ezért láttuk jónak, hogy a workshopok az idő harmadában anonim válaszadásra lehetőséget biztosító feladatokat tartalmazzanak, illetve hogy a workshop teljes ideje alatt bármely résztvevő használhassa a Zoom alkalmazás chat funkcióját, melyben az előadónak címzett üzenetek tartalma névtelenül került be a beszélgetésbe. Így is valószínű azonban, hogy a képzés érzékeny vonatkozásait taglaló témákban nem hangzott el minden vélemény.¹⁶

4.3 Nehezített dokumentáció

Az elvégzett feladatokról szóló dokumentáció összeállítását elképesztően megnehezítette, hogy az Európai Szociális Alap kérdőíveket kért kitölteni a résztvevőkkel, melyeken érzékeny adatokra is rákérdeztek. A legtöbb vállalati szereplő a kérdőívek megtekintése után vagy kereken visszautasította azok kitöltését, vagy ígérete (és az egyre kínosabbá váló finom noszogatások) ellenére sem küldte

¹⁶ Egy Nógrád megyei workshopon a tanulók a vállalati szereplők kilépése után elmondták: egyes témáknál azért maradtak csendben, mert jelenlegi gyakorlati helyükön képzelik el a jövőjüket, és túlzott nyíltságuk a nagyvállalati vezetők jelenlétében későbbi előnyös munkahelyi megítélésük gátja lehetett volna.

vissza. A két jelenléti érzékenyítő tréning egyikén a résztvevők többsége szinte semmilyen adatot nem adott meg, mert a kérdéseket feleslegesen személyesnek érezte. Egy Heves megyei közép vállalat tulajdonosa, aki mind az érzékenyítő tréningen, mind a tanulókkal közös workshopon nagy aktivitást mutatott, és számos ponton járult hozzá a projekt eredményeihez, így válaszolt a kérdőívet tartalmazó levélre: *„Köszönettel meg kaptam a kérdőívet, sajnos ennyi privát infót nem szeretnék megosztani.”* Félő, hogy ezzel egy esetleges további együttműködés lehetősége előtt is bezárultak a kapuk. Általánosan jellemző volt, hogy a résztvevők nem értették, miért van szükség a TAJ-számukra ahhoz, hogy segítsék az Európai Unió munkáját.

Az ESZA-kérdőívek a legtöbb tanuló számára is sok fejtörést okoztak, a legtöbben közülük nem küldték vissza a kilépő íveket. Ennek a körükben az írásos feladatokkal kapcsolatban gyakran tapasztalható averzió mellett az lehet az oka, hogy sokuknak nincs számítógépe, telefonjukon pedig nincs olyan program, ami lehetővé tenné egy Word dokumentum szerkesztését. Javaslatként megfogalmazható, hogy az ESZA-kérdőívek legyenek online is elérhetők.

5 A projekt eredményei

A projekt eredményei sokrétűek. Az egyéni hasznosulás oldalán a bevont tanulók munkaerő-piaci ismereteinek bővüléséről, munkavállalói tudatosságuk erősödéséről, illetve a képzőhelyi szereplők nézőpontjainak jobb megismeréséről beszélhetünk. A velük kapcsolatban álló vállalati szereplők szintén alaposabb rálátást kaptak a diákok problémáira, számos kérdést tisztáztunk az érzékenyítő tréningek alkalmával, illetve sok, számukra esetenként értelmezhetetlen jelenséget helyeztünk új megvilágításba.

A kiváló egyéni hasznosulásnál is fontosabb, hogy a projekt során olyan módszertant dolgoztunk ki, amely az ország – de reményeink szerint akár az egész Unió – területén hatékonyan alkalmazható a középfokú duális képzésben részt vevő fiatalok pozitív megküzdési stratégiáinak kialakítása és munkaerő-piaci felkészítése során.

5.1 A bevont fiatalok munkaerő-piaci ismereteinek bővülése

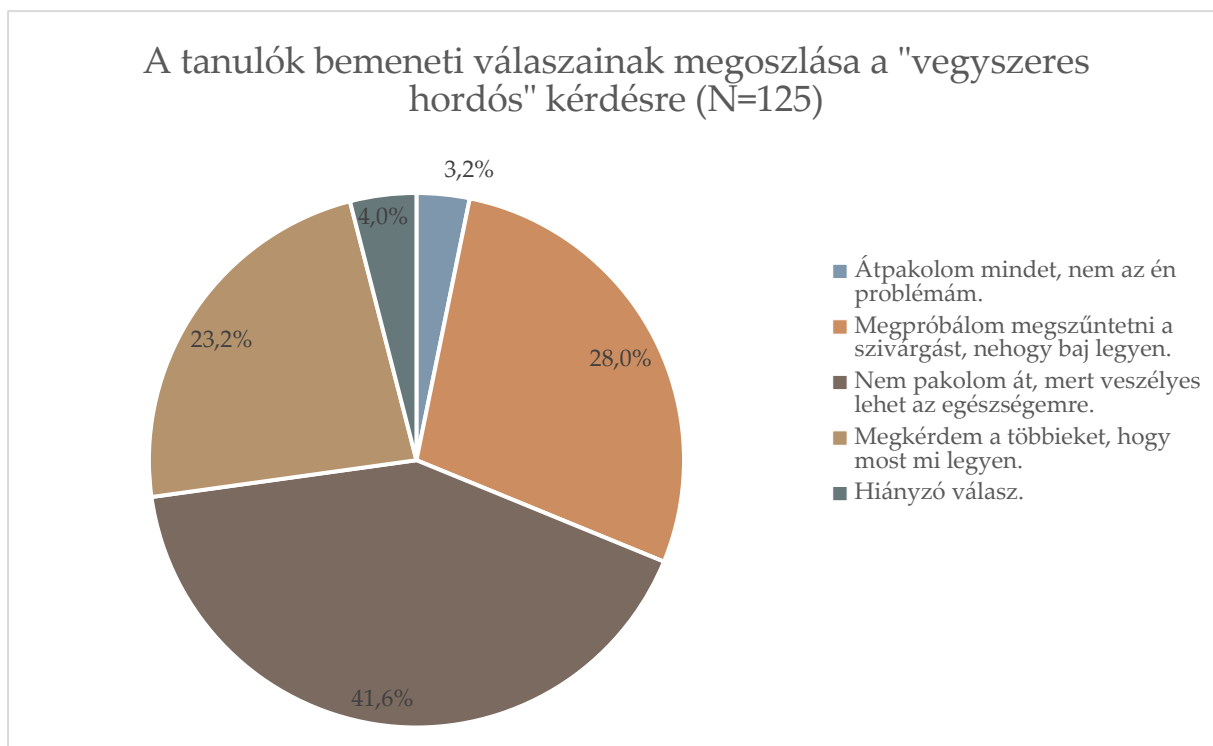
Mint fent említést kapott, a diákok munkaerő-piaci ismereteinek feltárására 13 kérdésből álló kérdőívet adtunk, melyet Virágos Ádám érdekképviseleti vezető állított össze. A kérdőív a munkaerő-piac számos területére kiterjed, köztük a munkavédelemre, munkajogra, a bérekre és a munkavállalói érdekképviseletre.

A 2020 őszi és 2021 tavaszi kitöltött tudásfelmérők tanúsága szerint a projektben részt vevő tanulók munkaerő-piaci ismereteiben, tudatosságában jelentős javulást értünk el. Míg a 2020 őszi, bemeneti tudást mérő kérdőív esetében a kérdések csaknem kétharmadára a tanulók kevesebb, mint fele adott jó választ, addig a kimeneti tudást mérő kérdőív kérdéseinek csaknem kétharmadára a tanulók több, mint fele helyes választ adott. Az összesítés előtt nézzük meg a kérdéseket részletesebben, a bemeneti tudást mérő kérdőívvel kezdve. (9.2. sz. melléklet)

Örvendetes, hogy a tanulók között csak elvétve akadt, aki nem tudta, mi a munkavédelem, ahogy az is, hogy tudják: a testi épségük megőrzéséért a munkáltató is felelős. A tanulók rendszeres munkavédelmi oktatásban részesülnek, az iskola oktatói, illetve képzőhelyeik fél évente–évente átismétlik velük a tudnivalókat. A Munka törvénykönyvének definíciója a megadott válaszlehetőségekből kikövetkeztethető volt, itt arra vonatkozóan kaptunk pozitív jelzést, hogy a tanulók alaposan átolvasták a kérdőívet. Hazánkban a szakszervezetek jóval gyengébbek, mint Nyugat-Európában, vagy akár az Egyesült Államokban, a szocializmus alatt ráadásul lényegében kiüresedtek, melynek hatásai máig érezhetők. Ennek fényében nem meglepő, hogy jószerével csak minden ötödik tanuló tudta, hogy miről van szó, mikor a szakszervezet fogalmára kérdeztünk rá. A ráutaló magatartás jelenségére kifuttatott kérdés már világosan megmutatja, mekkora feladatról van szó, mikor a tanulók munkavállalói tudatosságának fejlesztéséről beszélünk: a tanulók mindössze 4%-a tudta, hogy ha rendszeresen olyan plusz munkát végez a munkahelyén, ami nincs a munkaköri leírásában, az jog szerint az ő feladatává válik.

Megdöbbenő, hogy a rendszeres munkavédelmi oktatás ellenére sem tudja a tanulók fele sem, hogy egy jelöletlen, szivárgó vegyszeres hordóhoz nem szabad hozzányúlnia. Ez a kérdés megér egy mélyebb elemzést, ezért a válaszokat részletesen közöljük. A kérdés tehát így hangzott: *„Át kell pakolnod 'a' pontból 'b' pontba pár jelöletlen, vegyszeres hordót, de látod, hogy az egyik szivárog. Mit teszel?”*

A 2020 szeptemberi válaszok megoszlása az alábbi diagramon látszik:



A válaszadók harmada veszélyeztetné az egészségét, további negyede pedig bizonytalan abban, hogy mit kellene tennie. Csak kevesebb, mint felük tagadná meg a testi épségére veszélyes munkavégzést. Mint említettem, 16 év feletti, tehát legalább másodéves tanulók adták ezeket a válaszokat, akik tanulmányaik során legkevesebb kétszer már biztosan kaptak munkavédelmi oktatást. Elképzelhető, hogy a tanulók nem elméleti tudásuk, hanem valós *tapasztalataik* szerint válaszoltak, azaz válaszadáskor azt vették figyelembe, hogy ilyenkor *mi a szokás*. A válaszok eszerint lesújtó képet festenek a hazai vállalatok általános munkavédelmi gyakorlatáról. Ebben a kérdésben is javulást értünk el, de a válaszadók csupán 2/3-a jelölte meg a helyes választ a kimeneti tudást mérő kérdőíven. Ehhez kapcsolható a „*Lehet-e beleszólásod a cég munkavédelmi intézkedéseibe?*” kérdés is, melyre szintén lesújtóan kevesen válaszoltak helyen, 2020 őszén mindössze 1/3, és 2021 tavaszán is kevesebb, mint a tanulók fele. (Lásd a lenti összehasonlító táblázatot.)

A hazai nettó átlagkeresetről való tudás szintén hozzájárulhat a tanuló tudatos munkavállalóvá válásához, ebben a kérdésben jelentős javulást értünk el, de így is csak a tanulók 1/3-a tippelt helyesen a 2021 tavaszi tudásfelmérőn.

A heti munkaidőre vonatkozó kérdésben sajnos nem sikerült javulást elérnünk, továbbra is a tanulók elenyésző hányada van tisztában azzal, hogy a vezető határozza meg, mennyit kell egy héten dolgoznia.

Bizakodásra okot adó, hogy a tanulók $\frac{3}{4}$ -e tisztában van vele: ha több műszakban dolgozik, az plusz pénzzel jár. Ebben a kérdésben nem sikerült jelentős javulást elérnünk, de ennek inkább a bázison mért magas érték lehet az oka.

Sikerként értékeljük, hogy beszélgetésink nyomán a bevont tanulók többsége már tudja: minél jobb szakképesítése van, annál többet kereshet. Különösen fontos tudás ez egy olyan képzési forma tanulói között, amely rendre a legmagasabb lemorzsolódási arányt produkálja.

Beszélgetéseink során sikerült a vártnál több tanulóban megerősíteni: a szakszervezeteknek a béremelésbe és a plusz járandóságok alakításába is beleszólása lehet.

Végül a projekt eredményeinek mérése szempontjából talán legfontosabb összesítést is közöljük. Az alábbi táblázatban a be- és kimeneti tudást mérő kérdőívek helyes válaszait mutatjuk be kérdésenként. A színek a pirostól a sötétzöldig a *nagyon kevés helyes válasz/nagyon sok helyes válasz* tengelyt szimbolizálják.

kérdés	Beme neti helyes válasz ok	Kime neti helye s válasz ok
1. Mire jó a munkavédelem?	96,8%	94,4%
2. Mire jó a Munka Törvénykönyve?	80,0%	87,3%
3. Mire jó a szakszervezet?	22,4%	87,3%
4. Ha a munkahelyeden rendszeresen pluszmunkát végzel, és nincs a munkaköri leírásodban...	4,0%	23,9%
5. Át kell pakolnod "a" pontból "b" pontba pár jelöletlen vegyszeres hordót, de látod, hogy az egyik szivárogoz.	41,6%	67,6%
6. A munkáltató köteles az egészséged és a testi épséged megőrizni?	80,8%	88,7%
7. Kb. mennyi egy mai nettó (kézhez kapott) átlagfizetés Magyarországon?	4,8%	33,8%
8. Azt, hogy egy héten mennyit dolgozol...	4,0%	5,6%
9. Ha több műszakban dolgozol...	71,2%	74,6%
10. Annál több pénzt keresek, minél...	56,0%	84,5%
11. Lehet-e beleszólásod a cég munkavédelmi intézkedéseibe?	33,6%	47,9%
12. Ha van a munkahelyeden szakszervezet, akkor a béremelésről...	39,2%	59,2%
13. Azt, hogy a fizetéseden kívül milyen plusz járandóságok vannak egy munkahelyen...	12,8%	39,4%

Jól látható, hogy míg a 2020 őszi állapot 7 nagyon problémás kérdést és mindössze 3 magas helyesválasz-arányt mutat, a 2021 tavaszán már csak 3–4 problémás kérdés maradt, a nagy arányú jó választ produkáló kérdések száma pedig 6-ra nőtt, jelentős

javulást, de azt is mutatva, hogy munkánk nem ért véget, a fiatalok munkaerő-piaci felkészítése további, folyamatos kihívás lesz számunkra. A fenti táblázat lekérdezésenkénti bontásban a 9.3. és a 9.4-es számú mellékletben található.

5.2 A bevont vállalati szereplők érzékenyítése

A mintegy négy tucat céges szereplő egyéni érzékenyítése mellett fontos eredmény, hogy olyan módszertant és témavázlatot dolgoztunk ki, mellyel a duális képzésben részt vevő vállalati szereplőknek a tanulók problémái iránti érzékenyítése a jövőben hatékonyabban megvalósítható. Fontos, hogy a képzőhelyi aktorok lássák: a munkahelyi súrlódások elsősorban nem a tanulók szándékos, vagy szándékolatlan figyelmetlenségéből, alkalmatlanságából adódnak, hanem a problémák mögött összetett jelenségek húzódnak meg. Az érzékenyítő tréningek során igyekeztünk magyarázatokat adni ezekre a jelenségekre, és rávezetni a „felnőtt” résztvevőket arra, hogy erőforrásként tekintsenek a tanulóknak azon tulajdonságaira, amelyek a jelenkor kihívásai nyomán alakultak ki, és amelyek kiaknázatlanul a generációs szakadék további növekedéséhez járulhatnak hozzá. Vállalati aktorok az érzékenyítő tréningen így nyilatkoztak erről:

„Nem azért nem válaszol a fiú csípőből, mert nincs kedve, vagy nem tudja, hanem azért, mert ő az az sms-ben szocializálódott. Ha sms-ben kérdeznénk tőle, akkor tizedmásodperc alatt meglenne a válasz. Egy munkaruhában, helyzetben, ember előtt állva ő le fog izzadni, nem erre szocializálódott. Egy telefonnak lehet, hogy könnyebben megválaszolni bizonyos helyzetekben dolgokat, mint egy oktatónak, aki direktbe fizikailag szembesíti még akár olyan helyzettel is, amit túlélne, ha nem lenne a helyzetben a maga fizikai valósága. És erre érzékenynek kellene lennie egy esztergályos oktatónak, aki ugye 30 éve csípőből leszúrja azokat az alkatrészeket századra pontosan. Nem rosszak a tanulók, hanem a csatorna nem megfelelő.”
(mester, Győr-Moson-Sopron megye)

„A tanulók nem jobbak, vagy rosszabbak, mint régen, hanem a világ lett más, és ha ezt nem tudjuk követni, elveszítjük őket. Ma már teljesen mással lehet megfogni egy tanulót, mint akár csak 20 éve. Meg kell találni hozzájuk az utat és ugyanúgy lehet őket tanítani, mint az én generációmat. Nehéz diák voltam én is, tudom, miről beszélek.” (mester, Fejér megye)

A múlt és a jelen összehasonlítása rendre felmerült az érzékenyítő tréningeken, a legtöbb megszólaló folyamatos hanyatlást lát a szakképzésben:

„Hogy anyák nevelik őket, az azt jelenti, hogy 14 évesen találkozik először a kalapáccsal, vagy a fúróval. A szerszámismeretük, a szerszámfogásuk nagyon elmarad már attól, ami évekkal ezelőtt volt.” (képzésiközpont-vezető, Heves megye)

„Semmi kedve az egészhez, azzal kezdi a napot, hogy mikor megyünk haza. Onnantól kezdve ezt nagyon nehéz megvalósítani. Megpróbálja az ember, de valahogy nagyon lent kellene ezt megfogni, mert most már olyan színvonalon vagyunk, hogy ettől lejjebb már nem tudunk menni. Amit 20 éve reszeltek kalapácsot, annak a gyereknek arra kettest adtam, ma csillagos ötöst adok. És ez színvonalbeli különbség. [...] Én azt kívánom, hogy legalább ott tartanánk, mint 30 éve.” (mester, Heves megye)

A tréningek jó alkalomnak bizonyultak arra is, hogy a vállalati aktorok egymással is megvitathassák problémáikat, egyéni kihívásaikat. Nem ritkán az is elhangzott a találkozók végén, hogy egész egyszerűen jól esett kibeszélni a problémákat, ahogy annak megtapasztalása is pozitív élményként csapódott le a résztvevőkben, hogy gondjaikkal nincsenek egyedül, a mindennapok során más képzőhelyek is hasonlókkal szembesülnek. Sokan számoltak be nézőpontváltásról is, amire az ebben az etapban elérhető legnagyobb sikerként tekintünk.

5.3 Animációs kisfilm a munkaerő-piacról

A projekt eredménye egy háromperces, szemléletformáló animáció is, melyet fiatalok által gyakran látogatott online felületeken teszünk elérhetővé. Az animáció célja, hogy a kutatás eredményeit közérthető formában összefoglalva, mintegy játékosan mutassa be az alsó középfokú szakképzésben részt vevő fiatalokat a saját jövőjük tervezésével kapcsolatban fenyegető veszélyeket (pl. korai iskolaelhagyás, feketemunka, stb.), a kommunikációs nehézségek okozta potenciális problémákat és az ezek kivédését szolgáló lehetséges stratégiákat. Az animáció jó eszköz arra, hogy üzenetünket a lehető legolcsóbban és legegyszerűbben a lehető legtöbb érintetthez eljuttassuk.

6 Összefoglalás

A projektben részt vevő diákok munkavállalói tudatossága és munkaerő-piaci ismeretei a projekt elején messze elmaradtak attól a szinttől, ami a sikeres és előnyös állásszerzéshez, illetve annak megtartásához szükségesek lennének. Sejthető, hogy az országban az általunk tapasztalttól nem sokban különböző lehet a helyzet, a tanulók

képzésének feladata pedig – a robotok fémipari szakmákban való mind nagyobb térnyerése nyomán – egyre sürgetőbb.

A rendhagyó osztályfőnöki órák tapasztalataira épülő vállalati érzékenyítő tréningek, majd a két célcsoport közös workshopjainak módszertana beválni látszik a fiatalok jobb munkaerő-piaci felkészítése, a vállalati szereplők érzékenyítése és a két csoport nézőpontjainak hatékonyabb bemutatása kapcsán. Az eredmények kvantitatív eszközökkel részben mérhetők, a járvány miatt kényszerűen alkalmazott kvázi fókuszcsoporthoz pedig lehetőséget adott számunkra, hogy a kapott információkat kvalitatívan gyűjtsük és elemezzük.

A digitális oktatás új kihívások elé állítja mind az iskolákat, mind a képzőhelyeket. Különösen igaz ez a képzés során folyamatos fizikai jelenlétet és gyakorlást igénylő fémipari szakmák esetében. Egy vállalati aktor érzékenyítő tréningen elhangzó szavai jól összefoglalják ezt:

„A járvány miatt az oktatás is digitális térbe szorul, és ez meg már aztán halála a szakmunkásképzésnek, mert hegeszteni virtuálisan nem lehet megtanítani. Maximum az elméletet lehet megerősíteni.” (képzésiközpont-vezető, Heves megye)

Az órai hiányzások száma, és ezzel párhuzamosan a képzést elhagyó fiatalok aránya a pandémia alatt jelentősen megnőtt, aminek csupán egyik összetevője az oktatási intézményeknek a tanulók feletti kontrollvesztése. A tanulók jelentős részének nehéz otthoni körülményei a szakképzésben (különösen a fém- és építőiparban) a járványidőszakot megelőzően is egyre erőteljesebben éreztették hatásukat, a COVID-19 járvány azonban drasztikusan lerontotta az érintetteknek az oktatáshoz való hozzáférési esélyeit.

A szakképzés 2010 óta tartó jelentős átalakulásának jelenlegi intézkedései egyelőre sok bizonytalanságot generálnak a képzőhelyek oldalán.

A pilot-program eredményeit modellként az országos döntéshozók rendelkezésére bocsátjuk, valamint javaslatot teszünk a program terület-specifikus elemeinek kapcsán. A modell várhatóan már közvetlenül a széleskörű bevezetését követő évektől nagymértékben hozzájárul majd a munkaerő-piaci alkalmazkodóképesség növelésére irányuló kormányzati célok eléréséhez, valamint a munkabiztonság fokozásához. Az elkészült, szemléletformáló animáció reményeink szerint fiatalok tömegeihez juttatja el a számukra előnyös, munkaerő-piaci jelenlétet érintő stratégiák mintáit.

7 Javaslatok

Tekintve, hogy a pilot során sikeresnek bizonyult, javasoljuk a GINOP 5.3.5-18-2018-00077-es számú projekt során kidolgozott tananyag és módszertan, valamint az alapvető munkaerő-piaci ismeretek gyors átadását szolgáló animációs kisfilm széles körű alkalmazását.

Ugyan a projektnek nem volt célja a hazai középfokú duális szakképzés gyenge pontjainak feltárása, nem mehetünk el szó nélkül néhány, a résztvevők által tett megállapítás mellett.

7.1 A bérfeszültség elkerülése

A tanulók munkahelyi állományba vétele és munkabérének jelentős megemelése mindenképpen a tisztességes foglalkoztatás irányába tereli a diákokat, ugyanakkor több veszélyt is magában hordoz. Egy vállalati aktor így beszélt erről:

„Őket tényleg nagyon szívesen viszik szőlőt szedni, meg kapálni. És ott 10 ezer forintot kap egy napra, itt meg most éppen 30 forint körül van az ösztöndíja egész hónapra. És 20 napot kell érte dolgoznia. Tehát ha ő 20 napot elmegy napszámba, ennek a 10-szeresét fogja keresni. Nem tudom, hogy a mostani rendszer mennyivel lesz jobb, hogy kapnak már munkabért, úgy, mint a rendes dolgozók, a szakképzési munkaszerződésre gondolok. Itt inkább abból lesz gond, hogy lesz itt egy öreg szakí 20 éves tapasztalattal és majdnem annyit fog keresni, mint a tanuló, aki most érkezett ide, és az öreg szakitól várja, hogy tanítsa meg a praktikákat. A fiatalot motiválhatja a pénz, az előző generációban viszont egy törést okozhat. Főleg az, akinek nincs olyan hozzátartozója, például unokája, aki élvezi ezt a rendszert.” „A tanuló úgy viszi haza, hogy lehet, hogy itt sincs. Mert a hiányzásoknál a bérét nem vonhatjuk le, csak a cafeteriát.” (képzésközpont-vezető, Heves megye)

A fiatalok pályán tartása szempontjából nagyon előnyös, hogy ösztöndíjjal közel annyit (vagy ha nem is annyit, legalább nagyságrendileg hasonló összeget) kereshetnek, mint végzettség nélküli idény-, illetve feketemunkával. Ha a vállalati hierarchiában a tanulók felett álló munkavállalók fizetése nem emelkedik, annak sok helyen komoly bérfeszültség lehet a következménye. A „rendes” munkavállalók bére természetesen vállalati hatáskör, ehelyütt csak a figyelmet szeretnénk felhívni egy potenciálisan problémás helyzetre.

7.2 Az egykori KTM-ek erőforrásainak újrahasznosítása

A KTM-ek, azaz kizárólag képzési célt szolgáló tanműhelyek támogatásának megszűnésével sok olyan hely is beszünteti tevékenységét, ahol a szakma magas

szintű oktatása folyt. Világos, hogy a tanuló érdeke, hogy olyan helyen képezzék, ahol valódi termelőtevékenység zajlik, mert ez adja a duális képzés lényegét, ráadásul így valós lehetősége van rá, hogy a képzés után ott folytassa a szakmát, ahol az alapokat megtanulta. Ám a KTM-ek bezárása nyomán sok tanuló az iskolai tanműhelyekbe szorul vissza, ahol még az a lehetősége sem lesz meg, hogy a KTM-ekhez tapasztalataink szerint általában csatolt¹⁷ „valódi” vállalkozásban, tényleges munka közben gyakorolja a megtanult fogásokat. Ha az állam forrást biztosítana az egykori KTM-ek átalakítására, egy olyan rendszert indíthatna be újra, ami egyfelől részben még működik (kifutó rendszerben), másrészt a tapasztalat és szakemberállomány (utóbbi legalábbis részben) rendelkezésre áll.

7.3 Az online tér adta lehetőségek jobb kihasználása

A projekt során a pandémia számtalan negatív hatása mellett néhány olyan, pozitív vonatkozást is találtunk, melyekre lehetőségként tekinthetünk. Nem lehetünk biztosak benne, hogy a jövőben nem lesznek hasonlóan nagy horderejű, intézménybezárásokkal is járó korlátozások, érdemes tehát átgondolnunk, hogyan használhatjuk ki jobban az online tér adta lehetőségeket.

7.3.1 Videóadatbázis létrehozása

Az elmúlt másfél évben azt tapasztaltuk, hogy a fémipari szakmákban oktató tanárok és mesterek online oktatási gyakorlata egyénenként nagyon nagy eltéréseket mutat. A karanténidőszakban sokan közülük videókat küldtek a tanulóknak, akiknek a felvételek alapján kellett kérdésekre válaszolnia.

„Hegesztést oktatni online egy kissé meredek. De azért igyekszünk olyan tananyagokat összeállítani nekik, amik nem olyan tankönyvszagúak. Meg mi csináltunk olyan fölvételeket is, amiket a műhelybe csináltunk velük korábban, ez egy kicsit személyre szóló, és ezek egy kicsit jobban megfogják őket.” (ügyvezető igazgató, Baranya megye)

Általánosan elmondható, hogy a szakképzésben részt vevő tanulók sokkal szívesebben tanulnak (mozgó)képi anyagok segítségével, mint szöveges tananyagból. Az üzleti titok miatt sok cég nem bocsátja a tanulók rendelkezésére a legújabb technológiákat részletesen bemutató képi anyagokat. Ami ezen a körön kívül esik, abból érdemes lenne adatbázist létrehozni, amely bármely eszközről könnyen elérhető

¹⁷ Térben csatolt, jogilag nem: a „valódi” vállalkozás ugyanott van, ahol az egykori KTM, de általában nem felel meg a tanműhely kialakításához szükséges jogszabályi követelményeknek, így a vállalkozó külön kezeli.

lenne, megkönnyítve ezzel az oktató dolgát, akinek nem kellene a megfelelő videó felkutatásával töltenie az idejét, és a tanulóét is, aki egy személyre szabott link alapján mindig pontosan tudná, melyik videót kell megnéznie. Az adatbázisnak a videókhoz kapcsolódó kérdéssorokat is tartalmaznia kellene.

7.3.2 Gamification

Komoly kérdés, hogy hogyan vegyük rá a tanulókat arra, hogy esetenként korlátozott adatkapcsolatukkal szakmai videókat nézzenek szórakoztató anyagok helyett. A videóadatbázisra fel lehetne építeni egy online videojátékot, amelyben a tanuló kiegészítőket és játékmodulokat „vásárolhatna” a karaktere számára a megfelelő videók megtekintéséért és a véletlenszerűen feldobott kérdés helyes megválaszolásáért kapott pontokért cserébe. Fontos, hogy a videojáték kiváló minőségű legyen, amivel a csoporttagok előtt presztízsnövekedést lehet elérni, korlátozottan hozzáférhető legyen, hogy a célcsoport tagjai privilégiumként fogják fel a saját hozzáférésüket, illetve valamilyen módon kapcsolódjon a tanuló szakmájához. A javaslatok ezen pontja a jövőben egy külön tanulmányban nyer kibontást.

8 Irodalomjegyzék

Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.) (2009): Ifjúság 2008 Gyorsjelentés, Budapest: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet

Coleman, J. (1988): Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology 94: pp. 95–121

Clark, J. (1996) (szerk.): James S. Coleman, London: Falmer Press

Ébl Zsuzsanna (2019): Szegénység és motiváció a hazai alsó középfokú duális szakképzésben részt vevők körében. Doktori értekezés, ELTE TáTK, Szociológia Doktori Iskola, Budapest

Hajdú Miklós – Mózer Dávid – Szabó Bence – Tóth István János (2014): Adatok a szakképzésről és a szakképzettek foglalkoztatásáról. MKIK GVI Kutatási Füzetek 2014/4. MKIK GVI, Budapest, 2014. június 17.

Havas Gábor–Kemény–Liskó Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Budapest: Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó

Hermann Zoltán (2020): Hány diákhöz nem jut el az online távoktatás? Külgazdasági és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézete

Horn Dániel Varga Anita Yen (é.n., 2015, vagy későbbi): Munkaalapú szakképzések nemzetközi összehasonlítása és munkaerő-piaci eredményei 1

Horn Dániel – Lannert Judit – Mártonfi György – Sinka Edit (2009): Szakértői háttéranyag az Európa Tanács és az Európai Bizottság 2006- évi közös időközi jelentéséhez az Európai Unió oktatási és képzési munkaprogramjának megvalósulására; Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet; <https://www.ofi.hu/tudastar/horn-daniel-lannert/5-szakkepzes-szakoktatas> (utolsó letöltés: 2018. július 6.)

OECD (2017): Education at a Glance 2017. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. 2017, https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page1 (utolsó letöltés: 2018.05.05.)

Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 1, 1–11. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/215.pdf> (utolsó letöltés: 2018.04.12.)

Liskó Ilona (2006): Roma gyerekek a szakképzésben. In: Havas Gábor – Liskó Ilona: Óvodától a szakmaig. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest: Új Mandátum Kiadó

Makó Ágnes – Hajdú Miklós – Nyíró Zsuzsa – Tóth István János (2016a): Szakiskolák, oktatás, szegénység. Egy interjú kutatás eredményei. MKIK GVI Kutatási Füzetek 2016/3.

Nahalka István (2021): Koronavírus és oktatáspolitikai. In: *Educatio* 30 (1), pp. 22–35

Németh Lajos (szerk.) (2012): A szakképzési törvény 1993–2011, Budapest: Complex kiadó

Patton, M.Q. (1990): Designing Quantitative Studies. In: *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169–186). Beverly Hills, CA: Sage

Sachs, J. D. – Benzell, S. G. – LaGarda, G. (2015): Robots: Curse or Blessing? A Basic Framework. National Bureau of Economic Research Working Papers, No. 21091

Szabó Gábor (1997): A duális képzés rendszere és a projekt orientált képzés kapcsolata. Budapest: Kandó Kálmán Műszaki Főiskola

Suri, H. (2011): Purposeful sampling in qualitative research synthesis. In: *Qualitative research journal*, vol. 11, no. 2, pp. 63–75

Szalavetz Andrea (2016): Az ipar 4.0 technológiák gazdasági hatásai – Egy induló kutatás kérdései <http://real.mtak.hu/39363/1/Ipar40.pdf> (utolsó letöltés: 2018. július 18.)

Szilágyi János (2018): Elveszett illúziók – Vitairat a magyar szakképzésről, <http://ckpinfo.hu/2018/01/14/elveszett-illuziok-vitairat-a-magyar-szakkepzesrol/> (utolsó letöltés: 2018. július 30.)

Vámosi Tamás (2015): Tanoncból mesterember. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Zsoldos András (2016): A szakképzés története, jelenlegi helyzete és megítélése Magyarországon. Habilitációs dolgozat, Miskolci Egyetem

9 Mellékletek

9.1 melléklet: Szülői tájékoztató

Tisztelt Szülő!

Gyermekének – tanulmányaihoz kapcsolódóan – lehetősége nyílik egy a diákok munkaerő-piaci érvényesülésének elősegítését célzó képzésben való részvételre. A képzés során a diákok munkajogi, kommunikációs és érdekérvényesítéssel kapcsolatos ismereteket szereznek, előadásokat hallgatnak és a felmerülő kérdéseket kerekasztal-beszélgetések keretében vitatják meg önállóan, illetve képzőhelyük oktatóinak részvételével. A képzés jelen iskolai félévben, két alkalommal, tanítási napon, egyenként 2 órát vesz igénybe.

A képzésben való részvétel ingyenes, de nem kötelező. Amennyiben hozzájárul gyermekének a képzésben való részvételéhez, Önnek nincs teendője. Ha gyermekének a képzésben való részvételéhez nem járul hozzá, azt írásban, telefonon vagy személyesen jelezheti az iskolának.

Köszönettel:

9.2 melléklet: A tanulók bemeneti és kimeneti tudását mérő kérdőív

Kérdőív a bemeneti és kimeneti tudás mérésére

a GINOP 5.3.5-18-2018-00077 jelű projekthez

Becenév: _____ Dátum: _____

Mire jó a munkavédelem?

- A – Segít megtartani az állásodat.
- B – A munkahelyeket védi a csődtől.
- C – Egy kormányzati projekt a munkahelyek fejlesztésére.
- D – A biztonságos és egészséges munkakörülményeket biztosítja.

Mire jó a Munka törvénykönyve?

- A – Útmutató, ajánlás a munkavállaláshoz.
- B – Segíti a munkanélküliség megszüntetését.
- C – A munkát vállalók és munkaadók jogait és kötelességeit foglalja össze.
- D – A munkaügyi központ működését szabályozza.

Mire jó a szakszervezet?

- A – Arra, hogy a munkavállalóknak is legyen beleszólása a munkakörülményeikbe (munkahelyi dolgokba).
- B – Mivel hatóság, felszámolhatja a törvénytelenégeket.
- C – Semmire, csak történelmi jelentősége van.
- D – Szakképesítések, szakmák szerzésére.

Ha a munkahelyen rendszeresen plusz munkát végzel, és nincs a munkaköri leírásodban vagy munkaszerződésedben, akkor az jog szerint a Te feladatod?

- A – Nem, nem arra szerződtem.
- B – Az attól függ, hogy mit beszélek meg a főnökömmel.
- C – Csak ha kedvemre való az a munka.
- D – Igen, a ráutaló magatartás miatt.

Át kell pakolnod "a" pontból "b" pontba pár jelöletlen, vegyszeres hordót, de látod, hogy az egyik szivárog. Mit teszel?

- A – Átpakolom mindet, nem az én problémám.
- B – Megpróbálom megszüntetni a szivárgást, nehogy baj legyen.
- C – Nem pakolom át, mert veszélyes lehet az egészségemre.
- D – Megkérdem a többieket, hogy most mi legyen.

A munkáltató köteles az egészséged és a testi épséged megőrizni?

- A – Igen, ebben ő is felelős.
- B – Nem, mindenkinek egyéni ügye.
- C – Csak akkor, ha a munkaszerződésben megállapodunk ebben.
- D – Csak egészségügyi cégeknél.

Kb. mennyi egy mai nettó (kézhez kapott) átlagfizetés Magyarországon?

- A – Kb. 260.000 Ft

B – Kb. 120.000 Ft.

C – Kb. 200.000 Ft.

D – Kb. 150.000 Ft.

Azt, hogy egy héten mennyit dolgozol....

A – A munkaszerződés határozza meg.

B – A főnököm dönti el.

C – Megállapodás kérdése.

D – Mindig attól függ, mennyi munka van.

Ha több műszakban dolgozol....

A – Nem jár plusz pénzzel.

B – Csak akkor jár plusz pénzzel, ha a főnököm úgy dönt.

C – Plusz pénzzel jár.

D – Csak akkor jár plusz pénzzel, ha jól teljesít a cég.

Annál több pénzt keresek, minél...

A – Jobb a szakképesítesem.

B – Több a minimálbér.

C – Többet túlórázom.

D – Több ember munkáját végzem.

Lehet-e beleszólásod a cég munkavédelmi intézkedéseibe?

A – Nem, nekem az a dolgom, hogy amit mondanak, azt megcsináljam.

B – Nem, ez a munkavédelmi szakemberek feladata.

C – Igen, ha a cég is úgy akarja.

D – Igen, a kollégákkal munkavédelmi képviselőket választunk, akik a mi meglátásainkat képviselik.

Ha van a munkahelyeden szakszervezet, akkor a béremelésről...

A – Egyedül a cég dönt.

B – A kormány dönt.

C – Köteles tárgyalni a cég a szakszervezettel.

D – A munkaügyi központ dönt.

Azt, hogy milyen fizetésen kívüli plusz járandóságok vannak egy munkahelyen...

A – A törvények szabályozzák.

B – A cég vezetése dönti el.

C – A szakszervezet befolyásolhatja.

D – Attól függ, ki mit alkud ki magának.

Az alábbi kérdések csak a bemeneti tudást mérő, 2020 őszi lapon szerepeltek.

Milyen szakon tanulsz? (Ha több szakon is tanulsz, írd be mindet!)

Milyenek a jegyeid az iskolában? (Melyik kategória áll a legközelebb hozzád?)

A – Főleg kettesek, néha egyesek.

B – Néhány kettes, de inkább hármasok és néha pár jobb jegy.

C – Főleg hármas–négyes, néha jobb, ritkán rosszabb is.

D – Főleg négyes–ötös, vagy csupa ötös

Melyik évben születted?

_____ban/ben.

A szüleiddel élsz? Ha nem, ki gondoskodik rólad?

Hányan laktok együtt?

Mit dolgoznak a szüleid (egyéb gondviselőid)?

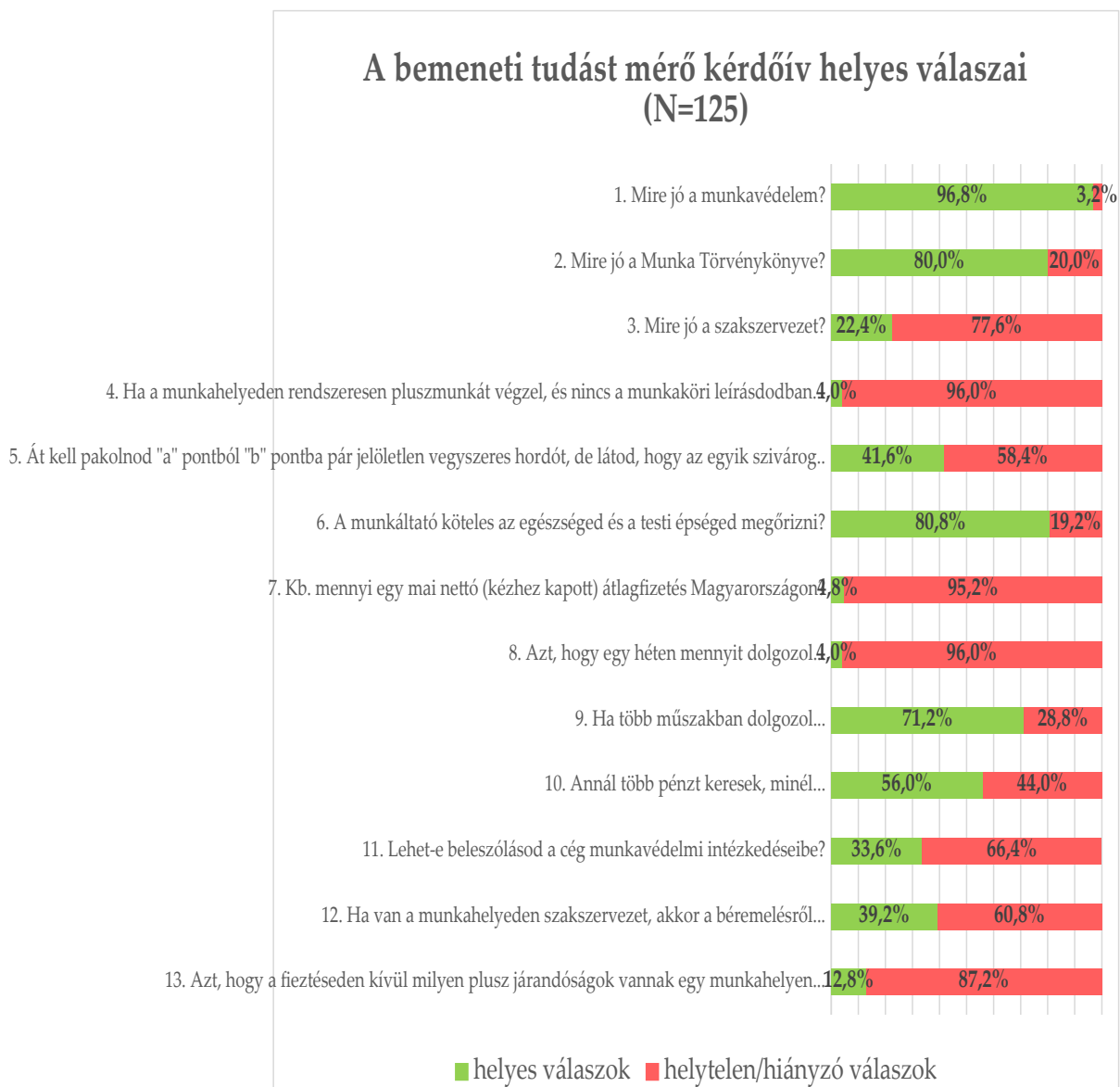
Apa: _____

Anyja: _____

Hazaadsz az ösztöndíjadból?

Magatokat szegénynek, áltagosnak vagy gazdagnak mondanád?

9.3 A bemeneti kérdőívre kérdéseire adott helyes válaszok arányai



9.4 melléklet: A kimeneti kérdőívre kérdéseire adott helyes válaszok arányai

