

**Szűcs Norbert<sup>1</sup> – Fejes József Balázs<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Szegedi Tudományegyetem, Művelődéstudományi Intézet; Motiváció Oktatási Egyesület

<sup>2</sup> Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet; Motiváció Oktatási Egyesület

# Csodafegyver vagy pótcselekvés?

## *A tanodamozgalom története és legitimációs kérdései*

*A magyar oktatási rendszer fokozódó mértékű diszfunkcionális működése különösen erősen jelentkezik az oktatási méltányosság területén (ld. Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2019; Fejes, Tóth és Szabó, 2020). A közoktatási rendszeren kívül működő hátránykompenzáló és esélyteremtő programok erre adott válaszoknak tekinthetők. E programok egyik, jelenleg legtöbb tanuló eléré megvalósulási formáját a tanodák jelentik. Írásunk e kezdeményezésekről kínál részletes helyzetképet.*

**A** tanodák módszertanát megalapozó hátránykompenzáló kezdeményezések nagyjából 25 évvel ezelőtt kezdték meg működésüket. A közelmúltban a programok szabályozási és finanszírozási kerete jelentősen átalakult. A korábbi – rövid és nem folyamatos finanszírozást kínáló – európai uniós forrásokat állami forrás váltotta fel, amely a várakozások szerint stabilitást, kiszámíthatóságot és folytonosságot hoz a tanodáknak. E helyzet lehetőséget kínál arra, hogy a tanodák kapcsán a finanszírozási kérdések helyett a szakmai kérdések kerüljenek a diskurzus fókuszába. Ez indokoltá teszi, hogy áttekintsük a tanodamozgalom fejlődését, és összegezzük eredményeit, lehetőségeit, jövőképét. E tanulmányban megkíséreljük definiálni a tanodát a szakmai kérdések kontextusának megteremtése céljából, majd röviden ismertetjük a tanodamozgalom hazai történetét. Ezt követően összegezzük azon kutatások eredményeit, amelyek a tanodai szolgáltatásban részesülő tanulók előrehaladására fókuszálnak. Végül megvizsgáljuk a tanodák működéséhez kapcsolódó fontosabb dilemmákat, kihívásokat, és ezeket szem előtt tartva egy lehetséges jövőképet vázolunk fel.

### **A tanoda meghatározása**

#### *Általános jellemzők*

A tanodák létrehozásában alapvető szerepet játszott az a „feltételezés, hogy a „hagyományos” iskola a hátrányos helyzetű és roma tanulók sajátos szükségleteihez nem alkalmazkodik megfelelően, így egy eltérő szemléletű intézmény ellensúlyozó tevékenységére van szükség (pl. Kerényi, 2005). Ebből következően a tanoda általában az iskolától független, legtöbbször térben is elkülönülő kezdeményezés.<sup>1</sup> Ugyanakkor hatékonyságának növelése szempontjából lényeges, hogy a tanoda a közoktatási intézménnyel szorosan együttműködjön (ld. Csovcics, 2016; Márton, 2016).

Az angol nyelvre iskola utáni támogató programnak vagy extrakurrikuláris délutáni iskolának fordított kifejezések (REF, 2009) beszédesek, hiszen a tanodák a kötelező iskolai foglalkozások mellett, délután és/vagy hétvégenként, a tanodás gyermekek és fiatalok<sup>2</sup> önkéntes részvételével működnek. A tanodák tevékenységeinek lényeges, a formális oktatástól eltérő jellemzőjének a célcsoport sajátosságaihoz rugalmasan alkalmazkodó működésmódját, komplex pedagógiai megközelítését tekinthetjük, amely számos olyan lehetőség kiaknázását teszi lehetővé, amelyek a formális oktatás keretei között alig, vagy jóval nehezebben megvalósíthatók. Példaként a szabadidős és a közösségfejlesztő programokat (Kelemen, 2016), innovatív pedagógiai módszerek alkalmazását (Balázs, 2016; Csík, 2016; Fejes, 2016c; Lencse, 2016a), a roma tanulók identitását megerősítő tevékenységeket (Baráth, 2016a), a megszokottól eltérő pedagógus-diák viszonyt, valamint az önkéntes segítők magas arányát (Lencse, 2016b; Szűcs, 2016) említhetjük. A tanodák által vállalt feladatokat összegezve elmondhatjuk, hogy olyan szolgáltatásokat kínál hátrányos helyzetű tanulók számára, amiket középosztálybeli kortársaik rutinszerűen megkapnak családjuktól, iskolájuktól.

A tanoda definíciója az elmúlt negyedszázad alatt folyamatosan változott, részben a tömegesedésnek, intézményesülésnek, finanszírozási változásoknak köszönhetően, részben a természetes fejlődés, önreflexió következtében. A 2010-es évek közepe óta használt, a TanodaPlatform-hálózat<sup>3</sup> által megfogalmazott és az állami (pályázatiíró) szervek által átvett definíció jól leírja a tanodák fontosabb jellemzőit napjainkban: „a tanoda civil vagy egyházi szervezetek által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, amely egy autonóm módon használt közösségi szinten valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amelyet a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el.” (Fejes és Szűcs, 2016b. 13.)<sup>4</sup>

A meghatározás értelmezésében a Tanodasz tenderd (2015) elnevezésű szakmai háttérdokumentum feladat-megjelölései segítséget jelentenek.<sup>5</sup> Ezek szerint 1) a tudatos életpálya-építés támogatása; 2) az egyéni igényeken és szükségleteken alapuló tanulástámogatás; 3) a közösségfejlesztés; 4) a szabadidős tevékenységek biztosítása és 5) a társadalmi integráció elősegítése az az öt feladattípus, amelyeken belül a tanodáknak részben kötelező<sup>6</sup>, részben ajánlott feladatokat kell elvégezniük. 2019-től egy szakmai ajánlásba<sup>7</sup> épült be a korábbi Tanodasz tenderd (EMMI, 2019), amely szerint 1) a tanulástámogatás; 2) a lemorzsolódás megelőzése; 3) mérések megszervezése; 4) szabadidős programok; 5) sport- vagy kulturális programok; 6) nyitott tanodai programok; 7) családlátogatások; és 8) családi közösségi programok tartoznak a kötelezően biztosítandó szolgáltatások körébe. Ezek mellett az önként vállalt szolgáltatások körében szereplő feladat lehet a nyári táborok és szakmai műhelyek szervezése, valamint az étkeztetés (EMMI, 2019).

A jelenlegi pályázati elvárások szerint a tanodák legalább heti négy nap nyitva tartás mellett, legalább összesen heti 120 munkaórányi szolgáltatás keretében, tanodásonként legalább heti négy órát foglalkoznak a tanodába járó gyermekekkel és fiatalokkal. Egy tanodában 20–30 között változik a hivatalos gyermekszám. 2019-ben összesen 5296 tanuló (1689 alsó tagozatos, 3063 felső tagozatos és 544 középiskolás) vett részt az állami finanszírozású tanodák programjaiban (KSH, 2019).

Megjegyezzük, hogy számos oktatási tevékenységet folytató intézmény, szervezet létezett az elmúlt évtizedekben, amely az iskola régies elnevezését felvéve a tanoda nevet viselte, ugyanakkor nem tartozott az előzőekben leírt kezdeményezések közé (pl. színi-tanodák). Emellett találkozhatunk olyan szerveződésekkel is, amelyek céljaikban, működésükben jelentős átfedést mutatnak ugyan a tanodákkal, de azoktól lényegesen eltérő vonásokkal is rendelkeznek (pl. Belvárosi Tanoda, Láthatatlan Tanoda).<sup>8</sup> 2019-től ezek

az elnevezési gyakorlatok fokozatosan visszaszorultak, illetve vissza fognak szorulni, mivel kormányrendelet (226/2018., XII. 4.) szabályozza, és kormányhivatali engedélyhez köti a tanodák működését. A feltételeket nem teljesítő programok (elvileg) nem használhatják a tanoda elnevezést.

Megemlíthető továbbá néhány olyan kezdeményezés is, amelyek elnevezésében nem szerepel a tanoda kifejezés, azonban az általuk végzett tevékenységek nagyrészt megfelelnek a korábban leírtaknak, így a tanodák közé sorolhatók (pl. a Van Helyed! Alapítvány, a Bagázs Egyesület és az InDaHouse Hungary Egyesület programjai).

Látható, hogy a tanoda nem kizárólag oktatási céllal működik, tevékenysége komplex, az elnevezés így megtévesztőnek is tűnhet. Nem véletlen, hogy több alkalommal felmerült a tanodamozgalom különböző időszakaiban és fórumain a kifejezés megváltoztatása.

### *A heterogenitás főbb szempontjai*

A tanodák definiálása kapcsán további lényeges jellemzőként érdemes megemlíteni a tanodák nagyfokú heterogenitását. A szervezeti háttér, a tanoda fejlődéstörténete, a tevékenységek fókusza, az iskolához és a családokhoz való viszony, a tanodások és a munkatársak összetétele szempontjából a tanodák számos típusa azonosítható. E pontban kísérletet teszünk a legfontosabb különbségek áttekintésére. A táblázat kutatási eredményeken (Binder, megjelenés alatt; Lannert és mtsai, 2013; Márton, 2016; Németh, 2009; Szűcs, 2014), valamint tapasztalatainkon alapul. Az 1. táblázat – az áttekintést segítve – a főbb szempontokat közli.

*1. táblázat. A tanodák működését meghatározó főbb szempontok – a sokféleség okai*

<b>Szempont</b>	<b>Fontosabb változók</b>
Tanodások jellemzői	Életkor
	Lakóhely
	Rászorultság mértéke
	Identitás
	Létszám
Munkatársak jellemzői	Tanodapedagógusok specializációja
	Tanodapedagógusok viszonya a közoktatási rendszerhez
	Önkéntesek
Stabilitás, szervezeti háttér	Kontinuitás
	Helyszín, ingatlan
	Források
	Fenntartó
	Formális jogi státusz
Együttműködések	Együttműködés a családdal
	Együttműködés az iskolával
Módszertan	Pedagógiai célkitűzések
	Innováció
	Tevékenységek fókusza

## Tanodások jellemzői

Életkor: Első osztályos tanulótól érettségiző tanulókig terjed az életkori skála. A tanodák egy része viszonylag homogén életkori csoporttal foglalkozik (pl. csak középiskolásokkal), más részük a tanodások életkorát tekintve heterogén.

Lakóhely: Külterületen lakóktól a nagyvárosban élőkig a települési lejtő minden szintjéről kerülnek ki tanodások. A tanodák egy része heterogén összetételű (pl. egy nagyváros több településrészéről is fogad tanulókat). A homogén összetételű tanodák egy része egy konkrét szegregátum (városrész vagy akár egy kistépülés egésze) közösségével foglalkozik.

Rászorultság mértéke: A tanodák filozófiájától függ, hogy a leginkább rászoruló, extrém hátrányokkal/lemaradással küzdő tanulók támogatására fókuszálnak, vagy azokra a szociálisan hátrányos helyzetű tanulókra, akik a tanodai támogatással reálisan mobilitásra lehetnek képesek.

Identitás: A roma/cigány tanodások arányát több pályázati kiírás legalább 30%-ban határozta meg. A skála egyik végpontján azok a tanodák helyezkednek el, amelyek homogén roma/cigány közösségekkel dolgoznak, míg a másik végpontján a 30 százalékos körüli roma/cigány aránnyal jellemezhetők.

Létszám: A finanszírozott keretek között dolgozó tanodákban a szolgáltatást közvetlenül igénybe vevők létszáma a pályázati előírásoknak megfelelően 20–30 fő közé tehető. A tanodák egy része ennél jóval nagyobb (nem hivatalos) létszámmal dolgozik.

## Munkatársak jellemzői

Tanodapedagógusok specializációja: A tanodák egy részében a teljes munkaidőben tanodai munkát végző tanodapedagógusok alkotják a szakmai stáb magját, míg más tanodákban az olyan közoktatásban dolgozó pedagógusok a meghatározóak, akik melléktevékenységként foglalkoznak tanodai munkával. Ebben az esetben lényegi, a tanoda ethoszát befolyásoló kérdés, hogy a tanodás gyerekek iskolájának a pedagógusai dolgoznak a tanodában, vagy attól függetlenül a pedagógusok. Az előbbi megoldást több pályázati kiírás, szakmai ajánlás is próbálta visszaszorítani. A leszakadó térségekben, ahol a tanodák munkájára kiemelten szükség lenne, a szakemberhiány fokozottan megnehezíti a hátránykompenzáló programok működését. Gyakran tehát azokon a településeken, ahol a legfelkészültebb

*A tanodák egy részében a teljes munkaidőben tanodai munkát végző tanodapedagógusok alkotják a szakmai stáb magját, míg más tanodákban az olyan közoktatásban dolgozó pedagógusok a meghatározóak, akik melléktevékenységként foglalkoznak tanodai munkával. Ebben az esetben lényegi, a tanoda ethoszát befolyásoló kérdés, hogy a tanodás gyerekek iskolájának a pedagógusai dolgoznak a tanodában, vagy attól függetlenül a pedagógusok. Az előbbi megoldást több pályázati kiírás, szakmai ajánlás is próbálta visszaszorítani. A leszakadó térségekben, ahol a tanodák munkájára kiemelten szükség lenne, a szakemberhiány fokozottan megnehezíti a hátránykompenzáló programok működését. Gyakran tehát azokon a településeken, ahol a legfelkészültebb lenne szükség, ugyanazon pedagógusok dolgoznak a tanodában, mint akiknek a délelőtti iskolai munkáját kompenzálnia kellene a programnak.*

innovátorokra lenne szükség, ugyanazon pedagógusok dolgoznak a tanodában, mint akiknek a délelőtti iskolai munkáját kompenzálnia kellene a programnak.

Tanodapedagógusok viszonya a közoktatási rendszerhez: A közoktatási rendszerre potenciális szövetségesként tekintőktől a közoktatási rendszert kritikusan elutasító, abból tudatosan kivonuló tanodapedagógusokig terjed a skála.

Önkéntesek: A felsőoktatási, főként pedagógusi és segítő foglalkozásokra készülő hallgatók bevonása önkéntesként, illetve gyakorlati lehetőség biztosítása számukra számos tanoda működésében meghatározó jelentőségű. Emellett középiskolások kortárs mentorként való bevonására is van lehetőség. A nagyvárosi környezetben, kiemelten szakirányú felsőoktatással rendelkező településeken jóval könnyebb önkéntes támogatói kört szervezni, illetve kompetens, kvalifikált önkénteseket biztosítani, ugyanakkor több kistérségi tanoda is kihasználja az önkéntesek fogadásában rejlő lehetőségeket.

### Stabilitás, szervezeti háttér

Kontinuitás: A tanodák egy része csak a projekt támogatások időszakában működik, mások – ha csökkentett szolgáltatásokkal is – folyamatos működést tudnak biztosítani. A folyamatosan és/vagy több projektcikluson keresztül működő tanodák a felhalmozás lehetősége miatt általában jobban felszerelt infrastruktúrával, nagyobb eszközparkkal rendelkeznek, a munkatársak és a tanulók köre viszonylag stabil.

Helyszín, ingatlan: A saját tulajdonú épülettel vagy tartós (gyakran önkormányzati, egyházi tulajdonú) bérleménnyel rendelkező tanodák inkább képesek a projektfinanszírozástól független, folyamatos működésre. Továbbá könnyebben működtetnek autonóm közösségi teret, míg mások esetenként hierarchikus viszonyban, napi gyakorlatukban is korlátozott keretek között dolgoznak.

Források: A tanodák egy része az európai uniós/állami forrásokon kívül jelentős mértékű egyéb (pl. egyházi, civil, piaci) támogatást és/vagy magánadományokat tud mozgósítani. Néhány tanoda társadalmi vállalkozások működtetésével próbálja stabilizálni a finanszírozását. (A tanodapályázatoktól független források bevonása az oka és okozata is lehet a folyamatos működésnek.)

Fenntartó: A tanodák fenntartói civil szervezetek vagy egyházak. A civil szervezetek egy része egyházi háttérű, egy további része pedig oktatási intézményhez kötődik (pl. iskolához kötődő alapítvány). Az egyházi háttérű tanodák aránya növekedett az utóbbi években, míg az iskolai háttérűeké csökkent. Az egyházak által fenntartott tanodák a 40/2018. (XII. 4.) EMMI rendelet 17. § alapján felmentést kapnak a módszertani követelmények teljesítése alól, így a fenntartói háttér számos fontos különbség forrása lehet.

Formális jogi státusz: 2019-től csak kormányhivatal által jóváhagyott működési engedéllyel rendelkező program minősül hivatalosan tanodának. Történetük, identitásuk és/vagy tájékoztatásuk miatt ennél szélesebb a tanoda önmegjelölést használók köre. Ezeket formálisan „tanoda típusú programok”-ként lehet definiálni. A tanodamozgalom szereplői körében nem a hivatalos működési engedély léte legitimál egy tanodát, hiszen elismert, modellértékű programok egy része sem használhatja jogi státusza szerint a tanoda megjelölést. A tanodák többsége engedéllyel rendelkezik, mivel ez az állami finanszírozás alapfeltétele.

### Együttműködések

Együttműködés a családdal: A TanodaszTenderd másodlagos célcsoportként tekint a tanodások családjára, a velük történő együttműködés alapvető elvárás a tanodák számára. A megvalósítás gyakorlata a rendszeres kapcsolattartástól az elmélyült, szimmetrikus együttműködésig terjed, ami esetében mindkét fél internalizált értéként tekint a

kapcsolatra. Utóbbi esetben a szülők is formálják a tanoda működését, több szerepben is részesei lehetnek a programoknak, illetve a tanodapedagógus a tanodást érintő döntések legitim szereplőjévé, esetenként a család mentorává is válik. Erre a kapcsolatra alapozva néhány tanoda komplex szociális programot működtet. A tanodák többségére jellemző, hogy több testvért fogadnak egy családból, néhány esetben pedig egy-egy szülő is a tanoda munkatársa.

Együtműködés az iskolával: Mind a pályázati elvárások, mind a mindennapi működésben előforduló szituációk feltételezik, hogy a tanodák legalább a kapcsolattartás szintjén együttműködnek iskolákkal. Az együttműködés minősége a szinergiától a konfrontációig terjed. A tanodák egy része aktív, egyenrangú kapcsolatban áll az iskolákkal, közös programokat valósítanak meg, akár a tanodások, akár a tanodapedagógusok (pl. közös továbbképzések) szintjén. A másik véglet, hogy a két fél kölcsönösen megkérdőjelezi a másik felkészültségét, elköteleződését. A tanodák egy része több intézménnyel és/vagy több intézménytípussal (általános iskolával, középiskolával) is együttműködik. Mások (pl. kistélepüléseken, vagy szegregátumra épült tanodák esetében) egyetlen iskolával építenek ki kapcsolatot. Utóbbi speciális esete, amikor egy iskolai alapítványon keresztül valójában egy iskolai program valósul meg.

### Módszertan

Pedagógiai célkitűzések: A tanodák egy része a korrepetálásra, a házi feladatok elkészítésére, dolgozatokra, vizsgákra való felkészülésnek a támogatására helyezi a hangsúlyt, más része pedig a kompetenciák fejlesztésére koncentrálnak. Másként fogalmazva: egy részük az iskolai célrendszert követni, más részük nem kezeli azt prioritásként.

Innováció: A tanodák egy része tanulószervezetként és/vagy pedagógiai laboratóriumként tekint magára. Nemcsak lehetőségként, de akár alapfeladatként kezeli az innovatív pedagógiai módszerek adaptálását, fejlesztését, disszeminálását – kívánatosnak tartva e módszerek megjelenését a közoktatási intézményekben. A tanodák egy másik csoportja sem módszertani, sem szakpolitikai értelemben nem rendelkezik ezzel az identitáselemmel, illetve kevésbé nyitott az innovatív módszerek alkalmazására.

Tevékenységek fókuszja. A tanodák egy része specializálódik, akár tantárgyak vagy kompetencterületek szintjén (pl. idegen nyelv oktatása, szövegértés-fejlesztés), akár a Tanodaszterdomben meghatározott feladatkörök szintjén (pl. művészeti tevékenységek, identitástudat erősítése, tehetséggondozás). A specializáció esetenként nem tudatos döntés következménye, hanem a rendelkezésre álló erőforrások által meghatározott jellemző.

### A tanodamozgalom története – fókuszban a finanszírozás

Az első tanodák a 90-es évek közepén jelentek meg, fenntartásuk elsősorban adományokhoz, illetve PHARE-os forrásokhoz kötődött (pl. Szőke, 1998). A tanodák modellprogramjának a Józsefvárosi Tanodát és az Amrita OBK Egyesület tanodáját tekinthetjük (Boros, 2019; Szőke, 2016; Varga, 2015). Szintén meghatározó szerepet töltött be a módszertan kialakításában a Nógrád Megyei Cigány Kisebbségi Képviselők és Szószólók Szövetsége által működtetett Bátorterenyi Tanodahálózat, amihez a leghosszabb ideje, a 2000-es évek eleje óta folyamatosan működő bátonyterenyi tanoda tartozik (Berki, 2016).

A tanodák „legitimációja” az ezredforduló után valósult meg, a 2003. szeptember 1-jétől hatályos közoktatási törvényben nevesítették a tanodát, majd egy-három évente pályázatot írtak ki finanszírozásuk érdekében, amelyekhez egyre magasabb keretösszeg társult (2. táblázat). A pályázati források elérhetősége következtében egyre növekvő

számban szerveztek tanoda típusú kezdeményezéseket, elindult a tanodamozgalm. A 2. táblázatban felsorolt kiírások mellett többek között 2005-ben és 2006-ban az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium által finanszírozott, *A roma telepeken élők lakhatási és szociális integrációs modellprogramja* elnevezésű kezdeményezéshez kapcsolódva a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, a Roma Oktatási Alap, a települések önkormányzatai és civil szervezetek együttműködésének keretében ugyancsak támogattak néhány tanodát (Németh, 2009).

A 2012-es pályázat mérföldkönek tekinthető, hiszen a korábbiaknál jóval több, közel 180 tanodaprojekt kapott európai uniós forrásokra alapozott támogatást. Ezzel a tanodamozgalm egyértelműen kiszélesedett, hiszen e pályázati forrás jóval túlmutatott azon, hogy a régóta működő műhelyeket megerősítse. A támogatottak körében a hátránykompenzációval régóta foglalkozó szervezetek mellett számos új kezdeményezés is megjelent. A tanodákat működtető szervezetek felkészültsége, helyi beágyazódása és elköteleződése egyértelműen tovább differenciálódott.

A tanodák láthatóságában, társadalmi ismertségében mégsem a 2012-es, hanem a 2015-ös pályázati kiíráshoz kapcsolódóan történt jelentős változás.<sup>9</sup> Egyrészt hatalmas érdeklődés mutatkozott a pályázati források iránt, hiszen közel 900, korábban tanodát nem működtető pályázó indult a kiíráson. Másrészt az eredményeket országos szintű botrány kísérte, mivel a nyertesek mindössze negyedének volt korábban tanodamegvalósítói tapasztalata, miközben a tanodamozgalm által elismert, referenciainstanzként kezelt tanodák többsége nem kapott támogatást. Mindeközben a támogatottak egy része, feltehetően profitszerzési szándékkal, olyan mennyiségű projekt megvalósítását kezdeményezte, amit egy évtizedes tanodatapasztalattal rendelkező szervezet feltehetően nem vállalt volna fel. Különösen visszatetsző volt, hogy a források egy része olyan szervezetekhez jutott el, amelyek oktatási intézményekben, akár az elnyert tanoda megvalósítási helyszínén, szegregáló módon kiszorították iskoláikból a hátrányos helyzetű, illetve cigány/roma tanulókat (ld. Ritók, 2016).

A TanodaPlatform által koordinált érdekvégyesítő kezdeményezés a súlyos szakmai hibák és az etikai vétségek olyan széles körét tárta fel a döntéshozók és a közvélemény előtt, hogy 1,8 milliárd forint keretösszeggel új pályázatot írtak ki, kizárólag a korábban is tanodát működtető szervezetek számára, illetve közel 200 millió forint összegű gyorssegélyt osztottak ki körükben (Fejes és Szűcs, 2016a). Ezzel megközelítőleg 100 projekttel növekedett a finanszírozott tanodák száma, így párhuzamosan közel 290 projekt működött ebben az időszakban.<sup>10</sup>

2. táblázat. A tanodapályázati kiírások néhány jellemzője a finanszírozás szempontjából

Pályázat kódszáma	Pályázat címe (pályázati kiírás éve)	Támogatás keret- összege (Ft)	Igényelhető összeg/ tanoda (Ft)	Nyertes tanodák száma	Megva- lósítási idő (hó)
HEFOP/2004/2.1.4	Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében (2004)	300 millió	12–15 millió	23	10–24
HEFOP/2005/2.1.4.B	Tanoda programok támogatása (2005)	515 millió	15–19 millió	27	20–24
TÁMOP-3.3.5/A/08/1 TÁMOP-3.3.5/A/08/1/KMR	Tanoda programok támogatása (2008)	1,3 milliárd	14–22 millió	55	20–24
TÁMOP-3.3.7/09/1 TÁMOP-3.3.7/09/2	Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében (2009)	n. é.	n. é.	9	n. é.
TÁMOP-3.3.9.C-12 TÁMOP-3.3.9.A-12/1-KMR TÁMOP-3.3.9.A-12/2	A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása (2012)	4 milliárd	10–30 millió	177	20–28
EFOP-3.3.1-15 VEKOP-7.3.2-16 EFOP-3.3.1-16	Tanoda programok támogatása (2016)*	7,3 milliárd	15–30 millió	288	16–35
Központi költségvetés (ÁHT: 376095)	A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására (2018)**	2,5 milliárd (évente)	12–13,5 millió	188	1–12
Központi költségvetés (ÁHT: 376095)	A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására (2020) ***	2,4 milliárd (várhatóan-évente)	kb. 12–13,5 millió	kb. 190	36
HOP-3.4.2-21	Tanodák területi alapú fejlesztése ***	3 milliárd	46-77 millió	39-66	48

Megjegyzés: az azonos tartalmú, de különböző régiókra kiírt, így eltérő azonosító számú pályázatokat összevonva kezeljük; n. é.: nem értelmezhető (a kiírás a tanodák működtetésére fordítható forrásokat más célokra fordíthatókkal együtt kezeli, esetenként több településen működő tanodahálózat kialakítását támogatja).

\* Az eredeti pályázati kiírások legalább 25 millió forintos támogatással és legalább 24 hónapos futamidővel jelentek meg. A nyerteslistához kapcsolódó botrány hatására kiírt EFOP-3.3.1-16 pályázat – a programok projektzárásának összehangolása érdekében – már csak 15–18,85 millió forintos támogatással, 16–24 hónapos futamidővel számoltak. 97 nyertest hirdettek ezen a kiírásán. A projektek többségének megvalósítására 2017–2019 között került sor.

\*\* A támogatott tanodák csak az EFOP/VEKOP pályázatuk zárását követően indíthatták el az új projekteiklust. Emiatt nagyon eltérő a támogatott időszak hossza. A táblázatban szereplő összeg az egész éves költségvetést takarja, aminek az időarányos részét kapták meg az egyes tanodák. A költségvetés továbbá függött a vállalt gyermekszámtól (20–30 fő) is. A 2020-as évre vonatkozóan nem került sor pályázati kiírásra, hanem az előző évhez hasonló feltételekkel egy újabb naptári évre meghosszabbították a program megvalósítását.

\*\*\* E tanulmány befejezésének időpontjában a pályázati felhívás tervezete érhető el.



A 2015-ös pályázati kiírás eredményeinek anomáliáival szemben fellépő érdekérvényesítési folyamat során a TanodaPlatform-hálózat a tanodák hosszú távú fenntartásának kérdését is napirendre emelte, az alábbi feladatokat kijelölve: „A normatív finanszírozás szakmai és pénzügyi keretrendszerének kidolgozása. [...] Az EFOP-3.3.1-15 megvalósítási időszak lezárása 2018. december 31-én, normatív finanszírozás elindítása 2019. január 1-től. [...] A tanoda és az iskola eltérő szerepének, funkciójának kanonizálása annak érdekében, hogy a Tanodaszttenderd szellemiségét megtartva a tanodák ne az iskolák célrendszere szerint működjenek, illetve a köznevelési rendszer és a tanodák finanszírozási rendszere elkülönüljön.” (Fejes és Szűcs, 2016a. 27.)

A 2004–2018 közötti időszakban a tanodák számára kiírt pályázati ciklusok között esetenként évek teltek el, ami a többségében civil szférához kötődő, egyébként is instabil anyagi háttérrel rendelkező kezdeményezések folytonosságának akadályát jelentették (ld. Lányi, 2008; Krémer, 2008). A tanodák akár több tanévre is finanszírozás nélkül maradtak, amit a többség általában nem vészelt át. De a megkezdett munkát a fennmaradó szervezetek is jellemzően csak csökkentett üzemmódban voltak képesek folytatni. Ez azt jelenti, hogy a másfél-két év alatt felépített struktúrákat (pl. tanulói idősavok, órarend, rendszeres fejlesztő és szabadidős programok) és kialakított kapcsolatokat (pl. tanodásokkal, szülőkkel, közoktatási intézményekkel) minden pályázati ciklus kezdetén újra kellett építeni. Ezek időigényesek, felépítésük gyakran éppen addig tartott, amíg egy pályázati ciklus befejeződött (Fejes és Szűcs, 2016a).

Az időszakos működés diszfunkcionális jellege és egyben ciklikus ismétlődése olyannyira közhelyszerűen ismert volt, hogy 2012 elején a Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány *Szükség Alapot* hozott létre azon tanodák számára, akik a szolgáltatásaik fenntartásával próbálták fennmaradni a következő tanodapályázatig (REF, 2012). Ráadásul a finanszírozási gondok nemcsak a pályázati ciklusok között, hanem az egyes pályázatok megvalósítását kísérő likviditási nehézségek kapcsán is megjelentek (ld. Lányi, 2008; Krémer, 2008).

A finanszírozási problémák súlyosságát és elhúzódó jellegét kiválóan szemlélteti, hogy a 2012 áprilisában rendezett, *Kié a tanoda?* címet viselő konferencián megjelent tanodák és civil szervezetek képviselői, valamint szakértők által megfogalmazott javaslatgyűjtemény első pontja a tanodák folytonos finanszírozásának szükségességére hívja fel a figyelmet: „Feltétlenül szükséges a sikeresen működő tanodák programfinanszírozásának folyamatosra tétele, mert az eddigi tanodaprogramok közötti egy-két éves szünetek a folyamatos fejlesztőtevékenységet igénylő pedagógiai, szociálpedagógiai és közösségfejlesztő munka eredményességét súlyosan korlátozzák, sőt sok esetben lehetetlenné teszik.” (Kié a tanoda, 2012)

A nyerteslistákon szereplő szervezetek összevetéséből kirajzolódó kép szerint eddig közel 350 tanodafenntartót támogattak európai uniós forrásokból. Emellett más forrásokból is működhetek, működhetnek tanodák (pl. Farkas, 2008; REF, 2012). Fejes (2014) áttekintése szerint a tanodák jelentős része mindössze egy-egy pályázati ciklus erejéig működött, rendkívül alacsony volt a folyamatosan működő tanodák aránya. A 2. táblázatból az is kiolvasható, hogy a tanodaprogramra szánt források összességében növekedtek, azonban az inflációt is figyelembe véve az egy tanodára és egy tanodásra jutó költségek jelentősen csökkentek. Míg a 2000-es évek közepén (HEFOP-pályázat) egy tanoda egy naptári évre arányosítva 9,5–11,4 millió forintos költségvetésből gazdálkodott, 15 évvel később 12–13,5 millió forint volt ugyanezen összeg. Bár abszolút értelemben némileg növekedett a tanodák költségvetése, a költségek emelkedésének mértékét jól jelzi, hogy időközben háromszorosára nőtt a minimálbér összege: 2005-ben 57 000 forint, míg 2020-ban 161 000 forint (KSH, 2020). Eközben a tanodákkal szemben megfogalmazott elvárások is folyamatosan növekedtek (ld Fejes, 2014), egyre inkább alulfinanszírozottá téve a tanodaprogramokat.

A finanszírozási probléma további aspektusa, hogy a tanodák számára az Európai Unió strukturális alapjaiból biztosított források fejlesztési és nem fenntartási célúak, vagyis a programok folyamatos és hosszú távú működtetése rendszerszinten eleve kizárt volt. Ezt felismerve többen már a 2010-es évek elején az állami költségvetésből történő finanszírozásban látták a lehetséges jövőképet. Példaként Heindl (2011) javaslatára hivatkozhatunk, ami a tanodának mint önálló közoktatási intézménytípusnak a közoktatás rendszerébe való beemelését sürgeti, előrevetítve ezzel a finanszírozás kérdésének hosszú távú megoldását.<sup>11</sup>

A 2017–2020 között az Oktatási Hivatal, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, majd a terület átszervezését követően a Belügyminisztérium, illetve a tanodákat képviselő civil ernyőszervezetek, a TanodaPlatform és a Magyarországi Tanodahálózat bevonásával felálló Tanoda Munkacsoport keretében zajlott a tanodák új finanszírozási koncepciójának kidolgozása, monitoringja. A probléma kezeléseként 2019-től a tanodák számára állami finanszírozású pályázat biztosítja a forrásokat (Szűcs és Fejes, 2019).<sup>12</sup> A változás jelentőségét mutatja, hogy a Biztos Kezdet Gyerekházak programján kívül korábban nem volt példa az ágazatban az európai uniós forrásokból fejlesztett programok rendszerszintű állami finanszírozású továbbélésére. Az állami finanszírozás kétéves pilot-időszakát követően 2021–2023 között hároméves időszakra nyertek finanszírozást a tanodák, amelyeknek köre a 2019-től induló időszakhoz képest csekély mértékben változott, s így – ha nem is előre kiszámítható módon – ötéves, folyamatos működést valósíthatnak meg a 2019-ben nyertes tanodák. Emellett további 39-66, Magyarország kevésbé fejlett régióiban működő tanoda 48 hónapon keresztül támogatására van kilátás uniós forrásból.

A finanszírozással párhuzamosan a tanodák funkciója és ágazati besorolása is változott. A tanodamegvalósítók a kezdetektől a tanoda komplexitását hangsúlyozták, az oktatási funkció mellett a szociális és kulturális feladatokat is kiemelten kezelve. A döntéshozók viszont számos ok miatt (pl. jogszabályi háttér, mindenkor kormányzati szervezeti struktúrák lehatárolásai, indikátorkényszer) egyre inkább az iskola célrendszerének próbálták alárendelni a tanodákat. Az egész napos iskola rendszerének bevezetése olyannyira felerősítette ezt a polémiát, hogy 2014 körül megkérdőjeleződött a tanodák kormányzati támogatásának létjogosultsága. A nagy lehetőségekkel kecsegtető, de megalapozatlanul bevezetett doktrína soha ki nem mondott kudarca, a tanodák ideiglenesen megnövekedett lobbijereje, továbbá nehezen átlátható kormányzati-szervezeti érdekek oda vezettek, hogy az iskolai célrendszerétől való eltávolodás szándéka jelentős átpozicionálással járt együtt: 2019-től a tanodaszolgáltatás a szociális ágazathoz kapcsolódik finanszírozási és szabályozási értelemben egyaránt.

2020-ban 188 tanoda működött állami finanszírozással, s becslésünk szerint további 10–20 program működik e forrás nélkül.<sup>13</sup> Jelenleg, s a korábbi projektfinanszírozott időszakokban is működtek olyan tanodák, amelyek nem használtak fel európai uniós és/vagy állami forrásokat. Két típusukat lehet megkülönböztetni: egy részük az adott időszakban nem tudta, más részük nem akarta teljesíteni a tanodai működés formális előírásait. Az első csoportba sorolhatóak például a pályázati kudarc ellenére fennmaradó programok, illetve a történetük elején járó kezdeményezések. A második csoportba néhány olyan, általában példaértékűen működő tanoda sorolható, akik – akár etikai, akár szakmai okokból – tudatosan utasították el az államhoz kötődő forrásokat.<sup>14</sup>

### A tanodák hatékonyságának vizsgálata

A hazai hátránykompenzáló programok hatékonyságvizsgálata elhanyagolt témakörnek számít (ld. Györgyi, 2015), általában keveset tudunk arról, hogy a különböző kezdeményezések elérik-e céljaikat, milyen hatást gyakorolnak a részt vevő gyermekekre,

fiatalokra. Ebből következően általában nehéz megalapozott döntést hozni egy-egy program sorsáról, akár annak folytatása vagy leállítása a kérdés, akár a korrekciók iránya.

Bár több kutatás is vizsgálta a tanodák működését (pl. Autonómia, 2017; Binder, megjelenés alatt; BVKI, é. n.; Lukács, 2015; Mohácsi, 2005; Németh, 2009), a fókusz általában nem a programok kedvezményezettjeinek előrehaladására irányult. Erről elvileg a tanodapályázatok indikátorai adhattak (volna) számot, ám ezen adatok nem nyilvánosak, de megbízhatóságuk egyébként is kétséges, mivel a tanodák a mindenkori pályázati indikátorrendszer csekély kontroll mellett megvalósuló, projektelőírásként elvárt teljesítésére voltak kötelezve. A kutatások tehát általában a tanodák működési rendjére korlátozódtak.

A Németh (2009) vezetésével zajló, eddigi legátfogóbb tanodakutatásban 53 tanoda munkatársai által kitöltött kérdőívet dolgoztak fel, amelyet interjúk és fókuszcsoportos adatfelvételek egészítettek ki. A kutatás egyik kérdésblokkja a tanodák célkitűzéseire vonatkozott. A válaszokból, valamint a korábbi pályázati kiírásokból kirajzolódik, hogy az egyes tanodák célkitűzései és a célcsoport kiválasztási szempontjai egyaránt széles skálán mozoghatnak a felzárkóztatástól a tehetséggondozásig. Bár a pályázati kiírások által elvárt indikátorok mindig is az iskolai teljesítményekhez kapcsolódtak (pl. továbbtanulási mutatók, évisméltés, hiányszakmák választása), itt is jelentős különbségek azonosíthatók az egyes pályázati kiírások között. Véltetően erősen érvényesült annak logikája, hogy a tanodáknak minél nagyobb szabadságot engedve, a bevont gyermekek, fiatalok egyéni igényeihez, helyzetéhez igazítsák a programokat a tanodákat működtető. Az előbbiekből következően tulajdonképpen a tanoda hatásának vizsgálatához választható szempont meghatározása is nehéz.

Lannert és munkatársainak (2013) kutatása az egyik olyan jelentősebb vizsgálat, amely kvantitatív elemzések alapján próbálta felmérni a tanodák tanodásokra gyakorolt hatását. (A vizsgálat fókusza ennél szélesebb volt, és a tanodák működéséről is adatokat gyűjtöttek kvalitatív módszerekkel.) A 2012/2013-as tanévben 19 támogatott tanoda munkáját vizsgálták. A bemeneti és kimeneti mérésekre négy település öt iskolájában került sor, kontrollcsoportként használva a tanodába járók osztálytársainak előrehaladását. A minta 342 tanodába járó tanodást foglalt magában, míg a kontrollcsoport 154 diákot. Egy 8 hónapos intervallumot figyelembe véve vizsgálták a tanulók fejlődését a szövegértés, néhány matematikai készség, az induktív-deduktív gondolkodás, az elsajátítási motiváció, valamint az önszabályozott tanulás kapcsán. A tanodás diákok a matematikai készségeket mérő teszten az első mérés alkalmával gyengébben teljesítettek, mint kontrollcsoportos társaik, ehhez képest az év végére matematikából eltűnt a különbség a két csoport között. A tanodában töltött idő hatása a matematika területén kimutatható volt, vagyis azok a tanodások, akik többet jártak a tanodába, jobb eredményt értek el. Az induktív-deduktív gondolkodás terén is gyengébben teljesítettek a bemeneti mérés során a tanodás diákok, mint a kontrollcsoport tanulói. A kimeneti mérés során ez az elmaradás csekély mértékben, de csökkent. A további területeken nem volt kimutatható különbség a tanodások és a kontrollcsoportba tartozó tanulók fejlődésében. Összességében a tanoda fejlesztő hatása bizonyos területeken kimutatható volt, ugyanakkor markáns különbségek nem adódtak a tanodások és a kontrollcsoport tanulói között. Néhány lehetséges magyarázó okot – elsősorban a kvalitatív vizsgálatok alapján – a szerzők is felvetnek. Ezek közül azokat ismertetjük, amelyeket elemzésünk szempontjából is relevánsnak tartunk. A szerzők felvetik, hogy a tanodákra túlzottan jellemző az osztályzatok gyors javításának középpontba helyezése, az osztályzatok emelésére, az évisméltés elkerülésére, a pótvizsgán való megfelelésre tett erőfeszítésekre fókuszálás, és nem a hosszú távú célok, azaz a központi jelentőségű képességek fejlesztése vezérli a munkát. A meglátogatott foglalkozások többsége az

iskolai tananyag újbóli átvételére, a tankönyvi feladatok és egyéb feladatlapok közös megoldására szorítkozott. Vagyis más megközelítésre lenne szükség, mint a napi korrepetálás (Lannert és mtsai, 2013).<sup>15</sup>

Az előbbi magyarázó októl nem független, hogy gyakran az iskolában is ugyanazon tanulókat, vagy hasonló háttérű tanulókat oktató pedagógusok vannak jelen a tanodában, akiknek a szemléletükön nyomot hagy a tanoda, de pedagógiai tevékenységüket nem befolyásolja jelentősen (Lannert és mtsai, 2013). Az egyes pályázati kiírások nagyban különböznek abban a tekintetben, hogy mennyiben törekedtek a tanodának és az iskolának a szétválasztására térben és a humán erőforrások szempontjából (ld. Fejes, 2014). Lannert és munkatársai (2013) azt is megfogalmazták, hogy az elmozduláshoz szükség lenne a hálózatszerű működésre, a tanodaszpecifikus műhelymunkákra, a továbbképzésekre és a tapasztalatcserékre<sup>16</sup>, illetve a támogatások folytonosságára.

A tanodák tanulókra gyakorolt hatásának egy további vizsgálata Fejes és Vigh (megjelenés alatt) nevéhez köthető. Elemzésükben 257 tanoda (az aktuális pályázati forrásból működő 288 tanoda 89%-a) több mint hétezer tanodásának mintájával dolgozhattak. A 2016–2019 közötti időszakban európai uniós forrásból működő tanodák hatékonyságának segítése érdekében a tanodába járók az Oktatási Hivatal és a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportjának együttműködésében megszervezett online méréseken vehettek részt az eDia-platformon (ld. Molnár és mtsai, 2018) keresztül. A mérés a következő területeket foglalta magába: szövegértés, matematika, tanulási módszertan (tanulási stratégiák), tanulási motiváció, társas jellemzők (kortárskapcsolat és szülőkapcsolat énkép). Az adatelemzéshez egy tanuló által kitöltött háttérkérdőív adatai, valamint további háttértényezők is rendelkezésre álltak a tanodáról és a tanoda településéről. A kutatás legnagyobb hiányossága, hogy kontrollcsoport hiányában a tanoda és az iskola fejlesztő hatása nem különíthető el, vagyis nem megállapítható, hogy a feltárt változásokban mekkora szerepe volt a tanodáknak.

A kutatási eredmények megmutatták, hogy a házi feladat elkészítése és a tanulnivaló kikérdezése, azaz a rövid távú iskolai célok szerinti működés továbbra is jellemző a tanodákra, hiszen az említett tevékenységek mindennapi tanodai előfordulásáról a tanulók fele számolt be. Ugyanakkor a korábbiakhoz képest pozitív tendenciára utal, hogy a leckéhez nem kapcsolódó olvasás is legalább hetente egyszer jellemző volt a tanodákban – a tanodások több mint fele számolt be erről. Vagyis a korábbiakhoz képest valamelyest talán változott a tanodai pedagógiai munka (vö. Lannert és mtsai, 2013). Ez vélhetően az aktuális pályázati kiírásnak is köszönhető volt, amely a szövegértés fejlesztését központi feladatként jelölte meg. Az eredmények tehát azt mutatják, hogy a pályázati felhívásokban meghatározott célokkal és indikátorokkal számottevően befolyásolható a tanodák működése.

Fejes és Vigh elemzése (megjelenés alatt) minden korcsoportban megközelítőleg 20 százalékpontos fejlődést mutatott ki, mind a matematikateszt, mind az olvasásteszt esetében. A tanulási motiváció mért konstruktumai kapcsán elsősorban a legidősebb, 7–12. évfolyamos korcsoportban jeleztek kedvező változásokat az adatok. E korcsoportban szinte minden mért konstruktum pozitív irányba formálódott, így az elsajátítási matematikai és olvasási motiváció, valamint a pozitív önhatékonyság erősödött, míg a negatív önhatékonyság csökkent. Emellett az iskola és a tanoda iránti attitűd is kedvezően alakult. Mivel a tanulási motiváció konstruktumai jellemzően egyre negatívabb képet mutatnak magasabb évfolyamokon (ld. Józsa és Fejes, 2012), egyértelműen a tanodába járás előnyei feltételezhetőek e pozitív irányú változások mögött.

Az 5–6. évfolyamos korcsoportban a felmért tanulási stratégiák fele esetében, míg a 7–12. évfolyamos korcsoportban minden tanulási stratégia kapcsán szignifikáns változást tapasztaltak, bár utóbbi korcsoportban a kedvezőtlennek tekintett memorizálás is erősödött – ugyanakkor ez az iskolai elvárásoknak való megfelelés erősödését is jelezheti. A társas jellemzők közül a kortárskapcsolat énkép minden korcsoportban

kedvezően változott, míg a szülőkapcsolat énkép csak a legfiatalabb, 1–2. évfolyamosok körében.

Összességében úgy tűnik, hogy az affektív változók elsősorban a 7–12. évfolyamos korcsoportban változtak kedvező irányba. E jelenség mögötti ok vélhetően az, hogy ebben az életkorban a tanoda látogatása már sokkal inkább a tanodások egyéni döntése, mintsem szülői vagy pedagógusi elvárás. Vagyis valószínűsíthetően nagyobb arányban látogatják a tanodákat ebben az életkorban azok a fiatalok, akik motiváltabbak iskolai teljesítményük javításában, vagy esetleg egyéb célok elérésben tartják hasznosnak a tanodai tevékenységeket. További lényeges megállapítás, hogy a tanodák fejlesztő hatása, azaz a kimeneti és a bemeneti teszteredmények közötti különbség valamivel nagyobb volt azon tanodásoknál, akiknek kedvezőtlenebb az otthoni tanulási körülményei. Az egyes tanodák hatékonyságára vonatkozóan arra az eredményre jutottak, hogy mind a szövegértés, mind a matematika kapcsán is kimutatható volt a tanodák előzetes tapasztalatainak, szakmai múltjának a pozitív hatása. Ez további megerősítést jelent arra vonatkozóan, hogy a tanodák folyamatos működés mellett jobb eredményeket érhetnek el (ld. Fejes, 2014).

### A tanodamozgalom legitimációs dilemmái

*Célok differenciáltsága,  
bizonytalan sikerkritériumok*

A tanodamozgalom történetét folyamatos instabilitás, szakmai és etikai dilemmák, legitimációs problémák jellemzik. Az egyik legfontosabb kérdésnek, a „tanodai siker” konceptualizálásának és operacionalizálásának a nehézségét már a mindenkorai támogatók (kormányzati szereplők, a hatékonyságmérés potenciális megrendelői és egyben a tanodák érdekérvényesítő lobbijának célzottjai) és a támogatottak (tanodafenntartók, a hatékonyságmérés alanyai) eltérő filozófiája, feladatértelmezése feltételezte. A támogatók, saját szemszögükből logikus módon, egy nagyobb társadalmi alrendszer – 2019-ig a közoktatás – célrendszeréhez próbálták igazítani a tanodák működését. A tanodák létjogosultságát tehát az iskolai előmenetelben elért sikerekkel, hozzáadott értékkel kellett (volna) alátámasztani. Azonban a tanodák progresszív, diskurzust meghatározó része a

*Összességében úgy tűnik, hogy az affektív változók elsősorban a 7–12. évfolyamos korcsoportban változtak kedvező irányba. E jelenség mögötti ok vélhetően az, hogy ebben az életkorban a tanoda látogatása már sokkal inkább a tanodások egyéni döntése, mintsem szülői vagy pedagógusi elvárás. Vagyis valószínűsíthetően nagyobb arányban látogatják a tanodákat ebben az életkorban azok a fiatalok, akik motiváltabbak iskolai teljesítményük javításában, vagy esetleg egyéb célok elérésben tartják hasznosnak a tanodai tevékenységeket. További lényeges megállapítás, hogy a tanodák fejlesztő hatása, azaz a kimeneti és a bemeneti teszteredmények közötti különbség valamivel nagyobb volt azon tanodásoknál, akiknek kedvezőtlenebb az otthoni tanulási körülményei. Az egyes tanodák hatékonyságára vonatkozóan arra az eredményre jutottak, hogy mind a szövegértés, mind a matematika kapcsán is kimutatható volt a tanodák előzetes tapasztalatainak, szakmai múltjának a pozitív hatása.*

kétezres évek óta azt képviseli, hogy a közoktatási funkciók mellett szociális és kulturális funkciók felvállalása, egymásra épülése adja a tanodák ethosának a lényegét. Utóbbi területekkel kapcsolatban nem állítottak fel lényegi elvárásokat a tanodákkal szemben, míg az oktatási területen olyan követelmények fogalmazódtak meg, amelynek megfelelni eleve szakmaiatlan elvárás volt. Átlagosan másfél-két éves időtartamú, a tanév rendjéhez nem igazodó ütemezésű<sup>17</sup>, az esetek jelentős részében előzmények és infrastruktúra nélküli vagy krízisidőszakot átvészelve újrainduló<sup>18</sup>, alulfinanszírozott tanodáknak kellett (volna) heti néhány kontaktóra<sup>19</sup> segítségével olyan problémákat megoldaniuk, amiket az iskola jóval nagyobb erőforrással sem képes.

A lehetetlen küldetést – az indikátorok teljesítésének szintjén – természetesen mindig teljesítette a tanodák döntő többsége. Ezzel nem tettek mást, mint alkalmazkodtak a folyamatosan változó feltételekhez, mintegy nehezítő körülményként, teljesítendő penzumként tekintve az elvárások egy részére, amelyek (akár valós, akár adminisztratív szintű) teljesítése lehetővé tette, hogy az egyébként lényegesnek tekintett feladatokkal foglalkozzanak. Merthogy a tanodák sokféle fókusszal, sokdimenziósan eltérő keretek között dolgoznak – ahogy ezt az 1. táblázatban vázoltuk. Részben azért sokfélék, mert a helyi igényekre reagálva egészen más prioritásokat jelöl ki például egy leszakadó térség zsákfalujában működő tanoda, mint egy nagyvárosi lakótelepen működő program, ahogy a tanodás gyermekek és fiatalok igényei is jelentősen eltérhetnek, már csak életkoruk miatt is. Emellett a kötelező és javasolt tevékenységek köre is olyan sokféle, hogy a jelenlegi finanszírozási szinten irracionális elvárás minden területen a magas minőség teljesítése. Így az egyes tanodák szakmai programjának fókuszát nemcsak a célcsoport igényei, hanem a rendelkezésre álló kollégák kompetenciái is behatárolják.

Összefoglalva tehát a tanodák heterogenitása mind a célok, mind a működésüket meghatározó jellemzők mentén olyan fokú heterogenitást mutat, ami szinte kizárja, hogy jól definiált, a tanodák széles körére alkalmas sikerkritériumokat találjunk. Vagyis a tanodák egyik előnyének mondható rugalmas, egyéni igényekre reagáló működésmód a másik oldalon az eredmények felmutatásának egyik akadály lehet.

### *Eredményességi és hatékonysági deficit*

A tanodamodell egyik alapvető legitimációs problémája, hogy viszonylag hosszú története ellenére sem tudta egzakt módon bizonyítani az eredményességét és hatékonyságát. A modellt megalapozott hatásvizsgálatához, a módszertani kihívások kezeléséhez a tanodák 25 éves története során soha nem volt meg a mindenkori szakapparátusnak az igénye és/vagy a szükséges finanszírozási háttér. Továbbá hiányzott a türelem és bizalom (vagy kockázatvállalási hajlandóság), hogy legalább középtávú futamidejű, megfelelően finanszírozott programok feltételeinek a biztosításával reális esélye legyen a modellek fejlődni és valódi eredményeket felmutatni, esetleg a koncepció téves voltának beigazolására esetén megbukni.

A tanodák sokfélesége, a célok differenciáltága eleve megnehezíti egy általános mérési rendszer alkalmazását. Az iskolai előrehaladás támogatása azonban – az iskolai célrendszerrel való eltávolodás problémaköre ellenére – mindig is kiemelt célként jelent meg az elvárások között. Ennek ellenére e területen sem sikerült egyértelmű eredményeket felmutatni. Bár a tanodamozgalom számos szereplője értette a megfelelő mérés-értékelési rendszer kidolgozásának szükségességét, pozíciójukból a diagnosztikus mérések optimalizálására tett javaslatok következtek (Baráth, 2016b; Fejes, 2016a; Kasik, 2016; Lencse, 2016c). Szakpolitikai szintű hatáselemzésre sem forrásuk, apparátusuk, sem felhatalmazásuk nem volt.

A problémakör másik aspektusa a hatékonyság mérése. Közgazdasági szempontból kétféleképpen értelmezhetjük a tanodákra a fogalmat: jól gazdálkodnak-e a rendelkezésre

álló erőforrással, illetve egy adott eredményt a lehető legkevesebb befektetéssel érnek el (vö. Lannert, 2015). Az eredményesség definiálatlansága miatt nyilvánvaló, hogy a tanodák hatékonyságáról nem lehet egzakt állításokat megfogalmazni. Azt azonban ki tudjuk jelenteni, hogy az első megközelítés szerint a tanodák hatékonysága nagyon differenciált, az egyes tanodák vélhetően rendkívül különböző hatékonysággal használják fel a forrásokat. A második megközelítés szerint viszont általában véve nem hatékony, mivel a Tanodaszterdterdben meghatározott rendkívül komplex feladatok megvalósításhoz képest alulfinanszírozottak, így nem képesek elérni az elvárt eredményt. A hatékonyság megítélése talán azért is nehézkes, mert nehezen találunk olyan viszonyítási pontot, amely hasonlóan komplex megközelítéssel törekszik megoldani a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok oktatási és szociális problémáit.

### *A status quo fenntartása, a szükséges változás akadályozása*

A tanoda létjogosultságával kapcsolatos kritikák egy részét Lannert (2016a) vitaindító írása fogalmazta meg legélesebben. Kérdésfelvetésének lényege, hogy ha az állam a tanodák finanszírozásával közvetetten elismeri a közoktatási rendszer diszfunkcionális működését, akkor erre a helyzetre miért a probléma exportálásával, rendszeren kívülre helyezésével reagál, az iskola megreformálása helyett – pazarolva az egyébként iskola-reformra költhető forrásokat, és akadályozva a probléma valós megoldását. Az e kérdésekre adott válaszában lényege, hogy a tanoda a „fenntartó civilek és az ott dolgozó pedagógusok számára jövedelemszerzési lehetőség, a kormányzat részére látványprojekt, amit ki lehet tenni az ablakba, ráadásul a szép szlogenek mögött klientúra építésére is alkalmas. Az iskolák számára pedig megkönnyebbülés, hiszen nem nekik kell megoldani a cigány gyerekek problémáját, sőt nem is kéri rajtuk számon senki, ha nem jól dolgoznak. A roma szülők pedig úgy érzik, hogy végre történik valami a gyerekeikkel.”

Lannert Judit (2016a) releváns kérdéseket felvető írására Lencse Máté válaszolt (2016d), a tanodamegvalósító pozíciójából. Egyik lényegi állítása, hogy a tanodamodellnek mint árnyékiskolai rendszernek a kialakítása valóban hatalmas hiba lenne, amennyiben a tanodák beletörődnének ebbe a szerepbe. Am szerinte nem ez a helyzet, a tanodák progresszív irányzata küzd az iskolásítás ellen. Lencse igazát alátámasztja, hogy néhány évvel vitájukat követően már szabályozási, felügyeleti és finanszírozási szempontból is kikerült a köznevelés hatóköre alól a tanoda, s egyértelművé vált, hogy iskolákban és/vagy iskolai felügyelettel nem működhetnek tanodák. Ugyanakkor Lannert kritikája sem volt alaptalan, hiszen a vitaindító írás időszakában, az EFOP-projektciklus idején érte el az iskolásítási folyamat a mélypontját (ld. Fejes és Szűcs, 2016a). Számos tanodát iskolai alapítvány működtetett, egy részüket helyszín szerint is iskolákban, kirívóan extrém esetben akár a délelőtti tanítási időszakában.

A tanodamodell létrehozásának egyik legfőbb oka, a közoktatási rendszer diszfunkcionális működése szempontjából is megkérdőjelezhető a tanoda működése, mivel a rendszer tehermentesítésével és legfőképpen a felelősség átvállalásával éppen az elfogadhatatlannak minősülő status quo fenntartását segíti elő a tanoda (Lannert, 2016a). Létezése számos érdekcsoport – például pedagógusok, szülők – számára azt üzenheti, hogy a tanodák képesek kezelni a közoktatás rendszerszintű általános és esélyegyenlőségi problémáit. Sőt: utóbbiak megoldása elsősorban e szféra feladatának tűnik. További szempont, hogy a tanodák finanszírozásával a mindenkori döntéshozók hatásosan hivatkozhattak az esélyegyenlőségi problémák kezelésére, és így alamizsnát dobva elfedhetik érdektelenségüket és koncepciótlanságukat. Haladó szintű hipokrata döntéshozói környezet esetében a források egy része akár klientúraépítésre volt fordítható (Lannert, 2016b).

E releváns kritikák felismerése folyamatosan etikai dilemmák elé állította a tanodafenntartók egy részét, önreflexióra készítette őket, s időnként törésvonalat jelentett

körükben. A kormányzati legitimációs szándék például egyértelműen azonosítható volt az EMMI Antiszegregációs Kerekasztalának működtetése vagy az oktatási szegregáció miatt kezdeményezett kötelezettségszegési eljárás során. Bár a tanodák domesztikálása megítélésünk szerint nem volt sikeres, viszonylag hatékonyan működnek az érdekvédelmi mechanizmusok (ld. az EFOP-pályázat anomáliáival kapcsolatos eredményeket: Fejes és Szűcs, 2016a), a dilemma másik része nehezebben feloldható – már ha a felismerést követően nem választják a tanodák tömegei az önfelszámolás, de legalább az állami források visszautasításának útját. Merthogy a tanodáknak nemcsak makro-, hanem mikroszinten is komoly felelőssége van – a támogatott gyermekek, fiatalok és közösségek iránt. Továbbá annak ellenére, hogy nehezen tudják artikulálni, e kezdeményezéseket működtetők általában sikerként élik meg munkájukat (ld. Lencse, 2020). Pontosabban fogalmazva olyan sikereket tudnak beazonosítani, ami külső, középszintű megfigyelő számára nehezen értékelhető: például egy jól sikerült pótvizsgát, reálisan ambiciózus pályaválasztást, szabálykövető kommunikációt vagy megbízható, motivált közösségi aktivitást.

### *Öncélúság*

A tanoda létjogosultságát megkérdőjelező kritikák egyik visszatérő eleme, hogy a ráfordított költségek civil szervezetek fenntartásához, pedagógusok bérkiegészítéséhez, esélyegyenlőségi szakemberek egzisztenciális parkoló pályájához, illetve projektcégek és pályázatírók profitszerzéséhez járulnak hozzá. E jövedelmek fenntartása miatt az érintettek érdekeltek egy növekvő kiterjedésű árnyékotatási rendszer kiépítésében.

Az iskolai célrendszer átvételének problémájára már fentebb reagáltunk. A kritika másik része kapcsán az EFOP-pályázat első körének tapasztalatára érdemes utalni, ami kapcsán egyértelműen bebizonyosodott, hogy a pályázati források egy része pazarló és korrupció-gyanús körülmények között volt kiosztva. A támogatottak körének összetétele mellett érdemes megjegyezni a felhasználható költségek aránytalanságát is: az előkészítés és a közbeszerzés költségeire elszámolható összeg hatszor akkora volt, mint a tanoda összes rezsikiadására fordítható összeg. Ez egyrészt hatalmas finanszírozási hiányt okozott a tanodák számára, másrészt egyszerű profitrealizálást tett lehetővé a projektcégek, pályázatírók számára (Fejes és Szűcs, 2016a).

A tanodapedagógusok szempontjából – már ha sikerül elkerülni azt a fentebb említett, és ellenjavalt gyakorlatot, mely során az iskolai pedagógus a saját intézményében tanulókkal foglalkozik délutánonként – az öncélú és pazarló finanszírozású foglalkoztatást, a potyautas-attitűdöt felvetni méltánytalan, az elérhető jövedelmek nagyságrendjének és a sokak által végigdolgozott finanszírozás nélküli szakaszok hosszának ismeretében.

E témakör kapcsán fontos megemlíteni továbbá a tanodák egyik közvetett eredményét is. A tanodapedagógusok, illetve számos tanoda esetében az önkéntesek (gyakran pedagógusjelöltek, segítő szakmát tanuló hallgatók) számára a tanoda olyan közeget teremt, ahol a mainstreamtől eltérő pedagógiai kultúrát sajátíthatnak el. Főként a szelekció hasznélvezőinek tekinthető magas presztízsű gyakorló iskolákba küldött pedagógusjelöltek számára jelenthet a tanodai önkénteskedés lehetőséget a felkészült pedagógussá váláshoz (Fejes és Szűcs, 2013; Lencse, 2016b; Szűcs, 2016).

### *Az oktatási szegregáció legitimációja*

A magyar közoktatási rendszert súlyos méltányossági problémák terhelik, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók sikeres iskolai pályafutását és későbbi munkapiaci lehetőségeit súlyosan korlátozzák. Az egyik központi probléma az oktatási szegregációban jelölhető meg (Fejes, Tóth és Szabó, 2020).



Mivel a tanodákat hátránykompenzáló európai uniós és állami alapokból finanszírozták, a mindenkori finanszírozó a hatékony forrásfelhasználás érdekében szigorúan szabályozta a támogatásba bevonható tanulók körét. A célcsoport meghatározásakor a tanodás gyermekek döntő többségének hátrányos helyzetűnek kellett lennie. Bár a Tanodaszterd – a gyermekek családja mellett – egyértelműen másodlagos célcsoportként tekint a nem hátrányos helyzetű kortárs csoportok tagjaira<sup>20</sup>, és integrált közösségi programok megvalósítását kötelező feladatként tűzi ki a program megvalósítói számára, minden szereplő számára egyértelmű, hogy az etikus forrásfelhasználás érdekében közvetlenül e másodlagos célcsoport bevonására nincs finanszírozása a tanodáknak. Összegezve tehát: a mindennapi gyakorlat során valóban hátrányos helyzetű (és jelentős részben roma/cigány) tanulók viszonylag homogén csoportja képezi a tanoda közösséget. Mivel a közvélemény és a pedagógusok jelentős része egyszerűen tanulók térbeli elkülönítésével azonosítja az oktatási szegregáció fogalmát, így maga a koncepció, valamint minden tanodához kapcsolódó pozitív tapasztalat vagy siker azzal a veszéllyel fenyeget, hogy a közvélemény és a kevésbé tájékozott pedagógusok számára legitímálja a szegregált oktatást.

Mivel az oktatási szegregáció káros hatása az alacsony minőségű oktatási szolgáltatásokhoz, valamint a társas kapcsolatok lehetőségének korlátozásához kapcsolódik, az egyszerű térbeli elkülönülésen alapuló megközelítés félrevezető. A tanoda egy iskolán felüli pluszszolgáltatás, így ha elméletben feltesszük, hogy annak egyáltalán nincs fejlesztő hatása (sic!), akkor sem kerülnek hátrányba a tanodába járó, jellemzően hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok szerencsésebb kortársaikhoz képest – ahogy ez az oktatási szegregáció esetében általában történik (Fejes, 2013). A tanoda, bár térben elkülönítve segít hátrányos helyzetű és cigány/roma tanodásokat, többlétszolgáltatásokat kínál, és az oktatás minőségét negatívan befolyásoló mechanizmusok kialakulása (ld. Fejes, 2016b), azaz a tanulókkal szembehelyezkedő szubkultúra megjelenése, a negatív önbeteljesítő jóslat működése vagy a pedagógusok kontraszelektívja általában nem feltételezhető. Ennek ellenére a tanoda az oktatási szegregáció kezelésének kívánatos lehetőségének tűnhet a szélesebb közvélemény számára.

*Mivel a tanodákat hátránykompenzáló európai uniós és állami alapokból finanszírozták, a mindenkori finanszírozó a hatékony forrásfelhasználás érdekében szigorúan szabályozta a támogatásba bevonható tanulók körét. A célcsoport meghatározásakor a tanodás gyermekek döntő többségének hátrányos helyzetűnek kellett lennie. Bár a Tanodaszterd – a gyermekek családja mellett – egyértelműen másodlagos célcsoportként tekint a nem hátrányos helyzetű kortárs csoportok tagjaira, és integrált közösségi programok megvalósítását kötelező feladatként tűzi ki a program megvalósítói számára, minden szereplő számára egyértelmű, hogy az etikus forrásfelhasználás érdekében közvetlenül e másodlagos célcsoport bevonására nincs finanszírozása a tanodáknak. Összegezve tehát: a mindennapi gyakorlat során valóban hátrányos helyzetű (és jelentős részben roma/cigány) tanulók viszonylag homogén csoportja képezi a tanoda közösséget.*

## Záró megjegyzések

A tanodamozgalom negyedszázados történetét folyamatos bizonytalanság, állandó újratervezési kényszer jellemezte. Az elvárt sikerkritériumoknak való megfelelés eleve lehetetlennek tűnt, így a tanodamodell megszűnésre volt ítéelve. Ennek ellenére mégis fennmaradt – anélkül, hogy bizonyítható áttörést ért volna el a hátrányos helyzetű és roma tanulók helyzetét tekintve. A tanodamozgalom mindössze részsikereket tud felmutatni – ha a számszerű növekedést, az intézményesülést vagy a társadalmi ismertséget annak tekintjük. A mi állásfoglalásunk egyértelmű: ezeket a fejleményeket önmagukban semmiképpen nem tekintjük sikernek, legfeljebb eszköznek a mélyreható társadalmi változásért folytatott munkában. A tanodamozgalom történetét áttekintve úgy gondoljuk, hogy a jelenlegi időszak lehetőséget ad az állami finanszírozásból működő tanodák számára egy kiszámíthatóbb működés megvalósítására. Mostanra a potyautasok, kalandorok többsége felhagyott a tanodák működtetésével, mivel a finanszírozás jelenlegi rendszere mellett kis hatékonysággal és sok munkával lehetne csak forrásokat eltéríteni. Az intézményesülés jelenlegi ismereteink szerint nem bénította meg a tanodák innovációs lehetőségeit, illetve többségük elé nem állított teljesíthetetlen követelményeket. Jelenleg is sérülékeny, a döntéshozóknak kiszolgáltatott helyzet, adminisztrációs terhek, alulfinanszírozottság jellemző a tanodákra – de megítélésünk szerint mindezek korábban is tapasztalhatóak voltak, a jelenleginél nagyobb mértékben.

A közvélemény egy jelentős része, akár a diszfunkcionálisan működő oktatási rendszerrel – mint láttuk: helytelenül – szembeállítva a tanodát a hátrányos helyzetű tanulók sikeres életútjának lehetséges megoldásként, „csodafegyverként” kezeli. Ez még akkor sem lenne igaz, ha mind összességében, mind egy tanodára vetítve nagyságrendileg nagyobb források felhasználásával, a tanodák számának megsokszorozásával erősödne meg a tanodamozgalom. De ez nem is lehet a tanodák jövőképe, hiszen elhivatott gondolkodás esetén nem a további expanzió, hanem a jelenlegi formában történő működés felszámolása lehet a cél – egy méltányosabb és hatékonyabb oktatási rendszert kialakító iskolareform megvalósítását követően. Ezen utópisztikus helyzet esetében sem válna szükségtelemmé egy hátránykompenzáló erőter működése, csak a közösségi, kulturális és szociális feladatok előtérbe állításával kellene a tanoda funkcióját újradefiniálni.

Remélhetőleg „pótcselekvésként” sem kell tekintenünk a tanodákra. Ennek érdekében a jelenlegi viszonylagos stabilitást kihasználva a tanodák progresszióra alkalmas, önreflektív, tanulószervezetként működő részének fel kell vállalnia a módszertani műhelyként, innovációs terepként történő működést. Az iskolától való eltávolodás fejleménye csak akkor hozhat valós eredményt, ha az iskolai célrendszer béklyóitól megszabadulva olyan módszertani fejlesztéseket tud létrehozni a tanodamozgalom, amelyek egy jövőbeli, átalakuló, innovációkra nyitott oktatási rendszer számára adaptálható gyakorlatokat biztosítanak. Nyilvánvaló, hogy a „tanoda iskolásítása zsákutca” (Lannert, 2016), de az „iskola tanodásítása” megítélésünk szerint jelentős lehetőségeket rejt. Másképpen fogalmazva: a tanoda nem alkalmas a hátrányos helyzetű tanulókat érő rendszerszintű méltányossági problémák megoldására, már csak az elért gyermekek és fiatalok létszáma miatt sem, de egy pedagógiai és/vagy szociális „laboratórium” feladatát elláthatja, ahol jó gyakorlatok, innovatív módszerek fejlesztésével lehet kísérletezni. Azonban ehhez meg kell találni a jövőben a közoktatási és/vagy szociális intézmények irányába történő visszacsatolás lehetőségeit.

## Irodalom

- Autonómia (2017). „Van ami jól megyen, van ami nem megy jól.” A tanodák működéséről. Autonómia Alapítvány. *Kézirat*. Autonómia Alapítvány, <http://autonomia.hu/wp-content/uploads/2017/02/Tanoda-kutatas-osszefoglalas.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Balázs Ákos (2016). Szövegértés-fejlesztés képességekkel. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 87–94.
- Balogh Bea (2016). Láthatatlan Tanoda – az integráció menő. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 241–245.
- Baráth Szabolcs (2016a). Romológiai tartalmak interiorizációs lehetősége tanodában. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 143–144.
- Baráth Szabolcs (2016b). A paradigmaváltás indoklása egy mérés-értékelés keretrendszer-javaslat megfogalmazása. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 110–120.
- Berki Judit (2016). Tanodahálózat bátonyterenyei központtal. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 205–210.
- Binder Máttyás (megjelenés alatt, szerk.). *Tanodai tapasztalatok (2015–2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet*. Oktatási Hivatal.
- Boros Julianna (2019). Cigány, roma fiatalok életútja. Egy iskolán kívüli esélynővelő tanoda-típusú program tagjainak vizsgálata. *Nem publikált PhD-értekezés*. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécsi Egyetemi Archívum, <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23168/boros-julianna-phd-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- BVKI (é. n.): Szakképzetlen és alacsony szakképesítésű rétegek munkaerő-piaci integrálása a KKV szektor segítségével. *Kézirat*. Budapesti Vállalkozásfejlesztési Kutató Intézet.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2019): Educational Achievement in Social and International Contexts. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Social Riport 2019*. TÁRKI. 217–236.
- Csik Orsolya (2016). Vitakultúra-fejlesztés a tanodában. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 95–100.
- Csovcics Erika (2016). Közös gyerekünk. Iskola és tanoda együttműködése. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 27–32.
- Darvas Ágnes & Kende Ágnes (2010). Egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek. *Esély*, 21(3), 23–47.
- EMMI (2019). *Szakmai szolgáltatás a tanoda program működtetésére*. EMMI Gyermekesély Főosztály, Oktatási Hivatal EFOP-3.1.7. Esélyteremtés a köznevelésben c. kiemelt projekt tanoda tanácsadói & Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság. [http://szocialisportal.hu/documents/10181/206271/Szakmai\\_ajanas/4a1ef73e-311b-6548-5f17-d24d-0933d6ae](http://szocialisportal.hu/documents/10181/206271/Szakmai_ajanas/4a1ef73e-311b-6548-5f17-d24d-0933d6ae) Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Farkas György (2008). Az esztergomi „Mi Házunk – Tanoda” roma közösségi ház. In Sikos T. Tamás & Szarka László (szerk.), *Kisebbségek és kulturális közösségek az Ister-Granum Eurorégióban*. Selye János Egyetem Kutatóintézete. 239–246.
- Fejes József Balázs (2013). Miért van szükség deszegregációra? In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 15–35. DOI: 10.14232/belvbook.2013.58504.a
- Fejes József Balázs (2014). Mire jó a tanoda? *Esély*, 26(4), 29–56.
- Fejes József Balázs (2016a). Kognitív képességek mérése a tanodában. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 145–158.
- Fejes József Balázs (2016b): Szegregál-e a tanoda? In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 171–179.
- Fejes József Balázs (2016c). Szövegértés-fejlesztés a tanodában. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 81–86.
- Fejes József Balázs, Tóth Edit & Szabó Dóra Fanni (2020): Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései

Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.7

Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 171–188. DOI: 10.14232/belv-book.2013.58504.i

Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2016a, szerk.). *A TanodaPlatform jelentése az EFOP-3.3.1-15 tanodapályázat eredményeiről*. Kézirat. TanodaPlatform, [http://tanodaplatform.hu/letoltesek/TP\\_EFOP-palyazat\\_jelentes.pdf](http://tanodaplatform.hu/letoltesek/TP_EFOP-palyazat_jelentes.pdf) Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2016b). A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 13–21.

Fejes József Balázs & Vigh Tibor (megjelenés alatt). A tanodák hatásának vizsgálata a szövegértés, matematika és néhány affektív változó alapján az eDia-platform alkalmazásával. In Binder Mátyás (szerk.), *Tanodai tapasztalatok (2015–2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet*. Oktatási Hivatal.

Györgyi Zoltán (2015). *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. OFI.

Heindl Péter (2011). Az új oktatási törvény koncepciójának esélyegyenlőségi szempontú vizsgálatáról. *Beszélő*, 16(1), 27–33.

Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 367–406.

Kasik László (2016). A személyközi problémák megoldásának mérése. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 159–163.

Kelemen Valéria (2016). Bevonó foglalkozás a tanodában. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 65–72.

Kerényi György (2005, szerk.). *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Kié a tanoda (2012). A 2012. április 20-án és 21-én *Kié a tanoda?* című nemzetközi konferencián megfogalmazott javaslatok. Kézirat.

Krémer Balázs (2008). A projekt-kórságról, avagy a tanoda-szindróma. *Educatio*, 17(4), 539–548.

Központi Statisztikai Hivatal (2019). 2.5.6. Gyermekejélti alapellátások (2008–) [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_fsg008c.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg008c.html)

Központi Statisztikai Hivatal (2020). 2.1.46. Minimálbér (1992–) [https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_qli041.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qli041.html)

Lányi András (2008). Esélyek és egyenlőtlenségek a pályázatfinanszírozásban. *Educatio*, 17(4), 526–538.

Lencse Máté (2016a). Társasjátékok és kulcskompetenciák. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 101–106.

Lencse Máté (2016b). Önkéntesekre alapozott tanoda. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 41–45.

Lencse Máté (2016c). Naplózás – a pedagógiai folyamatok dokumentálása, monitorozása, mérése, értékelése. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 164–168.

Lencse Máté (2016d). Tanoda? Válasz Lannert Judit Kőlköneten megjelent, *Kellenek-e a tanodák?* című írására. *Tani-tani Online*, 6, 2016.12. 04. [http://www.tani-tani.info/tanoda\\_kerdojel](http://www.tani-tani.info/tanoda_kerdojel) Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

Lencse Máté (2020). A tanodák dilemmái. *Kézirat*.

Lannert Judit (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga Aranka (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 296–321.

Lannert Judit (2016a). Kellenek-e a tanodák? *Kőlkönet*, 2016. 11. 23. <http://www.kolkonet.hu/iskola/pedagogus/oktataspolitika/kellenek-e-tanodak/> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

Lannert Judit (2016b). Válasz Lencse Máténak. *Tani-tani Online*, 6, 2016.12. 07. [http://www.tani-tani.info/valasz\\_lencse\\_matenak](http://www.tani-tani.info/valasz_lencse_matenak) Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

Lannert Judit, Németh Szilvia & Zágón Bertalanné (2013). *Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013. Zárótanulmány. Vitaanyag*. T-TUDOK. Roma Education Fund. [https://www.romaeeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/tanoda-projekt\\_zarobeszamolok\\_2013nov\\_.pdf](https://www.romaeeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/tanoda-projekt_zarobeszamolok_2013nov_.pdf) Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

L. Ritók Nóra (2016). Tanodamutyi. [hvg.hu](http://hvg.hu), 2016. 12. 06. [https://hvg.hu/kultura/20161206\\_tanodamutyi\\_oktatás\\_szegény\\_gyerekek\\_1\\_ritok\\_nora](https://hvg.hu/kultura/20161206_tanodamutyi_oktatás_szegény_gyerekek_1_ritok_nora) Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

- Lukács György (2015). *Tanoda kutatás*. Türr István Alapkezelő és Kutató Intézet, Tanoda Munkacsoport. Kézirat.
- Márton Gábor (2016). Kapcsolattartás a szülőkkel – tanodai megközelítések. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 130–140.
- Mohácsi Erzsébet (2005). *Tapasztaltok a jó gyakorlat megvalósító tanoda típusú (extrakurrikuláris) programok köréből*. Országos Oktatási Integrációs Hálózat. Kézirat.
- Molnár Gyöngyvér, Makay Géza & Ancsin Gábor (2018). *Feladat- és teszt szerkesztés az eDiarendszerben*. Szegedi Tudományegyetem, Oktatáseméleti Kutatócsoport.
- Németh Szilvia (2009, szerk.). *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló*. Társi-Tudok.
- Roma Education Fund (2009). *Studies and Researches*. Roma Education Fund. <http://www.romaeducationfund.hu/publications/studies-and-researches> Utolsó letöltés: 2012. 12. 30.
- Roma Education Fund (2012). *A Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány pályázati felhívása tanodák számára*. Roma Education Fund. <https://www.romaeducationfund.org/a-roma-oktatasi-alap-es-a-nyilt-tarsadalom-alapitvany-palyazati-felhivasa-tanodak-szamara/> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Szebenyi Csilla (2006). Belvárosi Tanoda. In Vekerdy Tamás (szerk.), *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában*. SuliNova-közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. 395–422.
- Szőke Judit (1998). *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros Alapítvány.
- Szőke Judit (2016). Az első, a „modell”. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 201–204.
- Szűcs Norbert (2014). Tanodatípusok – tipologizálási kísérlet esettanulmányok alapján. In Buda András (szerk.), *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány. Tartalmi összefoglalók. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 121.
- Szűcs Norbert (2015): A TanodaPlatform bemutatása. *Tani-tani Online*, 5, 2015. 05. 04. <http://www.tani-tani.info/tanodaplatform> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Szűcs Norbert (2016). Hallgatói Mentorprogram tanodai keretek között. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 46–57.
- Szűcs Norbert & Fejes József Balázs (2019). Stabil bizonytalanság vagy optimista jövőkép? A tanodák helyzetéről az állami finanszírozású pályázatok eredményeinek megjelenése kapcsán. *Tani-tani Online*, 9, 2019. 04. 06. [http://www.tani-tani.info/stabil\\_bizonytalansag\\_vagy\\_optimista\\_jovokep](http://www.tani-tani.info/stabil_bizonytalansag_vagy_optimista_jovokep) Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Tanodaszttenderd (2015). Emberi Erőforrások Minisztériuma. <https://www.palyazat.gov.hu/doc/4518#> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Varga Aranka (2015, szerk.). *Amrita az ezredforduló előtt*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium.

### Absztrakt

A tanodamozgalom a magyar oktatási rendszer méltányossági problémáira adott válaszként egyikének tekinthető. A tanodaszféra jelenleg több mint 5000 gyermeket és fiatalot ér el, így napjainkban a legtöbb tanulót támogató hátránykompenzáló kezdeményezés. A tanodák legfontosabb finanszírozási háttérét a közelmúltig rövidtávú európai uniós forrásokra épülő pályázatok biztosították. E forrásokat 2019-től állami források váltották fel, amelyek vélhetően kedveznek a tanodák stabil, kiszámítható működésének. E változás lehetővé teszi, hogy a finanszírozási nehézségek helyett szakmai kérdések kerüljenek a tanodákról szóló diskurzus fókuszába. Szakirodalmi áttekintésünk célja e diskurzus elindítása. A szakmai kérdések kontextusának megteremtése céljából írásunkban definiáljuk a tanodát, kiterve a tanodaszféra heterogenitásának fontosabb szempontjaira, majd röviden ismertetjük a tanodamozgalom hazai történetét a finanszírozás kérdéseit a középpontba helyezve, mivel ez alapvetően meghatározta a szakmai kérdések mellett a fenntartók körét is. Összegezzük azon empirikus kutatások eredményeit, amelyek a tanodai szolgáltatásban részesülő tanulók előrehaladására fókuszáltak. Ezt követően a tanodák működéséhez kapcsolódó fontosabb dilemmákat, kihívásokat vizsgáljuk meg a következő témaköröket érintve: (1) a tanodai munka céljainak differenciáltsága; (2) az eredményesség és hatékonyság megítélése; (3) az oktatási rendszer reformjának akadályozása; (4) öncélúság; (5) az oktatási szegregáció legitimitációja a közvélemény felé. Végül – az említett kihívásokat szem előtt tartva – egy lehetséges jövőképet vázolunk fel.

## Jegyzetek

- <sup>1</sup> A térbeli elkülönülést segítette korábban a tanodapályázatok azon kikötése, mely szerint a tanoda és a közoktatási intézmény helyrajzi száma nem lehet azonos. A pályázati kiírások a személyi függetlenséget is támogatják, így nem javasolják, hogy a tanodaprogramokban azokat a pedagógusokat alkalmazzák, akik a közoktatási intézményekben oktatják a tanodai tanulókat. Ugyanakkor e kitétel nem valósul meg maradéktalanul (ld. Németh, 2009).
- <sup>2</sup> A tanulmányban a 'tanuló' helyett többnyire a 'tanodás' kifejezést használjuk, ezzel is hangsúlyozva a tanoda iskolától eltérő funkcióját. Azonban a tanodák munkatársai esetében fenntartjuk a 'tanodapedagógus' kifejezés használatát, a 'pedagógus' szó eredeti, kiterjesztett jelentését alkalmazva.
- <sup>3</sup> A TanodaPlatform egy 2013 óta működő szakmai műhely, ami az innovatív szemléletű tanodák hálózatba szervezésével, érdekképviseletével, valamint módszertani fejlesztések generálásával, terjesztésével foglalkozik (Fejes és Szűcs, 2016b; Szűcs, 2015). E tanulmány szerzői a TanodaPlatform alapító tagjai és meghatározó szereplői.
- <sup>4</sup> A 2018. évi XL. törvény Magyarország 2019. évi központi költségvetésének megalapozásáról című törvény 38/B. § az alábbi módon definiálja a tanodát: „(1) A tanoda olyan, elsősorban rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő, vagy hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és kivételesen fiatal felnőttek számára nyújtott, önkéntesen igénybe vehető társadalmi felzárkózást segítő, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó, prevenciószolgáltatás, amely az Nktv. szerinti kötelező tanórai és egyéb foglalkozásokon való részvétel idején kívül, valamint a tanítási szünetekben segíti elő a szociokulturális hátrányok kompenzálását, a tanulmányok folytatását, a társadalomba való sikeres beilleszkedést, az életpálya-tervezést és a szabadidő hasznos eltöltését. (2) A tanoda a szolgáltatásait a helyi sajátosságokra és a gyermekek egyéni szükségleteire építve, a szülők bevonásával, a gyermek nevelési-oktatási intézményével, a család- és gyermekjóléti szolgálattal, a család- és gyermekjóléti központtal, a helyben elérhető egyéb, az érintett korosztály számára szolgáltatást nyújtó intézménnyel, valamint szükség esetén a gyermekvédelmi jelzőrendszer egyéb tagjával együttműködve nyújtja. A szolgáltatásnyújtás helyszínén kizárólag tanoda ellátás biztosítható.”
- <sup>5</sup> A Tanodaszterdend ítézett változata 2015–2019 között szabályozta a tanodák szakmai működését, az európai uniós pályázatok mellékleteként. A Tanodaszterdendnek korábban hatályos változatai is léteznek, de ebben az írásban a legutóbbi aktuális változatra hivatkozunk; terjedelmi korlátok miatt nem elemezzük a dokumentum fejlődését.
- <sup>6</sup> Az alábbi feladatok kötelezően ellátandók, a fentebb felsorolt főtevékenységeken belül: (1.1) szociális és érzelmi nevelés; (1.2) mentálhigiénés fejlesztés; (2.1) megfelelő tanulási környezet és infrastruktúra biztosítása; (2.2) alapkészségek fejlődésének támogatása, kiemelten szövegértés-fejlesztés és matematikai alpműveletek; (2.3) tanulásmódszertan; (3.1) közösségi tér és programok biztosítása; (3.2) együttműködés a családokkal; (5.1) integrált közösségi programok megvalósítása a Tanodában és a Tanodán kívül (Tanodaszterdend, 2015).
- <sup>7</sup> A szakmai ajánlás csak tájékoztató jellegű, így a Tanodaszterdend által kijelölt és pályázati feltételként szabott kötelező szolgáltatások köre pontosabban tájékoztat az adott időszakban jellemző tanodai tevékenységekről, mint az aktuálisabb dokumentum.
- <sup>8</sup> Az 1990-ben induló Belvárosi Tanoda olyan érettségig adó középiskola, amely a középfokú oktatásban sikeresen 16–25 éves fiatalokkal foglalkozik (Szabó, 2006). A Láthatatlan Tanoda az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány által szervezett, önkéntesek munkájára építő mentorprogramként indult (Balogh, 2016). A jelenleg a Rosa Parks Alapítvány által koordinált kezdeményezés működése egyre több szempontból hasonlít a tanodák tevékenységére.
- <sup>9</sup> A pályázat datálása némileg megtévesztő, és egyben jól jellemzi a tanodák finanszírozásához kapcsolódó anomáliákat. Az EFOP-3.3.1-15 *Tanoda programok támogatása* című pályázati kiírás késve, a TÁMOP-3.3.9 projekt lezárását követően, 2015 októberében jelent meg – ezzel eleve kizárva a tanodák folyamatos működésének lehetőségét. Bár a 2015. december 31-i beadású pályázat eredményének 2016 márciusában kellett volna megjelennie, csak 2016 szeptemberének végén lett nyilvános a nyertesek listája. A közép-magyarországi régió tanodái a VEKOP-7.3.2-16 pályázati kiírás keretében igényelhettek finanszírozást, de a számukra kiírt pályázat további fél évvel később jelent meg, így esetükben még hosszabb volt a finanszírozás nélküli időszak.

- <sup>10</sup> Feltehetően a további botránytól tartva gyakorlatilag az összes pályázó nyert e pályázati kiíráson. Ez nem minősíthető egyértelműen pozitív fordulatnak, hiszen a valós megmértetés hiányában valószínűleg néhány alacsony színvonalon dolgozó, emiatt a szféra megítélését gyengítő tanodák is tovább folytathatták a tevékenységüket.
- <sup>11</sup> A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény már nem említi a tanodát.
- <sup>12</sup> A váltást a *2018. évi XL. törvény Magyarország 2019. évi központi költségvetésének megalapozásáról* című törvény alapozta meg. A részleteket a *226/2018. (XII. 4.) Korm. rendelet Egyes kormányrendeleteknek a gyermekek esélyenövelő szolgáltatásaival összefüggő módosításáról*, illetve a *40/2018. (XII. 4.) EMMI rendelet A gyermekek esélyenövelő szolgáltatásainak szakmai feladatairól és működésük feltételeiről* című rendeletek szabályozták.
- <sup>13</sup> Azokat a programokat soroltuk ebbe a kategóriába, amik önmagukat tanodaként definiálják, s a Tanodaszten-derdben megfogalmazott szakmai elvárások döntő részének megfelelnek.
- <sup>14</sup> Mindkét típushoz tartozó tanodák esetében nagy esélye van annak, hogy a jogszabályi előírások teljesítésének és a kormányhivatal által kiadott engedélynek a hiányában hivatalosan nem használhatnák a tanoda kifejezést.
- <sup>15</sup> A későbbi tanodapályázatok elvárásai kapcsán pozitív változásként értékelhető, hogy az osztályzatok irányából elmozdul a képességek és néhány affektív tényező fejlesztésének hangsúlyozása felé (Fejes és Vigh, megjelenés alatt).
- <sup>16</sup> E tényezők tekintetében ugyancsak több pozitív változás is felfedezhető. 2013 óta a TanodaPlatform (az érdekérvényesítés mellett) éppen e feladatokat vállalta fel, illetve 2017–2019 között az Oktatási Hivatal közel 25 fős tanodamentor-hálózata is e célokért dolgozott.
- <sup>17</sup> A mindenkori pályázatkírók tendenciózusan nem tudtak/akartak alkalmazkodni a tanév rendjéhez. Ez jelentős nehézségeket okozott a tanodáknak a szakmai programjuk kialakításakor (pl. toborzás, mérések ütemezése, indikátorok dokumentálása), továbbá azt jelentette, hogy a projektek többsége egy pályázati ciklusban csak egy teljes, s két töredékes tanévben tudott dolgozni, esetenként teljesen szakmaiatlan és gyerekellenes időpontokban beszüntetve a szolgáltatását.
- <sup>18</sup> Egy előzmények nélkül induló, vagy egy működési válságot éppen átvészelő tanoda esetében az átlagosan alig két évig tartó projekt jelentős része a tanulók toborzásával, eszközök beszerzésével, infrastruktúra felállításával, munkatársak felvételével, módszertan kialakításával telik el. Az egyébként is irracionálisan rövid működési időszak tehát tovább csökkent.
- <sup>19</sup> A 2019-től érvényes szakmai szabályozás egy tanodás tanuló esetében minimum heti két találkozási alkalmat, minimum heti négy kontaktórát ír elő. Ez a nagyságrend jól érzékelteti az egy tanodás gyermekre fordítható energiák volumenét – még ha gyakran felül is teljesítik ezt az elvárást a tanodák.
- <sup>20</sup> A Tanodaszten-derd (2015) felhívja a figyelmet arra, hogy a nem hátrányos helyzetű kortársak bevonása „a közös tanodai programok által növelheti a tanodás gyermekek, fiatalok társadalmi integrációjának esélyét, miközben a nem hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok társadalmi problémák iránti érzékenysége is kedvező irányba változhat. A tanodás gyermekek és fiatalok közösségének kialakításakor mind a szociokulturális helyzet, mind az etnikai háttér szempontjából törekedni kell a heterogenitásra, amennyiben a helyi társadalom összetétele lehetőséget ad erre.”