

# KOMPETENCIA, TANULÁSI EREDMÉNYEK, KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZEREK

Támpontok az Európai Unió képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján

2009



## **IMPRESSZUM**

*Szakmai vezető és a tanulmányok válogatója:* Tót Éva

*Szerkesztette:* Szegedi Eszter

*Kiadványszerkesztő:* Baukó Bernadett

*Kiadja:* Tempus Közalapítvány

*A kiadásért felel:* Tordai Péter, igazgató

*Nyomdai kivitelezés:* Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.

Kiadványunk megjelenését az Oktatási és Kulturális

Minisztérium és az Európai Bizottság támogatta.

A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság álláspontját.

## **Tempus Közalapítvány**

1093 Budapest, Lónyay u. 31.

Postacím: 1438 Budapest 70, Pf. 508.

Infóvonal: (06) 237 1320

E-mail: [info@tpf.hu](mailto:info@tpf.hu)

Internet: [www.tka.hu](http://www.tka.hu), [www.oktataseskepzes.tka.hu](http://www.oktataseskepzes.tka.hu)

## TARTALOM

- 7 A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája:  
fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása  
*Typology of knowledge, skills and competences:  
clarification of the concept and prototype (CEDEFOP 2006)*  
FALUS IVÁN
- 17 Elmozdulás a tanulási eredmények irányába –  
politikák és gyakorlatok  
*The shift to learning outcomes – policies and practices in Europe (CEDEFOP 2009)*  
TÓT ÉVA
- 37 A képzések dinamikája: az oktatási és  
szakmai standardok meghatározása és megújítása  
*The dynamics of qualifications – defining and renewing occupational  
and educational standards*  
DERÉNYI ANDRÁS
- 60 A méltányosság erősítése az oktatásban: a tanulási  
eredményekre alapuló megközelítés lehetőségei és korlátai  
*Equity and education – Synthesis report: The potential and limitation of the learning  
outcomes based approach to education in promoting equity*  
RADÓ PÉTER
- 70 OECD összehasonlító elemzés a szakképzésről  
*Learning for jobs – Initial comparative report (The OECD policy  
review of vocational education and training, EDU/EDPC/CERI 2008)*  
MÁRTONFI GYÖRGY
- 85 ECVET: az elmélettől a gyakorlatig  
A 2008. december 4–5-i párizsi szemináriumról  
készült összefoglaló  
*ECVET: From principles to practice (Synthesis report,  
DG EAC, CEDEFOP 2008)*  
MÁRTONFI GYÖRGY
- 90 A Nemzeti Képesítési Keretrendszerek hozzáadott értéke az EKKR  
megvalósításában (Az Európai Képesítési Keretrendszer: útmutató és  
magyarázó jegyzetek 2.)  
*The added value of National Qualifications Frameworks in implementing the EQF  
(Bjørnåvold – Coles, DG EAC, CEDEFOP 2009)*  
DERÉNYI ANDRÁS
- 105 A Nemzeti Képesítési Keretrendszerek fejlődése Európában  
*The Development of National Qualifications Frameworks in Europe  
(DG EAC, CEDEFOP 2008)*  
FARKAS JUDIT



## ELŐSZÓ

A Tempus Közalapítvány 2008 őszén a tanulási eredmények elismerése témában újszerű műhelyvita sorozatot indított. A negyedévenként szervezett viták szorosan kapcsolódtak az azonos nevű európai klaszter üléseinek témájához illetve a nemzetközi szakértői kör közös tanulását szolgáló tevékenységek eredményeinek feldolgozásához. A viták igyekeztek nyomon követni az ott napirendre került témákat elsősorban azzal a céllal, hogy azok eredménye becsatornázható legyen az éppen induló hazai fejlesztési projekteket megalapozó szakmai előkészítő munkálatokba.

A kezdeményezés újszerű és kísérleti jellegű volt abban a tekintetben is, hogy több képzési szektor szakértőinek együttműködésére épült. A rendezvényeken rendszeresen részt vettek az egész életen át tartó tanulás hazai stratégiájának megvalósításában érdekelt szaktárcák munkatársai, a közoktatás, felsőoktatás, szakképzés és felnőttképzés különféle kutató és fejlesztő intézeteiben dolgozó kutatók és fejlesztők, illetve gyakorlati szakemberek. Ebből adódóan a viták lehetőséget adtak az egymástól elszigetelten működő szektorok sajátosságainak megismerésére és megértésére is. A viták dokumentációja alapján azok tartalma jól nyomon követhető azok számára is, akik nem tudtak személyesen részt venni az eseményeken. **(Elérhető a [www.oktataskepzes.tka.hu](http://www.oktataskepzes.tka.hu) tematikus honlap Oktatás és képzés 2010 » A tanulási eredmények elismerése menüpont Műhelymunkák almenüpontjából.)**

A műhelyvita sorozathoz csatlakozott szakemberek – a közös tanulás támogatásának érdekében – készítettek egy viszonylag bő szakirodalom ajánló listát, amely a témában általuk legfontosabbnak ítélt elemzéseket, dokumentumokat tartalmazta. Ezt követően merült fel az a javaslat, hogy készüljön a szélesebb szakmai közvélemény számára ezekből az írásokból egy válogatás, amely hozzájárulhat a további viták szakmai megalapozásához. Ezért a lista alapján készült egy szűkebb válogatás, amelybe elsősorban a fő témákat érintő, elemző, átfogó illetve összehasonlító megközelítések, vagy a nemzetközi gyakorlatra is reflektáló, frissebb kiadású írások kerültek. Ezeknek az anyagoknak a feldolgozására, magyar nyelvű összefoglalójának elkészítésére vállalkozott a műhelyvita sorozat rendszeres résztvevőinek egy szűkebb csoportja. Ezt a gyűjteményt most szerkesztett formában is elérhetik az érdeklődők.

A feldolgozás célja kettős volt. Egyfelől jóval szélesebb szakmai kör számára kívántuk elérhetővé tenni a témával kapcsolatos legfontosabb írásokat. Másfelől azonban nem fordítások készültek, hanem az eredeti szövegekből a feldolgozó szakemberek által, magyar nézőpontból, illetve a hazai szakmai viták szempontjából legfontosabb elemek kerültek kiemelésre. A feldolgozást végző szakemberek néhol saját kommentárjaikkal, értelmezéseikkel, más dokumentumokra való utalásokkal is megtoldották a szövegeket. Mindezt annak érdekében, hogy a további szakmai párbeszédet ezen a módon is ösztönözzék.

A feldolgozott dokumentumok és angol nyelvű eredetijük (sőt, helyenként egyéb kapcsolódó tanulmányok is) elérhetőek a [www.oktataskepzes.tka.hu](http://www.oktataskepzes.tka.hu) honlapon a *Tudástár* rovatban.

Tót Éva



# Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype

Jonathan Winterton, Françoise Delamare – Le Deist, Emma Stringfellow  
CEDEFOP Reference series; 64 Luxembourg: Office for official Publications of the  
European Communities, 2006

---

A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája:  
fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása  
a CEDEFOP megbízásából elkészített kutatási beszámoló alapján

*Az összefoglalót készítette: Falus Iván*

# 1. BEVEZETÉS ÉS ELMÉLETI ALAPOZÁS

Ez a tanulmány annak a sorozatnak a része, amelyet az Európai Bizottság és a CEDEFOP készítettet a Koppenhágai folyamat támogatása érdekében a kreditátviteli Technikai Munkacsoport (TWG) vezetésével. A 2002 novemberében alakult TWG javaslatot tett egy szakképzési európai kreditátviteli rendszer létrehozására (European Credit System for Vocational Education and Training, ECVET). A 2004. decemberi Maastrichti Kommuniké aláhúzta az egységes szakképzési és felsőoktatási kreditátviteli rendszer (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) létrehozásának a szükségességét.

A Maastrichti Kommuniké által javasolt Európai Képesítési Keretrendszerben (EKKR) az ECVET-nek és az ECTS-nek néhány szinten osztozniuk kell, azaz azokon a szinteken szakképzési és felsőoktatási képzettségek is előfordulnak majd. A közös referencia szintek tanulási eredmények formájában, kompetenciákban kifejezve kell, hogy megjelenjenek. A TWG azt is leszögezte, hogy a képzettségek elemeit tudás, képességek, és kompetenciák formájában kell megadni és meg kell jelölni, hogy milyen szinten kell rendelkezni ezekkel.

A jelen tanulmányt készítő munkacsoporttal párhuzamosan két másik is működött. Az egyik a szinteket határozta meg (Coles and Oates, 2004<sup>1</sup>), a másik pedig azt elemezte, hogy a szakképzés területén meglévő kredittranszfer rendszerek hogyan hasznosíthatók az ECVET számára.

A tanulási eredmény, illetve a kompetencia alapú megközelítés irányába tett lépéseket főként a munka-erőpiaci igényeket jobban kielégítő követelményvezérelt modell, a munkahely központú, adaptív képzések, valamint az informális és nem formális tanulás fontosságának európai szintű felismerése váltotta ki. Az informális és nem formális tanulás eredményeinek elismerése és validálása Európa szerte jelentős kihívásnak számít, ami viszont nem valósítható meg a tanulási eredmény alapú megközelítés nélkül.

A szociális partnerek is kifejezték elköteleződésüket az LLL (*lifelong learning*) iránt. Elengedhetetlenek ítélték a kompetenciák és képesítések megfogalmazását, a validációt, az információt és támogatást, valamint a megfelelő eszközök rendelkezésre bocsátását. (ETUC – European Trade Union Confederation, UNICE – Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe, UEAPME – European Association of Craft, Small and Medium-sized Enterprises, CEEP – Centre of Employers and Enterprises, 2002).

A 2003-as Berliini Kommuniké felhívta a tagállamokat arra, hogy írják le a felsőoktatási képzettségeiket munkahelyi szint, tanulási eredmények, kompetenciák és profilok alapján (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2004).

## 2. A MÓDSZER ÉS 3. A TUDÁS, A KÉPESÉGEK ÉS KOMPETENCIA FOGALMI MEGALAPOZÁSA

A tanulmány 2. és 3. fejezete részletesen áttekinti azt a pszichológiai és gyakorlati oktatási szakirodalmat, amelyet a 4. fejezetben kifejtett, a tudásra, képességekre és kompetenciákra épülő modelljének elméleti alapjaként értelmez.

Bjørnåvold and Tissot (2000: 204–5) elkülöníti egymástól a formális tanulást, amely strukturált és szervezett keretek között folyik, a nem formális tanulást, amely tervezett, de nem explicit tanulási céllal

1 A szakirodalom lista megtalálható az eredeti dokumentumban, mely elérhető a [www.oktataskepzes.tka.hu](http://www.oktataskepzes.tka.hu) webolddal Tudástár/Tanulási eredmények elismerése/Elemzések menüpontjából



tervezett tevékenységek során valósul meg, és az informális tanulást, amely a mindennapos tevékenység során tapasztalati úton véletlenszerűen valósul meg.

Ezt követően kifejti a modell megalkotásához szükséges alapvető fogalmak (tudás, képességek, kompetenciák) tartalmát.

## A tudás

A **tudás** az intelligencia (tanulási képesség) és a szituáció (lehetőség a tanulásra) kölcsönhatásaként jön létre, sokkal inkább társadalmilag konstruált, mint az intelligencia. A tudás magában foglalja a megalapozó fogalmakat és elméleteket, valamint a különböző tevékenységek keretében létrejött *tacit tudást* is. A **megértés** a folyamatok és összefüggések holisztikusabb ismeretét jelenti; megkülönböztethetjük a valaminek a tudásától, a miérteknek a tudásaként.

Weinert (1999: 24) megkülönbözteti egymástól az *általános tudást* és a *speciális feladatok megoldásához szükséges tudást*.

Gardner a *hogyan tudását* összekapcsolja a tacit tudással, a *mit tudását* pedig a propozicionális tudással. Mások a mit tudását *deklaratív*, a hogyan tudását pedig *procedurális tudásnak* nevezik. Sokan azt állítják, hogy mindig meg kell előznie a deklaratív tudás elsajátításának a procedurális tudás elsajátítását.

A kétféle tudás kategorikus elkülönítése nem problémamentes. A tudás magasabb szinten gyakorlatban alkalmazhatóvá, képességgé alakul át.

## A képesség

Az angol **skill** szót a magyarban – jelen dolgozatban – a **képesség** szóval fordítjuk, jóllehet az angol skill a magyarban három egymástól jól elkülönülő pszichikus képződményt foglal magába: az egyszerű műveletek automatikus végrehajtását jelentő gyakorlati készségeket, a bonyolultabb műveletek részben automatizált végrehajtását jelentő jártasságokat, és egy átfogóbb tevékenység elvégzésére való alkalmasságot, a képességet.

Kezdetben a skill szót a fizikai tevékenységekre használták, később alkalmazták a mentális tevékenységekre is. A képesség színvonalát általában a tevékenységek végrehajtásának pontosságával és sebességével jellemzik. Az újabb kutatások azt mutatják, hogy a képességek elsajátításában nem csupán a gyakorlások számának és idejének van szerepe, hanem a tudástranszfernek és az elméleti tudásnak is.

A sokféle képesség meghatározás közül figyelmet érdemel Fitts és munkatársainak (Fitts et al, 1961; Fitts and Posner, 1967) a képességelsajátítás három szintjét magában foglaló kerete:

- (1) a feladat megértésének *kognitív szakasza*, amikor a megoldás tudatos kognitív folyamatokat feltételez;
- (2) az *asszociatív fázis*, melyben a megfelelő feladatmegoldáshoz direkter módon kapcsolódó hatások kötődnek, kisebb a külső követelmények befolyása; és végül az
- (3) *autonóm szakasz*, amikor a tevékenységek automatikusak, nem igényelnek tudatos kontrollt.

Anderson (1981; 1982; 1983; 1987) felfogásában a kognitív képességek elsajátítása során a *deklaratív és a procedurális szakaszok* megfelelnek Fitts kognitív és autonóm fázisainak, a közbülső asszociatív szakasz helyett azonban Anderson úgy véli, hogy egy tudás megszerzésének folyamatában fokozatos átmenet van deklaratívból a procedurális tudásba. Rasmussen (1983, 1986) szintén három szakaszt különböztet meg a képességelsajátítás során: *tudás-alapú* (megfelel Fitts kognitív szakaszának), *szabály-alapú* tevékenységet (amely igényli még a tudat közreműködését, de felhasználja az elraktározott szabályokat), és *képesség-* (vagy inkább *készség*) *alapú* tevékenységet, amely megfelel Fitts autonóm tevékenységének.

Proctor és Dutta (1995: 18) a képességeket céltudatos, jól szervezett tevékenységekként definiálja, amelyeket gyakorlás segítségével sajátítunk el, és amelyek gazdaságosan hajthatók végre. A definíció minden elemének jelentősége van:

- a képességek elsajátítása időt és gyakorlást igényel;
- célirányos reagálás a külső környezet kívánalmaira;
- akkor tekinthetjük elsajátítottnak, ha a viselkedés egyes összetevői koherens patternekbe szerveződnek;
- a tudat részvétele a képességek kialakulásának menetében fokozatosan visszaszorul.

Proctor és Dutta (1995) megkülönböztet perceptuális válasz kiválasztási, motoros és problémamegoldási képességeket. A *perceptuális képességek* a megkülönböztetési és ítélkezési képességekkel (*ability*) vannak kapcsolatban; a komplexebb szituációk tudatos kontrollt igényelnek, de sok olyan feladat van, amelyik kezdetben külön figyelmet igényel, a gyakorlat során azonban automatizálódik. A megfelelő válaszreakció kiválasztását igénylő képességek gyakorlattal fejleszthetők, a reakcióidő az alternatívák számától függ. Előzetes információk közlésével az alternatívák száma csökkenthető, ezáltal a reakcióidő csökken. A *motoros képességek* a tevékenység manuális aspektusai, mint például a fizikai mozgások pontossága és gyorsasága. A *problémamegoldó képességek*, jóllehet az intellektustól és mentális modellektől függenek, gyakorlással fejleszthetők.

## A kompetencia

A **kompetencia** fogalma körül olyan zűrzavar és vita zajlik, hogy lehetetlen egy egységes, a különböző nézeteket összebékítő definíciót megalkotni. A zűrzavar több okra vezethető vissza: a terminusok inkonzisztens használata, kulturális különbségek, eltérő elméleti, episztemológiai alapok, a kompetencia használatának eltérő célja (Robotham and Jubb, 1996; Elleström, 1997; Robotham and Jubb, 1996; Hoffman, 1999; Pate, Martin and Robertson, 2003).

Mindezen fogalmi zavar ellenére a kompetenciát hasznos fogalomnak tekinthetjük, amely képes áthidalni az oktatás és a munka világa közötti szakadékot.

A terminológiai zűrzavart tovább bonyolítja az angol és az amerikai szóhasználatban eltérő módon használt két szó: *competency*–*competencies* és a *competence*–*competences*.

Burgoyne (1988 a) megkülönbözteti a kompetensnek lenni (eleget tenni a munkaköri követelményeknek), és a kompetenciákkal rendelkezni (birtokolni a kompetens viselkedéshez szükséges jellemzőket).

Mansfield (2004: 304) a kompetencia három értelmezését különbözteti meg: *kimenetek* (szakmai sztenderdek, amelyek megmutatják, hogy mit kell tudnia valakinek a szakma ellátáshoz); *feladatok*, amelyeket az ember végrehajt (annak a leírása, ami éppen történik); *személyes tulajdonságok, jellemzők* (leírja, hogy valaki milyen).

Weinert (1999: 7) a kompetenciák leírásának, értelmezésének kilenc fajtáját különbözteti meg: *general cognitive ability*; *specialized cognitive skills*; *competence–performance model*; *modified competence–performance model*; *objective and subjective self-concepts*; *motivated action tendencies*; *action competence*; *key competencies*; *meta-competencies*.

A tanulmány részletesen elemzi a különféle kompetenciaértelmezéseket, majd áttér a tudás–képesség–kompetencia modell kifejtésére.



## 4. A TUDÁS–KÉPESSÉG–KOMPETENCIA (TKK) TIPOLÓGIÁK HASZNÁLATA

Figyelembe véve a TKK szemléletmódot megalapozó fontosabb elméleti megfontolásokat, a **TKK tipológiák** használatának új eredményeit, a generikus TKK bizonyos problémáit, a lehetséges alternatív felfogásokat elemezzük, továbbá az értékeléssel, méréssel kapcsolatos néhány kérdést.

### 4.1 A generikus TKK tipológiák

Az első és legjelentősebb TKK tipológiát Bloom és munkatársai fejlesztették ki a 60-as évektől kezdődően (Bloom, 1976; Bloom, Hastings and Madaus, 1971; Bloom, Mesia and Krathwohl, 1964). Az általánosan Bloom taxonómiaként ismert rendszer az oktatási tevékenység három területére épül: kognitív, affektív és a később hozzáadott pszichomotoros területre. A *kognitív* terület a mentális képességekre (tudás), az *affektív* az érzelmi területen jelentkező fejlődésre (attitűdök), míg a *pszichomotoros* terület a manuális, fizikai tevékenységekre, készségekre vonatkozik.

Ez a taxonómia jelentős hatást gyakorolt a képzés minden területére, s ezt gyakorta **TKA modellnek** (tudás, képességek, attitűdök) nevezik. A tanulási eredmények alapú szemlélet megalapozásához is hozzájárult ez a taxonómia, ugyanis azt igyekezett meghatározni, hogy egy adott képzési folyamat végére a tanulónak mit kell elsajátítania tudás, képességek és attitűdök formájában. A kategóriákat minden területen egymásra épülő, növekvő nehézségi szinteken lévőnek kell értelmezni, ami azt jelenti, hogy az előző kategóriát el kell sajátítanunk, mielőtt a következőt kezdjük tanulni, vagyis ezek hasonlítanak a referenciaszintekhez.

Bloom taxonómiája jelentős hatást gyakorolt az ír képesítési keretrendszerre.<sup>2</sup>

A generikus megközelítés alapvetően a jól transzferálódó generikus képességekkel és kompetenciákkal foglalkozik, amelyek a legtöbb munkahelyen szükségesek, és amelyek különböznek a csak a munkahely-specifikus technikai tudástól és képességektől. (Stasz, 1997).

The State Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), amelyet az USA Munkaügyi Minisztériuma hozott létre, megkülönböztetett *alapozó képességeket* (alapképességek: olvasás, írás, számolás), *gondolkodási képességeket* (gondolkodás, problémamegoldás), *személyes tulajdonságokat* (felelősségvállalás, önbizalom), és a *munkához kapcsolódó kompetenciákat* (források használata, interperszonális, információs, rendszerszemléletű és technológiai) (SCANS, 1992).

Ausztráliában hasonló kezdeményezésre *hét kulcskompetenciát* azonosítottak (az információ összegyűjtése, elemzése, rendszerezése; a gondolatok és információk kifejezése; tevékenységek tervezése és megszervezése; munka másokkal és csapatban; matematikai szemlélet és technikák alkalmazása; problémamegoldás; technológiák alkalmazása. Ezekről a kompetenciákról feltételezték, hogy átvihetők a képzésből a munkába (Mayer, 1992).

A 90-es évek menedzsment szakirodalmá (Barney, 1995; Campbell and Sommers Luchs, 1997; Hussey, 1988, 1996; Mitrani, Dalziel and Fitt, 1992; Nadler and Tushman, 1999; Quinn, Anderson and Finkel-

2 Bloom taxonómiájának részletes ismertetésére a jelen ismertetés keretében nem térünk ki, arról gazdag hazai szakirodalom olvasható. (SZABOLCS, KÁDÁRNÉ, NYÉKI)

Az egyes taxonómia-rendszerekről áttekintő leírást ad Szabolcs Éva két tanulmánya:

- Taxonómiák a nevelési célok rendszerében, MAGYAR PEDAGÓGIA 2: pp. 183–191. (1981);

- Göte Klingberg taxonómiai rendszere, MAGYAR PEDAGÓGIA 2: pp. 200–211. (1979)

A cikkek szkennelt változata elérhető: [www.oktataskepzes.tka.hu/Tudastar/Tanulasi\\_eredmenyek\\_elismerese/Elemzések\\_menupont\\_alatt](http://www.oktataskepzes.tka.hu/Tudastar/Tanulasi_eredmenyek_elismerese/Elemzések_menupont_alatt)

További olvasásra ajánljuk:

- Kádárné Fülöp Judit: Taxonómiák a pedagógiában, Pedagógiai Szemle. 1971. 6. 499–506.

- Nyéki Lajos: De block taxonómiája. Szakoktatás, 1993. 10. 21–24.

stein, 1996; Thurbin, 1995; Tobin, 1993; Hamel and Prahalad, 1994) azt hangsúlyozta, hogy egy szervezet *alapkompenciáját*, mint a szervezetben megvalósuló közös tanulást, elengedhetetlenül szükséges meghatározni, és különösen fontos, hogy hogyan koordinálják a különböző termelési képességeket, hogyan integrálják a különféle technológiákat (Pralhad and Hamel, 1990: 82). A versenyelőnyhöz a kulcsot a szervezet kompetenciák fejlesztésére és megtartására irányuló képessége jelenti. Az alapkompencia szemlélet fő haszna abban rejlik, hogy felismeri az emberek, a képességek és technológiák komplex kölcsönhatását, és szerepét a jó teljesítmény elérésében, egyszersmind hangsúlyozza a tanulás szerepét.

Az 1990-es évek végétől a kompetencia alapú humán erőforrás menedzsment az Egyesült Államokban széleskörűen elterjedt, és ugyanez jellemzi a humán erőforrás fejlesztést is. (Allbredge and Nilan, 2000; Athey and Orth, 1999; Dubois and Rothwell, 2004; Foxan, 1998; Harvey, Speier and Novicevic, 2000; Naquin and Holton, 2002; Rodriguez et al, 2002)

Ebben a reneszánszban a kompetencia minden eddiginél tágabb értelmezést kapott, felölelte a tudást és a képességeket a viselkedési és pszichoszociális jellemzőkkel együtt, amelyek már a McLallend féléle hagyományának is részét alkották. Ma már a behaviorista szemléletben született kompetencia-modellek is magukba foglalják a tudást és a képességeket az attitűdökkel, cselekvésekkel, munkafogásokkal, képességekkel és személyiségjellemzőkkel együtt (Gangani, McLean and Braden, 2004; Green, 1999; Lucia and Lepsinger, 1999; Mirabile, 1997; Naquin and Wilson, 2002; Nitardy and McLean, 2002; Russ-Eft, 1995).

Az újabb amerikai szakirodalom egy jelentős része a *munkához kötődő* (job-related) *funkcionális kompetenciákat* állítja a középpontba (Aragon and Johnson, 2002; Boon and van der Klink, 2002; Klemp, 1980; O.Neil, 1997; Piskurich and Saunders, 1998).

Például a Holton és Lynham (2000) által kidolgozott, nagyhatású *vezetői kompetenciamodell* hat – a szervezet, a folyamat és az egyén szintjén megnyilvánuló – területet különböztet meg. Ezeket a kompetencia területeket (domain), kompetencia csoportokra (competency groups), majd még tovább alkompetenciákra (sub-competencies) bontja.

A szervezeti szinten megnyilvánuló kompetenciák két területét különítik el egymástól, a stratégiai gondolkodást és a stratégiai gondoskodást. Mindkettőn belül még további négy illetve öt kompetencia-csoport és számos alkompetencia helyezkedik el (Collins, Lowe and Arnett, 2000). Ugyanígy a folyamat szinten is két területet különböztetnek meg: folyamattervezés és folyamatmenedzsment, amelyek három-három csoportra és további alkompetenciákra bomlanak (Baker, Walsh and Marjerison, 2000).

Az egyéni szinten is két területet, a munkavállalói produktumot és a munkavállalói értékelést különböztetik meg, amelyek négy-négy csoportra és további alkompetenciákra bomlanak (Wilson, Boudreaux and Edwards, 2000).

A felsorolt kompetenciák mindegyike funkcionális, munkához kötődő sztereotípiákra épül, mint sem viselkedési kompetenciákra, jóllehet a viselkedési kompetenciák hatása is felfedezhető rajtuk. A behaviorista kompetencia felfogás mellett egyre jobban erősödik az Egyesült Államokban a kompetencia átfogóbb fogalma, amely magában foglalja a munkához kapcsolódó funkcionális képességeket és az alapjukat szolgáló tudást is.

## 4.2 Interpretatív megközelítések

Az interpretatív felfogás képviselői megkérdőjelezik az általános, generikus kompetenciák alkalmazásának célszerűségét. Véleményük szerint nincsenek általános, csak közös kompetenciák, a kompetenciák személy és kontextus specifikusak.

Mivel a TKK meghatározások az egyénre fókuszálnak, a társas és a feladat specifikus kontextustól függetlennek tekintik ezeket. Pedig a képességek szintjét nem csak az egyén, hanem a társas kontextus is

jellemzi. Az embereknek nincsenek kontextus független kompetenciái (Fischer et al, 1993: 113). Stoof et al (2002) és Sandberg (2000) a konstruktivista megközelítésmódot adaptálta a kompetencia fogalmának meghatározásakor, azt állítva, hogy a kompetenciát az a kontextus szabályozza, amelyben alkalmazásra kerül.

A kompetenciákkal kapcsolatos racionalista felfogás a XX. század elejétől alakult ki, alapvetően Taylor nevéhez köthető, és szoros kapcsolatban van a munkafolyamatok elemzésével.

Sandberg (1994) a racionalista hagyomány keretén belül három megközelítésmódot különböztet meg:

- munkásra irányulót,
- munkára irányulót és
- több módszerre irányulót.

A munkásra irányuló megközelítés a kompetenciákat a munkás jellemzőivel írja le, amelyek között a tudás, képesség, alkalmasság (ability) /TKA/ és az eredményes munkához szükséges személyiségvonások kapnak szerepet (Sandberg, 2000: 49). Ebben a megközelítésben olyan személyiségvonások játszanak lényeges szerepet, mint a motívumok, személyiségjellemzők, képességek, az önkép jellemzői, közösségi szerepvállalás, a munkás meglévő tudása. Ezek az egyén jellemzői, ezért ezeket kontextus függetlennek, általánosnak tekintik.

A munkára irányuló megközelítésben viszont a munka a kiindulópont, azonosítják azokat a munkatevékenységeket, amelyek egy munkakör ellátásához lényegesek, majd azonosítják azokat a személyes tulajdonságokat, amelyek elengedhetetlenek a tevékenység megfelelő ellátásához.

A több módszerre irányuló megközelítésben a két megközelítést összeötvözik.

Sandberg (2000, 48-49.) bírálja a racionalista felfogást, amiért az szétválasztja egymástól az egyén kontextus független képességeit és a munka által megkívánt jellemzőket. A *racionalista kompetencia-felfogás* a dualista ontológiából és az objektivista episztemológiából eredeztetethető. A dualista ontológia szerint a kompetencia két egymástól határozottan elkülönülő jelenségre bomlik szét: a munkásra és a munkára. Az objektivista episztemológia ebben a tekintetben azt vallja, hogy létezik egy objektív megismerhető munka a munkástól függetlenül, ez ahhoz vezet, hogy a munkatevékenységeket az ezeket megvalósító munkástól függetlenül írjuk le.

A racionalista megközelítést, amely a jellemzőket kvantitatíve mérhető elemekre bontja szét, azért bírálták, mert a kompetenciákat olyan absztrakt, szűk, leegyszerűsített módon írja le, hogy azok képtelenek a munkakompetenciák komplexitását tükrözni (Attewell, 1990; Norris, 1991; Sandberg, 1994).

A racionalista módszerek helyett a fenomenológiából származó *interpretatív megközelítések* a kompetenciát nem dualitásként képzelik el, hanem úgy vélik, hogy a kompetencia abban az értelmezésben konstituálódik, amelyet a munkás számára a munka jelent a tapasztalatai során. Az interpretatív felfogás szerint az egyének a munka-szituációban sajátítják el a szituatív, tartalomfüggő tudást és képességeket. Az interpretatív megközelítésnek vitathatatlan előnye, hogy tekintetbe veszi a munkás rejtett (tacit) tudását és képességeit (Polányi, 1967), amelyeket figyelmen kívül hagyhatunk abban az esetben, ha a kompetenciákat kontextus-függetleneknek tekintjük. A tacit tudás és képességek gyakorta még a képzetlen munkaerő esetében is jelentős szerepet játszanak az eredményes munkavégzésben.

Az interpretatív szemlélet azt is hangsúlyozza, hogy a kompetenciák egy szervezetben nem egyéni kompetenciákként jelennek meg, hanem közösségi kompetenciákként, amelyekre a másokkal való kapcsolat hatással van. A közös értelmezéseknek, az egységes munkakultúrának jelentős szerepük van a kollektív kompetenciák kialakulásában.

## 5. AZ EGYES EU ORSZÁGOK TTK RENDSZEREINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Tekintettel arra, hogy ezt a témát Temesi József Nemzetközi kitekintés a *Nemzeti Képesítési Keretrendszerek szintjeinek és szintleírásainak megvalósítási módjairól* című 2007-es tanulmánya részletesen megvilágítja, ennek a pontnak az ismertetésétől eltekintünk.<sup>3</sup>

## 6. A TUDÁS, KÉPESSÉG, KOMPETENCIA TIPOLÓGIA PROTOTÍPUSA

Az európai országok képesítési rendszereinek áttekintése azt demonstrálta, hogy megnőtt az érdeklődés a *multidimenziális TTK keretrendszerek* iránt. A funkcionális és kognitív kompetenciák, egyre inkább kibővülnek a szociális és viselkedési kompetenciákkal, és egyre határozottabban megjelenik egy általános törekvés a holisztikusabb megközelítések felé. Különösen Franciaországra és Németországra jellemző ez, ahol a tudást, képességet és a szociális attitűdöket, cselekvéseket a kompetenciák kapcsolódó dimenzióinak tekintik.

### 6.1 A TTK egységes tipológiája

A holisztikus kompetencia-felfogás (Gonczi, 1994; Tovey, 1993), amely magába foglalja a tudást, a képességeket és az attitűdöket, mind jobban felülkerekedik a kompetenciák szűkebb értelmezésén, és alapjául szolgálhat az ECVET-nek.

A TTK-k terminológiáját használva az okoz problémát, hogy a kompetencia ebben az összefüggésben túlságosan problematikus, amennyiben valamilyen jelzőt nem kapcsolunk hozzá. Az ír, UK értelmezésben a kompetenciát általánosan értelmezik, ami azt jelenti, hogy valaki képes munkakörnyezetben demonstrálni a szükséges képességeket (funkcionális kompetenciákat) együtt az alapjukul szolgáló tudással (kognitív kompetenciák) és többnyire a szociális kompetenciákkal (viselkedési és attitűd kompetenciák). Ebben a felosztásban az okozza a gondot, hogy a kompetencia fogalmát gyakorta a szociális kompetenciával azonosítják, máskor pedig ernyő fogalomként, amely alá besorolják mind a négy kompetenciát. A fogalmi tisztázatlanság elkerülése érdekében javasoljuk a *kognitív kompetencia*, a *funkcionális kompetencia* és a *szociális kompetencia* fogalmak használatát.

### 6.2 A tipológia operacionalizálása

Egy jól kidolgozott kompetencia-tipológia képes összekapcsolni a képzésben megjelenő tanulási kimeneteket, tanulási eredményeket a munka világában használatos professzionális kompetenciákkal. A gyakorlati alkalmazás megkívánja az egyes szektorok és az egyes országok képesítéseinek tanulmányozását. A TWG elfogadta a mátrixban történő értelmezést, ahol a sorok tartalmazzák azokat a szinteket, amelyeket az egyes képesítésekhez el kell érni.

Hosszú viták folytak a szintek számáról. Nyilvánvaló, hogy minél több szintet veszünk fel, annál rugalmasabban lehet igazodni az egyes képesítésekhez, viszont a túl sok szint felvétele túlságosan bonyolulttá teszi a rendszert. Mindezeket a szempontokat figyelembe véve a TWG által létrehozott munkacsoport nyolc szintre tett javaslatot, amely jól illeszthető az ISCED szintekhez, a CEDEFOP szintjeihez és még az ISCO szintekhez is.

3 A tanulmány letölthető a [www.oktataskepzes.tka.hu](http://www.oktataskepzes.tka.hu) weboldal Tudástár/Tanulási eredmények elismerése/Elemzések menüpontból.

A szintek egytől nyolcig egyre összetettebbekké válnak. A kötelező oktatás szintjétől kezdve egészen a 8. szintig, amelyen az egyes specializált területeken komplex helyzetekben működő vezető szakemberek képzését ismerik el.

Minden bizonnyal lesznek olyan szakmák, amelyek nem igényelnek minden szintet, nem igényelnek minden kompetenciafajta sem. Ugyanakkor nagy valószínűséggel minden képzés besorolható lesz valahova. Felvetődött az alszintek létrehozása is. Azonban ezt jelenleg nem tették meg, ami nem zárja ki, hogy a későbbi finomítások során erre ne kerüljön sor.

### 6.3 A nemzeti TKK keretrendszerek

Kérdés az, hogy hogyan lehet a nemzeti keretrendszereket a nyolc szinthez illeszteni. Írországban például 12, Skóciában 10 szintes a nemzeti keretrendszer. Esetenként jelentős elvi különbségek is vannak a kompetenciák tartalmát illetően is. A nemzeti keretrendszereknek az európai szintekhez történő kapcsolódását jelentős, az egyes szektorokon belül végzett munkának kell megalapoznia.

## 7. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS AJÁNLÁSOK

Jelentős kihívást jelent létrehozni egy TKK konzisztens és koherens tipológiát olyan körülmények között, amikor még az egyes országokon belül is lényeges szemléletbeli különbségek tapasztalhatók. Minden létező megközelítésmódnak megvannak a maga erősségei, és mindegyiket úgy hozták létre, hogy alkalmazkodjon az adott ország gazdaságához és szakképzéséhez. Ezért nem volna sok értelme annak, hogy kísérletet tegyünk egy mindenki számára azonos rendszer létrehozására.

A fő irányt képező brit megközelítésmód bizonyította a funkcionális kompetenciák sztenderdjének értékét és alkalmazhatóságát a munkahelyeken. A Franciaországban, Németországban, Írországban alkalmazott multidimenziós és analitikusabb TKK irányzat demonstrálja alkalmazhatóságát.

A jelenlegi munka egy elsődleges kísérlet arra, hogy világossá tegyünk a fogalmakat és létrehozzuk a TKK keretrendszereknek egy prototipikus tipológiáját azoknak az országoknak a tapasztalataira építve, amelyek már megtették az első lépéseket a kompetenciák kialakítása terén. Ez az áttekintés mind átfogó jellegét, mind pedig mélységét illetően korlátozott, azonban kiindulópontot jelenthet az átláthatóságot és a mobilitást előmozdító komprehzív tipológia megteremtése számára.

A tipológia operacionalizálása és alkalmazása érdekében még további lépésekre van szükség.

Annak érdekében, hogy a szakképzés területén, európai szinten lehessen operacionálizálni és alkalmazni a tipológiát, arra van szükség, hogy a szakképzésért felelős minisztériumok és ügynökségek részt vállaljanak ebben a munkában. Biztosítani kell, hogy a nemzeti tanulási eredmények (*learning outcomes*) leírásában hasznosítsák ezt a tipológiát annak érdekében, hogy az egyes nemzeti képzési rendszereket össze lehessen hasonlítani. Nem harmonizációról van szó, amit politikai okokból, az eltérő kulturális sajátosságok miatt ellenezhetnének, hanem csak az átláthatóság irányába tett lépésről. A kompetenciák tipológiájának kellően rugalmasnak kell lennie ahhoz, hogy lehetőséget adjon a reformok megvalósulására és a képzési rendszereknek a külvilág változásai által igényelt módosítására.

Miközben nagy szükség van a kompetenciák átfogó keretrendszerére a szektorok közötti és a nemzetközi mobilitás előmozdítása érdekében, még sok és aprólékos munkára van szükség az egyes szektorok szintjén, amelybe be kell vonni a szociális partnereket és a képző intézményeket egyaránt. Tekintettel arra, hogy a szektorok szükségletei lényegében azonosak a különböző országokban, az itt jelentkező nehézségek könnyen áthidalhatók.

A Leonardo programoknak jelentős szerepük van az országok közötti kölcsönös megismerés és bizalom kiépítése területén.

Jelentős előrelépést jelenthet az, ha a szakképzésben korábban kialakult tanulási eredmény szemlélet hat majd a felsőoktatásra is. Ezen a területen jelentős előrelépés tapasztalható Írországból és Skóciából (Raffe, 2003).

Az egységes rendszerek létrehozásában jelentős problémát jelent a terminológiai tisztázatlanság. A különböző szektoroknak és a szektorokon belül is az egyes aktoroknak az azonos fogalmakon azonos dolgokat kell érteniük. A terminológiai különbözőségeket többek között az eltérő elméleti alapokból, szemléletmódból történő kiindulás okozza. Úgy kell megteremteni a kölcsönös megértést, hogy ugyanakkor ne kényszerítsük rá egyik szemléletmódot sem a másikra.

Az Ausztriában 2004-ben megkezdett Disco projekt a képességek és kompetenciák európai tezauruszát kívánja létrehozni, amely jelentős segítséget nyújthat a további munkálatokhoz.

A kutatásokat két irányba kell tovább folytatni: egyfelől ki kell terjeszteni az EU összes országára, és figyelembe kell venni az Európán kívüli jelentős eredményeket is, másfelől, a foglalkozások széles körét kell elemezni. Jelentős kezdeményezések vannak az áttekintés előmozdítására, a TTK tipológia kipróbálására, az egészségügyi, turisztikai és a vegyipari területen.

A ma még összeegyeztethetetlennek látszó racionalista és interpretatív felfogások közötti közös alap megtalálása, mindkét irányzat erősségeinek felhasználása, jelentős előrelépést hozhat mind az elmélet, mind pedig a gyakorlat terén, egyszersmind hozzájárulhat a szakképzés területén megvalósuló kreditáviteli rendszer kialakításához.





# The shift to learning outcomes – policies and practices in Europe

CEDEFOP reference series; 72

Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009

---

## Elmozdulás a tanulási eredmények<sup>1</sup> irányába – politikák és gyakorlatok

*Az összefoglalót készítette: Tót Éva*

<sup>1</sup> A szövegben a *learning outcomes* kifejezést mindvégig tanulási eredménynek, illetve tanulási eredményeknek fordítjuk, noha a hazai szakemberek körében még nem zárult le a vita azt illetően, hogy ez a magyarítás vagy a tanulási kimenetek kifejezés teszi lehetővé az egyértelmű alkalmazást (a magyar szavak konnotációjából adódó félreértelmezhetőség csökkentését).

# 1. RÖVID ÁTTEKINTÉS

Az írás műfaja: összehasonlító elemzés 32 országra kiterjedő adatgyűjtés felhasználásával. A szerzők a trendek elemzését és a példákat döntően a European Inventory<sup>2</sup> program keretében készült rövid ország-leírásokra alapozzák. Terjedelme 176 oldal (rövidebb, 56 oldalas verziója egy évvel korábban jelent meg)<sup>3</sup>.

Az anyag nem törekszik tematikus teljességre. Az elkészítésében közreműködő munkabizottság a téma pontosító lehatárolása során leszögezte, hogy a tanárok és képzők szerepe ugyan alapvető jelentőségű a tanulási eredmények felől történő megközelítésben, az elemzés azonban erre, és még néhány más területre sem tér ki, hanem inkább további kutatásokat javasol a témában.

## Az anyag tömör összefoglalója:

A tanulási eredmények (*learning outcomes*) innovatív megközelítés, olykor egyenesen új paradigmának nevezik. Legjobb meghatározása: állítások arra vonatkozóan, amit egy tanuló tud, megért és képes megcsinálni a tanulási folyamat végétől. A tanulás történhet formális keretek között, vagy informális módon a munkahelyen vagy egy adott közösségben szerzett tapasztalatok révén. A tanulási eredmények alkalmazása a leghelyénvalóbb módon akkor történik, ha úgy értelmezik, mint egy megközelítést, amit különbözőképpen lehet alkalmazni az eltérő képzéspolitikai, tanítási illetve tanulási környezetekben. A tanulási eredmények olyan, mint egy eszközkészlet, vagy megoldások sora, amelyek között azonban laza a kapcsolódás, és az adott összefüggésrendszerben többféle módon lehetséges a felhasználásuk, tehát nem egyetlen eszközzel vagy megoldásról van szó.

Általában véve is az anyag az egyes tematikus részek végén újra és újra arra a következtetésre jut, hogy tanulságos megismerni az azonos szóhasználat mögött az eltérő megközelítéseket, és ez gazdagíthatja az egyes országok fejlesztési munkálatait, de – kevés kivételtől eltekintve – jelenleg nincs realitása akár csak európai szinten is a fogalomhasználat és az értelmezések egységesítésének.

*A kiadvány szerkezete tükrözi az egyes tematikus részek közötti arányokat:*

1. Bevezető (12–24. oldal)
  2. Módszertan (25–29. oldal)
  3. Irodalom áttekintés: a tanulási eredmények koncepciója (30–54. oldal)
  4. A tanulási eredmény rendszerszintű megközelítése (57–69. oldal)
  5. A tanulási eredmény értelmezése a közoktatásban, a szakképzésben és a felsőoktatásban (72–87. oldal)
  6. Tanulási eredmények a tantervben és az értékelésben (88–110. oldal)
  7. A tanulási eredmények a nem formális és informális tanulás elismerésének nemzeti megközelítéseiben (112–125. oldal)
  8. Tanulási eredmény: különböző célok megvalósítása (127–140. oldal)
  9. További elemzés és javaslatok (141–155. oldal)
- Végül hivatkozások és web-források egészítik ki a szöveget.

2 <http://www.ecotec.com/europeaninventory>

3 Szintén letölthető a [www.oktataskepzes.tka.hu](http://www.oktataskepzes.tka.hu) weboldal Tudástár/Tanulási eredmények elismerése/Elemzések menüpontból

## 2. FOGALMAK ÉS ÉRTELMEZÉSEK

Azokban az országokban, ahol használják a learning outcomes (*tanulási eredmények*) kifejezést egyetértés van a használat tartalmát illetően.

A felsőoktatási *Tuning projektben* a következőképpen fogalmaztak: a tanulási eredmények „arra vonatkozó állítások, hogy mi az, ami tudás, megértés és/vagy valamire való képesség bizonyítása terén a tanulótól a tanulási folyamat befejeztével elvárható („statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after a completion of a process of learning”).

Egy 2006-ban született *kanadai minisztériumi dokumentum* szerint a tanulási eredmények olyan állítások, amelyek leírják, hogy a tanuló mit kell tudjon, illetve mit kell tudnia elvégezni az adott iskolai fokozaton („statements of what students are expected to know and to do at an indicated grade”) Egyes kanadai államokban azonban a valóságban a tanulási eredmények az iskolai tantervvel azonosak.

Az *Európai Képesítési Keretrendszer* (EKKR, European Qualification Framework – EQF) számos szakmai vita során formálódott, mára széles körben elfogadott meghatározása lényegében azonos a fentivel. „Arra vonatkozó állítások, hogy a tanuló személy mit tud, mit ért meg, és minek az elvégzésére képes a tanulási folyamat befejeztével” („statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process”, European Parliament, 2008).

A további elemzés és a széles körű elfogadhatóság számára a szerzők nyelviileg még apró igazítással pontosították a meghatározást, és az alábbi értelmezést alkalmazták az anyag egészében:

**A tanulási eredmények állítások arról, hogy a tanuló mit tud, mit ért, és mit képes megcsinálni a tanulási folyamat befejezése után.** (*Learning outcomes are statements of what a learner knows, understands and is able to do after completion of learning.*)

A problémák akkor kezdődnek, amikor a tanulási eredmények meghatározásakor vagy használatakor a kompetencia fogalma kerül elő. Ennek a kifejezésnek sem angolul, sem Európa más nyelvein nincs világos, és egyértelműen értelmezhető definíciója. Az vált inkább elfogadottá, hogy a kompetencia kifejezés (az angol competence vagy competency, a francia compétence, a német Kompetenz) sajátos nyelvi konnotációkkal, és az adott nemzeti rendszerben érvényes, kulturális hagyományok által meghatározott értelmezéssel rendelkezik. Jelenleg az előrelépést e különbségek feltárása, megértése és szem előtt tartása jelentheti. Az alábbiakban néhány példa illusztrálja ezt az európai gyakorlatból.

Az első három esetben a kompetencia mint képesség (*capacity*) kerül meghatározásra egy sor foglalkozási területtel való kapcsolatában. Olyan többdimenziós megközelítés, amely a tudás és gyakorlati készségek (*skill*), valamint a társas és személyes kvalitások eltérő elemeit ötvözi. Egy személy azon képességére utal, hogy különféle források igénybevételével megoldjon egy munkafeladatot illetve adott munkakörnyezetben felmerülő helyzetet.

ORSZÁG	A kompetencia fogalom jellemző értelmezése
NÉMETORSZÁG	A <i>Handlungskompetenz</i> , a feladatvégzési/cselekvési kompetencia kialakítása a duális szakképzés fő célja: felkészíteni a tanulót a munkahelyen való autonóm és felelős munkavégzésre. Sokdimenziós fogalom, amely tartalmazza a foglalkozási kompetenciát ( <i>Fachkompetenz</i> ), a szociális/társas kompetenciát ( <i>Sozialkompetenz</i> ), az eljárási ( <i>Methodenkompetenz</i> ) és a személyes vagy ún. én-kompetenciát ( <i>Selbstkompetenz</i> ). Ezen dimenziók mindegyike speciális tudásra, hozzáértésre és kompetenciákra utal. Az utolsóként említett olyan morális és társadalmi/társas tulajdonságokra, mint a munkaszituációkban mutatott tudatosság és felelősségérzet.

HOLLANDIA	A kompetencia képesség arra, hogy valaki egy adott sajátos helyzetben, pszichoszociális felkészültségének mozgósítása révén sikeresen megfeleljen valamilyen összetett feladatnak/elvárásnak. A holland rendszer négyféle kompetenciát különböztet meg: foglalkozási, karrier, civil és tanulási kompetenciát. Ezek mindegyikét a tudás, a gyakorlati készségek ( <i>skill</i> ), attitűdök és viselkedés fogalmaival határozzák meg. Hollandiában kompetencia alapú kvalifikációs keretrendszer működik. A kulcskompetenciák munkakör elemzés alapján fogalmazódnak meg, és ez az alapja mind a tantervfejlesztésnek mind pedig az értékelésnek.
FRANCIAORSZÁG	A francia megközelítés a tudás ( <i>savoir</i> ), a szakértelem vagy gyakorlati készség ( <i>savoir-faire</i> , betű szerinti fordításban „csinálni tudás”) és a szociális kompetenciák ( <i>savoir-être</i> ) fogalmaira épül. Az egyéni kompetenciák szorosan kapcsolódnak egymáshoz és nehéz elválasztani őket az általános foglalkozási profiltól. A kompetenciákat a tanulás, a tudás fejlesztésének és átadásának dinamikus folyamataként értelmezik. Franciaország kvalifikációs rendszere kompetencia alapú. Az alapkompentenciák munkakör elemzések alapján fogalmazódnak meg, és ez az alapja mind a tantervfejlesztésnek, mind az értékelésnek.
ANGLIA	Az angol modellben a kompetencia kifejezés nem az egyén általános, átfogó képességére vonatkozik, hanem meghatározott sztenderd keretében megfogalmazott feladatok elvégzésére, szakmai fogások kivitelezésére vonatkozik. Ezek összesítése a szakképzettségek nemzeti regisztere (NVQ), amely összekapcsolja a foglalkozási sztenderdekre épülő „kompetencia egységeket” ( <i>units of competence</i> ) a nemzeti képesítésekkel. Ebben a modellben a kompetencia szűkebb és kis részterületekre vonatkozó szaktudás csoportokra épül, amelyek egymáshoz való viszonya inkább kumulatív jellegű, mint integratív. A teljesítményhez nélkülözhetetlenként előírt tudás is fragmentált (egymáshoz nem szorosan kapcsolódó elemekből áll). Az angol kompetencia felfogás nem holisztikus jellegű, elsősorban a kimeneti teljesítményre ( <i>output</i> ) összpontosul, és nem foglalja magában az egyén szociális és civil jellemzőit. Emellett a fejlődés/fejlesztés gondolatát sem tartalmazza.

*Forrás: UK Nuffield Foundation project Cross-National Equivalence of Qualifications and Skills, vezető: Linda Clarke*

### 3. A SZAKIRODALOM ÁTTEKINTÉSE

*A téma szakirodalmának feldolgozását a szerzők négy alapkérdés köré rendezték. Ezek a következők:*

1. Mi rejlik azok mögött a tanulási eredmény deskriptorok mögött, amelyeket az egyes országok fejlesztenek, illetve már alkalmaznak?
2. Kutatási eredményekre, tárgyalásokra/megállapodásokra, vagy más eljárások ötvözésére alapozva fogalmazták meg azokat?
3. Eltérnek a tanulási eredmények aszerint, hogy hogyan használják fel őket, vagyis aszerint, hogy milyen szerepet töltenek be?
4. Egységes megközelítés alapján fogalmazzák meg a tanulási eredményeket az oktatás egyes alszektoriban?



A szerzők leszögezik, hogy az anyag megírásakor nem törekedtek végleges definíció megalkotására még a kulcskategóriák, mint pl. a kompetencia esetében sem.

A tanulási eredmények fogalma a 80-as évek közepétől kezdett terjedni, akkor a szakképzés területén jelent meg, összefüggésben az olyan reformokkal, amelyek a képzettségek munkapiaci relevanciájának növelésére irányultak, és ennek révén kívánták javítani a fiatalok foglalkoztathatóságát. A módszertani eszközök egyike a foglalkozások illetve munkakörök elemzése volt, akkoriban a *learning outcomes* kifejezés helyett még sokszor a *kompetencia* kifejezést használták. Elsősorban az angol nyelvű írások foglalkoztak a témával, de német és francia elemzések is napvilágot láttak.

Az elmúlt években jelent meg – a képzés modernizálása kapcsán – a tanulási eredmények konceptualizálásának új és sokféle módja.

Ezek egyike a **francia** *socle commun*<sup>4</sup>. A kötelező oktatás teljes hosszában érvényesül, az egyéni/állampolgári kompetenciák állnak a középpontjában, és azt a törekvést fogalmazza meg, hogy a tantárgyak mindegyike járuljon hozzá egy-egy kompetencia fejlesztéséhez, illetve minden egyes tantárgy több kompetencia fejlesztésében vesz részt.

Más megközelítés a **svéd**, amely a közoktatási dokumentumokban kétféle célt különböztet meg, egyfelől azokat, amelyek felé törekedni kell, másfelől olyan célokat, amelyeket mindenkinek el kell érnie. Az első azokat az általános célokat jelöli ki, amelyek megjelölik a közoktatás feladatait, az utóbbi azokat, amelyeknek minden tanuló esetében teljesülniük kell az iskolázás végére. A tanulási eredmény kifejezést nem is használják.

Az **angol** tanterv a kulcskompetenciákat tartalmazza, s emellett számos általános, a személyiségfejlesztés kategóriájába sorolható célt (önbizalom, társas kapcsolatra való képesség, érzelmi jólét, stb.)

Ezek a példák arra utalnak, hogy milyen módon integrálta a közoktatás az egyes országokban a tanulási eredmények fogalmát és koncepcióját. Emellett a megközelítés értelmezése és alkalmazása eltérő a közoktatásban, a szakképzésben és a felsőoktatásban. Hozzá kell tenni, hogy a PISA felmérés – amely azt vizsgálta, hogyan tudják alkalmazni a diákok azt, amit tanultak, és ezzel szemléletbeli változást jelentett az értékelésben – jelentős hatással volt egyes országokban a képzési rendszer fejlesztésére, a fejlesztés új irányainak megfogalmazására.

A legfrissebb szakirodalom (Grootings és Nielsen, 2009) szembeállítja egymással a tanulással kapcsolatos hagyományos (behaviorista, kognitív) megközelítést a konstruktivista megközelítéssel, amelyet új paradigmaként azonosítanak, és állításuk szerint azt sürgeti, hogy új módon fogalmazódjanak meg a tanulási eredmények kritériumai. Míg a kognitív megközelítés a tanulást az egyén szintjén való tudásfelhalmozásnak tartja, az aktív tanulás a társas kapcsolatok dinamikus jellegét hangsúlyozza, s azokat a helyzeteket, amelyekben a tanulás végbemegy. E két teória mellett Lave és Wenger ún. *communities of practice* (az azonos tevékenységet végzők közössége) elmélete gyakorolt hatást a tanulási eredmények felfogásra.

Bizonyos szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy bár a tanulási eredmények, mint téma és cél egyre gyakrabban jelenik meg az egyes országok képzéssel kapcsolatos dokumentumaiban illetve konferenciák témájaként, tanácsos az óvatosság, hiszen a gyakorlati megvalósítás ritka, a fogalmak hiányos megértése azonban annál sűrűbben tetten érhető.

4 Ami leginkább az általunk ismert kulcskompetenciák és Nemzeti alaptanterv megközelítéséhez áll közel. (Tót Éva)

## 4. DESKRIPTOROK – SZINTLEÍRÓK

Azok a fogalmak, amelyeket az egyes országok használnak, jól jellemzik, hogy milyen mértékben gondolkodnak bemenet-, folyamat-, illetve kimenet-szabályozásban saját képzési rendszerüket illetően. Az Eurydice hálózat által készített nemzeti rendszerleírások lehetővé teszik az országok közötti összehasonlítást.

Ahol az országok a tanulási eredményre alapozott megközelítést használnak, a kompetenciák kifejezést használják a leírásban. A következő oldalon található táblázat összehasonlíthatóvá teszi, hogyan csoportosítják a kompetenciákat az egyes modellekben (ehhez az UNESCO által kidolgozott csoportosítást használták)<sup>5</sup>.

A lentiekén kívül még számtalan változata létezik a képzési célok meghatározásának (képzési célok, teljesítmény-sztenderdek, kulcskompetenciák, vagy speciális képzési célok). A megközelítések sokfélesége a képzési fokozathoz és a képzési rendszerben való előrehaladás mikéntjéhez is kapcsolható. Nemzeti kultúrák, oktatási hagyományok és adott oktatáspolitikai döntések mind hozzájárultak ahhoz, hogy eltérő megközelítések sora jött létre.

Ország/Modell	Learning to know <i>Tanulás a tudásért Ismeretek megszerzése</i>	Learning to do <i>Megtanulni csinálni</i>	Learning to live together <i>A társadalmi együttélés megtanulása</i>	Learning to be <i>A modern emberi élethez szükséges tudások megszerzése</i>
FRANCIAORSZÁG	Savoir <i>Tudni</i>	Savoir faire <i>„Csinálni tudni”</i>		Savoir être <i>„Élni tudni”</i>
FRANCIAORSZÁG socle commun	Connaissances <i>Ismeret</i>	Capacités <i>Képesség</i>	Attitude <i>Magatartás/attitűd</i>	Attitude <i>Magatartás/attitűd</i>
ÍRORSZÁG	Knowledge (breadth and kind) <i>Tudás („a tudás kiterjedése és fajtája”)</i>	Know-how and skill (range and selectivity) <i>Szakismeret és gyakorlati készség („kiterjedése és szelektivitása”)</i>		Competence (context, role, learning to learn and insight) <i>Kompetencia (környezeti összetevők, szerep, tanulni tanulás és helyzetfelismerés)</i>
MÁLTA (Bloom taxonómiája)	Knowledge <i>Tudás</i>	Skills <i>Gyakorlati készségek</i>		Attitudes <i>Magatartási elemek</i>
PORTUGÁLIA (középfokú képzés)	Competências cognitivas <i>Kognitív kompetenciák</i>	Competências funcionais <i>Funkcionális kompetenciák</i>	Competências sociais <i>Szociális kompetenciák</i>	Competências sociais <i>Szociális kompetenciák</i>
CIPRUS	Cognitive (Proficiency) <i>Kognitív műveletekben való jártasság</i>			Affective, transfer <i>Érzelmi elemek átvihető tudáselemek</i>
KRUEGER, FORD, SALAS	Cognitive <i>Kognitív</i>	Skill-based <i>Gyakorlati készség alapú</i>		Affective <i>Érzelmi</i>

5 A kifejezések egy része magyarra csak nehézkesen ültethető át, az itt leírt kifejezések egy része nem tekinthető kiforrott magyartánsnak, csupán egy lehetséges megoldási javaslatnak. (Tót Éva)

TUNING PROJEKT	Independent <i>Független</i>	Interpersonal <i>Személyközi</i>		Systemic <i>Rendszerszerű</i>
EURÓPAI KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZER	Knowledge <i>Tudás</i>	Skills <i>Gyakorlati készségek</i>		Competences <i>Kompetenciák</i>
EU KULCS-KOMPETENCIÁK	Knowledge <i>Tudás</i>	Skills <i>Képesség<sup>6</sup></i>		Attitudes <i>Attitűd</i>

Sokszor nehéz pontosan azonosítani, hogy az úgynevezett deskriptorok honnan származnak, milyen szereplők bevonásával születtek meg, illetve azt, hogy mi is volt a fejlesztőmunka menete.

Némely esetben a fejlesztési folyamat jól dokumentált, Németországban pl. a szakképzési kompetenciák megfogalmazásában (egyetemi és ügynökségek keretében dolgozó) kutatók, a képzéspolitikai formálói, és gyakorlati szakemberek szoros együttműködés keretében dolgoztak a témán, támaszkodva kísérleti projektek eredményeire is. A foglalkozási profilok és sztenderdek elemzésére szolgáló angol módszer szintén jól ismert, és Európa középső illetve keleti felében széles körűen alkalmazták is. Bár bizonyos részleteiben eltér a tanulási tartalmak és értékelési követelmények azonosítására szolgáló módszer, amelyet a franciák alkalmaznak, mégis sok hasonlósággal rendelkezik. Mindkét megközelítésre az a jellemző, hogy a gyakorlati készségek és a szaktudás iránti igények megfogalmazásában nagy teret biztosít a munkaadóknak és a társadalmi partnereknek. A szlovén fejlesztés során Bloom taxonómiája jelentős befolyást gyakorolt a tanulási eredmények vagy a foglalkozási kompetencia-sztenderdek megfogalmazására. Az alábbi táblázat 3 típusba sorolja az egyes országokban alkalmazott megközelítéseket. Természetesen az egyes országok gyakorlatában ezek a megközelítések – egyedi, az országra jellemző arányokban – egymással kombinálódnak.

#### A tanulási eredmények kategóriáinak eredete

1. típus	2. típus	3. típus
A tanulási eredmények megfogalmazása elméleti megközelítésen vagy kutatásokon alapszik.	A tanulási eredmények megfogalmazása az érintettek ( <i>stakeholderek</i> ) közötti tárgyalásokon, megállapodáson nyugszik.	A tanulási eredmények megfogalmazásait a rendszeren kívülről (pl. külföldi mintákból) vették át, és adaptálták.

Az anyag szerzői az alábbi teóriákat, gondolatokat találták olyannak, amelyek hatást gyakoroltak a tanulási eredmények megfogalmazására:

#### • Bloom taxonómiája

A különféle tudásfajták és gyakorlati készségek (*skills*) osztályozásában, a tanulás céljainak megjelölésében az egyik legismertebb a Bloom által még fél századdal ezelőtt kidolgozott taxonómia. A fejlesztők egy része tudatosan alkalmazta ezt a forrást, de indirekt módon is hatással van, illetve lehet a tanulási eredmények megfogalmazására. Bár a hagyományos, tudásközpontú paradigmához sorolható, hatása jóval szélesebb körű volt.<sup>7</sup> Egyes szerzők szerint túlságosan sok alkategória használatához vezethet, illetve emiatt a hierarchikus megközelítés is felbukkan olykor. Erényének tartják, hogy ráirányítja a figyelmet a tanuló fejlődésének szempontjára.

<sup>6</sup> Az angol *skills* kifejezés magyar meghatározása komoly értelmezésbeli kérdéseket vet fel, és noha e tanulmány következtetésen a *gyakorlati készségek* kifejezést használja, a hazai közoktatásban inkább elterjedt a *képesség* szó használata a kulcskompetenciák vonatkozásában. (A Szerk.)

<sup>7</sup> Részletezés leírása és története magyarul is számos forrásból (pl. [www.oktataskepzes.tka.hu](http://www.oktataskepzes.tka.hu) Tudástár/Tanulási eredmények elismerése/Elemzések menüpont) hozzáférhető, ezért szükségtelennek tűnik itt kifejteni. (Tót Éva)

- **A meta-kompetencia megközelítés**

Olyan holisztikus megközelítés, amely a tanulónak a tanulási folyamattal, illetve önmaga tanulási képességével, teljesítményével kapcsolatos tudását is számításba veszi. Egyesek meta-kogníciónak (a saját tudásról való tudásnak) nevezik ezt a képességet, vagy a tanulást illető önmenedzselésnek, amely képes tanulási stratégiát megfogalmazni, és a saját teljesítmény gyengeségeit azonosítani.

Ez a megközelítés a tanulási eredmények túlzottan részletekbe menő megfogalmazásnak azt a veszélyeit ellensúlyozhatja, amely miatt a fák már eltakarják az erdőt, azaz a végső cél elhomályosulna. A megközelítés képviselői egy ötfokú skálán megkülönböztetik a tanulás terén újoncot, a haladó szintű kezdőt, a kompetens tanulót, a tanulásban jártas, illetve a tanulásban szakértő kategóriáit. Bár a modell maga nem a tanulási eredmények megfogalmazására irányul, az aktív tanulás szempontja gazdagítja a keretrendszerek átgondolását.

- **A funkcionális analízis**

Ezt a módszert leginkább a szakképzési kompetencia követelmények megfogalmazásakor alkalmazzák. Elsősorban az Egyesült Királyságban használták, de számos olyan országban, ahol külföldi mintára fejlesztették a szakképzés rendszerét, megtalálhatóak az elemei.

Szektoronként kerül sor arra, hogy a képzési követelményeket, illetve a szttenderdeket megfogalmazó testületek az adott szektor munkaadóival, szakmai képviselővel egyeztetve fogalmazzák meg azokat a kompetencia egységeket, amelyekből azután a szakmai kvalifikációk felépülnek (kötelező és opcionális egységek kombinálásával).

- **Az Európai Képesítési Keretrendszer**

Az EKKR nyolc szintjén leírt, a tudásra, gyakorlati készségekre és kompetenciákra vonatkozó állítások készítőinek törekvései szerint szorosan kapcsolódnak [az eredeti szövegben a *coincid* ige szerepel] az oktatási rendszerek jellemző szakaszaival, ugyanakkor a munkapiacra működő munkakörökre jellemző felelősségi és autonómia szintekkel. Tekintettel arra, hogy az eredeti szándék az egész életen át tartó tanulás és a (munka vagy tanulási célú) mobilitás ösztönzése volt, illetve az előzmény a képzettségek közötti megfeleltetés kialakítása, nem meglepő, hogy ez a kapcsolódás erősen jelen van. A hangsúly azonban sokkal inkább azon van, hogy olyan eredmény megfogalmazások szülessenek, amelyek inkább az egész életen át tartó tanulás megközelítését érvényesítik, és nem tapadnak meghatározott képzési intézményekhez, tantervekhez vagy képesítésekhez.

A szerzők szerint várható, hogy az egyes országok további szinteket fognak megfogalmazni a Bologna három szintjén belül, tehát a keretrendszer szerkezetén belül is. Szemben az általánosan elterjedt értelmezéssel, a Bologna ciklusokat meta-vezérfonalként képelték el. Mint ilyen arra szolgál, hogy külső referenciapontot kínáljon az egyes országoknak saját szintleírásaik megfogalmazása számára.

- **A Tuning projekt**

A projekt körül történtek azt jelzik, hogy a Bologna folyamatnak a tanulási eredmények megfogalmazására érezhető hatása lehet. A projekt keretében saját osztályozási kategóriákat alakítottak ki, olyan általános [az eredetiben: *generic*] tanulási eredményeket, amelyeket az eszköz-jellegű kompetenciák, interperszonális vagy személyközi kompetenciák és a rendszerszerű [*systemic*] kompetenciák fogalmi alatt csoportosítottak.<sup>8</sup>

8 Tágabb összefüggésekbe helyezve, itt olvashatók a Tuning projekt keretében kidolgozott kompetenciák leírásai is: [\(www.kreditlap.hu/kkk/Szakanyagok:Kompetenciák,IsmeretkörökésTanulmányiKimenetekÖsszefüggéseiésTervezése\)](http://www.kreditlap.hu/kkk/Szakanyagok:Kompetenciák,IsmeretkörökésTanulmányiKimenetekÖsszefüggéseiésTervezése). (Tót Éva)



Tekintettel a Bologna folyamatban elkötelezett országok nagy számára, ennek a megközelítésnek vélhetőleg lesz valamilyen mértékű hatása a felsőoktatás változásaira. Egyelőre annyi bizonyos, hogy a Tuning projekt ráirányította a figyelmet az általános kompetenciák fontosságára. A feszültségek forrása a későbbiekben az lehet, hogy a hallgatók, a munkaadók, és az egyetemi oktatók eltérő módon rangsorolják az egyes készségeket.

#### • Az OECD DeSeCo projektje

Az OECD szakértők széles körének bevonásával dolgozta ki a három fő kategóriára épülő kompetencia keretet, amelynek három fő eleme:

- Az eszközök (nyelv, szimbólumok és szövegek, tudás és információ, illetve a technológiák) interaktív használatára való képesség.
- Heterogén csoportokban való működés képessége (a másokkal való kapcsolat kialakítása, az együttműködés és a konfliktusok megoldásának képessége).
- Az autonóm cselekvés képessége (az egészen belüli hely megtalálása, életervek és egyéni projektek megvalósításának képessége, jogok, érdekek, korlátok és igények kezelésének képessége).

A DeSeCo projekt eredményeit elsősorban Finnországban és Magyarországon használták, a nemzeti tantervek kidolgozásának során.

#### • Az EU által kidolgozott kulcskompetenciák<sup>9</sup>

Az EU az *Oktatás és képzés 2010* program keretében, szakértői munkacsoportokra, az országok képviselőivel való konzultációkra alapozva dolgozta ki a nyolc kulcskompetenciát, amelyeknek a leírása a tudás, képesség, és az attitűd kategóriáira épül.

Az EU által azonosított kulcskompetenciák három csoportra oszthatók. Az elsőt a kognitív kompetenciák alkotják (pl. a matematikai), ezek mérhetőek nemzeti és nemzetközi szinten egyaránt. A második csoportba tartozó kompetenciák kialakítása magas fokú tantárgyközi/tantervi szervezethez igényel (ilyenek a digitális kompetencia, a tanulás tanulása, a társas és az állampolgári kompetenciák). A harmadik csoportba sorolhatók a többit megalapozó, és több területet érintő, illetve azokon „átívelő” (transzverzális) kompetenciák (mint a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a kockázat kezelés, döntéshozatal, vagy az érzelmek kezelése). Az EU nyelvi kompetenciákkal kapcsolatos gyakorlata is egyértelműen a tanulási eredmények szemléletére épül.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> A szerzők egy mondatban jelzik, hogy az EU – szemben pl. az OECD-vel – a *competence* kifejezést használja. Magyarul nehéz visszaadni a *competence* és a *competency* szó közötti különbséget. Bár többnyire szinonimaként használják, az első inkább arra utal, hogy valaki potenciálisan rendelkezik egy adott dolog végrehajtására való képességgel, míg a *competency* inkább az aktuális teljesítményre utal.

<sup>10</sup> A nyolc kulcskompetencia magyar nyelvű ismertetése és értelmezése számos helyen megjelent, a témával most ismerkedők számára olvasmányként ajánlható például: [www.oki.hu/honlap/Tudastar/A\\_tanulas\\_es\\_tanitas\\_helyzete/A\\_kompetencia-kihivasok\\_es\\_ertelmezeseek](http://www.oki.hu/honlap/Tudastar/A_tanulas_es_tanitas_helyzete/A_kompetencia-kihivasok_es_ertelmezeseek) (*Tót Éva*)

A szerzők ezután megvizsgálják, milyen funkciók betöltésére alkalmas, vagy vélik alkalmasnak a szakemberek a tanulási eredmények alapú megközelítést.

#### **A tanulási eredmények funkció szerinti csoportosítása:**

A tanulási eredmények, mint referenciaként szolgáló szintleírók, deskriptorok	A tanulási eredmények megközelítés, mint a minőségbiztosítás eszköze
A tanulási eredmények, mint az elméleti és gyakorlati tanulás összekapcsolásának eszköze	A tanulási eredmények összekapcsolják a tanuló kognitív, érzelmi irányultságú valamint a szaktudások megszerzésére irányuló tanulását
A tanulási eredmények az egész életen át tartó tanulás politikájának kidolgozásában, és mint a reformok ösztönzői	A tanulási eredmények elősegítik a tanulási tevékenységek és a kvalifikációk áttekinthetőbbé válását

A szerzők egy sor kérdésben összegzik azokat a gyakorlati kérdéseket, amelyek a tanulási eredmények alkalmazását meghatározzák.

- Mindenekelőtt azt firtatják, hogy milyen egyensúly létrehozása lehetséges a hagyományos, azaz a bemeneti és folyamatszabályozás gyakorlata és a tanulási eredmények alapú megközelítés között; nem olvasztja-e magába a megszokás az új megközelítést, amely éppen a változásra irányul?
- További kérdés, hogy vajon ugyanaz a tanulási eredmény-készlet érvényes-e a közoktatásban, a szakképzésben és a felsőoktatásban – vagy a tanulási kontextus hatása olyan erős, hogy megnehezíti, esetleg lehetetlenné is teszi a megközelítés egységes alkalmazását?
- Vajon a tanulási eredményeknek az a halmaza, amit egy adott közösség, egy iskola vagy egy munkahely kidolgoz, azonos-e azokkal, amelyek ahhoz szükségesek, hogy egy országos képzési rendszer teljesítményét értékelni lehessen?
- Képes-e a tanulási eredmények alapú megközelítés áthidalni azt az űrt, ami az elméleti és a gyakorlati képzés között létrejött, és képes-e megteremteni a kapcsolatot a tanulás elméleti/tudományos és a szakmai megközelítései között?

## **5. RENDSZERSZINTŰ MEGKÖZELÍTÉS**

A szerzők több helyen is hangsúlyozzák, hogy nem szabad szem elől téveszteni a tanulási eredmények alapú megközelítés alkalmazásának elsődleges célját: az egész életen át tartó tanulással való szoros kapcsolatát.

Húsz éve folynak a szakmai viták, hogyan lehetne valamennyi tanulási formát egyetlen egységes keretrendszerben értelmezni annak érdekében, hogy a tapasztalati úton vagy bármilyen más formában megszerzett tudást el lehessen ismerni, és képesítésként láthatóvá lehessen tenni.

A szerzők egy későbbi fejezetben megfogalmazzák azt is, hogy bár a mobilitás ösztönzése révén az elismerési eljárás nagyban hozzájárul az egész életen át tartó tanulás valósággyá válásához, az északi országok, pl. Norvégia példája azt is jelzi, hogy a nemzeti keretrendszer nem elengedhetetlen feltétele e cél elérésének.

Eredetileg a tanulási eredmények a szakmai képzéssel összefüggésben, és annak technikai követelményei mentén fogalmazódtak meg, így sokszor túlságosan is technikai jellegűek, és a gyakorlati készségekre összpontosítanak, ami nagy kihívást jelent akkor, ha a tanulási eredményeket ennél jóval általánosabban, valamennyi képzési és tanulási formára érvényes módon kísérlik meg megfogalmazni.

Hagyományosan nagy a távolság a szakképzés és a felsőoktatás között, sok országban a képesítéseket is egymástól elkülönülő rendszerekben fogalmazzák meg, sőt tartózkodás vagy intézményes problémák nehezítik a két szektor egymáshoz való közeledését.

Ez a fajta feszültség európai szinten is megjelenik, ahol a felsőoktatást érintő rendszerfejlesztés (bolognai folyamat) és a szakképzési területet érintő fejlesztési tevékenységek (Koppenhágai folyamat) egymástól elkülönülten zajlanak, és ettől nem függetlenül eltérő megközelítések érvényesülnek a kredit átviteli rendszerek fejlesztésében (ECTS a felsőoktatásban és ECVET a szakképzésben).

Fontos, hogy ezeket a távolságokat áthidalják, és olyan tanulási eredmények értelmezés kerüljön alkalmazásra, amely valamennyi tanulásban érdekelt korosztály számára releváns, hiszen a tanárok képzésének, felkészítésének is ez kell legyen az alapja.

*A rendszerszintű, tehát kormányzati szintű, a rendszer egészét érintő reformlépéseket áttekintő fejezetben három kérdés köré rendezik az elemzést. Ezek a következők:*

- Milyen messzire jutottak eddig ez európai országok a tanulási eredmények alapú megközelítés rendszerszintű alkalmazásában?
- Érzékelhető-e az egységesített megközelítés a közoktatás és a szakképzés területén?
- Hogyan illeszkedik az összképbe az, ahogyan a felsőoktatást érintően megközelítik a tanulási eredmények alkalmazását?

Azt is elemzik, milyen hatások illetve tényezők eredményeként fordultak az egyes országok a tanulási eredmények alapú megközelítés irányába?

- Gazdasági nyomás, a foglalkoztatás javítására törekvés, a szakképzésben való felismert hasznossága;
- az egész életen át tartó tanulás stratégiájának továbbfejlesztése és megvalósítása;
- esetleg az Európai Unió kezdeményezéseinek hatására?

Néhány ország már jól érzékelhetően létrehozta a maga sajátos megoldását, ahogyan egyéb képzési rendszert érintő reformjaikat is. Ezek a tanulási eredmények alapú megközelítés nemzeti variációi (a szerzők a német és a francia példát idézik).

Dánia, Észtország, Írország, Skócia reform-dokumentumaiból idéznek, illetve tömören a tanulási eredményekhez kapcsolt célokat írják le; mindezek azt illusztrálják, hogy az átfogó reformok keretében kiemelt szerepet kapott az újfajta megközelítés.

Meglátásuk szerint Spanyolország, Magyarország, Málta, Hollandia, Portugália, Szlovénia és Finnország valamennyien a nemzeti reformokról szóló párbeszéd középpontjába helyezték a tanulási eredmények témáját, bár eltérő szinten valósult meg eddig a jogszabályalkotás, illetve a megvalósítást szolgáló keretek létrehozása.

Számos ország gyakorlata alapján egyértelműnek tűnik, hogy a közoktatás és a szakképzés némileg eltérő módon kezeli a tanulási eredményeket.

Az egyes országokra utaló rövid megjegyzések között a magyar helyzetet a szerzők a következőképpen jellemzik: Magyarország az egyes alszektorok fejlesztésébe fogott bele, fokozatosan dolgozva ki a tanulási eredmények értelmezéseit.

Más országok (pl. Szlovénia) a hagyományosan magas minőségű oktatás megőrzésének fontosságát hangsúlyozta a tanulási eredmények alapú megközelítés érvényesítésének napirendre vételekor. A reformok sokféleképpen távolíthatják el a nemzeti rendszereket saját bevett hagyományaitól. Kérdés, hogy a tanulási eredmények alapú megközelítés értelmezése milyen módon hatotta át eddig a nemzeti képzéspolitikákat.

Svédország, az Egyesült Királyság és Franciaország annak a kettős törekvésnek a jegyében alakította át a kötelező oktatás rendszerét, hogy a fiataloknak milyen tudásra lesz szükségük a XXI. században, másfelől azt a kudarcot kívánták felszámolni, hogy a közoktatás igen jelentős számú fiatalot képtelen volt az oktatás keretén belül tartani.

Mostanáig a tanulási eredmények alapú megközelítés elsősorban a szakképzésben érvényesült, és csak jelenleg fordul a fejlesztés hangsúlyosabban a közoktatás felé, alapvetően a kötelező, illetve alapozó szakaszra összpontosítva. Az egyetlen alszektor, amely úgy tűnik, megmaradt bemenet alapúnak, az a felső-középfok, amely az általános képzést követő diploma felé vezet. De ez alól például Írország és Skócia kivétel, mivel a képesítési keretrendszereik és a szintleírók ezeket a szinteket is magukba foglalják.

*E fejezet végén a szerzők két észrevételt fogalmaznak meg:*

Az *első*, hogy a tanulási eredmények alapú megközelítésnek a közoktatásra történő alkalmazása egyre inkább beágyazódik az általános nemzeti megközelítésbe, és ez viszonylag új fejlemény.

A *második* észrevétel, hogy ugyanaz a tanulási eredmények megközelítés nem lehet alkalmas valamennyi tanulási típusra.

A tanulási eredmények eltérő megközelítései abból is származnak, hogy alkalmazkodhatnak az adott képzési szint vagy szektor sajátosságaihoz. Az eltérés megjelenhet a tanulási eredmény összetettségében, hogy milyen fajta tudást, gyakorlati készségeket és magatartási elemeket kell tekintetbe venni, de származhatnak olyan külső tényezőkből is, mint pl. a felsőoktatásban megfogalmazott rendszerszerű gyakorlati készségek, vagy az átfogó foglalkozási sztenderdekből, amikhez a munkaerőpiac jelenti az igazodási pontot. A fejlődés jelenlegi állása mindenképpen felveti azt a kérdést, hogy a tanulási eredményeknek helyettesíteniük kell-e a bemeneti elemeket (mint a tantárgyak és az oktatásra fordítandó idő) és meg kell-e határozniuk a folyamatot (mint egy jó képzési program) és központi helyet kell-e kapniuk, vagy a tanulási eredmények csak az egyik meghatározó szereplő a bemeneti és folyamatszabályozó tényezők mellett, amelyekkel együtt egy háromágú együtttest alkot. A gyakorlatban a megoldás a megfelelő egyensúly, illetve a fenti tényezők helyes kombinációjának megtalálása, nem pedig valamiféle kizárólagos vagy/vagy megközelítés.

Ugyancsak a jelenlegi tendenciák által felvetett kérdés, hogy vajon a felsőoktatás jelenlegi lassú átállása „visszaüt-e”, azaz negatívan befolyásolja-e a leendő tanárok, képzők és iskolavezetők képzését, illetve a középfokot a felvételi követelmények révén.

## **6. A TANULÁSI EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE A KÖZOKTATÁSBAN, A SZAKKÉPZÉSBEN ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN**

Az ötödik fejezet már abból a következtetésből indul ki, hogy a tanulási eredmények rendszerszinten is egységes alkalmazása csak néhány európai országban gyakorlat.

A szerzők azt fejtik ki a korábbiaknál részletesebben, hogy a tanulási eredmények milyen mértékig kapcsolódnak a meglévő struktúrákhoz, valamint a képesítéssel kapcsolatos reformokhoz a közoktatásban, szakképzésben és a felsőoktatásban. Az anyag azt veti fel, hogy a tanulási eredmények alapú megközelítés lehet – sőt kellene lennie – az egyik jelentős hajtóerőnek a képesítések reformjában.

Az, hogy az egyes országokban a képzési alszektorokban különbözőképpen értelmezhetik a tanulási eredményeket és alkalmazásukat, nem csupán abból adódik, hogy az adott országban hagyományosan egymástól elválasztva kezelik az egyes alszektorok képzéspolitikáját és fejlesztési céljait. Legalább ilyen szerepe van az eltérések kialakulásában annak, hogy az egyes alszektorok eltérő szükségletekre, célkitűzésekre és ösztönzőkre reagálva formálódnak.

Az alábbi táblázat azt mutatja, hogyan azonosítják és használják a tanulási eredményeket az oktatás egyes alágazataiban, és mely szereplők bevonására kerül sor.

## A tanulási eredmények a képzésekben

	VET (alap- és felnőttképzés)	Általános képzés
SZÜKSÉGLET-ELEMZÉS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szektor-specifikus és foglalkozás alapú</li> <li>• A társadalmi partnereket és az államot általában bevonják.</li> <li>• A munkaerőpiac szükségleteinek felmérése, prognosztizált szükségletek</li> <li>• Képzések iránti igények azonosítása</li> <li>• Szektorok igényeinek felmérése (általában foglalkozási sztenderdek megfogalmazását eredményezi).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Az oktatási tárca szakemberei</li> <li>• Az EU és a nemzetközi szervezetek növekvő befolyása</li> </ul>
TERVEZÉS	<p>Két útja van:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tantervfejlesztés, amit a formális képzés oktatási szakemberei (oktatási tárca) végeznek. Ezt használhatják az ún. felnőtt szakképzésben is (jelentősége csökkenő).</li> <li>2. A kompetenciák azonosításában mind az oktatási, mind a munkaügyi tárca (szakértői) részt vesznek, az iskolarendszerű és a felnőtt szakképzésben érdekelt más tárcák és a társadalmi partnerek bevonása mellett (jelentősége növekszik).</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Az oktatási tárcához tartozó szakértők és tantervfejlesztők vagy a közszférához sorolható ügynökség/hatóság</li> <li>• Két egymás mellett létező útja: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tantárgyi alapú tantervfejlesztés (bemenet-alapú)</li> <li>2. A kívánt tanulási eredményekhez tartozó tudás és kompetencia meghatározása. A tanulási eredmények azonosítása. Vagy tantárgy alapú tanmenetek vagy kereszttantervi kulcskompetenciák létrejöttét eredményezi.</li> </ol> </li> </ul>
MEGVALÓSÍTÁS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltérő helyzetekben történő tanulás, különböző képzés-szervezési megoldások révén.</li> <li>• Értékelés hagyományos tesztekkel, az előzetes tudás értékelése, stb.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formális tanulási helyzetek, főképp iskolai környezetben (a tanulási eredmények az osztályteremben határozódnak meg)</li> <li>• Formális értékelés, főleg a hagyományos írásos tesztek</li> <li>• Az előzetes tudás bizonyos mértékű elismerése felnőttek számára</li> </ul>
ÉRTÉKELÉS ÉS VISSZACSATOLÁS	<p>A munkaerőpiac és a felsőoktatás részéről</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A felsőoktatás valamint a folyamatos szakmai képzés részéről</li> <li>• A munkaerőpiac azért nem kerül említésre, mert az általános képzés többnyire nem irányul a munkapiacra.</li> </ul>

## 7. A TANULÁSI EREDMÉNYEK HATÁSA A TANTERVEKRE ÉS AZ ÉRTÉKELÉSRE

Annak vizsgálata során, hogy a tanulási eredmények alapú megközelítés milyen módon hat a tantervek alakítására illetve az értékelés módjára, a szerzők áttekintik, hogy az ország-profilok szerint az egyes nemzeti megoldásokat mi jellemzi. Három típusba sorolják a nemzeti megoldásokat.

- Az elsőben az iskolai tanterv már meghatározásra került, és tartalmuk illetve a tankönyvek tartalma jogszabályokban rögzített. Viszonylag szűk, tantárgyi alapú célok kapcsolódnak a tantervhez. (Ebbe a típusba sorolják Luxembourgot és Lengyelországot.)
- A második típusban az alaptanterv (*core curriculum*) a kívánt tanulási eredmények mentén kerül megfogalmazásra. Ezek magukban foglalják azokat a tanulási eredményeket is, amelyek nem kapcsolódnak konkrét tantárgyakhoz, mint például a kulcskompetenciák. (A szerzők ehhez a típushoz sorolják Németországot, Ausztriát, Portugáliát és Finnországot.)

- A harmadik modellben a tanulási eredmények átfogó megközelítése alapján azok az elemek kerülnek leírásra, amiket egy fiatalnak el kell érnie ahhoz, hogy sikerrel megfeleljen a felnőttkor kihívásainak, és a tanterv ezekkel az elvárásokkal összhangban kerül kialakításra. (Példaként az angol megoldást említik.)

A szerzők azt is megállapítják, hogy a tanulási eredmények alapú megközelítés eddig viszonylag kevésbé alakította az értékelés módját az európai képzési rendszerekben. Kevésbé alkalmazzák a külső értékelést, és a módszereket illetően az írott tesztek még jelentős arányt képviselnek. Finnországban innovatív módszerként bevezették a kompetenciák értékelésének „in situ” módját, egy erre felkért szakmai bizottság valós helyzetben vizsgálja és értékeli az egyes modulokhoz kapcsolódó kompetenciákat. Franciaországban többféle értékelési módszer kombinálásával töreksenek az értékelés szakmai megalapozására (az év közbeni és év végi értékelés összekapcsolása, portfólió kialakítása, a gyakorló cégnél és a munkahelyen történő párhuzamos értékelés).

## 8. A TANULÁSI EREDMÉNYEK A NEM FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS TANULÁS ELISMERÉSÉBEN

Az elismerés (*recognition*) fogalmát különféleképpen használják. Célszerű megkülönböztetni az

- elismerést, amely egy képzési programba történő felvételt szolgálja;
- azt az esetet, amikor az elismerés a képzési program egy része alóli felmentésre irányul;
- és azt az esetet, amikor az elismerés egy diploma odaítéléséhez vagy egy képesítés megszerzéséhez vezet.

Ugyancsak érdemes megkülönböztetni a formális képzés keretében igazolt tanulás elismerését (amikor például egy diplomát egy másik országban elismertetnek). Ezt az eljárást is érdemes számításba venni, tekintettel a kreditviteli rendszerek térhódítására Európában mind a szakképzés mind a felsőoktatás területén.

Az európai országok aktuális gyakorlatáról készült legutóbbi „leltár” szerint a szerzők úgy ítélik meg, hogy Belgium, Dánia, Észtország, Finnország, Franciaország, Izland, Írország, Hollandia, Norvégia, Portugália, Románia, Svédország és az Egyesült Királyság a sajátos helyi körülményekhez igazítva használják a folyamatosan fejlesztik saját nemzeti rendszereiket.

Horvátország, Németország, Görögország, Magyarország, Szlovénia, Lettország, Liechtenstein, Lengyelország és Törökország azok a területek, ahol az elismerés nem nevezhető fontos képzéspolitikai törekvésnek vagy még a fejlődésnek csak nagyon a kezdetén járnak.

Ugyancsak az országok rövid beszámolóí illetve szakértők által készített leírásaira alapozzák, hogy az egyes képzési alszektorok eltérő sebességgel haladnak az elismerési eljárás alkalmazásának megvalósításában. A leginkább aktív a szakképzési terület, a felsőoktatásra kevésbé jellemző a gyors haladás. Csak néhány ország esetében lehet arról beszélni, hogy az elismerési eljárást rendszerszerű megfontolásból, az egész életen át tartó tanulás ösztönzése céljából alkalmazzák.

A fejezet azt vizsgálja, hogyan kapcsolódik a tanulási eredmény alapú megközelítés az elismerési eljáráshoz, hozzájárul-e az eljárási mechanizmusok tökéletesítéséhez. Az egyes megközelítések különböznek egymástól aszerint, hogy

- az elismerés törvényi szabályozáson vagy megállapodásokon alapul vagy helyi kezdeményezésekről van szó;
- az eljárások és az alkalmazott módszerek milyenek;
- milyen végzettségeket érint az elismerési eljárás;

- mely szektorokra terjed ki az elismerés;
- az elismerési eljárás(ok) kialakításába és működtetésébe bevont szereplők köre;
- mennyire pontosan meghatározottak azok a kritériumok, amelyek szerint a döntésre felhatalmazottak (pl. zsűri tagjai) megállapíthatják a nem formális keretek között szerzett tudásnak az egyenértékűségét akár az odaitéendő képesítés tartalmával, akár a felmentésben érintett képzési szakasz tartalmával.

A dokumentálás és a viták elsősorban a folyamatra, illetve az eljárásra összpontosulnak, azaz arra, hogy hogyan történjen az elismerés. Jóval kevesebb szó esik a „mit” kérdéséről, azaz annak a tudásnak, és gyakorlati készségeknek, stb. a pontos meghatározásáról és leírásáról, amelyet az elismerés érint. Gyakran a döntést meghozókra marad annak mérlegelése, hogy mi számít tanulási eredménynek, és mivel egyenértékű. A felsőoktatáson belül az elismerés egy adott intézmény mérlegelési körébe tartozik, és az alkalmazott módszerek, mint az interjú vagy a portfólió csupán egy hozzávetőleges mércét kínálnak, amit nem alapoznak meg világosan megfogalmazott kritériumok. Ez érthető, ha tekintetbe vesszük a felsőoktatási intézmények széles körű szakmai autonómiáját, és azt, hogy az intézmények többsége még legfeljebb a kezdő lépések megtételénél jár abban, hogy programjait a tanulási eredmények „nyelvére” is lefordítsa. Így az elismerés maga explicit, bár az elismert tudás és készségek sokszor „rejtettek”.

Dánia és Hollandia tudatosan döntött úgy, hogy nem hoz létre egységes, törvényben szabályozott nemzeti elismerési rendszert, bár a nem formális úton szerzett tudás elismerését kiemelt kérdésként kezelik. A **decentralizált megközelítés** azt a célt is szolgálja, hogy bátorítsa a társadalmi partnereket a többféle megközelítés alkalmazására, hogy a helyi körülményekhez igazodó megoldásokat kísérletezzenek ki.

Hollandiában egy szakmai fejlesztő és tudásközpontot hoztak létre (holland neve: Kenniscentrum EVC), és a szerzett gyakorlati készségek meglétének elismerése már a 90-es évek eleje óta kiemelt figyelmet élvez. A központnak kulcsszerepe van a kísérletek elindításában, értékelésében, az eredmények terjesztésében. A hangsúly azon van, hogy az érintettek számára új karrierlehetőségeket nyisson az elismerési eljárás, hogy megkönnyítsék a bejutást egyes képzési programokba, illetve hogy a munkahelyeken a munkapozíció és a bérek javuljanak a speciális kollektív szerződések keretében. Így a tanulási eredmény alapú megközelítés szoros és jól látható kapcsolatban van az emberi erőforrás gazdálkodással a munkaszervezeten belül, illetve a kompetencia alapú szakképzéssel.<sup>11</sup>

#### *Az eljárás öt lépése a következő:*

- A résztvevők céljainak azonosítása
- A kompetenciák meglétét bizonyító dokumentumok, „bizonyítékok” összegyűjtése (pl. portfólió összeállítás révén). Igen sokféle eszközzel tanúsítható a tudás megszerzése (szakmai tapasztalatok leírása, munkaadói referenciák, fotók, vagy más dokumentumok).
- A kompetencia értékelése, ami történhet interjú vagy teszt formájában, prezentáció keretében, vagy tényleges munkaszituációban való megfigyelés révén.
- Tanácsadás, és további kompetenciafejlesztés. Egyéni fejlesztési/tanulási terv készítése, annak függvényében, hogy mely területeken van szükség a jelölt tudásának gyarapítására, kiegészítésére.
- A fejlesztési terv beillesztése a személyes vagy szervezeti (pl. munkahelyi) általános fejlesztési tervekbe, ezzel összekapcsolva a szervezet vagy vállalat tanulási stratégiájával az eljárást.

Tekintettel a helyi szintű fejlesztésekre, igen nagy hangsúly került az eljárás minőségbiztosítására.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Annak ellenére, hogy a holland elismerési gyakorlat decentralizált módon működik, szakmai ajánlások révén kialakult egy öt fázisból álló eljárás, amelyet széles körben alkalmaznak, és amely a tanulási eredmények alapú megközelítést alkalmazza. (Tót Éva)

Ez biztosítja, hogy a tanulási eredmények elismerése megőrizze érvényességét és értékelhető legyen.

Ahogy több országban is megállapításra került, az eljárásnak ez a módja meglehetősen időigényes és költséges.

Némileg hasonló a helyzet Dániában. A képzési rendszer egyre inkább közelít a tanulási eredmény illetve a kompetencia alapú gyakorlathoz, és a kreditrendszer bevezetésének egyik célja a nem formális és informális tanulás elismerésének ösztönzése. Számos helyi megoldás és eszköz alakult ki, és ezek mellett jelent meg egyéni jogként a kompetenciák értékeltetése. A dán nemzeti megközelítés tehát tudatosan sokféle helyi megoldásban gondolkodik, miközben nagy hangsúlyt helyeznek a tanácsadásra, tájékoztatásra, a megszerzett ismeretek kellő dokumentálására és a kompetencia alapú értékelésre. Az egyes megoldási módokat igyekeznek formalizálni, anélkül azonban, hogy országosan egységesített, szabványosított rendszert hoznának létre.

Románia és Finnország ettől eltérő megközelítést választott. Egységes, világos szabályokon alapuló nemzeti rendszert hoztak létre a munkatapasztalatok révén megszerzett gyakorlati készségek elismerése céljából. Miközben Romániában a szakképzés fokozatosan, de egyértelműen halad a tanulási eredmény alapú rendszer irányába, a képzési rendszer más alszektoraival jóval lassabban mozognak ebbe az irányba. A felnőttkorban informális módon megszerzett készségek elismerése céljából létrehozták a Nemzeti Felnőttképzési Testületet, amely a képzések ügyében illetékes. Az erős felnőttképzési hagyományokra támaszkodva, az EU-hoz csatlakozás időszakában központok hálózatát hozták létre, amelyben közreműködött az oktatási és munkaügyi tárca illetve szektorális szervek és külföldi partnerek. Az elismerési rendszer három elemre épül: a nemzeti képzési sztenderdek kialakítása, az értékelő központok működése, és a nemzeti szintű képzési eljárásokon keresztül történő elismerés.

Kétféle értékelő központ működik, az egyik nyitott, bárki számára végez értékelést, mint szolgáltatást. Az értékelő központok másik típusa zárt, azaz csak kiválasztott csoportok, pl. cégek, vállalatok számára végez értékelést.

Az értékelési eljárás a kérelmezéssel veszi kezdetét, majd az értékelést végző megbízott áttekinti a jelölttel együtt az elérhető információkat, és felkészítik a jelöltet a részvételre. Ezt egy megállapodás megkötése követi, amely rögzíti az értékelés menetét. Az értékelési eredmények tartalmazzák annak megjelölését, hogy a jelentkező/jelölt teljes mértékben megfelel-e az adott foglalkozási előírásoknak, vagy további képzésre, vagy valamely speciális kompetenciájának további fejlesztésére van szükség.

Ezután egy belső felülvizsgálati eljárás következik, ahol a jelöltnek joga van fellebbezni. Az eredményeket a központ megküldi a Nemzeti Felnőttképzési Testületnek, aki a sikeresen teljesítő jelölteknek odaítéli/megadja a képzést. A rendszer 2004-ben kezdett működni, 2007 közepére 6000 képzést ítélték oda a 34 értékelő központban (mintegy 80 szakmában, főként a turizmus, mezőgazdaság, telekommunikációs, menedzsment és építőipari területekről).

A finn NOSTE olyan nemzeti rendszer, amelynek kialakításában helyi szinten együttműködtek a társadalmi partnerek, a képzésben érdekeltek és a regionális önkormányzatok. Eredetileg angol mintára hozták létre a kompetencia alapú nemzeti szakmai képzéseket, és azt tették alkalmassá az alacsony iskolai végzettségű felnőttek informális módon szerzett képességeinek elismerésére.

Minden jelentkezőnek joga van a tájékoztatásra és tanácsadásra, egy személyes tanulási terv elkészítésére és azokra a kiegészítő kurzusokra, amelyek szükségesek a továbblépéshez. Az értékelés a társadalmi partnerek bevonásával történik, és a rendszer a partnerség és a bizalom magas fokát igényli a



részvevőktől (akik a munka világának szereplői, képzők és a helyi önkormányzat). Az értékelés alapját a foglalkozási sztenderdek jelentik és főként a vizsgált képességek demonstrálásán keresztül történik, nem a hagyományos tesztekkel.

A **felsőoktatásban** a változások alapvetően a bolognai folyamathoz kapcsolódnak. A felsőoktatási környezet a korábbinál támogatóbb módon viszonyul azokhoz a nemzetközi kezdeményezésekhez, amelyek a tanulás ösztönzésének céljából az „előzetes, tanúsított tudás” elismerését helyezi előtérbe (*recognition of prior certificated learning*, az angol rövidítés alapján: RPCL). A kifejezés arra utal, hogy olyan ismeretek elfogadásáról van szó, amelyeket korábban más testületek értékelték azzal a céllal, hogy az érintettek beléphessenek egy képzési programba, vagy felmentést kapjanak (megítélt kreditek formájában) a nemzeti és nemzetközi képzési programok bizonyos részei alól.

Az elismerés másik formáját a felsőoktatásban az előzetes tapasztalati tudás elismerésének nevezik (*recognition of prior experiential learning*, az angol rövidítés alapján RPEL). Ez arra a folyamatra utal, amelynek során az egyéneknek azon kompetenciáit (tudást, gyakorlati készségeket, stb.), amelyeket a munkához kapcsolódó nem formális tanulással vagy élettapasztalataik révén szereztek, értékeli és elismerik. Az értékelés alapját a képesítésekben megfogalmazott követelmények jelentik, amelyekért kreditet lehet szerezni. Belgium, Írország, Franciaország, Olaszország, Hollandia, Finnország és az Egyesült Királyság jogszabályban rendezte vagy úgy nevezett jó gyakorlat ajánlásokkal kívánja előmozdítani az RPEL alkalmazását.

A felsőoktatásban az elismerés eddigi gyakorlata jellegzetesen bemenet alapú volt, a tanulmányokra fordított idő, illetve a tanmenetek tartalmi megfelelésére alapozták a döntést. A szerzők szerint a bolognai folyamat mellett az ún. Londoni kommunikációhoz köthető változások vezethetnek a tanulási eredmények alapú szemléletnek a jelenleginél szélesebb körű elfogadásához.

Idéznek abból a dokumentumból, amely leszögezi, hogy jelenleg ugyan igen kezdeti szakaszban van az új megközelítésre történő áttérés, de a felsőoktatás rugalmasabb, mobilabb, és magasabb színvonalú működtetésében a számos eszköz között minden bizonnyal helyet kapnak az elismerés különféle formái:

- a munkaalapú tanulás (angolul *Work-based learning* – az angol rövidítés alapján WBL),
- az előzetes tudás elismerése (*Accreditation of prior learning* – rövidítve APL),
- az előzetes, tanúsított tudás elismerése (*Accreditation of prior certificated learning* – APCL),
- az előzetes, tapasztalati (alapú) tudásnak az elismerése (*Accreditation of prior experiential learning* – APEL),
- valamint az európai kredit átviteli rendszer (*European Credit Transfer and Accumulation System* – ECTS).

Európában nem egy olyan ország van, amelyik egységes nemzeti elismerési rendszer kialakítására törekszik, azaz az egyes képzési alágazatokban ugyanazt a sémát kívánják alkalmazni. Két egymástól némileg eltérő megközelítés alakult ki.

Az egyik szerint egy sor tanulási eredményt kell megfogalmazni, amelyeknek az a funkciójuk, hogy vezérlik az elismerés folyamatát a szakképzésben, a felsőoktatásban és a közoktatásban.

A másik megközelítés szerint az eljárás folyamatát kell meghatározni, és a szereplőknek ezeket követve kell választ adniuk a felmerülő elismerési igényekre.

Franciaország az elismerési eljárás részletes szabályozására helyezte a hangsúlyt. Az ír és a portugál példa a szerzők szerint azonban azt jelzi, hogy amennyiben átfogóan, rendszer szinten kerül sor az elismerés szabályozására, kiemelt szerepet kaphatnak a tanulási eredmények.

Portugáliában két megközelítést követnek a reformok. Az RVCC<sup>13</sup> rendszer „nemzeti innováció”, azaz

olyan eredeti megoldás, amely azonos módon más országban nem fordul elő. Az a célja, hogy ösztönözze és támogassa a képzések megszerzését illetve a képzési lehetőségek bővítését. Elsődleges célcsoportját az alacsony iskolai végzettségű felnőttek alkotják, akiknek a formális képzésen kívül megszerzett ismereteit, készségeit ismerik el arra a kulcskompetenciákról szóló referenciakeretre alapozva, amit a kormányzat dolgozott ki. Az eljárás lehetőséget ad az alsó és középfokú végzettség, illetve szakmai kvalifikációk megszerzésére.

Emellett az RVCC rendszer mellett létezik a Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), amelynek az a célja, hogy a szakképzés színvonalát növelje a szakmai kompetenciák és szakképzési kurzusok elismerése révén. A végső cél az, hogy a meglévő tudást és kompetenciákat elismerjék és láthatóvá tegyék, egyidejűleg növeljék a képzettségi szintet.

Ahogy Európában nő a jelentősége az elismerési rendszerek kialakításának és működésének, jól érzékelhetően fennmarad vagy tán erősödik is a rendszerek és megoldások sokfélesége, amelyeknek oka a kultúrák és hagyományok, illetve a működő intézmények sokfélesége.

Jelenleg két olyan rendszer működik az Unióban, amelyek az egységes nemzeti megközelítést képviselik. Írországból az elismerési rendszer a tanulási eredmények nemzeti keretrendszerén alapul, és megadja a lehetőséget az egyes intézményeknek illetve alszektoroknak, hogy testre szabottan alkalmazzák az elismerési eljárást a maguk igényei, klienseik szükségletei szerint.

A francia rendszer ettől eltérően a jogszabályokban rögzített eljárásokon alapul. Ez az egyéneknek ad jogosítványt (állampolgári jogként rögzítve) arra, hogy ugyanazokat a diplomákat és képzéseket megszerezzék az eljárásban, mint amiket a formális képzés kínál. A tanulási eredmények itt adóttak, de addig a mértékig, ahogyan a formálisan megszerezhető végzettségek esetében. A skót megoldás az ír rendszerhez hasonlít, míg a belga és a luxemburgi megközelítés – a kulturális kapcsolódások okán érthető módon – a franciát követi.

Az elismerési rendszerek zömmel a munkaerőpiaccal való kapcsolatot hangsúlyozzák, vagyis az elismerés a szakképzés területére összpontosít, kevésbé a közoktatásra, bár ez alól a francia és portugál rendszer kivételnek tekinthető. Emellett az Egyesült Királyság és Észtország rendszerei a felsőoktatásba történő belépés megkönnyítését is célul tűzték ki.

A szerzők hangsúlyozzák, hogy a tanulási eredmények megfogalmazása az ismeretek, készségek és kompetenciák átadásának strukturáltabbá és hatékonyabbá tételét szolgáló eszköz, és mint ilyen, technikai megoldásként kezelendő. Eszközként szolgál átfogóbb képzéspolitikai célok megvalósításához, és kidolgozásuk semmiképpen nem válhat önmagában vett céllá.

Éppen ezért a politikai szándékok világos megfogalmazása alapvető jelentőségű abban a folyamatban, amely a dokumentumokba foglalástól a tényleges megvalósításig vezet. Ennek a folyamatnak a során támaszt és háttérrel a tényleges elkötelezettség adhat, ugyanakkor számot kell vetni az adott rendszert meghatározó strukturális és szervezeti szintű lehetőségekkel és akadályokkal.

13 Az eredeti portugál nyelvű megnevezés: Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, az RVCC az angol elnevezésen alapszik: National System of Recognition, Validation and Certification of Competences.

## 9. AZ ANYAG HASZNOSÍTHATÓSÁGA MAGYAR NÉZŐPONTBÓL

A bőséges bibliográfia többnyire friss anyagokat gyűjt egybe (bár a webes hivatkozások nem minden esetben működnek). Jó kiindulópontot jelenthet az elmúlt 3-4 év legfontosabb írásaiban való tájékozódáshoz.

Az anyag meglehetősen terjedelmes, ennek az is az egyik oka, hogy körkörös ismétlődnek ugyanazok az állítások az egymást követő fejezetekben.

Az elemzés sok ponton nem jut mélyebbre, mint hogy dichotóm típusokat regisztrál (azaz, hogy kétféle megközelítés azonosítható: formatív vagy szummatív, rendszerszintű vagy lokális megoldások, eljárás-központú vagy a kompetenciák tartalmára fókuszáló szabályozás stb.)

Magyar nézőpontból az anyag használhatósága alapvetően a felvetett szempontok gazdagsága miatt jelentős.

A téma alapfogalmainak definiálásában az anyag nem vállal iránymutató szerepet. A legfontosabb kategóriák használatát illetően a szerzők egyértelművé teszik a szöveget, ugyanakkor többször hangsúlyozzák, hogy a kulcsfogalmakatnál az egységes definícióra való törekvés helyett a nemzeti megoldások kontextusának megértése jelenthet előrelépést – a tanulási eredményekre alapozott fejlesztések területén is.

Az összegzésben ismét felvetik a legfontosabb vitakérdéseket. Ezek egyike, hogy bár korábban hangsúlyozták a keretrendszer koherenciájának szükségességét, ez korántsem jelenti, hogy ugyanazokat a tanulási eredményeket kellene alkalmazni a rendszer egészében, azaz valamennyi érintett alszektortban. Ehelyett a nemzeti képzési keretrendszer építményének olyan kritériumokon kell nyugodniuk, amely lehetővé teszi a megegyezést azt illetően, hogy milyen tartalmak kerüljenek bele, és melyek maradjanak ki, hogy koherens legyen az egész rendszer. Egyesek szerint a skót rendszer valójában kommunikációs keretrendszernek nevezhető, nem szabályozó funkciót tölt be, hanem a képzés összes szereplője számára olyan referenciapontként működik, amely lehetővé teszi, hogy indokolják, összehangolják és kommunikálják saját lépéseiket. Más nemzeti képzési keretrendszerektől abban is különbözik, hogy laza keret, amelynek a tantervvel, értékeléssel, a képzések szerkezetével kapcsolatos szabályai megengedőek. Bár az is tény, hogy szűkebb alárendelt keretrendszer elemeket (*sub-frameworks*) is tartalmaz, amelyek saját szűkebb érvényességi területükön jóval szigorúbb szabályokat érvényesítenek. A francia nemzeti keretrendszer koherenciáját azok a szabályok adják, amelyek szerint meghatározott eljárásrendben kell a tárcáknak és a társadalmi partnereknek megfogalmazniuk a felelősségi körükbe tartozó képesítéseket. Mindkét esetben fontos szerep jut a tanulási eredmények pontos meghatározásának.

Az európai oktatási rendszerek egyik – történetileg kialakult – általános sajátosságának is tekinthető az egyes képzési alszektorok egymástól független, olykor széttartó fejlődése. A közöttük lévő szerves kapcsolódások hiánya olyan kérdés, amelynek alaposabb elemzése csak az utóbbi időszakban vetődött fel, amikor nyilvánvalóvá vált, hogy feszültséget okoz az eltérő alrendszerek működése és az egyéni karrier utak kialakítása. Olyan képzéspolitikai lépések kialakítása szükséges, amelyek ezt a problémát is képesek lesznek kezelni. Az átfogó keretrendszerek kialakítása, a tanulási eredmények alapú megközelítés e téren is az előrelépés eszközévé válhat.

Az érvelés többnyire arra összpontosul, hogy egy átfogó nemzeti keretrendszer előremozdítja az alszektorok közötti kapcsolódásokat azáltal is, hogy lefekteti az alapokat valamennyi tanulási tevékenység értékeléséhez és méréséhez. Felhívják azonban a szerzők a figyelmet arra a közelmúltban készült elemzésre<sup>14</sup>, amely szerint Dél-Afrikában a tanulási eredmények stratégiai középpontba állítása teljes

14 Allais, Stephanie Matseleng: Why the South African NQF failed – lessons for countries that want to introduce national qualifications frameworks. European Journal of Education, 2007, Vol. 42, No 4.

sikertelenséghez vezetett. A nemzeti keretrendszer alkalmazásának sikertelensége mögött a túlspecializálódás kényszere (a specializálódási spirál beindulása) volt az ok. Az eredeti cél az volt, hogy a használók számára is jól átlátható rendszert alakítsanak ki, az alkalmazott eszköz pedig a tanulási eredmények sztenderdizálása és a hozzájuk kapcsolódó értékelés rögzítése volt. Ez azonban folyamatosan olyan túlspecializációt kényszerített ki, amely egy rendkívül bonyolult és merev rendszert eredményezett, amely a képzés gyakorlatától is elszakadt. Ezzel a példával ismételten a skót keretrendszer megközelítését állítják szembe, amely a hangsúlyt a képzés kialakításának szabályaira, annak a célokkal való összhangjára helyezi, ahelyett, hogy szükségtelenül uniformizálással merevítene meg az egészet.

A keretrendszerek korábbi modelljeiben az elismerés egységei inkább a tanúsítványok és diplomák voltak, ezek a szintleírások speciálisan a foglalkoztatás céljaihoz igazodtak, és úgy alkották meg a szinteket, hogy azok a foglalkozásoknak és a kollektív szerződésekből is azonosítható munkabér-szintekhez illeszkedjenek. A jelenleg fejlesztés alatt álló képzési keretrendszerek ennél jóval átfogóbb célokkal dolgoznak, megkísérelve hozzáilleszteni a szintezést az egyéni tanulási pályákhoz, a kreditszerzéshez, vagy a képzés minőségének értékeléséhez. Kérdés az is, hogy elsősorban kiknek a számára kell a keretrendszereknek „olvashatóknak” lenniük, milyen mértékig szolgálják továbbra is a foglalkoztatási szempontokat, amelyben elsősorban a munkaadók érdekeltek (illetve a leírásokban az ő sokszor nem kellően világos elvárásaiknak is meg kellene jelenniük).

A szerzők önálló fejezetet szentelnek annak a kutatásnak, amely az OECD égisze alatt szerveződött az ezredfordulón, és amelynek tárgya a tanulás új alapokra helyezése volt.<sup>15</sup> A kutatás feltárta azokat a bonyolult környezeti és neurofiziológiai összetevőket, amelyek szerepet játszanak a tanulás sikerességében. A szerzők a tanulási eredmények témakörére vonatkoztatva fogalmazzák meg a kérdést, hogy vajon ugyanazok a tanulási eredmények vonatkoztathatók-e valamennyi életkori csoportra, a tanulás eltérő életszakaszaira, illetve a tanulás különféle formáira? Vajon meg kell-e tartani azt a rendszert, amelyben a képzések mindenki számára ugyanazt jelentik (életkortól és az előzetes életútól függetlenül) miközben újragondolható, hogy vajon szükségképpen ugyanazt a tanulási eredményt tartalmazza-e?

Az egész életen át tartó tanulás szakaszokra osztása, a gyermekkorban megszerzendő, és hatékonyan átadható tudás körét is megkönnyítheti kijelölni a tanulás mibenlétéről szóló újfajta tudás. A tanulás holisztikus megközelítésének, amely a jó tanárok gyakorlatában mindig is jelen volt, hatása lehet egy sor olyan tényezőre, mint a tanárképzés, az iskolai aktivitás megszervezése, az iskola vezetése. A formális képzés személyessé tétele a közeli jövőben az összes európai ország számára a közös tanulás egyik kiemelt terepe.

15 Understanding the brain: the birth of a learning science. Paris: OECD, 2007.

The dynamics of qualifications:  
defining and renewing occupational  
and educational standards

CEDEFOP panorama series

Luxembourg: Office for official publications of the  
European Communities, 2009

---

A képesítések dinamikája:  
az oktatási és szakmai standardok meghatározása  
és megújítása

*Az összefoglalót készítette: Derényi András*

A kötet a CEDEFOP által az európai képzések változó szerepére és funkcióira irányuló számos vizsgálat egyikeként indított *AO/B/JB/Occupational/EducationalStandards/004/07* számú kutatás záróbeszámolója, amelynek előzetes kutatási jelentése egy évvel korábban látott napvilágot a kutatást végző két berlini intézmény (*BRIDGES – Politik- und Organisationsberatung GmbH valamint evalu – Abels, Lüth & Neuhaus GbR*) részéről.<sup>1</sup> Az egy évvel később, végleges formában közzétett, 84 oldalas záróbeszámoló esettanulmányokkal is bővült.

A kutatás megrendelésének célja a CEDEFOP részéről az volt, hogy bővítse ismereteinket a szakképzési képzések létrehozásának, megújításának mikéntjéről, ezen keresztül pedig arról, hogyan javul a megfelelés a kereslet és a képzési, oktatási kínálat között. Ennek érdekében a kutatás az *Oktatás és képzés 2010* munkaprogramban részt vevő 32 országban felmérte és összehasonlította a képzési standardok meghatározásának és megújításának módját. Azáltal, hogy a kutatás a képzési standardokra fókuszált, valójában azt a kérdést feszegette, hogy hogyan javítható a képzések relevanciája és minősége. A legtöbb ország közös szempontja, hogy vajon a képzések képesek-e megfelelni az egyének és a vállalkozások igényeinek, akiket végső soron szolgálniuk kell. Biztosítják-e a képzések a szolgáltatás- és technológia-intenzív munkaerőpiac által elvárt tudás, készség és kompetencia szintet? Megújulnak-e ezek a képzések időnként, és ennek révén biztosítják-e a tanuló egyének számára a sajátos készségeket és transzverzális kulcskompetenciákat, amelyekre a gyors változásokkal való megbirkózáshoz szükségük van?

A kutatás kitüntetett figyelmet szentelt a képzések létrehozásában, megújításában részt vevő érintettekkel való párbeszédre, ennek szervezémódjára, a bevonódás és részvétel egyensúlyaira, mert a dialógus és a kiegyensúlyozott részvétel olyan előfeltételeknek tekinthető, amelyek nélkül nem jön létre a képzések folyamatos megújítása és a képzési rendszer nem lesz képes a képzések relevanciájának biztosítására.

A kutatás egyik fontos eredménye volt, hogy megmutatta, a standardok létrehozását célzó nemzeti megközelítések mennyire változatosak. Nincs bizonyíték arra, hogy az országok valamiféle közös európai módszer felé haladnának; az egyes megközelítések a nemzeti struktúrára és hagyományokra reflektálnak. Két közös trend mégis megfigyelhető:

- egyre több ország vezet be eredmény-alapú<sup>2</sup> (*outcome-based*) standardokat;
- egyre több ország intézményesíti a társadalmi partnerek részvételét a standardokat létrehozó folyamatokban.

E trendek a képzések relevanciájának és hitelének javítását szolgálják.

## A KÖTET SZERKEZETE

A vezetői összefoglalót három elméleti fejezet követi, amelyek több alfejezetben az elméleti hátteret, a kutatás módszertanát mutatják be, az átláthatóság, kommunikáció, standardizáció kérdéseit járják körül, megvizsgálják a szakmai és a képzési–értékelési standardok különbségeit, illetve egymáshoz való viszonyukat, továbbá tárgyalják az eredményorientált standardok felé való elmozdulás és a kompetencia eltérő felfogásait, koncepcióit, a velük való munkában mutatkozó hasonlóságokat és különbségeket.

1 Az előzetes kutatási beszámoló angol nyelvű változata letölthető a [www.oktataskepzes.tka.hu](http://www.oktataskepzes.tka.hu) honlap Tudástár/Tanulási eredmények elismerése/Elemzések oldaláról

2 Mivel a kutatási beszámoló külön hangsúlyt fektetett a kimenet (*output*) és az eredmény (*outcome*) közti különbségtételre, a magyar nyelvű összefoglalóban is figyelemmel vagyunk a két különböző terminus alkalmazására.

A következő három fejezet különböző országok esettanulmányain keresztül mutat be módszereket, értékelési és monitoring eljárásokat, illetve a rugalmasságot elősegítő modularizálást. Közéjük ékelődve egy összesítő fejezet foglalkozik az érintettek részvételének formáival. A kötetet az összefoglaló tanulások és a szokásos mellékletek (rövidítések jegyzéke, bibliográfia, interjúalanyok listája stb.) zárják, amelyekhez két érdekes függelék társul még: egy táblázatos áttekintés az európai országok képesítési standardjairól (ezt itt is közöljük), illetve kivonatok eredményorientált standardokból az esettanulmányokból. A kötet összesen 13 táblát és 9 grafikont is közöl.

*A kötet igyekszik számos definícióval világos terminológiát követni, ezeket leghátul külön gyűjtve közöljük.*

## AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÓJA (VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ)

Mivel a képesítési standardok erős koordinációs mechanizmusok, fontos, hogy meglehetősen sok olyan reform és aktivitás zajlik a vizsgált 32 országban a szakmai és képzési standardok definiálása, megújítása kapcsán, amelyek következményekkel járnak a képesítések szerepére és profiljára.

A képesítési standardok a munka világa (szociális partnerek, szakmai szervezetek, foglalkoztatási szolgáltatók stb.) és a képzés világa (képzési szolgáltatók, tanárok, képesítést odaítélő testületek, oktatásért felelős minisztériumok) közötti interakciók eredménye. Ezek az interakciók visszacsatolási körként is leírhatók, amelyben a képesítések különböző felhasználói közvetlen és közvetett módon kommunikálnak – a standardok létrehozásának folyamatában, vagy az alkalmazók elvárásait összegyűjtő információkon keresztül vagy a tanulási követelmények nyilvánosságra hozásával. Miközben ezek a folyamatok nagyon különböznek az egyes országokban, közös kihívások és trendek is azonosíthatók.

A képesítési standardok is nagyon különbözőek, az országtól vagy a képzési szegmenstől függően. Az országok mintegy kétharmada szakmai standardokat hoz vagy hozott létre. E standardok – a szakmák rendszeres leírásával – a képesítések aktualizálásával, relevanciájának biztosításával kapcsolatos folyamatok egyszerűsítését célozzák, miközben a tanulókat is informálják a képesítés által megcélzott munkaprofilról. A szakmai standardok formája, jellemzői attól függenek, hogyan igyekeznek betölteni a kapcsolatteremtő funkciót a munka és a képzés világa között. Az országok egy csoportjában többé-kevésbé kidolgozott, ám átfogó osztályozó rendszer formáját öltik, amely a munkaerőpiac monitorozásához kínál kategóriákat. A második országcsoportban a standardokat benchmarkokként tervezik, amelyek szakmai teljesítményeket mérnek, akár munka, akár oktatási kontextusban. A harmadik csoportban a standardok a képesítés által megcélzott szakmát írják le és a képzési standardokkal integrált folyamatban dolgozzák ki őket.

*(lásd 1. tábla)*

A képzési standardokat el lehet különíteni a szakmai standardoktól, mivel pedagógiai logikát követnek: a tudás és készségek progresszív akkumulációjának logikáját és nem a szakma feladatainak, funkcióinak, az azokhoz kapcsolódó kompetenciáknak a szisztematikus leírását követő logikát. A képzési standardok Európa-szerte meglévő változatossága legalább annyira fontos, mint a szakmai standardoké. A különbözőségek okaként jelentkezik a standardizáció célja (a tanulmányi program időtartama, a képzés tartalma, a tanítás módszerei stb.) és a részletezettség foka (egyes országok nagyobb mértékű autonómiát biztosítanak a helyi hatóságoknak, a képzési szolgáltatóknak, a tanároknak a tanterv és a képzési program megtervezésében és megvalósításában, mint mások).

A képesítések közvetítő szerepet töltenek be az oktatás és képzés, valamint a munka világa között: egy olyan tanulási folyamat eredményeként ítélik oda, amelyet majd a munkaerőpiac használ. Így a ké-

pesítés odaítélése a tanulási folyamat szabályozásán, vagy a munkaerőpiac elvárásain alapul. A legtöbb országban a képzési standardok mindkét aspektust figyelembe veszik. A szakmai és a képzési standardok integráltak és összekapcsolódnak, ezáltal még egyértelműbbé téve az alkalmazási elvárások és a tanulási közötti összefüggést. Az országok egy másik nagy csoportjánál a képzések csak a képzési standardokon alapulnak, vagy azért, mert a szakmai standardokra irányuló reformok még nem mentek végbe, vagy azért, mert más koordinációs mechanizmusok erős kapcsolatot biztosítanak a kompetencia alapú képzések és a munkaerőpiac között. Ez a helyzet Németországban vagy Skandináviában, ahol a szociális partnereknek a képzések meghatározásában és a képzések szolgáltatásában betöltött aktív szerepe erős koordinációt hozott létre a szakképzés és a munkaerőpiac között. Végül néhány országban – az angol NVQ (*national vocational qualification*) modellt követve – a képzések csak a szakmai standardokra épülnek, amely tulajdonság rendkívül nyitottá teszi őket a nem formális és informális tanulás validálására.

A képzések európai összehasonlítása általános elmozdulást mutat a tanulási eredményeken alapuló standardok használata felé, függetlenül ezek típusától (szakmai vagy képzési). A tanulási eredményekre általában úgy tekintenek, mint amelyek előmozdítják a képzés és az alkalmazás közti kapcsolatot. A tanulási eredményeket kompetenciákban fogalmazzák meg, amely mindkét világban elfogadott. Emellett a tanulási eredmények fontos szerepet játszanak a nemzetközi mobilitásban (vö. kreditrendszerek és képzési keretrendszerek) éppúgy, mint az egész életen át tartó tanulásban és a különböző tanulási tapasztalatok validálásában. Az országok többsége tanulási eredményeken alapuló standardokat fogadott el vagy éppen készülőben van elfogadni, még ha a tanulási inputokra irányuló szabályozás (időtartam, tartalom, tanulászervezés stb.) is jelentős szerepet játszik a legtöbb képzési rendszerben. A készség, ismeret és attitűd standardok említett hasonló fejlődése és néhány formális azonosság ellenére az eredményorientált standardok részletes összehasonlítása tartós különbségeket mutat, amelyek a „kompetencia” fogalom eltérő felfogására és a szakképzéshez társított célok különbségeire vezethetők vissza.

A munka-elemzési módszerek használata és az érintettek bevonása a standardok meghatározásába lényeges elemei egy jól működő visszacsatolási láncnak, amely a képzési standardok munkaadók és más felhasználók igényeinek való megfelelését biztosítja. Nincs egyetlen domináns módszer a vizsgált országokban, de közös elveket sikerült azonosítani különböző, képzési standardokat fejlesztő európai projektekben. Ezek a projektek a feladatok és tevékenységek elemzésére építve (pl. közös kompetencia standardok létrehozása) összpontosítottak, amelyeket aztán nemzeti képzési programokba fordítottak át. Az érintetteket Európa-szerte egyre nagyobb mértékben vonják be a nemzeti képzési standardok kidolgozásába. A részvételt még azok az országok is intézményesítik, amelyek alig rendelkeznek hagyományokkal a szociális partnerségben, és figyelnek a munkaadók és munkavállalók kiegyensúlyozott képviselőire. Miközben a bevonás mintái kontextustól és hagyománytól függően akár jelentősen is különbözhetnek az egyes országokban, néhány közös kihívás is azonosítható. Különösen azon országokban, ahol a szociális partnerség gyenge, a fő kihívást a munkáltatói igények és elvárások megjelenítésére való képességek hiánya jelenti, főként az újonnan formálódó szakmákban. Még ott is szükséges az intézményes folyamatok gondos megtervezése a strukturálisan gyenge szereplők (mint pl. a KKV-k és azok a szakmák, amelyek nem sorolhatók be a hagyományos szektor kategóriákba) részvételi lehetőségeinek biztosítása érdekében, ahol az érintettek önszerveződésének és bevonódásának régi hagyománya van. Végül, minden ország számára feladatot jelent módot találni az érintettek ellentétes érdekeinek kiegyensúlyozására. Ezeknek a konfliktusoknak az eredete a sokféle társadalmi és gazdasági funkciót betöltő képzéseknek az az eszköz jellege, amely elősegíti a társadalmi befogadást, növeli a produktivitást, szabályozza a költségeket és béreket, szelektálja az alkalmazottakat, javítja a mobilitást stb.

A képzési standardok az egyik fontos, a szakképzési rendszereket ellenőrző és fejlesztő policy eszköz az európai képzési tér létrehozásában és a lisszaboni stratégia kontextusában.



# 1. A KUTATÁS MEGTERVEZÉSE ÉS AZ ELMÉLETI HÁTTÉR

## *Módszertan:*

32 ország ország-jelentésének összehasonlító elemzése öt esettanulmánnyal kiegészítve.

- Az országjelentések egy közös minta alapján születtek, amelyhez nyilvános adatbázisokból elérhető adatokat használtak, melyhez a következő dokumentumokat is figyelembe vették: hivatalos nemzeti és nemzetközi jelentések, a képzésekre és a szakképzésre vonatkozó jogi szabályozás, a képzési hatóságok és más hasonló szervezetek által kiadott kézikönyvek, útmutatók, a CEDEFOP felügyeletével működő ReferNet által publikált ország-jellemzők, szakirodalmi források.
- Az öt esetelemzés két képzítés (vízvezeték-szerelő és logisztikai menedzser) standardjait és fejlesztésük folyamatát vizsgálta Németországban, Dániában, Skóciában (SVQ – *Scottish vocational qualification*), Lengyelországban és Spanyolországban. Ezen országok kiválasztása geopolitikai szempontok (új és régi tagállamok) és a szakképzéshez való eltérő közelítésük alapján történt.

Az összehasonlító vizsgálatok egyik nehézsége a kutatók beszámolója alapján a rendszerek és folyamatok megértése volt (még formális hasonlóságok mögött is különbségek, sőt sokszor éppen ellentétes, informális gyakorlatok húzódtak). A másik nehézség a tiszta leírás túl az értelmezésben és értékelésben rejlett: egyes intézményes jellemzők vagy módszerek funkcionálisak lehetnek az egyik kontextusban, míg teljesen diszfunkcionálisak más kontextusokban. Az összehasonlító vizsgálatokkal járó túlegyszerűsítés vagy általánosítás kockázata nem volt kizárható, csak mérsékelhető. A kockázat mérséklése érdekében a kutatók többféle technikát is bevetettek, pl. konkrét példák nyomán rekontextualizálták az országjelentésekből származó információkat, az eredeti nyelven használták a szakterminusokat (utána zárójelben megadva az angol megfelelőt és definíciót), nemzeti szakértőkkel konzultáltak, és kisebb, célzott esettanulmányokat végeztek egyes országokban, hogy még megbízhatóbb eredményekhez jussanak. Végül az eredményeket összevetették más, a képzésekkel kapcsolatban zajló CEDEFOP projektekkel (pl. tanulási eredmények, minőségbiztosítás, a nem formális és informális tanulás validálása, modularizáció stb.).

A vizsgálat a szakképzésre, azon belül is különösen a kezdeti szakképzésre irányult. Az adatokat a középfokú, felső–középfokú szinten, a fő képzési formákban (gyakorlat, iskolai alapú szakképzés), ahol lehetett a felsőfokú szakképzés és a felnőttképzés területéről származó adatokkal kiegészítve.

## *Elméleti háttér:*

- A kereslet–vezérelt képzési rendszer modellje felől történt a vizsgálat, ezért a kutatás a képzés és a munkaerőpiac közti interakciókra fókuszált.
- Tisztázandó volt:
  - a kereslet és az oktatási–képzési, ill. tanulási kínálat közti megfelelés jelentése;
  - a képzési standardok és a munkaerőpiac közötti kapcsolat természete.

Az a feltevés, hogy a képzés és a munka világa közötti kapcsolat javítható, feltételezi, hogy a kapcsolat minősége meghatározható. Ez elvezetett ahhoz a kérdéshez, hogy mi a jó kapcsolat?

A kutatás végzői két független alrendszerként tekintettek a gazdaságra és az oktatásra, amelyek azonban sokféle módon kapcsolódnak egymáshoz. A kérdés az, hogy hogyan kell koordinálni a két alrendszert, hogy mind kvantitatív, mind kvalitatív kapcsolódási problémáik csökkenjenek a koordinációs eszközök által. A munkaerő-piaci elemzésre alapozott informális és tanácsadás valamint a skill előrejelzés megfelelő eszközei lehetnek a kvalitatív illeszkedési problémák kezelésére (Lassnigg 2001). A kvalitatív oldalon a képzési

és szakmai standardok fejlesztése és a köztük lévő megfelelések kialakítása a feladat. Persze ahhoz, hogy ez koordinációs eszközként funkcionáljon, szükséges, hogy a standardok valóban hassanak az oktatásra és az értékelésre.

A standardok funkciói:

- javítsák a transzparenciát a használók (munkaadók, tanárok, tanulók) számára adott tanulási tapasztalatok értékéről, tulajdonságairól, profiljáról és követelményeiről. (2. fejezet)
- megreformálják a szakképzést a kompetenciák fejlesztése felé orientálva (3. fejezet)
- helytálló információt kínálnak a szakmákról, és a munkaadók elvárásairól, hogy megfelelő képzési programok és képesítések alakuljanak ki (4. fejezet)
- elősegítsék a kommunikációt az érintettek (szociális partnerek, képzők és oktatók, szakértők, a diákok és a szülők képviselői és más érdekcsoportok) között (5. fejezet)
- a képesítési rendszert még rugalmasabbá tegyék, hogy az válaszolni tudjon a gazdaság változó igényeire. (6. fejezet)

1. ábra<sup>3</sup>



Forrás: Gielen et al. (2000) nyomán

E fenti modell alapján a képesítési standardok a munka világa (szociális partnerek mint a munkaadók és munkavállalói szövetségek, valamint szakmai szervezetek, foglalkoztatási ügynökségek stb.) és a képzés világa (tanárok és képviselőik, képesítéseket odaítélő testületek, iskolavezetők, oktatásért felelős minisztériumok, tudósok, kutatók stb.) közötti direkt közvetett interakciók eredményei.

Az optimális megfelelés a képesítések által nyújtott kompetenciák és az egyes szakmákat betöltő emberek kompetenciái között rugalmas és szakmafüggő. A legszorosabb összefüggést a magas szintű képzettséget igénylő, többnyire szabályozott szakmák mutatják (pl. egészségügy). A megfelelésnek nincsenek indikátorai vagy közös egyetértésen alapuló preferenciái, így a megfelelés tartalmi oldala nem értékelhető. Ezért is döntöttek a kutatók a folyamatok, módszerek és eszközök vizsgálata mellett.

<sup>3</sup> Az ábrák, táblázatok és a függelék számozását az eredeti dokumentumnak megfelelően adtuk meg. (A Szerk.)

A vizsgálat célja deskriptív és feltáró jellegű volt, amelyhez két kérdéscsoportot használtak. Az első a standardok jellemzőire vonatkozott: milyen típusú képesítési standardok léteznek, milyen kategóriákat (*deskriptokat*) alkalmaznak a standardok megalkotására, a standardokat alátámasztó kompetenciákat hogyan értik, modularizáltak-e a standardok, a képesítéseket regisztrálják-e egy nemzeti keretben vagy regiszterben?

*A kérdések második csoportja azokra az intézményekre és folyamatokra irányult, amelyek a képesítési standardok fejlesztését és megújítását végzik, arra fókuszálva, hogy létezik-e a visszacsatolási kör:*

- kik a képesítési standardok fejlesztésébe és megújításába bevont szereplők;
- vannak-e formalizált eljárások, döntési folyamatok a standardok fejlesztésére és milyen jellegűek;
- milyen módszerrel fejlesztik az új standardokat (funkcionális elemzés, DACUM, ETED stb.);
- milyen információkat használnak fel a folyamat során (skill szükséglet előrejelzés, munkaerő-piaci elemzés, stb.);
- végül milyen értékelési és monitoring mechanizmusok vannak a standardok rendszeres aktualizálásának biztosítására?

## 2. KÉPESÍTÉSI STANDARDOK ÉS ÁTLÁTHATÓSÁG

Nemzeti szinten a standardok a különböző érdekeltek közötti kommunikáció stimulálásának egyik eszköze és egyben eredménye. Nemzetközi szinten a standardok az átláthatóságot, a transzparenciát szolgálják. Az első elõtűnő különbség a nemzeti szakképzési rendszerek között a képesítési rendszerek standardizációs szintje: a standardok célja és absztrakciós szintje, valamint rendeltetése eltérő.

### Standardizáció az európai képesítési rendszerekben

A tanulmány 32 ország összehasonlító vizsgálata nyomán nagyfokú változatosságot mutatott ki

- annak mértékében, ahogy a különböző aspektusokat érintő standardokat különböző kategóriákba sorolva fejlesztik: az értékelési standardok, a szakmai standardok és a képzési standardok közti különbségtétel nincs minden országban jelen;
- a koncepcióban és terminológiában, amelyet a standardoknál használtak, pl. a „kompetencia” jelentése;
- a standardok tipológiájában és azokban a kérdésekben, amelyekhez az egyes típusok kapcsolódnak;
- a szabályozás szintjében, pl. döntés arról, hogy egyes elemek bevonandók-e standardizációba, vagy a tanárok, képzési szolgáltatók, vizsgabizottságok kompetenciájába tartoznak.

A kutatási jelentés ezután áttekinti a standardok különböző típusait és alkalmazási módjait, amelyek közül néhány kivonatos táblát, ábrát, illetve leírást alább összefoglalunk:

#### *Szakmai standardok*

Az európai képesítési rendszerek standardjainak klaszterezése nyomán három különböző út látszik, amelyen a szakmai standardok kapcsolatot hoznak létre a képesítések és a szakmák között a munkaerőpiacon. Ezeket és azokat az országokat, ahol alkalmazzák, az 1. tábla mutatja be. »»

1. tábla

A szakmai standardok (OS) típusai Európában

OS = a fontosabb szakmák osztályozása	OS = benchmark a szakmai teljesítmények értékeléséhez	OS = egy képzéshez rendelt szakmai profil	Egyáltalán nincs OS
Franciaország <i>(référéntiel métier)</i> Görögország <i>(fejlesztés alatt)</i> Románia Szlovénia Svájc <i>(Tätigkeitsprofil)</i>	Belgium <i>(CVET: beroepscompetentieprofiel)</i> Litvánia Málta <i>(tervezett)</i> Lengyelország Egyesült Királyság	Ausztria Belgium <i>(profil de qualification)</i> Észtország Franciaország <i>(référéntiel d'activité)</i> Magyarország Olaszország Lettország Luxemburg Hollandia Portugália Spanyolország Svájc <i>(Qualifikationsprofil)</i> Törökország <i>(projektben fejlesztve)</i>	Bulgária Ciprus Csehország Dánia Finnország Németország Izland Írország Liechtenstein Norvégia Szlovákia Svédország

Forrás: Országjelentések

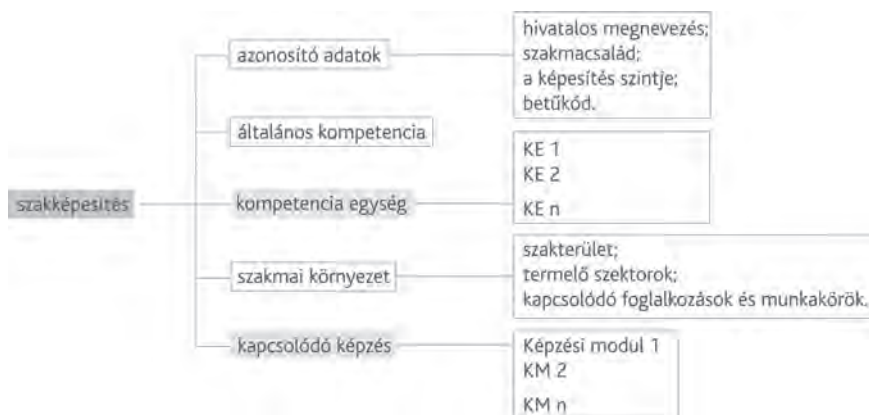
Az összehasonlítás tanulsága, hogy egyetlen kifejezés által sugallt azonosság mögött forma, tartalom és funkció tekintetében különböző standardok vannak. Ez a változatosság nem meglepő, hiszen a szakképzési rendszerek is nagyon eltérők.

Kapcsolat a szakmai és képzési standardok között

A képzítés odaitélése történhet a képzési szabályozások vagy a munkaerőpiac elvárásai alapján. A legtöbb ország esetében mindkét szempont megjelenik, a képzési és szakmai standardok integráltnak működnek, összekapcsolódnak, ezáltal az alkalmazási követelményeket és a tanulás közti viszonyt egyértelműbbé téve. A spanyol szakképzési képzések rendszere jól példázza ezt.

2. ábra

A szakképzési képzések struktúrája (Spanyolország)



### A kompetencia egység szerkezete



Forrás: Incual: A képzések nemzeti katalógusa, 2008. március

A szakmai standardokban leírt kompetenciák és a képzési standardokban definiált tanulási eredmények jobb összekapcsolása érdekében minden képzési modulhoz (*módulos formativos*) egy kompetencia egység társul (*unidades de competencia*).

3. ábra

### A képzési modulok struktúrája (szakképzési képesítések, Spanyolország)



Forrás: Incual: A képzések nemzeti katalógusa, 2008. március

Egy másik szemléletes példa a hollandok képesítési struktúrája (*landelijke kwalificatiestructuur*): szakmai standardok (*beroepscompetentieprofiel*) 237 szakmára léteznek. Széles értelemben vett munkaköri leírást adnak a fő funkcionális vagy technikai feladatokkal (*kerntaken*), és legfontosabb viselkedésekkel (*kernopgaven*). Ezekhez kompetenciák társulnak, amelyek négy dimenzióra bomlanak: módszer vagy folyamat, adminisztratív–szervezeti vagy stratégiai, szociális–kommunikatív és fejlesztési (azok a kompetenciák,

amely egy egyén, csoport, szakma, szervezet vagy üzlet fejlesztését segítik). Ezeket a kompetenciákat tudás, készség, és attitűd mentén írják le. A képzési standardok (*kwalificatieprofilen*) tanulási eredmények formáját öltik. Tartalmazzák a szakmai standardoknál leírt kompetenciákat, továbbá tanulási és állampolgári kompetenciákat (*leer- en buergershapscompetenties*), és a további közép- vagy felsőfokú tanulásra való felkészülést (*uitstroomdifferentiaties*). A képzési standardok mentén zajlik a kurrikulum fejlesztés (input fókusz), amely a képzési szolgáltatók hatáskörébe/felelősségébe tartozik.

Az országok egy második csoportjában a képesítések csak a képzési standardokon alapulnak. Néhányan közülük éppen megreformálják saját képesítési rendszereiket. Görögország és Ciprus most dolgozza ki a szakmai standardokat, és azt tervezi, hogy a képzési programokat és a képesítéseket hozzájuk kapcsolja. Lengyelországban már kialakítottak standardokat, de a képzési standardokat és képesítéseket még nem kapcsolták össze velük.

Németország, Dánia és más skandináv országok kompetencia alapú képesítéseket hoztak létre, de nem alakítottak ki szakmai standardokat. Egyéb koordinációs mechanizmusokkal (pl. a szociális partnerek bevonásával a fejlesztésbe, illetve a képzésbe) igyekeznek a képesítések és a munkaerőpiac közti kapcsolatokat erősíteni, s ez ugyanazt a funkciót tölti be, mint más országokban a szakmai standardok.

A harmadik országcsoportban (közéjük tartozik Skócia vagy Litvánia) a képesítések csak a szakmai standardokra épülnek, amelyek egyben értékelési standardokként is szolgálnak. A képesítéseket megkülönböztetés nélkül mind a formális, mind a nem formális és informális tanulás eredményeként odaítélik. A tantervek, a tanulmányi programok és anyagok fejlesztése decentralizáltan, a képzési szolgáltatóknál történik.

### 3. EREDMÉNY ORIENTÁLT KAPCSOLÓDÁS

A tanulási eredményekben kialakított képzési standardok, mivel a kompetenciákat célozzák, nagyon hatékonyan tudják segíteni az alkalmazási követelményekhez való kapcsolódást. A tanulási eredmények az ún. kompetencia alapú képzés lényegét adják: a fókusz elmozdult a mit és hogyan tanítanak (bemenet) szempontjai felől arra, hogy a tanuló mit fog tudni és mire lesz képes (kimenet/eredmény).

A kompetencia alapú képzés nagyon népszerűvé vált, a felkészítés (*empowerment*) ideáját hangsúlyozza, és nagyon jól illeszkedik az „alkalmazhatóságot” és az LLL-t középpontba helyező policy-diskurzusba. Ugyanakkor a kockázatokkal is számolni kell: a bürokratizmus és a munkatevékenységek fejlődésétől való elmaradás veszélyezteti a standardok kapcsolatépítő funkcióját. Másrészt a standardok kialakítására és az értékelési tevékenységek formálására szolgáló tanulási eredményeknek erős ráhatásuk kell legyen a tantervfejlesztésre, a képzések lebonyolítására és a tanítás értékelésére. Azokban az országokban, ahol ez a megközelítés újnak számít, az áttérés paradigmatis fordulatot jelez, amely szakképzési reformok egész sorát magában foglalja.

A legtöbb európai országban az LLL stratégia megvalósítását jellemzi az ebbe az irányba való elmozdulás és a tanulási eredmények használata vagy ennek terve. Hasonló a kép a szakképzés terén is. A képesítési standardokat egyre többen tanulási eredményekben határozzák meg, még ha különböznek is a felfogások a tanulási eredmények mibenlétéről. Ha a standardokat azok elnevezésétől függetlenül eredmény-orientáltak tekintjük, ha megszerzendő ismeret, készség és kompetencia együttest tartalmaznak, akkor azt találjuk, hogy az országok túlnyomó többsége eredményorientált standardokat fejlesztett ki, vagy éppen folyamatban van a fejlesztésük.



2. tábla

A képzési standardok eredmény (outcome)-orientációja Európában

Eredményorientált standardok		Eredményorientált standardok bevezetése előkészítés alatt	Nincsenek eredményorientáltan kialakított standardok / nincs adat
Belgium Dánia Egyesült Királyság Észtország Finnország Franciaország Hollandia Írország Izland Lengyelország Lettország	Litvánia Magyarország Málta Németország Norvégia Portugália Spanyolország Svájc Svédország Szlovénia	Bulgária Cseh Köztársaság Olaszország Luxemburg Románia Törökország	Ciprus Görögország Liechtenstein Szlovákia

Forrás: Országjelentések

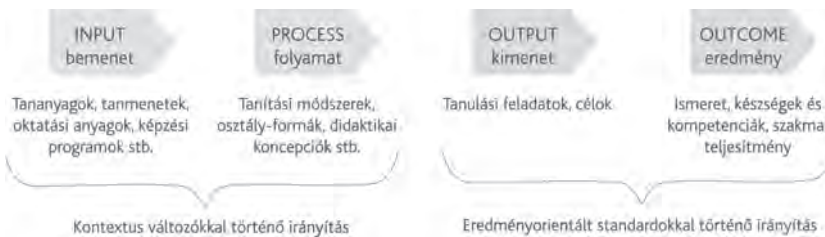
A 2. tábla csak egy illusztrációs kísérlet az eredményorientáltság népszerűségének illusztrálására. A képzési rendszerek idővel változnak, különösen mostanában, amikor az egyes országok (nemzeti) képzési keretrendszereket és kreditrendszereket vezetnek be, sőt a szakképzési szegmenseken belül is vannak különbségek, így a fenti ábra az egyes országok adatszolgáltatásának idejére, 2008 első felére tekinthető érvényesnek. Mindenesetre a tanulási eredmények elterjedésének népszerűsége okán fontos látni az eltérő értelmezéseket.

**Kimenet vagy eredmény?**

Zavar látszik az oktatás és képzés kimenetének (output) és eredményének (outcome) megkülönböztetésében. A kimenet (output) úgy definiálható, mint a tanulás végeredménye (result) egy képzési kontextusban. A tanulás eredménye (learning outcome) az egyén felkészültsége arra, hogy megvalósítsa az általa tanultakat valós szakmai körülmények között.

4. ábra

Az oktatási–képzési folyamat irányítása



Forrás: Sloane (2007) nyomán adaptálva

A gyakorlatban kevés ország van egyértelműen figyelemmel a kimenet és az eredmény közti különbségekre a standardokban. Ha világos szétválasztást szeretnénk tenni, talán egyetértést kellene kialakítani a kétféle standardnak a tanítási és értékelési gyakorlatra való következményeiről, és a megvalósítás ország-specifikus körülményeit is figyelembe kell venni.

Ebben a vizsgálatban a kutatók a kimenet és az eredmény standardokat egyaránt eredményorientált standardoknak tekintették. Ez a tanulás végeredményének (*results*) kompetenciákban való megfogalmazására értendő, és három kérdést vet fel: mit jelent a kompetencia kifejezés, hogyan lehet mérni/megfigyelni a kompetenciákat, és hogyan mutatkoznak meg a kompetenciák a tanulás végeredményeként (*results*)?

## A kompetencia értelmezésének két iránya

Tipikusan, a kompetencia fogalom két eltérő felfogása áll szemben egymással Európában. Ezek a különbségek befolyásolják a standardok kialakítását. A kompetencia „funkcionalista” felfogását követi az angol NVQs, amely nemzeti szakmai standardokon alapul. A kompetenciák a jó gyakorlatokat írják le, hogy mi a munkahely elvárása (és nem azt, amit az emberek szeretnének), és az egyéni képzési igények és a szervezeti stratégia között teremt kapcsolatot. Kompetencia-egységekre bomlik, amelyek egy szakma funkcióira vagy szerepeire reflektálnak. A fókusz a tevékenység célján van és nem annyira az egyén személyes minőségén. Az NVQs-ban a kompetencia standardok ismeret („tudja és érti...”) és praktikus készségek és viselkedés („képes lesz...”) elemekből állnak, és mérhetőek. A mögöttes megfontolás, hogy a kompetenciák explicitté tehetőek és megfigyelhetőek. A funkionalista megközelítés megköveteli, hogy a standardok logikusan és rendszerszerűen eredjenek a szakmai követelmények elemzéséből. Ezt a fajta megközelítést és a brit példát számos olyan ország átvette, amelyek most kezdtek bele szakképzési rendszerük reformjába, pl. Ciprus, Litvánia, Málta, Törökország.

A kompetencia „holisztikus” megközelítése Németországban fejlődött ki. A cselekvési kompetencia (*Handlungskompetenz*) koncepciója szubjektum-központú, és rejtett ismereteket, készségeket tartalmaz, amelyeket nem lehet teljes mértékben dokumentálni és mérni. A cselekvési kompetencia a tanuló szerepére vonatkozik egy szakma (*Beruf*) kontextusában és a társadalom egészében. A szakképzés mindenek fölötti céljaként az „eredmény” oldalon található Sloane fenti folyamatábrájában. A cselekvési kompetencia (a német kifejezés csak egyes számban létezik) négy dimenziót hordoz: szakmai kompetencia (*Fachkompetenz*), személyes kompetencia (*Personalkompetenz* – a személy tulajdonságai), módszertani kompetencia (*Methodenkompetenz*) és szociális kompetencia (*Sozialkompetenz*). Ez a kompetenciamodell elméleti háttérrel biztosít a képzés szervezése és az értékelés számára. Ugyanakkor a négy dimenzió nem bomlik fel tanulási eredmények standardjaira. A képzés iskola-alapú részének képzési standardjai a cselekvési kompetenciára vonatkoznak, ám tanulási célként (*Lernziele*) és nem tanulási eredményként jelennek meg. A munka-alapú képzési rész képzési standardjai azon fő tevékenységek, feladatok és tudásterületek szerint szerveződnek, amelyeket a szakmai profilban (professional profile) azonosítottak, és skillek és ismeretek formáját öltik. Annak biztosítására, hogy a képzés elméleti (iskola-alapú) és gyakorlati (munka-alapú) részei megfeleljenek egymásnak, a szakmákat tevékenységi területekre (*Lernfelder*) bontották, amelyhez hozzákapcsolják az iskolai alapú képzési rész céljait. Ellenőrző lista segítségével biztosítják, hogy a munkahelyen elvárt készségekkel és ismeretekkel foglalkozzanak az osztályteremben. Azok az országok (pl. Dánia, Svájc, Ausztria), amelyeknek szakképzési rendszerük emlékeztet a németországra, ehhez hasonló megközelítéseket alkalmaztak.

És vannak olyan országok, amelyek kompetencia-felfogása e fentiek egyikébe sem sorolható be. Ez a harmadik csoport hajlamos kibékíteni a felosztható entitásként tekintett kompetencia koncepcióját a holisztikus megközelítéssel, amely integrálja a kompetencia különböző dimenzióit. A francia kontextusban



a kompetenciát erőforrásnak tekintik, amelyre támaszkodva az egyén cselekedni tud (pl. megoldani egy problémát) egy adott szituációban. A kompetenciának sokféle dimenziója van (kognitív, kísérletező, viselkedési), amelyek adott szervezeti kontextusban végbemenő cselekvésekben manifesztálódnak. Ez a megközelítés a kompetencia egyéni dimenzióját (mint személyes tulajdonság) és a szervezeti vagy kontextuális dimenzióját békíti össze. A szakmai standardok fejlesztésének Franciaországban követett módszertana erre a definícióra támaszkodik, és olyan standardok kialakításához vezet, amelyek figyelembe veszik azokat a munkakörülményeket és a szervezeti kontextusokat, amelyekben a feladatokat és a tevékenységeket végzik. Hasonló megközelítést vezettek be Belgiumban is (a francia nyelvű területen).

E megközelítésbeli különbségek és a szakképzéshez csatolt különböző célok a standardok kialakításának olyan különbségeihez vezettek, mint a kompetenciák többé-kevésbé szisztematikus feltérképezése, illetve a munkakörülményekre és munkaeszközökre utaló kontextuális információk befogadása. E különbségek ellenére azonban a tanulási célokat vagy a tanulási eredményeket célzó standardok összevetése fontos formális hasonlóságokat is mutat.

A dokumentum – a hasonlóságok illusztrálására – kivonatokat közöl a német *logisztika* szakmai képzés általános képzési tervéből, és a skót *logisztikai operátor* képzés nemzeti foglalkozási standardjaiból (32–33. o.).

*Hasonlóság a kompetencia leírások absztrakt természetére. Ebben öt szintet különböztet meg Baethge (2006):*

- a) *generikus*: átvihető kompetenciák (kulcskézségek), amelyek nem kötődnek egy adott szakmai kontex-tushoz;
- b) *szakmai*: szakmák széles köréhez kapcsolódó szakmai kompetenciákat céloz, nagyon absztrakt formá-ban;
- c) *feladat-specifikus, de adott munkakörtől független*: adott feladatok (pl. tetőcserepezés) leírásához kap-csolódik, anélkül, hogy pontosan leírná, hogyan kell elvégezni a feladatot;
- d) *munkakör-specifikus, vállalkozás-specifikus*: adott szervezeti kontextusban ellátandó feladatvégzési mód leírásán alapul;
- e) *személy-specifikus*: annak leírásán alapul, hogy egy egyén hogyan valósít meg feladatokat egy adott rendszerben.

A képzési standardok azokban az országokban, amelyekben a kutatás részletes esettanulmányokat folytatott, mind a fenti c) szintnek felelnek meg. A standardok cél szerinti szintjükben mind az öt országban a minimum standardokat mutatták azon tipológia alapján, amelyet Pilz (2006) javasolt:

- minimum standardok (az összes standardot teljesíteni kell a képzés odaítéléséhez),
- átlagos elvárások (egyes területeken mutatott gyengeségeket kompenzálhatják más területeken muta-tott erősségek), és
- maximum standardok (amelyek a legjobb gyakorlatokat mutatják, és az elérendő célokat reprezentálják).

A hasonlóságok mellett az öt ország standardjainál formális különbségek is megfigyelhetők, így a tudás, készségek és attitűdök kategorizálásában, illetve a bizonyos feladatok és tevékenységek végrehajtásához szükséges készségek és ismeretek szisztematikus leírásának mértékében: miközben az angol NVQ-standar-dok nagyon szisztematikus, lépésről lépésre haladó leírást alkalmaznak, addig a dán, német vagy lengyel standardok jóval heterogénebbek, néhány területen nagyon részletesek, míg más területeken kevésbé.

A tanulási eredmény alapú standardok kialakításának különbségei sokszor a kompetencia eltérő fel-fogásához kötődnek. Másik – eltérést okozó – faktor lehet az eredményorientált standardok funkciója a tanulásban és az értékelésben. Ezek a következők:

- a) *Teljesítmény kritériumok az értékelés számára*: a standardoknak nagyon részletezetteknek kell lenniük és sikerkritériumokkal kell összekapcsolódnuk (pl. melléknevek és határozószavak használata révén).
- b) *A kurikulum tervezéséhez tanulási célok kialakítása*: a standardok nagyon részletezettek lehetnek és szabályozott rendszerrel kötődnek össze (mint az Egyesült Királyságban), vagy lehetnek kevésbé specifikáltak annak érdekében, hogy a megvalósítás különböző formái lehetővé váljanak (mint a német duális rendszerben, ahol a vállaltoknál folyó munka-alapú képzés nagyon különböző lehet).
- c) *Képesítéshez kapcsolódó kompetenciák leírása*: amikor a képesítések olyan standardokra épülnek, amelyek a tanulás bemeneti oldalát szabályozzák, a tanulási eredményeket nagyon általános módon lehet megadni, hogy tájékozotassák az érintetteket a képesítések tartalmáról, vagy/és hogy alapot adjanak a képesítések besorolására egy képesítési keretrendszerbe.

Miközben széles körben elfogadott az a felfogás, hogy a tanulási eredményekben megadott standardok nagy segítséget jelenthetnek a képzés és a foglalkoztatás közötti kapcsolatokban, és Európa országai megreformálták szakképzési rendszereiket, hogy még inkább kompetencia orientáltak legyenek, aközben különböző elméletek és gyakorlatok széles skálája él, és nincs átfogó elemzés arról, hogy az eredményorientált standardok mennyiben járulnak hozzá a képzési kínálat és kereslet jobb összehangolásához. A kompetencia-felfogásokban és a tanulási eredmények kialakításában meglévő különbségeket nemzeti kontextusukban szabad értékelni. A különbségek meglepte azonban problematikus, amikor a képesítések nemzeti határokon átívelő összehasonlítására történik kísérlet.

## 4. TUDOMÁNYOS MUNKAELMÉZÉS RÉVÉN TÖRTÉNŐ KAPCSOLÓDÁS

Ebben a fejezetben a szerzők mellett érvelnek, hogy ahhoz, hogy a standardok betölthessék a képzés és a munka világa közötti jobb kapcsolódás biztosítását célzó szerepüket, tudományosan megalapozott módszerekkel szükséges kifejleszteni és karbantartani őket. E módszerek egyaránt irányulhatnak a munka elemzésére, a feladatok és a hozzájuk kapcsolódó kompetenciák azonosítására, vagy az elemzések eredményeinek átfordítására a tantervekbe vagy a tanulmányi programokba. A következő népszerű módszereket mutatják be röviden:

- a) *DACUM (developing a curriculum)*: mindegyik fentebbi célra alkalmas; a fontosabb feladatok, felelőségek, valamint a tudás, készségek és eszközök azonosítását tapasztalt munkásokkal/szakmabeliekkel zajló irányított csoportbeszélgetés keretében végzik el. A szakértőket a jövőbeni változásokról és trendekről kérdezik, az eredményeket pedig további munkások/szakemberek bevonásával, valamint közvélemény kutatásokkal ellenőrzik. Ezt a módszert alkalmazták Szlovákiában és Törökországban<sup>4</sup>.
- b) *Funkcionális elemzés*: egy szakma legfőbb céljait azonosítja és bontja tovább funkciókra és alfunkciókra egészen addig, amíg mindegyik funkció eredményét (*outcomes*) sikerül azonosítani. Az eredmények azok, amiket az egyénnek el kell érnie. Ezeket tovább elemzik, hogy meghatározzák a teljesítmény kritériumokat. Gyakorlati szakemberekkel, menedzserekkel és felhasználókkal egyeztetnek a standardok kialakítása és pontosságuk megerősítése érdekében. Ezt a módszert használták Spanyolországban, Litvániában és az Egyesült Királyságban.

4 Valamint Magyarországon is. (Derényi András)

- c) *ETED (Emploi-type étude dans sa dynamique)*: ez a módszer a kompetenciák azon felfogására épít, amely olyan erőforrásoknak tekinti őket, amelyek révén az egyén végre tud hajtani egy tevékenységet egy adott szituációban és szervezeti kontextusban. Célja, hogy összekösse az egyént és a szervezetet a munkakörök elemzése érdekében. Két dinamikát vesznek számításba: a fejlődési trendeket (gazdasági, technikai stb.), amelyek valószínűleg módosítják a szakma érzékeny területeit vagy tevékenységeit, továbbá a tevékenységek lehetséges vagy megfigyelt kiterjesztéseit a lényegi, fő tevékenységei körül, amelyek közösek a tapasztalt munkavégzők között. A munkakör profil kidolgozásának nagy mennyiségű kontextuális információ összegyűjtésén, menedzserekkel és szakmagyakorlókkal felvett interjúkon és a szakmát gyakorlók által elvégzett validáción alapul.
- d) *Kevert módszertanok*: a vegyes módszerek egyik példája a belgiumi Higher Institute for Labour Studies által kifejlesztett konferencia módszer, amely vegyíti az elméleti kutatást, az interjúkat és az irányított csoportbeszélgetéseket.

A kutatás nem terjedt ki e módszerek összehasonlító vizsgálatára, csak használatuk eloszlására. Dánia, Németország, Lengyelország, Skócia és Spanyolország alaposabb esetelemzéseit azt mutatták, hogy a módszer kiválasztása függ a képzítés alkalmazott definíciójától.

A továbbiakban az itt felsorolt országok eseteit mutatják be a szerzők, konkrét képzések fejlesztésének elemzésével (36–38. o.). Ezek összesített tanulságai és részleges hivatkozásai szerepeltek feljebb. A szerzők azzal az észrevétellel zárják az esetbemutatókat, hogy a módszerekről nyújtott készséges és részletes tájékoztatás ellenére nehéz volt érdemi információt nyerniük azokról a módszerekről és elméleti hátterükről, amelyekkel a feltárt elvárásokat, igényeket képzési standardokká, tantervekké és képzési programokká fordították át az egyes országokban.

### Az európai dimenzió integrálása

Egyetlen országban sem volt formálisan előírva az európai munkaerő-piaci előrejelzéseknek és technológiai trendekről szóló adatoknak a szisztematikus beépítése a képzítési standardok kialakításába és megújításába. Ezeket az információkat az esettanulmányok szerint esetről esetre, alkalmilag használták fel. Hasonlóképp véletlenszerű volt és egyes, a folyamatokba bevont résztvevők kezdeményezésére történt csak külföldi jó gyakorlatok utáni kutatás vagy nemzetközi együttműködés közös standardok definiálására. A legtöbb vizsgált eset során az interjúalanyok szerint az európai dimenzió nem játszott érdemi szerepet a képzítési standardok kialakításában, noha az egyik vizsgált képzítés, a logisztika esetén egy Leonardo program 16 tagállam szakmai és képzítési téréképét állította össze, és keretrendszer fejlesztett nyilvános adattárként és a képzítések fejlesztését segítő. Ennek ellenére azonban indultak – főként közösségi támogatás, illetve programok keretében – olyan projektek, amelyek az európai tagállamok képzési szolgáltatónak és különböző intézményeinek érdeklődését demonstrálták közös standardok kifejlesztése, és ennek módszerei iránt. A kötet három ilyen projektet mutat be röviden: *Professionnalisation durable*, *Europäische Kernberufe* és *Certiskills* (39–40. o.).

A munkavállalók és hallgatók növekvő mobilitására tekintettel az esettanulmányok azt jelzik, hogy jelenleg az alulról felfelé építkező megközelítések a legsikeresebbek közös képzítési standardok fejlesztésére (legalábbis a nem szabályozott szakmákban). Az is látszik, hogy a nemzetközi projektek szakmai, néhány esetben értékelési standardok fejlesztésére fókuszáltak, és a képzési standardok definiálását és kialakítását nemzeti vagy regionális szereplőkre hagyták.

## 5. ÖSSZEKAPCSOLÁS A RÉSZVÉTEL RÉVÉN

Az érintettek bevonása a képzési standardok kialakításába és megújításába fontos jelzője a munka és a képzés világa közötti visszacsatolási kör létének. Ez a kutatás a szociális partnerek (munkaadók és munkavállalók), valamint a szakmai szervezetek bevonására fókuszált, mert a munka és a képzés világa közötti kapcsolat javítása szempontjából a további érintettek (tanulók, szülők, tanárok szakszervezetei és a civil szféra más képviselői) bevonása kisebb jelentőségűnek tekinthető. Az érintettek bevonása a szakképzésben legalább két különböző funkciót tölt be: a relevancia növelését és a képzések legitimációját. Ez a kutatás az első funkcióra koncentrált.

E szempont esetében is releváns, hogy az érintettek bevonásának jellemzői csak az adott nemzeti kontextus figyelembe vételével érthetők meg teljes mértékben. A kontextus releváns elemei az ipari kapcsolatok típusai és a munkaerő-piaci szabályozás, amelyek közvetlenül hatnak a képzések szerepére és magyarázhatják a szociális partnerek között a standardok fejlesztése során létrejövő interakciók típusait. Az érintettek bevonásának, mint koordinációs mechanizmusnak a jelentőségét több indikátor is meghatározhatja. Ilyenek:

- a résztvevők száma és természete: ez kifejezheti, hogy a különböző szereplők hogyan érvényesíthetik a képzéssel kapcsolatos elvárásaikat;
- az érintettek bevonásának intézményesítettsége: ez a munka és a képzés világa közötti interakciók rendszerességéről informál azon mögöttes megfontolás alapján, hogy az intézményesültség pozitívan befolyásolja a kommunikáció minőségét és a kölcsönös megértést a felek között;
- a résztvevők szerepe: az érintetteknek tanácsadói vagy döntéshozói szerepük egyaránt lehet.

Miközben a jelenlegin túl számos kutatás alátámasztja, hogy az európai szakképzési politikák erősen elkötelezettek a szociális partnerek bevonására, az intézményi megoldások nagyfokú változatossága virágzik a kontinensen. (Az 5. tábla az e téren meglévő, a szövegben részletesebben is kifejtett, változatos képet igyekszik rendszerezetten bemutatni.)

5. tábla

*Érintettek bevon(ód)ása a képzési standardok meghatározásába*

	Intézményesített részvétel		Eseti, alkalomról alkalomra történő bevonás
	Munkaadók és munkavállalók egyenlő képviselete	Nincs egyenlő képviselet / nincs adat (*)	
<b>Tanácsadói szerep</b>	Ausztria Belgium Finnország Franciaország Luxemburg Málta Olaszország (regionális szint) Portugália Szlovákia	Cseh Köztársaság Lengyelország Magyarország (*)	Ciprus Görögország Törökország



<b>Döntéshozói szerep</b>	Bulgária Dánia Észtország Hollandia Izland Lettország Litvánia Németország Norvégia Románia Spanyolország	Egyesült Királyság Írország Liechtenstein (*) Svájc Svédország (*) Szlovénia	
---------------------------	---	---	--

*Forrás: Országjelentések*

Az érintettek bevonása szorosan kötődik az állam és a civil társadalom közötti kooperáció nemzeti hagyományaihoz éppúgy, mint a munkaadók, munkavállalók, ágazatok önszerveződési fokához. Ezért ennél a szempontnál sem lehet általánosítani.

A szociális partnerek kapacitása a jelenlegi és jövőbeli készségekkel kapcsolatos releváns és érvényes igények közvetítésére meghatározó. Hollandia új képesítési rendszerének bevezetésekor (1996) végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy a szociális partnerek által saját, illetve ágazatuk részéről elvárt kompetenciákról szállított információk meglehetősen szegényesek voltak. Az ágazati szervezetek is hagyományos nézeteket vallanak, nem ismerik a stratégiaileg meghatározó faktorokat, amelyek a kompetencia elvárásokat befolyásolják. Bizonyos ágazatokban egyes aktorok (pl. KKV-k) nem kellően reprezentáltak az önszerveződési képességeik és a részvételbe való investálási képességek hiánya miatt. Ezek egy olyan országban előforduló jellegzetességek, ahol a szociális partnerség hagyományosan erős. Azokban az országokban, amelyek nem rendelkeznek ilyen hagyományokkal, komoly problémákkal nézhetnek szembe. Pl. Törökországban külön kapacitásépítést kellett kezdeni a szociális partnerek körében egy, az EU finanszírozta szakképzés-fejlesztési projekt sikeres megvalósítása érdekében.

Egy másik szempont a szektorok (bizottságaik) képessége új szakmák kialakulásának felismerésére, illetve transzverzális kompetenciák iránti igények megfogalmazására. A dán rendszer elemzése hozott felszínre ilyen problémákat. Emiatt újjászervezték a bizottságokat, és ad hoc módon szakképzési szakértőket, egyetemeket és kutatóintézeteket vontak be a bizottságok működésébe. Mindez rámutat, hogy a szervezeti aspektusok erősen hathatnak a képesítési standardok fejlesztésére.

Harmadik befolyásoló szempont az érintettek képesítésekkel kapcsolatos divergens érdekeinek meg erősödése. A képesítés eszköz a kompetenciák láthatóvá és összevethetővé tételére, amely ezáltal a munkaerőpiac átláthatóságát segíti elő. A képesítések azonban számos más funkcióval is rendelkeznek (pl. a további tanuláshoz, egyes szakmákhoz vagy hierarchikus pozíciókhoz való hozzáférés szabályozása, ágazat-specifikus kultúra és identitás fenntartása, egyének vagy csoportok közötti jövedelmi és társadalmi presztízs különbségek legitímálása stb.). Amennyiben nem a fenti első funkció, hanem más funkciók kerülnek előtérbe a standardizáció során, az eredmény megjósolhatatlan lesz. Ezért szükséges a különböző résztvevők érdekeinek és erőforrásainak megvizsgálása.

## 6. KÉPESÍTÉSEK RUGALMASSÁGÁNAK MECHANIZMUSA

### Elemző és monitorozó mechanizmusok

A legtöbb európai ország működtet a munkaerőpiac változását monitorozó, a skillek iránti igényeket előrelélő rendszereket. A CEDEFOP nemrégén kiadott egy ezeket a rendszereket átfogó módon áttekintő munkát<sup>5</sup>, ezért ez a kutatás a képzések monitorozására és a képzési standardok megújításának kezdeményezésére vonatkozó mechanizmusok meglétére fókuszált. A kutatók két különböző megközelítést azonosítottak: egy formalizáltat, amely meghatározott időszakonként rendszeresen aktualizálja a képzéseket, és egy informálisat, amely igény szerint újítja meg a standardokat, akár a hatóságok kezdeményezik azt, akár a szociális partnerek. Az öt országra kiterjedő esettanulmányok alapján ez az alfejezet ezeket mutatja be részletesebben, ám tömören (50–51. o.).

### A modularizáció mint a rugalmasság eszköze

A szakmák gyorsan változó mintái a képzések értékével kapcsolatban bizonytalanságot teremtenek a munkaerőpiacon, megkérdőjelezve a képzés és az adott szakma közötti kapcsolatot. Ennek megoldásaként egyre inkább a lego-típusú képzések válnak elfogadottá. Amellett, hogy rugalmasságot biztosítanak, a modularizáció lényeges a nemzetközi kreditrendszerek bevezetése miatt is. Az országjelentések összehasonlító vizsgálata azt mutatja, hogy 32 országban alkalmazzák a modularizáció valamilyen formáját. Peter Sloane (1997) három különböző formát különített el:

- a) *Kiegészítő forma*: további modulok végezhetőek el a képzés kiegészítésére, noha maga a képzés nem modularizált.
- b) *Megkülönböztető forma*: a képzés, mint egész szerezhető meg (azaz nincs részképzés), de a tanulónak módja van különböző opcionális modulok között választani. Ez megfelel egy modularizált képzésnek.
- c) *Elszigetelő forma*: az egyes modulokat elismeri a munkaerőpiac, és azok a tanuló választásának megfelelően kombinálhatók. Ez megfelel egy modularizált képzésnek.

A felnőtt szakképzésben a kiegészítő forma terjedt el széles körben Európában, míg a kezdeti szakképzésben a megkülönböztető, illetve az elszigetelő forma fordul elő inkább. Ugyanakkor a megkülönböztető forma esetén a modulok tanúsítványainak csak az oktatási-képzési rendszerben van értéke, addig az elszigetelő forma esetén a részképzéseket a munkaerőpiac is elismeri.

Számos országban a modularizáció megvalósítása még csak teszt fázisban van, vagy egyelőre csak néhány képzésre vonatkozik, ezért nehéz az összes országot kategorizálni e szempontból. A 6. tábla egy közelítő képet igyekszik bemutatni a jelenlegi európai helyzetről. Mivel az országjelentésekre épül, elsősorban a kezdeti szakképzésre vonatkozó nemzeti megoldásokat tükrözi.

A kutatók ezután az esettanulmányok öt országának modularizáltsági helyzetét mutatják be röviden (52–53. o.).

6. tábla

## A modularizáció formái

	A képzések modularizáltsága (a részképzéseknek a munkaerőpiacon is van értéke)	A képzés modularizáltsága (a modul tanúsítványának csak a képzési rendszerben van értéke)	Nincs modularizáció	Nincs információ
<b>Már megvalósult</b>	Bulgária Egyesült Királyság Finnország Írország Málta Norvégia Portugália Spanyolország Svájc	Észtország Hollandia Izland Lengyelország Magyarország Románia Svédország	Belgium (Vallónia) Ciprus Cseh Köztársaság Dánia Franciaország Görögország Lettország Olaszország	Liechtenstein
<b>Előkészítés/ tesztelés/ bevezetés alatt</b>	Belgium (Flandria) Litvánia Szlovákia	Ausztria Luxemburg Németország Szlovénia Törökország		

Forrás: Országjelentések

## 7. KONKLÚZIÓ

A képzési rendszerekben a képzés és az alkalmazási követelmények közötti kapcsolat különböző módjainak kombinálásával azonosítható néhány nagyobb trend és tendencia:

- Egyre több ország alkalmaz eredmény (outcome) orientált képesítési standardokat a munka és a képzés világa közti kapcsolat jobbá tétele érdekében. A szakmai standardok definiálása különösen népszerűnek tűnik azokban az országokban, amelyek megreformálták szakképzési rendszerüket (az új tagállamok közül Észtország, Litvánia, Lengyelország, a régi tagállamok közül Spanyolország, Olaszország, Luxemburg). A következő kihívás az eredményorientált megközelítés megvalósítása az oktatásban–képzésben. A tanulási eredményeket alátámasztó kompetencia-felfogások azonban különbözőek.
- A képesítési standardok definiálásának módszereiben és információs forrásaiban nagy változatosság tapasztalható. Míg egyes országok saját elméleti alapozású módszert alakítottak ki, addig mások nem teszik nyilvánossá gyakorlatukat vagy szakértőkre és gyakorlati szakemberekre támaszkodnak a kompetencia követelmények azonosításában. Ez a változatosság felveti a standardok minőségbiztosításának kérdését.
- A tanulási eredmények meghatározására nem látszik trend kialakulni, csak néhány, közös standardokat fejlesztő nemzetközi projektben lehet azonos megközelítést azonosítani. Az európai dimenzió nem része a standardok fejlesztésére irányuló formális szabályozásnak. E téren a kihívást a sikeres projektek fenntarthatóvá tétele jelenti, ami azt jelenti, hogy a közös európai standardok fejlesztése nem alakul át látszattervevényessé.
- A negyedik nagy trend az, hogy az érintetteket egyre jobban bevonják a képesítési standardok definiálásába. Az országok túlnyomó többsége intézményesítette az érintettek részvételét, különösen a szociális partnerekét, hogy a munkaerőpiac számára növelje a képzések relevanciáját és legitimitását. Azokban

az országokban, ahol nincs erős hagyománya a szociális partnerségnek, kihívást jelent a kapacitásépítés az érintettek között annak érdekében, hogy képessé váljanak hatékonyan részt venni a folyamatokban.

- A modularizáció nemcsak a rugalmasság és válaszadási képesség növelése érdekében fontos, hanem a nemzetközi mobilitást elősegítő kreditrendszer működtetése miatt is. A legtöbb ország megkezdte a képzések modularizálását, néhány pedig a képesítéseket is. A formák sokfélesége azonban komoly kihívást jelenthet az összehasonlíthatóság szempontjából.

A szakképzési rendszerek különböző dimenzióit vizsgáló számos komparatív kutatási projekt összevetésére lenne szükség a jelenleg zajló folyamatok még jobb és pontosabb feltérképezése és megértése érdekében, hogy látható legyen, vajon valóban azonos irányba mozognak-e az egyes országok, egyetértve néhány közös elv és eszköz alkalmazásában.

*A tanulmányt 6 oldalas bibliográfia zárja, amelyből alább csak az ebben az összefoglalóban hivatkozottak szerepelnek:*

- Baethge, Martin et al. *Berufsbildungs-PISA: Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner, 2006.
- Gielen, Pascal et al. (eds). *Towards a competent labour force: development of and experiences with competence-based education*. Wageningen: Stoas, 2000.
- CEDEFOP. *Systems for anticipation of skill needs in the EU Member States*. Thessaloniki: CEDEFOP 2008a. (CEDEFOP Working paper series, No 1). Available from Internet: [http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/Information\\_resources/Bookshop/512/WorkingPaper01\\_Oct2008.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/Information_resources/Bookshop/512/WorkingPaper01_Oct2008.pdf) [cited 17.2.2009].
- Lassnigg, Lorenz. *Ways for improving the co-ordination of VET and employment*. Vienna: IHS, 2001. (Reihe Soziologie / Sociological series, No 51). Available from Internet: <http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs51.pdf> [cited 17.2.2009].
- Pilz, Matthias. *Bildungsstandards für die Berufsbildung aus europäischer Perspektive am Beispiel Großbritannien: Darstellung, Einordnung und Konsequenzen für die deutsche Debatte*. Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik (JSD), 2006, No 3.
- Sloane, Peter. *Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen*. In Euler, D. (ed.), *Wirtschaftspädagogisches Forum: Bd. 2. Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Paderborn: Eusl-Verl., 1997, p. 223–245.
- Sloane, Peter. *Bildungsstandards in der Berufsbildung: Paradigmenwechsel in der deutschen Berufsbildung?* Paper presented at the conference 'Südtiroler Bildungsmesse'. Bozen, 23 November, 2007.





## 2. függelék

### A képzési standardok Európában – áttekintés<sup>6</sup>

Ez nem tekinthető képzési standardnak     Ez az elem nem tárgya a standardizációnak

ORSZÁG	foglalkozáshoz kapcsolódó standard		képzéshez és értékeléshez kapcsolódó standard			
	feladatok, tevékenységek, funkciók	kompetenciák	tanulási eredmények	értékelési kritériumok és módszerek	tantárgyalapú keret-tanterv	tanmenet, tematika
Ausztria	<i>Berufsprofil</i>		<i>Ausbildungsordnung</i> (school-based learning)		<i>Lehrplan</i>	school curriculum
Belgium (Vallon)	<i>profil de qualification</i>		<i>profil de formation</i>		<i>référéntiel de formation</i>	
Belgium (Flandria)	<i>beroepscompeten-tieprofielen</i>		<i>curriculum</i>	(included in <i>beroeps-competentieprofielen</i> )		
Bulgária	educational standards				national curricula	
Ciprus					curriculum	
Csehország	professional profiles		(included in <i>rámcové vzdělávací programy</i> )		<i>rámcové vzdělávací programy</i>	<i>ákolni vzdělávací programy</i>
Dánia			<i>bekendtgørelser om erhvervsfaglige uddannelser i 12 fællesindgange</i>		<i>uddannelsesordning</i>	school curriculum
Észtország	occupational standards				national curriculum	school curriculum
Finnország			national core curriculum			
Franciaország	<i>référéntiel d'activité</i>	<i>référéntiel de compétence</i>		<i>référéntiel de certification</i>	<i>référéntiel de formation</i>	programme
Németország			<i>Ausbildungsordnung</i>		<i>Rahmenlehrplan</i>	
Görögország	occupational profile (being developed)				training programme	
Magyarország	qualification standards			national core curriculum (nemzeti alaptanterv)	framework curricula	local curricula
Izland	training programmes in the national curriculum guidelines ( <i>Adalnámskrá framhaldeskóla</i> )					
Írország			specific standards			

6 A táblázat az eredeti nyelvű kategóriákat tartalmazza vagy a tanulmány által használt angol terminológiát, melyek fordítását nem tartottuk célszerűnek, tekintve, hogy csak az adott ország oktatási rendszerének mélyebb megismerése által vállalható pontos terminológiai megfeleltetés. A rendszer természete azonban így is jól láthatóan tükröződik a fogalmakból. (A Szerk.)

ORSZÁG	foglalkozáshoz kapcsolódó standard		képzéshez és értékeléshez kapcsolódó standard			
	feladatok, tevékenységek, funkciók	kompetenciák	tanulási eredmények	értékelési kritériumok és módszerek	tantárgy-alapú keret-tanterv	tanmenet, tematika
Olaszország	<i>figuri professionali</i>		<i>profilo formativo</i>			
Lettország	<i>profesiju standarti</i>			<i>valsta profesionálás izgfitibas standarts</i>	<i>izgfitibas satura</i>	
Liechtenstein	<i>Tätigkeitsprofile und Berufsentwicklungsprofile (CH)</i>	<i>Qualifikationsprofil (CH)</i>	<i>Bildungsplan (CH)</i>			<i>Lehrpläne</i>
Litvánia	national occupational standards		curricula ( <i>profesino mokymo dalykai</i> )			
Luxemburg	<i>profil professionnel</i>	<i>profil de formation</i>		<i>réfentiel d'évaluation</i>	<i>programme directeur</i>	<i>programme d'étude</i>
Málta		national competence standards				
Hollandia	<i>beroepscompetentieprofiel</i>		<i>kwalificatieprofielen</i>	assessment standards		
Norvégia			core curriculum			subject syllabi
Lengyelország	standarde ocupationale		<i>podstawy programowe ksztalcenia w zawodzie</i>	<i>standardy wymagan egzaminacyjnych</i>	(included in <i>podstawy programowe ksztalcenia</i> )	<i>programy nauczania</i>
Portugália	<i>perfia profissionais</i>		<i>referenciais de formação</i>	assessment standards		
Románia	standarde ocupationale		<i>standarde de pregatire profesională</i>		national core curriculum	
Szlovákia					<i>ucebné plány</i>	<i>ucebné osnovy</i>
Szlovénia	<i>poklicni standardi</i>		<i>standardi strokovnih znanj in spretnosti</i>		<i>programi poklicnega izobraževanja</i>	
Spanyolország	<i>unidades de competencia</i>		<i>módulos formativos</i>			
Svédország			curriculum			
Svájc	<i>Tätigkeitsprofile und Berufsentwicklungsprofile</i>	<i>Qualifikationsprofil</i>	<i>Bildungsplan</i>		<i>Rahmenlehrplan</i>	school curricula
Törökország	qualification standards					
Egyesült Királyság	occupational standards		educational standards	competence/performance standards		

Forrás: Országjelentések

## MELLÉKLET

### Definíciók:

*Képesítés (QUALIFICATION):* értékelési és validálási folyamat formális eredménye, amely akkor nyerhető el, ha egy kompetens testület megállapítja, hogy az egyén elérte egy adott standard tanulási eredményeit. Az ily módon definiált képesítést formális dokumentum fejezi ki (tanúsítvány, fokozat, diploma vagy oklevél), amelyek odaítélése szabályozó normákon és specifikációkon alapul. Ezek a normák és specifikációk konstituálják a képesítési standardokat.

*Képesítési standardok (QUALIFICATION STANDARDS):* azok a normák és specifikációk, amelyek egy tanúsítvány vagy oklevél odaítélését szabályozzák. Típusai a szakmai standardok, képzési standardok, értékelési standardok.

*Szakmai standardok (OCCUPATIONAL STANDARDS):* definiálják a fontosabb munkákat, amelyeket emberek végeznek, leírva a szakmai feladatokat és tevékenységeket, valamint a szakma tipikus kompetenciáit. A szakmai standardok a következő kérdésre válaszolnak: Mit kell tudni egy diáknak elvégeznie, ha majd alkalmazásban áll?

*Képzési standardok (EDUCATIONAL STANDARDS):* egy képesítéshez vezető tanulási folyamat elvárt eredményeit definiálják, valamint a tanulmányi programot, annak tartalma, tanulási céljai és órarendje, továbbá tanítási módszerei és tanulási környezete (vállalatnál végzett vagy iskolai tanulás) alapján. A képzési standardok a következő kérdésre válaszolnak: Mit kell tanulnia a tanulónak ahhoz, hogy hatékony legyen, ha majd alkalmazásban áll?

*Értékelési standardok (ASSESSMENT STANDARDS):* az értékelés tárgyát, teljesítmény-kritériumait, értékelési módszereit és a képesítés odaítélésére felhatalmazott értékelő testület összetételét specifikálják. Az értékelési standardok a következő kérdésre válaszolnak: Honnan tudjuk meg, hogy a tanuló mit tanult meg és mit lesz képes elvégezni, ha majd alkalmazásban áll?

*Standardok:* normák és specifikációk, az átláthatóságot javító és a képesítés elnyeréséhez vezető tanulási tapasztalat értékéről, természetéről, profiljáról és követelményeiről szóló, továbbá a képesítés által megcélzott szakmához kötött tevékenységekkel kapcsolatos elvárásokról szóló kommunikáció eszköze.

*A tanulási eredmények standardjai (STANDARDS OF LEARNING OUTCOMES):* tudás, készségek és kompetenciák terminusaiban definiált állítások arról, hogy egy tanuló mit tud, mit ért és mit képes tenni a tanulási folyamat befejezésekor. (CEDEFOP)

*Kompetencia alapú képzés (COMPETENCE-BASED EDUCATION):* a képzésben képessé kell tenni a tanulót arra, hogy elsajátítsa azokat a kompetenciákat, amelyek leendő szakmájában és a társadalomban szükségesek.

*Kimenet (OUTPUT):* a tanulás eredménye (*result*) egy képzési kontextusban.

*A tanulás eredménye (LEARNING OUTCOME):* az egyén felkészültsége arra, hogy megvalósítsa az általa tanultakat valós szakmai körülmények között.

Equity and education – Synthesis report:  
The potential and limitations of the learning outcomes  
based approach to education in promoting equity

Central-European comparative overview

Péter Radó, 2008

Tempus Public Foundation

---

A méltányosság erősítése az oktatásban: a tanulási eredményeken alapuló megközelítés lehetőségei és korlátai

Közép-Európai áttekintés

*Az összefoglalót készítette: Radó Péter*

## RÖVID TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány egy Ausztria, Csehország, Magyarország, Szlovákia és Szlovénia részvételével zajló nemzetközi program tanulságait foglalja össze. Az egyes országtanulmányok alapján az írás regionális összehasonlításon keresztül kísérli meg feltárni a tanulási eredményeken alapuló megközelítésben rejlő lehetőségeket egy sajátos közpolitikai követelmény, a méltányosság érvényesítésével kapcsolatban.

A tanulmány röviden összefoglalja az oktatás méltányossága fokozatos átértelmeződését és a tanulási eredményeken alapuló megközelítés hatását az oktatási egyenlőtlenségekről szóló gondolkodásra. Ez a hatás nem csupán az egyenlőtlenségek azonosításának módjában jelentkezik, de új lökést adott az egyenlőtlenségek keletkezéséről szóló diskurzusnak és az egyenlőtlenségek mérséklését szolgáló politikák jellegének is.

Az írás első része európai regionális méltányosság profilok feltárásán keresztül leírja a közép-európai országok közös jellemzőit. A régió országainak mindegyikét tágabb európai összehasonlításban enyhe hozzáféréssel összefüggő egyenlőtlenségek, az európai átlag körül szóródó tanulói átlagteljesítmények és közepes méretű teljesítménykülönbségek jellemzik. Az adatok elemzése azt mutatja, hogy a tanulási eredményekben kimutatható egyenlőtlenségek legfontosabb oka a közép-európai oktatási rendszerek igen erős szelektivitása, amely felerősíti a különböző hátrányok tanulási eredményekre gyakorolt kedvezőtlen hatását és csökkenti az oktatási intézmények hátránykompenzációra való képességét.

A tanulmány második része a társadalmi hátrányok egyes dimenziói mentén tekinti át, hogy milyen mértékben azonosíthatók az oktatási egyenlőtlenségek tanulási eredmény-különbségekben kifejezve. Az áttekintésből kiderül, hogy a szociális státusz, az etnicitás és nemek közötti különbségek mindegyik országban az átlagosnál nagyobb negatív hatást gyakorolnak a tanulói teljesítményekre és ez a hatás elsősorban a rendszerek szelektivitásával függ össze. Ebben a részben a tanulmány kísérletet tesz a szelekciós nyomás lehetséges okainak feltárására.

A harmadik rész áttekintést nyújt az öt közép-európai ország oktatáspolitikai gyakorlatáról, illetve összehasonlítja a méltányosságot szolgáló oktatáspolitikák peremfeltételeit.

## AZ OKTATÁS MÉLTÁNYOSSÁGA

A tanulmány bevezető része rövid áttekintést nyújt az oktatás méltányosságának átértelmezéséről a tanulási eredmények alapú megközelítés alapján. Az oktatás méltányossága évtizedeken keresztül szinte kizárólag az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáféréssel összefüggésben vetődött fel. A kilencvenes években azonban fokozatosan hangsúlyeltolódás volt megfigyelhető a hozzáférésben kimutatható egyenlőtlenségek felől az oktatás (tanítás–tanulás) minőségében kimutatható egyenlőtlenségek, majd pedig a tanulási eredményekben kimutatható egyenlőtlenségek felé. Ezzel párhuzamosan az egyenlőtlenségekkel kapcsolatos oktatáspolitikai mozgástérrel szóló gondolkodás egyre kiegyensúlyozottabbá vált; az uralkodó megközelítés szerint – noha a tanulók társadalmi háttere nagyban meghatározza tanulási eredményeiket – az oktatásnak van bizonyos mozgástere abban, hogy kompenzálja a különböző hátrányok tanulásra gyakorolt kedvezőtlen hatását. Ennek megfelelően a központi kérdés az iskola hátránykompenzációs képessége, illetve azok az oktatáspolitikai eszközök, melyek képesek erősíteni ezt a képességet. Ezen alapszik az a széles körben alkalmazott méltányosság meghatározás, amit egy OECD munkacsoport alkotott 1997-ben: az oktatás méltányossága egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyének választási lehetőségei alapján hozhatnak döntéseket, melyeket képességeik és tehetségük alapján hozhatnak meg anélkül, hogy sztereotípiák, elfogult elvárások vagy diszkrimináció befolyásolnák a lehetőségeiket.

A tanulási eredményeken alapuló megközelítés nem csupán az oktatás eredményességének kritériumait, de az oktatásról való gondolkodás minden aspektusát átalakítja, amennyiben mindent az oktatás tulajdonképpeni célja alapján: a sikeres tanuláson keresztül értékelünk. Az új megközelítés két párhuzamos folyamat összegződő eredménye. Ezek a releváns iskolai tudás folyamatos ártértékelődése, az előre legyártott ismeret helyett az alkalmazható tudás hangsúlyozása, valamint az egész életen át tartó tanulás paradigmája, amely a hangsúlyokat a tanításról és az oktatóról a tanulásra és a tanulóra helyezi át. A tanulási eredményekre orientált megközelítés tehát az alkalmazható tudáshoz, más szóval kompetenciákhoz (ismeretek, készségek, attitűdök) vezető tanulás középpontba állításán alapszik. Ez a megközelítés egyre inkább uralkodóvá válik Európában, a nemzeti oktatáspolitikák egyre inkább az általa kijelölt fogalmi keretek között szerveződnek. Mindennek megfelelően megkezdődött az oktatás méltányosságának újraértelmezése is. Egy ezzel foglalkozó EU szakértői munkacsoport szerint például az oktatás méltányossága azokra a stratégiákra vonatkozik, melyek csökkentik az oktatási eredmények és a tanulók szocio-ökonomiai státusza közötti korrelációt.

A méltányosság fogalom újraértelmezésére irányuló kezdeményezések ellenére az egyes országok hátrányos helyzetű és alulteljesítő tanulói csoportokra irányuló politikáira ez egyelőre nincs nagy hatással. Miközben a legfontosabb funkcionális kormányzati eszközök, mint például a képzési rendszerek, mérési és minőségértékelési rendszerek, tantervek és standardok, stb. egyre inkább „kompetencia alapúvá” válnak, az egyenlőtlenségek csökkentésére irányuló politikák jellemzően változatlanul a hozzáférésre koncentrálnak. A kérdés tehát az, hogy a „kimenetekkel való kormányzás” oktatáspolitikai paradigmája mennyire alkalmazható az oktatási egyenlőtlenségekkel kapcsolatban?

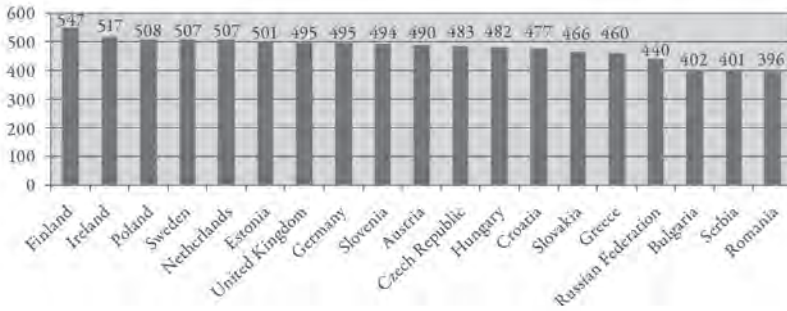
## 1. REGIONÁLIS MÉLTÁNYOSSÁG MINTÁK

A közép-európai országok közös jellegzetességei más európai régiókkal való összehasonlítás során tehető legkönnyebben láthatóvá. A tanulmány Európa északnyugat/délkelet tengelyén elhelyezkedő három régió teljesítményadatainak összehasonlításával operál. Az északnyugati régióhoz tartozó országokat a társadalmi méltányosság kiemelkedően magas szintje jellemzi, ami átlagos vagy magas minőségű oktatási szolgáltatások többé-kevésbé egyenlő eloszlásával párosul. Ennek következtében ezeket az országokat magas átlagos tanulói teljesítmények jellemzik. A tengely másik végén a délkelet európai országok találhatók, melyekben a sokkal erőteljesebb társadalmi egyenlőtlenségek relatíve alacsony minőségű oktatási szolgáltatásokkal párosulnak. Ennek következtében a Balkán félsziget országaiban a tanulók átlagos teljesítménye rendkívül alacsony.

A két régió között a közép-európai országok egy jól látható önálló regionális minta alapján írhatóak le. Ezt mutatja átlagos teljesítményük is: a 2006-os PISA felmérés eredményei szerint például ezekben az országokban a tanulók olvasás–szövegértés eredményei az OECD átlag alatt vannak: a régió két véglete 494 pont (Szlovénia) és 466 pont (Szlovákia) között teljesítenek.<sup>1</sup>

1 Az ábrák az eredeti dokumentumból lettek átemelve a teljesség igénye nélkül, a jobb megérthetőség kedvéért.

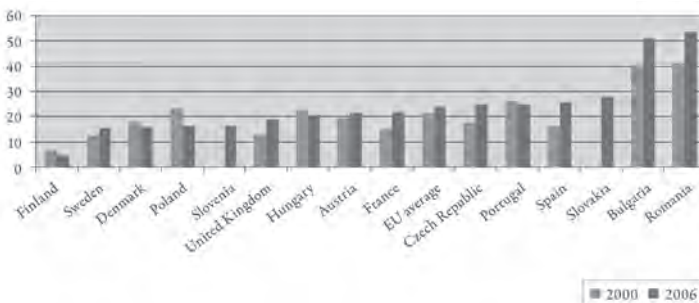
Figure 1.1 *Average literacy scores in selected European countries (PISA 2006)*



Forrás: OECD PISA 2006

Az oktatás méltányossága mérhető tradicionális, az oktatásban való részvételre vonatkozó indikátorok alapján és mért tanulási eredmények alapján egyaránt. A közép-európai régió országainak közös jellemzője, hogy a kétfajta indikátorok alapján merőben más kép bontakozik ki oktatási rendszereik méltányosságáról. Egy tradicionálisabb megközelítés alapján a tanulmányban elemzett öt közép-európai ország kiemelkedően jól teljesít. Így például a korai iskolaelhagyók arányát tekintve az öt ország Európa nyolc legjobban teljesítő országa közé tartozik. A kép azonban gyökeresen más, ha ítéletünket az egyre inkább felértékelődő mért tanulási eredmények alapján hozzuk meg. Például az olvasás-szövegértésben <sup>1,2</sup> vagy az alatti szinten teljesítő tanulók aránya mind az öt országban igen magas, eredményeik az OECD átlag körül szóródnak. E tekintetben is jól láthatóak a már említett regionális minták. Míg az észak-nyugati európai országokban a funkcionális analfábéta 15 évesek aránya nagyon alacsony, Bulgáriában és Romániában a közép-európai arányokat is kétszeresen meghaladóan magas, 50 százalék fölött van.

Figure 1.3 *Percentage of pupils with reading literacy proficiency level 1 and lower on the PISA reading scale (2000 and 2006)*



Forrás: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training 2008

2 A tanulók szövegértési képességét a PISA 2000, a PISA 2003 és a PISA 2006 alkalmával is öt képességi szint segítségével jellemezték. A szintek megállapítása nemcsak a tanulók képességének besorolását teszi lehetővé, hanem segítségével azt is meg lehet állapítani, hogy a tanulók milyen műveletek végrehajtására képesek. Az egymást követő szintekhez fokozódó nehézségű feladatok tartoznak. Az 1. képességi szintű teljesítmény természetesen nem jelenti azt, hogy ezek a diákok nem tudnak olvasni, de társaikhoz képest súlyos hátránnyal indulnak majd, mert szövegértési képességüket nem tudják tudás- és információszerezésre használni. Forrás: <http://oecd-pisa.hu/PISA2006jelentes.pdf> (A Szerk.)

*Ennek alapján a három régió teljesítményprofilja a következő módon jellemezhető:*

Teljesítménymutatók	Északnyugat-Európa	Közép-Európa	Délkelet-Európa
Hozzáféréssel és részvétellel kapcsolatos egyenlőtlenségek	Enyhe	Enyhe	Erős
Átlagos tanulói teljesítmények	Kiemelkedő	Átlagos	Gyenge
Tanulási eredményekben kimutatott egyenlőtlenségek	Enyhe	Közepes	Erős

Amikor különböző régiók közös jellemzőiről és örökségéről beszélünk, sokszor hajlamosak vagyunk a volt kommunista országokat és a volt Jugoszlávia országait egységes régiókként kezelni. Látnunk kell azonban, hogy a teljesítményprofilok elemzése egyre kevésbé támasztja ezt alá. Így például Lengyelország egyre inkább az észak-európai és nem a közép-európai modellhez áll közel. Ugyanígy Horvátország vagy Szlovénia teljesítményprofilja a közép-európai országokéhoz illeszkedik, és nem Szerbiáéhoz.

A közép-európai országok oktatási rendszereinek teljesítménymutatói mélyére ásva azt találjuk, hogy az adatokból kibontakozó regionális minta gyökere az oktatási rendszerek kiugróan magas szelektivitása. A PISA adatok elemzése például azt bizonyítja, hogy az iskolák közötti nagy teljesítménykülönbségek alacsonyabb átlagos teljesítményhez vezetnek.

A szelekció önmagában természetesen nem probléma. Egyetlen ország sem képes tökéletesen kompenzáló közoktatási rendszert működtetni és ez nem is lenne kívánatos, hisz az a választás lehetőségének megszüntetését, az oktatási kínálat elszegényítését vonná maga után. A kérdés sokkal inkább az, hogy az oktatási rendszeren belüli előrehaladás során az egyes szelekciós pontokon zajló kiválasztás mennyire igazságos, illetve milyen mértékben befolyásolja azt a tanulók társadalmi háttere, illetve milyen mértékben erősíti fel a társadalmi háttér által a tanulásra gyakorolt hatást? Ami a régió országait illeti, azt találjuk, hogy bizonyos szelekciós pontokon az oktatás lényegében a tanulók társadalmi háttere alapján osztja el őket különböző oktatási típusokba. Ez a közös jellemző tetten érhető a mért tanulási eredményekben is. A 2003-as PISA adatok szerint például Ausztriában a két alsó középfokú intézménytípusban (ISCED 2) tanuló diákok teljesítménye közötti különbség olvasás–szövegértésben 100 pont, matematikában pedig 88 pont. Ugyanígy, Magyarországon a gimnáziumba járó és a szakiskolába járó tanulók közötti teljesítménykülönbség olvasás–szövegértésben 148 pont, matematikában 146 pont.

Természetesen ezek a teljesítménykülönbségek korábban keletkeznek. A PIRLS és a PISA vizsgálatok adatainak összehasonlítása megint csak egy jól kivehető regionális mintát mutat, mindegyik ország jobban teljesít az előzőben. Ennek legvalószínűbb interpretációja szerint mindegyik ország oktatását sokkal inkább a hagyományos tantervi tudásra, semmint a legfontosabb kompetenciák fejlesztésére orientált pedagógiai gyakorlat jellemzi, valamint az e tekintetben viszonylag sikeres első négy évet a tantárgyi oktatásra való átállás után erős színvonal csökkenés követi, amikor a tanulók oktatását „tantárgyak oktatása” váltja fel.

Mindez azért kiemelkedően fontos, mert a méltánytalan szelekció felerősíti a társadalmi hátrányok tanulásra gyakorolt kedvezőtlen hatását. Ez a hatás azzal magyarázható, hogy a tanulás eredményessége magasabb heterogén összetételű osztályokban, ahol a pedagógusok elvárásai és a tanulási klíma a jól teljesítő diákok szintjéhez igazodik, míg a homogén összetételű, nagy számban hátrányos helyzetű tanulókból álló osztályokban a követelményszintek alacsonyabbak.





## 2. AZ OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK DIMENZIÓI

Az oktatási egyenlőtlenségek különböző társadalmi hátrányok tanulásra gyakorolt hatásából fakadnak. (Sok esetben több fajta hátrány összegződő hatásáról van szó.) Annak érdekében, hogy a társadalmi hátrányok tanulásra gyakorolt hatása megbecsülhető legyen, össze kell állítani az egyes országok méltányossági profilját, ami nem más mint az egyes egyenlőtlenségi dimenziók mentén kimutatható teljesítménykülönbségek becslése. A tanulmány alapvetően öt releváns hátránydimenzióval foglalkozik: szocio-ökonómiai státusz, etnicitás, személyes képességek (ami az oktatásban sajátos nevelési igényként vetődik fel), települési státusz és nem. Az egyes közép-európai országok nem egyenlő mértékben hangsúlyozzák az egyes dimenziókat. Ennek részben az az oka, hogy a különböző társadalmi egyenlőtlenségek súlya országonként meglehetősen különböző lehet, de közrejátszik ebben az egyes dimenziók relatív fontosságáról szóló percepciók különbözősége is. Ugyanígy, abban, hogy az egyes országok oktatáspolitikája mennyire hangsúlyoz bizonyos dimenziókat az is szerepet játszik, hogy a rendelkezésre álló információk milyen típusú egyenlőtlenségeket tesznek láthatóvá.

### *Szocio-ökonómiai státusz*

A közép-európai országok iskoláiban tanuló gyerekek szüleinek iskolázottsága nem tér el lényegesen az európai átlagoktól. Ez azért fontos, mert a szülők iskolázottsága alapvető módon határozza meg gyermekeik tanulásával kapcsolatos aspirációikat. Ami azonban a szocio-ökonómiai státusz tanulásra gyakorolt hatását illeti, ez a fejlett országok átlagánál lényegesen erősebb, különösen Magyarországon, Szlovákiában és Szlovéniában. Ez a hatás ugyanolyan erős akkor is, ha nem a szülők iskolázottságából, hanem foglalkoztatási státuszából indulunk ki. Ami a szocio-kulturális háttér hatását illeti, a közép-európai országokban ez is sokkal erősebb, mint a skandináv vagy balkáni országokban. Mindezek a hatások nagy valószínűséggel a közép-európai oktatási rendszerek szelektivitása miatt erősödnek fel. A tanulási eredményekben kimutatható hatások közvetlenül hatnak a továbbtanulási esélyekre is.

### *Etnicitás*

A régió öt országa közül háromban (Csehország, Magyarország és Szlovákia) ez a dimenzió szinte kizárólag a roma tanulókra vonatkozik. Ez a hatás annak ellenére nyilvánvaló, hogy nehezen dokumentálható: a teljesítménymérési programok nem képesek adatokat szolgáltatni a roma tanulók eredményeiről. Az adatok hiánya azonban sajátos kettős diskurzust eredményez; amíg az egyenlőtlenségek más dimenzióival kapcsolatban egyre inkább a tanulási eredményekben kimutatható különbségek állnak a figyelem középpontjában, a roma tanulók oktatásával kapcsolatos problémák változatlanul hozzáférési és részvételi kérdésként vetődnek fel. Ez megnehezíti a roma tanulók oktatására irányuló politikák „fősodorba” illesztését. Az elsősorban Ausztriában kiemelkedő jelentőséggel bíró bevándorló tanulók oktatásával kapcsolatban jobb a helyzet, a nemzetközi mérések adatokat szolgáltatnak az e téren kimutatható teljesítménykülönbségekről. A bevándorló tanulók és a többségi tanulók teljesítménye közötti szakadék Európában csak Belgiumban és Németországban nagyobb, mint Ausztriában. Szlovéniában az ország relatív etnikai homogenitása miatt az etnicitás nem tartozik a különleges figyelmet érdemlő dimenziók közé.

### *Sajátos nevelési igények*

Ez egy olyan dimenzió, amelyben élesen elválik egymástól a volt kommunista országok csoportja és Ausztria, mely utóbbi nagyjából az európai átlagnak megfelelő arányban irányít gyermekeket a speciális oktatási intézményekbe. A volt kommunista országokban nem csupán a sajátos nevelési igényűnek nyilvánított

gyermek aránya kiemelkedően magas, de igen magas arányban szegregált körülmények között szervezik meg az oktatásukat, míg Ausztriában a nyolcvanas években elindult kezdeményezések hatására erősebb a tanulók integrációja.

### *Lakóhelyi státusz*

A tanulók közötti teljesítménykülönbségek mindenhol erős összefüggést mutatnak lakóhelyük méretével és típusával. Ezek a különbségek azonban csak Magyarországon jól dokumentáltak, mert ez a régió egyetlen olyan országa, ahol minden tanulóra kiterjedő nemzeti mérési rendszer működik. (A nemzetközi mérések mintavételen alapulnak ezért igen korlátozott mértékben alkalmasak települések közötti teljesítménykülönbségek kimutatására.) A magyar adatokat elemezve azonban azt találjuk, hogy más hatásokat kiszűrve a lakóhely hatása a tanulási eredményekre igen csekély. A „települési lejtő” magyarázata tehát az eltérő településtípusok eltérő szociális összetétele, ez esetben is elsősorban a szocio-ökonómiai státusz tanulásra gyakorolt hatásával állunk szemben.

### *Nem*

A fiúk és lányok közötti teljesítménykülönbségek a legjobb példa arra, hogy oktatáspolitikai értelemben a különbségek mértékéről szóló percepció, és nem azok valódi mértéke a lényeges. A közép-európai országokban a nemek közötti teljesítménykülönbségek magasabbak a fejlett országok átlagánál. Ennek ellenére a régióban Ausztria az egyetlen ország, ahol ez a dimenzió komolyan megjelenik az oktatáspolitikai napirendjén.

### *A magas szelekciós nyomás lehetséges okai*

Az egyes egyenlőtlenségi dimenziók áttekintése alapján jól látszik, hogy mindegyikük erősen összefügg a régió oktatási rendszereinek szelektivitásával; a szelekció mindegyik dimenzió mentén felerősíti a teljesítménykülönbségeket. A kérdés mindezek alapján az, hogy mi okozza a közép-európai országok oktatási rendszereiben érvényesülő szelekciós nyomást? Az elérhető kutatási eredmények alapján a legvalószínűbb magyarázatot a következő jellemzők összegződő hatása kínálja:

- *Iskolaszervezet:* Minél fragmentáltabbak az oktatási rendszerek által felkínált tanulási utak annál nagyobb a méltánytalan szelekció kialakulásának esélye. Mindazonáltal az iskolaszervezet hatása erősen túlértékelt. Számos európai ország példája bizonyítja, hogy erősen tagolt iskolarendszerekben nem feltétlenül alakul ki a közép-európai országokhoz mérhetően erős méltánytalan szelekció.
- *Pedagógiai módszerek:* A differenciálás hiánya. A hagyományos (sokszor frontálisnak nevezett) pedagógiai módszerek homogén osztályokban nagyobb teljesítménykülönbségekhez vezetnek. A differenciálatlan pedagógiai gyakorlat azonban önvédelmi reflexeket vált ki az iskolából, melyek hagyományos módszerekkel is könnyen tanítható homogén osztályok kialakítására törekuszenek.
- *Írott és „sétáló” tantervek:* A differenciálás hiánya a régió iskolarendszereiben tipikusan elitista elvárásokkal párosul. Ez akkor is érvényesül, ha az írott tantervek „kompetencia alapúak”, mert a pedagógusok elitista műveltségképe minden tartalmi szabályozás ellenére fenntartja a kirekesztő elvárás-szintet.
- *Elfogult elvárások:* A különböző etnikai háttérű tanulókkal szembeni sztereotípiákon alapuló elvárások önbeteljesítő jóslatként működnek. Ennek hatását sokszor felerősíti a többséghez tartozó szülők viselkedése és iskolával szembeni elvárásai.
- *A decentralizáció negatív mellékhatásai:* Noha az oktatás decentralizációja előfeltétele annak, hogy az iskolák képesek legyenek alkalmazkodni a különböző tanulók egyedi nevelési szükségleteihez, annak vannak



nem kívánt mellékhatásai is. Ilyen például az a helyzet, amikor a szabad iskolaválasztás lehetővé teszi a nem roma szülőknek, hogy gyermekeiket más iskolába írassák, vagy az a jelenség, hogy az erőforrások nem feltétlenül oda áramlanak, ahol a sajátos oktatási problémák azt leginkább igényelnék.

- **Pénzügyi és szervezeti érdekek:** A gyermeklétszám csökkenése és az oktatási rendszerek rugalmatlansága kapacitásai feladathoz illesztésében iskolák közötti versenyt eredményez. (Ez a verseny a finanszírozási rendszer miatt erősebb Magyarországon és Szlovákiában, gyengébb Ausztriában.) A verseny nyertesei azok az iskolák, amelyek igen korán attraktív speciális programokat kínálnak, ami korai szelekciót eredményez már a rendszerbe való belépéskor is.

### 3. KÖZPOLITIKAI ÁTTEKINTÉS

A régió országainak közpolitikai szempontú összehasonlítása akkor lehetséges, ha a különböző politikák különböző kontextusoknak való megfelelését vizsgáljuk. E tekintetben megint a három európai régió összehasonlítása kínál fogódzókat. Az észak-európai országok oktatási rendszereit csekély mértékű iskolák közötti teljesítménykülönbségek jellemzik, más szavakkal: az egész rendszer méltányossága igen erős. Ezekben az országokban a kudarc által veszélyeztetett tanulók célzott, intézményeken belül alkalmazott eszközökkel történő segítése a megfelelő megoldás. Délkelet-Európa országaiban, ahol az iskolák közötti teljesítménykülönbségek szintén kisebbek mint Közép-Európában, ugyanakkor az oktatási rendszerek teljesítőképessége (az oktatás minősége és eredményessége) sokkal alacsonyabb, az oktatás minőségébe való befektetés az egész rendszerben tűnik szükségesnek. Ezzel szemben Közép-Európában, ahol az oktatási rendszereknek vannak jól és gyengén teljesítő szegmensei az aluteltjesítő intézmények célzott fejlesztése tűnik célravezető politikának. Másképpen fogalmazva, a közép-európai oktatási rendszerekben a méltányosság erősítését szolgáló politikák célcsoportja sokkal inkább egy meghatározott intézményi kör és nem egy meghatározott tanulói csoport kell, hogy legyen.

Mindez nem jelenti azt, hogy bizonyos tanulói csoportok eredményességének útjában álló problémák célzott felszámolására nincs szükség. Vannak sajátos, tanulói csoportokhoz kötött problémák, melyek nem oldódnak meg automatikusan az aluteltjesítő intézményekre irányuló beavatkozás révén. Ilyenek például a nyelvi akadályok vagy a roma és bevándorló gyerekeket sújtó diszkrimináció. A „fősodor” és a „kiegészítő” politikák közötti különbségtétel alapja az, hogy a sajátos közép-európai kontextusban az egyes tanulói csoportokra irányuló kiegészítő politikák sikeressége az egész rendszer méltányosságának erősítése nélkül meglehetősen kétséges vállalkozás. A rendszerben ható szelekciós nyomás alapvetően az aluteltjesítő intézményekre irányuló fejlesztéspolitikától várható. A kétfajta közpolitikai eszközrendszer közötti különbségek a következő módon foglalhatóak össze:

Fősodor politikák	Kiegészítő politikák
A középpontban az iskolák önértékelésen alapuló iskolafejlesztési erőfeszítései állnak.	A középpontban a célcsoportokhoz tartozó tanulóknak és az őket oktató tanároknak, iskoláknak nyújtott támogatások állnak.
A cél a méltányosság erősítése az egész rendszerben.	A cél bizonyos tanulói csoportok tagjai tanulási sikerességének előmozdítása.
A politika célcsoportja az aluteltjesítő intézmény.	A politika célcsoportja valamely tanulói csoport.
Az aluteltjesítő intézmények azonosításán alapszik.	A tanulói célcsoportok klasszifikációján alapszik.
Alapvetően a funkcionális kormányzati eszközök célhoz igazításán és alkalmazásán alapszik.	Alapvetően speciális intézkedések és fejlesztési programok alkalmazásán alapszik.

Az elmúlt évtizedekben az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésére mindegyik közép-európai ország jelentős forrásokat költött. Az erre irányuló erőfeszítések sikeressége erősen megkérdőjelezhető, ennek pedig az egyik legfontosabb oka, hogy e politikák mindegyik országban szinte kizárólag kiegészítő eszközöket alkalmaztak.

E viszonylagos kudarc hátterében – a szükséges információk hiányán túl – elsősorban a fősodor politikák alkalmazásához szükséges rendszerszintű feltételek hiánya áll. A fősodor politikák kiinduló pontja, hogy egy iskola nem fejleszthető kívülről, erre kizárólag maga az iskola, pontosabban az iskolák vezetése és az ott dolgozó pedagógusok képesek. Ennek megfelelően az oktatás méltányosságának erősítése elsősorban azoktól várható, akik elsősorban felelősek az oktatás minőségéért. Az eszköz, amellyel a méltányosság-összefüggő problémák megoldhatóak, az önértékelésen alapuló iskolafejlesztés, vagy ami lényegében ugyanaz, az intézményi minőségirányítás. E tekintetben jelentős különbségek vannak a közép-európai országok között. Az önértékelés az iskolák kötelező feladata Ausztriában, Csehországban és Magyarországon, viszont Szlovákiában és Szlovéniában nem.

Annak érdekében, hogy az iskolák valóban képesek legyenek azonosítani és megoldani a méltányosság-összefüggő problémáikat nem elegendő pusztán „telepíteni” az ezzel kapcsolatos feladatokat. Az iskoláknak olyan környezetben kell működniük, amely ösztönzi, támogatja és kikényszeríti a problémamegoldó önfejlesztést. Az erre alkalmas rendszerkörnyezetben a következő kulcselemeket kell alkalmazni:



Mint látható, a tanulási eredményeken alapuló megközelítés régió-kompatibilis oktatáspolitikai modellje (eredményeken keresztül történő kormányzás) legnagyobb korlátja, hogy igen drága és bonyolult irányítási eszközrendszerek alkalmazását teszi szükségessé. Összességében az mondható, hogy egyik közép-európai ország sem rendelkezik a teljes eszköztárral.

Ami a célok kijelölését illeti, standardok alkalmazásának két módja ismeretes a régióban; Csehországban, Szlovákiában és Szlovéniában a standardok beépültek a tantervekbe, míg Ausztriában és Magyarországon ezek külön kimeneti szabályozó dokumentumok. Ami az önfejlesztéshez szükséges iskolai intézményi autonómiát illeti a régió országai között jelentős a különbség. A legnagyobb önállósággal a magyar, a legkisebbel a szlovák iskolák rendelkeznek. Összességében azonban az mondható, hogy a minimálisan szükséges szakmai önállóság mindegyik országban adott. Nem ennyire jó az összkép a minőségértékelési rendszerek tekintetében. Ausztriában, Csehországban és Szlovéniában a tanfelügyelet képesek ellátni új

típusú feladatokat, Magyarországon gyakorlatilag egyáltalán nem folyik külső intézményértékelés, Szlovákiában pedig régi típusú tanfelügyelet működik. Saját teljes körű tanuló teljesítménymérési rendszert a régióban csak Magyarország működtet. A rendelkezésre álló eszközök korlátozott értelemben elméletileg lehetővé tennék az alulteljesítő intézmények azonosítását, de ez nem történik meg egyik országban sem. A támogató rendszerek (szakmai szolgáltatások) Magyarország kivételével kínálat vezéreltek, nem az önfejlesztő iskolák igen különböző támogatási igényeihez való alkalmazkodásra tervezték őket. Az alulteljesítő intézmények azonosítása hiányában egyik országban sem zajlik célzott fejlesztő beavatkozás.

Ami az alkalmazott kiegészítő politikák eszköztárát illeti, a regionális áttekintés ezek végtelenül gazdag listáját produkálta.

*E politikák alapvetően három csoportba sorolhatók:*

- célzott kiegészítő politikák, melyek célcsoportjai lehetnek tanulók, bizonyos tanulói csoportokat oktató pedagógusok, iskolák, melyek nagyobb számban tanítanak bizonyos tanulói csoportokat és bizonyos önkormányzatok;
- általános kiegészítő politikák, melyek nem célzottan tanulói csoportokra irányulnak, de amelyek indoka bizonyos tanulói csoportok esélyeinek javítása;
- a sikeres tanulás útjában álló nem oktatási jellegű akadályok felszámolására irányuló politikák.

Kiterjedt politika- és programértékelés hiányában e kiegészítő politikák hatékonysága nehezen becsülhető meg. A regionális nemzetközi összehasonlítás egyik hozadéka azonban, hogy az e politikák alapjául szolgáló feltételezések sok esetben már alaptalannak bizonyultak egy másik országban. A tanulmány hét olyan konkrét politikát sorol fel, amikor az azokat megalapozó feltevéseket más országok tapasztalatai nem erősítik meg.

## NÉHÁNY MAGYARORSZÁGRA VONATKOZÓ TANULSÁG

- A Magyarországon kimutatható oktatási egyenlőtlenségek és azok okai erőteljesen a közép-európai régióra jellemző képet mutatnak.
- Miközben az oktatáspolitikára hatalmas hatást gyakorol a tanulási eredményeken alapuló megközelítés, az oktatás méltányossága változatlanul egy hagyományos („esélyegyenlőség”) diskurzus része maradt. A fősodor oktatáspolitikákba emiatt a méltányosság szempontjai nehezen épülnek be.
- Ennek következtében az oktatási egyenlőtlenségekre irányuló politikák változatlanul egy igen kevésbé hatékony paradigma alapján kiegészítő eszközökkel operálnak, miközben az oktatási rendszer egészének méltányossága nem javul.
- A tanulási kimeneteken keresztül való kormányzás eszközrendszere féloldalasan fejlett, ezért a rendszer méltányosságának erősítése komoly korlátokba ütközik.

## Learning for jobs – Initial comparative report

The OECD policy review of vocational education and training

EDU/EDPC/CERI 2008

---

## OECD összehasonlító elemzés a szakképzésről

*Az összefoglalót készítette: Mártonfi György*

2007–2010 között az OECD szakértői csoportja 15 országról – köztük Magyarországról – készít esettanulmányt, melyet egy összefoglaló tanulmányban összegeznek 2010-ben. Jelen írás az összegző tanulmány 7 országtanulmányon alapuló első változata. A dolgozat a bevezetést követően 4 fejezetben részletez egy-egy témát. A bevezetés utáni első fejezet a munkaerő-piaci szükségletek szakképzés általi jobb kielégítésének lehetőségéről, a második az eredményes szakmai tanárok és oktatók biztosításáról, a harmadik a munkahelyi gyakorlati képzésről, a negyedik az eredményesebb szakképzés-politika biztosításának feltételeiről szól. A tanulmány egy 4 oldalas (vezetői) összefoglalót is tartalmaz.

## 1. FEJEZET – BEVEZETÉS

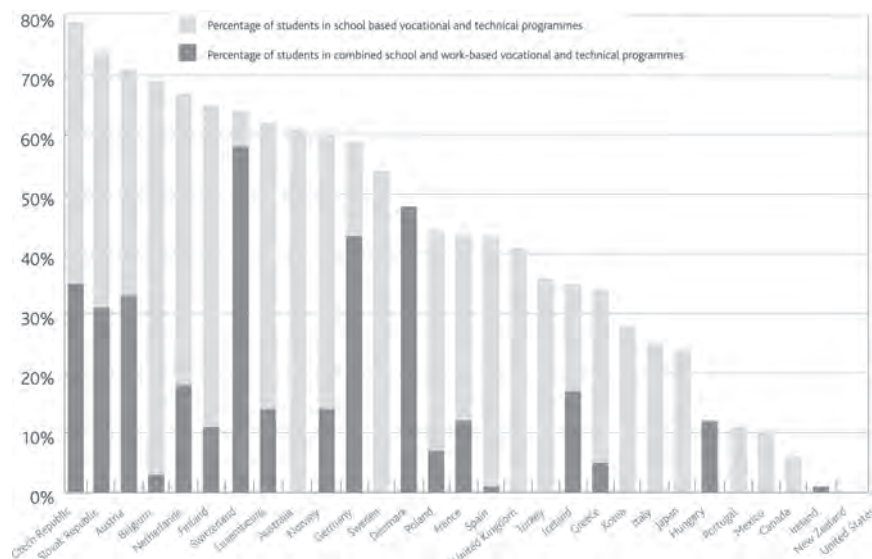
Három okkal indokolták a szerzők, hogy erre a munkára vállalkoztak. A szakképzésnek a versenyképes gazdaság számára való fontossága, a szakképzési rendszerekben tapasztalható feszültségek miatt, valamint azért, mert úgy érzékelték, ezt a szektort elhanyagolták a múltban. A tanulmány mindenekelőtt a fiatalok ISCED 3 és 4 szintű iskolai rendszerű szakképzésével foglalkozik.

A feszültségek között említi az írás a koreai példát, ahol a középfokú szakképzésben részt vevők háromnegyede a felsőoktatásban tanul tovább. Másrészt a XXI. századi gazdaságban egyre ritkábban lehet arra számítani, hogy valaki az iskolarendszerben tanult szakmájában dolgozik egész életén keresztül. Mi értelme van akkor az iskolarendszerű szakképzésnek? Nem kellene az egész szakképzést a gazdaságra bízni? Két érvet kell feltétlenül az iskolarendszerű szakképzés szükségessége mellett említeni. Egyrészt a szakmai készségek megalapozását, amelyre csupán a gazdaságnál folyó szakképzés esetén kevésbé lehetne számítani, másrészt a munkaerőpiacra való első belépéshez való hozzájárulását. Az elméletinek, spekulatívnak tekinthető érveken túl empirikusan is igazolták néhány országban a középfokú szakképzés megtérülését. Így pl. az Egyesült Államokban, ahol ez egy nagyon kis szegmens, valamint Svájcban, ahol – szinte ellenkező végteléként – a fiatalok kétharmada szakképző programban vesz részt középfokon.

A dolgozat bevezetője bemutat egy ábrát, amely szerint középfokon (ISCED 3-as szinten) az egyes országokban a fiatalok 0–80%-a vesz részt szakképzésben. Az ábra jelzi azt is, hogy ezen belül mekkora a(z alapvetően) tiszta iskolai szakképzés aránya, illetve az iskolai és munkahelyi képzés kombinációja. Utóbbi aránya az ábra szerint négy országban, Németországban, Svájcban, Dániában és hazánkban 100%-os, néhány országban (Svédországban, az Egyesült Királyságban, Törökországban, Koreában, Olaszországban, Japánban, Portugáliában és Mexikóban) kizárólag iskolai keretek között szerveződik ISCED 3 szintű szakképzés<sup>1</sup>.

1 Sajnos az egyes besorolások nincsenek definiálva, és helyenként nem a valós képet mutatják az értékek, erre a dolgozatban is van utalás. Magyarország esetében is félrevezető a már máshol is látott ábra. Nálunk 12–13% körüli értéket lehet leolvasni az ábráról, ami a középfokon szakképzésben résztvevők arányát illeti, és ők valamennyien iskolai és munkahelyi képzésben is részt vesznek az ábra szerint (ez tévedés). A 12–13% úgy jöhetett ki, hogy a szakközépiskolát teljes egészében az általános képzéshez sorolták, és a szakiskolások közül csak a szakképző évfolyamon tanulókat számították be, a 9–10. évfolyamot is az általános képzéshez számították, de nem egy évfolyamra vetítették, hanem a teljes középfokú intézményi létszáma, hiszen egy-egy évfolyamon 25% körül van a szakiskolások létszáma. Az ábra további súlyos problémája, hogy nem kezeli együtt a nem felsőoktatásban zajló szakképzést. Márpedig néhány országban ISCED 4-es szintű képzés szinte nincs is (minden ISCED 3-as szinten „maradt”), máshol – mint Magyarországon is – a szakképzés jelentős szegmense ide, posztsekunder szintre toldott a középfokról. Így pl. 2008-ban a szakközépiskolákban nappali képzésben több mint 24 ezren szereztek OKJ-s képesítést. Magyarországnál az egy-egy korosztálynak a nem felsőfokú szakképzésben való részvételét mutató adat minimálisan 45-50% körül kellene legyen, amellyel belesimulunk a fejlett országok átlagába. (Mártonfi György)

Figure 1.1 How important is vocational education and training at upper secondary level?

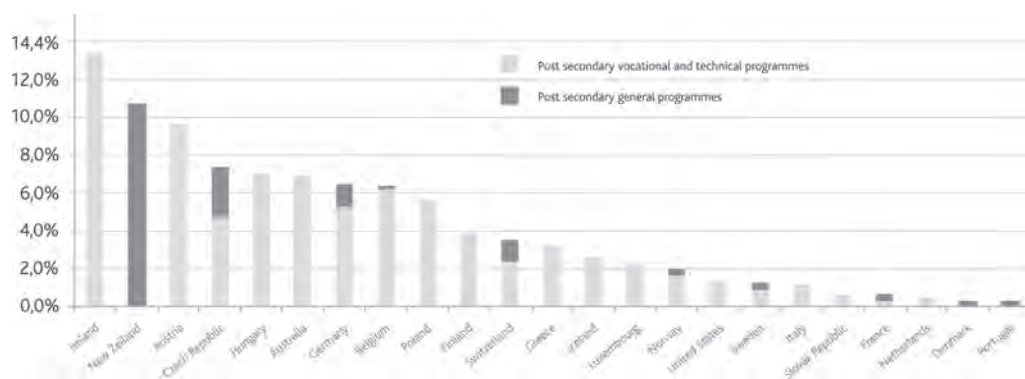


Forrás: OECD education database

Egy következő ábra a posztsekunder szintű képzés – ez Új-Zélandot leszámítva mindenhol döntően, vagy teljes egészében szakképzés – arányát mutatja be a 18–24 éves korosztályra vetítve<sup>2</sup>. Itt a magyarországi érték 7%-os, mindössze két országban (Írországban és Ausztriában) folyik nagyobb arányban szakképzés ezen a szinten.

Figure 1.2 Beyond secondary

Post-secondary non tertiary students as a percentage of these aged 18–24



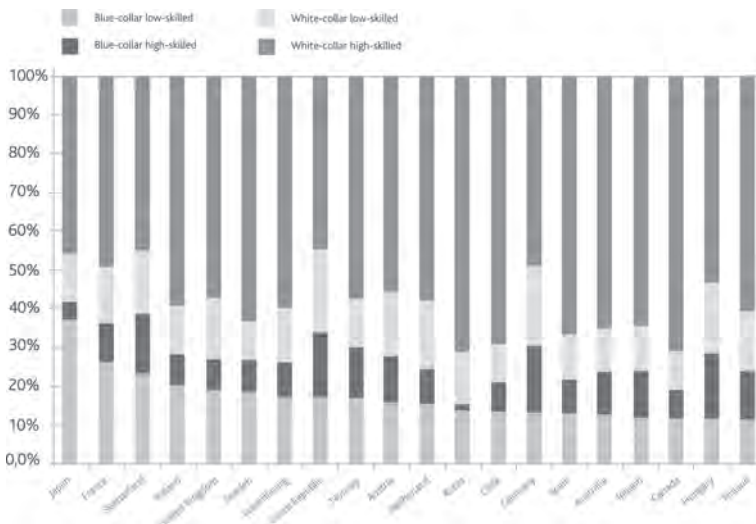
Forrás: OECD education database

2 Minthogy ez más struktúrájú ábra, az előzőekben részletezett hibákat nem küszöböli ki, a nem felsőfokú szakképzés volumenéről a két ábra együtt is pontatlan összképet közvetít. (Mártonfi György)



Végül a bevezető fejezet egy harmadik ábrát is bemutat, amely 20 ország 15 éves tanulóinak a munkaerő-piaci aspirációit mutatja be a 2003-as PISA-felmérés kérdőíve alapján. Négy kategóriát használ az ábra: alacsony képzettséget igénylő fizikai, magas képzettséget igénylő fizikai, alacsony képzettséget igénylő szellemi és magas képzettséget igénylő szellemi munkát. Ezek szerint Magyarországon a második legalacsonyabb arányban kívánják a fiatalok alacsony képzettséget igénylő fizikai munkát végezni 30 éves korukban, bár a különbségek csekélyek, az utolsó 8 országnál mindenütt 11–13%-os értékeket látunk, de például az e tekintetben nagyon magas értéket produkáló Svájcban és Franciaországban 20% fölöttit. Ha a kvalifikált fizikai munkát is hozzászámítjuk, tehát a fizikai munka arányát együttesen tekintjük, akkor már több országot találunk (13), ahol a magyar fiataloknál a fizikai munkát nagyobb arányban kívánják elkerülni, mint ahányban (6) kisebb arányban. A hazai középiskolai expanzió tehát nemzetközi összehasonlításban átlag alatti mértékben terelte a fiatalokat a szellemi munka irányába.

Figure 1.3 *the jobs that young people expect*  
Occupational aspirations of 15 year olds by age 30



Forrás: Education at a Glance 2004

A bevezető definiálja, hogy mit ért az iskolarendszerű szakképzésnek a munkaerő-piaci igényekre való reflektáltságán, az annak való megfelelésen. Két dolgot. Egyrészt biztosítani kell a szakképzésnek a foglalkozások egy halmazában a munkaerőpiacra való belépéshez szükséges készségeket, másrészt szükséges kifejlesztenie a szélesebb, rugalmasabb kompetenciákat is olyan mértékben, hogy az a foglalkoztathatóságot biztosítsa a változó, és gyakran előre nem is jelezhető foglalkoztatási, munkaerő-piaci körülmények között is.

A munkaerő-piaci igények biztosításában számtalan, az iskolarendszeren kívüli alrendszer játszik szerepet. Egyebek mellett a formális és informális vállalati képzés, az informális tanulás, a munkaerőpiacon való megjelenést befolyásoló foglalkoztatás- és szociálpolitika (rokkantság, gyés-gyed, nyugdíj, bevándorlás stb. szabályozása). A munkaerőpiac igényeinek kielégítése szempontjából tehát számos szakpolitika releváns, és jó eredmény csak a szakpolitikák magas szintű koordinációjával érhető el.

A dolgozat csak néhány fontos témát taglal. Ezen kívül számos további olyan téma van, amely a szakképzés munkaerőpiacnak való megfelelése szempontjából fontos. Egyebek mellett:

- jó szakképzési indikátorok;
- pályorientációs tanácsadás;
- a szakképzési rendszer és a válság témája;
- a szakképzés modernizációja: új fizikai és szellemi foglalkozásoknak való megfelelés;
- lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás;
- a szakképzés finanszírozása;
- szakképzés a felsőoktatásban;
- a szakképzés és a munkaerőpiac szabályozásának kölcsönhatása;
- a szakpolitikák eredményes implementációja.

## 2. FEJEZET – A MUNKAERŐ-PIACI SZÜKSÉGLETEKNEK VALÓ MEGFELELÉS

### A megfelelő számú munkaerő képzésének kihívása

A fiatalok számára a középfokú iskolázás megválasztásának óriási tétje és hosszú időre kiható következményei vannak. *Három modellben képzelhető el a szakképzési helyek meghatározása.*

- A fiatalok szabadon választhatják meg, hogy milyen képzésben vesznek részt, az oktatási kínálat ehhez igazodik, függetlenül a tényleges munkapiaci kereslettől.
- Számos tényező – munkaadói javaslatok, munkaerő-piaci előrejelzések és a diákok preferenciái – alapján tervezik a képzési helyek volumenét.
- A fiatalok szabadon választhatnak, de csak a munkaadók által felkínált képzési helyek közül.

Természetesen a képzéshez tanárookra, oktatókra, tantermekre, eszközökre is szükség van, amelyek a három modell mindegyikénél kemény korlátot szabnak a képzési helyeknek. Pl. egy gyors növekedést produkáló ágazatban esetleg olyan nagy a gazdaság elszívó hatása, hogy nem lehet elegendő oktatót találni, ezért a kereslet ellenére a képzés volumene kényszerűen visszaszorul.

### *A diákok preferenciái*

A diákok másoknál pontosabban informáltak saját képességeikről és tulajdonságaikról, és arról, hogy mit szeretnének csinálni az életben. Ezek a preferenciáik sokszor nem a keresett szakmák irányába mutatnak. A diákoknak a munkaerőpiac szükségleteinek jobban megfelelő döntését elősegíthetik a munkaerőpiacról hozzáférhető pontos, érdekek által nem torzított adatok és információk. Fontos azonban, hogy a diákok döntéseit nem csak a kereslet-kínálat és a várható jövedelem befolyásolja, hanem számos egyéb tényező<sup>3</sup>.

Felmerül a kérdés, hogy a szakképző intézmények versenye a diákokért javítja-e a kínálat és a képzett munkaerő minőségét. Egyesek szerint a verseny javítja a költséghatékonyságot és a diákok teljesítményét, az intézmények a fiatalok igényeihez jobban igazodnak. Mások szerint a verseny eredménye a diákok teljesítményének csökkenéséhez is vezethet, ha a piaci mechanizmusokhoz és az intézményi autonómiához nem csatlakozik egy elszámoltatási mechanizmus.

### *Tervezés*

Ahol a szakmacsoportok képzőhelyeit központilag határozzák meg, ott számos tényezőt figyelembe vesznek. A munkaadók és a szakszervezetek munkaerőigényét, független szakértőknek az aktuális munkaerőigényre

3 Ilyen lehet a foglalkozás társadalmi státusza, várható munkakörülményei, a munka nehézségi foka, a munkaterhelés, a munka érdekessége, a foglalkozás hosszú távú perspektívája, a megélhetés biztonsága stb.

vonatkozó becsléseit és jövőre irányuló prognózisait, valamint a diákok képzési helyek iránti keresletét. Az egyes országokban a szociális partnereknek a tervezésben való szerepét mutatja be az alábbi táblázat.

### 1. táblázat

*A középfokú szakképzés becsült aránya, amelyben a szociális partnereknek a létszámra vonatkozóan véleményezési vagy döntési joga van*

	Döntési jog	Véleményezési jog
Ausztrália <sup>1</sup>	—	+++
Ausztria	—	—
Belgium (Flandria)	—	—
Csehország	—	—
Dánia	—	—
Finnország	—	—
Franciaország	—	++++
Németország	—	—
Magyarország	—	++++
Hollandia	—	—
Norvégia <sup>2</sup>	—	++++
Svédország	—	—
Svájc <sup>3</sup>	++++	—
Egyesült Államok	—	++++

*Jelmagyarázat: — 0%, + 1–25%, ++ 26–50%, +++ 51–75%, ++++ 76–100%*

1: A véleményezési szerep ágazonként, foglalkozásonként változik.

2: A 2+2 éves képzési modellnek a második, tanulószereződéses két évére vonatkozik a véleményezési jog.

3: A diákok szabadon választhatnak, de csak a gazdaság által kínált képzési helyek közül.

A munkaadókkal való konzultáció során két fontos problémával szembesülünk.

- Nehéz megkülönböztetni, hogy a munkaadók mit szeretnének, és mire van valójában szükségük. A munkaadók is heterogén csoportot képeznek. Pont a legdinamikusabban fejlődő ágazatok azok, amelyek a legkevésbé tudják képesítésekben megfogalmazni munkaerőigényüket. Ezért a hatékony lobbicsoportok egy hagyományosabb, konzervatívabb irányban képesek befolyásolni a létszámgigényt.
- A munkaadók és a diákok érdekei eltérnek. A munkaadók olykor nagyon speciális, vagy a hanyatló iparágakban szükséges, a fiatalok számára nem perspektivikus szakmai készségeket várnak el. Abban is érdekelttek, hogy a rosszul fizetett szakmákban munkaerő-túlkínálat legyen, mert ez leszorítja a béreket. A munkaerőigény az egyes szakmákban a technológia szintjétől, a munkamegosztástól is függ, a munkaerőhiány egy része technológiával kiváltható.

A jövő munkaerőpiacának képe elkerülhetetlenül ködös. Az igazi nehéz feladat elválasztani azt, hogy mit lehet prognosztizálni, és mit nem. A technológiai változás, a globális gazdaság és a kormányzatok politikájának változása nehezen kalkulálható. A munkaerő-prognózis modellek értékelése azt mutatja, hogy a konkrét foglalkozások szintjén a becslések olykor még a változások irányát is tévesen jelzik. Az is rontja a képzés és a munkaerőpiac illeszkedését, hogy a konkrét foglalkozásokra vonatkozó döntések – mind a létszámok meghatározása, mind a fiatalok szakmaválasztása – éveken megelőzi a munkaerőpiacra lépés

idejét. Még a jobban prognosztizálható foglalkozások esetében is – mint pl. a tanári, egészségügyi létszám-igény – problémát jelent a növekvő nemzetközi migráció.

A dolgozat ismerteti az ír, a finn és az ausztrál tervezési gyakorlatot.

### *A diákok preferenciái és a munkaadói igények közötti egyensúly megtalálása*

Egy hatékony rendszernek mindkét fő érintett csoport keresletére reflektálnia kell. Az optimális egyensúly azon is múlik, hogy ki milyen arányban állja a szakképzés költségeit (állam, munkaadó, diák), valamint milyen idős diákokról van szó. Fontos, hogy minden érintett számára gazdag információs bázis álljon rendelkezésre.

### **A készségek megfelelő arányának biztosítása**

A szakképzési programok különböznek abban a tekintetben, hogy milyen arányban fejlesztik az általános, a szakmai elméleti és a gyakorlati készségeket. Egy jó péknek pl. értenie kell a sütés folyamatát, manuális készségeit is fejlesztenie kell, de értenie kell egy kisvállalkozás vezetéséhez és megfelelően kell tudni bánnia vevőivel, üzleti partnereivel. Az alábbi ábra azt mutatja, hogy az egyes országokban mennyi gyakorlati oktatásban vesznek részt a középfokú szakképzésben.

#### 2. táblázat

*A középfokú szakképzésben résztvevők becsült aránya a gyakorlati képzés aránya szerint*

	A gyakorlati képzés aránya a teljes képzési időn belül				Programonként, intézményenként változó
	75% fölött	50–75%	25–50%	25% alatt	
Ausztrália	—	—	—	—	++++
Ausztria	++	+	++	+	—
Belgium (Flandria)	+	—	—	—	++++
Csehország	—	+	++++	—	—
Dánia	—	++++	—	—	—
Finnország	++++	—	—	—	—
Franciaország	+	++++	—	—	—
Németország	—	++++	—	—	—
Magyarország	—	+	+++	+	—
Hollandia	—	++	+++	—	—
Norvégia	—	++++	—	—	—
Svédország	—	—	+++	—	—
Svájc	—	++++	—	—	—
Törökország	—	++++	—	—	—
Egyesült Államok	—	—	++++	—	—

*Jelmagyarázat: A középfokú szakképzési programok becsült aránya*

— 0%, + 1–25%, ++ 26–50%, +++ 51–75%, ++++ 76–100%



Megoszlanak a szakértői vélemények a tekintetben, hogy az általános és a szakma-specifikus készségek mennyire fontosak. Utóbbiak a pályakezdők munkaerőpiacra lépéséhez fontosak. Ugyanakkor a modern gazdaságban a fizikai munkák egyre nagyobb hányada igényli az olyan általános készségeket, mint a problémamegoldás, a kommunikációs készség. Úgyszólván valamennyi dolgozónak új készségek elsajátítására is számítani kell pályafutása során, ezért is kiemelkedően fontos a jó olvasási készség.

A munkaadók a legtöbb országban vagy döntési, vagy véleményezési joggal rendelkeznek az egyes szakmák elsajátítandó készségeiről, a gyakorlati képzés tartalmáról. Amennyiben befolyásuk domináns, annak az lehet a következménye, hogy a szakmaspecifikus készségek fejlesztését túlhangsúlyozzák, az általános készségfejlesztés pedig kevés figyelmet kap.

### 3. FEJEZET – EREDMÉNYES TANÁROK ÉS SZAKOKTATÓK BIZTOSÍTÁSA

#### A szakképzésben dolgozó munkaerő-állomány megerősítése

Sok országban magas a tanárok és szakoktatók életkora, Svédországban pl. minden második 50 éves elmúlt. Sokak képzettsége, a munka világában szerzett tapasztalata elégtelen. Az iskolában nincs módjuk lépést tartani a gazdaság gyors technológiai változásával. Mennyiségi és minőségi pedagógushiány fenyeget. A két pedagógusréteg közötti határok olykor elmosódnak. Norvégiában pl. az elméleti és gyakorlati oktatást egyre inkább kombinálják. Elégtelenek a tanár- és oktatóállományról rendelkezésre álló adatok is, amik akadályozzák megfelelő intézkedések meghozatalát.

A szakképzésben dolgozó oktatóktól sokszor elvárják, hogy pedagógiai képzésben vegyenek részt. A távoktatás, a korábbi tanulmányok beszámítása rugalmasabbá teheti a képzéshez való hozzáférést. Norvégiában a szakképző intézmények és a munkaadók együttműködnek a megfelelő szakoktató-állomány biztosítása érdekében.

Néhány országban, így pl. Hollandiában vagy Mexikóban néhány oktató már most is csak részállásban oktat, részállásban egy vállalatnál dolgozik. Ez egy rendkívül jó, bátorítandó megoldásnak tűnik.

A gazdaságnál folyó szakképzésben dolgozó oktatók pedagógiai képzettsége fontos előfeltétele a minőségi képzésnek. A megfelelő képzés hiányában oktatók túlságosan a szakma-specifikus készségek fejlesztésére összpontosítanak, a szociális és egyéb kompetenciák fejlesztését elhanyagolják. Angliai kutatási eredmények bizonyítják, hogy a pedagógiai képzésen keresztülment oktatók jobb minőségben képezik diákjaikat. Svájcban egy 100 órás tanfolyamot kell végezzenek a vállalati szakoktatók, amelynek költségeit a munkaadók állják, a vállalatok még így is profitot könyvelhetnek el a képzés magasabb minősége révén. Más országokban a képzés költségeit megosztva viselik. Amikor Németországban megszüntették a képzési helyeken dolgozó szakoktatók kötelező továbbképzését, ez pár éven belül felmérések által bizonyítottan negatív következményekkel járt. A gyengébb minőség negatívan hat vissza a szakképzés keresettségére is, csökkenti a munkaadók elégedettségét, egy negatív spirált eredményezhet.

A megfelelő minőségű szakoktatók meglétéhez hozzájárul a gazdaság és a szakképző intézmények közötti kapcsolat erősítése. Ez sok országban elsősorban a személyes kapcsolatokon múlik, de olyan horderejű kérdés, hogy központi támogatásra volna szükség. Olyan foglalkozási karrierpályák támogatása is fontos volna, amely a gazdaság és az iskolai oktatói tevékenység közötti kölcsönös áramlást biztosítja. Egyes európai országokban a szakoktatók 2-3 hónapig vállalatoknál dolgoznak, hogy szakmai kompetenciáik naprakészebbek legyenek. A tanulmány részletesen ismerteti a finn példát.

## A gyakorlati készségek mérése

Az általános képzésben a legtöbb fejlett országban rendszeresen mérik, értékelik a diákok tudását. Formatív és szummatív értékelések egyaránt vannak. A gyakorlati készségek mérése nem jellemző, még a mérés módszertani problémái is elhanyagoltak. Egy nemzeti szintű mérés mellett több érv is felhozható. Egy ilyen mérés biztosíthatná, hogy a diákok által különböző tanulási környezetekben – intézményekben, gyakorlati képző helyeken – megszerzett kompetenciák összevethetők. Ez különösen fontos lenne azokban az országokban, ahol a gazdaságban való gyakorlásnak nagy szerep jut.

- A helyi kimeneti vizsgák esetén a diákok kisebb erőfeszítés árán, alacsonyabb teljesítménnyel is megfelelnének, mint egységes nemzeti vizsgák esetén, így ezek a minőséghez, a diákok jobb teljesítményéhez járulhatnak hozzá.
- A nemzeti szinten egységes gyakorlati készségmérések a képesítés hitelét is növelik, pontosabb információt adnak arról, hogy a diák mit sajátított el. Ez megkönnyíti a diák földrajzi és munkahelyi, foglalkozási mobilitását is. Német kutatási eredmények bizonyítják, hogy a nemzeti szintű értékelés pontosabban előrejelzi a teljesítményt, mint egy helyi értékelés által szerzett papír.
- A nemzeti szintű mérés–értékelés költségkímélőbb a helyi kimeneti ellenőrzésnél.
- Megkönnyíti a nem formális és informális tanulás által megszerzett tudás elismerését.
- Támogatja a rugalmasságot és a képzési innovációkat. Így pl. rugalmasan változhatna a tanulószerveződés ideje is – amely most a képzők érdekeinek felel meg – hiszen a megfelelő szintű kompetenciák elsajátításának időigényéhez igazodhatna. Svájci kutatások is igazolják azt az egyáltalán nem meglepő tényt, hogy egy adott szintű termelékenység elérése különböző időt igényel a különböző foglalkozásokban és tanulási környezetekben. A rugalmas tanulói idő motiválná a diákokat a nagyobb tanulási erőfeszítésre, a gyorsabb haladásra.

A hatékonyságot a világosan definiált központi célok és a helyi eszközök rugalmassága és változtatósága közötti egyensúly teremtheti meg, amelyhez a nemzeti szintű egységes mérési–értékelési rendszer kiválóan igazodó eszköz. Ez azért is fontos, mert pl. a vállalati oktatók körében a mérési–értékelési kultúra nem alkalmas megfelelő visszajelzésre a képzésben való előrehaladásról.

## 4. FEJEZET – HOGYAN HASZNÁLJUK KI A MUNKAHELYI KÉPZÉS NYÚJTOTTA ELŐNYÖKET?

Az egyes országok között nagy eltérés van a tekintetben, hogy milyen mértékben élnek a munkahelyi képzés lehetőségével a fiatalok szakmai képzésének fejlesztése érdekében (*lásd a 3. táblázatot*). A munkahelyi képzésnek számos előnye van, de korlátai is vannak. A tanulószerveződéses modellek két fő kihívással kell szembenézzenek. Úgy motiválni a munkaadókat, hogy legyen elegendő képzési hely, egyúttal biztosítani a képzés jó minőségét. Tanulószerveződéssel a legnagyobb mértékben Svájcban, Németországban, Ausztriában és Ausztráliában képezik a leendő szakembereket, a többi országban az említettekhez képest legfeljebb fele-harmada arányban, ha egyáltalán.



### 3. táblázat

A középfokú szakképzésben résztvevők becsült aránya a munkahelyen történő képzés aránya szerint

	A munkahelyi képzés aránya a teljes képzési időn belül				Programonként, intézményenként változó
	75% fölött	50–75%	25–50%	25% alatt	
Ausztrália	++	—	—	—	+++
Ausztria	++	—	—	+++	—
Belgium (Flandria)	—	—	—	++	++
Csehország	—	—	—	++++	—
Dánia	—	++++	—	—	—
Finnország	+	—	—	++++	—
Franciaország	+	—	—	+++	—
Németország	—	+++	—	+	+
Hollandia	—	++	+++	—	—
Norvégia	—	++++	—	—	+
Svédország	—	—	—	+++	++
Svájc	+	++++	—	—	+
Egyesült Államok	—	—	—	++++	—

Jelmagyarázat: A középfokú szakképzési programok becsült aránya

— 0%, + 1-25%, ++ 26-50%, +++ 51-75%, ++++ 76-100%

### A munkahelyi képzés előnyei

A munkahelyi képzésnek négy fontos előnyös tulajdonságát érdemes megemlíteni.

Az első, hogy minőségi körülményeket biztosíthat a tanulás számára. A munka „valódi világában” van a diák, nem szimulációs körülmények között. A drága berendezések könnyebben megismerhetők, hozzáférhetők a munkahelyen, a gyorsan változó technológiák iskolai beszerzése gazdaságtalan volna, vagy egyáltalán nem is lehetséges. Számos általános, szociális stb. kompetencia fejlesztéséhez is kiválóak lehetnek az adottságok, hiszen „élesben megy a munka”, valódi ügyfelekkel, partnerekkel érintkeznek. Finn és dán tanulmányok igazolják, hogy a nem szakmához kötődő készségek is jobban fejlődhetnek a munkahelyen, feltéve, hogy ezekre a képzés során figyelmet fordítanak.

A második előny, hogy minden résztvevő számára információt szolgáltat. A diák számára a rá váró munkakörülményekről, és ez segíti az iskolából a munkába való átmenet során. A munkaadó pedig a diákokról informálódik. Sőt, esetükben az információ többlet a pályakezdők minőségi lefőlését is lehetővé teszi, ami a gyakorlati képzésben résztvevők számára egy fontos motívum a képzésben való részvételre és versenyelőny a képzéstől távol maradó partnerekkel szemben. Ez az előny azokban a foglalkozásokban igen nagy, ahol nem nagy a fluktuáció. Továbbá azokban az országokban, ahol kevésbé rugalmas a munkaerőpiac, ahol drága az elbocsátás, ahol tehát nagyobb kockázata van annak, hogy a kiválasztott munkaerő megfeleljen az elvárásoknak.

A harmadik előny, hogy a munkahelyen értékteremtés is folyik. Egy svájci felmérésben az esetek kétharmadában az ipari tanulók értéktermelése meghaladta a képzés költségeit. Németországban nem ilyen jó az arány, mert a német diákok kevesebb időt töltenek a termelésben. A nem munkahelyen történő gyakorlat közben jóval kisebb értéktermelés folyik.

A negyedik előny, hogy a képzési helyek kínálata jelzi az adott ágazatban vagy foglalkozásban a munkaerőigényt. Ez csak azokra az országokra – elsősorban a német nyelvterületre – igaz, ahol a képzési kínálat összefügg a munkaerő-kereslettel. Itt a képzési helyek kínálata különösen magas a hiányszakmákban. Ahol a gyakorlati képzés maga is egy profitorientált üzletág, ott természetesen nincs ilyen összefüggés.

## Egyensúlykeresés a munkahelyen és más helyszíneken folyó képzés között

Az előnyei mellett korlátai, hátrányai is vannak a munkahelyi képzésnek. Ezek közül hármat érdemes szemügyre venni.

Az első, hogy bizonyos kompetenciák előnyösebben fejleszthetők nem munkahelyi környezetben. Ilyenek egyebek mellett:

- A szakmai elméleti készségek. Egy hentes pl. az anatómiát jobban/máshogy sajátíthatja el osztálytermi környezetben.
- Veszélyes üzemű és rendkívül drága berendezések bevonása helyett a képzésben érdemesebb szimulációs módszereket alkalmazni.
- A gyakorlati készségek megalapozása számára előnyösebb lehet egy tanműhely, pl. amikor a tanuló először rak fel vagy fest ki egy falat.
- A nem munkahelyi környezetben a tanulók eltérő haladási üteme rugalmasabban kezelhető.
- Mérethatékonyági hátrány lehet, hogy bizonyos készségek fejlesztését nagyobb csoportban gazdaságosabb végezni, mint egy-két tanulóval.
- A képzésben részt vevő cégek eltérő technológiai környezete, termékszerkezete, klientúrája azt jelenti, hogy a képzésben keletkező „lukakat”, hiányosságokat nem munkahelyi környezetben kell pótolni.

A második probléma, hogy nem minden munkahely olyan jó tanulási környezet, mint amilyennek látunk. A cégek sokszor érdekeltőbbek az értéktermelés maximalizálásában, mint a leendő – általuk a tanulói útán nem feltétlenül foglalkoztatott – munkaerő képzésének minőségében. A tanulókkal sokszor képzettséget nem igénylő tevékenységet végeztetnek, és jobb esetben is a szűk, szakma- és cég-specifikus készségeiket fejlesztik. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a munkahelyi képzés külső kontrolljára van szükség.

A harmadik probléma, hogy azokban az országokban, ahol a képzési helyek kínálata követi a munkaerőpiac változásait, ott recesszió, válság idején, illetve gazdaságilag pangó régiókban kevés helyet kínálnak a diákoknak, akik szándékaik ellenére maradhatnak szakképzés nélkül. Az is előfordul, hogy visszaesés idején kifizetődőbb diákokat foglalkoztatni, és ezért bocsátanak el felnőtt, képzett munkaerőt. Ausztráliában a kilencvenes években recesszió idején háromnegyedére esett vissza a kínált képzési helyek száma.

## A hatékony tanulószerszódés

A képzést kínáló munkaadók főleg két előnyös tényező miatt vesznek részt a képzésben. Az egyik a fiatalok értékteremtő hozzájárulása cégük teljesítményéhez, a másik a tanulók „minőségi lefölközése”, közülük a legjobb alkalmazása a tanulói útán. Ezen kívül – a helyi viszonyok függvényében – további ösztönzőkre lehet szükség, hogy a vállalkozóknak megérje tanulókkal foglalkozni.

A két legnagyobb felmerülő költség a tanulók bére, valamint a humán és anyagi források értéke. A bérköltségek nagy szórással váltakoznak az egyes országokban. A minimálbér 30%-ánál általában nem kisebbek, és az utolsó évben elérhetik vagy megközelíthetik a minimálbért. Költség-haszon elemzést a cégek általában nem végeznek, ez nem is lenne egyszerű feladat. Ahol nem profitorientált képzés folyik, hanem a képzési kínálat a munkaerő-kereslethez igazodik, ott a szerint döntenek, hogy mennyire érzékelik hasznosnak a képzést.





A tanulószereződésnek a leendő tanoncok számára is vonzóknak kell lenniük. Ilyen előnyök a bér, a minőségi képzés, és ezt követően a munkaerőpiacra való sima áttevezés perspektívája. A tanuló számára ezek az előnyök persze az egyéb alternatívák előnyeivel összehasonlítva értelmezhetők. Így pl. a szellemi munka, a diploma jövedelmezőségével és munkaerő-piaci perspektívájával.

A lemorzsolódási ráta az egyik beszédes mutatója a tanulószereződéses rendszer minőségének, bár ezt nehéz becsléni a hektikus tanulási utak miatt. Egy 2004-es tanulmány szerint a végzettséghez jutók aránya Angliában 31%, Skóciában 50–60%, Németországban 75% körüli, Dániában kb. 70%, Hollandiában 65–70%, Franciaországban úgy 75–80%. A tanulmány is említi ugyanakkor a módszertani nehézségeket. Az arányok az érdekeltség és a vizsgarendszerek eltérése miatt sem vehetők össze.

A tanulószereződéses rendszerek szabályozásában tehát olyan egyensúlyt kell találni, amikor a cégeknek és a fiataloknak is érdemes bekapcsolódnia a munkahelyi képzésbe, és mindketten annak minőségi lebonyolításában érdekeltek. A szabályozásban nagyon gazdag lehetőségek vannak az egyensúly megtalálásában. Svájcban például elég alacsonyak a tanulók bérei – így a vállalkozók ilyen költségei –, viszont komoly elvárásokkal szembesülhetnek, ami az oktatók képzését vagy a nemzeti tanterv betartását illeti.

További lehetőség bizonyos szakképzési adók kivetése, amely jutalmazza a gyakorlati képzésben való részvételt, illetve adóztatja az attól való távolmaradást. A tanulmány ismerteti néhány általános vagy ágazati szakképzési adót. Ugyancsak ismerteti a dolgozat három országban a tanulószereződés intézményét elősegítő testületek szerepét, amelyek a cégek bekapcsolódását igyekeznek előmozdítani.

A minőségi tanulószereződéses képzés megfelelően felkészült munkahelyi szakoktatókat feltételez, a szakmai és általános készségek megfelelő kombinációjának fejlesztését képes elérni, és hatékony segítséget nyújt a munkaerőpiacra való belépéshez. Az iskolai és munkahelyi képzés ki kell egészítse egymást. A tanuló, az iskola és a munkahely viszonya meghatározó az eredményes képzéshez. A tanulók sokféle feladatot kell ellássanak, a képzés sokszínűsége fontos minőségi mutató. A minőségi standardok segíthetnek elkerülni azt, hogy képzettséget nem igénylő, illetve cég-specifikus feladatokat végeztesse a tanulókkal a munkahelyen. A dolgozat ismerteti a svájci minőségellenőrzés fő elemeit, és erről nemzetközi összehasonlító táblázatot is közöl.

## 5. FEJEZET – SZAKKÉPZÉS-POLITIKÁT TÁMOGATÓ ELEMELK

### Adatgyűjtés a szakképzés munkaerő-piaci következményeiről

A szakképzés lényege, hogy hasznosuljon a munkaerőpiacon. Éppen ezért figyelemre méltó, hogy milyen keveset tudunk arról, hogy mi történik végzés után a fiatalokkal. Ez részben a praktikus – módszertani, finanszírozási – nehézségekkel magyarázható, de legalább annyira azzal, hogy az autonómiát élvező szakképző intézmények nem érzik, hogy a munkaadókkal szemben felelősségük lenne, általuk elszámoltathatók lehetnének. A diákok iskola- és szakmaválasztása is könnyebb lenne, ha informáltabbak lennének a végzés utáni lehetőségekről.

A szakképzés kimenetéről nyert információ megszerzésének egy lehetséges módja a pályakövetés intézményesítése. Erre először a felsőoktatási kibocsátásnál került sor sok országban, de ez terjedőben van a középfokú szakképzetknél is. A dolgozat az ír és az ausztrál példákat ismerteti. Egy másik lehetséges megközelítés, amely a skandináv országokban terjedt el az egyes diákokról nyert adatoknak a későbbi, róluk szóló munkaerő-piaci adatokkal való közös adatbázisba szervezése. Mindenkinek van egy személyes azonosítója, amelynek segítségével az oktatási, foglalkoztatási és adózási adatbázisok összekapcsolhatók. Ezek persze komoly adatvédelmi óvintézkedéseket igényelnek, de ahol ezt sikerül megvalósítani, ott rendkívül

hatékony információs bázist eredményeznek. Az adatgyűjtés, adatbázis-építés és -elemzés, a pályakövető rendszer, egy longitudinális vizsgálat működtetése mind pénzbe kerül, ami bevezetésük előtt költséghatékonysági becsléseket igényel.

Az egyes országok különböző módon gyűjtenek adatokat a szakképzés munkaerő-piaci következményeiről, mint az alábbi ábra mutatja.

#### 4. táblázat

*Az információgyűjtés módja a képzés munkaerőpiacon való hasznosulásáról*

*A középfokú szakképző programok becsült aránya, amelynek kimenetéről adatgyűjtés folyik az egyes országokban*

	Rendszeres munkaerő-piaci felmérés	Longitudinális vizsgálatok	Végzettek pályakövető felmérése	Népszámlálás
Ausztrália	+++	—	+++	+++
Ausztria	+++	—	—	+++
Belgium	+++	+++	—	+++
Csehország	+++	+++	+++	—
Dánia	+++	+++	+++	—
Finnország	+++	—	+++	+++
Franciaország	—	—	+++	—
Németország	—	—	—	+++
Magyarország	—	+	++	—
Hollandia	+++	—	+++	—
Norvégia	+++	+++	+++	—
Svédország	++	—	+++	—
Svájc	+++	+++	—	+++
Törökország	+++	—	+++	—

*Jelmagyarázat: A középfokú szakképzési programok becsült aránya*

— 0%, + 1-25%, ++ 26-50%, +++ 51-75%, ++++ 76-100%

### A tényeken alapuló politikaformálás erősítése

A magas színvonalú szakpolitika-alakítás erős empirikus adatháttérrel feltételez, a fő kihívásoknak, a várható eredményességnek, valamint a költségeknek és a szakpolitikai intézkedések keresztülvihetőségének az elemzését, becslését igényli. Az ezzel kapcsolatos felelőségek és terhek rendszerint megoszlanak a minisztériumok – jellemzően az oktatási és a foglalkoztatási tárcák –, a jellemzően a szociális partnereket is magukban foglaló testületek, valamint más hatóságok, kutatóintézmények és képző intézmények között. Nem igazán hatékony, ha egy nemzeti szakképzési kutatóhely monopóliumot élvez ezeken a területeken. Egyes feladatokat célszerű központilag, másokat független, külső szereplők által elvégeztetni. A tanulmány függelékében néhány ország nemzeti szakképzési kutatóintézetéről ad áttekintést.

### A pályaaorientációs tanácsadás munkaerő-piaci szempontú megerősítése

A fiataloknak világos érvekkel kell elmagyarázni, hogy miért érdemes egy adott pályát választaniuk. Éppen ez a pályaaorientációs tanácsadás feladata. A tanácsadásra mindenképpen sor kell kerülnön a legfontosabb döntések előtt, mint az általános vagy szakképzésben való továbbtanulás, vagy egy konkrét szakma válasz-

tása. Ha a fiatalok rosszul döntenek, vagy kényszerválasztásra kényszerülnek, annak magasak a társadalmi költségei. Csökkentik a tanuló motiváltságát, így teljesítményét is, könnyebben kimaradnak a programból.

Sok országban magukban a szakképző intézményekben történik a pályaorientáció. Ez azért problémás, mert ők abban érdekeltek, hogy saját kínálatukból ajánljanak a fiataloknak. Különösen azokban a rendszerekben van ez így, amelyekben a diáklétszámon alapszik a finanszírozás, és különösen demográfiai hullámvölgy esetén.

Németországban – amelynek példáját részletesen ismerteti az anyag – a foglalkoztatási hivataloknak és az iskoláknak közös feladata a pályaorientációs tanácsadás. Ennek legalább két évvel az adott iskolai program befejezése előtt meg kell kezdődnie, és figyelembe veszi a diák és a munkaerőpiac igényét, érdekeit egyaránt. A tanácsadásra egyénileg és csoportosan is sor kerülhet, olykor az iskolában, máskor a helyi foglalkoztatási hivatalban. A tanárok és a foglalkoztatási hivatalok szakemberei közös továbbképzéseken vesznek részt.

A tanulmányban közölt, a 2006-os PISA adatbázis alapján készült ábra szerint Magyarország azon országok közé tartozik, ahol az iskolák legkisebb hányadában van intézményesített, órendbe épített pályaorientáció. A hazai 40%-kal szemben az országok nagyobbik felében az intézmények 70%-ot meghaladó részében van pályaorientáció, néhány országban ez az érték a 90%-ot is meghaladja.

### **A tényadat háttér aktivizálása: elemzés, értékelés**

A szakpolitikai intézkedések bevezetésének előzetes elemzésére van szükség, annak megítélésére, hogy mit lehet ettől remélni, majd értékelésre és hatáselemzésre, amelyek a kitűzött és remélt célokkal vetik egybe a megvalósulást. Itt fel kell vázolni a lehetséges alternatív intézkedéseket, ezek költség-haszon elemzését kell elvégezni, az előnyök és hátrányok időbeni és az egyes érintett szereplők közötti megoszlását vizsgálni, számba venni a kockázatokat is. Megítélni, hogy a remélt előnyök mennyire bizonyosak vagy bizonytalanok.

A kitűzött szakpolitikai célok mérhetőek kell legyenek. Egyebek mellett az alábbi eredményindikátorok képzelhetők el:

- A diákok, a szakképző intézmények és a döntéshozók releváns ismeretei a munkaerőpiacról
- A munkaadók elégedettsége
- A szakképzésben végzettek foglalkoztatási rátája és kereseti viszonyai
- Költség- és hatékonyságindikátorok
- Az egyenlőség, méltányosság, társadalmi igazságosság indikátorai

Szisztematikusan fel kell becsülni az alternatívák költségeit, a hasznokat és a kockázatokat. Az adott foglalkozáshoz köthető kompetenciák meglétét esetleg a szakmában való foglalkoztatással lehet becsülni, a keresetek a képzés minőségére utaló visszajelzésre szolgálhatnak, a hosszú távú foglalkoztathatóságot 5–10 évvel későbbi foglalkoztatási ráták mérhetnék, a tanulási kompetenciák meglétét pedig a felnőttkori képzési aktivitás.

### **Az érintettek bevonása a szakpolitika formálásába**

A munkaadók bevonása mellett több érv is szól. Ők látják legjobban, hogy a képezések mögötti tartalom mennyire felel meg az aktuális igényeknek. Az ő bevonásuk a kezdetektől nagyobb sikerrel kecsegtet a szakpolitikai intézkedések bevezetésekor. Részvételük a politikaformálásban azt is eredményezi, hogy az egész rendszert jobban átlátják, megértik, és ha megértik, csak akkor képesek aktív alakításukba érdemben beleszólni.

A dolgozat egy táblázatban részletesen felvázolja, hogy a munkaadók bevonásának milyen módja lehetséges a szakpolitikai témák meghatározásában, a szakpolitikai intézkedések kidolgozásában, azok implementációjában majd értékelésében. Ezekre az OECD-tagországaiból konkrét példákat is említ.

A szociális partnerek, kiemelten a munkaadók bevonásának több különböző modellje működik a fejlett országokban. Az iskolai szintű bevonásnak fontos előnye, hogy az iskolák és a potenciális munkahelyek között kapcsolatot létesít, és bátoríthatja a tanárok és oktatók cseréjét is.

A munkaadók bevonása akkor lehet igazán eredményes, ha az a munkaadók ernyőszervezetein keresztül történik. Ha csak egyes vállalatokkal való kapcsolatra építenénk, akkor a legelőnyösebb helyzetű, legnagyobb vállalatok irányába torzulna a befolyás. Valamilyen, pl. ágazati reprezentáció sokkal jobb eredménnyel kecsegtet. A munkaadók mellett a szakszervezeteknek a szakpolitikai intézkedések kidolgozásába való bevonása is fontos, érdekkiegyensúlyozó szerepet biztosíthat.



## ECVET: from principles to practice

Synthesis report , 4–5 December 2008 – Paris

Education and Culture DG, CEDEFOP

---

## ECVET<sup>1</sup> : az elmélettől a gyakorlatig

A 2008. december 4–5-i párizsi szemináriumról készült összefoglaló

*Az összefoglalót készítette: Mártonfi György*

Az Európai Bizottság és a CEDEFOP közösen szervezte mintegy 70 résztvevővel – döntéshozókkal, szakképzéssel foglalkozó intézmények képviselőivel, stb. – azt a szemináriumot, amelyen az ECVET már csak politikai jóváhagyásra váró elvi kereteinek az ismeretében a bevezetéssel kapcsolatos gyakorlati kérdéseket vitatták meg. Ugyancsak téma volt az alternatívák kérdése, amelyek a különböző nemzeti rendszerekhez igazítják a kreditrendszert. A szeminárium legfontosabb gondolatait, ajánlásait egy 19 oldalas anyagban foglalták össze; az egyes előadások az internetről letölthetők<sup>2</sup>.

## AZ ECVET LEGFRISSEBB<sup>3</sup> FEJLEMÉNYEI

A szemináriumon a CEDEFOP és az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Igazgatóságának képviselője ismertette az ECVET-tel kapcsolatos elveket. A legfrissebb előterjesztés az alábbi ajánlásokat hangsúlyozta:

- az ECVET-et önkéntes alapon lehet alkalmazni;
- az ECVET hozzájárulhat a munkaerőpiac és a képzési rendszerek kapcsolatához;
- az ECVET és az ECTS<sup>4</sup> egymást kiegészítik;
- az ECVET az EQF<sup>5</sup> valamennyi szintjén releváns;
- a bevezetést tesztelő projektek támogatják;
- az ajánlást 5 év múlva felül kell vizsgálni;
- az ECVET bevezetésével párhuzamosan az ECVET felhasználóiból egy networköt hoz létre a Bizottság.

A plenáris ülés előadói hangsúlyozták az ECVET és a többi európai kezdeményezés (EQF, Europass, a nem formális és informális tanulás elismerése, EQARF<sup>6</sup>) közötti kapcsolódási lehetőségeket. A Bordeaux-i Communiqué<sup>7</sup> előkészítő anyagban<sup>7</sup> a szakértők jelezték a nemzeti fejlesztések alábbi legfontosabb, az ECVET bevezetését elősegítő témáit:

- az iskolarendszerű szakképzés, a szakmai továbbképzés és a felsőoktatás kapcsolódására irányuló törekvést;
- a szakképzéshez, és általában az oktatáshoz való hozzáférésnek és az egyenlőségnek, társadalmi igazságosságnak a javítását;
- a poszt-szekunder szinten és a felsőoktatásban megvalósuló szakképzés arányának növelését;
- a képzési utak rugalmasabbá tételét.

2008-ban egy pályázatot követően tíz, 2–3 éves futamidejű nemzetközi kísérleti projekt finanszírozására került sor<sup>8</sup>, amelyek az ECVET egyes aspektusait kutatják, tesztelik. *Ezek fő témái:*

- az erős határon átnyúló mobilitással jellemezhető régiók;
- a felnőttképzés azokban a szektorokban, ahol erős a munkaerő-mobilitás;
- azon gazdasági ágazatok, ahol a nemzetköziesedés erős (pl. autóipar);

2 <http://ecvet.teamwork.fr/docs/>

3 Az itt ismertetett dokumentum keletkezése óta az Európai Parlament Oktatási és a Kulturális Bizottsága is tárgyalta egy előterjesztést, és a cseh elnökség által szervezett konferencián, 2009. május 20-án, Prágában is az ECVET volt az egyik fő téma. (Mártonfi György)

4 European Credit Transfer and Accumulation System, azaz az Európai Kreditátviteli és Felhalmozási Rendszer, amelyet a felsőoktatásban használnak

5 European Qualification Framework, azaz az Európai Képesítési Keretrendszer

6 European Quality Assurance Reference Framework, azaz Európai Minőségbiztosítási Referenciakeret

7 [http://www.CEDEFOP.europa.eu/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=515](http://www.CEDEFOP.europa.eu/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=515)

8 Kettőben magyar résztvevővel.

- a transzverzális készségeket erősen igénylő KKV-k.

A szemináriumon a projektek képviselői röviden beszámoltak a projektek terveiről.

## TEMATIKUS SZEKCIÓK

### I. A képesítések transzparenciája

Ebben a szekcióban a holland és a francia rendszert, azoknak az ECVET-tel való kompatibilitását ismertette két szakember. Az előadásokat követő viták legfőbb következtetései, amelyek a képesítések transzparenciájának növelését, és így a mobilitás elősegítését szolgálják a következők voltak:

- Egy nemzeti szakképzési rendszeren belül a transzparencia úgyszólván magától értetődő, hiszen a terminológia közös, a reálfolyamatok közismertek. Nemzetközi szinten ez már nem igaz. Egy írott dokumentum egyedül nem képes a közös értelmezést biztosítani. A terminológia közös értelmezését, a reálfolyamatok átláthatóságát kell elérni, és erre már a képesítések tervezésénél is figyelemmel kell lenni.
- Ezeknek a nehézségeknek a legyőzéséhez a kiindulópont azon foglalkozások közös megfogalmazása, értelmezése, amelyekben a képesítések alapulnak. Két hasonló nevű képesítés hasonló, de akár nagyon eltérő foglalkozások gyakorlásához is vezethet. A képesítések összehasonlíthatóságát nagyban elősegíti, ha azokat szintekkel és tanulási eredményekben megfogalmazott egységekben írják le. Ez áthidalhatja a hagyományokban gyökerező és a terminológiai különbségeket, mint pl. a kompetencia értelmezését, amely valahol átfogó terminus, máshol a tanulási eredményekre utal.
- A rendszerek abban is különböznek, hogy milyen mértékben rugalmasak. Egyes országokban a helyi munkaerő-piaci igényekhez igazodás, a képzők autonómiája a rendszer része, máshol ez rendszeridegen, a standardizálás magasabb fokú. Ezek a rendszerek más igényelhetnek pl. nemzetközi mobilitás esetén. A kevésbé rugalmas rendszerek az otthon elsajátítottakkal azonos tanulási eredményeket kívánnak meg, míg a rugalmasabb tartalomszervezést megengedő rendszerek esetleg éppen azt tekintik a nemzetközi mobilitás legnagyobb hozadékának, hogy olyan tanulási eredményeket eredményez, amelyek otthon nem lennének realizálhatók.
- A transzparenciával kapcsolatban az értékelés és validáció kérdését is felvetették: ki, milyen procedúrával értékeli. Az értékelési folyamatokat és módszereket is átláthatóvá kell tenni, különösen a bizalom megteremtése miatt.

### II. A képesítések egymás utáni megszerzésének lehetősége

A szekcióban a román és a belgiumi vallon rendszert ismertették, és a két képesítési rendszer számos azonoságát (pl. munkaköri leírásokból indulnak ki a képesítések megtervezésekor, fontos szerepet játszanak a tanulási eredmények) és eltérését (pl. a képzési programok központi vs. helyi fejlesztését, az értékelés kritériumait) azonosították.

Az előadásokat követő, a képesítések egymás utáni megszerzésének támogatására vonatkozó vita főbb megállapításai az alábbiak:

- A kredittranszferhez fontos, hogy az illetékesek könnyen be tudják azonosítani, hogy mi transzferálható. Ezt a tanulási eredmények egységeinek alkalmazása elősegítheti. Itt azonban a túl nagyra szabott tanulási eredmény egységek akadályozhatják a kreditbeszámítást egy másik rendszerben. A mobilitás érdekében a tanulási eredmény egységek kisebb egységekre bontása ajánlható.
- Az értékelés minőségbiztosítása bizalomnövelő eszköz lehet.
- A nemzetközi mobilitás elősegítéséhez egy lehetőség, hogy azokban a szektorokban, ahol a nemzetközi munkaerő-áramlás jellemző, közös standardokat alakítsanak ki.

- A más rendszerben történő értékelésekkel kapcsolatos nehézségek leküzdéséhez fontos, hogy az értékelések módszertana és tartalma releváns legyen az elvárt tanulási eredmények szempontjából. Mobilitás esetén a partnerségekre bízható, hogy kölcsönös bizalom vagy egy közösen megállapított eljárásrend alapján döntenek a beszámításról. Ahol pedig a „holisztikus” záróvizsga jelentősége nagy (mint Romániában vagy Belgium francia nyelvterületén), ott garantálni kell, hogy csak azok kaphassák meg egy foglalkozás gyakorlására jogosító képesítésüket, akik a megkívánt tanulási eredményekről számot adtak.

### III. ECVET partnerségek és a mobilitás elismerése, beszámítása

A szekcióban elhangzó két bevezető előadás két erősen eltérő képesítési rendszert, az angolt és az osztrákot mutatta be. Ausztriában a fiatalok szakképzése jól megalapozott, pontosan definiált programokra épül, Angliában egy kredit alapú képesítési rendszert vezettek be, amelynek egyik fő célja az egész életen át tartó tanulás támogatása.

Ausztriában a világosan definiált képzési utak között van némi átjárás ugyan, de a beszámításnak nincsen rendszere. A kredit koncepciónak nincs hagyománya, a kreditpontok megjelenését a kvalifikációs rendszer kohéziójának és megbízhatóságának bomlasztásaként értelmezik. Angliában ugyanakkor krediten nyugszik a rendszer logikája, és bármilyen tanulási körülmények közötti eredményt honorál, fókuszában nem a program, hanem a tanuló áll. A diákok ugyanahhoz a képesítéshez így különböző képzési utakon juthatnak el. Az angol rendszer fontos tulajdonsága, hogy a kreditet a tanulóhoz rendeli. A tanuló joga, hogy krediteket gyarapításával egy képesítéshez jusson. Ebben a rendszerben ezért nincs szükség a mobilitási partnerségek szabályozására sem.

Az előadásokat követő vitában felhívták a figyelmet arra, hogy az ECVET-nek nagyon eltérő tanulói célcsoportjai vannak: az iskolarendszerű szakképzés diákjai, a felnőttek továbbképzésében résztvevők, vagy a nem formális és informális tanulás révén szerzett kompetenciák elismerését igénylők. A vitában a tanulók igényein és az egész életen át tartó tanuláson volt a hangsúly, hiszen a munkaerőpiac igényei változnak, a dolgozók át- és továbbképzése egyre nagyobb szerepet kap az egyén és a vállalat életében is.

Megállapították, hogy a mobilitás során tanultak elismeréséhez nélkülözhetetlen a bizalom, amelyet az érintettek bevonásával lehet csak megteremteni. Ehhez nemzeti és európai szinten is előkészítő munkára van szükség (tanulási eredményekkel való leírások, az „egységek” alkalmazása, EQF-szinthez rendelés). Néhány ország képesítési rendszerében valószínűleg változtatni kell bizonyos elemeket, hogy együtt tudjon működni másokkal.

A szekció fontos üzenete, hogy nem reális azt elvárni, hogy az ECVET előkészítése teljes egészében alulról építkező folyamat lesz. E mellett felülről irányított lépésekre, és a két folyamat koordinálására is szükség lesz. Nemzeti szinten a legtöbb esetben az alábbi szakpolitikai kezdeményezésekre lesz szükség:

- A képesítéseknek a tanulási eredményekben megfogalmazható leírása.
  - A szakmai képesítéseknek az EQF szintjeihez való besorolása, hogy a kredittranszferre a megfelelő szinten kerülhessen sor.
  - Meg kell határozni az ECVET-ben illetékes testületeket, akik az értékelésre, validációra, beszámításra, vagy egy megállapodás (*memorandum of understanding*) megkötésére jogosultak.
- A mobilitást jobban elősegítheti egy multilaterális megegyezés, mint bilaterális szerződések sorozata.





## AZ ECVET TESZTELÉSÉT ÉS BEVEZETÉSÉT TÁMOGATÓ FŐ ÜZENETEK

Ami négy éve még szinte lehetetlennek tűnt, az ECVET bevezetése, az 2009-ben a küszöbön áll, bár egy hosszabb folyamat során valószínűleg csak meg. Az üzenetek hat gondolatot részleteznek.

1. Konkrét területekre kell koncentrálni, ahol az ECVET hasznosulása nyilvánvaló. Ilyenek:
  - a. a határon átnyúló területek;
  - b. olyan ágazatok, ahol a dolgozók mobilitása jellemző;
  - c. olyan ágazatok, ahol a nemzetközi tanulás fontos szerepet játszik;
  - d. olyan területek, ahol a dolgozó képzettségét sürgősen emelni kell.
2. Az ECVET az egyéb európai eszközökkel kiegészítő szerepet fog játszani. Ezt nemzetközi, de nemzeti szinten is hangsúlyozni kell.
  - a. Az EQF által generált folyamat biztosítja, hogy az ECVET a megfelelő szinten működhessen, és fordítva, referenciákat fog nyújtani a tanulási eredmények nemzeti szintű leírásához.
  - b. Az EQARF közös referenciákat kínál, amelyek a képesítések kialakításához és transzparenciájához is használható lesz.
  - c. A nem formális és informális tanulás validálási fejlesztései útmutatókat fognak adni arról, hogy hogyan lehet elismerni a más körülmények között megszerzett tudást.
  - d. Az Europass segíti a tanulás dokumentálását.
3. A különböző igényekhez különböző megoldások alkalmasak. El kell fogadni, hogy az implementáció első szakaszában a rendszerek különböző mértékben szembesülnek olyan nehézségekkel, mint hogy:
  - a. a rendszerekben eltérő mértékben vannak jelen az ECVET elvi alapjai (pl. a tanulási eredmények stb.);
  - b. a célok inkább a nemzeti rendszeren belüli, avagy a nemzetközi mobilitást kívánják támogatni az ECVET-tel;
  - c. a rendszerek különböző rugalmasságot engednek meg.
4. Világos, a felhasználók számára egyszerűen használható rendszert kell kialakítani. Az elvek világosak és egyszerűek. A bevezetéshez be kell vonni az érintetteket, és széles körben kommunikálni az ECVET előnyeit, az általa nyújtott többletet.
5. A megfelelő szinteken kell kommunikálni az ECVET-ről az egyes csoportoknak.
  - a. A különböző tanulói csoportoknak,
  - b. a munkaadóknak,
  - c. a képzőknek,
  - d. a döntéshozó szakpolitikusoknak.Eppen ezért egyetlen felhasználói útmutató nem lehet alkalmas valamennyi csoport számára.
6. Meg kell ismerni a meglévő eszközöket, gyakorlatokat, megközelítéseket, módszereket. Ezeknek pl. egy on-line platformon való megosztása is elképzelhető.

## The added value of National Qualifications Frameworks in implementing the EQF

*European Qualifications Framework: Guidance And Support Note 2.*

Jens Bjørnåvold and Mike Coles

Education and Culture DG, CEDEFOP, 2009

---

## A Nemzeti Képesítési Keretrendszerek hozzáadott értéke az EKKR megvalósításában

*Az Európai Képesítési Keretrendszer: útmutató és magyarázó jegyzetek 2.*

*Az összefoglalót készítette: Derényi András*

## ELŐSZÓ<sup>1</sup>

Ez a jegyzet azoknak az európai (közösségi) és nemzeti politikai tervezőknek (*policy makers*) és képzési szakembereknek készült, akik az Európai Képzési Keretrendszer (EKKR) megvalósításában közreműködnek. Ez a jegyzet a második az EKKR referencia dokumentumok sorozatában, és az EKKR céljainak nemzeti szintű előremozdításában megjelenő kihívásokra fókuszál.

A jegyzet fontos célja, hogy támogassa az EKKR nemzeti szintű megvalósításának eszközét jelentő Nemzeti Képzési Keretrendszerek (NKKR) tervezését és kialakítását. Az EKKR Ajánlás<sup>2</sup> ugyanis 2010-ig arra hívja a tagállamokat, hogy kapcsolják képzési rendszerüket az EKKR-hez úgy, hogy

- átlátható módon megfeleltetik saját képzési szintjeiket az EKKR-ben kialakított szinteknek; és ahol ez adekvát;
- Nemzeti Képzési Keretrendszert hoznak létre a nemzeti jogalkotással és gyakorlattal összhangban.

A legtöbb európai ország, amely részt vesz az Oktatás és képzés 2010 munkaprogramban, hasznosnak találta, hogy az EKKR céljaira és hatókörére reflektáló NKKR-t fejlesszen, ami jelzi az NKKR-ek lehetséges előnyeiről való széles körű egyetértést. Tény, hogy 2004-ben alig néhány – közte mindössze négy európai – ország rendelkezett NKKR-rel<sup>3</sup>, ám azóta jelentősen felgyorsult a fejlesztő munka. Nemzetközi lavina-effektusról beszélhetünk: ma a világ több mint 50 országában van keretrendszer, és legalább 20 tervezi, hogy létrehozza azt.<sup>4</sup> Ebben a helyzetben a nemzeti szakértők számára előnyös lehet rendszeres párbeszédbe és tapasztalatcserébe bonyolódni az NKKR-ek tervezéséről és kialakításáról.

Ezt a rendszeres tapasztalatcsere iránti igényt ismerte fel a 2008-ban létrejött EKKR Tanácsadó Csoport, illetve részben kiszolgálta egy sor társaktól tanulási alkalom (*peer learning activity*; PLA)<sup>5</sup>, amelyet a 26 ország részvételével szerveződött Tanulási eredmények elismerése klaszter szervezett. [Magyarország a megalakulás óta tagja ennek a klaszternek. – *Derényi András*] Ezek a PLA-kon folyó megbeszélések egyre erőteljesebben fókuszáltak azoknak a hozzáadott értékeknek a típusaira, amelyeket az NKKR hozhat az egyes országok számára. Ez a jegyzet nagymértékben alapoz az említett PLA-kon folyó rendszeres tapasztalatcserékre és célja, hogy a szélesebb közönség számára is hozzáférhetővé tegye azokat.

*A jegyzet hét fejezetre bontva tárgyalja különböző aspektusokból az NKKR előnyeit:*

1. Bevezetés – és miért most van itt az idő az NKKR hozzáadott értékének számbavételére? (terjedelem: bő 1 lap)
2. Az NKKR alapvető fogalmai (terjedelem: 4 lap)
3. Miféle hozzáadott értéket kínál az NKKR? (terjedelem: 8 lap)
4. Az NKKR kiépítése – kérdések és esélyek (terjedelem: 2 lap)
5. Az NKKR-ek modelljei (terjedelem: 3 lap)
6. Támogatás kiépítése az NKKR-hez (terjedelem: 3 lap)
7. Konklúziók (terjedelem: 0,5 lap)

Az alábbiakban fejezetenként röviden áttekintjük az NKKR előnyeit, kockázatait.

1 [ ] zárójelben olvashatók az összegzést készítő megjegyzései.

2 *Recommendation of the European Parliament and the Council*, 2008. április 23.; Official Journal of the European Union, C 111, 6.5.2008 (Elérhető a [www.oktataskepzes.hu](http://www.oktataskepzes.hu) weboldal Tudástár/Az Európai Unió oktatási stratégiája – stratégiai dokumentumok menüpontból)

3 Írország, Franciaország, Málta, Egyesült Királyság, valamint Dél-Afrika, Ausztrália, Új-Zéland

4 Ezeket a folyamatokat olyan nemzetközi szervezetek stimulálják, mint az OECD vagy az ILO.

5 Budapesten 2007-ben, Krakkóban, majd Londonban 2008-ban [Berlinben és Máltán 2009-ben] (A PLA-k összefoglalói elérhetőek a [www.oktataskepzes.hu](http://www.oktataskepzes.hu) weboldal Szakértői fórumán, melyhez a honlapon való regisztrálás után az [info@tka.hu](mailto:info@tka.hu) email címen lehet hozzáférést kérni.)

# 1. BEVEZETÉS – ÉS MIÉRT MOST VAN ITT AZ IDŐ AZ NKKR HOZZÁADOTT ÉRTÉKÉNEK SZÁMBAVÉTELÉRE?

A jegyzet célja az NKKR-ek tervezése, fejlesztése és megvalósítása során szerzett nemzeti tapasztalatok összegzése és kommentálása. Nemcsak az NKKR hozzáadott értéke, hanem lehetséges korlátai is szóba kerülnek, hangsúlyozva a realizmus és a körültretekintés szükségességét. A jegyzet annak kiemelésével kezd, hogy az NKKR-ek két fő szinten fontosak:

- egyrészt támogatják az EKKR megvalósítását;
- másrészt egyre erősebb mértékben befolyásolják az oktatás és képzés, valamint a képesítési rendszerek nemzeti reformjait, különösen az LLL (*lifelong learning*) és az élet minden területére kiterjedő tanulást (LWL – *life-wide learning*) illetően.

[Azok, akik a tanulási eredmények (*learning outcomes*) alkalmazását tanulmányozzák, az EKKR és nyomában a létrejövő NKKR-ek egyik fontos – ha nem a legfontosabb – szerepét abban látják, hogy a tanulási eredmények alapú tanulásszervezési szemlélet hordozóiként annak elterjesztését és elfogadottságát segítik. – *Derényi András*]

Az NKKR nem új idea, a szakmai szervezetek évszázadok óta számos országban ellenőrzést gyakoroltak a szakma művelésének joga felett egy világosan definiált szakmai skill hierarchia mentén. Párhuzamos hierarchiakat tartottak fenn az egyetemek is, amelyek az akadémiai előmenetel széles körben elfogadott szabályozói voltak nemzeti és nemzetközi viszonylatban. Ezek a példák előfutárai a mostanában létrejövő szektorális, nemzeti és nemzetközi képesítési keretrendszereknek. A modern képesítési keretrendszerek újdonsága abban áll, hogy megjelent a kormányok érdeklődése/érdekeltsége olyan átfogó keretrendszerek létrehozásában, amelyek magukban foglalják a különböző oktatási és képzési szektorok (általános, szakképzési és felsőoktatási) képesítéseit. Az új keretrendszerek ezért gyakran kapcsolódnak LLL stratégiákhoz, és számos esetben nyitottak a formális képzés világán kívül, a munkában, a múltban végbement tanulásra. A modern keretrendszerek túlmennek az osztályozó szerepen (képesítési mátrix, GRID) és képesítések egymáshoz való kapcsolódási módjainak újradefiniálását célozzák, valamint annak befolyásolását, hogy a társadalom hogyan értékeli és veszi használatba azokat. A modern keretrendszereket ezért úgy lehet leírni, mint „*víziváral rendelkező eszközöket*”, amelyek megkérdőjelezzik a jelenlegi oktatási és képzési gyakorlatot, és kikezdi a meglévő szakmai és szektorális érdekeket. Egy NKKR létrehozása ezért egy sor technikai jellemző (szintek és deskriptorok mátrixa) feletti egyetértés kialakításánál jóval több: egy párbeszédre és kölcsönös bizalomra épülő (intézmény-közi és szektorok közötti) platform létrehozása.

Az EKKR 2004-től kezdődő kialakítása nagymértékben katalizálta azt a folyamatot, amelyben most a legtöbb európai ország NKKR-t vezetett be vagy annak létrehozásán fáradozik. Az *Oktatás és képzés 2010* munkaprogramban részt vevő 32 ország közül 30 egyértelműen jelezte elkötelezettségét NKKR működtetésére. A felsőoktatás bolognai folyamata keretében 46 ország felsőoktatásért felelős minisztere vállalta, hogy egy, az Európai Felsőoktatási Térség számára kidolgozott és 2005-ben, Bergenben elfogadott átfogó felsőoktatási keretrendszerhez saját országa felsőoktatása csatlakozik. Számos ország – saját kezdeményezésre – a szakképzésre vonatkozó képesítési keretrendszer kialakításába kezdett. Ezek a folyamatok a tapasztalatok rendszeres cseréjének egyedülálló lehetőségét kínálják.



## 2. AZ NKKR ALAPVETŐ FOGALMAI

Az NKKR fejlesztések mentén zajló diskuszió tisztázott néhány kulcskonceptiót, amelyet a jegyzet ezen fejezete egyenként röviden tárgyal, sok esetben definíciós kísérleteket is közölve, illetve körüljárva ezek korlátait, következményeit. Ezek sorban: a NKKR és a képzési rendszer közti fogalmi különbség, a képzés formális definíciójának korlátai, a tanulási eredmények egyes szintjeinek jelentősége, a tanulási inputok és tanulási eredmények, mint gyakran használt ellentétpár közti alapvető különbség, a kompetencia kontextualizált tanulási eredményként való használatának jelentősége, az NKKR-en belül jelentkező eltérések iránti türelem szerepe, végül a keretrendszerek, mint vízióval rendelkező eszközök. A szöveg az OECD (2007), a CEDFOP (2008) és (2009) és az EKKR Ajánlások definícióit használja, és jóval sűrűbb annál, hogysen egy összefoglalóban tömöríteni lehetne megállapításait; azt azonban érdemes kiemelni, hogy az alapvető elgondolások, kulcsfogalmak körüljárásával e fejezet nagymértékben segít tisztázni az olvasó számára ezen fogalmak és az ezekből építkező NKKR természetét, jellemzőit, működésmódját. [Ézért az NKKR fejlesztői számára e fejezet „kötelező olvasmány”. – *Derényi András*]

## 3. MIFÉLE HOZZÁADOTT ÉRTÉKET KÍNÁL AZ NKKR?

Ez a fejezet – amely végül is a teljes dokumentum címét visszhangozza és arányait tekintve is a leghangúlyosabb eleme a jegyzetnek – azokat az aspektusokat tekinti át 11 alfejezetre bontva, amelyek az NKKR bevezetése nyomán hozzáadott értéként megjelenhetnek. Nyilvánvaló, hogy az NKKR képessége hozzáadott érték létrehozására erősen függ a nemzeti kontextustól, a keretrendszer szerkezetétől, illetve a megvalósítási, bevezetési folyamat mikéntjétől, továbbá a bevezetésével együtt járó más reformelemek, szakpolitikák jellemzőitől. Ezek kitétetett jelentősége miatt nehéz pontos listát összeállítani az előnyökről. A szerzők végül is tíz olyan lehetséges előnyt vesznek sorra, melyek (vagy amelyek egy része) megjelenhet.

### I. A képzések konzisztenciája javul.

Mivel mind a tanulók, mind a munkatevékenységek, mind a képzési szolgáltatók és képzési szervezetek, mind pedig a képzések tulajdonosai diverzifikálódnak, a képzések is egyre diverzifikáltabbak és komplexebbek lesznek, ami magával hozhatja az inkonzisztencia növekedését, ez pedig a minőség és a bizalom csökkenéséhez vezethet.

A standardok típusainak és a minőségbiztosítási megközelítések meghatározásával az NKKR segíthet az inkonzisztencia csökkentésében. Az NKKR-nek több olyan jellemzője is van, amely ezt eredményezheti: a szintek strukturálása, a tanulási eredmények használata, a képzések létrehozásához és leírásához kialakított szabályok, a képzések elnyerésével, illetve kiadásával kapcsolatos minőségbiztosítási elvárások.

### II. Az átláthatóság növekszik az egyének és a munkaadók számára.

A képzési rendszer növekvő komplexitása következtében a saját életpályájukat tervező/építő egyéni tanulók egyik fő problémája a különböző szinteken és szektorokban elérhető képzések ekvivalenciájának, illetve kapcsolódásának áttekinthetősége. Az inkonzisztencia és a széttöredezetttség miatt komoly nehézséget okozhat a rendszerben egyébként benne lévő lehetőségek kihasználása. A munkahelyek, szektorok között felerősödő munkavállalói mobilitás felerősíti a képzések átvihetőségének biztosítását, amelyhez a képzések jobb megérthetősége és tisztességes megítélése is hozzátartozik.

Az NKKR osztályozó szerepe ebben a helyzetben a tanulók, a szülők, a pályatanácsadók, a munkaadók, a képzési szolgáltatók és a politikai tervezők számára egyaránt világosságot teremthet nemcsak azáltal, hogy jelzi a kapcsolódásokat, átjárásokat, hanem ezek hiányát is, és azt is, hogy lehet-e és hogyan lehet ezeket áthidalni. Az NKKR így a tanulási tanácsadást támogató eszköz is.

### **III. Az egyes képzések átválthatósága (hozzáférése és beszámíthatósága) javul.**

A keretrendszer az egyes képzéseket a jóváhagyott nemzeti képzési rendszer részeként mutatja, a tanulók szélesebb köre számára teszi azt hozzáférhetővé és a tanulás tervezése során az egyén számára könnyebben elemezhető lehetőséggé teszi. Ezekért az előnyökért a képzést jóvá kell hagynia a nemzeti képzési hatóságnak és a releváns érintetteknek (*stakeholders*), ami gyakran minőségbiztosítási mechanizmusok alkalmazását is feltételezi. Egy képzés tanulási eredményeken alapuló szélesebb keretrendszerhez csatlakozásának előfeltétele lehet a kreditszerzés és a korábbi validált vagy tanúsított tanulási események elismerése.

### **IV. A tanulási formák szélesebb köre nyer elismerést.**

Gyakran kritika tárgya a képzési rendszerek merevsége és az a meggyőződés, hogy a formális és programszerű tanulás a képzések megszerzésének egyetlen legitim kontextusa, mert emiatt jelentős egyéni tanulási teljesítmények vesznek el – akár a be nem fejezett képzési programok, akár a formális képzés világán kívüli tanulás esetében.

A tanulási eredmények jelentőségének hangsúlyozásával az NKKR jóval rugalmasabb megközelítések irányába nyithatja ki az oktatási-képzési rendszert moduláris struktúrák, előzetes tanulás elismerése és kreditátviteli eljárások létrehozásával.

### **V. Nemzeti / külső referenciapontként szolgál a képzési standardok számára.**

Az egyéni LLL és LWL igények, valamint a globalizált munkaerőpiac kereslete nyomán a képzési rendszerek egyre inkább kereslet-vezéreltté válnak. Ez, valamint a nemzeti képzések és a munkaerő kompetenciája nemzetközi elismerésének célja magyarázza, hogy a képzési rendszerek miért keresnek referenciapontokat a képzési szolgáltató intézményeken kívül. Ezek fontosak a beáramló külföldi befektetések vonzásához és a globális piacokon a nemzeti termékek és szolgáltatások támogatásához is.

Az NKKR fontos tulajdonsága, hogy külső referenciákból épül fel. Ehhez első fő lépés a képzési szintek és deskriptoraik definiálása és leírása. Minőségbiztosítási kritériumok és eljárások meghatározásával ezek független referenciapontokat jelentenek az intézmények és a szektorok számára. Második fontos lépés egy átlátható és koherens eljárás kialakítása a standardok karbantartására, amely az ebbe bevonandó érintettek egyértelmű kijelölését is magában foglalja. Az NKKR független referenciapontként való működése akkor jön létre, amikor:

- A képzések kezelése regionális és szektorális különbségeinek befogadására is alkalmas szintleíró deskriptorokat használ, amelyek azonban alkalmasak a szintek közötti világos különbségtételre.
- A tanulási eredmények és az ezeken alapuló standardok a különböző érintettek (*stakeholders*) közös nyelvvé válik, és nyilvánvalóvá teszik a tényt, hogy a változatos tanulási feltételek és elvárások mentén számos tanulási lehetőség és tanulási stílus áll az egyének rendelkezésére.
- A tanulási eredmények az elvárt tanulás standardjait definiálják és nem a képzés tartalmát, és az NKKR a minőség és a bizalom fenntartása mellett nyitott a tanulás sokféleségére.



- A keretrendszerben a képezések hitelességét biztosítják azok tervezését és kiadását (értékelését, validálását és elismerését) meghatározó minőségbiztosítási követelmények. Ez nem azt jelenti, hogy az NKKR előír egy adott minőségbiztosítási eljárást (ezek máshol szabályozhatók), hanem azt, hogy az NKKR-be tartozó összes képezésnek minőségbiztosítottnak kell lennie.
- A különböző érintettek közötti bizalom növekedése lehetővé teszi, hogy az NKKR nyitottá váljon más tanulási formákra, miközben megőrzi a hitelességet és a tulajdonjogot (*ownership*).

## VI. A tanulási útvonalak és előrehaladás világossá válnak.

Az egyén számára a képezések kínálata és egymáshoz való viszonyuk zavarosnak tűnik, egyes képezések zsákutcának bizonyulnak. Az NKKR tisztábbá teheti ezt a helyzetet a szintek és deskriptoraik használatával, a tanulási eredmények alkalmazásával (amely erősíti a kommunikációt a képzési szolgáltatók között és lehetővé teszi az egyén számára, hogy különböző módokon érje el a tanulási eredményeket) és a modulok és kreditek használatával. (Néhány NKKR megkülönböztető ismertetőjegye, hogy a képezéseket kisebb egységek/modulok/kreditek struktúrájaként kezeli és írja le.) A tanulási tanácsadás és az informáltság alapvetően segítheti az egyént tanulásának megtervezésében. Magát a keretrendszert a tanulóknak nem szükséges feltétlenül ismernie. A transzfer és előrehaladás megvalósításához elengedhetetlen az érintett szervezetek közötti bizalom, amelyet az NKKR – a rugalmasság és a képezések minőségének megőrzésével – szolgálni képes.

## VII. A képezések hordozhatósága javul.

Ákár a képezéshez vezető út korlátozott rugalmassága, akár a képezések kialakításába korlátozottan bevont érintettek zsákutcás helyzeteket teremthetnek.

Az NKKR az érintettek számára platformot kínál az együttműködés és elkötelezettség erősítésére. Néhány képezés megtervezésében és működtetésében nem vesz részt minden kulcsérintett. A fő kihívás tehát, hogy hogyan lehet „egy asztal köré ültetni” az összes releváns érintettet, és fenntartani az együttműködést, növelni a bizalmat és átvinni azt a hagyományos közösségeken túlra; ehhez a folyamathoz egyre inkább az NKKR látszik alkalmas eszköznek. A bevon(ód)áson keresztüli tulajdonosi érzet létrehozásának kritikus jelentősége összekapcsolódik a kölcsönös bizalom építésének igényével. A kölcsönös bizalom előfeltétele a különböző szintek és szektorok összekapcsolásának. A munkaerőpiac képviselőinek, a szociális partnereknek, és a nemzeti és nemzetközi térben működő magán képzési szolgáltatóknak a bevonására is külön figyelmet kell fordítani.

## VIII. A nemzeti reformpolitikák koherenciája javul.

Az LLL reformprogramok rendkívül széttartók, egyes országokban regionális és nemzeti szintű érdekeket is figyelembe kell venniük, és így fragmentálnak is tűnnek ahhoz, hogy egy képezési rendszer hasznosítani tudja azokat.

Az NKKR fókuszot kínál a reformprogramok menedzseléséhez, és koordinatív funkciót tölthet be a reform irányításában, mivel számos NKKR világos célja, hogy olyan szintstruktúrát építsen ki, amely közös eszközként összehozza az összes, oktatásban és képzésben érintett szektort, és befogadja a képezési rendszer(ek)ben meglévő eltérő célokat. Mindehhez már a tervezési szakaszban be kell vonni a különböző (oktatási-képzési szektoron belüli és kívüli) érintetteket. Az NKKR létrehozása így válik jó alkalommá és okká az oktatási-képzési és a gazdasági szektorok közötti párbeszédre.

## IX. A nemzetközi együttműködés, megértés és összehasonlítás alapja megerősödik.

A politikai tanulás a nemzeti és más, a nemzeti rendszerek fejlesztését eredményező rendszerek megértését igényli. Az EKKR a tanulási eredményeken alapuló fordító eszközként ösztönzi a megértési szándékot, ám az NKKR lehet a kulcs egy ország által elismert és értékelt tanulási típusok megértésében, a képesítések kiadásának, a képesítési rendszer működésének megértésében. Azaz az NKKR-ek a nemzeti képesítési rendszerek jobb nemzetközi megértésének eszközévé válhatnak. Mivel a gazdasági versenyképesség a jó összehasonlításoktól is függhet, a kormányzatoknak is érdekükben állhat, hogy országukban a képesítések egyes szintjei összevethetők legyenek más országokéival. A képesítések fejlődésének és elavulásának dinamikus természete, beleértve a szektorális képesítések jellemzőinek mutációit, a különböző képesítésekért való tanulás mennyiségének és szintjeinek konzisztensebb megalapozását teszi szükségessé.

## X. Ez egyéni tanulók számára jelentkező hozzáadott értékek

Fontos megjegyezni, hogy a fentebb visszatérően jelzett olyan értékeken túl, mint a konzisztencia, transzparencia, átválthatóság, hordozhatóság és előrehaladás<sup>6</sup> javulása az egyén számára, az NKKR közvetlen előnyöket nem az egyének, hanem az érintettek számára kínál (rekrutáló, képző és tanácsadó szervezetek), ők teszik kézzelfoghatóvá az előnyöket az egyének számára. A modulok, a kreditek az NKKR elemeiként olyan eszközök, amelyek a tanulást kevésbé absztrakttá teszik, a tanulás elismerését pedig gyakoribbá és költségkímélőbbé teszik (idő és pénz értelemben egyaránt), ezáltal fenntartva a motivációt és a rugalmasságot is. A jobb és kiterjedtebb LLL és LWL fő céljának elérése érdekében az egyén a legfőbb érintett. Az NKKR valódi hozzáadott értéket akkor hordoz, ha elmondhatjuk, hogy az egyéneket motiválja a tanulásra. Persze a tanulásra motivált egyéneknek nem kell elfogadnia, sőt ismernie sem az NKKR-t. Az NKKR az az eszköz, amely által az egész képesítési rendszer az egyéni igényekre jobban reagáló lesz, és ez a reagáló képesség a hozzáadott érték igazi mérőfoka.

Az itt felsorolt tízes listába nem kerültek bele olyan konkrétabb hozadékok, mint az érintettek csoportjai közötti kapcsolatépítés, a szakképzés, felnőttképzés és felsőoktatás összekapcsolása, a szakképzés közelítése a munka világához, a migránsok képesítései elismerésének elősegítése stb., illetve talán a legjelentősebbnek tekintett előny, a tanulási eredmények használatának terjesztése. Ezek megemlítése azonban hasznos lehet.

## 4. AZ NKKR KIÉPÍTÉSE – KÉRDÉSEK ÉS ESÉLYEK

Az NKKR definiálása és megvalósítása többé-kevésbé elkülönülő szakaszok sorozata. E szakaszok jobb megértése segítheti a nemzeti érintetteket a folyamat megszervezésében és a releváns stratégiai célok elérésében. A szakaszok megmutatják, hogy az NKKR dinamikus és fejlődő eszköz, amelyet folyamatosan felül kell vizsgálni. Az ILO [Nemzetközi Munkaügyi Szervezet – International Labour Organization] (2007) dokumentum három fő szakaszt különít el, és számos kulcsüzenetet sorol fel, amelyek kitöltik és ki is terjesztik a különböző szakaszokat.

*Fő szakaszok:*

- **Cél és érvényesség (hatókör):** azoknak a céloknak a meghatározása, amelyek elérését az NKKR bevezetése elősegíti; továbbá a fejlesztésbe bevonandó képzési és foglalkozási szektoroknak a meghatározása.

6 [Megj.: az előrehaladás (*progression*) láthatóvá tétele visszatérő eleme az NKKR előnyeiről szóló diskuszióknak, ám hiba volna az NKKR-t az előrehaladás eszközeként tekinteni. Ezt a distinkciót érdemes világossá tenni. – *Derényi András*]



- **Stratégia:** döntés arról, hogy mennyire egységes vagy központilag kontrollált legyen az NKKR, milyen további stratégiai eszközök szükségesek, és mit kell tenni az NKKR létrehozásához.
- **Tervezés és megvalósítás:** döntés arról, hogy az NKKR hogyan legyen megtervezve és bevezetve, és hogyan lesz irányítva és működtetve.

1. tábla

*Az NKKR fejlesztésével kapcsolatos kulcsüzenetek*

- Miközben a végső cél egy átfogó és széles körű NKKR kiépítése, ez nem egyetlen lépésből álló folyamat.
- Olyan modellt használj, amely egy keretrendszerben kezeli a szektorális különbségeket, a nemzeti körülményeknek megfelelő módon.
- A sikeres NKKR megvalósításának kulcsa kellően széles stratégia kialakítása, amely a sikert befolyásoló összes faktort figyelembe veszi. Mindenekelőtt – alakíts ki bizalomközösséget.
- Fejlessz egy alap keretrendszert gyorsan – és aztán kezdj egy pragmatikus megvalósítási folyamatba a nemzeti prioritások alapján!
- Minden ország olyan megoldást dolgozzon ki, amely megfelel méretének, hagyományainak és létező struktúráinak. Az NKKR minőségbiztosításának a lényeges elemekre kell fókuszálnia – néha „a kevesebb több”.
- Az eredmények segítenek – ha rugalmasan valósulnak meg.
- A kihívást az érintettek percepciójának kezelése, és az új rendszer elfogadtatása és a belé vetett bizalom kialakítása jelenti.

*Forrás: ILO (2007)*

Deij (2009) ugyan figyelembe veszi ezt a szakaszolást, ám kissé különböző, hat szakaszra osztott folyamatot javasol a *European Training Foundation* kelet-európai, észak-afrikai és közép-ázsiai országok NKKR fejlesztési tapasztalatára alapozva, és az NKKR dinamikus természetére helyezi a hangsúlyt, kiemelve, hogy a siker a rendszeres tesztelésen és felülvizsgálaton múlik. Ezt a szempontot jól illusztrálja az Egyesült Királyság tapasztalata, ahol az 1990-ben bevezetett eredeti NKKR-t – a rendszeres felülvizsgálat eredményeképp – többször jelentősen módosították.

- I. Orientációs szakasz;** amikor még nincs egyetértés arról, hogy szüksége van-e az országnak NKKR-re; ekkor az NKKR mint szakpolitikai eszköz melletti és ellene szóló érvek, valamint alternatívák tárgyalása zajlik.
- II. Koncipiálós szakasz;** melynek során az országok megtárgyalják, fejlesztik és meghatározzák a leendő keretrendszer alapjait és fő körvonalait.
- III. Tervezési szakasz;** amelynek során a nemzeti keretrendszer tervezése és az érintettekkel való egyetértés kialakítása zajlik a megvalósításról.
- IV. Tesztelési szakasz;** amelynek során tesztelik és fejlesztik a megvalósítás eszközeit, és a megvalósítás operatív tervezését végzik.
- V. Megvalósítási szakasz;** amely normálisan kapacitás- és intézményfejlesztéssel kezdődik, majd feltöltik a keretrendszert a képzésekkel, amelyet az értékeléshez, tanúsításhoz és a képzítés kiadásához kötődő minőségbiztosításra való nagyobb odafigyelés követ, majd a keretrendszer koordinációja, szabályozása és/vagy üzemeltetése beleértve a fenntartható finanszírozás és az IKT rendszerek biztosítását.
- VI. Felülvizsgálati szakasz;** amelynek során felülvizsgálják a keretrendszer előrehaladását és hatását, és amelyet gyakran újrakoncipiálás, újratervezés, tesztelés, megvalósítás, stb. követ.

A jelenlegi európai NKKR fejlesztések is jól megfeleltethetők e szakaszolásnak. (Az európai országok

többsége az első három szakasznál tart, de 2009–2010 körül egyre több ország lép át a 4. és 5. szakaszba.)  
Néhány példa:

- Norvégia és Hollandia jelenleg diszkutálja az átfogó NKKR előnyeit és hátrányait.
- Svédország és Finnország az elmúlt két év során az orientációs szakaszból a koncipiáló majd a tervezési szakaszba ért.
- Ausztria és Németország közel állnak ahhoz, hogy a koncipiálás és tervezés után a tesztelés szakaszába lépjenek.
- A Cseh Köztársaság keretrendszere most lépett át a tényleges megvalósítási fázisába.
- Írországban a felülvizsgálat a végéhez közeleg. Anglia, Wales és Észak-Írország működő [közös] keretrendszerének újrakoncipiálása megtörtént és egy új képesítési és kredit keretrendszert indítottak útjára. [Megj.: ami valójában a tíz éve bevezetett NKKR kudarcának belátásáról szól, amelynek nyomán a kormány 2008-ban egy teljesen új alapokon nyugvó, regulatív és modularizált (a modulok kreditértékkel rendelkeznek, innen a *credit-framework* elnevezés) keretrendszer kiépítéséről döntött. – *Derényi András*]
- [Megj.: ezek alapján Magyarországot a tervezési szakasz első felében lévő országként írhatjuk le. – *Derényi András*]

Mindez azt illusztrálja, hogy az NKKR fejlesztést egy dinamikus és folyamatos munkaként érdemes tekinteni. A keretrendszer technikai tulajdonságai lényegesek, de kevésbé, mint azok az együttműködési folyamatok, amelyeket elősegít.

## 5. AZ NKKR-EK MODELLEI

Az NKKR-rel kapcsolatos nemzeti víziók és ambíciók nagyon különbözőek. A kiindulópont a létező implicit képesítési szintek diagrammatikus formába (mátrix, GRID) rendezése, ami a nemzeti képesítési rendszer reprezentációjaként működik, nem kíván változást elérni, és a fennálló rendszerben/ről kialakult konszenzusokra épít. Ezt nevezhetjük egyfajta status quo típusú NKKR-nek, ám az ilyen elég ritka.

Az NKKR a strukturálással, vagy a strukturáláshoz kötődő funkciókkal, az ezt kiegészítő minőségbiztosítással, validációs eljárásokkal vagy új képesítésekkel (pl. hátrányos helyzetű csoportok számára) érhet el hozzáadott értéket. Az NKKR tervezéséhez azonban annak más funkcióit is figyelembe kell venni (pl. lehetséges szabályozó szerepét, ami további minőségbiztosítási elemeket igényel, vagy azt a jellemzőjét, hogy kormányzati szándéokra jön létre – jogszabály alapján –, vagy az érintettek önkéntes részvételére és munkájára alapozva épül ki).

A tervezésnél számba veendő strukturális elemek:

- I. Hatókör:** mennyire széles legyen az NKKR hatóköre: az összes képesítésre kiterjedjen (bennfoglaló, inkluzív) vagy csak azokra, amelyek az oktatási és képzési rendszer meghatározott részeiből származnak (mint a felsőoktatás, szakképzés).
- II. Integráltság:** milyen mértékig kapcsolódjanak az NKKR-hez különböző szektorok képesítései? Arra történik-e kísérlet, hogy a különböző szektorok számára néhány közös szint megjelenjen, vagy arra, hogy egybe legyenek fogva, és a tanulási eredmények, értékelési egységek (modulok), kreditek és képesítések a fennálló szektorális határokon átjárva el legyenek fogadva?

E két strukturális elem fontos és erős hatást gyakorol, nem utolsósorban alapvető módon elősegítheti a képesítési rendszernek, mint egésznek az áttekinthetőségét és megértését, a tanulási események átvihe-



tőségét, az LLL-ben való jelentős előrehaladást. Emiatt is fontos az NKKR-ek tipológiájának áttekintése.

A tipológia kiindulópontja az állampolgárok azon hallgatólagos tudása, hogy mire valók a képzések, hogyan nyitnak utat további tanulás, új munkahely vagy magasabb fizetés felé. Milyen képzés szükséges az egyetemre vagy a munkaerőpiacra való belépéshez. Ez a képzési szintekről való hallgatólagos tudás mélyen beágyazódott a nemzeti kultúrába, és meglepően konzisztens az egyes oktatási és képzési szektorokban. Nincs formális kapcsolat a szektorok között, és diagramm, mátrix (GRID), osztályozás sem szükséges vagy evidens. Érdemes felismerni, hogy minden ország rendelkezik egy implicit, a hallgatólagos tudáson alapuló NKKR-rel.

Az egyes szektorok gyakran explicitté teszik képzési szintjeiket, tanulmányi programjaik típusait. Ez a struktúrahaszálat első fázisa, a szektorális képzési keret, amelyet a szektoron belüli érintettek elfogadnak. Ez már rendelkezik hozzáadott értékkel a rejtett NKKR-hez képest. Néhány országban az elkülönülő szektorális képzési szinteket szintleíró deskriptorok révén teszik explicitté. A Bolognai folyamat pl. a felsőoktatás számára hozott létre szintleíró deskriptor modellt. S bár az egyes országokban a szektorális keretek általában önmagukban állnak, informális kapcsolatok léteznek a szektorok között.

Azok a példák, amelyek a második értéket igyekeznek megvalósítani kapcsolatot igyekeztén teremteni a szektorális keretrendszerek között, az áthidaló/összekötő (*bridging*) keretrendszerek. Ezek általában a szektorális keretrendszerek mellett működnek, ám magukban foglalják a szektorális keretek szintjeit, gyakran alkalmaznak szintleíró deskriptorokat, amelyek a különálló szektorális keretrendszerek jellemzőihez igazodnak. A kapcsolatteremtés a szektorális keretrendszerek közötti zóna átláthatóságának és átjárhatóságának megteremtését célozza, és lehetővé teszi új tanulási előrehaladási útvonalak kialakítását.

Az áthidaló keretrendszerek a szektorális érdekek által vezérelt elkülönülő szektorális keretrendszerektől függenek. Van azonban a kapcsolódásnak egy erősebb formája, amely egy új, integrált keretbe egyesíti a szektorális keretrendszereket. Az integrált keretrendszerek formális kapcsolatot teremtenek a különböző oktatási és képzési szektorok között és a szektorok összességét lefedő egyetlen szintstruktúra és szintleírás (deskriptorok) reprezentálják. Mindegyik szektor ezt a közös szint- és deskriptorrendszert használja saját keretrendszereként, nincs elkülönült szektorális keretrendszer.

A három típust az alábbi tábla foglalja össze:

A keretrendszer típusa	A keretrendszer jellemzői
<i>Szektorális</i>	Képzési szintek definiált sorozata egy vagy több szektor és ágazat számára. Néhány szektorális keretrendszernek lehetnek szintleírásai ( <i>deskriptorai</i> ). Nincs explicit NKKR kapcsolódás a különböző szektorok keretrendszerei között.
<i>Áthidaló-összekötő</i>	Közös képzési szintek készlete fedi le a szektorok egészét. E közös szintek közül néhánynak lehet szintleírása ( <i>deskriptora</i> ). Elkülönülő szektorális keretrendszerek szolgálnak az áthidaló keretrendszer alapjául. Az áthidaló keretrendszer formális kapcsolatot hoz létre a különböző oktatási és képzési szektorok között.
<i>Integrált</i>	Egyetlen szint- és deskriptor készlet fedi le a szektorok összességét, mindegyik szektor ezt a készletet alkalmazza saját keretrendszereként. Nincs elkülönült szektorális keretrendszer. Az integrált keretrendszer formális kapcsolatot hoz létre a különböző oktatási és képzési szektorok között.

Az összes NKKR besorolható ennek a tipológiának megfelelően, és mindegyik típusra található példa szerte Európában. A tipológia egyben egy fokozati sort is megjelenít az implicit keretrendszerrel a képesítési rendszert formáló erős eszközökig, amely elősegítheti az LLL-t. Nyilvánvaló, hogy az integrált keretrendszer hordozza a legmagasabb hozzáadott értéket, ám ennek tervezése és megvalósítása több időt, új infrastruktúrát, az érintettek szélesebb bevonását igényli, mint a többi (status quo) típus. Mivel – mint volt róla szó – a keretrendszer vízióval rendelkező osztályozó eszközként lehet tekinteni, a politikai tervezők a legtöbb országban olyan ambiciózus keretrendszerre törekednek, amelyek a maximális hozzáadott értéket képesek hordozni.

Az integrált keretrendszer fejlődési szakaszok során is el lehet érni, és több példa is van arra, hogy egyszerű szektorális keretrendszerekből fokozatosan integrált keretrendszert fejlesztettek ki. A tipológia maga megjeleníti ezt a fejlődési sort.

Az integrált keretrendszer nagyon vonzó, de kritikaként fogalmazódik meg vele szemben, hogy a koherens és integrált keret túl általánosító ahhoz, hogy a szektorok képesítéseinek specializálását, fejlesztését támogatni tudná, ezért nem igazán reflektál egy ország képesítésekkel kapcsolatos realitásaira. A képesítések tervezése és fejlesztése mindig is specializált szektorális feladat marad, nemcsak azért mert ez az egyes szektorok érdeke, hanem azért is, mert ott van meg az a specialista tudás, hogy hogyan lehet egy képesítést megfeleltetni a szektor igényeinek. Ennek jelentőségét az integratív keretrendszer nem csökkenti, ám a szektorális képesítések tervezését és fejlesztését úgy kell végezni, hogy azok illeszkedjenek az integratív NKKR-hez – már ha a szektor képviselői ki kívánják használni az integrált nemzeti szintű keretrendszer előnyeit, a fokozott koherenciát és átláthatóságot – saját szektoruk számára is.

Az EKKR egy olyan LLL keretrendszer, amely képes magába foglalni bármilyen tanulási kontextusból származó tanulási eredményeket, ezért integrál keretrendszer, és a különböző szektorok közös referenciapontjául szolgálhat. Ugyancsak képes befogadni a nem formális és informális tanulás során szerzett és validált eredményeket. Azonban az EKKR csak akkor képes elérni ezt az integráltságot, ha a neki megfeleltetett, elkülönült NKKR-ek szintén képesek a különböző tanulási kontextusok integrálására. Ebből az következik, hogy az EKKR mint LLL keret arra ösztönzi az NKKR-eket, hogy integrált típusú keretrendszer formáját öltse.

## 6. TÁMOGATÁS KIÉPÍTÉSE AZ NKKR-HEZ

Bár az NKKR lehetőséget kínál az együttműködésre és a partnerségek megerősítésére, nem garantálja, hogy ezek létre is jönnek és fejlődnek. Ellenkezőleg, egy rosszul megtervezett és lemenedzselt megvalósítás kockára teheti az addigi kapcsolatokat és kooperációt is. Az NKKR-t fejlesztő országok tapasztalatai alapján megfogalmazható néhány fő szempont a támogatás mobilizálásához.

### Szükség van-e NKKR-re?

Az érintetteknek meg kell győződniük arról, hogy a rendszernek változásra van szüksége, és az NKKR előnyt hoz. A fejlesztésének hozzáadott értéket kell felmutatnia, és megoldást kell kínálnia világosan meghatározott problémákra. Továbbá azt is fel kell mutatni, hogy az NKKR hogyan képes kezelni ezeket a problémákat. Az ILO (i.m.) ezt három külön kérdésként fejezi ki: *Van-e probléma? Pontosan mi a probléma? Az NKKR hogyan segít megoldani a problémát?* A korábban felsorolt potenciális hozzáadott érték területek konkrét kiindulópontot biztosítanak az érintettek számára, hogy eldöntsék, szükség van-e NKKR-re. Minden érintettnek választ kell adnia e kérdésre saját sajátos szempontjából és nézőpontjából. A koordinátornak éré-

kenynek kell maradnia a bevont résztvevők eltérő érdekeire. Az NKKR különböző elvárásokat kelt a különböző érintettekől, és a kompromisszum kialakítása érdekében és közben mindenki érdekeit nyilvánvalóvá kell tenni valamilyen módon. Természetesen nem mindig lehet egyetértésre jutni, ám az NKKR ezekben az esetekben is segítheti a pozíciók és opciók tisztázását. Csak akkor fog kialakulni a tulajdonosi érzés, ha a résztvevő felek eltérő igényeinek meg tud felelni az NKKR. A 2008-ban zajlott osztrák nemzeti konzultációs folyamat érdekes példát nyújt arra, hogyan kell megszervezni egy ilyen egyeztetést. Az ír NKKR 2003-as előkészítése is jó példaként szolgál. Aláhúzendő, hogy a támogatás mobilizálása folyamatos tevékenység, amelyet szélesíteni és mélyíteni szükséges a keretrendszer megvalósításának előrehaladtával.

### **A széles körű bevonás szükségessége**

Az átfogó (*overarching*) NKKR víziója, ahogy azt ez a jegyzet kifejti, elkerülhetetlenül szükségessé teszi az érintettek széles körű bevonását – mind a formális oktatási és képzési rendszerből, mind azon kívülről. Ezt az igényt a képesítések által jelenleg betöltött sokféle funkció is megerősíti. A képesítések (más dolgok mellett) a sajátos tanulási tapasztalatok és tanulási eredmények profilját és karakterét kommunikálják, továbbá mindezek szintjét és értékét jelzik. Ezenközben az egyének szelekciójára használatosak (további tanulásra, illetve munkaerőpiacon), jelentős szerepet játszanak a munkaerőpiac szabályozásában (jelzi a jogot a belépésre, fizetésre és státusra), valamint szabályozzák a keresletet és kínálatot az oktatásban és képzésben. Végül az oktatási és képzési rendszert felügyelő (*monitorozó*) szerepük (vö.: az elszámoltathatóság céljai) sem hagyható figyelmen kívül. Mindez azt is megerősíti, hogy miközben a képzési szolgáltatók kulcsszereplői az NKKR tervezésének és megvalósításának, a képesítéseket használók széles körét is be kell vonni és tulajdonosi (*ownership*) szerepüket biztosítani. Ez kiemelten alkalmazandó a munkaerőpiac szereplőire, nevezetesen a munkaadókra, a szakszervezetekre, a szektor szervezeteire (pl. kamarák) és szakmai szervezetekre (pl. szakmai egyesületek, szövetségek). Az oktatáson és képzésen belül az NKKR a szektort keresztülmetsző (*cross-sectoral*) megközelítést tesz szükségessé, ami bizonyos mértékig konfliktusban áll a jelenlegi megközelítésekkel és hagyományokkal. Miközben ez országonként eltérő lehet, a felsőoktatás és a szektor más alágazatai közötti gyenge dialógus problematikus lehet.

### **A folyamatba való bevonódás elmélyítésének szükségessége**

Az NKKR könnyen tekinthető fentről lefelé irányuló kezdeményezésnek, korlátozott relevanciával az intézmények és egyének felé. A 3. fejezetben bemutatott hozzáadott értékek azonban nem valósulhatnak meg a megvalósítási folyamat elmélyítése és az érintettek további rétegeinek bevonása nélkül. Ez jól példázható a tanulási eredményekre alapozó megközelítéssel tervezett NKKR jelentette kihívással. Miközben fontos egyetértést kialakítani az átfogó NKKR-t meghatározó tanulási eredményekben megfogalmazott deskriptorokról, ennek hozzáadott értéke csak akkor realizálódik majd, ha a tanulási eredményeket tényleges képesítések definiálására kezdik használni. Ezért igényel konzisztens stratégiát a standardok, kurrikulumok és értékelési eljárások tervezése és meghatározása. Ez illusztrálja annak korlátait, hogy az NKKR-t egyszerű osztályozó eszköznél tekintsük, amelyik a létező képesítéseket mutatja fel átláthatóbb és hozzáférhetőbb formában. Miközben ez nem lényegtelen, az olyan célok, mint a növekvő átválthatóság, a szélesebb tanulási formák elismerése vagy a növekvő hordozhatóság, csak a bevonódás elmélyítése révén érhetők el.

### **A nyitott folyamat szükségessége**

Az NKKR meghatározásának és fejlesztése folyamatának nyitottnak kell lennie és az érintetteknek bármely szakaszban be kell tudniuk kapcsolódni. Nyilván nem mindenkit érdekel ez a kezdetektől, de a kulcs-partnereket be kell vonni. Fontos fenntartani annak lehetőségét, hogy érintetteket bevonhassunk későbbi

szakaszokban, akár fokozatosan növelve a keretrendszer megvalósításához csatlakozók körét pl. szakmai szervezetekkel, vagy az önkéntes és magán szektor érintettjeivel.

### **A keretrendszer koordinálása és üzemeltetése „semlegességének” szükségessége**

A képzési rendszer fragmentált jellemzőit megcélzó átfogó NKKR-t nehéz megvalósítani világos és hi- teles koordináció nélkül. Az ilyen koordináció hiánya kulcsproblémának bizonyul számos, jelenleg NKKR-t fejlesztő országban. Az olyan horizontális kulcstémák mint a hozzáférés, az előrehaladás, az átvitel, vagy a hordozhatóság nem kezelhető megfelelően a szektorok és érdekek közötti koordináció nélkül. Minél szélesebb a keretrendszer hatóköre, annál erőteljesebben jelentkezik a koordináció kérdése. Egy átfogó NKKR támogatásának létrehozása olyan nemzeti szintű működtetési mechanizmusok meghatározását és kiépítését igényli, amelyek a szolgáltatók és a felhasználók parciális érdekein felül állnak.

### **Az elszámoltathatóság szükségessége**

Az NKKR mögötti támogatás kiépítéséhez elkerülhetetlenül figyelembe kell venni a nemzeti situációt és kontextust. Ugyanakkor minden országban közös vonás az igény az oktatás, a képzés és a képzési rendszerek átlátható és elszámoltatható működtetésére. Az NKKR esélyt kínál az elszámoltathatóság felül- vizsgálataira és megerősítésére – amelyet a tanulási eredmények alkalmazására való átállás is támogat.

A tanulási eredményekre alapozott NKKR bevezetése átalakítja a kormányzás egyensúlyát az oktatási és képzési rendszerekben. A váltás ott következhet be, ahol a kulcsszereplők pozíciója megváltozik, és ahol a képzések használói, főként egyének és üzleti vállalkozások, a szolgáltatók költségén nyernek befolyást. Az oktatási program vagy képzési időtartam típusú inputra épülő képzési programok és képzések bizo- nyos mértékig átláthatatlanok a végfelhasználók számára („a képzések fekete doboza”), akiket így arra kérnek, higgyenek a rendszerben és bízzanak abban, hogy az igényeiknek megfelelő eredményt kapják. A tanári/intézményi szándékok átalakítása a tanulás mérhető aspektusaiba tisztább helyzetet hozhat. Az ok- tatási specifikációkról a tanulási eredményekre való átállás kodifikációs vagy modellálási folyamat, amely lehetővé teszi a programok ismételt felülvizsgálatát és a pedagógiai és értékelési folyamatok mélyreható átalakítását. Az érintettek képesek közbelépni és egyeztetni a célokról, a tartalomról és a módszerekről. Ez alkalmat teremt a társaktól tanulásra és a jó gyakorlatokra irányuló felvetések megosztására, terjesztésé- re. Néhány javaslat a tanulóktól és a képzések más használóitól is érkezik majd. Így aztán a képzési programok „titkos kertje” alapos külső vizsgálatnak lesz kitéve.

### **Szabályozó vagy nem-szabályozó keretrendszer és hatásuk a tulajdonlásra**

[Ez a szakasz a jegyzet 2008. decemberi munkaváltoztatásban az alább felsorolt, későbbi szöveges kifejtés- re váró szempontokat tartalmazta. A jegyzet 2009. májusi, végsőnek tekinthető változatából azonban e szakasz kimaradt. A szempontok megőrzése érdekében azonban közöljük a korábbi felsorolást. – *Derényi András*]

- A közjog és a létező képzési piac közötti viszony;
- a nemzeti szabályozás hatása a képzések átválthatóságára;
- a képzések átválthatósága befolyásolásának, illetve további minőségbiztosítási megközelítések és eljárások révén való garantálásának mértéke;
- az NKKR szabályozás hogyan vonhatja be az érintetteket, és teheti őket elszámoltathatóvá a szélesebb nyilvánosság felé;
- a szabályozás által növekedő költségek és adminisztráció mértéke;
- miféle „célnek megfelelő” menedzsment struktúrákat igényelnek a szabályozott rendszerek.



## 7. KONKLÚZIÓ

Ez a jegyzet a Budapesten, Krakkóban és Londonban 2007–2008 során szervezett PLA-k felvetései, vitái, továbbá az *EKKR Tanácsadó Csoport* javaslatai, valamint a *Tanulási eredmények elismerése klaszter* találkozóin felmerült szempontok alapján született, illetve véglegesült.

Miközben nem kíván úgy tenni, mintha az NKKR fejlesztés összes aspektusát érintette volna, e jegyzet az Európai Közösség tagállamai között zajló diskuszió által megrajzolt aktuális képet mutatja be. A fő fókusz az NKKR-ek lehetséges hozzáadott értékei, ahogy azok visszatükröződnek abból a nagyon pozitív attitűdből, amit a nemzeti érintettek az NKKR-ekkel kapcsolatban kifejeznek. Fontos aláhúzni, hogy e jegyzet kiadásához azok a nemzeti folyamatok szükségesek, amelyek az első naptól bevonják az összes releváns érintettet. Három üzenetnek van kiemelt jelentősége:

- I. A tanulási eredményekre alapozott képzési szinteket tartalmazó NKKR-ek nagy valószínűséggel ösztönzik a tanulási eredmények szélesebb körű alkalmazását, és ez az a váltás, amely az NKKR-ek legnagyobb hozzáadott értékét adhatják.
- II. Az NKKR-t úgy kell tekinteni, mint új víziók, együttműködések és dialógusok számára szolgáló platformot, amely nélkül a hozzáadott értékei korlátozottak maradnak.
- III. Az NKKR csak akkor tud hozzáadott értéket hordozni, ha a kontextuális feltételek megfelelőek; néhány országban nem ez a helyzet. [Lehet, hogy itt a szerzők többek között Magyarországra is gondolnak. – *Derényi András*]

Remélhető, hogy e jegyzet minden szinten ösztönzi a diskusziót az érintettek között, és ennek révén hozzájárul az oktatás és képzés modernizálásához és az LLL megvalósulásához.

## HIVATKOZÁSOK:

OECD (2007) *Qualification systems. Bridges to lifelong learning*, Paris

ILO, Ron Tuck (2007) *An introductory guide to national qualification frameworks. Conceptual and practical issues for policy makers*. Geneva

CEDEFOP (2008) *Glossary of key terms. European Inventory on Validation of non-formal and informal learning*. [online: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/glossary.html+CEDEFOP+glossary&cd=5&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>]

CEDEFOP (2009) *The shift to learning outcomes in European education and training policies and practises*. Thessaloniki

Deij (2009) *Novelties at European level on the implementation of the European Qualification Framework (EQF)*. Ninth meeting of the ERI SEE Governing Board and Consultative Body – Special session dedicated to the process of development of National Qualifications Frameworks – 2 December 2008, Podgorica-Montenegro

European Parliament and Council (2008) *Recommendation of the European Parliament and of the Council 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, C 111, 6.5.2008

An example of a competence framework is provided by the European ICT sectoral framework adopted 2008. See [www.ecompetences.eu](http://www.ecompetences.eu) for details. How this is linked to a qualifications framework in the same sector is illustrated by the I-Lane project which can be consulted at [www.ict-lane.eu](http://www.ict-lane.eu) 1118, [The+Framework.html](http://www.ict-lane.eu)

## MELLÉKLET

*A jegyzetből származó szakkifejezések és angol megfelelőik felsorolása, továbbá a jegyzetből származó definíciók:*

**Nemzeti Képesítési Keretrendszer (NKKR) – NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK**

*Jegyzet:* „legalapvetőbb értelmében az NKKR egy osztályozás, amely – horizontálisan és vertikálisan – meghatározza a különböző képesítések közötti kapcsolatokat.”

*OECD:* az NKKR a nemzeti képesítési rendszer egy eleme<sup>7</sup>.

*CEDEFOP:* „egy sor – meghatározott szintű tanulási eredménynek megfeleltethető – kritériumnak (pl. a használt deskriptorok) megfelelő képesítések (pl. nemzeti vagy szektorális szintű) osztályozására és fejlesztésére szolgáló eszköz.”

**Szektorális képesítési keretrendszer – SECTORAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK; vö. szektor**

**Nemzetközi képesítési keretrendszer – INTERNATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK**

**Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) – EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK**

**Átfogó keretrendszer – OVERARCHING FRAMEWORK**

**Integráló keretrendszer – INTEGRATING FRAMEWORK**

**Nemzeti képesítési rendszer – NATIONAL QUALIFICATION SYSTEM**

*OECD:* magában foglalja az összes struktúrát és aktivitást, ami egy képesítés elnyeréséig vezet.

**Politikai tervező – POLICY MAKER**

**Képesítés – QUALIFICATION**

*EKKR Ajánlás:* értékelési és validálási folyamat formális eredménye, amely akkor nyerhető el, ha egy kompetens testület megállapítja, hogy egy egyén elérte a meghatározott standardok szerinti tanulási eredményeket.

**Megfeleltetés – REFERENCING**

**Képesítési szint – QUALIFICATION LEVEL**

**Társaktól tanulás(i alkalom) – PEER LEARNING ACTIVITY**

**Klaszter – CLUSTER**

**Szektor vs. ágazat – SECTOR, SUBSECTOR**

**Képesítési mátrix – GRID**

**Szint – LEVEL**

**Szintleírás – (LEVEL) DESKRIPTOR**

**Érintettek köre/kockázatviselők – STAKEHOLDER**

*Jegyzet:* az érintettek körébe tartoznak a képzési szolgáltató intézmények, a tanúsító és kiadó intézmények/hatóságok, és a munkaerőpiacon belül és azon kívül a képesítéseket használók teljes köre.

7 Az OECD (2007) által világhosszá tett különbség a nemzeti képesítési rendszer és az NKKR között: az előbbi magában foglalja az összes struktúrát és aktivitást, ami egy képesítés elnyeréséig vezet, az NKKR pedig egy eleme ennek a rendszernek. A különböző definíciós kísérletek hiányossága, hogy nem utal arra a gyakorlatra, amely az NKKR-t általában a képesítési rendszerre vonatkozó politikai vagy stratégiai vízió hordozójaként is tekinti, amely eszközt is kínál e vízió megvalósítására.



The development of National Qualifications  
Frameworks in Europe

Education and Culture DG, CEDEFOP

---

A Nemzeti Képesítési Keretrendszerek  
fejlődése Európában

*Az összefoglalót készítette: Farkas Judit*

## 1. BEVEZETÉS

Az írás műfaja: kérdőíves válaszok közreadása egy dokumentum-gyűjteményben elemzés és kommentár nélkül. Az Európai Unió országai és a csatlakozásra váró országok adtak választ öt kérdéscsoportra. Terjedelme 34 oldal.

A szerkesztők egy rövid bevezetőben tudatják az olvasóval, hogy a dokumentum a 2008-as év végi állapotokról készít egy lenyomatot. Az adatgyűjtés alapját a következők képezték:

- 1) az EKRR Tanácsadó Testület, és az Európai Bizottság által 2006-ban létrehozott klaszterek egyike, az ún. Tanulási eredmények elismerése klaszter (*Recognition of Learning outcomes*) számára készített beszámoló, illetve
- 2) a klaszter keretében szervezett ún. egymástól való tanulási tevékenységek című eszmecsereken elhangzottak. (PLA – *peer learning activities*; Budapesten, Krakkóban és Londonban 2007. október és 2008. október közötti találkozók).<sup>1</sup>

Annak hangsúlyozása mellett, hogy csak egy állandó frissítéssel együtt értékelhető az írás, a szerkesztők arra is felhívták a figyelmet (nyilván az országonkénti eltérő fejlemények és eredmények miatt), hogy a Nemzeti Képesítési Keretrendszerek fejlesztése olyan (szak)politikai kérdés, amely sok résztvevő (*stakeholder*) bevonásával történik, akik érdekei eltérőek lehetnek.

## 2. A KÉRDŐÍV SZERKEZETE

Az eredeti dokumentumban az öt kérdéscsoportra a választ hagyományos esszé írásszerkesztésben adták közre, melyet jelen kiadványban is követünk, noha e kötet előzményeként közreadott elektronikus feldolgozás során táblázatba rendeztük az információkat. A kérdések a következők:

1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, annak fő céljai és lépései
2. Szintek
3. Szintleíró jellemzők (deskriptorok)
4. A tanulási eredmények felhasználása
5. Jogi háttér és Nemzeti Koordinációs Pont

## 3. FORDÍTÓI MEGJEGYZÉSEK AZ EREDETI DOKUMENTUMHOZ

### 3.1

A magyar nyelvű feldolgozás során egy további szempontot iktattunk be, ami arról tájékoztat, hogy az adott ország NKRR jelentésében feltűntették-e, hogy a kidolgozóskor bevonják/bevonták az összes **érdekelte felet** (*stakeholdereket*). Ezt azért találtuk érdekesnek, mert a kérdőívben erről nem kérdeztek, úgy – vélelmezhetően – csak azok említették meg, hogy valamelyik fejlesztési fázisban bevontak további partnereket (munkaadók, hallgatói, szülői szervezetek), akik szakmai elképzelésében szerves és fontos „részvényszerűként” él minden lehetséges érintett.

### 3.2

Technikai megjegyzés, hogy az eredeti dokumentumban az Egyesült Királyság lényegesen bővebb leírást adott a Nemzeti Képesítési Keretrendszerük állapotáról, hiszen jóval előrehaladottabb állapotban vannak.

1 Bővebb információ: [www.kslll.net](http://www.kslll.net) vagy [www.oktataskepzes.tka.hu](http://www.oktataskepzes.tka.hu) / Szakértői fórum/Tanulási eredmények elismerése, mely fórumra az [info@tka.hu](mailto:info@tka.hu) email címen igényelhető hozzáférés.

A beszámolóba olyan részletek is kerültek, amelyekre a kérdőív nem kérdezett rá, így azokra nem terjed ki a magyar nyelvű ismertető.

### 3.3

Mivel rohamosan fejlődik egy-egy ország „NKKR státusza” a dokumentum szerkesztői is hangsúlyozták, hogy kritikával szükséges olvasni a jelentéseket és érdemes utána járni, mennyit haladtak az NKKR kidolgozásában. Magyarország jelentését frissítettük és a 2009. júliusi állapotokat is közreadjuk a táblázatban.

### 3.4

A most bemutatott jelentés szerkesztői arról tájékoztatták a magyar nyelvű változat készítőit, hogy jelenleg is folyik az adatgyűjtés az aktuális állapotok rögzítésére, amit 2009 őszén publikálnak.

### 3.5

Lényegesnek tartjuk megjegyezni hogy az EKKR (*Európai Képesítési Keretrendszer, angolul EQF – European Qualification Framework*) európai „megaprojekt” hivatalos és teljes címe *European Qualification Framework for Lifelong Learning*, ami sokkal jobban visszaadja a feladat lényegét. Bár remélhető és feltételezhető, hogy az olvasó máshol és máskor is olvasott, illetve még olvasni fog EKKR/OKKR-rel kapcsolatos tanulmányt és dokumentumot, feltűnő, hogy csak a legritkább esetben írják ki a teljes címét, gyakorlatilag csak a dokumentumok címében és első bekezdésében.

### 3.6

Felvetődik a kérdés, hogy a kérdőív szerkesztői miért döntöttek a fentebb is ismertetett öt kérdés mellett. A megválaszoláshoz eredeti EKKR anyagok (EU Bizottsági határozatok, munkaanyagok és hivatalos kiadványok) magyar változatához kínálunk ismertetőt, indirekt úton, az elektronikus dokumentumok forrás megjelölésével (linkek).

#### 3.6.1 A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, annak fő célja és lépései

Az Európai/Országos Képesítési Keretrendszerrel (EKKR/OKKR) kapcsolatos alapkérdésekről hasznos információt találnak a következő internetes oldalakon:

- <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1139>
- [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/eqf/leaflet\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_hu.pdf)

#### 3.6.2 Szintek

- [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/eqf/leaflet\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_hu.pdf)

#### 3.6.3 Szintleíró jellemzők (deskriptorok)

- <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1139>

#### 3.6.4 A tanulási eredmények felhasználása

- [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/eqf/leaflet\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_hu.pdf)
- <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1139>

#### 3.6.5 Jogi háttér és Nemzeti Koordinációs Pont (NKP)

- <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1139>

## 4. FOGALMI MAGYARÁZAT

A fenti bekezdésekben már találkoztunk magyarázatokkal, de egyes kulcsszavak fogalmi meghatározása még elmaradt. Az Európai Képesítési Keretrendszer egyik legfontosabb alapképzési dokumentuma meghatározásokat ad, melyeket a következők szerint kell használni (hivatalos EU dokumentum szerint):

**Képesítés:** egy értékelési és hitelesítési folyamat formális eredménye. Akkor adják ki, amikor az illetékes testület megállapítja, hogy az egyén adott követelményeknek megfelelő tanulási eredményt ért el.

**Nemzeti képzési rendszer:** a tagállam tevékenységének minden olyan aspektusa, amely a tanulás elismeréséhez, és az oktatást és képzést a munkaerőpiachoz és a civil társadalomhoz kapcsoló mechanizmusokhoz kötődik. Magában foglalja a minőségbiztosításhoz, az értékeléshez és a képzések kiadásához kötődő intézményi szabályozások és folyamatok kialakítását és végrehajtását. A nemzeti képzési rendszer számos alrendszerből állhat, és magában foglalhat egy nemzeti képzési keretrendszert is.

**Nemzeti képzési keretrendszer (NKKR):** a képzések osztályozásának eszköze az elért tanulási szint meghatározására szolgáló kritériumok szerint. Célja, hogy integrálja és összehangolja a nemzeti képzési alrendszereket, továbbá a munkaerőpiac és a civil társadalom felé növelje a képzések átláthatóságát, hozzáférhetőségét, egymásra épülését és minőségét.

**Ágazat:** szakmai tevékenységek csoportosulása fő gazdasági funkciójuk, termékük, szolgáltatásuk vagy technológiájuk alapján.

**Nemzetközi ágazati szervezet:** nemzeti szervezetek szövetsége, ideértve például a munkaadói és szakmai testületeket, amelyek a nemzeti ágazatok érdekeit képviselik.

**Tanulási eredmény (TE):** tudás, készségek és kompetencia szempontjából meghatározott megállapítások arra vonatkozóan, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni;

**Tudás:** az információk tanulással történő feldolgozásának eredménye. A tudás egy munkaterülethez vagy tanulmányi területhez kapcsolódó tények, elvek, elméletek és gyakorlatok összessége. Az Európai Képzési Keretrendszer a tudást elméleti és/vagy tárgyi (faktuális) szempontból írja le.

**Készségek:** a tudás alkalmazásának és a know-how használatának a képessége feladatok elvégzése és problémamegoldás céljából. Az Európai Képzési Keretrendszer a készségeket kognitív (logikai, intuitív és kreatív gondolkodás használata) és gyakorlati (kézügyesség és módszerek, anyagok, eszközök és műszerek használata) szempontból írja le.

**Kompetencia:** a tudás, készségek és személyes, szociális és/vagy módszertani képességek használatának bizonyított képessége munkahelyi vagy tanulási helyzetekben a szakmai és személyes fejlődés érdekében. Az Európai Képzési Keretrendszer a kompetenciát a felelősség és az autonómia szempontjából írja le.

## Ausztria

### 1. A Nemzeti Képzési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

Munkacsoport működik 2006 nyara óta.

2007. február: felállt a nemzeti vezetőttestület, amely a konzultációt az érintettekkel (*stakeholderek*) 2008. novemberre befejezte, majd év végére következtetéseket és ajánlásokat fogalmazott meg. Az osztrák NKKR megalkotását 2010-re tervezik befejezni.

### 2. Szintek

Nincs információ

### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Kiemelik a paradigmaváltást a kimenetszabályozásra és a formális és nem formális tanulási formák, TE-k validálására.



## 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: nincs megnevezve

NKK: OM<sup>2</sup> Általános Igazgatósága

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

## Belgium (Flamand)

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

2006. októberben egy munkaanyagot adtak közre, ami a 2005/6-os fejlesztések eredménye. 2008. júliusra a kormány elé került javaslatot egy újabb egyeztetésre bocsátják, 2009. januárban a törvényhozásnak benyújtják és a tervek szerint a Parlament 2009 májusában dönt róla.

### 2. Szintek

8 szint

### 3. Szintleíró jellemzők

3 kategóriát állítottak fel: tudás, képesség/készség és autonómia-felelősség

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Teljes az egyetértés, hogy a flamand NKKR alapja a TE-k lesznek. Teszt projekteket végeztek az összes alrendszerben (közoktatás, szakképzés és felsőoktatás), amelyek után kisebb módosításokat tettek a tervezetben 2007-ben.

## 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: az említett törvény lesz

NKK: nincs megnevezve

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

A munkaadók nem lettek megemlítve, de a szaktárca megnevezése (Munkaügyi Min.) talán ezt kívánta jelezni.

## Belgium (Vallon)

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

2006. márciusi tervek szerint az év őszén szakértői csoport kezdte meg munkáját.

### 2. Szintek

8 szint

2. Helytakarékosság miatt az adott ország Oktatási Minisztériumát OM-nek rövidítettük és így szerepeltetjük, amikor a beszámolómban a Nemzeti Koordinációs Pontot jelöljük meg.

### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Hasonlóan a flamandokhoz, a TE-re helyezték a hangsúlyt. Felhasználják az egyes alágazatokban és területeken megszerzett addigi tapasztalatot (szakképzés, felnőttoktatás, a formális és nem formális tanulási validációja), de van, ahol az alapoktól kell kezdeni.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: az EHEA<sup>3</sup> kapcsán az EKKR 6–8 szintjein egy törvényjavaslat már elkészült a felsőoktatás alágazatban, de a beszámoló vallon készítője még nem tudta, hogyan kapcsolható a nemzeti NKKR-hez.

NKK: nincs megnevezve

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

## Bulgária

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

Felsőoktatás: a bolgár NKKR munkacsoport 2008 októberében az EKKR 6, 7 és 8-as szintjeivel teljesen kompatibilisnek találta a felsőoktatás (FO) szintjeit. A közoktatás és a szakképzés az EKKR 1–5 szintjeinek bolgár megfeleltetésén jelenleg is dolgozik. Be kívánják tartani az EKKR előírányzott dátumait (2010 és 2012).

### 2. Szintek

Kidolgozás alatt

### 3. Szintleíró jellemzők

Az EKKR-rel megegyező kategóriákat használnak.

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Kiemelik a paradigmaváltást a kimenetszabályzásra, a TE-re való koncentrálásra.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: miniszteri rendelet állította fel a munkacsoportot 2008 áprilisában.

NKK: OM, Európai Integrációs és Nemzetközi Együttműködések Igazgatósága

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

<sup>3</sup> European Higher Education Area, azaz Európai Felsőoktatási Térség

## Ciprus

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

A politikai döntés a ciprusi NKKR kidolgozására már létezik. A szakképzés és annak képzései most kerülnek bevezetésre, ami az NKKR szerves része lesz.

### 2. Szintek

Nincs információ

### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

A TE elve elfogadott, de továbbra is fenntartva a bemeneten való hangsúlyt is.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Nincs információ

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

## Csehország

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

Bár a jelentés elején nem derül ki, a hivatkozott befejezett munka a 3 alágazat közül csak a szakképzésre vonatkozik. A jelentés szerint már az EKKR előtti időkben, 2003/4-ben elkezdtek dolgozni egy NKKR rendszeren a nemzeti reform agenda részeként, amit az EU Szociális Alapja is támogatott. 2008-ra elkészült a jogi szabályzás és jelenleg már a bevezetésén dolgoznak. A jelentés későbbi fejezeteiben már úgy írnak, hogy jelenleg minden alágazatban projekteket indítottak, amelyek az EKKR szellemében folynak. 2009-től kibővített, hármas feladatrendszerrel bízták meg a már korábban megalakult felelős munkacsoportot a Nemzeti Szakképzési Intézetben belül.

### 2. Szintek

8 szint

### 3. Szintleíró jellemzők

Az EKKR-rel megegyező kategóriákat használnak

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

A TE-k a cseh NKKR alapja.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: 2006. elkészül a tv. javaslat, de csak 2008. augusztustól hatályos („tv. a továbbképzések eredményeinek elismeréséről”, <http://www.nuov.cz/koordinacni-centrum-eqf>)

*Az érintettek bevonása (stakeholderek)*

Nincs információ

## Dánia

*1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:*

A 2006. májusi dán kormánystratégia megnevezi az EKKR-rel kapcsolatos célkitűzéseket (*bridging framework* – BF). 2007 eleje óta tárcaközi munkacsoport dogozott az egységes rendszer szellemében (3 alágazat). A 2008. augusztusra elkészült javaslat az alapja a szélesebb körű egyeztetéseknek, mielőtt a politikai döntés megszületik. Eközben a felsőoktatás képesítési keretrendszere a bolognai folyamat (BF) adta feladatoknak megfelelően törvényi szabályzást kapott.

*2. Szintek*

8 szint

*3. Szintleíró jellemzők*

Az EKKR-rel megegyező kategóriákat használnak, ügyelve a szintek egymásra épülésére.

*4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai*

Eddig is használták a TE-ket és eszerint készítették el az egyes képzéseket is.

*5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)*

JH: készülõben

NKK: nincs megnevezve, de 2008. októbertõl már lesz

*Az érintettek bevonása (stakeholderek)*

Tervezik, lesz

## Egyesült Királyság – Anglia és Észak-Írország

*1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:*

Az Egyesült Királyság ezen részében is, mint a másik kettőben (Skócia és Wales) régre nyúlik vissza az NKKR kidolgozása és bevezetése. A jelentés nem is tér ki erre a folyamatra, hanem annak a munkacsoportnak a feladatait és működésének mozzanatait ismerteti, amelynek eredményeképpen 2009. márciusra várják egy tanulmány megjelenését a „Ajánlások a képesítési és kredit keretrendszer (angol) és az EKKR szintjei közötti megfeleltetéshez” címmel. Most vizsgálják felül a felsőoktatás EKKR-hez való kapcsolatát és fejezik be 2008 végére.

Az NKKR Skócia kivételével együttműködésben született meg Angliában, Wales-ben és Észak-Írországban 2006-ra, amit egy kétéves tesztelési periódus követett.

*2. Szintek*

9 szint, de mivel egy belépő szinttel indul (az iskolaérettséget definiálja), az utána következő 8 szint már az EKKR szintezésének feleltethető meg.





### 3. Szintleíró jellemzők

Eltérő az EKKR jellemzőitől, hiszen az egyik legrégebben működő (ám sok reformon átment) keretrendszerrel van szó.

A hivatalos honlapokon részletes leírás van a deskriptorokról.

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

A TE-k az alapját képezik az angol és észak-ír NKKR-nek.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: a beszámolóban megtalálható, magyarul nehezen ismertethető

NKK: Anglia Észak-Írország EKKR Referencia Csoport

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

## Egyesült Királyság – Skócia

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

Skócia is úttörőnek számít, hiszen a skót NKKR az egyik legrégebben működő átfogó képesítési keretrendszer. Több változtatás után a jelenlegi 2001-ben vezették be.

Az európai helyzettel és más országok építkező munkálataival szemben a skót célkitűzés az, hogy a meglévő nemzeti keretrendszerüket sikeresen szintezzék be, feleltessék meg az európainak, és hogy az ebből nyert tapasztalatokat megosszák az Európai Bizottsággal.

Ezt a munkát 2008-ban kezdte el a Skót Kredit és Képesítési Keretrendszer Testületen belül megalakított Minőségügyi Bizottság. Ennek vezetőségében megtalálhatók a fontosabb stakeholderek és két európai szakértő.

### 2. Szintek

12 szint, az EKKR-rel való megfeleltetésről saját honlapjukon érdemi információ található.

### 3. Szintleíró jellemzők

A beszámolóban nem adtak leírást a jellemzőkről, de a skót hivatalos honlapokon részletes leírás van a deskriptorokról.

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

A TE-k használata követelmény a skót keretrendszerben.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: nem nevezte meg a beszámoló

NKK: a Skót Kredit és Képesítési Keretrendszer Testület

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

## Egyesült Királyság – Wales

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

A beszámoló már nem idézte fel a walesi NKKR kidolgozásának mozzanatait, hiszen őket már készen érte az EKKR ötlete és felállítása. Ebben a részben is a nemzeti és az európai mega-keretrendszer megfeleltetésével, beszíntezésével kapcsolatos feladatokat részletezik.

### 2. Szintek

Hasonlóan az angol és észak-ír rendszerhez: 9 szint, de mivel egy belépő szinttel indul (az iskolaérettséget definiálja), az utána következő 8 szint már az EKKR szintezésének feleltethető meg.

### 3. Szintleíró jellemzők

A beszámolóban nem adtak leírást a jellemzőkről, de a hivatalos honlapokon részletes leírás van a deszkriptorokról.

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Minden képzés és tanulási program alapja a TE, amit minőségbiztosítással rendelkező TE mérés és értékelés követ. Megkülönböztetik a TE szintjét és mennyiségét (kreditpontokban kifejezve).

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: nincs információ

NKK: Megnevezték a beszámolóban, de nem írták ki a rövidítését a kijelölt helyi wales-i kormányirodának (DCELLS)

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

## Észtország

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

2008-ban csak a szakképzés területén tervezik, hogy a nemzeti kereteket megalkotják a TE-re alapozva. Az 5 éves tapasztalatok alapján (2008–13) tervezik a másik két alágazatban is kialakítani az NKKR-t.

### 2. Szintek

8 szint lesz az eddig 5 helyett.

### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

A TE-k volt a kiindulási pont a szakképzés területén tervezett KKR-hez.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: 2008 májusában az észt kormány elfogadta az 5 szintről 8 szintre való áttérést a szakképzésben.

NKK: Észti Képesítési Hatóság

*Az érintettek bevonása (stakeholderek)*

Nincs információ

## **Finnország**

*1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:*

2005-ben az EHEA kiépítésével kapcsolatos munkák okán már megindult a felsőoktatásban az NKKR kidolgozása. A 2007-es kormányprogram a 2012-es időszakra külön foglalkozik az EKKR kérdésével és 2010 végére tervezi a nemzeti keretrendszer kiépítését a TE-re alapozva. 2008. augusztusban állították fel a lehető leg szélesebb körből meghívottakkal a munkacsoportot, amely 2009 nyarára készíti el a javaslatait.

*2. Szintek*

Még nem készültek el

*3. Szintleíró jellemzők*

Az EKKR-rel megegyező kategóriákat használnak.

*4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai*

A TE-re alapozva építik fel a nemzeti keretrendszert, tekintettel arra, hogy egyébként is jelentős tapasztalataik vannak ezen a területen.

*5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)*

JH: a létező oktatással kapcsolatos törvényekre, jogszabályokra hivatkoznak.

NKK: a Finn Nemzeti Oktatási Testület

*Az érintettek bevonása (stakeholderek)*

Nincs információ

## **Franciaország**

*1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:*

A 2002-ben megalkotott keretrendszert vizsgálják felül az EHEA és az EKKR okán.

*2. Szintek*

A jelenlegi 5 szint nagy valószínűséggel át lesz gondolva a felülvizsgálat során.

*3. Szintleíró jellemzők*

Nincs információ

*4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai*

Minden alágazatban használják a TE-eket, de a jelentésből nem derül ki, mennyire számít alapnak, vagy csak egy a sok más elem között.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: a 2002-ben megalkotott jogszabály a francia keretrendszerrel

NKK: Nemzeti Képesítési és Foglalkoztatási Bizottság

#### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

## Görögország

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

Munkacsoportot állított fel és vezet a felsőoktatásért felelős államtitkár, de konkrét intézkedés és eredmény még nincs.

### 2. Szintek

Nincs információ

### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Nincs információ

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Nincs információ

#### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

## Hollandia

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

A jelentés szerint még nem kezdtek el az NKKR-en dolgozni, mert a holland OM és az OGY felkérése nyomán egy külsős cég vizsgálja meg a problémát és 2009 tavaszára tesz jelentést. Az egyetlen előzmény a Holland Oktatási Bizottság 2007-es jelentése az NKKR-ről.

### 2. Szintek

Nincs információ

### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Nincs a projekttel kapcsolatos információ, de a jelentésben megjegyezték, hogy Hollandiában a TE-re való fókuszálásnak nagy hagyománya van, különösen a szakképzésben és a felnőttoktatásban.

## 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Nincs információ

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

## Horvátország

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

2006-ban két alágazat, a horvát OM felsőoktatási és a szakképzési szakemberekből álló közös munkacsoportot hozott létre. A munkacsoport 2007 tavaszán az összes stakeholderrel megvitatta az addigi javaslatait. A beszámoló szerint várhatóan 2009-re elkészülnek a horvát keretrendszerrel.

### 2. Szintek

8 szint és 4 alosztály, tekintettel a horvát képesítési jellegzetességekre.

### 3. Szintleíró jellemzők

Az EKKR-rel megegyező

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Kidolgozás alatt, az összes stakeholder bevonásával.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Egy horvát kormányzati szervezet: Nemzeti Bizottság a Horvát Képesítési Keretrendszer Fejlesztéséért

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

## Írország

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

Megelőzve az EKKR létrejöttét, már 2003-ra megalkották az NKKR-t. A folytatásban azon van a hangsúly, hogy a bevezetés minél több oktatási és képzési intézményben megvalósuljon, különös tekintettel a tanulási eredmények (TE) felhasználására. 2004-re a felsőoktatásban, majd 2006-ra a szakképzésben is befejezték a bevezetés folyamatát, amit nem lassítottak le, főleg a TE alkalmazásának elterjesztése miatt.

2008 októberére a tervek szerint már az EKKR rendszeréhez viszonyítják a NKKR-t, tehát a kiadott végzettséget/képzettséget igazoló dokumentumokban megjelenik az EKKR referencia. Ettől azt várják, hogy miután minden érdekelt partner (*stakeholder*) gyakorlatban is megismerheti a rendszert, még megteheti a megfelelő lépéseket, hogy sikeres legyen a 2012-es bevezetés.

### 2. Szintek

10 szint

### 3. Szintleíró jellemzők

Az EKKR-rel megegyező

#### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Az NKKR megalkotásának központi eleme volt a TE, illetve ez a (kimentí) megközelítés.

#### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: 1999-es Nemzeti Oktatási és Képzési Képesítési törvény

NKK: Az Ír Nemzeti Képesítési Hatóság

<http://www.nqai.ie/>

#### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

### Izland

#### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

2006-ban új felsőoktatási törvény lépett hatályba, ami után az OM intézkedése nyomán 2007 óta a felsőoktatási intézmények (FOI-k) elkészítik a szakterületek képzési és kimeneti követelményeit (KKK-t) a TE-ben kifejezve. A munkát 2009-ben értékeli ki együttesen a középiskolai képesítési kerettel. Ez utóbbi alapja is egy törvény (2008-as). A két alágazat összekapcsolása a következő feladat, de még nem készült javaslat.

#### 2. Szintek

Nehezen értelmezhető szintezést adnak közre a jelentésben (5 szint a felsőoktatásban és szintén 5 szint a középiskolai oktatásban).

#### 3. Szintleíró jellemzők

Az EKKR-rel megegyező, kivéve, hogy a közoktatásban átszövegezték.

#### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Jelentős előrehaladásról számol be a jelentés a szakképzés és felnőttoktatás területén, de a közoktatásban és a felsőoktatásban is egyre nagyobb a befolyása ennek a megközelítésnek.

#### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: a másik pontban említett jogszabályok

NKK: OM

#### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

### Lengyelország

#### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

Magyarországhoz hasonlóan, Lengyelországban is a nemzeti fejlesztési terv részeként, kiemelt projektként jelent meg az NKKR kidolgozása, és támogatják a 2007-2013-as időszakban. A felsőoktatási alágazatban már 2006-ban megindultak a munkálatok és a munkacsoportok 2008-as felállítása után 2009 végére vár-

ják a javaslatokat. Azt várják, hogy a különböző alágazatokat majd össze tudják kapcsolni a TE figyelembe vételével és hogy a szakképzés teljes megújítása által vonzóbbá válik.

## 2. Szintek

Nincs információ

## 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

## 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Nincs információ

## 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

OM

## Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

## Lettország

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

Az NKKR kidolgozását megkezdték és azokhoz a reformokhoz kötik, amelyek (pl. felsőoktatás) éppen végrehajtás alatt állnak.

## 2. Szintek

8 szint (felváltva az 5+3 rendszert, azaz 5 szakképzési és 3 FO-i szint)

## 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

## 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Még nem használják széles körben, de egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a TE felhasználásának mind a szakképzésben, mind a felsőoktatási törvényjavaslatban, ahol ez már megjelenik a normaszövegben.

## 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Oktatási Információs Központ

## Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

## Litvánia

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

Folyik az NKKR kidolgozása és 2012-re tervezik a bevezetését.

## 2. Szintek

8 szint

## 3. Szintleíró jellemzők

Az EKKR-rel megegyező

## 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

A hivatalos dokumentumokban, törvényszövegekben még nincs megemlítve a TE és azok használata, de az NKKR kidolgozása során ezt a megközelítést alkalmazzák.

## 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Nincs információ

## Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

## Luxemburg

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

A 2006-ban felállított munkacsoport egy évvel később vitte az érintettek (stakeholderek) elé tanulmányát.

A szakképzésről elfogadott törvényt nagy előrelépésnek nevezték az NKKR kidolgozásához, amelytől azt is várják, hogy mind a formális, mind a nem formális TE-ket értékelje, validálja.

## 2. Szintek

Nincs információ

## 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

## 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Jelentősnek tartják a TE-kel kapcsolatos reformokat. A tervek mélyrehatóak és alaposak, de kétségeik vannak a TE-k közoktatásban való felhasználásával kapcsolatban.

## 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: az említett új törvény a szakképzésről és annak tapasztalatai jó alapot jelentenek az előrehaladásban.

NKK: OM

## Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

## Magyarország

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

A nemzeti fejlesztési terv (2007–2013) része az NKKR kidolgozása, és ennek az időszaknak a végére tervezzik annak bevezetését.



## 2. Szintek

Nincs információ

## 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

## 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

A TE-kre való építés a siker előfeltétele. Az alágazatok közül a szakképzésben hajtottak végre reformokat, de a közoktatás és a felsőoktatásban is volt reform.

## 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Nincs információ

## A érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

## Magyarország – Frissített adatok (2009. július)

A magyar OKKR (Országos Képesítési Keretrendszer) kidolgozása 2007-ben kezdődött, mint a főleg EU által finanszírozott Új Magyarország Fejlesztési Terv része (TÁMOP 2007–08 és 2009–10-es Akciótervek 2. 2.1, 3.1.8, 4.1.3 konstrukciói tartalmaznak OKKR-hez kapcsolódó tevékenységeket). Az OKM által készített OKKR koncepciót sorozatos egyeztetések után vitték a Kormány elé, melynek eredménye egy kormányrendelet kiadása 2008-ban. Jelenleg is ez a jogi és politikai alapja az OKKR kidolgozásának. Három területen folyik a fejlesztés: közoktatás, szak- és felnőttképzés, illetve felsőoktatás.

A folyamatot két fázisra bontják: fejlesztési fázis, melybe a tervezési és tesztelési munkák tartoznak 2008 és 2010 között, és a bevezetés fázisa 2010 és 2013 között.

A szakképzésben elvégzett két nagy munka, a 2004–06-os OKJ reform és a jelenleg is folyó szakmai és vizsgakövetelmények revíziója a tanulási eredmények megfogalmazásával, elősegítette az OKJ olyan irányú módosítását, mely az OKKR besorolást is megkönnyíti.

Eközben a felsőoktatásban a 3 ciklusú képzési rendszerre való áttérés egyik eredménye volt a tanulási eredményekre alapozott alap és mesterszakok alapítása (KKK-k) a bolognai folyamat jegyében. Ezen fejlesztések is az egységes OKKR rendszer irányába mutatnak.

A szintek és szintleíró jellemzők (*deskriptorok*) kérdésében még nincs döntés.

A Nemzeti Koordinációs Pont az Oktatási és Kulturális Minisztérium Európai Uniós Kapcsolatok Főosztálya. A bevont intézmények és képviseletek a lehető legszélesebb kört képviselnek (szociális és szakmai partnerek). A kezdetekkor az OKM és a Szociális és Munkaügyi Minisztérium együttesen javasolta a széleskörű egyeztetést az alábbi szervezetekkel: magas szintű kormányközi bizottság a Közoktatási Hivatal, a Magyar Rektori Konferencia, a Felsőoktatási és Kutatási Tanács, a munkaadók és munkavállalók érdekképviselete, az Országos Érdekegyeztető Tanács, a gazdasági kamarák, tanárok, szülők és diákok szövetségeinek képviselőivel. Meghatározták a menetrendet, a harmonizációval és a monitorozással kapcsolatos feladatokat mind az előkészítő, mind a bevezető fázis során (*Farkas Judit – OM közlések alapján*).

## Málta

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

2007-ben vezették be az NKKR-t.

### 2. Szintek

8 szint

### 3. Szintleíró jellemzők

Az EKKR-rel megegyező

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Alapvetőnek nevezik a TE felőli megközelítést, ami felváltja a bemenet szabályzós szemléletet és működést. Elsőként a szakképzésben álltak át az új szemléletre és most fogják ezt kiterjeszteni más alágazatokra is.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Máltai Képesítési Bizottság

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

## Németország

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

2005-ben az EHEA kiépítésével kapcsolatos munkák okán már megtörtént az NKKR felsőoktatásra vonatkozó részének kidolgozása. 2007-ben a szövetségi kormány kinevezte a munkacsoportot, amely a teljes NKKR-t dolgozza ki egy javaslat formájában 2009. februárra.

### 2. Szintek

Nincs információ

### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Izgalmas kérdés Németországban. A jelentésben kiemelték, hogy a főbb stakeholderek támogatják, hogy átálljanak a kimenetszabályozásra, a TE-re, de féltik a német szakképzés hagyományos duális modelljét (iskolai és gyakorlati), a moduláris modellel szemben. Néhány szakmában kísérleti jelleggel alkalmazzák és próbálják ki az új modellt.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Nincs információ

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

## Norvégia

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

A norvég OM munkacsoportja (szakemberek és a FO képviselői) által készített munkaanyagot megküldték az érintetteknek (*stakeholderek*), amelyet most várnak vissza. A politikai döntést ezen konzultáció és a szükséges módosítások után hozzák meg 2009 közepére. A szakképzésben is hasonló úton indultak el, ott 2008 végére fejezik be az egyeztetéseket az érdekelt felekkel.

### 2. Szintek

Nincs információ

### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

A TE-k használata a szakképzésben már elterjedt, a közoktatásban és a FO-ban egyre inkább használatos.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: A felsőoktatási törvényt tartják megemlítésre érdemesnek.

NKK: 2008 végén döntik el.

### Az érintettek bevonása (*stakeholderek*)

Igen

## Olaszország

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

A 2007-ben elfogadott törvény – amely hasonlít az ismert magyar „OKJ-s” rendszerhez – jelent egy bázist az olasz NKKR kidolgozásához. 2008-ban alakult meg a bizottság, amely az NKKR-t elviszi a bevezetésig, várhatóan 2010-re.

### 2. Szintek

Nincs információ

### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

A TE-k fontos szerepet játszanak az NKKR felépítésében, különösen a szakképzés területén.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Nincs információ

### Az érintettek bevonása (*stakeholderek*)

Igen

## Portugália

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

A 2007-ben aláírt megállapodás a kormány és a többi érintett társadalmi szervezetekkel kulcsfontosságú a portugál NKKR megvalósításához. Ebben 123 képzés került egy integrált rendszerbe a létrehozott Nemzeti Képesítési Katalógusba.

### 2. Szintek

Nincs információ

### 3. Szintleíró jellemzők

Kognitív, funkcionális és társas kompetenciákat határoztak meg a közoktatásban. A többi alágazatról nem szólt a jelentés.

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

A jelenleg is zajló reformok fontos részét képezik a TE-k, a kompetenciák elismerése, használata a közoktatásban. A szakképzés területén is hasonló reformok folynak.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Nemzeti Képesítési Ügynökség

### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

## Románia

### A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

Dátumok nélküli, az alágazatok egymás melletti progressziójáról adnak számot a jelentésben, amit a román Nemzeti Képzési Bizottság koordinál, hiszen egységes NKKR-t terveznek kimunkálni. Még csak tervezik, és erre a munkára Phare támogatásokat biztosítanak többéves periódusban.

### 2. Szintek

Még nem készült el. A jelenlegi helyzetet a kettősség jellemzi. (Bologna: FO 3 szintje áll szemben a 2003-as jogszabály 5, a FO-ra nézve 2 szintjével.)

### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Fontos helyet kap a munkálatokban a TE alkalmazása; a szakképzésben már eszerint hajtották végre a reformokat.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Nem válaszolták meg a kérdést, feltételezhető, hogy a jelentésben említett román Nemzeti Képzési Bizottság.

Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

## Spanyolország

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

Bontva kezdték meg kimunkálni az NKKR-t, úgy hogy amint befejezték a szakképzés és FO különálló képesítési rendszereit, a hiányzó (köz)oktatási szinteket is hozzáadják.

### 2. Szintek

Az 5+3 (szakképzés + FO) szintek közti kapcsolatot még nem definiálták.

### 3. Szintleíró jellemzők

A szakképzésben használatos jellemzőkről adtak leírást, amely részletesebb, mint az EKKR kategóriái.

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

A TE-ket veszik figyelembe a beszámoló szerint.

### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: A 2002-es Szakképzési tv. és a 2006-os Oktatási tv. adja a jogi háttérrel az NKKR kidolgozásához.

NKK: Az Oktatási és Értékelési Szervezet Főigazgatósága

Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

## Svédország

### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

A 2007-ben felállított Oktatási Minisztériumi munkacsoport vizsgálta meg, hogy hogyan kapcsolhatók a képesítési szintek az EKKR-hez az érintettek bevonásával (stakeholderek). Úgy döntöttek, hogy 2008. novemberre elkészítik az átfogó NKKR-t, és a közoktatást teszik kiindulópontnak azzal, hogy bármely más szektor beszíntezheti a létező képesítéseit.

A FO lényegében elvégezte ezt a munkát a 2007 közepén hatályba lépett FO törvénnyel. A beszámoló példákat is sorol a különböző szintekre és szakterületekre. A svéd Nemzeti FO Ügynökség végzi el a FO-i keretrendszer összerendezését a meglévő jogszabályok felhasználásával.

### 2. Szintek

Nincs információ

### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Némi ellentmondás rejlik abban a válaszban, amely azt szögezi le először, hogy a svéd oktatási rendszer

már régóta a célok által vezérelt és a (tanulási) teljesítményeket milyen szisztémában mérik. Az osztályozási rendszer célokhoz viszonyító, mert a tanuló eredményeinek mérésekor az eredményeket a tantervben szereplő célokhoz viszonyítják. Összegezve: a megadott információ egyszerre *input* és *output-based*, azaz a be- és kimeneti szabályzás kettősségét írták le, hangsúlyozva, hogy a TE-eket a rendszer egészében felhasználják.

#### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

JH: Törvényi szabályzást adtak meg a jelentésben.

NKK: a most ideiglenes svéd OM koordináció után 2009-től jelölik meg a koordináló (köz)pontot.

#### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

### Szlovákia

#### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

2006. decemberben munkacsoportot hoztak létre, amely 2007. júniusra készítette el ajánlásait a Szlovák Kormánynak. A döntés alapján két irányba, két területen és kettős vezetéssel folytatták a munkát (szakképzés és FO). Még abban az évben és 2008-ban az alágazatok képesítési rendszerét kimunkálták és jogszabályba foglalták, de a keretrendszer kidolgozását és befejezését 2013-ra tervezik.

#### 2. Szintek

8 szint

#### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

#### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Kifejezték szándékukat, hogy a TE-re alapozva dolgozzák ki az NKKR-t.

#### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Nincs információ

#### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Igen

### Szlovénia

#### 1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései:

2006-ban első lépésként a nemzeti képesítési rendszert fogadták el (nem fejtették ki melyik alágazatban).

#### 2. Szintek

8 szint

#### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ



#### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Egyetértés van abban, hogy fontos a TE felőli megközelítés az NKKR elkészítéséhez. 2003 óta a tantervek átírása ebben a szellemben történik. A nem formális és informális tanulás validációjához szükséges mechanizmusok is elindultak.

#### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Nincs információ

#### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

Nincs információ

### Törökország

1. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer fejlődése, főbb célkitűzései és lépései: Bizottságot alapítottak arra, hogy a FO képesítési rendszerét megalkossák. Az NKKR főbb elemei a „helyükön vannak” és a fejlesztés további lépéseit a különböző elemek összeillesztései jelentik.

#### 2. Szintek

8 szint

#### 3. Szintleíró jellemzők

Nincs információ

#### 4. Tanulási eredmények (TE) alkalmazásai

Nincs információ a jellemzőkről.

#### 5. Jogi háttér (JH) és Nemzeti Koordinációs Központ (NKK)

Megemlítik, hogy mindhárom alágazat (közoktatás, szakképzés és FO) a TE-ken keresztül definiálja a képesítéseket, és ez utóbbi kettőben már elvégezték a munka nagy részét.

#### Az érintettek bevonása (stakeholderek)

A 2006-os törvény segíti az NKKR kidolgozását.

NKK: Az Oktatáskutató és Fejlesztési Igazgatóság

