

Nemzetközi tapasztalatok az Európai Képesítési Keretrendszer munkálatai közben

Már az 1957-ben megkötött római szerződés (Gordon, 1999) – ezt a formációt szokták a mai Európai Unió szervezeti elődjének tekinteni – szövege, pontosabban annak 39. cikke tartalmazta a személyek, azaz a munkaerő szabad mozgása biztosításának szükségességére való utalást; e jog érvényesülését azonban akkor is – és azóta is – leginkább a különböző országokban szerzett képesítések elismertetésének megoldatlansága akadályozta meg. Hamar kiderült ugyanis: az egymástól eltérő rendszerben megszerzett képzettségeket – akárcsak a hozzájuk tartozó kompetenciákat – tulajdonképpen összehasonlítani is igen bonyolult feladat; hát még saját helyükön megfelelően értékelni is azokat!

A szándék megvalósításáról azonban nem mondtak le sem a közösség akkori, sem a későbbi szakemberei. Ezt jelzi, hogy már a '70-es évek elején megkezdődtek a képesítések közötti harmonizációra, és azok ezen alapuló kölcsönös – elsősorban kétoldalú – elismertetésére irányuló törekvések. Ekkoriban – pontosan 1975-ben – hozták létre a CEDEFOP (1) intézményét is, azzal a nyilvánvaló céllal, hogy – egyebek között – az ott végzett kutatások, viták és különféle szakmai programok eredményeként mielőbb kialakítsanak egy, a képesítések különböző szintjeit is értelmezhetően megjeleníteni képes európai struktúrát. Ehhez első lépésben – mint már jeleztem – a képesítések közötti harmonizáció lehetőségeit keresték; majd a hangsúly mindinkább a kvalifikációk egymásnak való lehetséges megfeleltetésére helyeződött át. Egy ideig a megoldás lehetőségeként felmerült még a különféle foglalkozási és képzési profilok, illetve a képzéshez való hozzáférés feltételeinek meghatározása is.

1988-ban azonban megkezdődött az – akkor még kizárólag a felsőoktatás intézményei közötti átjárhatóságot biztosítani hivatott – európai kredit transzfer rendszer (2) kiépítése, és a következő hat esztendő során aztán 145 felsőoktatási intézmény közreműködésével eredményesen tesztelték is ennek a rendszernek az alkalmazhatóságát. 1990-ben pedig az Európai Unió kezdeményezésére – az akkori Közép- és Kelet-Európa, valamint a volt Szovjetunió függetlenné vált országai, illetve Mongólia szakképzési rendszereinek fejlesztése érdekében – létrehozták a torinói székhelyű Európai Szakképzési Alapítványt. (3) Ez a szervezet a saját programjának végrehajtása közben – néhány év múlva – a CEDEFOP-pal közösen az alábbi stratégiák szükségességét fogalmazta meg: (4)

– A szakképzés és az élethosszig tartó tanulás szociális és környezeti dimenziójának erősítése;

– A szakképesítések, az adekvát bizonyítványok és akkreditációs rendszerek áttekinthető struktúrájának kialakítása – szektorális, országos és európai szinteken egyaránt;

– A munkatevékenység (át)szervezése és modernizálása.

1998-ben a közösség működőképpé tette azt az európai készségakkreditációs rendszert is (5), ami ismét új távlatokat nyitott a közösségen belüli külföldi – de még a bel-földi – munkavállalás megkönnyítése előtt: programjában ugyanis már határozottan megfogalmazódott a formális készségek mellett a nem formális készségek akkreditációja iránti igény. Ennek megvalósítására azonban akkor még várni kellett.

Eközben – természetesen – a felsőoktatás speciális kérdései sem maradhattak válasz nélkül. Az európai kontinens egyetemeinek strukturális összehangolása irányába tett – s tulajdonképpen már 1976 óta tapasztalható kezdeményezéseket jelentő – lépések közül az egyik legfontosabb az lett, amire szintén ugyanez évben, vagyis 1998-ban, a párizsi Sorbonne egyetem megalapításának 700. évfordulóján került sor. Ez alkalomból ugyanis négy miniszter – a francia, az olasz, a brit és a német oktatási tárcavezetők – aláírásával elfogadta úgynevezett *sorbonne-i nyilatkozat* (6) szövegét. Ebben a dokumentumban pedig már kifejeződik az akkori egyetemi vezetők határozott elkötelezettsége a kétciklusú felsőoktatás mielőbbi bevezetése mellett, valamint ebben az összefüggésben is hangsúlyt kapott a kreditrendszer alkalmazása révén az egyetemek közötti átjárhatóság alapjainak a megteremtése. Az aláírók tisztában voltak azzal, hogy ezek a reformtörekvések egyidejűleg lehetővé tehetik azt is, hogy a hallgatók térben és időben rugalmasan szervezhessék tanulmányaikat, vagyis ily módon a felsőoktatásban is biztosíthatóvá válhat mind a mobilitás, mind az élethosszig tartó tanulás igényeinek kielégítése. Ekkor született meg a döntés ez Európai Felsőoktatási Térség megalapításáról is. (Fontos megemlíteni, hogy a nyilatkozatban foglaltakkal – az aláíró országokon kívül – a Cseh Köztársaság, Belgium, Bulgária, Dánia, Románia és Svájc is egyetértett.)

A sorbonne-i nyilatkozat alapján – a Bolognába összehívott miniszteri találkozó előkészítése szándékával – az Európai Rektori Konferencia, együttműködve az egyetemekkel, egy kutatási program indítását kezdeményezte a felsőoktatásban meglévő tanulási struktúrák tárgyában (Haug és Kirstein, 1999). Az első vizsgálatot három téma köré csoportosították: adatgyűjtés, összehasonlító elemzés és az eredmények validációja. A legfontosabb teendőket a kutatók akkor a következőkben látták: egy ÉCTS-kompatibilis kreditrendszer fokozatos adaptálása; a képesítések flexibilis referenciakeretének elfogadása; európai dimenziók érvényesítése a minőségbiztosítás, az értékelés és az akkreditáció terén, illetve új tanulási lehetőségek növelése. S rögzítették a munkát a továbbiakban meghatározó négy kulcsfogalmat: minőség, mobilitás, diverzitás, nyitottság.

Erre a javaslatra épült rá aztán 1999-ben az a bolognai nyilatkozat, amelyen immár 29 európai oktatási miniszter jóváhagyó aláírása volt olvasható. Az azóta bolognai folyamatként ismertté vált kezdeményezés szándékai közül a legfontosabbak – a fentiekkel igen csak egybehangzóan – következők voltak: a tudástársadalom megteremtése során 2010-ig egy könnyen értelmezhető és összehasonlítható fokozatokat tartalmazó kétciklusú felsőoktatási rendszert kell kiépíteni, általánossá kell tenni egy, az európai kredit transzfer rendszerhez hasonló kreditrendszer működését, és növelni kell az együttműködést az egyetemeken bevezetendő minőségbiztosítási rendszerek tevékenysége során, valamint az európai dimenzió érvényesítése céljából.

Még jóval korábban – 1992-ben – sor került a szociális párbeszédnek arra a fórumára, melyen az unióban a korábbiaknál jóval nagyobb szerephez jutott szociális partnerek az akkori tagországok számára a következő alapelvek megvalósítását tűzték ki célul (nem nehéz már felismerni köztük az élethosszig tartó tanulás programjának formálódását sem):

- biztosítsák a továbbképzési lehetőségeket a munkavállalók teljes aktivitásának idejére;
- gondoskodjanak a szakképzési struktúrák és programok minőségének ellenőrzéséről;
- vonják be a szakképzésbe a szociális partnereken kívül a munkaadókat is;
- a képzési tartalmakat tekintsek a munkaerő-piaci elismerés alapjaként;
- fogadják el a tapasztalati alapokon, illetve nem formális úton szerzett ismereteket is.

Észre kell vennünk a felsorolásban, hogy a 4. pont alatti alapelv elfogadásával a résztvevők egy újabb szempontot is meghatározó fontosságúvá tettek a képzések nemzetközi elismerésének eddigi gyakorlatához képest: ezzel ugyanis hivatalosan is általános érvényűvé, és a továbbiakat is meghatározó feltétellé vált a transparency, azaz az átláthatóság követelményének figyelembe vétele.

Majd 1999-ben – a bolognai nyilatkozat aláírásának esztendejében – Helsinkiben, az európai csúcstalálkozó alkalmából tető alá hozták CEDEFOP és az Európai Szakképzési Alapítvány között azt az együttműködési megállapodást is; amelynek célja a Szakképzések Transzparenciájának Európai Fóruma által elfogadott akcióterv megvalósításának támogatása a kijelölt országokban. Az akcióterv által prognosztizált változások lényegét a következők jelentették: a szakképzés szociális dimenzióinak érvényesítése, a magán és a közösségi partnerkapcsolatok, a standardok és a struktúrák összehasonlíthatósága, valamint a munkafolyamatok modernizálása.

2000-ben aztán – a lisszaboni szerződés aláírásával – évtizednyi perspektívát kapott minden olyan törekvés, amelynek szerepe lehet a tudásalapú társadalom, a fenntartható fejlődés és a társadalmi kohézió elérésében; ennek egyik lehetséges eszközét pedig a résztvevők számára a „nyitott koordináció” módszerének alkalmazása kínálta. E sajátos technika alapelemei a következők voltak: közösségi szintű irányelvek kidolgozása, a célok elérésének időbeli ütemezése, kvalitatív és kvantitatív mutatók alkalmazása, irányelvek adaptálása a nemzeti politikákra, valamint a benchmarking gyakorlatának bevezetése. Úgy nézett ki, hogy ezen eszközök sikeres alkalmazása eredményként minden készen állhat majd arra, hogy belátható távlatban valóra váljék egy európai szintű képesítési keretrendszer megteremtése is. Ennek köszönhetően pedig az egész uniós területén kiadott bizonyítványok és a nem iskolapadban szerzett tudást elismerő beszámítási igazolások nemcsak az oktatási rendszereket, hanem a munkaerőpiacot is meghatározzák. Ez utóbbi pillér megfelelő érvényesüléséig azonban még sok a tennivaló.

Az innen kiinduló útszakasz egyik – témánk szempontjából megkerülhetetlennek látszó – mérföldköve egyébként a 2001-ben 45 ország 620 egyéni és intézményi tagjából megalakult EUA (European University Association) működésének megkezdése volt. A szervezet a spanyolországi Salamancában megfogalmazott üzenetében (8) – hitet téve a bolognai folyamat mellett – egyik legfontosabb feladatként az egyetemi autonómia-törekvések mellett érvényesítendő felelősség vállalását jelölte meg, visszautalva az 1988-as Magna Charta Universitatum hasonló alapelveinek érvényességére is. A dokumentum kulcsszavai jól szemléltetik a felsőoktatással szembeni akkori elvárásokat: egyensúlyteremtés az innováció és a hagyomány között, kutatásalapú felsőoktatás, minőség, diverzitás, bizalomépítés, mobilitás, munkaerő-piaci megfelelés, valamint összevethető

Az innen kiinduló útszakasz egyik – témánk szempontjából megkerülhetetlennek látszó – mérföldköve egyébként a 2001-ben 45 ország 620 egyéni és intézményi tagjából megalakult EUA (European University Association) működésének megkezdése volt. A szervezet a spanyolországi Salamancában megfogalmazott üzenetében – hitet téve a bolognai folyamat mellett – egyik legfontosabb feladatként az egyetemi autonómia-törekvések mellett érvényesítendő felelősség vállalását jelölte meg, visszautalva az 1988-as Magna Charta Universitatum hasonló alapelveinek érvényességére is.

képesítések kidolgozása a különböző egyetemi és a diplomás szintek között, valamint az európai felsőoktatási intézmények nemzetközi vonzerejének erősítése. A salamancai konvenció által meghirdetett programok ugyanakkor előremutattak az unió oktatási minisztereinek néhány héttel később megtartott prágai csúcsertekezlete (9) döntéseinek az irányába is. Időközben azonban még további jelentős eseményekre is sor került.

Az egyik kétségkívül az újabb kutatási eredmények nyilvánosságra kerülése (Haug és Tauch, 2001). Ez az áttekintés megerősíti az előző következtetések további érvényességét, és elégedetlenségét fejezi ki amiatt, hogy még mindig sok helyen léteznek hosszú tanulmányi programok és rugalmatlan monodiszciplináris curriculumok; márpedig ezek nehezen hozhatók össze a bolognai elvárásokkal; mielőbbi változtatásra van tehát e téren szükség.

A másik esemény a 2001 márciusában az Európai Bizottság Stockholmban megtartott ülése, amelynek elfogadott munkaprogramja alapján az oktatási miniszterek egy hónappal későbbi, barcelonai találkozásukkor három olyan stratégiai célt fogalmaztak meg, amelyek mentén 13 újabb, meghatározó jelentőségű feladatot konkretizáltak. Ezek közül a harmadik feladat a rendszereknek a külvilág felé való megnyitásának szükségességét jelölte meg. Ezeknek, a 2003 és 2010 között megvalósulandó feladatoknak a várható eredményét a miniszterek abban látták, hogy akkorra – egyebek között – az európai országok oktatási és képzési rendszerei kompatibilisek lehetnek egymással, ezáltal az unió polgárai számára biztosíthatják a szükséges átjárhatóságot. Vagyis akkor már minden, bárhol megszerzett végzettséget, tudást és ismeretet Európa egész területén elfogadnak (lehetővé téve ezáltal a munkaerő szabad áramlásában megtestesülő egyik alapvető szabadságjog érvényesülését).

Jelentős állomásként ismeretes még – szintén a 2001-es évből – az úgynevezett bruges-i találkozó, ahol a közösség szakképzésért felelős vezetői elhatározták, hogy a továbbiakban szorosabban együttműködnek egymással, egyebek között a képesítések és kompetenciák keretében ebből a törekvéből fejlődött ki néhány év múlva az EUROPASS (10), valamint egy, a szakképzés szintjeire is alkalmazható európai kreditrendszer előkészítésében.

Témánk szempontjából nagyon fontos itt és most hangsúlyozni, hogy a csúcsertekezlet 31 résztvevőjének aláírásával hitelesített 2001-es prágai jelentés – megerősítve a bolognai nyilatkozat hat alapelvét – a lisszaboni direktívák nyomán néhány újabb szempontot is a figyelem fókuszába emelt. Ezek közül – mint már említettem – az egyik legfontosabb a munkaerőpiac igényeihez való igazodás elvárásainak minél következetesebb érvényesítése volt; ennek feladatnak a megjelenítése pedig két speciális követelmény megfogalmazásával is együtt járt. Az egyik követelmény a világosságé volt, vagyis annak hangsúlyozása, hogy a képesítések elismerése és a megszerzésükhöz szükséges tanulmányi idő pontos meghatározása egyaránt fontos a mobilitás lehetőségének megteremtése szempontjából; ami viszont egyidejűleg felveti a másik elvárás, a bizalom és a rugalmasság egymással összefüggőnek tartott kérdéseit is. A bizalom ugyanis azt feltételezi, hogy a képesítés elismerését magára vállaló intézmény valóban biztos lehet az eredeti képzőintézmény tevékenységének garantált minőségében; a rugalmasságnak pedig abban van jelentősége, hogy – bár arra nem lehet és nem is kell számítani, hogy egy-egy képesítés programjának mindenütt teljesen egyforma a tartalma –, az mindenképpen biztosított, hogy a hozzá tartozónak tekintett alapvető ismereteket és a szükséges kompetenciákat a jelölt minden esetben elsajátította. A rugalmasság követelménye egyúttal arra is felhívja a figyelmet, hogy minden programnak törekednie kell olyan transzverzális készségek és kompetenciák kialakítására, amik bármely tevékenység ellátásához szükségesek; ugyanakkor pedig biztosítják a foglalkoztathatóság szempontjából lényeges készségekhez való hozzájutást is. Csak így biztosítható ugyanis, hogy – alkalmazkodva a hallgatók valós igényeihez, valamint a fokozatok és diplomák elismertetésének tennivalóihoz – a későbbiekben a terveknek megfelelően növekedjék Európában a transznacionális oktatás ará-

nya. (Ez az arányszám azóta egy-egy adott ország felsőoktatásának egyfajta indikátorként is értelmezhető, mely jelzi – egyebek között – a lisszaboni döntések megvalósulásának mértékét is.)

A következő évben, azaz 2002-ben az Európai Bizottság Koppenhágában tartott csúcstervezletén kiadott összefoglalójában a lisszaboni stratégia alapján kidolgozott prioritások között ismét ott találunk néhány újabbat is: határozott felszólítást például

- egy, a szakképzésre is alkalmazható kreditrendszer kidolgozására,
- a szakképzésben alkalmazható minőségi kritériumok megfogalmazására,
- a nem formális és informális tanulás validációjára,
- valamint az élethosszig tartó tanulás megvalósítását lehetővé tevő tanácsadói szolgáltató rendszer kialakítására. (11)

E prioritások nyomán most leginkább a szakmai oktatáskép funkcionálissá válásának kezdődő folyamatára hívjuk fel a figyelmet. Bár az e történéseket elindító álláspont kifejtése, azaz a nem formális és informális tanulás validációjának szükségessége a szakirodalomban már 1975-ben szóba került (*Ahmed és Coombs, 1975*), a koppenhágai nyilatkozatnak köszönhetően ismét megerősítést nyert az az álláspont, hogy a tudás megítélhető akár az átadás, akár a befogadás perspektíváinak irányából; hiszen ami a fontos, az kizárólag maga a végeredmény. Másrészt a koppenhágai nyilatkozat egyúttal azt is jelzi: megkezdődött a korábban a felsőoktatás számára létrehozott európai kredit transzfer rendszer (ECTS) szakképzés területére is alkalmazhatóvá tételének folyamata, azaz az ECVET (12) rendszer kialakítása. Ennek pedig ugyancsak meghatározó jelentősége volt az Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozásával kapcsolatos – immár meglehetősen közeli – döntések szempontjából. De érdemes egy pillanatra megállni még az élethosszig tartó pályatanácsadás prioritásánál is; lényegében ugyanis ez sem új dolog; D. E. Super (1980) egy cikkében már 1980-ban érintette ezt a témát. Akkoriban ez nem váltott ki különösebb érdeklődést a szakmai közvéleményből; az ezredforduló után azonban hamar az érdeklődés fókuszába került: olyannyira, hogy 2001-ben az OECD – néhány év múlva pedig az Európai Unió – dokumentumai már az ilyen és hasonló feladatok ellátására alkalmas személyek felkészítésének mikéntjeivel is foglalkoztak (*McCarthy, 2001*).

2002-ben az unió állam- és kormányfőinek Barcelonában megtartott csúcstalálkozóján (13) ugyancsak napirendre kerültek oktatáspolitikát érintő kérdések; a kiadott jelentés ezúttal főleg az állampolgári tudatosság, a hatékonyabb kommunikációkészség biztosítása érdekében elvégzendő feladatainak fontosságára figyelmeztet. És – természetesen – ismét hangsúlyt kapott a legfontosabb tennivalók között az élethosszig tartó tanulás perspektíváinak érvényesítése is.

A korábbi megállapodásoknak megfelelően a következő esztendőben, 2003-ban, Berlinben (14) ismét összehívték az Európai Unió országainak oktatási miniszterei. (Ennek az eseménynek az előzményeként is – akárcsak a prágai találkozót megelőzően – sor került az EUA programalkotó rendezvényére is: erről számol be a szervezet 2003-ban Grazban kiadott nyilatkozata. (15) Az ebben olvasható ajánlások ezúttal is bekerültek a berlini döntéseket ismertető összefoglalóba.) Amint az már megszokottá vált, ismét nyilvánosságot kaptak azok a tapasztalatok, amiket az újabb uniós vizsgálat nyomán szereztek a szakértők (*Reichert és Tauch, 2003*). Ebben arra hívják fel a figyelmet, hogy van néhány olyan kérdés, amely még mindig meglehetősen tisztázatlan; enélkül pedig a bolognai folyamat várt eredményei is veszélybe kerülhetnek. Melyek ezek? Például az, hogy milyen foglalkoztatási lehetőségek kínálóznak a BA szintről kilépők számára; hogy miként lehet kreditálni a munkatapasztalatokat; miként lehet úgy megtervezni a curriculumot, hogy figyelembe vehessék a képesítési deskriptorokat, valamint hogy mit jelentenek az egyéni tanulási utakkal kapcsolatos elvárások; stb. Nem lehet nem észrevenni, hogy e problémák megfogalmazásai mögött már nemcsak a miniszterek és a rektori konferencia résztvevői ismerhetők fel, hanem a hallgatók és a munkaadók érdekei is...

A prágai és a berlini szakmai találkozók között eltelt két év egyébként igen sok szempontból tovább erősítette Európa bolognai folyamat iránti elkötelezettségét. A Berlinben kiadott kommunikében külön is hangsúlyozták ezt (a korábbi két ciklus fölé építve harmadikként még a doktori tanulmányok szakaszát), ugyanakkor az aláírók kiálltak a nemzeti minőségbiztosítási rendszereknek egy európai szintű hálózattá fejlesztésének szükségessége, valamint a képzési fokozatok és a tanulmányi időtartamok országok közötti kölcsönös elismerésének szükségessége mellett. A prioritások közé pedig ezúttal bekerült a szociális dimenzió és a mobilitás szempontjainak az érvényesítése is.

Akkoriban egyébként az egyes országok felsőoktatási rendszereiben megkezdődött strukturális és tartalmi reformfolyamatok addig soha nem tapasztalt mértékben erősítették a nemzetközi együttműködést. E folyamatban igen hatékony szerepet vállalt magára az Európa Tanács is; főleg azáltal, hogy működésével mintegy hidat képezett a bolognai egyezményt aláíró országok és az azon kívül maradtak között, vagyis mindazok számára, akik korábban, 1954-ben aláírták az Európai Kulturális Konvenciót. (16) (1997-ben – az UNESCO-val együtt – külön is foglalkozott a képesítések kölcsönös elismertetésének szükségességével; e dokumentumról (17) a későbbiekben még szó lesz.). Hasonlóképpen proaktívnak mutatkozott e folyamatok során az Európai Hallgatói Szövetség (18), amely a nyolcvanas évek szervezeti előzményein túllépve, a kilencvenes években mai formáját felvéve tevőlegesen részt vett az Európai Felsőoktatási Térség kialakításában – tette ezt 47 országot érintő 11 milliós tagságával, több mint fél évszázados ernyőszervezeti tapasztalataival. Az eseményekhez fűzött hozzászólásaik – természetesen – nem nélkülözték a kritikát sem; 2001-ben, Göteborgban (19) kiadott nyilatkozatukban – például – egyaránt számon kéri a bolognai és a prágai nyilatkozatokon az egyetemi hallgatók szociális szempontjainak figyelmen kívül hagyását; nem véletlen tehát, hogy a berlini találkozón végre már ez a szempont is bekerült a prioritások közé.

Megemlítendő az UNESCO csatlakozása is az európai térségben zajló reformfolyamatokhoz, mivel ez egyszersmind az új feladatok egyfajta globalizálódását is jelzi. A 2002-ben, illetve 2003-ban megtartott Globális Fórumokon (20) ugyanis nemcsak a képesítések kölcsönös elismertetésének a szükségessége tekintetében vállalt közösséget az UNESCO az európai országok törekvéseivel, hanem velük együtt hangoztatta a közhatalom és az egyetemek érdemi kooperációjának szükségességét is. (Itt említem meg, hogy majd néhány év múlva – 2007-ben – az UNESCO bangkoki konferenciáján konkrétan sürgetni is fogja a regionális kvalifikációs keretrendszerek kialakítását, sőt, Angola, Gambia, Namíbia, Malájzia vonatkozásában elérkezettnek látta az időt nemzeti kvalifikációs keretrendszerek megteremtésére is.)

2004 tavaszán az Európai Bizottság áttekintette a lisszaboni direktívák időarányos megvalósításának helyzetét (21), és megállapította: már észrevehetőek a koppenhágai döntések eredményei, és láthatóan hasznosnak bizonyult – a szociális partnerek bevonása által jelzett – irányváltás is a foglalkoztathatóság szempontjainak minél hatékonyabb érvényesítése irányában is.

Mindezeket a megállapításokat néhány hónappal később, 2004 decemberében, Maastrichtban 32 európai ország szakképzésért felelős miniszterei a szociális partnerekkel együtt újjálag megerősítették, külön kiemelve ezúttal a különféle hátrányos helyzetű csoportok képzéséhez, majd munkához juttatásának jelentőségét. Azt is kifejtették, hogy egy Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozásától és majdani alkalmazásától pedig azt várják: erősítse a kapcsolatot a nemzeti és szektor(ális) szinten már létező képesítési keretek között, és ezáltal is támogassa az egész életen át tartó tanulás hatékonyságát.

Ezt követően az EU-tagországok kormányfői a 2005 márciusában megtartott brüsszeli találkozójukon felkérték egy szakértői bizottságot, amely kidolgozta javaslatát az Európai Képesítési Keretrendszer létrehozására vonatkozóan. (22) Ezen dokumentumot

a bolognai folyamatban részt vevő felsőoktatásért felelős miniszterek 2005 májusában a bergeni találkozó keretében megismerték, noha ennek a megbeszélésnek fontosabb eredménye volt a felsőoktatás képesítési keretrendszerének elfogadása. De megismerték az Európai Képesítési Keretrendszer kialakítására tett ajánlást a 2005. júliusi informális miniszteri találkozó keretében az oktatási miniszterek, valamint – néhány nappal később – a szakképzésért felelős államtitkárok is, és azt valamennyien az európai és nemzeti konzultációra érdemesnek tartották. Ezekre a konzultációkra 2005 szeptembere és decembere között került sor az érintett országokban; a tapasztalatok értékelésére 2006 februárjában Budapesten került sor. A magyar fővárosban megrendezett nemzetközi konferencia következtetése alapján aztán a Bizottság átdolgozta az Európai Képesítési Keretrendszerrel szóló javaslatát, amely végül 2008 tavaszán megalapozta a tanács és az Európai Parlament idevágó ajánlásait.

Visszatérve a bergeni megbeszélésről kiadott kommunikációra (23), megfogalmazói – a bolognai elvárások további teljesítése érdekében – változatlanul fontosnak tartották az európai felsőoktatási térség 2020-ig befejezendő kialakítása érdekében kulcsfontosságúnak tartott célok megvalósítását, külön is szólva a képesítések kölcsönös elismertetését szolgáló fejlesztésekről. Hangsúlyozottan szóltak a mobilitási igények érvényesítésének jelentőségéről.

A felsőoktatási trendek vizsgálatáról beszámoló, a 2005. évi glasgow-i találkozóra időzített újabb dokumentum (Reichert és Tauch, 2005) egyrészt megállapította, hogy a felsőoktatásban végrehajtandó strukturális reformok bevezetésének sok országban még mindig törvényi akadályai vannak (különösen érvényes ez a három ciklus kialakításához szükséges módosítások esetében); ezeket pedig mielőbb meg kell szüntetni. A képesítések összehasonlíthatósága tárgyában ennél elégedettebbek a szakértők: úgy látják ugyanis, hogy az EUROPASS mellé kidolgozott diplomamelléklet – melynek használatára már a berlini kommuniké felhívta a figyelmet – komoly lépést ígér előre.

A fentebb említett, az Európai Bizottság munkadokumentumai alapján zajló, 2005 szeptembere és decembere közötti nemzeti szintű konzultációk nyomán kialakult szakmai együttműködés eredményei jól tükröződnek a glasgow-i konferenciáról (24) kiadott összegző jelentésben is. A 34 részt vevő ország szakemberei nemcsak az EKKR támogatásában értettek egyet, hanem világosan látták az ilyen metakeret és egyéb keretrendszerek közötti, el nem hanyagolható különbségeket is. Felismerték, hogy az EKKR egyaránt alkalmas lesz a különbségek koordinálására éppúgy, mint a rendszerszintű harmónia megteremtésére, és az egyes országok közötti különbségek értelmezésére is. A glasgow-i nyilatkozat legtöbbit idézett gondolata mégis talán ebben a kijelentésben fogalmazódott meg: „Az erős egyetemekhez erős elméleti és társadalmi értékek szükségesek.”

2007-ben az Európa Tanács ismét foglalkozott a képesítési keretrendszer kérdéseivel; a Strasbourgban rendezett konferencián megfogalmazott ajánlásai tulajdonképpen azt vállalták magukra, hogy mintegy mandátumot adjanak a Londonban összegyűlő minisz-

Akkoriban egyébként az egyes országok felsőoktatási rendszereiben megkezdődött strukturális és tartalmi reformfolyamatok addig soha nem tapasztalt mértékben erősítették a nemzetközi együttműködést. E folyamatban igen hatékony szerepet vállalt magára az Európa Tanács is; főleg azáltal, hogy működésével mintegy hidat képezett a bolognai egyezményt aláíró országok és az azon kívül maradtak között, vagyis mindazok számára, akik korábban, 1954-ben aláírták az Európai kulturális konvenciót.

terek számára a bolognai folyamat melletti kiállítás folytatására. Kihangsúlyozták azt a jelentős koordinációs feladatot, amit az EKRR kimunkálásában az Európai Bizottságnak magára kell vállalnia, és felhívták a figyelmet a keretrendszer munkálataival kapcsolatos információadás kötelezettségeire, mind az egyes intézmények, mind pedig az egyes országok szintjén. Ezeken kívül emlékeztettek a tagországokat a nemzeti keretrendszer kialakításának fontosságára is; e téren a tanulmányi kimenetek pontos leírását, valamint a minőségbiztosítás szempontjait tartják külön is kiemelendőnek.

Ugyanebben az évben – az előzetes megállapodások szerint – a felsőoktatás kérdéseiben illetékes miniszterek – immáron ötödik alkalommal – Londonban találkoztak. Az összejövetelt ezúttal is megelőzte az Európai Bizottság és az EUA közös vizsgálata (*Crosier, Purser és Schmidt, 2007*). Ez az áttekintés – elődeitől eltérően – egyidejűleg alkalmazta a kvantitatív és a kvalitatív vizsgálati szempontokat is; azzal a céllal, hogy szemléletessé tegye a bolognai folyamat során elért eredményeket, a nyomukban bekövetkezett változásokat. A tizenhárom pontba rendezett értékelésből most csak a legutolsóira hivatkoznék: ebben foglalkozik ugyanis az Európai Felsőoktatási Térség megteremtése által megfogalmazott három kihívással: (1) a kormányok, egyetemek és más érdekcsoportok közötti kapcsolatok erősítésének, (2) az intézményeknek az élethosszig tartó tanulás elvárásainak kielégítésére alkalmas kapacitásfejlesztésének szükségességére, valamint (3) arra, hogy 2010 után már kizárólag az Európai Felsőoktatási Térség keretében gondolkodhatnak.

A részt vevő országok száma – Montenegró csatlakozásával – a londoni találkozón 46-ra emelkedett. A kiadott kommuniké – számos egyéb téma mellett – foglalkozott a képesítési keretrendszer kérdésével is. Megállapította, hogy az óhajtott összehasonlíthatóság és átláthatóság az egyik legfontosabb eszköz, ami segíthet abban is, hogy a felsőoktatási intézmények eredmény- és kreditalapú modulokat és tanulmányi programokat fejlesszenek ki, és javítsák a képesítések, valamint az előzetesen megszerzett tudás elismerését. Tudomásul vették, hogy történtek már kezdeményezések nemzeti képesítési keretrendszerek bevezetésére is, de még sok a tennivaló. Ehhez kifejezetten kérték az Európa Tanács támogatását is; a keretrendszernek ugyanis – indokolták – még a tanulók és tanárok nagyobb mobilitása és jobb foglalkoztathatósága szempontjából is lenne pozitív hozadéka. (Ezt azért említették külön is, mert az idáig még nem írta alá minden, a bolognai folyamathoz csatlakozni kívánó ország az Európa Tanács és az UNESCO egy évtizeddel előbb, azaz 1997-ben, Lisszabonban aláírt, hasonló témájú (25) közös konvencióját, viszont fontosnak tartották, hogy a lemaradtakat is rávezzessék ennek a szükségességére.) Végezetül azt is kijelentették, hogy változatlanul úgy látják, ahogyan azt a bergeni kommunikéban is megfogalmazták: a képesítési keretrendszer központi eleme az európai felsőoktatás globális kontextusba kerülésének is.

Az európai egyetemeknek – a szerkezeti átalakítás és a tantervi reformok kimunkálása mellett – azonban még egy nagy feladattal meg kell birkóznuk: még pedig azzal, hogy intézményeik az élethosszig tartó tanulás zászlóshajói legyenek. Azaz intézményrendszerüket, tanterveiket, képzési stratégiáikat oly módon kell átalakítaniuk, hogy a lifelong learning eszméjének megvalósításával kulcsszerepet játszhassanak Európa gazdasági-társadalmi fejlődésében. Ezt az elhivatottságot kívánta nyilvánvalóvá tenni az a dokumentum (26) is, mely a jövő inkluzív és felelős egyetemeitől elvárt feladatok tíz pontban fogalmazta meg. Eszerint a felsőoktatás intézményeinek – egyebek között – a jövőben be kell építeniük programjaiba az élethosszig tartó tanulás, valamint a life-wide learning stratégiájának megfelelő eszközöket; fel kell készülniük a sokféle hallgató tanulási igényeinek a kielégítésére, megfelelő szakmai kínálattal elő kell segíteniük hallgatóik későbbi visszatérését, gondoskodniuk kell a szükséges tanácsadói szolgáltatásokról, az előzetesen megszerzett tudás felméréséről és beszámításáról, valamint a flexibilis és kreatív tanulási környezet kialakításáról. A felsorolásból két feladat jelentőségére külön

is felhívnam a figyelmet: a hallgatói diverzifikálás perspektívájára, illetve a megfelelő tanulási környezet megteremtésének tennivalóira. Mindegyiknek meghatározó szerepe lesz ugyanis az EKRR eredményes működtetésében.

Eközben az Európai Szakképzési Alapítvány (27) élére új igazgató került; ebből az alkalomból 2009 januárjában Brüsszelben nemzetközi konferenciát (28) tartottak a képzési keretrendszer eddigi eredményeinek áttekintése, valamint a – speciálisan az alapítványtól elvárt – feladatok megfogalmazása szándékával. A résztvevők – egyebek között – felhívták a figyelmet arra, hogy nem javasolják olyan oktatási beruházások finanszírozását, amiknek nem lesz gazdasági haszna is; emlékeztettek arra: nem szabad elhanyagolni az intézmények kapacitásépítését sem; valamint nehezményezték, hogy nagyon hiányzik a munkaadók támogatása a fejlesztésekből. A készítő nemzeti képzési keretrendszerekkel kapcsolatban pedig a legfontosabb jellemzőként azt emelték ki, hogy képeseknek kell lenniük megbirkózni a változó körülményekkel is.

A miniszteri találkozók kialakult rendje szerinti következő esemény a 2009 áprilisában, a belgiumi Leuvenben megtartott megbeszélés volt; ezen 46, a bolognai folyamatban érdekelt ország képviselője vett részt. Ez alkalommal a következő évtized azon prioritásainak megfogalmazása került a viták középpontjába, amelyek alkalmasak lesznek/lehetnek az európai felsőoktatási térség 2020-ra tervezett kialakítására irányuló feladatok sikerességét biztosítani. A közösen aláírt kommuniké (29) a felsőoktatást a kulturális és társadalmi fejlődés legfontosabb tényezőjének tekintve az ide szükséges beruházások prioritását hangsúlyozza. Az előttünk álló évtized legfontosabb feladatait pedig az alábbiakban látja: a szociális dimenzió érvényesítése, a foglalkoztathatóság biztosítása, a tanulócentrikus tanulás és oktatás megvalósítása, az oktatás-kutatás-innováció egységének megteremtése, a nemzetközi nyitottság segítése, a mobilitás megfelelő szintjének elérése (annak, hogy 2020-ra az európai egyetemek hallgatóinak legalább 20 százaléka külföldi legyen) és a multidimenzionális átláthatóság eszközeinek kidolgozása stb.

A miniszteri találkozót előkészítő TRENDS újabb dokumentuma ezúttal elmaradt; megjelent azonban egy dokumentum (30) – az európai hallgatói szervezet (31) gondozásában, amely nem csupán tételesen végigvette a londoni kommunikéban megfogalmazott feladatok teljesítésének aktuális helyzetét, hanem megpróbált előretekinteni is, azaz elképzelni „Bolognát” 2010 után. Ebben a vízióban nemcsak újabb szempontok jelennek meg – a globális versenyképesség erősítésének, a kreatív diplomások kibocsátásának, valamint a bővebb források megszerzésének szándékával –, hanem annak jelzése is, hogy az Európai Unió megkezdte az előkészületeket arra, hogy eredményeit szélesebb körben, a bolognai folyamathoz nem csatlakozott országok számára is elérhetővé tegye.

A soron következő miniszteri találkozó – a megszokott kétévenkénti rendszerességtől eltérően – 2010-ben lesz, mégpedig két helyen: ugyanis Ausztria és Magyarország közösen lesz házigazdája a rendezvénynek.

Amint látható, az Európai Képesítési Keretrendszer kialakításának folyamata két útvonalon zajlott. Egyrészt ez a kérdés foglalkoztatta az európai felsőoktatási intézmények vezetőit, valamint a felsőoktatás politikai döntéshozóit, másrészt pedig – közel negyedszázada – jelen van az európai országok szakképzés-fejlesztési koncepcióiban, pontosabban az érintett érdekcsoportok működését segítő és megjelenítő intézményeiben is. Nem esett azonban szó eddig egy harmadik szempontrendszeréről, amely – feltehetően – ugyancsak befolyással bírt az Európai Képesítési Keretrendszer létrejötte iránti igény megvalósítására: mégpedig az UNESCO által Genfben, 1975-ben elfogadott ISCED (32) egységes nemzetközi osztályozási rendszerről. Ennek kódrendszere egy-egy adott – elsősorban formális – képzés három alkotórészének, a szakterület, a program és a szint jellemzőjének figyelembevételével alakított ki egy, elsősorban az európai és amerikai oktatási rendszer struktúráját viszonylag egyszerűen szemléltető módszert. Ma használatos formáját 1997-ben, az UNESCO 29. közgyűlésén hagyták jóvá azzal a céllal, hogy

segítsék az oktatással kapcsolatos adatgyűjtés egységes szemléletének kialakítását. Alkalmazásának legnagyobb nehézségét az illetékesek abban látják, hogy – bár a két rendszer bizonyos szempontokból valóban komparabilisnak bizonyul –, az ISCED nem veszi figyelembe a tanulás különféle útjait, formáit (lásd például: *Haahr* és *Hansen*, 2006), ezért az EKKR-t sokkal használhatóbbnak ítélik.

Mivel az Európai Képesítési Keretrendszer hasznosíthatóságának egyik meghatározó eleme az, hogy az egyes országok miként alakítják ki saját, nemzeti képesítési keretrendszerüket, a másik, hogy vajon megvan-e a lehetősége annak, hogy azok összekapcsolhatók legyenek az európaival, érdemes áttekinteni, mi a helyzet a nemzeti keretrendszerek jelenlegi készültségi fokával, melyek azok legjellegzetesebb tulajdonságai. E téren talán a legnagyobb segítséget a CEDEFOP egyik idei kiadványa (33) kínálja, mely egy 32 országban végzett felmérés tapasztalatainak összegzésére vállalkozott. Ez az áttekintés annál inkább is értékes alapanyag a tájékozódáshoz, mert egyszersmind pontosan jelzi azt a paradigmaváltást is, amelyre szükség van egy valóban adekvát 21. századi képesítési struktúra létrehozásához. A váltást ugyanis az jelenti, hogy mostanában már egyre több helyen a tanulási eredmények váltak/válnak meghatározóvá a képesítések megítélésében, felváltva ezzel a standardok meghatározásában, a tananyagtartalom leírásában és az értékelési szempontok kijelölésében megmutatkozó korábbi gyakorlatot. Természetesen mindhárom említett elemnek továbbra is érvényesülnie kell a keretrendszerben, a legfontosabb újdonságot ebben a szemléletben az egyéni tanulási körülmények figyelembevétele képviseli. A jövőre tervezett sokrétű együttműködés ugyanis kizárólag ezen az alapon biztosítható: ez a szemlélet ugyanis – a korábbi ellátórendszer helyett – a felhasználóra helyezi a hangsúlyt, másrészt pedig lehetővé teszi a különféle oktatási rendszerek és szektorok között meglévő különbségek elhárítását. Ezenkívül azáltal is segíti a kooperációt, hogy elsősorban a képzési profilra és tartalomra fókuszál, nem pedig a képzőintézmények kétségkívül meglévő sajátosságait próbálja értelmezni. Vagyis – a hagyományos szemléletmódtól eltérően – felhagy a képzési keretek inputalapú értelmezésével, és áttér az outputalapú rendszerek kiépítésére. Biztosítja, hogy az egyéni képesítések elemei „átvihetőek” legyenek – nemcsak más szakmákba, más intézményekbe, hanem más régiókba és más országokba is.

A tanulási eredményeknek – a kötetben alkalmazott – munkadefiníciója egyébként a következő: a tanulási eredmény „annak kimutatása, amit a tanuló tud, amit ért és amit tanulmányai végeztével csinálni képes”. Ebben a meghatározásban jól láthatóan benne van az életvezetési és a munkavégzési képességek jelentőségének, valamint az aktív, a konstruktivista tanulás elvárásainak elfogadása is. Nem lehet persze csodálkozni azon, hogy sok országban az eredményalapú megközelítés még ma is a korábban népszerűvé vált kompetenciafogalom alkalmazását jelenti; a köztük lévő hasonlóság ugyanis tagadhatatlan. Ennek magyarázata talán leginkább az úgynevezett Delors-jelentés (*Oktatás – rejtett kincs*, 1997) logikájában keresendő; ez a mérőföldkőnek számító UNESCO-dokumentum ugyanis a tanulás kapcsán annak négy pillérérol beszél, és különbséget tesz a tanulni tudni, a tanulni cselekedni, a tanulni közösségben élni, és a tanulni létező fogalmi között, vagyis olyan látásmódot érvényesít, amely sokkal inkább vonatkozhat az élethosszig tartó tanulás összefüggéseire, mint az intézmények, tantervek és értékelések korábbi gyakorlatára. (Feltűnő azonban, hogy az Európai Képesítési Keretrendszer jelenlegi formájában nem érezhető az említett négy pillér közül a harmadik, vagyis a „tanulni közösségben élni” pillér elvárásainak érvényesítésére való törekvés.)

Természetesen nem csupán a Delors-jelentés szempontjai érvényesülnek ebben a váltásban. Hatással volt rá a bolognai folyamat által generált „Tuning projekt” (bővebben lásd később), valamint az az OECD által végzett összesítés (34) is, amelyben a felkért szakemberek kísérletet tettek a kulcskompetenciák különböző megközelítésből elvégezhető osztályozására (*Mihály*, 2002, 2003). Az elkészült tanulmányok egyik legfeltűnőbb

jellegzetessége abban ragadható meg, hogy akkor még az élethez szükségesnek ítélt kompetenciák megítélésében is elsősorban gazdasági szempontok domináltak. Ezen a nyomon indult el az Európai Bizottság is; abban a 2002-es összegzésében (35), amiben nemcsak a kulcskompetenciák fogalmának meghatározására vállalkozott, hanem egyidejűleg kísérletet tett annak bemutatására is, hogy az egyes országok saját szempontjukból mely kompetenciákat tekintik a legszükségesebbeknek és miért. (A kötet egyik legnagyobb újdonsága – mai szemmel nézve – egyébként nem ez volt, hanem az implicit – tacit – és az explicit – kodifikált – tudás közti különbség úttörő jelentőségű értelmezése.) Ezek a szakmai előzmények – természetesen – mind-mind beépültek az Európai Unió által 2005-ben meghatározott nyolc kulcskompetencia (csoport) jellemzői közé. Ezek a kompetenciák – csak emlékeztetőül – a következők: (1) kommunikáció anyanyelven, (2) kommunikáció idegen nyelven, (3) matematikai-műszaki-természettudományos kompetenciák, (4) digitális kompetencia, (5) tanulni tudás, (6) szociális-interkulturális-állampolgári kompetenciák, (7) a vállalkozói készség, valamint (8) a kulturális kifejező-készség kompetenciái. Valamennyi beépült az Európai Képesítési Keretrendszer szempontjai közé; ilyenformán – valamilyen szinten – érvényre jutnak a nemzeti képesítési keretrendszerekben is.

Témánk szempontjából megkerülhetetlen a CEDEFOP másik kiadványa. (36) Ez a helyzetjelentés ugyanis azt tekinti át, hogy az egyes országok mostanra meddig jutottak saját kvalifikációs rendszerük felépítésében. Mivel az erre irányuló szakmai tevékenység többnyire a budapesti konferencia felhívása nyomán erősödött fel, nem lehet csodálkozni azon, hogy alig egy esztendővel a nemzeti képesítési keretrendszerek végső formába öntéséhez adott határidő lejárta előtt a szervezet szakértői meglehetősen alacsony szintű készülségről tudtak csak beszámolni. Lényegileg ugyanis csupán négy ország, Írország, Franciaország, Málta és az Egyesült Királyság esetében jutottak el a munkálatok addig, hogy a nemzeti képesítési keretrendszer nem csupán elkészült, hanem már be is vezethették. Az azonban már az eddigiekben is kiderült, hogy az Európai Képesítési Keretrendszer logikája láthatólag nem idegen a nemzeti keretrendszerektől, és a köztük lévő kapcsolódás megalapozása nem igényli egyetlen országtól sem a saját jogrendszerétől és korábbi gyakorlatától való gyökeres elfordulást.

Az összeállítás országoként veszi számba a jelenlegi helyzetet, és – a könnyebb összehasonlíthatóság kedvéért – mindegyik országjelentés ugyanazt a szerkezetet követi: a rövid bevezetések után következik a főbb politikai célok ismertetése, a különböző érdekcsoportok jellemzése, a szintek leírásai, a tanulmányi eredmények alkalmazása, az Európai Képesítési Keretrendszerhez való viszonyulás (referencing) lehetőségeinek felmérése, a legfontosabb további feladatok áttekintése, valamint az információk forrásainak megjelölése. 31 európai ország bemutatására kerítenek így sort; szokás szerint azonban Belgiumban külön foglalkoznak a flamand és a vallon közösségekkel, az Egyesült Királyság esetében pedig önálló fejezetet kap Anglia – Észak-Írországgal együtt –, valamint Skócia és Wales is. Érdekes módon viszont hiányoznak Litvánia és Spanyolország adatai (a szerkesztők szerint nekik ezek nem álltak rendelkezésre), holott – főleg ez utóbbi esetében – más forrásokból nagyon sok idetartozó adathoz hozzá lehet jutni. Ezek pedig azt mutatják, hogy Spanyolország az európai fejlesztésekhez viszonyítva meglehetősen hátramaradt: a bolognai folyamathoz való csatlakozására is később kerített sort: az első ciklus első évfolyamát a tavalyi tanévben indította (*Comparative...*, 2008). Litvánia viszont – azonkívül, hogy 2005-ben elhatározta a bolognai folyamathoz való csatlakozást – mindeddig csak a keretrendszer kiépítéséhez szükséges intézmények létrejöttéről tudott beszámolni. (37)

Általánosságban elmondható, hogy az áttekintés a bemutatott országok mindegyike esetében következetesen számon kéri a learning outcomes elvárásainak érvényesítését, ugyanúgy, mint az Európai Képesítési Keretrendszerhez való alkalmazkodás lehetőségét.

(Franciaország talán az egyetlen, ahol határozottan elutasítják e fogalom – a tanulási eredmények – használatát, következetesen ragaszkodva a kompetenciafogalom tartalmi elemeihez.) Azt is jelzik a tapasztalatok, hogy tulajdonképpen minden ország meglátta a képzési keretrendszerekben azt a lehetőséget is, ami módot ad az egyéni tanulói ösvények kialakítására, a tanulási folyamatoknak a saját igények és lehetőségek szerinti specializálására, és az élethosszig tartó tanulás egyéb feltételeinek biztosítására. A többi

szempont nyomán felrajzolt kép viszont igen változatos; témánk szempontjából ezért talán hasznosabb, ha ezúttal példáimmal inkább a többségi jellemzőktől való eltérés különösségeire fókuszálunk.

Mivel az Európai Képzési Keretrendszer hasznosíthatóságának egyik meghatározó eleme az, hogy az egyes országok miként alakítják ki saját, nemzeti képzési keretrendszerüket, a másik, hogy vajon megvan-e a lehetősége annak, hogy azok összekapcsolhatók legyenek az európaival, érdemes áttekinteni, mi a helyzet a nemzeti keretrendszerek jelenlegi készültségi fokával, melyek azok legjellegzetesebb tulajdonságai. E téren talán a legnagyobb segítséget a CEDEFOP egyik idei kiadványa kínálja, mely egy 32 országban végzett felmérés tapasztalatainak összegzésére vállalkozott. Ez az áttekintés annál inkább is értékes alapanyag a tájékoztatóshoz, mert egyszersmind pontosan jelzi azt a paradigmaváltást is, amire szükség van egy valóban adekvát 21. századi képzési struktúra létrehozásához.

Arról már volt szó, hogy a nemzeti keretrendszerek készítéséhez a legtöbb országban a 2005–2006-os évekkel kezdtek hozzá, tehát az is megmagyarázható, hogy jelenleg csak Írország, Franciaország, Málta és az Egyesült Királyság jutott túl saját keretrendszerének bevezetésén. Finnország és Norvégia pedig azt állítja, hogy mivel az ő oktatási rendszereik már régóta teljesen átláthatóak, azok nemzeti képzési keretrendszer nélkül is összhangba hozhatók az európai struktúrával. Belgium flamand közösségében viszont már 2003 óta – a felsőoktatás területén – érvényben van egy keretrendszer; ők jelenleg a szakképzési szintek kidolgozásán munkálkodnak. (Belgium vallon közössége azonban – érdekes módon – egészen a legutolsó időkig vonakodott attól, hogy a felsőoktatási szinteken is vállalja az EKKR-hez való csatlakozást. S bár ezen a merev álláspontjukon a tavalyi év során sokat lazítottak, mindmáig kétséges, hogy hajlandók-e a keretrendszerbe beemelni egyetemeken kívül megszerzett felső szintű képzéseket is, vagy nem.) Változatos a kép a szerint is, hogy a nemzeti keretrendszer kialakításában mekkora szerephez jutnak a munkaerőpiac, valamint a foglalkoztathatóság kérdései. Hollandia, Dánia, Ciprus, Lettország és a belgiumi flamand közösség számára – például – ezek kiemelt jelentőségű szempontoknak számítanak, míg Ausztria szerkezeti

megoldásaival inkább a szakképzés és a felsőoktatás közötti könnyebb átjárhatóság biztosítása felé törekszik. A Cseh Köztársaság inkább az alap- és továbbképzések összekapcsolásának lehetőségeit kívánja megteremteni.

Noha – egyebek között – a koppenhágai direktívák egyértelművé teszik a nem formális és informális ismeretek elfogadását is, meglepő módon néhány országban még nem vált ez gyakorlattá. Finnország – például – még nem döntötte el, miképpen tudná beemelni a nem hagyományos módon megszerzett képességeket a keretrendszerbe, s Görögor-

szág sem mondhat többet, mint hogy egyelőre csak éppen hozzákezdtek a nem formális tudáselemek befogadásához szükséges szilárd alapok megteremtéséhez.

Bár az EKKR nyolc szintet fogadott el, az országok egymélyike más rendszerben gondolkodik. Szlovénia az európai 8 szint mellett még 2 ún. „alszinttel” is számol, amiket a 6. és a 8. szint mellé rendel oda; az Egyesült Királyság viszont tulajdonképpen 9 szint létezéséről beszél, azaz kialakított egy belépési szintet is, majd erre építette rá a többi, azaz 8 szintet. Skócia 12 szintű nemzeti rendszert alakított ki. Bár Izland rendszerre 7 szintet dolgozott ki; az európai rendszerrel való kapcsolódásban azért nem látnak problémát, mert az európai 1. és 2. szint az ő 1. szintjükkel ekvivalens. Írországban 10 szintes a saját rendszer, Walesben pedig 9 – a brit gyakorlattal egybehangzón ugyanis ők is alkalmazzák a belépés szintjét. Belgium flamand közösségének döntéshozói külön is foglalkoznak azzal a problémával, hogy – minden bizonnyal – lesznek olyan személyek, akik valami miatt még az 1. szintet sem tudják elérni; ezért felhívják a figyelmet arra, hogy ezt a csoportot semmiképpen nem szabad stigmatizálni. Vajon a többi országban mit gondolnak erről? (Franciaország saját keretrendszere korábban 5 szintet különböztetett meg, az európai modell hatására alakították ki mai 8 szintes rendszerüket.)

Annak ellenére, hogy az Európai Képesítési Keretrendszer használhatóságának egyik eleme éppen az, hogy struktúrája a későbbiekben alkalmas lesz különböző alrendszerek beemelésére is, vannak országok, amelyeket már – a saját rendszerük kidolgozásakor is – foglalkoztatnak ezek a lehetőségek. Bulgária mielőbb el akarja készíteni a szektorális alrendszerét is, Horvátországban pedig úgy látják: nemzeti keretrendszerük már ebben a formában is képes a különböző alrendszerek koordinálására; Portugáliában viszont addig jutottak, hogy néhány szektor esetében már példát tudnak szolgáltatni a szektorális keretrendszerre is. A beszámoló legalábbis három ilyen szektort említ: a turizmust, az agráriumot és a szállítást. Máltán hasonló a helyzet a turisztikai szektorra vonatkozóan. Románia a keretrendszer által 23 szektort tervez koordinálni. (Érdekes módon a szektorális alrendszerek működtetésének perspektívája sok helyen magával hozta a képesítések számának csökkentését is; így tett a közelmúltban Norvégia és Portugália is.)

A szektor fogalmát – ezekben az összefüggésekben legalábbis – úgy lehet definiálni, mint különböző gazdasági aktivitási területeket (például banki, vendéglátási, építő- vagy élelmiszer-ipari területek). A szektorális partnerség mielőbbi megteremtése tehát abból a szempontból is nagyon fontos, hogy hatékonyabbá teheti a képzéseket – akár az általános, akár a szektorspecifikus készségek elsajátíttatása tekintetében –, ezáltal megkönnyítheti a változásokhoz való alkalmazkodást. Ugyanakkor olyan terepet kínál fel a képesítések fejlesztésére, amelyekhez hozzájutni az egyéni munkavállaló nem lenne képes. (38)

Mivel az Európai Képesítési Keretrendszer is tervezi a szektorális struktúrák kiépítését; ezzel kapcsolatban mostanában zárul le egy, az Európai Bizottság támogatásával elindított kísérleti program (39), amelyben hat ország – Finnország, Észtország, Spanyolország, Dánia, Hollandia és az Egyesült Királyság – szakemberei vettek részt. Együttműködésük célja az volt, hogy összehasonlítsák: milyen képzésben részesítik a részt vevő országok az idősök házi gondozásában foglalkoztatottakat. Ettől az összevetéstől pedig azt várták, hogy megtalálják azokat a közös elemeket, amelyek minden ország hasonló tartalmú képzési programjaiban jelen vannak, és ezeket egymáshoz közelítve, a kereteket egységesítve olyan, egész Európában használható képesítést dolgozhassanak ki, ami lehetővé teszi a munkavállalók számára az országok közti mobilitást is. Az így megszerzett tapasztalatok minden bizonnyal beépülnek a keretrendszer illetékes majdani szektorális alrendszerébe, illetve ötleteket adhatnak egyéb szektorális keretrendszerek kialakításához.

Olyan gyakorlatra is van példa, hogy a nemzeti képesítési keretrendszereken belül megkülönböztetnek teljes és részleges képesítéseket; ez utóbbi képesítési lehetőségeket – mint indokolták – azok kedvéért dolgozzák ki, akiknek nincsenek meg a szükséges

készségeik, netán nincs elég türelmük ahhoz, hogy elsajátítsanak egy teljes szakmát; amit azonban megtanultak, azt adott munkafolyamat során alkalmazhatják, ha pedig később szükségét érzik, megtanulhatják a teljes képzési anyagot is. (Jelenleg Dániában 110 szakmai képesítés közül 70 esetében van lehetőség részleges képzettség megszerzésére. (40)) A fentebb említett CEDEFOP-összegzés (41) szerint pedig a nemzeti képesítési keretrendszer vonatkozásában Horvátországon kívül Málta, Portugália és Szlovénia is foglalkozik azzal a gondolattal, hogy ezt a lehetőséget is beépíti a képzési struktúrájába. Észtország még nem tudta eldönteni, e téren mit tegyen. Málta azonban még egy érdekességre is készül: kidolgozta ugyanis az összetett képesítés fogalmát (Calleja, 2009), (42) amely magában foglal egy felsőoktatási és egy szakmai kvalifikációt is; e megoldás hívei ebben látják a szakképzési és felsőoktatási rendszer összekapcsolásának legjobb lehetőségét, s egyidejűleg arra is felhívják a figyelmet, hogy ez a megoldás iránt a munkaerőpiac részéről is igen kedvező fogadtatásra számíthat.

Nyilván azt is a gyakorlat fogja majd igazolni, érdemes-e a nemzeti keretrendszereket új elemekkel bővíteni; mindenesetre a most készülő keretrendszerekben is találni erre utaló példákat. Ausztria bizonyos képesítések leírásában önálló elemként számol az orientáció és a kommunikáció szükségességével, Málta pedig – a kommunikáció mellett – a döntésképeség kompetenciájával. Hollandiában (*Comparative...*, 2008) a megtanult alkalmazása, a döntésképeség szempontjai – egyelőre – csak a felsőoktatásban érvényesülnek; érdekes módon a különböző szinteken más és más elvárásokkal. Olaszország arra készül, hogy nemzeti keretrendszerének segítségével egyidejűleg meg tudja oldani a lakosság földrajzi és szakmai mobilitásából következő gondjait, Törökország – hasonlóképpen – úgy alakítaná struktúráját, hogy azzal nemcsak a lakosság vertikális, hanem a horizontális mozgásaira is felkészüljön.

Franciaország kapcsán már volt szó a kompetenciafogalomnak a tanulási kimenetek ellenében is szándékolt érvényben tartásáról; ez a kategória azonban nemcsak náluk, másutt, más szempontokból is érdekes változatokban van továbbra is jelen. (Az ismeretek, illetve a készségek vonatkozásában nem figyelhetők meg ilyen eltérések.) Németország keretrendszere – például – két kompetenciakategóriát használ: a személyi és a szakmai kompetenciákat; ez utóbbiakon belül különbözőzeti meg viszont az ismeretek és a jártasságok szintjét. Lengyelországban a harmadik kategóriaként használt kompetenciafogalom helyét az érzelmi vonatkozásokat is magában foglaló attitűdé foglalja el; akárcsak Portugáliában és Luxemburgban. (Ebben – feltételezhetően – az is szerepet játszik, hogy Portugália keretrendszere vállaltan követi a Bloom-féle taxonómia logikáját.)

Mint ahogy az Európai Képesítési Keretrendszer munkálatai egy nemzetközi folyamat részletei közé illeszkedtek, a látható eredmények sem maradtak – természetesen – nemzetközi reakciók, széles körű visszhang nélkül. Mint fentebb már jeleztem, az UNESCO nemcsak felismerte a keretrendszer alkalmazásában rejlő előnyöket, hanem támogatásával segítette is a hasonló vállalkozásba kezdő országokat; az így elkészült keretrendszerek bevallottan az angol szisztéma hatásait mutatják. Látható érdeklődéssel követte a munkálatokat a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet – az ILO – is; olyannyira, hogy 2005-ben maga is foglalkozott a nemzeti keretrendszerek készítésének témájával (43) abból a szempontból, miként lehet az itt megszerzett tapasztalatokat a fejlődő országokban is hatékonyan érvényesíteni. Úgy ítélték meg azonban – akkor, 2005-ben! –, hogy ehhez még kevés információ áll a világszervezet rendelkezésére; inkább várnak valamennyit a technikai és tartalmi részletek további tisztázása érdekében. Ennek ellenére szakemberek elismeréssel illették az általuk ismert ausztráliai és új-zélandi – 10 szintet elkülönítő – nemzeti keretrendszereket.

Az OECD is kezdettől fogva nagy jelentőséget tulajdonított mind az EKKR, mind pedig a nemzeti képesítési keretrendszerek tapasztalatainak; érdekes módon azonban az ezekkel

kapcsolatos dokumentumaikból az eddigiek során leginkább az derült ki, hogy bennük elsősorban az élethosszig tartó tanulást segítő intézményi és módszertani lehetőségeket látják; erre enged következtetni az a, két évvel ezelőtti kiadványuk is, mely a keretrendszerket mintegy a lifelong learninghez kapcsolódó hidakat értelmezi (lásd: *OECD*, 2007). De a szervezet szakemberei nem hagyták ki az EKKR megismerésének közvetlen lehetőségét sem; ezért vettek részt 2005-ben Dublinban (44) egy, ezzel foglalkozó konferencián. Minden bizonnyal ennek is szerepe volt abban, hogy 2007-ben *Learning for Jobs* címmel könyvsorozatot indítottak, (45) melynek tervezett 17 kötetéből mostanra már 8 el is készült. (Ezek a kötetek Anglia és Wales, Ausztrália, Dél-Korea, Magyarország, Mexikó, Norvégia, Svájc és Svédország munkára felkészítő képzéseinek sajátosságaiával foglalkoznak.) Az egyes országokról készült beszámolók – érthetően – sok olyan információt tartalmaznak, amely a szakképzéssel kapcsolatos munkaerő-piaci elvárások pontos bemutatása révén az EKKR munkálatai során is hasznosítható tapasztalatokat közölnek. Tavaly, egy prágai rendezvényen azonban az OECD egyik tisztségviselője (46) némi csalódásának is hangot adott; úgy ítélte meg ugyanis, hogy jelenlegi formájukban a képesítési keretrendszerek még mindig nem tudták megoldani a nonformális és informális ismeretek elismerését. (Amin amúgy a nyilatkozó túlságosan nem csodálkozott, hisz – mint maga is hangsúlyozta – ez nagyon költséges folyamat; szerinte tehát az országok hiába tudnak is kapcsolódni az EKKR-hez, ez még egyelőre nem ad igazi lehetőséget a munkavállalók régóta óhajtott földrajzi mobilitásának növelésére).

Amint látjuk, az eltelet évtizedekben egyidejűleg többféle – nem is sikertelen – próbálkozás folyt a szakképzések egységes elismertetésének megvalósításáért. Ezek egyik legfontosabb eredménye az EUROPASS program kidolgozása lett; bevezetésére ugyan már 1998-ban javaslatot tettek (47), a megvalósításra csak 2005-ben került sor. Ezzel a dokumentummal az unió döntéshozói a kvalifikációk jobb átláthatóságát akarják biztosítani, ezzel is bátorítva a tagországokat a mobilitás, valamint az élethosszig tartó tanulás kedvezőbb intézményi feltételeinek a megteremtésére. Az EUROPASS dokumentumok ugyanis Európában egységes formátumban teszik összehasonlíthatóvá, megismerhetővé az egyén szaktudását, végzettségét, nyelvtudását, élete során megszerzett szakmai tapasztalatait. Tájékoztatnak, információt adnak a jelöltek otthon és külföldön, oktatási rendszeren belül és kívül megszerzett képzettségeiről, a képzettséget és kompetenciákat érintő minden fajta változásról. Céljuk kettős: egyrészt segítik a végzettségek elismertetését akkor is, ha a pályázó más országban tanult, mint ahol dolgozni vagy továbbtanulni szeretne, másrészt pedig megkönnyítik a munka- és tanulmányi felvételizés/felvételizetés folyamatát azáltal, hogy segítségükkel a pályázó tartalmas és minden ország, intézmény számára átlátható pályázati anyagot adhat be. Az EUROPASS egyébként öt elemből áll: az európai önéletrajz (CV), a nyelvi útlevél (mely az idegennyelv-ismeret pontos megjelöléséhez rendkívül részletes szempontrendszert is mellékel), e kettőt a pályázó maga állítja össze, és az oklevélmelléklet, a bizonyítvány kiegészítő, valamint az ún. mobilitási igazolvány. (Ez utóbbi ad lehetőséget – például – a nem formális és az informális tudáselemek megjelenítésére.)

Egy sajátos „európai ösvény” lehetőségét rajzolta tehát elő ez a rendszer az akkori és a későbbi európai polgárok számára, miközben lényegében még érintetlenül hagyta a tagországok szakképzési rendszereinek legtöbb sajátosságát. Ez az „európai ösvény” – természetesen – csak akkor tud mind több ember előtt megnyílni, ha egyéb eszközökkel sikerül az integrációs törekvéseket sikerre vinni, az ehhez szükséges partneri együttműködést megteremteni; és ha megoldható lesz, a képesítéseket kiadó intézmények és területek sok szempontból kívánatos ellenőrzése is.

Az EUROPASS bevezetéséhez kapcsolódóan – az Európai Bizottság újabb szolgáltatásaként – időközben megnyitották a PLOTEUS portált (48) is, azzal a céllal, hogy az ott közölt, folyamatosan frissített regionális és interregionális információkkal hozzásegítsék

a tanulási lehetőségeket és alkalmakat keresőket az igényeiknek megfelelő program(ok) kiválasztásához. A portál a különféle európai felsőoktatási és szakképző, valamint felnőttoktatási kurzusok kínálatát jeleníti meg. Hasonló szándékkal kezdte meg szolgáltatásait – bár az előzőeknél jóval korábban, még az 1993-as esztendőben – az EURES (49) hálózata is, működtetésének első esztendejében mindössze 17 tagállam partnerségére alapozva. A cél ez esetben az országokon átívelő munkavállalói mobilitás segítése volt, az ehhez szükséges információk biztosítása révén, amiket 477 úgynevezett „Euroadviser” közvetítésével; azaz különféle munkaadói és munkavállalói szervezetek, szakszervezeti és területi szolgáltató intézmények adatbázisai révén szereztek be. A jó másfél évtizede létező szolgáltatás hatékonyságát az is jelzi, hogy – 2008-as adatok szerint – kínálatán az állást keresők rendszeresen több mint egymillió ajánlat közül válogathatnak, míg a munkaadók 300 000-nél is több jelentkező életrajzát láthatják (lásd *Spidla*, é. n.). (Akárcsak a PLOTEUS portál működését, ezt a szolgáltatást is komoly anyagi ráfordításokkal támogatja az Európai Bizottság.) Az eltelt évek során, persze, a részt vevő országok száma 31-re emelkedett; szolgáltatásaik 2003 óta Magyarországon is elérhetők. Minderre – természetesen – nem kerülhetett volna sor, ha az Európai Képesítési Keretrendszerhez való megfeleltetés igényével készülő nemzeti képesítési keretrendszerek adatai nem tennék lehetővé a munkavégzéshez szükséges kvalifikációk pontosabb és összehasonlítható meg- és elismerését.

Közismert, hogy 2010-re csatlakoztatni kell a nemzeti képesítési keretrendszereket az Európai Képesítési Keretrendszerhez; két évvel későbbre, 2012-re pedig már azt is el kell érni, hogy minden ország úgy állítsa ki az ott megszerzett bizonyítványokat-diplomákat, hogy azokon jelzi a megfelelő EQF-szintet is. Természetesen akkor már minden képesítést kizárólag a tanulási kimenet alapján lehet csak jellemezni. A képesítési keretrendszerrel kapcsolatos tennivalók azonban ezzel még korántsem zárulnak le.

Egyrészt azért nem, mert időközben a majdani – közelebbi vagy távolabbi jövőben – európai uniós tagságra kandidáló országokban is hozzákezdtek a saját, nemzeti keretrendszerek kialakításához; előbb-utóbb tehát számítani lehet arra, hogy sor kerül Horvátország, Macedónia, Törökország, Albánia, Bosznia-Hercegovina, Koszovó, Montenegró és Szerbia keretrendszerei is keresni fogják az európai rendszerhez való illeszkedés lehetőségeit. Horvátország 2007-ben fogadta el a munkálatok alapjául szolgáló – az európai gyakorlattal harmonizáló – irányelveket; Szerbia ehhez a kezdeményezéséhez – a TEMPUS IV. program keretein belül – uniós támogatást is kapott. Macedónia 2003-ban törvényben rögzítette a nemzeti keretrendszer kidolgozásának feladatait, Törökország 2005 óta ugyancsak azon dolgozik, hogy saját rendszerét az európai keretrendszer szintjével egybevethetővé alakítsa. E munkálatok pedig jócskán átnyúlnak a fenti, 2010-es és 2012-es határidőkön.

Másrészt pedig mind több Európán kívüli ország is készíti a saját keretrendszereit; fentebb már volt szó néhány, az UNESCO által támogatott regionális keretrendszer elkészültéről, de időközben hasonló programok másutt is elindultak. Oroszország – például – 12 szintes képesítési keretrendszeren dolgozik, Kanada a tartományonkénti és szektorális keretrendszereinek kialakításában egyaránt sokat haladt előre (az ontariói keretrendszer egyébként 13 szintet alkalmaz); India még csak a három felsőoktatási szint kidolgozásával foglalkozik; Kína pedig egyelőre leginkább meg szeretné ismeri ennek a rendszernek a lehetőségét, ehhez egy Dániával 2007-ben kötött kétoldalú megállapodás segítségével már a gyakorlatban is hozzákezdett. Ha ezek a kezdeményezések megvalósulnak, feltehetően érdemes lesz újragondolni az Európai Képesítési Keretrendszer helyzetét is.

Számítani kell – természetesen – arra is, hogy a keretrendszereken belül további változások következnek be; a gazdasági fejlődés által igényelt újabb képesítések, a modernizáció eredményeként létrejött újabb intézmények ugyanis mindezt elkerülhetetlenül

sükségessé fogják tenni. Változásokat generál – minden bizonnyal – a mindenhol elkészült, a munkaerőpiac speciális igényeit érvényesítő szektorális keretrendszerek megjelenése, főleg azáltal, hogy újabb, a felhasználókat segítő értékekkel gyarapítják az EQF-et, noha annak lényegében nem mondanak ellent. S bár az Európai Képesítési Keretrendszer mellett már most készen van néhány, egész Európára érvényes szektorális keretrendszer (2006-ban például a „sport és szabadidő”, a „turizmus”, a „vegyipari” szektoroké, 2007-ben pedig az „ICT”, az „építőipari”, valamint a „fém- és elektromos ipari” szektorok keretrendszere), nyilvánvaló, hogy e munka dandárja még hátra van.

Minden bizonnyal befolyással lesz az Európai Képesítési Keretrendszer működésére a jövőben várhatóan létrejövő, különféle hálózatok működése is. A hálózatok oktatásban betöltött szerepére ugyanis már évekkkel ezelőtt – a jövő forgatókönyveinek egyik lehetőségeként – az OECD (2001) is utalt, amikor az úgynevezett descholarizációs forgatókönyvek egyikeként éppen egy majdani network társadalom elképzelt lehetőségeit tárja olvasói elé. (A dokumentum ezt a lehetőséget akkor főként mint a kompetencia-akkreditáció várhatóan növekvő jelentőségének egyik következményét is értelmezte.) A hálózatok jelentőségét azóta újabb és újabb tapasztalatok bizonyították.

Amúgy a hálózat – mint ahogy működ(tet)ésének a célja is – nagyon sokféle lehet: Hollandiában – például – 1994 óta jogszabály is előírja a középiskolák hálózatokba tömörülésének kötelezettségét; az Egyesült Királyságban – ugyancsak minisztériumi irányítás nyomán – a tehetség gondozás számára dolgoztak ki több intézmény hálózatban történő folyamatos együttműködését feltételező programokat. (50) De hasonló perspektívákat ígérnek a learning cities és a learning regions kezdeményezései is. Ezek pedig – jószerével már a '70-es évek óta – ismeretsek voltak; az OECD kezdeményezésére a korábban oktató városok elnevezés helyett az így létrejött szervezeteket 1992 után inkább már tanuló városokként emlegették. Mivel az Európai Bizottság is meglátta a bennük rejlő lehetőségeket, az 1998-ban

indított TELS (51) programja segítségével 14 ország 80 városában teremtette meg az ipari társadalomból a tudásalapú társadalomba való átmenet szervezett lehetőségét azáltal, hogy fel- és elismerte: a városok-régiók tanulását is ugyanolyan felelősséggel kell szervezni, mint az egyénekét. (52) A kedvező tapasztalatok nyomán biztosan számítani lehet a megkezdett programok folytatására, újabbak indítására is.

Várható lesz egyre több különféle transznacionális képesítési keretrendszer megjelenése is; bár erre eddig is volt példa a korábbiakban, ezek egyike éppen az, a Brit Nemzetközösség tagállamainak részvételével 2008-ban Szingapúrban megtartott konferencia volt (53), melynek eredményeként létrejött egy kifejezetten ilyen célú dokumentum is. De az sem hallgatható el, hogy a tamperei egyetem egyik tavalyi szemináriumának közönsége kifejezetten szkeptikusan fogadta egy ehhez hasonló, minden bizonnyal interkulturális jellegű kezdeményezésnek a várható kimenetét. (54)

Az Európai Képesítési Keretrendszer munkálatainak ismertetése közben időről-időre hangsúlyt kapott a közös tevékenység, a kooperatív eljárások hasznosságára, illetve

Az Európai Képesítési Keretrendszer munkálatainak ismertetése közben időről-időre hangsúlyt kapott a közös tevékenység, a kooperatív eljárások hasznosságára, illetve szükségességére való hivatkozás. Ezek között is kiemelt jelentőségűvé váltak az Európai Bizottság által 2005-ben, a nyitott koordináció módszerének részeként kezdeményezett peer learning tevékenységi formái, amelyek az azt követő években bekerültek az EQF szakmai feladatai közé is.

szükségességére való hivatkozás. Ezek között is kiemelt jelentőségűvé váltak az Európai Bizottság által 2005-ben, a nyitott koordináció módszerének részeként kezdeményezett peer learning tevékenységi formái, amelyek az azt követő években bekerültek az EQF szakmai feladatai közé is. (Az említett dátum – természetesen – nem a fogalom megszületésének idejét jelzi, hisz az már akkor is jól ismert volt, csak azt az időpontot, amikor hivatalosan is az Európai Bizottság programjává vált.) Ez a szakemberek számára kidolgozott együttműködési forma ugyanis lehetővé teszi az érdekelt felek egymás iránti jobb megértését, a jó gyakorlatok és tapasztalatok egymás közötti közvetlen megosztását.

A közös tevékenység célja viszont egyáltalán nem annak a megállapítása, hogy kié volt a szerencsésebb kimenetelű kezdeményezés, a jobb megoldás, hogy egy-egy problémával szembesülve melyik ország, melyik intézmény bizonyul(na) a „győztesnek” vagy „vesztesnek”. Az eljárás lényege ugyanis éppen az, hogy: tudomásul veszi minden ország egyedi sajátosságait, hagyományrendszerét, így nem kényszerít rá senkit egy rendszeridegen megoldás adaptálására, viszont folyamatosan alkalmat teremt az észrevételek és reflexiók kicserélésére. Ez a magyarázata annak, hogy a 2005-ben kezdeményezett peer learning activity programban részt vevő 26 ország beszámolóí szerint ennek előnyei elsősorban a nemzeti keretrendszerek készítése során gyümölcsöztethetők. Mivel pedig a peer learning tevékenységnek rengeteg egyéb pozitív hozadéka van – a résztvevők ezzel kapcsolatban elsősorban az egymás iránti bizalom és a kooperáció élményeit említették –, számítani lehet arra, hogy ez a módszer továbbra is fennmarad, esetleg újabb formákban is sikeressé válik.

Egyébként az Európai Képesítési Keretrendszer előkészítése során kialakult peer learning tevékenység egyik legjelentősebb szegmensének éppen a „Teachers and Trainers” klaszter keretében végzett pedagógusszakmai fejlesztéseket tekinthetjük. E téren külön kiemelendő az ETUCE (55) munkája; mely egy 2004-ben elindított kampányával – „Europe Needs Teachers” – alapozta meg az új közösségi kihívásoknak megfelelő, többek között a képesítési keretrendszerek majdani alkalmazására is felkészült tanárok iránti szükségletek kielégítéséért tett erőfeszítéseit. Az azóta eltelt évek során az ETUCE is folyamatosan jelen volt a lisszaboni direktívák iránt elkötelezett országok fejlesztő munkálataiban; elsősorban azoknak az eszközöknek a megtalálásában, amelyek alkalmasak lehetnek/lesznek a tanároktól az új feladatok által megkövetelt szakmai kompetenciák kialakítására. Éppen egy minapi, Budapesten megtartott kerekasztal-megbeszélésen került szóba (56) az a három, a szűken vett szakismeretek mellett általuk legfontosabbnak tekintett kompetencia, amelyet – szerintük – a jelen és a jövő tanárainak a leginkább el kell sajátítaniuk. Tudniillik nekik (1) információkkal, technológiákkal és tudással kell dolgozniuk; (2) társakkal – tanulókkal, tanár kollégákkal, szülőkkel és egyéb személyekkel – kell együtt működniük; (3) társadalomban és annak – a helyi, a regionális, az országos és nemzetközi szintű – képviselőivel közös feladatokat is el kell látniuk. Ezekre pedig a tanárképzés mai rendszere nem készíti fel megfelelően a jelölteket.

Mindez tehát előre vetíti a pedagóguskompetenciák terén szükséges jövőbeli változások beépülését a tanárképzés tanterveibe; noha erre vonatkozó törekvések – természetesen – már régóta ismeretesek. Sokszor foglalkoztak ezzel az igénnyel az EUCEN (57) különféle rendezvényein részt vevő szakemberek is (lásd például: *Kelly*, 2002); ez a nemzetközi szervezet ugyanis szintén elkötelezte magát az Európai Képesítési Keretrendszer támogatása mellett. Ennek szellemében 2007-ben elindítottak egy két évre tervezett projektet (58), melyben elvégezték 10 ország különféle felsőoktatási intézményében az 5. és a 6. szint szakképzéseinek összehasonlítását, ezzel is segítve egyrészt a nemzeti keretrendszerek munkálatait, másrészt pedig egy minél hatékonyabban működő Európai Felsőoktatási Téréség kialakítását.

De nem hagyható figyelmen kívül e vonatkozásban az a hatalmas tapasztalati anyag sem, amely az OECD által végzett, 2005-ben megkezdett tanárkutató, a TALIS (59)

eredményei során a figyelmes olvasók előtt feltárult. (Néhány hete pedig a világhálón, nyomtatás előtti változatban már az összegző tanulmány (60) is elérhető.) Ez a 23 országban – köztük Magyarországon is – lefolytatott felmérés 70 000 tanár és iskolaigazgató megkérdezése révén hitelesen igazolta nemcsak azt az elvárást, hogy a tanári szakma minőségi javításra szorul, hanem érzékenyen felrajzolta azokat a nehézségeket is, amelyekkel a ma pályán lévő pedagógusok napi gyakorlatának megváltoztatására irányuló törekvéseknek szembe kell nézniük. Külön hangsúlyozta az egyéni fejlesztő programok jelentőségét, a szakmában ma még mindig divatos intézményi szintű vagy éppen központilag indított kezdeményezések helyett.

Az Európai Képesítési Keretrendszer jövőjével kapcsolatban azonban egyéb, 2010 utáni változtatásokra (61) is fel kell készülni. Mindenesetre a CEDEFOP már korábban számba vett néhány olyan tényezőt, amelynek előreláthatóan meghatározó jelentősége lesz a szakmapolitikák és -rendszerek alakulásában. Négy olyan jellegzetességre hívták fel a figyelmet, amely várhatóan hatással lesz a szakmastruktúra fejlődésére is: a már most felismert munkaerő-piaci trendek mellett ugyanis a nem is olyan távoli jövőben szerephez jutnak demográfiai történések (elsősorban az európai népesség máris tapasztalható öregedése), a gazdasági verseny erősödése, valamint a szociális kohézió és inklúzió megvalósítására irányuló elvárások.

Ami a munkaerő-piaci trendeket illeti, sajnos, továbbra is számolni kell – egyebek között – a fiatalok kedvezőtlen munkaerő-piaci helyzetének fennmaradásával, bizonyos készségek súlyos problémákat generáló hiányával, valamint az Európán belüli földrajzi mobilitás szintjének stagnálásával. Nem kerülhetők meg olyan szakképzés-politikai kihívások sem, amelyek a szakmai képzettségek vonzerejének növelésére, a szaktanárok és -oktatók képzettségi színvonalának további emelésére, valamint a tanácsadó szolgáltatások működésének szélesítésére és hatékonyabbá tételére vonatkoznak. Hasonlóképpen a szükséges modernizálás feladatai is egyre nyilvánvalóbbá teszik az Európai Képesítési Keretrendszer működtetésének politikai jelentőségét, melynek tudomásulvétele nélkül a nemzeti kvalifikációs rendszerek sem érhetik el céljaikat.

Mivel mostanáig több vonatkozásban is érintettük az Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozásának, elfogadásának és működtetésének politikai jelentőségét, végezetül érdemes arra is vetni egy pillantást, hogyan fogadta/fogadja mindezt a gazdasági élet többi szereplője – főként a munkaerőpiac, illetve a munkaadók –, valamint milyen vélemény alakított ki valós szerepéről és lehetőségeiről a civil szféra.

Az kezdettől fogva nyilvánvaló volt, hogy a keretrendszer minden eddiginél közelebb hozza a képezéseket a munkaerőpiac igényeihez; ezt az európai keretrendszer munkálatai ugyanúgy igazolták, mint a nemzeti keretrendszerek, valamint a különféle alrendszerek készítése során érvényesülő szempontok. A munkaerőpiac kedvező alakításához járulhat hozzá a rendszer azáltal is, hogy lehetőséget ad a képzett munkaerő mozgására, akár egy adott területen hirtelen megnőtt szakemberigény gyors kielégítésére is. Nagyobb távlatokban a gazdasági bevándorlók beilleszkedését, munkavállalását is könnyítheti. Ezek mind olyan elemek, amik a civil szervezetek egyetértését is magukkal hozzák.

Másfelől persze vannak aggályok is. Például a formális oktatás jövőbeli jelentőségvesztésétől való félelem (*Final Report...*, 2008), vagy az, hogy a keretrendszerek nem lesznek képesek az alacsonyabb szintű, keskeny keresztmetszetű szakmák pontos megkülönböztetésére. Netán attól, hogy a szakképzést nem nyújtó kurzusok iráni kereslet is veszélyesen csökkenni fog. S bár hosszú vita folyt arról, hogy vajon a keretrendszer világosan elkülöníti-e egymástól a helyes és a helytelen kategóriákat, végül tudomásul vették az igenlő válaszok túlsúlyát azzal, hogy a továbbiakban a fejlesztések során bátorítani kell az egyéni kritikai attitűdök erősítését is.

Ezzel egy újabb, eddig nem érintett szempontot is számon kértek kritikusaik az Európai Képesítési Keretrendszer, valamint a nemzeti keretrendszerek mindenkori alkotóitól:

az etikai kérdéseket. A 2007-ben kiadott szakközlemény (*The Great...*, 2007) ebben a vonatkozásban azért is figyelemre méltó, mert szerzői egyenesen azt állították, hogy a készítők ezeket a szempontokat következetesen figyelem kívül hagyták a munka során, s kutatási javaslatokkal mindenkit fel is szólítottak ezek mielőbbi érvényesítésére. Erre az álláspontra való érdemi reagálásnak azonban a nyomaival sem találkoztam.

Jegyzet

- (1) Centre de l' Education et de la Formation Professionnelle; székhelye korábban Berlinben volt, ma Thessalonikiben van.
- (2) European Credit Transfer System.
- (3) European Training Foundation.
- (4) Burkart Sellin: Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe. Summary of findings and conclusions of the joint CEDFOP/ETF project 1998–2002. In: CEDEFOP Panorama series 40. 2002.
- (5) European Skill Accreditation System.
- (6) Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system.
- (7) *Foglalkoztatás, gazdasági reform és társadalmi kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé.*
- (8) Salamanca Convention 2001.
- (9) Furthering the Bologna Process. Report to the Ministers of Educations of the signatory countries. 2001. Prague.
- (10) Ezt a végzettségeket és szakértelmeket átláthatóvá tevő egységes keretrendszert az Európai Parlament és Tanács 2004. december 15-i 2241/2004/EK határozata hozta létre.
- (11) Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training.
- (12) European Credit System for Vocational Education and Training.
- (13) *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making an example.* 2006. European Commission.
- (14) The Berlin Communiqué of 2003 Making the European Higher Education Area a Reality.
- (15) *Forward from Berlin: the Role of the Universities;* 2003. EUA, Graz.
- (16) Bologna Process between Prague and Berlin. Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries, Berlin, September 2003.
- (17) Interim Report 'Education and Training 2010'.
- (18) European Students' Union.
- (19) Student Göteborg Declaration 2001.
- (20) Lásd 23. jegyzet.
- (21) Lásd 24. jegyzet.
- (22) Towards a European Qualifications Framework for Life Long Learning, Commission Staff Working Document; SEC (2005) 957.
- (23) *The European Higher Education Area -Achieving the Goals.* Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.
- (24) Qualifications Frameworks in Europe: Learning across Boundaries.
- (25) The Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region.
- (26) European Universities' Charter on lifelong learning; 2008, EUA.
- (27) European Training Foundation.
- (28) Lásd <http://www.saqa.org.za/docs/pubs/updates/2009/vol12-01/eqf.pdf>
- (29) The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.
- (30) From London to Leuven/Louvain-la-Neuve Report on the Work Programme of the Bologna Follow-up Group (2007–2009).
- (31) European Students' Union.
- (32) International Standard Classification of Education.
- (33) *The shift to learning outcomes.* Reference series 72; CEDEFOP 2009.
- (34) The OECD design and selection of key competences (DeSeCo) project 2005.
- (35) *Key Competencies.* A developing concept in general compulsory education. Eurydice, 2002. European Commission. Directorate General for Education and Culture. Survey 5.
- (36) The development of national qualification framework in Europe. CEDEFOP 2009.
- (37) Bologna Process Coordination Group for Qualifications Framework 2009. Synthesis of the replies received from national QF correspondents.
- (38) Lásd „Sectoral partnerships 2009”, CEDEFOP.

(39) EQIP project; EQF in Home Care Services for Older People 2007–2009.

(40) 2009. 10. 29-i megtekintés, <http://pub.uvm.dk/2008/VET2/kap04.html>

(41) Lásd: 19. jegyzet

(42) Uo.

(43) National Qualifications Frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries.

(44) Policy implications of national qualifications systems and their impact on lifelong learning.

(45) „Learning for jobs”; OECD Reviews of Vocational Education and Training.

(46) Dr. Patrick Werquin.

(47) Official Journal C. 5/1998/CE.

(48) PLOTEUS = Portal on Learning Opportunities throughout the the European Space.

(49) European Employment Services.

(50) Providing for gifted and talented pupils: An evaluation of *Excellence in Cities* and other grant-funded programmes OFSTED 2001.

(51) Towards a European Learning Society.

(52) E téren a legtöbbet Norman Longworth (1999, 2003, 2006) pedagógiai munkásságának köszönhetünk.

(53) Transnational Qualifications Framework CONSULTATION DOCUMENT For Virtual nyomán. University for Small States of the Commonwealth Developed by the TQF Management Committee October 2008.

(54) Lásd *Trans-nationalization of Qualifications* (TQF) – Educational Reflections Interdisciplinary Seminar, University of Tampere, 2008. december 18–19.

(55) European Trade Union Committee for Education.

(56) Lásd Martin Romer, ETUCE General Secretary: „Developments and actions in the European Union’s policies on vocational education and training;”.

(57) European Association for University Lifelong Learning.

(58) Articulation between vocational and academic learning in University Education.

(59) Teaching And Learning International Survey.

(61) Lásd: Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.

(62) Lásd: The Future of Vet Systems: An Agenda for Vet Policies in the EU Beyond 2010.

Irodalom

Ahmed és Coombs (1975): *Education in Rural Development*. Praeger Publishers, New York.

Calleja, J. (2009): Linking VET and higher education. Is the EQF contributing to this issue? *CEDEFOP*.

Comparative Assessment Paper on National Qualification Frameworks in Romania, Spain, France, Ireland, the Netherlands and United Kingdom. (2008) Romania.

Crosier, D., Purser, L. és Smidt, H. (2007): *Universities shaping the European Higher Education Area*.

European Commission (2006): *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making an example*. European Commission.

Final Report: The European Qualifications framework from a Stakeholders’ Perspective. (2008) ESU, Brussels.

Gordon, J. (1999): Approaches to Transparency of Vocational Qualification in the EU. *European Journal of Education, Research, Development and Policies*, 2. sz.

Haahr, J. H. és Hansen, M. E. (2006): *Adult Skills Assessment in Europe*. Danish Technological Institute.

Haug, G. és Kirstein, J. (1999): *Trends in Learning Structures in Higher Education*.

Haug, G. és Tauch, Ch. (2001): *Towards the European higher education area – survey of main reforms from Bologna to Prague*.

Kelly, D. (2002): „Teacher, Facilitator, Mentor or Manager?” Előadás: 23rd EUCEN European Conference, Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs, 2002.

Longworth, N. (1999): *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*.

Longworth, N. (2003): *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st. Century*.

Longworth, N. (2006): *Learning Cities, Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*.

McCarthy, J. (2001): *Skills, Training and Qualification of Guidance Workers*. OECD.

Mihály Ildikó (2002): OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.

Mihály Ildikó (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.

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

OECD (2001): *What Schools for the Future?* OECD, Paris.

Oktatás – rejtett kincs. (1997) A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság Budapest.

Reichert, S. és Tauch, Ch. (2003): *Progress towards the European Higher Education Area.*

Reichert, S. és Tauch, Ch. (2005): *European Universities Implementing Bologna.*

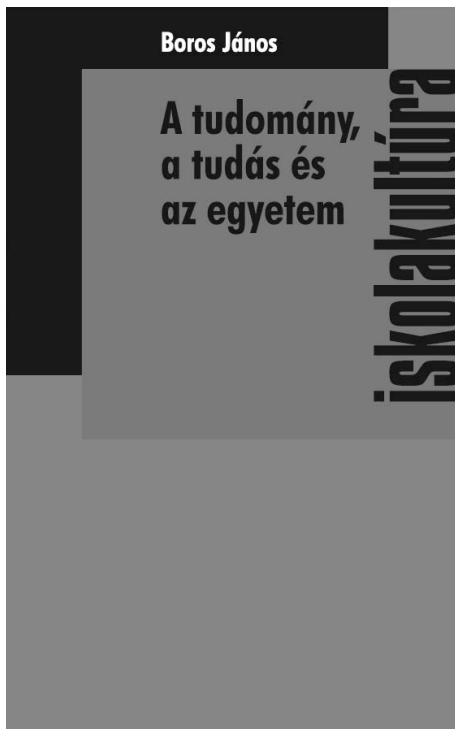
Sellin, B. (2002): Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe. Summary of findings and conclusions of the joint

CEDFOP/ETF project 1998–2002. *CEDEFOP Panorama*, 40. sz.

Spidla, V. (é. n.): *Upwardly mobile.* 2009. 11. 02-i megtekintés, http://www.publicservice.co.uk/article.asp?publication=European%20Union&id=353&content_name=Employment%20and%20Social%20Affairs&article=10377/

Super, D. E. (1980): A Life-Span Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behaviour.*

The Great Forgotten Issue: Vindicating Ethics in the European Qualifications Framework (EQF). (2007) *Journal of Business Ethics*, 3. sz.



A Gondolat Kiadó könyveiből