

EDUCATIO®

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

FELSŐOKTATÁS ÉS FOGLALKOZTATHATÓSÁG

A FOGLALKOZTATHATÓSÁG KÉRDÉSE AZ EURÓPAI FELSOROKTATÁSI TÉRSÉGBEN	347	<i>Hrubos Ildikó</i>
A FELSOROKTATÁS ÉS A FOGLALKOZTATHATÓSÁG KAPCSOLATÁNAK ÉRTELMEZÉSEI	361	<i>Derényi András</i>
MENNYIT ÉR A DIPLOMA A KÉTEZRES ÉVEKBEN MAGYARORSZÁGON?	370	<i>Varga Júlia</i>
FOGLALKOZTATHATÓSÁG, TÚLKÉPZÉS, BOLOGNA	384	<i>Polónyi István</i>
A FELSOROKKÚ VÉGZETTSÉGŰEK STÁTUS-INKONZISZTENCIÁJA	402	<i>Nagy Péter Tibor</i>
DIPLOMÁS PÁLYAKEZDŐK A VERSENYSEKTORBAN	419	<i>Tóth István János & Várhalmi Zoltán</i>
FOGLALKOZTATHATÓSÁG ÉS FELSOROKTATÁS: A MEGVALÓSÍTÁS FESZÜLTSGPONTJAI	433	<i>Dávid János</i>
ÓVATOSAN A DIPLOMÁS PÁLYAKÖVETÉS ELVÁRÁSAIVAL!	448	<i>Berde Éva</i>
A DIPLOMÁS FOGLALKOZTATHATÓSÁGHOZ KÖTŐDŐ HALLGATÓI VÁRAKOZÁSOK	460	<i>Veroszta Zsuzsanna</i>

EDUCATIO[®] INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK
TIZENKILENCEDIK ÉVFOLYAM HARMADIK SZÁM 2010–ŐSZ MEGJELENIK NEGYEDÉVENKÉNT

ALAPÍTÓ FŐSZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

FŐSZERKESZTŐ-HELYETTESEK: CSÁKÓ MIHÁLY ÉS FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E SZÁM TANULMÁNYAIT SZERKESZTETTE: HRUBOS ILDIKÓ

LEKTORÁLTA: GALASI PÉTER

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (*VALÓSÁG*), CSÁKÓ MIHÁLY, FEHÉRVÁRI ANIKÓ
(*KUTATÁS KÖZBEN*), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ, LUKÁCS PÉTER,
NAGY PÉTER TIBOR, POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR (*SZEMLE*)

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: 1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8.

TELEFON, FAX: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT, ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON,
ÖTVEN NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.
LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZNAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT,
ILLETVE KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL:
<http://www.hier.iif.hu/hu/educatio.php/>
ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN. AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO[®]

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES

FOCUSED ON EDUCATION

EDITOR IN CHIEF: TAMAS KOZMA

THE JOURNAL IS PUBLISHED FOUR TIMES A YEAR (600 PAGES).

POSTAL ADDRESS: H-1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8., HUNGARY

ANNUAL SUBSCRIPTION: \$ 300 ON SURFACE DELIVERY OR \$ 450 BY AIR

(OR THE EQUIVALENT IN ANOTHER CURRENCY), TO ANY ADDRESS.

ORDERS MAY BE PLACED TO OUR POSTAL ADDRESS OR DIRECTLY THROUGH OUR WEBSITE

<http://www.hier.iif.hu/hu/educatio.php/>

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

E SZÁM MEGJELENÉSÉT A TÁMOP 4.2.1.B-09/1/KMR-2010-0005 PROJEKT TÁMOGATTA.

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2010. Minden jog fenntartva.

ISSN 1216-3384

Felelős kiadó: az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Nyomdai munkák: Szerif Kiadó

Tipográfia: font.hu

E szám tanulmányainak szerzői

HRUBOS ILDIKÓ – prof. emer., Budapesti Corvinus Egyetem ✂ DERÉNYI ANDRÁS – igazgató, Országos Kredit Tanács Irodája ✂ VARGA JÚLIA – tudományos főmunkatárs, MTA Közgazdaságtudományi Intézet ✂ POLÓNYI ISTVÁN – egyetemi tanár, Debreceni Egyetem KTK ✂ NAGY PÉTER TIBOR – tudományos tanácsadó, OFI ✂ TÓTH ISTVÁN JÁNOS – tudományos főmunkatárs, MTA KTI ✂ VÁRHALMI ZOLTÁN – szociológus, PhD-hallgató, ELTE ✂ DÁVID JÁNOS – kutató, oktató, ELTE TÁTK ✂ BERDE ÉVA – docens, BCE ✂ VEROSZTA ZSUZSA – szociológus, Educatio Nonprofit Kft ✂ BAZSA GYÖRGY – egyetemi tanár, DE, a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság elnöke ✂ NAGY MÁRIA – oktatáskutató, EKF ✂ SÁSKA GÉZA – kutatásvezető, EKF ✂ SERES EDINA – egyetemi hallgató, DE ✂ TÖRÖK ÁGNES – egyetemi hallgató, DE ✂ MARTON MELINDA – PhD-hallgató, PTE ✂ PETRES ANDREA – PhD-hallgató, BCE ✂ HORVÁTH ÁKOS – PhD-hallgató, BCE ✂ BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS – szakmai tanácsadó ¶

(a tartalommutató folytatása)

HOZZÁSZÓLÁS ----- 472

Egy sokkarú mérleg (*Bazsa György*)

VALÓSÁG ----- 483

Interjúpartnereink: *Darvas Péter* (Világbank), *Gacsal József* (Intel Hungary), *Semjén András* (MTA KTI)

KUTATÁS KÖZBEN ----- 493

Az Eszterházy Károly Főiskola pályakövetési vizsgálatának összefoglalója (*Nagy Mária & Sáska Géza*) – Az alapképzés hasznosíthatósága a hallgatók szemszögéből (*Seres Edina & Török Ágnes*) – A munkáltatók véleménye a pécsi alapidiplomá(sok)ról (*Marton Melinda*)

SZEMLE ----- 507

A felsőoktatás és a munkaerőpiac összefüggései (*Petres Andrea*) – Tudás és rugalmasság – a diplomás foglalkoztatás európai esélyei (*Horváth Ákos*) – Új szemlélet a felsőoktatásban – módszerek a foglalkoztathatóság fejlesztésére (*Borbély-Pecze Tibor Bors*)

SUMMARY ----- 517

SZERZŐINKHEZ

Az *Educatio*[®] minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó Oktatáskutató és Fejlesztő Intézeté, hacsak szerződés erről másként nem rendelkezik. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások és a lap arculatához való igazítás jogát a szerkesztőség fenntartja.

A beküldött dolgozatokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg az egy szerzői ívet (40 000 karakter), és két nyomtatott példányban érkezik (elégséges oldalmargóval, lapszámozva). Külön lapon kérjük mellékelni a dolgozat egy-két bekezdésnyi kivonatát és a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné magát, a szerződéskötéshez szükséges személyi adatokat és azt a címet, ahová a kefelevonatot kéri). Elektronikusan is kérjük az állományt (adathordozón vagy elektronikus postafiókunkba). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni, a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákkal egyelőre sajnos nem tudunk mit kezdeni), grafikon esetén az adatokat is kérjük. A hivatkozásokra, lábjegyzetekre nézve formai kikötésünk nincs, azokat átszerkesztjük a lap tipográfiájának megfelelően.

A kefelevonatokat elküldjük, hogyha erre elégséges idő marad. A javított példányokat három napon belül kérjük visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elvégezni. Jelentősebb változtatásokat nem tudunk elfogadni.

FELSŐOKTATÁS ÉS FOGLALKOZTATHATÓSÁG

A FOGLALKOZTATHATÓSÁG KÉRDÉSE AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉGBEN*

AZ 1990-ES ÉVEK VÉGÉN AZ EURÓPAI felsőoktatási reform ötletének kidolgozói abból indultak ki, hogy Európa gazdasági versenyképessége megőrzésének és növelésének egyik fő eleme a magasan képzett munkaerővel való ésszerű gazdálkodás. Az elöregedő kontinensen ezt azzal lehet elérni, hogy a munkaerő szabad áramlása előtti akadályokat a végzettségek rendszerének összehangolásával, a kölcsönös elismerés megkönnyítésével leépítik, és a nemzetközi (európai) mobilitást már a felsőfokú tanulmányok alatti hallgatói mobilitással alapozzák meg. Történt ez akkor, amikor a hivatalos statisztikák szerint a hallgatók 3 százaléka, a magasan képzett munkaerő 2 százaléka volt más európai ország állampolgára. Bár ezek a számok biztosan alulbecsülték a tényleges helyzetet, valamint növekedést is mutattak, mégis felvethető, hogy ilyen arányok mellett (és elsősorban a mobilitás elősegítése céljából) vajon érdemes volt-e az egész földrész felsőoktatásának átalakításába belefogni. A kezdeményezők természetesen ennél szélesebb spektrumban gondolkodtak. Már a kezdeteknél felmerült, hogy a harmonizált, a világ más régióiban alkalmazottal nagyjából kompatibilis szerkezetű képzési-végzettségi rendszer más régiókból érkező hallgatók és munkavállalók előtt is megnyitja az utat Európába, illetve az európaiak számára megkönnyíti a más régiókban való tanulást, munkavállalást. Egy-egy ország belső munkaerő-piacra ugyancsak nyert azzal, ha a mobilitási kultúra elterjed (a mobilitás „felnőtté tesz”), a nemzetközi kontextusban való gondolkodás képessége minden munkavállaló számára hasznos (Teichler 2009). A reform a képzési rendszerek, a fokozatok rendszerének összehangolását tűzte ki célul (főleg az ECTS szerinti kreditek meghatározásával), nem terjedt ki a felsőoktatási programok tartalmi elemeire (egyedül az európai dimenzió beépítését emelte ki), azok alakítását mintegy nemzeti keretek között hagyta.

A foglalkoztathatóság kérdése csak némi késéssel jelent meg a reform során készült alapidokumentumokban és elemzésekben, majd pedig igen gyorsan egyre nagyobb teret nyert, párhuzamosan azzal, hogy már megkapták diplomájukat azok az első évjáratok, akik az új rendszerű programokban végeztek tanulmányaikat. A téma megközelítése eltérő hangsúlyt kapott Európa nyugati és keleti felén. A

* A tanulmány a TÁMOP 4.2.1.B-09/1KMR-2010-2010-0005 projekt keretében készült.



gazdaságilag fejlettebb nyugati országokban, ahol a felsőoktatás expanziója már az 1960-as években elkezdődött, így a magas részvételi arány következményeihez „hozzászokott” a társadalom és a gazdaság, elsősorban az a kérdés, hogy az így is kevés számú fiatal diplomás a diplomák szintjei szerint megfelelően rendeződjön el a munkaerő-piacon. Az Európai Unió új tagjai (vagy még csak a tagságra aspirálók) esetében a gondot főleg az okozza, hogy a közelmúltban lezajlott gyors hallgatói létszámnövekedés következtében (és a gazdaságok stagnáló, válságos állapotában) egyáltalán kapjanak végzettségüknek megfelelő munkát a diplomások.

A munkaerő-piaci kapcsolódás témájának előtérbe kerülésével párhuzamosan (részben arra adott reakcióként) az egyetem (a felsőoktatás) összetett feladatainak hangsúlyozása is megjelent. A megfelelően képzett munkaerő biztosítása csak egyike a misszióknak (egy-egy elemzők szerint a 13–14 misszióknak – a kutatástól az esélyegyenlőség támogatásán át a regionális feladatokig). Egy-egy konkrét intézménynek nem kell, nem is reális minden missziót felvállalnia. Az intézmények missziói szerinti sokféleségét el kell fogadni, a felsőoktatás diverzifikáltsága kifejezetten értékes elem, hiszen a társadalom, a gazdaság igényei is összetettek (*Jónasson 2008; Mapping 2008; Hrubos 2009*).

Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) kialakításával egy időben folyik az Európai Kutatási Térség (EKT) létrehozása, amely Európa versenyképességét a kutatás-fejlesztés-innováció területén kívánja fokozni (elsőrendű szerepet szánva az egyetemeknek), és ennek keretében értelmezi a magasan képzett, kiemelten tehetséges kutatók karrierjét, mobilitását. A foglalkoztathatóság kérdése, a felsőoktatási intézmények felelőssége itt nem a tömegek, hanem az akadémiai elit utánpótlása szempontjából merül fel.

A továbbiakban arra a kérdésre keressük a választ, hogy az európai felsőoktatási aréna fő aktorai milyen álláspontot képviselnek a felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolódását illetően, és milyen módon változtak, váltak egyre komplexebbé ezek az álláspontok a felsőoktatás reformjának bevezetése során.

A foglalkoztathatóság témájának megjelenése a bolognai folyamat miniszteri találkozóin

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozását először megfogalmazó, a reform indítását kezdeményező 1998-as Sorbonne Nyilatkozatban (amelyet négy ország miniszterei írták alá) nem szerepel konkrét utalás a foglalkoztathatóság ügyére. A diplomák kölcsönös elfogadását célozza meg azért, hogy a hallgatói és munkahelyi nemzetközi mobilitásnak jogi értelemben ne legyen akadálya. A képzési rendszert kétciklusúnak tervezi, amelyben a második ciklus két lehetőséget kínál: rövidebb mesterképzést és hosszabb kutató képzést. Az egyes fokozatok leírásánál csak a következő fokozatba való továbblépés lehetőségének követelménye szerepel. Kiemeli ugyan az első fokozatot, amelynek nemzetközi elismertetése fontos elem, de exp-

licit formában nem szerepel a munkaerő-piaci kilépés lehetővé tétele, mint feladat (*Sorbonne Joint Declaration 1998*).

A reformot tényleges elindító, 1999-es Bolognai Nyilatkozatban már megjelenik az első fokozatra vonatkozó megjegyzés: az európai munkaerő-piacon megfelelőnek számító végzettség. Az 1999 óta két évente megrendezett miniszteri találkozók megvitatják az elmúlt két év fejleményeit, és megfogalmazzák a következő két év feladatait. Nyilatkozat, kommuniké kibocsátásával végződnek, amelyek röviden összefoglalják az értékelést, az álláspontokat.

2001-ben Prágában a miniszterek már állást foglaltak, mi szerint a kidolgozandó és bevezetendő képzési programok különböző orientációjúak legyenek, hogy alkalmazkodni tudjanak a személyes elgondolásokhoz, a tudományos elvárásokhoz és a munkaerő-piaci igényekhez. A kommuniké szorgalmazza az európai dimenzió erősítését a képzési programokban, ami szükséges feltétele a foglalkoztathatóságnak az európai munkaerő-piacon. Ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a tudományos színvonal és a munkaerő-piaci szempontok figyelembevétele együttesen biztosítja a hosszú távon értelmezett foglalkoztathatóságot, amely az egész életen át tartó tanulás lehetőségét adja. Itt lép be a minőségbiztosítás összehangolásának témája, amely ugyancsak kapcsolódik a foglalkoztathatóság kérdéséhez.

2003-ban Berlinben a legfontosabb eredmény a lineáris rendszer bevezetésének gyorsítása melletti elkötelezettség deklarálása volt – az eredeti 2010-es határidőt 2005-re módosították. A gyorsítási szándékból is adódott, hogy a korábbinál konkrétabb és gyakorlatiasabb elveket fogalmaztak meg a képzések, fokozatok tartalmát illetően, megállapodtak abban, hogy azokat képzési és kimeneti követelményekben kell rögzíteni. Itt – és a továbbiakban – már három ciklusról van szó, amelyek szerepéről a következőket rögzítették. Az első ciklus képzési programjainak két feladatot kell ellátniuk: a második ciklusba való továbblépésre, illetve munkaerő-piaci kilépésre történő előkészítést. A második ciklus a mesterképzés, amely a harmadik ciklusra készít fel (nincs megjegyzés munkaerő-piaci kapcsolódásról), a harmadik ciklus pedig a doktori képzés. Ettől kezdve irányul nagyobb figyelem a doktori képzésre, a két folyamat, a EFT és az EKT létrehozásának összekapcsolására.

A Bergeni Találkozóról (2005) kibocsátott kommuniké két fontos fejleményről számolt be. Elfogadták az EFT-ben alkalmazandó minőségbiztosítási sztenderdeket és irányelveket (*Standards and Quidelines 2005*), valamint az EFT képesítési keretrendszerét, az egyes képzési ciklusokra vonatkozó, a tanulási eredményeken és kompetenciákon alapuló általános leírásokat, azzal, hogy a nemzeti képesítési keretrendszereket ennek figyelembevételével kell kialakítani 2010-ig (*Az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszere 2005*). Mindkét vállalkozás és vállalat továbblépést jelent a végzettségek, tanulmányi teljesítmények kölcsönös elfogadásának érdemi alátámasztásához. Az egységes képesítési keretrendszerből való kiindulás rendkívül fontos, mivel bebizonyosodott, hogy a folyamat elején kiemelten kezelt kreditrendszer egyedül nem tudja betölteni ezt a funkciót (már csak azért sem, mert kiépítése különböző alapelvek és gyakorlat szerint történt az EFT



országokban). A miniszterek most már mindhárom fokozat esetében hangsúlyozzák a munkaerő-piaci kilépés biztosítását, de a leegyszerűsített értelmezés, a kizárólagosság elkerülése céljából hozzátesszik, hogy hasonlóképpen fontos a kompetenciák továbbfejlesztésére való készség kialakítása és az aktív állampolgári létre való felkészítés.

A Londoni Konferencia (2007) láthatóan szintáttörést jelentett a foglalkoztathatóság témája szempontjából (nem véletlen az időzítés: ekkorra jelentek meg az első, bolognai rendszerben végzett BA/BSc diplomás évfolyamok). A Kommuniké külön fejezetet szentelt ennek a kérdésnek. Először történt utalás a tantervekre, megfogalmazódott az igény, hogy a tantervek jobban igazodjanak a munkaerő-piaci igényekhez és a következő fokozatba való belépés követelményeihez egyaránt. Ugyancsak először vetették fel a miniszterek, hogy a felsőoktatásnak, az intézményeknek kapcsolatot kell keresniük a munkaadókkal és más érdekhordozókkal, a kormányzatok pedig gondoskodjanak arról, hogy legalább a közalkalmazottak esetében megtörténjen az alkalmazási követelményeknek a többszintű képzés fokozatival való egyeztetése. Újdonság, hogy ezen a konferencián foglalkoztak először explicit formában az európai felsőoktatás (és a reform) globális összefüggéseivel.

A bolognai reform első szakaszának utolsó „rendes” miniszteri konferenciájára 2009-ben Leuvenben kerül sor. A globalizáció következményeire való utalás itt még nagyobb hangsúlyt kapott (gyorsan változó technológia, munkaerőpiac), és leszögezték, hogy az alkalmazkodáshoz szükséges kompetenciák fejlesztése a felsőoktatás elsődleges feladata. Itt is önálló fejezetként jelenik meg a foglalkoztathatóság, elsősorban abban az értelemben, hogy hozzá kell szokni a munka melletti tanuláshoz, a szervezett tanuláshoz való többszöri visszatéréshez, a munkahelyi kihelyezett oktatáshoz, az egész életen át tartó tanuláshoz a felsőoktatás minden szereplőjének (*Miniszteri Találkozók 1999–2009*).

A „vezérkar” és az érdekhordozók (stakeholderek)

A bolognai reform irányítását a legfelsőbb, európai szinten a Nemzetközi Bologna Csoport (Bologna Follow-up Group – BFUG) végzi, döntési joggal rendelkezik a miniszteri konferenciák közötti időben. Szavazati joggal rendelkező tagjai az EFT országok (jelenleg 47 ország) kormányzatainak képviselői, valamint az Európai Bizottság. Az érdekhordozók szervezetei időben fokozatosan kapcsolódtak be, tanácskozási jogú tagokként. Az Európa Tanács és az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) a kezdetektől tag, az Európai Hallgatói Szövetség (ESU) és az Európai – nem egyetemi – Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) Prága (2001) óta. 2003-ban csatlakozott az UNESCO Európai Felsőoktatási Központja (CEPES), az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség (ENQA) és az Európai Munkaadók Szövetsége (Business Europe), 2005-ben pedig bekapcsolódott az Oktatási Internacionálé (Education International) Páneurópai Szervezete, amely az oktatás területén működő szakszervezeteket képviseli. A koordinációs feladatokat, a konkrét tevékenység vezénylését a BFUG Elnökség végzi. Az egész folyamat-

ban döntő szerepet játszó testület tagjai a következő miniszteri találkozó vendéglátó országának képviselője, az ún. EU „Troika” küldöttei, három további választott ország, valamint az EUA, az EURASHE, az ESU és az Európa Tanács képviselői. Az adminisztratív háttérrel a Nemzetközi Bologna Titkárság látja el, mégpedig olyan módon, hogy kétévente költözködik, a következő miniszteri konferenciát vendégül látó országba. A BFUG tevékenységének leglátványosabb eleme a kétévente esedékes miniszteri értekezletek előkészítése, beleértve a tagországok jelentése alapján készülő Stocktaking Riport-ok összeállítását. A két miniszteri találkozó közötti időszak munkaprogramjának keretében munkacsoportokat hoznak létre, amelyek az előző miniszteri konferencia záródokumentumában megjelölt egyes területeken vizsgálandók a feladatok teljesítéséről (jelentést, ajánlásokat fogalmaznak meg). A munkacsoportok tagjai néhány tagország képviselői (az országok rotációs kijelölésével), valamint az érdekhordozó szervezetek delegáltjai. Ezen túlmenően a BFUG tematikus konferenciákat és ún. Bologna Szemináriumokat szervez aktuális témákból, amelyekre szélesebb meghívotti kört várnak, így azok hozzájárulnak a Bologna témák terjesztéséhez.

Egy 2010-ben végzett független értékelés szerint az érdekhordozók jelenléte a BFUG-ban igen fontos elem, ugyanakkor meg is nehezíti a munkát a nagy testület mozgósítása, a sokféle szempont figyelembevétele, a koordináció. A legaktívabb tagok az EUA, az ESU és az Európa Tanács, amelyek külön elemzéseket is készítenek a miniszteri konferenciákra, mára már saját szakértői stábjuk van. Halványabb az EURASHE és Business Europe, mintha a gyakorlat, az üzleti világ hangját egyértelműen háttérbe szorítanák az akadémiai és a bürokratikus szempontokat hordozó szereplők (az Education International pedig elsősorban a globalizálódás témájához kapcsolódik munkájával). Általában elmondható, hogy erős az intézményi szint és a hallgatók hangja, valamint a szakértői elem, amely együttesen komoly nyomást tud gyakorolni a kormányzati álláspontokra. Kialakult egy közös nyelv az EFT kommunikációban, amely az Európai Bizottság és a kormányzati képviselők bürokratikus megfogalmazásainak és a szakértői nyelvezetnek valamilyen keveréke. A BFUG sajátos összetételéből és működési rendjéből adódik, hogy nyitott minden kérdésre, innovatív, rugalmas és sok informális elemet hordoz. Gyakran azon múlnak a döntések, hogy milyen személyiségek vannak jelen a bizottságok ülésein (akik változnak, rotálódnak is). A kis országok jó fellépésű képviselői akár nagyobb hatást gyakorolhatnak a történésekre, mint a nagy országokéi. A nemzeti tapasztalatokból való kiindulás esetenként zavaró módon „szétszórja” a véleményeket, áttekinthetetlen helyzeteket teremt. Sokszor az sem világos, hogy ki milyen tényleges (nem formai) felhatalmazás alapján vesz részt a munkában, és milyen felelősséget visel (Magyarországon Kozma Tamás hívta fel erre a figyelmet – *Kozma 2008a*). Az egy-egy téma feldolgozására felkért munkacsoportok ilyen környezetben dolgoznak, és maguk is erősítik a működés fentebb vázolt jellemzőit (*The Bologna Process Independent Assessment 2010*).



A foglalkoztathatóság kérdése már 2006-ban szerepelt a BFUG programjában, amikor Bologna Szeminárium keretében vitatták meg (*Official BFUG Bologna Seminar 2006*).

A 2007–2009-es periódusban pedig munkacsoportot kértek fel a téma részletes vizsgálatára. A munkacsoport a foglalkoztathatóság fogalmát a következőképpen rögzítette: képesség az első racionális foglalkoztatás elnyerésére, vagy az ön-foglalkoztatóvá válásra, a foglalkoztatás fenntartására és a munkaerő-piacon való mozgásra. Tehát egyértelműen hosszú távú szemléletet követtek. Négy nagy kihívást neveztek meg. Először is azt, hogy az újnak számító BA/BSc fokozat értékét, értelmét világossá kell tenni minden szereplő számára, erősíteni kell a párbeszédet a felsőoktatási intézmények és a munkaadók között (helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi szinten), hogy megértsék kölcsönös felelősségüket a kérdésben, ösztönözni kell, hogy a képzési programokba szervesen épüljön be több munkahelyi gyakorlat, továbbá gondoskodni kell arról, hogy a hallgatók kellő tájékoztatást, segítséget kapjanak már tanulmányaik alatt az elhelyezkedési lehetőségekről. Javasataik között a legfontosabbak a következők. A munka melletti képzési formáknak nagyobb teret kell adni, mivel azok segítik a felsőoktatásba való többszöri visszatérést. A tantervekbe be kell építeni a vállalkozói szemléletet és készségeket fejlesztő elemeket, a kormányzatoknak pedig példát kell mutatniuk azzal, hogy a közalkalmazottak vonatkozásában gondoskodnak a BA/BSc fokozattal rendelkezők foglalkoztatási szabályainak rendezéséről. A munkacsoport kifejezte, hogy sokat vár a nemzeti képesítési keretrendszerek 2007-ben elkezdett (európai szinten harmonizált) kidolgozásától, bár be kell látni, hogy az eredeti 2010-es határidő nem tartható, a munka várhatóan 2012–2015-ben fog befejeződni (*Working Group on Employability 2009*). A munkacsoport helyzetértékelése és meglátásai, javaslati beépültek a 2009-es Stocktaking Report-ba (*Bologna Process. Stocktaking Report 2009*).

Az érdekhordozókat képviselő szervezetek közül háromnak a működését érdemes kiemelni, mivel jellegzetesen eltérő, határozott szemléletet képviselnek. A legfontosabb szerepet minden kétséget kizáróan az EUA játssza. Európában mintegy 4000 felsőoktatási (egyetemi és nem egyetemi státusú) intézmény van, amelyek közül több mint 900 egyetem tagja a szövetségnek. Ennek megfelelően nagy akadémiai és politikai erőt képvisel, jelentős szakértői gárdát működtet, a reform egy-egy témájában kutatásokat végeztet, amelyek eredményei nagy hatással vannak a miniszteri értekezletek tematikájára, kimenetelére is. Három fő kérdésre fókuszálnak, bármely konkrét témáról szól a vizsgálódás: az európai hagyományok és akadémiai értékek megőrzése a piaci verseny által dominált körülmények között, az intézményi autonómia és a sokféle misszió tiszteletben tartása, valamint az elitképzés (kiemelten a kutatóképzés) – tömegképzés dilemmájának megoldása. Kiadványai közül az általunk vizsgált témához kapcsoló legfrissebbek a következők: (*Borell-Damian 2009; Reichert 2009; Davis 2009; European Universities – Looking Forward with Confidence 2009*). Átfogó jellegük és módszertani alaposáguk következtében a legnagyobb figyelem a Trends Report-okat övezi, amelyek ma

már sorozatot alkotnak. Ezek adatbázisát a tagegyetemek kérdőíves megkérdezéses vizsgálata adja. A 2001-es Prágai Miniszteri Találkozó felhívására kezdtek figyelmet fordítani a foglalkoztathatóság témájára. A kérdőívekben rákérdeztek arra, hogy mennyiben tartják fontosnak az egyetemek a foglalkoztathatóság szempontját a képzési programok megalkotásánál, továbbá, hogy a szakmai szervezeteket és munkáltatókat bevonják-e a programfejlesztésbe. Az intézmények több mint fele, kétharmada úgy nyilatkozott, hogy nagyon fontosnak tartja a kérdést, viszont az utóbbinál csak 30 százalék körüli igenlő válasz érkezett, elsőként jelezve empirikus alátámasztással az ellentmondást a kérdés megoldása körül. A vizsgálatok rámutattak a foglalkoztathatósággal kapcsolatos – már a kezdeteknél jelentkező – vitákra. Az EUA szakértők álláspontja szerint féltő, hogy az akadémiai értékek, a diplomák minősége sérül a téma túlhangsúlyozásával, rövid távú, leegyszerűsített értelmezésével. A rövid távú szemlélet veszélye (többek között), hogy annak nyomán a nemzeti munkaerő-piacok igényei kerülnek előtérbe, ami ellentmond az EFT eredeti céljainak (!). A fenntartható foglalkoztatás fogalmát ajánlják, amely utal a szélesebb értelmezésre, a hosszú távra. Meglepetésként hatott, hogy a vizsgálatok kimutatták, az első fokozat után a hallgatók kevesebb, mint negyede szándékozik kilépni a munkaerő-piacra, a többiek folytatni szeretnék tanulmányaikat a második fokozaton, a munkaadók pedig alig ismerik az első fokozat mibenlétét és sem a felsőoktatási intézmények, sem a kormányzatok nem törekednek kellőképpen a velük való kommunikációra. Azokban az országokban, ahol erős főiskolai szektor volt (van) az egyetemi mellett, a két szektor intézményei eltérő attitűdöt mutatnak. Az egyetemek úgy vélik, hogy nem az ő gondjuk a BA/BSc programok foglalkoztatási relevanciája (*Reichert & Tauch 2003; Crosier & Purser-Smith 2007*). A 2010-es jelentést az első tíz éves szakasz lezárásához időzítették, és tematikáját is ehhez az eseményhez igazították. Nemcsak a reformfolyamat időbeliségét kívánták bemutatni, hanem azt szélesebb kontextusban, a változó európai és globális környezetben értékelték. A foglalkoztathatóság témáját ez a kötet összekapcsolja az új rendszerben megalkotott három fokozat funkciójának elemzésével, amire a későbbiekben visszatérünk (*Sursock & Smidt 2010*).

Az EURASHE szerényebb szerepe abból adódik, hogy különböző státust képviselő, különböző jellegű és jelentőségű felsőoktatási intézményeket tömörít, amelyek nem tekinthetnek vissza olyan hosszú múltra, mint az egyetemek egy része, és legtöbbször kevésbé ismert az európai felsőoktatás világában. (Az aktív tagintézmények száma is csökken, mivel a bolognai képzési szerkezet átalakítására hivatkozva a jelentősebbek sikerrel törekednek egyetemi státus elnyerésére – a korábbi ún. duális rendszerű felsőoktatás tipikus országaiban a korábbi főiskolák „alkalmazott tudományok egyeteme” vagy ehhez hasonló elnevezésű státust kapnak.) Lehetséges, hogy azért is hallatják kevésbé erőteljesen a hangjukat, mivel ők általában a reform nyertesei, ugyanis az általuk kiadott első fokozat kedvező fogadtatásra talál a munkaerő-piacon, továbbá a kétszintű rendszer logikája általában lehetővé teszi, hogy MA/MSc fokozatot is kiadjanak. Megnyilvánulásaikra azonban – kü-



lönösen a foglalkoztathatóság kérdésében – érdemes odafigyelni, hiszen jól ismerik a munkaerő-piacot, hagyományosan jó kapcsolataik vannak a munkaadókkal és a gyakorlatra orientált képzés tekintetében kiváló tapasztalatokkal rendelkeznek. A EURASHE hívja fel a figyelmet újra és újra a rövidebb idejű (maximum két éves) képzési programok jelentőségére, amelyeket a sok tekintetben dominánsan akadémiai irányultságú és elit szemléletet követő EFT lényegében figyelemre se méltat. Pedig a nemzeti munkaerőpiac szempontjából jelentős szerepet játszhatnak, a szakmai tudás megújításának, a munka melletti képzésnek, a társadalmi kohézió erősítésének fontos elemei lehetnek. A EURASHE mutat rá arra, hogy a munkaerő-piacra kilépő magasan képzett fiatalok manapság nemcsak a közzsféra alkalmazottai vagy nagyvállalatok menedzserei szeretnének lenni, hanem jelentős arányban vállalkozók, önfoglalkoztatók. Erre a karrierre is gondolnia kellene a felsőoktatásnak, beépítve lényegében minden szakterület képzési programjába az ehhez szükséges felkészítést (*EURASHE'S 10 2010*).

A hallgatói szövetség (ESU) megtalálta sajátos témáját a bolognai folyamatban, amellyel más aktorok kevésbé foglalkoznak. Ez pedig az esélyegyenlőség kérdése. Részben azzal kívánja elérni, hogy szorgalmazza a belépési lehetőségek további növelését, ezen belül az alulreprezentált csoportok, rétegek támogatását. Következétesen hangsúlyozza, hogy a felsőoktatás közjő, fenntartása elsősorban kormányzati felelősség. A miniszteri konferenciák előkészítésében a Bologna Hallgatói Szemmel sorozat kiadásával vesz közvetlenül részt. A foglalkoztathatóság kérdése az első években nem állt érdeklődésének előtérben (a hallgatói tiltakozások, megmozdulások során említett kifogások a tandíj, a tömegességből adódó kényelmetlenségek és a rendszer továbbra is fennmaradt rugalmatlansága, a reform nem következetes bevezetése körül fogalmazódnak meg). A téma először a 2009-es kötetben jelent meg, alkalmazkodva a 2007-es Londoni Miniszteri Konferencia állásfoglalásához (*Bologna With Student Eyes 2009*). A hallgatók figyelmeztetnek arra, hogy az első tapasztalatok szerint a BA/BSc fokozat nem tölti be a munkaerő-piaci kilépésre felkészítés feladatát. A képesítési keretrendszerek kidolgozását támogatják, abban a reményben, hogy az áttekinthetőbbé teszi a felsőoktatás – munkaerőpiac kapcsolódást, továbbá az életen át tartó tanulás elvének következetes értelmezését a foglalkoztathatóságról való gondolkodásban. A reform 2010-es szakaszhatára alkalmából a teljes folyamatról készítettek áttekintő értékelést. Vizsgált témánkkal kapcsolatban kifejtették aggodalmukat, mi szerint féltő, hogy a Bologna elemzésekben, vitákban a foglalkoztathatóság ügyének fokozódó előtérbe kerülése, túltengése oda vezet, hogy a reformot kizárólag a munkaerő-piaci igények kielégítése szempontjából értékelik, kezelik, ami tekinthető a Lisszaboni Stratégia (*Lisbon European Council 2000*) ilyen értelemben vett eltúlzásának is. A foglalkoztathatósággal kapcsolatos türelmetlenkedés már csak azért sem indokolt, mivel alig van még tapasztalat a végzett hallgatók szándékát, sorsát illetően. Nagyobb figyelmet kellene viszont fordítani olyan gyakorlatias kérdésekre, mint a régi és az új rendszerben szerzett diplomák ekvivalenciájának megállapítása és hatékony kommunikálása a munkaadók és a

hallgatók körében, vagy a hallgatók segítése a felsőoktatási intézmény részéről az elhelyezkedésben, az arra való felkészülésben (karrier tervezési tanácsadás, az azt támogató szolgáltatások stb.). De a felsőoktatástól a hallgatók elsősorban azt várják, hogy segítse őket a személyiség fejlesztésében, az aktív polgári létre való felkészülésben, általában a tudás és a műveltség kiteljesítésében, megtanítsa őket a kritikai gondolkodásra és az életen át tartó tanulásra. Egyszóval hosszú távra adjanak muníciót a fiataloknak (*Bologna at the finish line 2010*).

A három fokozat tartalma, funkciója

A fentiekben láttuk, hogy az európai felsőoktatási reform alapvetően a képzési szerkezet átalakítását, összehangolását célozta meg, a fő intellektuális és adminisztratív energiát mindeddig a lineáris képzés három fokozatának kiépítése kötötte le. Célszerű most áttekinteni, mire jutott az EFT a fokozatok tartalmát, funkcióját, egymásra épülését illetően, és milyen eltérő értelmezések, nyitott kérdések azonosíthatók.

A BA/BSc fokozat sorsa mindenképpen a legfontosabb kérdés, nemcsak az időbeliség okán, hanem azért is, mert a tömegeknek ezt a fokozatot szánja a rendszer. Ugyanakkor nem lehet a MA/MSc fokozat funkciójának tisztázása nélkül relevánsan gondolkodni erről, és fordítva, az első fokozat körüli nyitott kérdések tisztázása szükséges a második fokozat tartalmát érintő döntésekhez. Már csak azért is együtt kell kezelni a két szintet, mert „munkamegosztásuk” tekintetében az alapelvekben két megközelítés létezik. Az egyik szerint a BA/BSc általános belépő minden felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásba, az MA/MSc pedig növeli az esélyt az elhelyezkedésre a legkedvezőbb, legvonzóbb területeken. Az Egyesült Királyságban sok foglalkozás esetében ez a helyzet, és általában jellemző az üzleti szektorban. A másik megközelítés az MA/MSc végzettséget tekinti a magasabb pozíciók elérése feltételének, míg a BA/BSc a második legmagasabbakra jogosít fel. Ez a német felfogás, amely egyértelműen a közsférában alkalmazottak karrierjének logikáját követi. Mivel a nagyon differenciált munkaerő-piacon mindkét karrier típus jelen van, a fokozatok két szintjén meg kell alapozni mindkét igényt (*Teichler 2009a*).

Ez csak fokozza a programok túlterheltségét, elsősorban a BA/BSc szinten. Hiszen ott kell megalapozni a hallgatók tartós munkavállalási képességét (mégpedig a gyorsan változó munkaerő-piacon), a „tanulni tudást”, megadni az európai ismereteket, az akadémiai és a gyakorlati pályákra való útravalót, a vállalkozói szemléletet, a közvetlen munkahelyi tapasztalatokat, megvalósítani a nemzetközi mobilitást, no és a személyiség fejlesztését (igencsak megsokasodtak a funkciók a Sorbonne Nyilatkozat óta...). Az országok többségében (bár messze nem mindenütt) 3 éves időtartamúra dolgozták ki a BA/BSc programokat. Felvetődik az időtartam növelésének igénye. E mellett szól az is, hogy a Bologna iránt egyébként szimpatizáló amerikai szakértők szerint problémát jelenthet majd az európai három éves BA/BSc diplomák elismertetése az általában 4 éves programokat indító Egyesült Államokban (és az amerikai modell szerint kiépített más országokban, pl. Ázsiában). Feltételezik,



hogy egyedi elbírálással, a kibocsátó felsőoktatási intézmény presztízsét figyelembe véve fognak dönteni a továbbtanulási, munkavállalási igényekről (*Ward 2008*). Azokban az országokban, ahol korábban a duális modell értelmében elvált az egyetemi és a főiskolai szektor, jellemzően megkülönböztetik az akadémiai és a professzionális (gyakorlatra orientált) BA/BSc programokat. Ez a megoldás valamelyest enyhíti a tantervek túlterheltségét és jelzi a munkaerő-piaci kapcsolódás jellegét, viszont csökkenti az átjárhatóságot, a rugalmasságot.

A mesterképzés esetében, tekintettel a potenciális résztvevők jóval kisebb volumenére, egyszerűbbnek látszik a funkciók tisztázása, továbbá a reform eleve nem kívánta az első fokozathoz hasonló mértékben harmonizálni ezt a fokozatot. Valójában azonban máris kibontakozik hat létező típus: akadémiai mester fokozat (a kutatóképzés első szakasza, az egyetemek adják), professzionális mester fokozat (a nem egyetemi szektor intézményei adják), konsekutív vagy folytatatólagos mester fokozat (közvetlenül, vagy majdnem közvetlenül az első fokozat megszerzése után kezdődik, azonos tudományban), konverziós mester fokozat (az első fokozatétól eltérő tudományban szerzik meg), közös mester program (két vagy több felsőoktatási intézmény közösen hirdeti meg), lifelong mester fokozat (a konsekutív mester fokozattól való eltérésre utal). A hat típus közül a professzionális és a lifelong mester programokat általában munka melletti képzési formában valósítják meg, ezért oktatásszervezési, finanszírozási szempontból elkülönülnek. Ezek a programok főleg a hazai és regionális munkaerőpiac számára képeznek szakembereket (*Davis 2009; EUA Prague Declaration 2009; Sursock & Smidt 2010*).

A doktori képzés különleges helyzetben van az európai felsőoktatási reformban, mivel nemcsak az EFT projekt, hanem az EKT projekt is fontos témájának tekinti. Az EFT projektben elsősorban az EUA foglalkozik a kérdéssel, három átfogó vizsgálatot készített a témáról az utóbbi években. Miközben nyilvánvaló a PhD programok alapvetően akadémiai jellege, az európai szintű összehangolás eredményeinek áttekintésekor a fiatal kutatók karrierje kezdettől foglalkoztatta az EUA-t. Mintha az expanzió következményei elérték volna a doktori képzést is. Néhány év alatt gyorsan növekedett azon friss doktoráltak aránya, akik nem az akadémiai világban helyezkedtek el, hanem kutatóként vagy nem is kutatóként az üzleti és a szolgáltatási szektorban, a kormányzati apparátusban, vagy nem egyetem jellegű oktatási intézményben. A munkaadók szívesen fogadják őket, értékelve innovatív szemléletüket, kreativitásukat, magas tudományos műveltségüket, analitikus és integráló gondolkodásukat, kutatói felkészültségüket, amelyeket a felsőbb menedzseri posztokon jól lehet hasznosítani (ismét „feljebb tolódik” tehát a képzettségi szint: a korábban mesterfokozattal rendelkezőkkel betöltött helyek egy részén újabban doktori fokozattal rendelkezőket foglalkoztatnak). A 2009-es vizsgálat eredményei szerint a PhD fokozattal rendelkezőkön belül a nem akadémiai karriert befutók aránya már elérte az 50 százalékot. (Tíz évvel ezelőtt Amerikában regisztráltak ilyen arányt, Európa akkor 20 százaléknál tartott.) A doktori képzésnek természetesen alkalmazkodnia kellett az új helyzethez. A 2005-ös EUA beszámolóban megjelent a professzionális

doktori program fogalma, amely elnevezésében jelzi a tipikus doktori programtól eltérő irányultságát. 2009-ben pedig az egyetem-ipar együttműködésben működő, egyre népszerűbb programokról készültek esettanulmányok. Ebben az esetben a kutatási fázisban alapvetően a konkrét vállalatnál dolgozik a hallgató, amely egyben távlati munkahelye is, és a kurzusok tematikájának kialakításába bevonják a gyakorlati szakembereket (*Doctoral Programmes 2005; Doctoral Programmes 2007; EUA Prague Declaration 2009; Borell-Damian 2009*).

Egy másik megközelítés: az európai szakmai szervezetek szerepe és felelőssége

Mint a fentiekben láttuk, a bolognai reform lényegében a képzések, fokozatok rendszerének harmonizálását tűzte ki célul. A tényleges megvalósítás során merült fel az igény a képesítési keretrendszer kidolgozására, amely keretrendszer azonban továbbra is absztrakt leírás, nem adja meg az egyes konkrét foglalkozásokra vonatkozó tartalmi kifejtést. A tantervek kidolgozásánál pedig éppen a konkrét foglalkozásokra való felkészítést kell szem előtt tartani. A foglalkozások ugyanakkor rendkívül sokfélék, nemcsak szakmai irányultságuk, hanem társadalmi-gazdasági szerepük, presztízsük szerint, továbbá annyiban, hogy a professzionizálódás eltérő fokán állnak.

Az értelmiségi (diplomás) foglalkozások professzionizálódása azt jelenti, hogy egyfelől kialakul egy szisztematikus elméleti bázis és sztenderdizált tudásanyag, amely felkészít a szakma gyakorlására, másrészt, hogy az adott foglalkozást űzők autoritását elfogadja a tágabb társadalmi környezet, az ügyfelek, a munkáltatók. Fontos mozzanata a szakmai szervezetek, szövetségek, kamarák kialakulása, amelyek kodifikálják a belépés feltételeit, formáit, a szükséges iskolai végzettséget és gyakorlati időt, továbbá kialakítják a szakma normáit, értékeit, amelyeket a belépő személynek be kell tartania. A szakmai szervezetek meghatározó volta az angolszász világban jellemző (ők közvetítik a piaci verseny logikáját követő alkukat), a kontinentális Európában ezt a szerepet dominánsan az állam látja el, amely meggyezik a szakmai szervezetekkel. A szabályozás nemzeti keretekben történik. Míg a legrégebb múltú, majd azokhoz felzárkózó szakmák (jogász, orvos, teológus, illetve a mérnök) professzionizálódása már a 19. században megtörtént, addig a többi szakma inkább egy skálán helyezhető el, amelynek egyik végpontján a teljes értelemben professzionizálódottak, a másikon pedig a még alig, vagy egyáltalán nem professzionizálódottak állnak. Ez utóbbi helyzet főleg azoknál áll fenn, amelyek a 20. század második felében lezajló gyors tudományos-technikai fejlődés, a jóléti államban kiteljesedő szociális-szolgáltató szektor, az egyre fokozódó specializálódás eredményeként jöttek létre. A felsőoktatási expanzió nagyrészt éppen ezeket a szakmákat érintette. (A folyamat nem lineáris, mert felvetődik a túlprofesszionizálódás veszélye, amely merevvé teszi a szabályokat, megakadályozhatja az innovációt és a különböző szakmák kombinálását.) (*Hrubos 1986*.)



Az európai integráció, a munkaerő nemzetközi mobilitása felveti a nemzetek feletti, európai szabályozás szükségességét. Ezzel a gonddal küzd az EFT, amikor beleütközik a foglalkoztathatóság problémájába a konkrét képzési programok, szakmák szintjén. Hol vannak az európai szakmai szervezetek, amelyek harmadik aktorként léphetnének fel a nemzeti és az európai hatóságok mellett, ellensúlyként a mindent gazdasági, piaci, vagy bürokratikus logikával kezelő megközelítéssel szemben?

A képzési szerkezet átalakítása során hallatták hangjukat azok az európai szakmai szervezetek, amelyek az Európai Unió keretében szabályozott szakmákat képviselik és hosszú múlttal, magas presztízzsel, befolyással rendelkeznek (orvos, gyógyszerész, építész, jogász, tanár, mérnök). Általában vitatták a kétszintű képzés bevezetésének indokoltságát, a BA/BSc fokozat létét. Végül országonként különböző megoldások alakultak ki az osztatlan képzés fenntartásától a kétféle forma egymás mellett élésén át a kétszintűség elfogadásáig, vagy a kvázi-kétszintűségig (a BA/BSc fokozat megszerzése közbeeső fázis a ténylegesen elfogadott MA/MSc fokozat megszerzéséhez). Nem született tehát megegyezés még ezeknél a foglalkozásoknál sem, az elvileg egységes szakmai megfontolások mellett szerepet játszottak a nemzeti szinten jelentkező eltérő tradíciók és erőviszonyok.

A képzési programok szakmai-tartalmi összehangolására, pontosabban a kívánatos tartalmak, kompetenciák, tanulási eredmények végiggondolására vállalkozott az ún. Tuning program, amely tantárgyi szintű definíciókig kíván eljutni. A 2000-től az Európai Unió támogatásával indított program összesen 30 szakmát fog ilyen értelemben feldolgozni, eddig a fizika, kémia, Európa tanulmányok és a történelem képzési programok munkálatait fejezték be. A munkacsoportokban gyakorló egyetemi (felsőoktatási) tanárok vesznek részt az EFT országaiából. A nagyszabású és időigényes vállalkozás sokat segíthet a foglalkoztathatóság ügyének jobb megértésében és kezelésében, különösen akkor, ha az ezúttal alapvetően akadémiai irányultságot ellensúlyozzák a szakmai szervezetek bevonásával (*Az Európai Felsőoktatási Térség... 2005; Evetts & Svensson 2008; Sursock & Smidt 2010; The Bologna Process... 2010; Tuning Educational Structure in Europe*).

Vissza az alapkérdéshez

Az EFT kialakításának kezdeményezése jelentős lépése volt az európai integrációs folyamatnak. Olyan magasan képzett európai elit kinevelése volt az explicit formában ki nem mondott cél, amelynek közös a kultúrája, identitása, lojalitása, felkészültsége alapján és általánosan elismert diplomája birtokában képes jól mozogni az európai munkaerő-piacon (a mobilitáshoz már felsőfokú tanulmányai során hozzászokott). Ők lesznek a valamilyen formában megvalósuló „Egyesült Európa” vezető bürokratái és hazai képviselői. A felsőoktatási hallgatók többsége viszont továbbra is nemzeti keretekben gondolkodik, a nemzeti munkaerő-piacon futja be szakmai karrierjét, de jó, ha lehetőségeik elvileg nyitottak a fenti csoportba való bekerülésre. A foglalkoztathatóság kérdése éppen ezért csak később került az EFT napirendjére, és az eddigi fejlemények arra utalnak, hogy az elit és a tömegoktatás

dilemmáját hordozza. A tömegoktatás problémáit továbbra is alapvetően nemzeti keretekben kell megoldani (az esélyegyenlőségtől a további növekedés kezelésén át az életen át tartó tanulás megvalósításáig), miközben folyamatosan napirenden van az európai koordináció. Az EKT és az abban érintett kutatói világ kifejezetten az intézményi sokféleségre, ezen belül a hierarchikus rendeződés gondolatára épül, az EFT pedig, az oktatási misszióra fókuszálva az egységesebb, kevésbé hierarchikus modellre. A két folyamat metszéspontjában találhatók a kutató (más megfogalmazásban világszínvonalú, kiváló, elit) egyetemek. Ők az európai bürokratikus és akadémiai elit bástyái, létrehozói. A mobilitás elsősorban „nekik van kitalálva”, ők rugalmasan el fogják fogadni egymás hallgatóit, az európai (és ma már a globális) munkaerőpiac gond nélkül felveszi őket.

A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolata elsősorban a tömegek esetében merül fel. Ebben a kérdésben viszont tudomásul kell venni, hogy ma már nincs közvetlen és szoros összefüggés a végzettség szintje, szakmai területe és a későbbi munkafeladatok, a karrier között. Az egyetemtől kapott muníció messze nem határozza meg függvényszerűen a szakmai sikerességet, ugyanis sok-sok közbeeső változóval kell számolni (ráadásul a sikeresség fogalma, dimenziói és mérési módszerei tekintetében egyáltalán nincs konszenzus). A felsőoktatás feladata ebben a tekintetben az, hogy a jövőnek dolgozzon, hosszú távra, a folytonos megújulásra, a váratlan helyzetekben való helytállásra készítse fel a hallgatókat. Az emberi életnek csak egyik – bár igen fontos – eleme a munka világában való részvétel. Valójában azt várják a fiatalok és általában a társadalom a felsőoktatástól, hogy a „teljes”, harmonikus élet megalapozásához járuljon hozzá. Talán még a Lisszaboni Stratégia megvalósítása érdekében is ezzel teheti a legtöbbet (*Evetts & Svensson 2008; Kozma 2008b; Teichler 2009a; Ritzen 2009*).

HRUBOS ILDIKÓ

IRODALOM

- Az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszere, 2005. Nemzeti Erőforrás Minisztérium Felsőoktatás honlap.
- Bologna at the finish line. An account of the years of European higher education reform 2010. ESU – The European Student's Union. www.esib.org
- Bologna Process. Stocktaking Report 2009. Report from the working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven-Louvain-la-Neuve 28–29 April. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference.documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- Bologna With Student Eyes 2009. ESU – The European Student's Union. www.esib.org
- BORRELL-DAMIAN, L. (2009) Collaborative Doctoral Education. University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange. EUA Publications. www.eua.be
- CROSIER, D., PURSER, L. & SMIDT, H. (2007) Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. EUA Publications. www.eua.be
- DAVIS, H. (2009) Survey of Master Degrees in Europe. EUA Publications. www.eua.be
- Doctoral Programmes for the European Knowledge Society 2005. Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004–2005. EUA Studies. www.eua.be
- Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges 2007. EUA Publications. www.eua.be
- EURASHE's 10 Commitments for the European Higher Education Area in 2020. www.eurashe.eu



- European Universities – Lookig Forward with Confidence (2009) Prague Declaration, EUA. www.eua.be
- EVETTS, J. & SVENSSON, L. (2008) Introduction: Professional work in Europe: Concepts, theories, and methodologies. *European Societies*, Vol. 10. No. 4. pp. 525–544.
- HRUBOS ILDIKÓ (1986) Közgazdasági diplomások és a munkájuk ellátásához szükséges képzettségi szint. *Egyetemi Szemle*, No. 2. pp. 45–62.
- HRUBOS ILDIKÓ (2009) A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, No. 1. pp. 18–31.
- JÓNASSON, T. (2008) Inventing Tomorrow's University. Who is to take the Lead? An Essay of the Magna Charta Universitatum. Bononia Press
- KOZMA TAMÁS (2008a) A „bolognai folyamat” mint kutatási probléma. In: KOZMA TAMÁS & RÉBAY MAGDOLNA (eds) *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 8–26.
- KOZMA TAMÁS (2008b) Politikai rendszerváltás és felsőoktatási reform. In: KOZMA TAMÁS & RÉBAY MAGDOLNA (eds) *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 235–261.
- Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions (2008). Classifying European Institutions for Higher Education Project (stage II.). <http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe>
- Miniszteri találkozók – Nyilatkozatok 1999–2009. Nemzeti Erőforrás Minisztérium Bologna honlap.
- Official BFUG Bologna Seminar: Enhancing European Employability (2006) Swansea, University of Wales Swansea. <http://www.bolognaconference.swansea.ac.uk>
- OLGIATI, V. (2008) The European learned professions and the EU higher education project. *European Societies*, Vol. 10. No. 4. pp. 545–566.
- REICHERT, S. & TAUCH, CH. (2003) Trends III. Progress toward the European Higher Education Area. EUA Publications. www.eua.be
- REICHERT, S. (2009) Institutional diversity in European Higher Education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders. EUA Publications. www.eua.be
- RITZEN, J. (2009) *A Chance for European Universities*. Amsterdam University, Pressburg.
- Sorbonne Joint Declaration by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998. www.mab.hu/a_linkek.html
- Standards and Quidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005) ENQA Report. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki. www.enqa.eu
- SURSOCK, A. & SMIDT, H. (2010) Trends 2010: A decade of change in European Higher Education Area. EUA Publications. www.eua.be
- The Bologna Process Independent Assessment (2010) The first decade of working on the European Higher Education Area. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm
- TEICHLER, U. (2009a) *Higher Education and the World of Work*. Sense Publishers, Rotterdam.
- TEICHLER, U. (2009b) The Professional Relevance of Study. In: PUSZTAI GABRIELLA & RÉBAY MAGDOLNA (eds) *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapján*. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó. pp. 256–267.
- Tuning Educational Structures in Europe. <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>
- Working Group on Employability. Report to Ministers. Bologna Conference Leuven/Louvain-La Neuve, 28–29 April 2009. www.bologna2009-benelux.org/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf
- WARD, D. (2008) *The Bologna Process. An American Perspective*. Editura Fundatiei pentru Studii Europene. Cluj-Napoca.

A FELSŐOKTATÁS ÉS A FOGLALKOZTATHATÓSÁG KAPCSOLATÁNAK ÉRTELMEZÉSEI

AZ OKTATÁSI-KÉPZÉSI RENDSZER FUNKCIÓIRÓL, feladatairól szóló gondolkodásban régóta jelen van a munkaerő-piaci igények kiszolgálásának fontosságát hangsúlyozó nézet. Mint ahogy az a vélemény is tartósan kísért, hogy ezt a feladatát az oktatási-képzési rendszer nem megfelelő módon végzi. Két amerikai szerző egész kötetet szentelt e téma történeti áttekintésének, jól érzékeltetve, hogy több mint száz éve velünk él a képzési rendszer funkciójának és a munkaerő-piachoz való viszonyának vitatása (*Grubb & Lazerson 2004*). Az „oktatás evangéliuma” (education gospel), olyan ideák összessége, amely szerint az oktatás mind az egyén, mind a közösség anyagi jólétét növeli és számtalan társadalmi problémát kezel, az utóbbi tíz év európai szintű politikai célkitűzései következtében ismét erőteljesen jelen van az oktatási-képzési reformok világában, és szinte természetes módon érte el a felsőoktatást is. A felsőoktatás kapcsán azonban a foglalkoztathatóság elvárása, egy ilyen követelmény jogossága, értelme más, talán komplexebb, máig sem igazán világos jelentést kapott, határozottan ellentmondásosabbat, változóbbat, mint amivel e fogalom az oktatás más szintjein kapcsolódott. A klasszikus modern egyetem vagy kétszáz éve kialakult alapelvei még határozottan kizárták, vagy legalábbis alárendelt feladatként vették a felsőoktatás társadalmi funkcionalitását és a tudás absztrakt rendszeréből vezették le a képzés meghatározó karakterét. A 20. század végének előbb az amerikai, majd később európai felsőoktatást érintő krízise azonban jelentős mértékben éppen e funkcionalitás körül alakult ki. A posztindusztriális társadalom ugyanis olyan komplex és dinamikusan változó irányítási és termelési folyamatokat teremtett, amelyek korábban sosem látott tömegben kívánták és kívánják meg a felsőfokú tudást, képességet, kreativitást. A foglalkoztathatóság mai problémája nem csak a társadalmi környezet praktikus kívánságai következtében lett égetően fontos, hanem a tudás és tudásközvetítés természetének átalakulásával, egyfajta átfogó társadalmasodásával magyarázható, „a felsőoktatás és a foglalkoztatás viszonya a posztindusztriális társadalomban alapvetően megváltozik” (*Brown & Scase 1997:85*).

Az európai társadalmi és gazdasági prosperitás útjait és feltételeit taglaló különböző státusú dokumentumok, stratégiai célkitűzések és akciótervek az átjárható munkaerőpiac és az ehhez szükséges, az egyes tagországok által kölcsönösen érthető és elfogadható képzettségeket kínáló képzési szolgáltatásokban látják azokat az előfeltételeket, amelyek egy versenyképes Európa megteremtéséhez szükségesek. Az egyes szakpolitikák, legyenek azok közösségi (pl. az EU szakképzési, felsőoktatási politikája), kormányközi (pl. a bolognai folyamat) vagy nemzeti (egyes tagországok oktatási reformjai), ehhez a vízióhoz kapcsolódnak. Tekintettel



arra, hogy a munkaerő-piacon egyre nagyobb arányban van szükség magas szinten megszerezhető tudásra és képességekre, és ez a trend a prognózisok szerint a következő időszakra is érvényesnek tűnik (*Cedefop 2010*), a felsőoktatásra is kiterjedt a munkaerő-piaci elvárásoknak való jobb megfelelés korábban inkább csak a szakképzést magába foglaló diskurzusa. Ezt a diskurzust erősítették a felsőoktatás eltömegesedésével megjelenő kísérőjelenségek (a felkészültség átalakulása, lemorzsolódás, a pályakezdés nehézségei, munkanélküliség) által generált, egyre élesebbé váló közfinanszírozási, hatékonysági, eredményességi kérdések. A felsőoktatásra költött közpénzek növekedése a kormányzatok részéről az emberi erőforrások jobb felhasználhatóságára irányuló elvárásokkal jár együtt, mert ezt tekintik az egészséges gazdaság, a nemzeti jólét forrásának. Ennek nyomán pedig nagyobb nyomás nehezedik a felsőoktatásra a munkaadók által igényelt tanulási eredmények megjelenítésére, amely sok esetben a foglalkoztathatóság javítására irányuló célkitűzés formájában jelentkezik (*Knigh t & Yorke 2003*). Ezeknek a folyamatoknak köszönhetően ma már – a lisszaboni stratégia megvalósításának minden nehézsége ellenére – az Európai Felsőoktatási Térségben is természetes módon vannak jelen a foglalkoztathatósággal kapcsolatos elvárások, és az ezekre adott, nagy változottságot mutató válaszkísérletek.

A foglalkoztathatóságra (*employability*) való reagálás sokszínűsége mögött több ok húzódik meg. Egyfelől a munka világának a képző intézmények környezetét jelentő szegmensei nagyon gyors és mélyreható változásokon mentek keresztül az elmúlt időszakban, amelyre egyedi megoldások keresésével, kipróbálásával igyekeznek az intézmények célravezető módon reagálni. Másfelől a foglalkoztathatóság fogalma, a mögötte meghúzódó koncepció többféle módon értelmezhető, és ezek az értelmezések időben változnak. A kezdeti, szűk értelmezés az egyre nagyobb tudást igénylő munkakörök betöltéséhez egyre tovább tartó tanulás, iskolázás szükségességét hirdette, és ezt az iskolázás hosszával növekvő bérekkel is alátámasztotta. Kutatások jelezték, hogy az iskolázás, a munkaerő-piaci sikeresség és a bérek között régóta összefüggés áll fenn. Ehhez jól illeszkedett az a stratégia, amely a munkanélküliséget a fiataloknak az iskolarendszerben tartásával igyekezett kezelni, és amely részben hozzájárult a felsőoktatás eltömegesedéséhez. Később azonban kiterjedt a fogalom a képzettséggel rendelkező egyén munkaerő-piaci helytállására, sikerességére, illetve ennek eléréséhez szükséges feltételekre. Az egyén felől értelmezve, a képzettség megszerzését követő munkahelytalálás, a munkában való helytállás és a későbbi munkahelyváltás sikeréhez szükséges tudások, képességek, készségek és egyéb kompetenciák együttese jelenik meg a foglalkoztathatóság jellemzőjeként. A képző intézmény számára a munkaerő-piachoz való sikeres strukturális és tartalmi, minőségi alkalmazkodáshoz szükséges működésmód és tevékenységek összessége sűrítendő e fogalomba. Az oktatásirányítás felől nézve a munkaerőpiac sokféle elvárását rugalmasan kiszolgálni képes intézményrendszer kialakításának és fenntartásának feladata jelentkezik. A munkáltatók felől közelítve pedig az adott foglalkozáshoz, munkakörhöz szükséges és elégséges tudással, képességgel, egyéni

kompetenciákkal felvértezett munkavállaló elérhetősége sorolódik e fogalom alá. A fogalom e többes aspektusa feltételezi a felsőoktatás irányítói, a képző intézmények, a hallgatók, valamint a munkaerőpiac különböző szereplői közötti információáramlást, kommunikációt. Hogy ez egyelőre messze nem ideális, azt nemcsak az „oktatás evangéliuma” makacs tartóssága jelzi. Nagyon egybehangzó a különböző országok reform törekvéseiben a munkáltatók, a munkaerő-piaci szereplők igényeinek kiszolgálására való törekvés, ennek elvárása az oktatástól (*Tomasz 2010*). Mindez legalábbis arra a következtetésre vezet, hogy itt a szereplők közötti kapcsolat nincs teljesen rendben, nem működik. (Ha működne, akkor e kapcsolat további javítására, gazdagítására irányulna az igyekezet.) Ezért az utóbbi években, az igények közvetlen kiszolgálására irányuló, meglehetősen illuzórikusnak tűnő törekvések mellett, olyan új megközelítések is megjelentek (például az Európai Bizottság *New skills for new jobs* kezdeményezése), amelyek a hangsúlyt a kapcsolatfelvételre, partnerség kialakítására, a kommunikációra helyezik, mint amelyek előfeltételei a felek eltérő igényei megértésének, elemzésének, összehangolásának, illetve a kölcsönösen jobb elégedettséget eredményező megoldások felé való elmozdulásnak.

A (felső)oktatás felé irányuló munkáltatói igények ugyanis ugyanolyan tagoltak és sokrétűek, mint a munkaerőpiac maga. Vizsgálatok sokasága mutatja, hogy egészen más képességeket várna el egy végzett új szakembertől egy multinacionális vállalat, mint egy kisvállalkozó, és mások az igényei egy szabályozott szakmaterületen működő szervezetnek, mint egy sokféle, kevésbé professzionizálódott tevékenységet folytató vállalkozásnak. Az állam, mint legnagyobb munkáltató ugyancsak sajátos és szerteágazó igényekkel jelentkezik. Nyilvánvaló, hogy ez a sokszínűség nem elégíthető ki uniform megoldásokkal. A felsőoktatás egyik korai nemzetközi szintű tartalmi fejlesztési programja, a *Tuning* vezetői is ezt ismerték fel, amikor a módszertani hangsúlyt elsősorban az átvihető képességek fejlesztésére helyezték, és a szakmai válaszokat az egyes szakterületi munkacsoportok kompetenciájában hagyták (*Gonzalez & Wagenaar 2008*).

Átmenet a tanulásból a munka világába

Az elmúlt időszakban a munka világa, a munkaerőpiac jellemzői egy sor mélyreható változáson mentek keresztül, amelynek követése, a következmények kezelésére való felkészülés időt igényel a képző intézményektől és a tanuló, az életpályáját tervező egyén részéről egyaránt. Az európai közösség bővülésével egyre nagyobb és nyitottabb munkaerőpiac alakul ki, amely gyorsuló ütemben változik. Növekedik a harmadik szektor szerepe, egyre magasabb képzettséggel rendelkező munkavállalókra lesz szükség. Új foglalkozások, szakmák jönnek létre, ugyanakkor növekszik a rövidebb idejű, határozott időre szóló pozíciók aránya szemben a korábbi, hosszú éveken-évtizedeken át tartó biztos állásokkal. Azaz egyfajta fragmentálódás tapasztalható. Nagyon gyors a technológiai fejlődés, ezzel együtt bizonyos szakmákban a tudás, a know-how-k elavulása is gyorsul. Minderre másféleképpen kell felkészülni a mai fiataloknak, mint a megelőző generációknak.



A fiataloknak a tanulásból a munka világába való átmenetének (transition) jellemzőit kiterjedt vizsgálatok igyekeznek feltárni. Egyre komplexebb kutatások tárgya, hogy az életen át tartó tanulás adott keretei között saját életútját tervező egyén hogyan képes beilleszkedni a felkészülés, a tanulás évei után a munka világába, hogyan zajlik az átmenet, milyen előfeltételek és környezeti hatások befolyásolják sikerességét (*Sweet & Durand-Drouhin 2000; Schoon & Silbereisen 2009*). A felsőoktatásnak a foglalkoztathatóság javításában betöltött szerepe, illetve a felé irányuló ilyen elvárás növekedése nyomán az átmenet-kutatások során kialakított megközelítések és kérdésfeltevések egyre inkább alkalmazhatók és kiterjednek a felsőoktatás és a munka világa közötti kapcsolatok vizsgálatára is. A kutatások azonban feltártak olyan jellemzőket is, amelyek felhívják a figyelmet arra, hogy a képző intézmények tevékenységén túl számos más tényező is hat a sikeres munkába állásra, a helytállásra. Ez annyiban fontos mozzanat, hogy mostanában egyre többször és erőteljesen jelentkeznek tervek arra, hogy az intézmények tevékenységét és azon keresztül finanszírozását olyan eredménymutatókra alapozzák, mint többek között a végzett hallgatók munkaerő-piaci bevétele, amellyel a képző intézménynek a hallgatók foglalkoztathatóságára való felkészítésben elért eredményességét vélik mérni. Ezek a törekvések azonban nem veszik számításba azokat a – munkaerő-piaci helytállásra alapvetően ható – társadalmi és kulturális (sok esetben történeti megalapozottságú) tényezőket, amelyekre a képző intézményeknek nincs, vagy csak korlátozottan lehet érdemi hatásuk (*Morley 2001*). A globalizációval megjelenő munkaerő-piaci makro-hatások nagyobb bizonytalanságot hoznak a fiatalok életpálya döntéseibe, amelyet a képző intézményeken túl a munkatapasztalatok, a szociális ellátórendszer jellemzői, a családban a követendő életpálya-stratégiáról fennálló nézetek, egyes szakmák presztízse és ezek változásai mind befolyásolnak. Ugyanakkor a változó munkaerő-piaci lehetőségek és az imént említett egyéb környezeti rendszerjellemzők nem egyformán hatnak a fiatalokra: jelentős heterogenitás tapasztalható országoként, a társadalom egyes nemi, faji, iskolázottsági jellemzők által meghatározott csoportjaiban. Az iskolázottság mértéke ugyanakkor kulcselemnek bizonyul a sikeres átmenetet illetően: a magasabb szintű képezésekkel rendelkezők általában kevesebb problémával néznek szembe munkaerő-piaci integrációjuk során. Kevesebb és rövidebb ideig tartó munkanélküliségi vagy munkahelyvesztési helyzeteket élnek át. Mindez azt is jelzi, hogy egy adott ország felsőoktatásának a foglalkoztathatóság javításában betöltött szerepét nagyban befolyásolja az, hogy az adott felsőoktatási rendszer milyen, az átmenetre ható jellemzőkkel rendelkezik. Az átmenet szempontjai tehát foglalkoztathatósági értelmezést is nyernek: a hatékonyabb, eredményesebb átmeneti rendszerek jobban hozzájárulnak a foglalkoztathatóság növeléséhez. Tekintettel arra, hogy az átmenetet támogató rendszernek csak egyik – bár mint láttuk kulcs – szereplője a felsőoktatás, az egyes oktatási intézmények és az oktatási képzési intézményrendszer egésze működésének foglalkoztathatóságra való hatása, abban való eredményessége nem szakítható el és nem értelmezhető önmagában, a teljes átmenetet támogató rendszer hatékonyságától függetlenül.

A felsőoktatás működésének sajátosságai

Mindez átvezet a felsőoktatási intézmények, az intézményrendszer vizsgálatához. A foglalkoztathatóság javítása a fenti egyéni és környezeti különbségeken túl már csak azért sem múlhat egyforma megközelítések, homogén technikák alkalmazásán, mert a felsőoktatás maga is rendkívül sokszínű. Az intézményrendszer funkcióját, profilját, tevékenységi és hatókörét tekintve diverzifikált: nagyon különböző intézmények alkotják, amelyeknek így más és más szerepük, feladatuk adódik e téren is. Nem ugyanaz a kihívás jelenik meg egy kisvárosi, elsősorban felsőfokú szakképzésekre orientálódó főiskola esetén, mint egy nagyvárosi (vagy fővárosi) sokkarú, elsősorban saját tudományos reputációjának növelésében érdekelt, kutatóegyetemi álmokat dédelgető tudományegyetem számára. Sőt, a kérdés még egyes intézményeken belül is különbözőképpen merül fel, attól függően, hogy milyen szakterületen, milyen szintű és jellegű képzési programokat vizsgálunk. Az egyes képzési programok vezetői és tanárai ugyanis eltérő munkaerő-piaci helyzeteket tapasztalhatnak, amikor saját diákjaik jövőbeni sikerességének feltételeiről gondolkodnak. Eltérő lehet a szakmák professzionalizálódásának mértéke, munkaerő-piaci presztízse és beágyazottsága, keresettsége, a bennük betölthető foglalkozások definiálhatósága, a szakma műveléséhez szükséges tudások és képességek jellege, a tudás-avulás sebessége és jellege, és egy sor más jellemző. Ennek megfelelően más és más megoldások lehetnek célravezetők a képzési programok létrehozása és működtetése során. Másképp tervezi meg és működteti programját az az intézmény és tanári közössége, amelynek szakterületén az egyes szakmák professzionalizálódása magas szintű, önálló képzési programok alakultak ki a szakmában létrejött foglalkozásokra való felkészítésre, és jól definiált szakmai sztenderdek és azokat ápoló erős szakmai szervezetek védik a szakma presztízst. És másképp terveznek azok, akiknek szakterületén a szakmák professzionalizálódása kezdetleges, nem is nagyon látható, miféle foglalkozások különíthetők el az adott szakterületen, így egy-egy képzési program adott esetben sokféle lehetséges foglalkozásra készít fel. Egy ilyen képzés elsősorban a tudományág gondolkodási logikájával, probléma-érzékkel és -megoldó technikáival, versengő elméleteinek ismeretével, elemzési készséggel vérteti fel a hallgatókat, míg az előbbi a szakmai kódok, technológiák, eljárások és módszerek sztenderdjeit adja át, gyakoroltatja be. Valójában az tereli e nagyon különböző képzésfajtákat mind a felsőoktatás intézményrendszerébe, hogy a középfokot követő, és két évnél hosszabb ideig tartó programokról van szó. A foglalkoztathatósági problémák és megfelelő kezelésmódjuk gyökeresen eltérő lehet a kétféle programtípusban.

További adalékként egyre többen hívják fel a figyelmet arra, hogy számos olyan új szakma és foglalkozás lesz az évtized végére, amelyről most még nincs tudásunk, ám amelyek leendő, most még önmaguk előtt is ismeretlen művelői már bent ülnek valamelyik egyetem „padsoraiban”. Őket is úgy kellene már képezni, hogy képesek legyenek betölteni a majdani új munkaköröket, ellátni az új feladatokat, amikor azok majd megjelennek.



Mindeközben egy felsőoktatási képzési program megtervezése, beindítása és stabilizálása éveket vesz igénybe, arról nem is beszélve, hogy az első diplomák kiadására a programtervezés megkezdésétől számított 4–5 év múlva kerülhet sor leghamarabb. Emellett nemcsak egy új program bevezetésének költségei magasak, hanem a futó programok megszüntetésének költségei is. Azaz e területen nincs mód próba-szerencse alapon alakítani az intézményi programkínálatot. Megfontolt tervezés, hosszas rákészülés, megalapozott program design és a program tartós futtatása azok a tényezők, amelyekben egy felelős vezető és programfejlesztő gondolkodik. Menet közbeni korrekciók is csak módjával tehetők. Mindez jól mutatja, hogy a gyorsaságnak és rugalmasságnak mások a dimenziói a felsőoktatásban, mint például a rövid idejű felnőtteképzések vagy szakképzések világában.

Az elindult felsőoktatási programok esetén ezért a foglalkoztathatóság biztosításának, javításának útja nem a programok áttervezése irányába vezet, hanem olyan oktatási módszerek, tanulási technikák kialakítása, a tanulási környezet olyan irányú megváltoztatása felé, amelyek közelebb vihetik a hallgatókat (és a tanárokat) a munka világához (*Yorke é. n.*).

A foglalkoztathatóság értelmezésének kiterjesztése

Nincs könnyű dolguk a felsőoktatás szereplőinek, amikor a foglalkoztathatóság javítása érdekében megteendő lépéseket kell tervezni. Nemcsak az átmenetet támogató rendszer jellemzői, vagy a környezeti adottságok különbözőségei, hanem a gyors változások, az előrelátás bizonytalanságai és a foglalkoztathatóság fentebb körüljárt értelmezéseinek problematikussága is tanácstalansághoz vezethet. A foglalkoztathatóság Dearing riportban (*NCIHE 1997*) megfogalmazott új, szélesebb értelmezésének, amely szerint nemcsak a munkavállalói, hanem azon túl az egyén egész életére releváns készségek (mint pl. a kommunikáció, számolás, információtechnológia, a tanulás tanulása) felsőszintű elsajátításának kell a felsőoktatás központi célját képeznie, nincs túl nagy vonzereje az akadémiai világban. A munkaerő-piacra fókuszáló maximalista elképzelés (a munkáltatói igények teljes és közvetlen beépítése a képzésekbe) pedig tévutakra visz, és nem is megvalósítható. Ezért fontos mozzanatnak tűnik, hogy a munkaerő-piaci igények (felmérések és előrejelzések alapján, továbbá munkakörelemzések alapján történő) kiszolgálásának gondolata mellett megjelent a munkaerő-piaci szereplők és képzők együttműködéséből eredő, a másik fél jobb megértésére, gondolkodási mintáinak és működési kultúrájának megismerésére alapuló közeledés gondolata. Ez alapján másként is kibontható a foglalkoztathatóság fogalomköre: egy olyan cselekvési teret jelölve meg, amelyben minden, a képzettség előállításáért és felhasználásáért felelősséggel tartozó szereplőnek sajátos feladatai vannak. E feladatokat szemléletesen sorolja fel és fejti ki az Európai Bizottság által elindított *New skills for new jobs* elnevezésű politikai kezdeményezés szakértői csoportjának jelentése (*NSNJ 2010*).

A felsőoktatás foglalkoztathatóságáról is ebben az értelemben érdemes gondolkodni, kiterjesztve a tanulás világából a munka világába való átmenet horizontját

a felsőfokú tanulmányokat követő elhelyezkedés, a munka világában való helytállás körére, egyben bevonva az átmenettel kapcsolatos, fentebb már jelzett kutatási eredményeket. Ebből a megközelítésből a felsőoktatás által biztosított foglalkoztathatóság is egy olyan dinamikusan változó jelenség, amelynek hátterében sokféle motívum és hatóerő áll, amelynek értelmezése, aktuális megvalósíthatósága térben és időben változó, és amelynek javítása érdekében az érintetteknek állandóan tenniük, együttműködniük kell. Ezért nincs egyetlen jó megoldás, követhető minta, csak aktuálisan eredményes kísérletek, sikeres próbálkozások, amelyeket leginkább eseteleírásokból, egymás tapasztalatainak megosztása révén ismerhetnek meg a szereplők. Ezek az eseteleírások, tapasztalatok modelleket, ötleteket kínálhatnak ugyan, de azok alkalmazhatósága, sikere az adott intézmény és aktuális környezete, együttműködő partnerei igényei és együttműködési készsége mentén derül ki.

Mint fentebb már volt róla szó a hatékony átmenetet támogató rendszerek jól szolgálhatják a foglalkoztathatóság javításának célját. Egy hatékony támogató rendszer egyik meghatározó eleme a felsőoktatásban a széles alapozású képzési programok kínálata, amely elősegíti nemcsak a változásokhoz való jobb alkalmazkodást, de az élethosszig tartó tanulás elvárásainak való megfelelést is. A képzések általános elemei és szakmai, gyakorlati elemei közötti egyensúly megteremtése is fontos jellemzőnek tűnik. További kulcsjellemző a különféle szintek és képzési formák közötti átjárhatóság biztosítása, ezen belül pedig olyan tanulásszervezési módszerek bevezetése, amelyek az egyéni tanulmányi útvonalak megtervezését és bejárását teszik lehetővé. Mindezek mellé pedig kiterjedt tanulási és életpálya tervezési, tanácsadó szolgáltatások szükségesek. A rendszerelemek azonban csak a keretet, a lehetőségeket adják, lényegében ennek létrehozására irányultak az elmúlt évtizedben a bolognai folyamat keretében tapasztalható erőfeszítések. A keretek létrehozása mellett azonban talán még fontosabb a tartalom biztosítása, a megfelelő programok programelemek kidolgozása. A tapasztalatok azt mutatják, a sikeres intézmények, a gazdag eredményeket hozó programok közös jellemzője, hogy az érintettek (intézmény és partnerei, legyenek azok akár kisebb vagy nagyobb vállalkozások, civil szervezetek, állami szervezetek, oktatási társintézmények) közösen dolgozzák ki és olyan módon hozzák létre, hogy a hallgatók számára modellálják, vagy élesben kínálják leendő szakmájuk munkakörülményeit, feladatait, kihívásait és tesztelik tudásukat, képességeiket. E programok működtetése a képző intézmény és a partner szervezetek között intenzív kommunikációt igényel, amely sokszor a programba belépő hallgatókon keresztül zajlik. E programokban mindig erőteljesen jelen van az irányított, konzultációval kísért és felügyelt, ellenőrzött tanulás a gyakorlati, munkavégzési időszak alatt is. A sikeres programok erőteljesen kompetencia alapú megközelítést alkalmaznak a program kialakítása során és általában komolyabb tantervi, oktatás-módszertani és tanulásszervezési átalakítások, reformok kísérik (előzik meg), illetve maguk is előidéznek ilyet. A tapasztalatok szerint a program megvalósítása a bevon(ódot)t hallgatókon kívül általában intenzív tanulással jár mind a képző intézmény, mind a partner szervezetek számára. Ugyanakkor az



is látható, hogy közös programok kidolgozásához és működtetéséhez – éppen annak a tantervekre, az oktatásra és a tanulásszervezésre gyakorolt hatásuk miatt – erős és tartós elkötelezettség szükséges mind a képző intézmények, mind a partner szervezetek részéről, és sokszor komolyabb belső konfliktusok kezelésére is fel kell készülni, amelyet az oktatói szerepek, pedagógiai módszerek, a hagyományos tevékenység típusok átalakulása, átértelmeződése vált ki (*Halász 2010*).

A sokoldalú együttműködések hozadéka

A foglalkoztathatóság javítása céljából kialakított, felsőoktatási intézmények és külső szereplők által közösen vitt programok, programelemek ugyanakkor komoly hozadékkal járnak a közreműködők és résztvevők számára is (*Mason et al 2006*). A tapasztalatok szerint általában növekszik az egymás iránti bizalom, különösen a munkaadók bizalma a hallgatók iránt; sokszor új munkakörök jelennek meg, innováció megy végbe mind a partner szervezeteknél mind a felsőoktatási intézményben. Azaz ezekben a programokban nemcsak a hallgató sajátít el új tudásokat, olyan képességeket, amelyek jobban felvértezik őt a munkaerő-piaci helytállásra, de a résztvevő szervezetek és a képző intézmények számára is van hozadékuk, javítják működésüket, a tanítás, tanulás hatékonyságát (*Sweet & Durand-Drouhin 2000*).

E programok sikerének tanulsága, hogy önmagában nem elegendő hagyományos akadémiai körülmények között munkaerő-piaci, vállalkozási ismereteket tanítani. Nem elegendő – bár kétségkívül fontos hozzájárulás az egyéni sikerességhez – a karrierirodák által nyújtott szolgáltatások köre (állás pályázat beadása, önismerteti tesztek, CV készítés gyakorlása, állásinterjú-helyzetekre való felkészülés, állásbörzék stb.). És nyilvánvalóan fontos alapokat nyújt, de önmagában nem elegendő azoknak a tanulásszervezési és oktatás-módszertani innovációknak a megjelenése, amely az intenzív tantervek mentén számos, a munkáltatók által elvárt általános vagy átvihető készséget az akadémiai környezetben folytatott tanulás során sajátít el (problémamegoldó technikák, csapatmunka, projekttervezés és -megvalósítás, személyes idő gazdálkodás stb.). A foglalkoztathatóság javítására elkötelezett intézményeknek saját missziója, profilja, működési köre és környezete mentén meg kell találniuk együttműködő partnereiket és kidolgozniuk azokat a megoldásokat, amelyek az adott környezetben (helyen és időben) a leginkább hasznosnak, célravezetőnek látszanak. Ilyen megoldás lehet a

- tanterv átalakítása, kiegészítése (kompetenciafejlesztő tárgyak, vállalkozási ismeretek, gyakorlatiasabb tárgyak, gyakorlati – kihelyezett – képzési elemek, önkéntes munka stb. beillesztésével);
- új tanítási és tanulásszervezési módszerek bevezetése (csoportmunka, intenzív tanulás, projekt alapú tanulás, kevert technikájú tanulás stb.);
- új programok létrehozása (munkára alapozott tanúlással, tapasztalatai tanúlással, nyitott és szendvics képzéssel megvalósuló programok);
- új eljárások meghonosítása (pl. munkatapasztalatok során szerzett tudás, képességek validációja);

- új tantervfejlesztési eljárások meghonosítása (külső partnerek bevonása; egykori diákok visszajelzéseinek figyelembevétele, pályakövetés tapasztalatainak visszacsatolása stb.);
- a foglalkoztathatóság javítására való törekvés szempontjának beillesztése az intézményi minőségbiztosítási eljárásokba.

Valójában e megoldások együttesen, egymást erősítve szolgálhatják leginkább a foglalkoztathatóság céljait.

Az intézmények számára a foglalkoztathatóság javításának kérdése etikai dimenzióban is megjelenik, amennyiben felelősséget viselnek azért, hogy hallgatóik képesek legyenek boldogulni az életben, a munkaerő-piacon a gazdaság fejlődését, a társadalom különböző funkcióiban és szerepeiben pedig a társadalom javát szolgálva. Ezért az az intézmény lehet sikeres, amelyik túllépve azon a – hazai intézményvezetők körében és az akadémiai világban még gyakran tapasztalható – hozzáálláson, hogy saját hallgatóik hiányos felkészültségét okolják romló eredményességük, csökkenő színvonaluk és megélt pedagógiai kudarcaik miatt, nekilát az észlelt hiányosságok megszüntetésének, a szükséges tudások és képességek, tanulási eredmények elérésével biztató programok, módszerek kidolgozásának és bevezetésének.

DERÉNYI ANDRÁS

IRODALOM

- BROWN, P. & SCASE, R. (1997) Universities and Employers: Rhetoric and Reality. In: Smith & Webster (eds *i. m.*) pp. 85–98.
- CEDEFOP (2010) Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020. Luxembourg.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (eds) (2008) *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process*. An introduction. Universidad de Deusto, Bilbao.
- GRUBB, W. N. & LAZERSON, M. (2004) *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling*. Harvard University Press.
- HALÁSZ GÁBOR (2010) Learning, working, networking: quality teaching initiatives at the Portuguese Catholic University. Study within the framework of OECD IMHE „Quality of teaching in higher education”. (Kézirat.)
- KNIGHT, T. P. & YORKE, M. (2003) Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, No. 1. pp. 3–16.
- MASON, G., WILLIAMS, G. & CRANNER, S. (2006) Employability Skills Initiatives in Higher Education: What Effects Do They Have On Graduate Labour Market Outcomes? National Institute of Economic and Social Research, London [online:] <http://www.niesr.ac.uk/pubs/dps/dp280.pdf>
- MORLEY, L. (2001) Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, Vol. 7, No. 2, pp. 131–138.
- NCIHE (1997) Higher Education in the Learning Society. [Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education: ‘The Dearing Report’]. HMSO, Norwich.
- NSNJ (2010) New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission. February 2010.
- SCHOON, I. & SILBEREISEN, R. K. (eds) (2009) *Transitions from school to work. Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SMITH, A. & WEBSTERR, F. (eds) (1997) *The Post-modern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.
- SWEET, R. & DURAND-DROUHIN, M. (2000) *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*. OECD, Paris.
- TOMASZ GÁBOR (2010) Átmenetek – fiatalok a globalizált világban. *Educatio*, No. 2. pp. 329–340.
- YORKE, M. (é. n.) *Employability in higher education: what it is – what it is not. Learning and Employability Series One*. The Higher Education Academy, York.

MENNYIT ÉR A DIPLOMA A KÉTEZRES ÉVEKBEN MAGYARORSZÁGON?

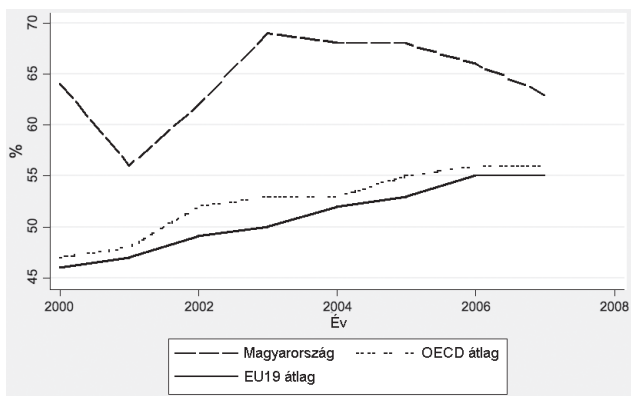
AZ ELMÚLT KÉT ÉVTIZEDBEN LEZAJLOTT felsőoktatási expanzió folyamatosan aggodalmat keltett a felsőoktatásban dolgozók, a közvélemény és a felsőoktatással hivatásszerűen foglalkozók egy részének körében. A jelentősen növekvő hallgatói létszám láttán az a vélekedés alakult ki, hogy „túlképzés” van a felsőoktatásban, hogy a diplomák piaci értéke süllyed, a diplomák elértéktelenednek, a végzettek egyre nehezebben helyezkednek el, a felsőfokú végzettségűek egyre inkább kénytelenek érettségivel is betölthető munkakörök elfogadására, a felsőoktatás és a munkaerőpiac között gyenge a kapcsolat. A beiskolázási arányok növekedése nyomán pedig azt feltételezték, hogy 2010-re a felsőfokú végzettségűek, elsősorban a hosszú képzési idejű, a nemzetközi besorolás szerint ISCED5A képzettségű diplomások aránya már nem csak eléri, hanem meg is haladja a fejlett országok arányait (*Polónyi & Tímár 2004*).

Jelen tanulmány először azt mutatja be, hogy hol áll most Magyarország nemzetközi összehasonlításban a felsőfokú végzettségűek arányát tekintve, majd azt a kérdést vizsgálja, hogy hogyan változtak 2000 és 2010 között a felsőfokú végzettségűek és elsősorban a pályakezdő diplomások munkaerő-piaci lehetőségei.

A felsőfokú végzettségűek arányának változása nemzetközi összehasonlításban

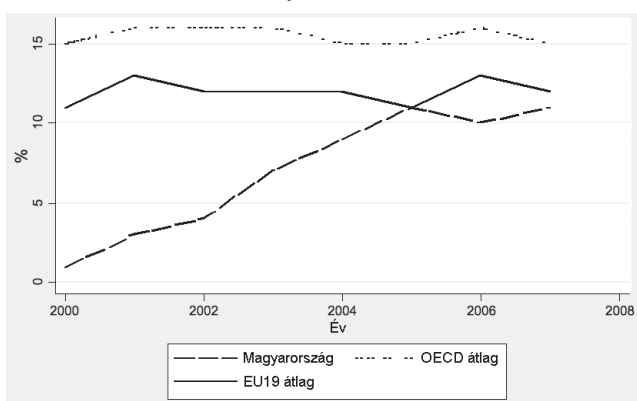
Közismert, hogy az 1990-es évek közepétől a felsőfokon továbbtanulók aránya ugrásszerűen emelkedett Magyarországon. 1990 és 2009 között nappali tagozaton a felvett hallgatók száma 16 ezerről 61 ezerre, az összes tagozaton pedig 34 ezerről 80 ezerre nőtt. A kezdő évfolyamos hallgatók száma 2004-ig valamennyi tagozaton folyamatosan növekedett. A továbbtanulási arányok növekedési üteme a legnagyobbak közé tartozott az OECD országok között. A növekedés nyomán a 2000-es években a főiskolai és egyetemi (ISCED5A) szinten továbbtanulók aránya már meghaladta az OECD és az EU19 országok átlagos továbbtanulási arányát (1. ábra).

A 2000-es évek végére egyedül a doktori programokban továbbtanulók aránya maradt továbbra is jóval alacsonyabb, mint az OECD és az EU19 országok átlagában. 2007-ben Magyarországon a megfelelő korcsoportok 1,7 százaléka került be doktori programokba, szemben az OECD 2,8 és az EU19 országok 3,4 százalékos arányával.

1. ábra: Továbbtanulási arányok a felsőoktatásban, 2000–2007


Forrás: OECD *Education at a Glance 2009*. A 2.5. táblázat adatai alapján.

Az akkreditált felsőfokú szakképzési (nemzetközi besorolás szerint ISCED 5B) programokban továbbtanulók aránya 2000 és 2005 között meredeken emelkedett, és a 2000-es évek közepére már elérte az EU19 országok átlagos szintjét (2. ábra). Úgy tűnik tehát, hogy azok az aggodalmak, melyek e képzési forma háttérbe szorítására, háttérbe szorulására vonatkoztak nem voltak megalapozottak. Mivel az akkreditált felsőfokú szakképzés új képzési forma, mely ismeretlen volt a hallgatók és a munkaadók körében is, szükség volt néhány évre ahhoz, hogy ismertté váljon a felsőoktatásba jelentkezők körében és a továbbtanulási arányok itt is emelkedni kezdjenek.

2. ábra: Továbbtanulási arányok a felsőoktatásban, 2000–2007


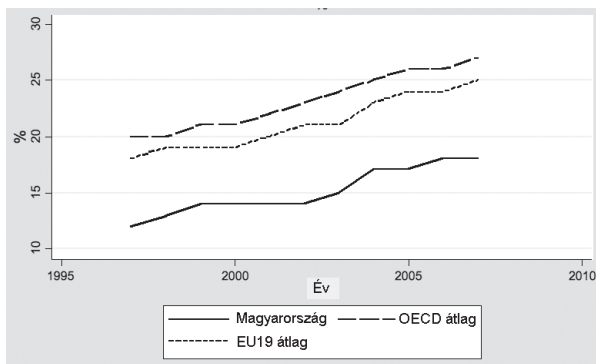
Forrás: OECD *Education at a Glance 2009*. A 2.5. táblázat adatai alapján.

A felsőoktatásba belépők, a továbbtanulók számában és arányában mutatkozó igen jelentős növekedés ellenére azonban a felsőfokú végzettségűek népességben belüli aránya nem csak elmarad továbbra is az OECD és az EU19 országok átlagától, hanem az elmaradás növekedett is az elmúlt 10 évben. 1997-ben, tehát akkor, amikor



a felsőoktatási expanzió hatása még nem mutatkozhatott meg a felsőfokú végzettséget elért népesség állományában, hiszen a nagyobb létszámú diplomás még nem léphetett ki a munkaerő-piacra, Magyarországon 12 százalék volt a felsőfokú végzettségük aránya a 25–64 éves népességben belül, az OECD átlag ekkor 20, az EU19 országok átlaga pedig 18 százalék volt. 2007-re Magyarországon 18 százalékra növekedett a felsőfokú végzettségű népesség aránya, de az OECD átlag 27, az EU19 országok átlaga 25 százalékra nőtt ugyanebben az időszakban, vagyis Magyarország nem tudta csökkenteni a felsőfokú végzettségű népesség arányában mutatkozó különbséget, sőt a különbség 1 százalékponttal még nőtt is (3. ábra).

3. ábra: A felsőfokú végzettségük aránya a 25–64 éves népességből, 1997–2007



Forrás: OECD *Education at a Glance 2009*. Az 1.4. táblázat adatai alapján.

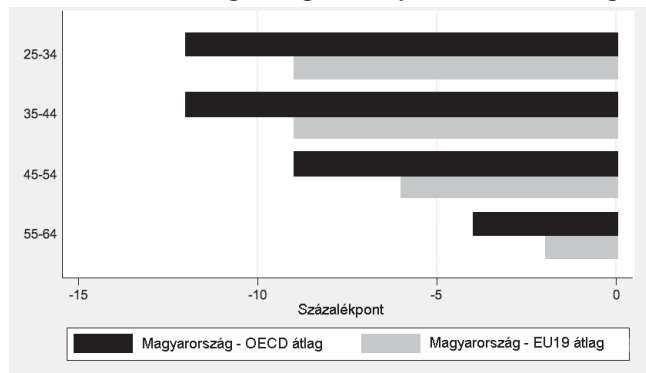
Ha korcsoportonként vizsgáljuk a felsőfokú végzettségük arányában mért különbséget, Magyarország és az OECD, illetve az EU19 országok között, akkor azt látjuk, hogy míg az idősebbek, 55–64 évesek között az arány 2–4 százalékponttal marad el, a legfiatalabb, 25–34 évesek között viszont a lemaradás már 9–12 százalékpont (4. ábra), vagyis a diplomát szerző fiatalok aránya gyorsabban nőtt az EU és az OECD országok átlagában, mint Magyarországon az elmúlt 10 évben.

Sokan úgy vélik, hogy ennek az az elsődleges oka, hogy a magyar felsőoktatás szerkezete eltér a legtöbb fejlett országtól, hogy nálunk túl nagy a hosszú képzési idejű, egyetemi, főiskolai képzési programokban (ISCED5A) résztvevők aránya és túl kicsi az ún. poszt-szekunder programokban résztvevőké (ISCED5B). Érdemes ezért azt is megnézni, hogy hogyan változtak az egyetemi, főiskolai – tehát nemzetközi besorolás szerint az ISCED5A kategóriába tartozó – végzettségük arányában a különbségek Magyarország és az OECD, illetve EU19 átlag között korcsoportonként (5. ábra).

A korcsoportonkénti összehasonlításból az tűnik ki, hogy valóban minden korcsoportban kisebb a lemaradás az egyetemi, főiskolai végzettségük, mint az összes felsőfokú végzettségű arányában, de a különbség a legfiatalabb korcsoportokban a legnagyobb. A legidősebbek, az 55–64 évesek között a főiskolai, egyetemi végzettségük aránya Magyarországon 2–3 százalékponttal még nagyobb is volt,

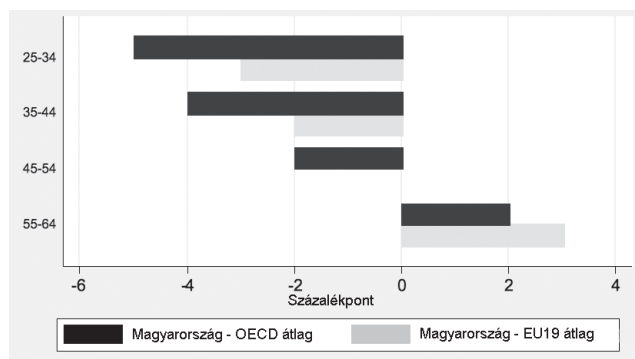
mint az OECD, vagy az EU19 országok átlagában, majd a korcsoportokban lefelé haladva egyre inkább elmarad attól. Vagyis a hosszú képzési idejű programokban tanulók aránya gyorsabban nőtt az OECD és az EU országok átlagában, mint Magyarországon.

4. ábra: A felsőfokú végzettségűek arányában mért különbség, korcsoportonként, 2007



Forrás: OECD *Education at a Glance 2009*. Az 1.3.a táblázat alapján.

5. ábra: Az egyetemi és főiskolai végzettségűek arányában mért különbség, korcsoportonként, 2007



Forrás: OECD *Education at a Glance 2009*. Az 1.3.a táblázat alapján.

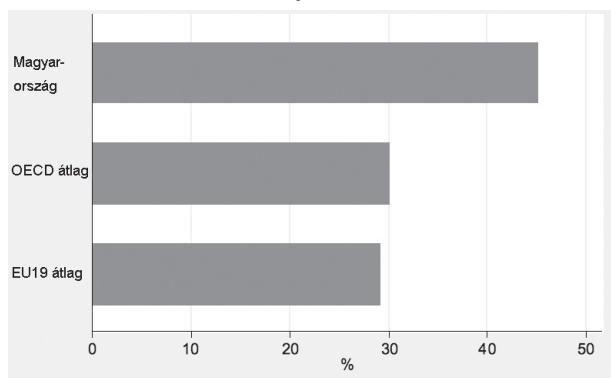
A *felsőoktatásba belépők* arányát tekintve tehát Magyarország megelőzi az EU és OECD átlagot, a *felsőfokú végzettségűek* arányában viszont nem csökkent a lemaradásunk. Ennek az a magyarázata, hogy a lemorzsolódás jóval magasabb Magyarországon, mint az EU, vagy OECD országok átlagában. A beiratkozottak közül 45 százalék nem szerzi meg a végzettséget a formális tanulmányi időn belül. A felsőoktatásból a végzettség megszerzése nélkül kilépők aránya az EU és OECD országokban 30 százalék körüli (6. ábra). A lemorzsolódottként számításba vettek egy része később, hosszabb idő alatt befejezi tanulmányait, vagy esetleg más felsőoktatási programba kapcsolódik be, de a felsőoktatásból végzettség nélkül kilépők aránya rendkívül magas Magyarországon nemzetközi összehasonlításban.



A magas lemorzsolódási arány a felsőoktatás hatékonysági problémáira hívja fel a figyelmet. Egyrészt azt mutatja, hogy a felsőoktatási intézmények kevésbé sikeresek abban, hogy a megnövekedett létszámú és a korábbinál jóval heterogénebb összetételű hallgatót eljuttassák az oklevél megszerzéséig, de azt is jelzi, hogy a felsőoktatás költségeinek az egyének és a társadalom közötti jelenlegi megosztása arra ösztönözheti a hallgatókat, hogy a formális tanulmányi időn túl jóval tovább maradjanak a rendszerben, a tanulmányaikat megszakítsák, vagy ne szerezzék meg a végzettséget.

Sajnos a lemorzsolódottak további életútjáról nem állnak rendelkezésre adatok és semmilyen jelenlegi adatgyűjtésből nem nyerhető információ arról, hogy mi történik a lemorzsolódottakkal a munkaerő-piacon: milyenek foglalkoztatási esélyeik, kereseteik? Nem tudjuk azt sem, hogy az oklevelet meg nem szerzők tanulmányaik mely pontján esnek ki a képzésből.

6. ábra: Lemorzsolódási arányok, 2007



Forrás: OECD *Education at a Glance 2009*. A 3.4. táblázat adatai alapján.

A felsőfokú végzettségűek munkaerő-piaci sikeressége a 2000-es években

Bár a felsőfokú végzettségűek aránya jóval kisebb mértékben növekedett, mint amit a továbbtanulási arányok alapján feltételeznénk, és annak ellenére, hogy nemzetközi összehasonlításban még mindig elmaradunk a felsőfokú végzettségűek arányát tekintve, a felsőfokú végzettséggel a munkaerő-piacra lépők száma rendkívüli mértékben megnőtt Magyarországon az elmúlt 15 évben.

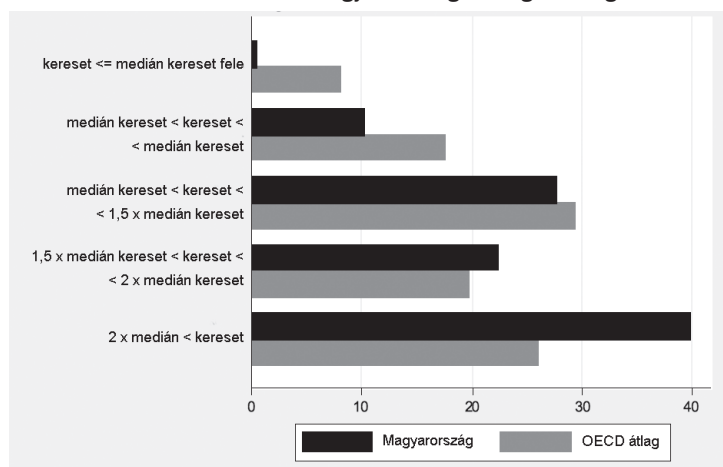
Az 1990-es évek közepéig évente 22–25 ezren szereztek felsőfokú végzettséget, a 2000-es években már évente 50–57 ezer új oklevelet adtak ki. A diplomások összlétszáma a rendszerváltás előtti szint több mint másfélszeresére nőtt, az összes diplomás között a fiatal, 30 év alatti diplomások aránya pedig 25 százalék körülire. A diplomás kínálat nagyobb részben a főiskolai végzettségűek kínálatának növekedéséből adódott, 1995 és 2008 között a kiadott új diplomák több mint kétharmada főiskolai szintű volt.

Keresetek

A diplomás kínálat növekedése a 2000-es évek közepéig nem rontotta a felsőfokú végzettségűek munkaerő-piaci esélyeit, a felsőfokú végzettség keresetekben és foglalkoztatásban mért hozama rendkívül kedvező maradt. A magyar felsőfokú végzettségű férfiak középiskolai végzettségűekhez viszonyított relatív keresete 1997 és 2006 között a legmagasabb volt az OECD országok között (1997-ben 213, 2006-ban 259 százalék) és folyamatosan nőtt. A felsőfokú végzettségű nők középiskolai végzettségűekhez viszonyított relatív keresete ennél kevésbé volt magas és kevésbé nőtt (1997-ben 154, 2007-ben 185 százalék), de ezek az arányok is az élmezőnyben biztosítottak helyett az OECD országok között (OECD, 2009).

Nem csak az átlagos relatív keresetek mutatták, hogy a magyar diplomásokat sokra értékeli a munkaerőpiac, hanem a diplomások kereset szerinti megoszlása is. A magyar diplomások között az OECD átlagnál jóval kisebb arányban találtunk olyanokat, akiknek a keresete kisebb a medián keresetnél, és jóval nagyobb arányban (2007-ben csaknem 40 százalékban) olyanokat, akik a medián kereset kétszeresénél többet keresnek (7. ábra).

7. ábra: 25–64 éves főiskolai és egyetemi végzettségűek megoszlása keresetük szerint



Forrás: OECD *Education at a Glance 2009*. A 3.4. táblázat adatai alapján.

A magyar munkaerőpiac átalakulását vizsgáló munkák (Galasi 2004a, 2004b; Kertesi & Köllő 2002, 2006; Kézdi 2002; Körösi 2000, 2002) meggyőzően bizonyították, hogy a 2000-es évek közepéig a diplomások kínálatának növekedését meghaladta a diplomás munkaerő iránti kereslet növekedése. A transzformációs sokk lezárulása (1995–1996) után a munkahelyek szerkezete jelentősen átalakult, és a gazdaságban egyre nagyobb számban jelentek meg a diplomás munkavállalók iránt keresletet támogató munkahelyek. Az 1995 és 2004 között újonnan keletkező, teljes munkaidős állások majdnem fele diplomás foglalkozásokban jött létre (Kertesi & Köllő 2006), és a diplomások számára további álláslehetőséget jelentett a foglalko-



zások képzettségigényének emelkedése (*skill-upgrading*). A 2000-es évek közepéig a diplomásoknak évről évre nagyobb része dolgozott „felsőfokú foglalkozásban”, olyanban, ahol a munkáltatók magas bérprémiummal jutalmazták a főiskolai vagy egyetemi végzettséget (*Galasi 2004b; Kertesi & Köllő 2006*). A felsőfokú végzettség és a 2000-es évek elejéig különösen a fiatal, pályakezdő diplomás munkavállalók kereseti hozama folyamatosan emelkedett, ami azt mutatta, hogy a felsőoktatás jelentősen megnőtt kibocsátása ellenére a képzettebb fiatalok kínálata még mindig kisebb volt, mint kereslete.

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy megfigyelhetők-e változások a 2000-es évek közepétől a felsőfokú végzettség kereseti hozamának alakulásában és a fiatal, pályakezdő diplomások foglalkoztatásában. Pályakezdő, vagy fiatal diplomásnak tekintjük a 22–30 éves diplomások csoportját, mivel az oklevelet szerzők átlagéletkora egyre növekszik, a 2008/09-es tanévben az oklevelet szerzetteknek már csak egyharmada volt 25 év alatti (*OKM 2009*). Külön vizsgáljuk a főiskolai és egyetemi végzettségűek munkaerő-piaci lehetőségeinek alakulását, mivel a főiskolai végzettségű diplomások kínálatának bővülése sokkal nagyobb volt, mint az egyetemi végzettségűek kínálatbővülése, ezért munkaerő-piaci lehetőségei különbözhetnek a két csoportnak.

A 8. ábra a főiskolai és egyetemi végzettség százalékos bérhozamának változását mutatja 2003 és 2009 között az érettségizettekhez viszonyítva, külön a 22–30 éves korcsoportra, tehát a fiatal, pályakezdő diplomásokra vonatkozóan és a diplomások teljes mintájára.

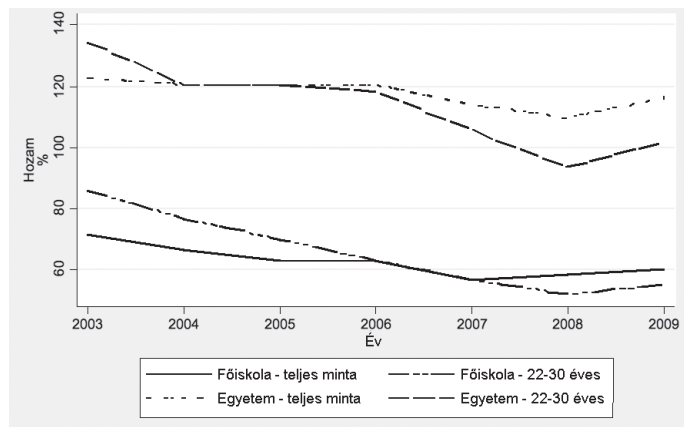
2003 és 2006 között sem a fiatal (22–30 éves), sem az összes egyetemi végzettségű diplomás százalékos bérhozama nem változott az érettségizettekhez képest, és csak igen kismértékű csökkenés volt megfigyelhető az összes főiskolai végzettségű diplomás százalékos bérhozamában. A fiatal, pályakezdő, főiskolai végzettségű diplomások bérprémiuma viszont 2003 és 2008 között folyamatosan csökkent. 2006 után pedig az egyetemi végzettségűek, különösen a pályakezdők kereseti hozama is csökkenni kezdett.

A változások arra utalnak, hogy a főiskolai végzettségűek kínálata kezdi megközelíteni a keresletet, bár a számított hozam szintje még valamivel mindig magasabb, mint a legtöbb fejlett EU országban megfigyelhető szint, ahol a felsőoktatás százalékos hozama 35 és 75 százalék között szóródik (*Kertesi & Köllő 2006*). Az egyetemi végzettség hozama ugyanakkor a 2006 után mutatkozó csökkenés ellenére is még jóval nagyobb a fejlett EU országokban mért hozamoknál, vagyis egyelőre továbbra sem látni jelét, hogy az egyetemi végzettségűek kínálatának növekedése keresleti korlátba ütközött volna.

A 2000-es években átalakult a felsőoktatás szerkezete. A kétfokozatú képzés bevezetése nyomán a főiskolai végzettségénél rövidebb tanulmányi idő után lépnek a munkaerő-piacra a BA képzésben résztvevők. Ennek hatását egyelőre nem tudjuk vizsgálni, de úgy tűnik, hogy a munkaerőpiac rövidebb képzési idejű diplomások

ból kezd telítődni, miközben továbbra is túlkereslet mutatkozik a hosszabb képzési idejű, az új rendszerben az MA képzettségű diplomások iránt.

8. ábra: A főiskolai és egyetemi végzettség bérhozama az érettségihez képest, 2003–2009



Forrás: Saját számítások az ÁFSZ bértarifa felvételei adatainak felhasználásával.¹

Foglalkoztatottság, munkanélküliség

A pályakezdő diplomások munkaerő-piaci sikerességét – a kereseti hozamok változása mellett – munkaerő-piaci státusának alakulásával vizsgálhatjuk, foglalkoztatási, munkanélküliségi arányaik változásával. A fiatal diplomások foglalkoztatási esélyeinek alakulását azonban a rendszeres statisztikai adatgyűjtésekből elég nehéz megítélni, mivel az oktatásból a munkaerő-piacra történő átmenet hosszabb időt vesz igénybe, a felsőfokú tanulmányok, a munka és inaktivitás határai egyre inkább elmosódnak (Róbert 2002). Megbízható információt csak nagymintás, követéses vizsgálatból nyerhetünk, mely lehetővé teszi a fiatal diplomások munkaerő-piaci státusának, munkaerő-piaci integrálódásának nyomon követését. Magyarországon eddig két ilyen vizsgálat készült, az első a Fiatal Diplomások Életpálya (FIDÉV) vizsgálata volt, mely a fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének alakulását a 2000-es évek elején vizsgálta, a második a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) központi adatgyűjtése, ennek egyelőre csak legelső, előzetes eredményei állnak rendelkezésre.

A FIDÉV adatfelvétel a felsőoktatásban 1998-ban diplomát szerzett fiatalok 1999 őszi és 2004 eleji, valamint az 1999-ben végzettek 2000 őszi és 2004 eleji munkaerő-piaci helyzetéről gyűjtött adatokat, vagyis a vizsgálatból a pályakezdő diplomá-

¹ A számítások alapját az Állami Foglalkoztatási Szolgálat Bértarifa felvételek adatainak felhasználásával futtatott egyszerű kereseti regressziók adják. A modellekben a függő változó a kereset természetes alapú logaritmus (log kereset), a magyarázó változók az iskolai végzettség kategóriái mellett a nem, a munkaerő-piaci tapasztalat, a munkaerő-piaci tapasztalat négyzete változók voltak. A százalékos hozamot a log keresetek függő változós regresszióban becsült β paraméterekből az $(e^\beta - 1) \times 100$ százalékos formula alapján kaptuk. A mintanagyság a teljes minta esetében minden évben 190–230 ezer fő, a pályakezdők mintája 38–40 ezer fő.



sok két évjáratának 2000-es évek közepén megfigyelhető munkaerő-piaci helyzetét ismerhettük meg. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a felsőfokú végzettséget szerzett két kohorsz egyébként is kedvező induló munkaerő-piaci helyzete az életpálya későbbi időpontjában tovább javult, mind munkaerő-piaci státusban, mind keresetben mért pozíciójukban kedvező változásokat lehetett megfigyelni, munkaerő-piaci integráltságuk erőteljesebb lett. A végzést követő négy évben a pályakezdő diplomások szinte kivétel nélkül voltak foglalkoztatottak rövidebb-hosszabb ideig. Csupán a férfiak 2,1 százaléka és a nők 2,7 százaléka nem dolgozott egyáltalán. Ebben az időszakban munkanélküliség a férfiak 14,4 és a nők 14,8 százaléka esetében fordult elő. A négyéves időszakban átlagosan a férfiak 86,6 a nők 80,6 százaléka volt foglalkoztatott. A munkanélküliek átlagos aránya alacsony volt, mindkét nem esetében 2,8 százalék (*FIDÉV 2004*).

A DPR adatfelvétel a 2007-ben végzetteknek a diplomaszerezés és 2009 közötti munkaerő-piaci helyzetéről gyűjtött információt. Az előzetes eredmények azt mutatták, hogy a 2000-es évek második felében összességében nem voltak megfigyelhetők drámai változások a pályakezdő diplomások helyzetében. A 2007-ben végzetteknek csak 1,7 százaléka nem talált munkát oklevele megszerzése óta folyamatos munkakeresése ellenére sem. A megkérdezett végzettek negyven százaléka már munkában állt oklevele átvételekor, több mint fele (53 százaléka) pedig a diploma megszerzése után keresett és talált is állást. Ez utóbbi csoport tagjai átlagosan 3,6 hónapot töltöttek munkakereséssel, de egyharmaduk már az első hónapban munkába állhatott, 19 százaléukuk kettő, 17 százaléukuk három hónap alatt talált munkát. A friss diplomával állást keresők alig egynegyedének kellett tehát négy vagy több hónapot várni a munkába lépésre. Ráadásul a friss diplomások több mint kétharmada úgy ítéli meg, hogy sikerült tanult szalmájában elhelyezkednie (*DPR 2010*).²

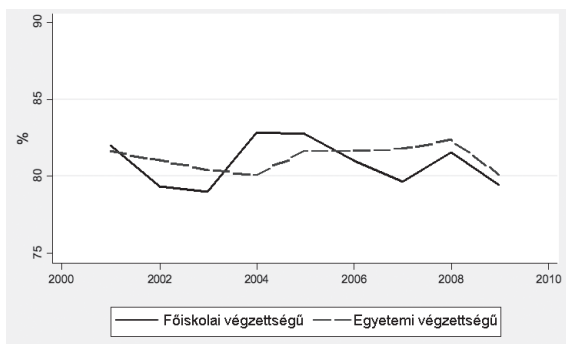
Mivel még nem ismerjük a DPR vizsgálat részletes eredményeit, ezért a 2000-es évek második felében megfigyelhető változásokat a KSH munkaerő-felvételek és az ÁFSZ regisztrált munkanélküliekre vonatkozó adatai segítségével is megvizsgáljuk. Mindkét adatfelvétel korlátok között használható arra, hogy megítéljük a pályakezdő diplomások helyzetének változását a már korábban elmondottak szerint azért, mert a fiatalok munkaerő-piaci beilleszkedése hosszabb időt vesz igénybe, a foglalkoztatás, inaktivitás, munkanélküliség közötti átmenetek gyakoribbak a pályakezdők körében.

A 9. ábra a fiatal (22–30) éves főiskolai és egyetemi végzettségű diplomások foglalkoztatási arányát mutatja 2001 és 2009 között a KSH munkaerő-felvételei adataira támaszkodva. Az egyetemi és főiskolai végzettségű fiatalok foglalkoztatási aránya is 2008-ig 80–81 százalék között mozgott. Az egyetemi végzettségűek esetében 2008-ban volt a legmagasabb, több mint 82 százalék, majd 2008 és 2009 között 79 százalékra csökkent. Így 2008-ban a pályakezdő egyetemi végzettségűek még nagyobb arányban voltak foglalkoztatottak, mint a teljes diplomás népesség,

2 A Diplomás Pályakövetési Rendszer témájával és a hazai gyakorlattal részletesebben foglalkozik Berde Éva – ugyancsak ebben a kötetben megjelenő – tanulmánya.

majd 2009-re foglalkoztatási rátájuk a teljes diplomás népesség foglalkoztatási rátájával megegyező szintre csökkent (a diplomások foglalkoztatási rátája 2008-ban 80, 2009-ben 79 százalék volt). A főiskolai végzettségű pályakezdők foglalkoztatási rátája 2005-től kezdődően mutat enyhén csökkenő tendenciát, 2008-ban és 2009-ben együtt mozgott – valamivel alacsonyabb szinten – az egyetemi végzettségű pályakezdők foglalkoztatási rátájával. Az utolsó év változása valószínűleg a globális pénzügyi válság hatását tükrözi. A válság foglalkoztatási hatása már 2008-ban is megfigyelhető volt Magyarországon, 2009-ben pedig a foglalkoztatási ráta jelentősen csökkent. A válság természetéből adódóan a foglalkoztatás csökkenése elsősorban az ország nyugati, fejlettebb régióit és – a korábbi tendenciákkal szemben – a szakképzett munkaerőt érintette elsősorban.

9. ábra: A foglalkoztatottak aránya a 22–30 éves diplomások között, 2001–2009



Forrás: Saját számítások a KSH munkaerő-felvételeinek adatai alapján. Az éves adatok a negyedéves felvételek adatainak átlagai.

A pályakezdők munkanélküliségének változását kétféle adatbázis segítségével vizsgáljuk. Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat és a KSH adatai alapján. A két adatgyűjtésben a munkanélküliek nem egyformán vannak definiálva. A KSH által munkanélküliként számba vett személyek köre a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) által definiált standardoknak megfelelően hármas kritériumon alapszik. Azt tekintik munkanélkülinek, aki a kérdezést megelőző héten egyórányi jövedelemszerző munkát sem végzett, a kérdezést megelőző héten aktívan keresett állást, valamint rendelkezésre állt (vagyis két héten belül meg tudná kezdeni a munkát). A KSH munkaerő felvételen alapuló munkanélküliségi adatainál az ÁFSZ által nyilvántartott álláskereső létszáma jellemzően magasabb. Az ÁFSZ adataiban azok szerepelnek munkanélküliként, akiket valamelyik munkaügyi központban nyilvántartásba vettek, munkaviszonnal nem rendelkeznek, nem tanulnak és nem nyugdíjasok, aktívan állást keresnek, munkába képesek állni és az ÁFSZ-szel álláskereső megállapodást kötöttek.

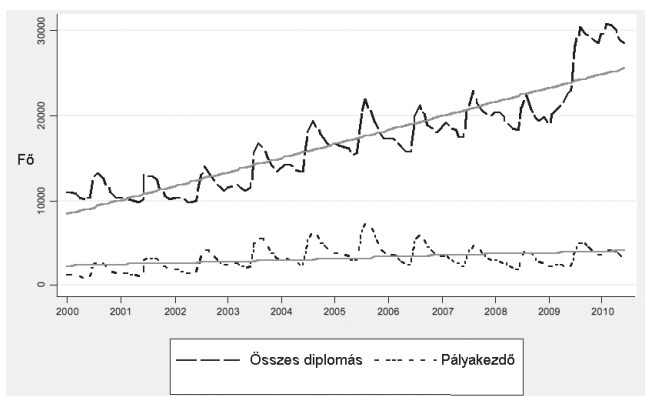
A 10. ábra a regisztrált diplomás, és a regisztrált diplomás pályakezdő munkanélküliek számát mutatja 2000 és 2010 között havi bontásban. (Sajnos az ÁFSZ adatai nem teszik lehetővé, hogy a főiskolai és egyetemi végzettségű diplomásokat kü-



lön-külön vizsgáljuk.) Az ÁFSZ nyilvántartásában azok a diplomások szerepelnek pályakezdőként, akik 30. életévüket még nem töltötték be, és tanulmányaik befejezését követően munkanélküli ellátásra nem szereztek jogosultságot.

Az ábrán látjuk, hogy a regisztrált diplomás munkanélküliek száma 2008-ig enyhén, majd 2009-ben jelentősebben emelkedett. Az összes regisztrált diplomás számának jelentősebb emelkedése 2009-től kezdődően megint csak a gazdasági válság hatását tükrözi. A regisztrált diplomás pályakezdő munkanélküliek száma viszont a jellemző havi hullámzástól eltekintve (július, augusztus hónapban minden évben megfigyelhető egy jelentősebb növekedés, amikor a frissen diplomázottak álláskeresésük kezdetén regisztráltatják magukat a kirendeltségeken) alig változott. Emiatt a pályakezdők aránya az összes diplomás munkanélküli között 2006 óta jelentősen csökkent (1. táblázat).

10. ábra: A regisztrált diplomás munkanélküliek és a regisztrált diplomás pályakezdő munkanélküliek száma havonta, 2000–2010



Forrás: Az ÁFSZ adatai alapján.

1. táblázat: A regisztrált diplomás munkanélküliek között a pályakezdő munkanélküliek aránya, 2000–2010 (%)

Év	Arány	Év	Arány
2000	14,1	2006	20,9
2001	17,2	2007	16,6
2002	21,0	2008	13,9
2003	25,0	2009	12,7
2004	24,4	2010*	12,6
2005	24,8		

Forrás: Az ÁFSZ adatai alapján. Az éves átlagok a 12 havi átlag átlagából számolt adat.

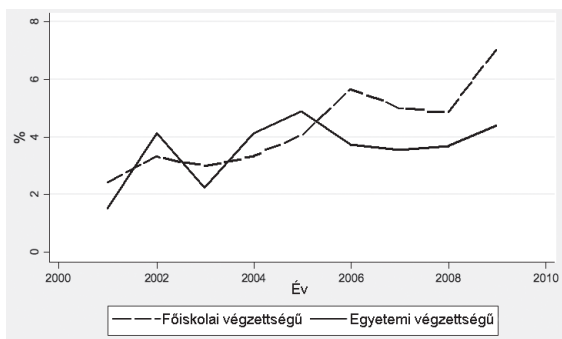
* A 2010-re vonatkozó adat a január-május hónapok átlaga.

A diplomás munkanélküliek és a diplomás pályakezdő munkanélküliek jelentős része nem regisztráltatja magát a munkaügyi kirendeltségeken, ezért ők, bár munkát keresnek, nem jelennek meg az ÁFSZ adataiban. A következőkben ezért a KSH

munkaerő-felvétel adatai segítségével is megvizsgáljuk, hogyan változott a pályakezdő diplomások között a munkanélküliek aránya. Kétféle mutatót használunk. Az első az ILO definíció szerinti munkanélküliek arányát mutatja a pályakezdők között. Ez a definíció azonban túl szűkre szabja a munkát keresők körét. A munkaerő-felvételekben azonban valamennyi nem foglalkoztatottól megkérdezik, hogy szeretne-e fizetett munkát. A munkanélküliség mérésére használt másik mutatónk azoknak a pályakezdő diplomásoknak az aránya az összes pályakezdő diplomásból, akik szeretnének fizetett munkát és nem foglalkoztatottak. (Ezt a mutatót használta *Kertesi & Köllő [2006]* és a 2000-es évek közepéig nem talált romlást a piacra lépő diplomások munkapiaci helyzetében.)

A 11. ábra az ILO munkanélküliek arányát mutatja a főiskolai és egyetemi végzettségű diplomások között, a 12. ábra pedig a fizetett munkát akaró, nem foglalkoztatottak arányát a fiatal diplomások e két csoportjában.

11. ábra: Az (ILO) munkanélküliek aránya a 22–30 éves diplomások között, 2001–2009



Forrás: Saját számítások a KSH munkaerő-felvételeinek adatai alapján. Az éves adatok a negyedéves felvételek adatainak átlagai.

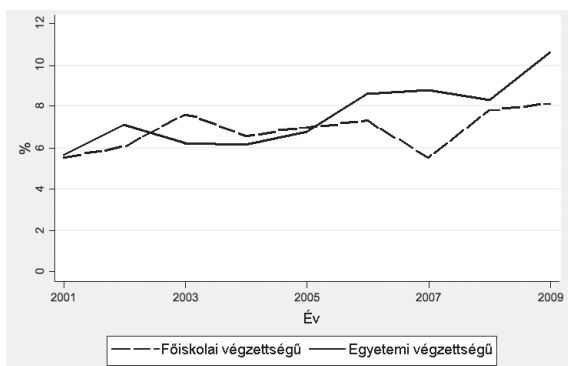
Az ILO definíció szerinti munkanélküliségi arány szintje értelemszerűen alacsonyabb, mint a fizetett munkát akaró, nem foglalkoztatottak aránya. Az ábrán látjuk, hogy a pályakezdő, főiskolai végzettségű diplomások között a 2001-es kiinduló, 2 százalékos körüli szintről 2009-re 7 százalékosra emelkedett a munkanélküliek aránya. Az egyetemi végzettségű pályakezdők között viszont csak 2001 és 2005 között nőtt meg az ILO munkanélküliek aránya, ugyancsak 2 százalékos körüli szintről 4 százalékra, majd csökkenni kezdett és csak 2009-ben nőtt nagyon kis mértékben.

Azt is feltételezhetnénk, hogy ezek a változások annak a következményeként jelentkeztek, hogy ahogy nőtt a pályakezdő főiskolai diplomások száma, úgy nehezedett elhelyezkedésük. Ha azonban összehasonlítjuk az ILO munkanélküliek arányának változását a munkát akaró, nem foglalkoztatottak arányának változásával, akkor azt látjuk, hogy ez utóbbi mutató sem a főiskolai, sem az egyetemi végzettségűek esetében nem változott, 2006-ig mindkét végzettségi csoportban stabilan 6 százalékos körüli szinten volt. 2007-től az egyetemi végzettségűek között csökkent, a főiskolai végzettségűek között pedig növekedni kezdett az arány. A két ábrából



együttesen inkább az a történet bontakozik ki, hogy a 2000-es évek elejétől 2006-ig nem változott sem a főiskolai, sem az egyetemi végzettségű pályakezdők között a munkanélküliek aránya, de ebben az időszakban a főiskolai végzettségűek egyre inkább kerültek az „aktív munkakeresők” csoportjába. 2006-tól kezdve a főiskolai végzettségűek között a munkanélküliek aránya emelkedni, az egyetemi végzettségűek között csökkenni kezdett, majd a gazdasági válság hatására az egyetemi végzettségűek között kisebb, a főiskolai végzettségűek között nagyobb mértékben növekedni kezdett a munkanélküliek aránya.

12. ábra: A fizetett munkát akaró nem foglalkoztatottak aránya a 22–30 éves főiskolai és egyetemi végzettségűek között, 2001–2009



Forrás: Saját számítások a KSH munkaerő-felvételeinek adatai alapján. Az éves adatok a negyedéves felvételek adatainak átlagai.

A foglalkoztatási és munkanélküliségi adatok változása hasonló eredményeket mutat a pályakezdő diplomások munkaerő-piaci lehetőségeiről, mint a kereseti hozamok változása. A pályakezdő diplomások helyzete a 2000-es években, a gazdasági válság kezdetéig, 2008-ig továbbra is rendkívül kedvező volt, de a főiskolai végzettségűek esetében mutatkoznak olyan jelek, hogy a főiskolai végzettségűek kínálata már felzárkózott a kereslethez. Az egyetemi végzettségűeknél erre mutató adatokat nem találtunk, az e csoporthoz tartozó diplomások munkaerő-piaci lehetőségeinek utolsó két évben megfigyelhető romlása a gazdasági válsághoz köthető.

VARGA JÚLIA

IRODALOM

- DPR (2010) Gyors az elhelyezkedés a fiatal diplomások körében. http://www.felvi.hu/sajtoszoba/sajtokozlemenyek/diplomas_kutatas?item-No=4%F3d%F3%20ter%FCleten
- FIDÉV (2004) Fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása 1999–2003. (Jelentés a FIDÉV kutatás első követésés felvételének eredményeiről.) Budapest, 2004. június 28.
- GALASI PÉTER (2004a) *Valóban leértékelődtek a felsőfokú diplomák? A munkahelyi követelmények változása és a felsőfokú végzettségű munkavállalók reallokációja Magyarországon, 1994–2002.* Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP. 2004/3. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- GALASI PÉTER (2004b) *Túlképzés, alulképzés és bérhozam a magyar munkaerőpiacon, 1994–2002.* Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP. 2004/4. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- KERTESI GÁBOR & KÖLLŐ JÁNOS (2006) Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közzgazdasági Szemle*, március, pp. 201–225.
- KÉZDI, GÁBOR (2002) *Two phases of labor market transition in hungary: inter-sectoral reallocation and skill-biased technological change.* Budapest Working Papers on the Labour Market 2002/3.
- KÖRÖSI GÁBOR (2000) *A vállalatok munkaerő-kereslete.* Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP. 2000/3. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- KÖRÖSI, G. (2002) *Labour adjustment and efficiency in Hungary.* Budapest Working Papers on the Labour Market 2002/4. Budapest: Institute of Economics, Hungarian Academy of Sciences and Department of Human Resources, Budapest University of Economics.
- OECD (2009) *Education at a Glance 2009.* Paris, OECD.
- OKM (2009) Felsőoktatási statisztikai adatok. 2008/09 tanév. http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs08_fm/
- POLÓNYSI ISTVÁN & TÍMÁR JÁNOS (2004) Munkaerőpiac és oktatáspolitikai Magyarországon a rendszerváltás után. Van-e élet a munkagazdaságtani főáramon kívül? *Közzgazdasági Szemle*, november, pp. 1065–1072.
- RÓBERT PÉTER (2002) *Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra 1960 és 2000 között.* Társadalmi Riport. Budapest, Tárki.



FOGLALKOZTATHATÓSÁG, TÚLKÉPZÉS, BOLOGNA AVAGY BAJ-E, HA ELEMZŐ KÖZGAZDÁSZ VEZETI A HATOS VILLAMOST?*

EZ AZ ÍRÁS A FELSŐOKTATÁS TÖMEGESEDÉSE nyomán a diplomások foglalkoztatásában, foglalkoztathatóságában bekövetkező jelenségeket igyekszik körbejárni, hazai és nemzetközi adatokkal alátámasztva elemezni.

Mi is az a foglalkoztathatóság?

A brit kormány az ezredfordulón vezette be a felsőoktatás finanszírozásában az egyetemi teljesítmény mutatókat, s ennek keretében került sor a végzettek foglalkoztatásának vizsgálatára is. A mutató használatának célja az volt, hogy a leendő hallgatók jobb tájékoztatást kapjanak a felsőoktatási intézmények teljesítményéről (*Naylor, R. 2000*). Ennek nyomán azután nagyszámú publikáció jelent meg a témában, s igen jelentős lendületet kapott a foglalkoztathatóság fogalmának értelmezése.

Az alkalmazhatóság, vagy foglalkoztathatóság (employability) definiálására számos megközelítés létezik, azonban egységes megállapodás mindeddig nem született. A foglalkoztathatóság első megközelítésben annak a valószínűségét jelentette, hogy a hallgatók a végzés után meghatározott idővel találnak-e munkát – pontosabban az egyetem rangsorolása annak alapján történt, hogy végzettjeik milyen valószínűséggel munkanélküliek, munkakeresők és inaktívak (*Dawn Lees 2002*).

A pusztán az alkalmazás valószínűségére épülő értelmezést azonban számos kritika érte. A kérdés egyik legismertebb teoretikusa, *Harvey* szerint a foglalkoztathatóság fogalmának megközelítése két csoportba sorolható. Az első a diáknak azt a képességét jelenti, hogy végzés után munkát kap (és azt megtartja és fejlődik abban). A másik azzal foglalkozik, hogyan fejleszthetőek a diákok tulajdonságai (képességek, tudás, hozzáállás és képességek) és az élethosszig tartó tanulásra való alkalmasságuk (*Harvey 2006*).

Knigh és *Yorke* (2003) szerint az alkalmazhatóság négy fő komponensből tevődik össze: szakértelem, képességek (elsősorban született képességek), öntudat és önbizalom, illetve a stratégiai gondolkodásra való képesség és hajlam. A szakértők – akik természetesen nagyrészt egyetemi oktatók, kutatók, tehát saját egzisztenciájukat érinti a teljesítményértékelés – azt is hangsúlyozzák, hogy amennyiben az oktatáspolitikában jelentős szerephez jut ez a kritérium, akkor fennáll a veszélye annak, hogy a felsőoktatás kiszolgáltatottjává válik néhány domináns gazdasági és politikai erőközpontnak (*Morley 2001-re hivatkozva Siklós 2006*).

* A tanulmány a K 72177 számú (A hazai felsőoktatás gazdasági integrációja című) OTKA kutatás (témavezető Polónyi István) keretében készült.

A foglalkoztathatóság újabb meghatározásait *Watts* (2006) három csoportba sorolja:

1) Először is azokra, amelyek közvetlenül a foglalkoztatásra összpontosítanak. Ezek a 6 hónappal a diploma megszerzése utáni foglalkoztatottságot vizsgálják. Problémájuk, hogy nem veszik figyelembe a vállalt munka színvonalát, a kongruencia mértékét. Más oldalról ezt a mutatót alapvetően befolyásolja a (helyi, nemzeti, nemzetközi) munkaerő-piaci helyzet.

2) A másik csoportba az azonnali foglalkoztathatóságot befolyásoló tulajdonságok vizsgálata tartozik. Ez leginkább a diákok birtokában lévő tulajdonságokra fókuszál, amelyek a diplomás munka megszerzéséhez szükségesek. Általában nagy hangsúlyt fektetnek a munkára való felkészültségre.

3) A harmadik kategóriába azok a meghatározások sorolhatóak, amelyek a tartós foglalkoztathatóságra összpontosítanak. Arra, hogy nem csak az első munkahely megszerzése a cél, hanem az élethosszig tartó foglalkoztatottság is. A foglalkoztathatóság nem ott ér véget, mikor megvan az első diplomás állás, hanem további folyamatos és fenntartható megújulás szükséges.

A már idézett *Harvey* szerint „a hangsúly nem annyira a foglalkoztathatóságon, mint egy megszerzett készségen van, hanem a foglalkoztathatóságon, mint számos kifejlesztett tulajdonság és tapasztalat révén elérhető magasabb szintű tanuláson. A foglalkoztathatóság nem a »termék«, hanem a tanulási folyamat” (*Harvey 2004*).

A foglalkoztathatóság szoros kapcsolatban van a humán tőke hasznosulásával.

Az emberi tőke elmélet szerint a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít, s a fogyasztásnak nevezett folyamat jó része az emberi tőkébe való beruházást jelenti (*Schultz 1983:48*). Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amelynek során növekszik az egyén termelékenységé, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége.

Hangsúlyozni kell az emberi tőke, illetve az oktatás externális¹ hatásait is. A legfontosabb² ilyen hatások a következők:

- Emberi tőkében gazdag környezetben az emberek, illetve a munkaerő alkalmazkodóképessége a technikai változásokhoz javul (*Schultz 1983*).
- Az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyabban működtethetők.³
- Miután a magasabb iskolázottságúak gazdasági aktivitása magasabb, munkanélkülisége pedig alacsonyabb, kisebbek a szociális, munkanélküliséget kompenzáló és – miután egészségi állapotuk is jobb – egészségügyi kiadások.

1 Az oktatási beruházás egy része a résztvevő egyén haszna, s így magánjóság. De emellett az oktatás externális haszonnal is jár, melyet a társadalom minden tagja vagy egy része élvez (mivel előnyt jelent számukra, hogy vannak jól képzett emberek).

2 Részletesebben lásd (*Varga 1998*).

3 *Friedman* (1996) a jobb szociális, társadalmi és politikai vezetést említi, de itt szokták felvetni azt is, hogy az emberek képesek kitölteni az adóbevallásukat.



- A magasabb iskolázottságúaknál tapasztalható alacsonyabb bűnözés miatt, alacsonyabbak a bűnüldözés és a büntetés-végrehajtás költségei.
- A közösségileg előállított közszolgáltatások növekednek.⁴

Mint *Knight és Yorke* rámutat az emberi tőke elméletet a kormányok a gazdasági siker zálogának tartják. Ennek nyomán a diplomások foglalkoztathatóságának fejlesztése minden országban a felsőoktatási rendszerekkel szembeni elvárás lett (*Knight & Yorke 2002*).

Mi a foglalkoztathatóság fogalmát makroszinten igyekszünk vizsgálni. Azt elemezzük, hogy a felsőoktatás tömegesedése nyomán hogyan változik meg a diplomások foglalkoztatása, foglalkoztathatósága, és ez hogyan hat vissza a felsőoktatási képzésre.

A diplomák tömegesedése

A felsőoktatás tömegesedése közismert, számos tanulmány által tárgyalt jelenség. Több mutatóval lehet a tömegesedést mérni és jellemezni. Az egyik ilyen mutató a 100 ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgatólétszám.

Miközben 1960-ban a legfejlettebb országok esetében ez a mutató ezer alatt volt, ma, a 2000-es évek első évtizedének vége felé 3,5–7,5 ezer között van.

A tömegesedésnek több okát szokták megfogalmazni.

A közgazdasági magyarázatok nyilvánvalóan az egyéni és a társadalmi haszonra épülnek. Azaz az egyéneknek mindaddig racionális a felsőoktatási továbbtanulás, amíg annak eredményeként magasabb jövedelemhez jutnak, mint alacsonyabb iskolázottsággal, és ez az eredmény meghaladja a diploma eléréséhez szükséges ráfordításokat. Más oldalról az államnak azért éri meg a felsőoktatásba törekvő mind szélesebb tömegek oktatásának támogatása, mert attól olyan externális hozamokat remél, amelyek hozama meghaladja a ráfordításokat.

A közgazdasági magyarázatok mellett számos szociológiai és politológiai magyarázat is létezik (*Kozma 1998*). Ilyen például, hogy a fölöslegessé váló, elsősorban ifjúsági munkaerő számára helyet kell(ett) biztosítani az oktatási rendszerben, továbbá, hogy a 60-as, 70-es évek fordulóján Európa-szerte kormányra került szociáldemokrácia politikai célkitűzései közt hirdette és valósította meg az általános és egyenlő iskolázást. Okként szokták említeni, hogy a jóléti állam eredménye, egyfajta túltermelési válság az igények, így a felsőoktatási szolgáltatás területén, s az iskolázás „túlfogyasztása” a középosztályosodás tipikus velejárója, ami kontinensünket a hatvanas évektől fokozódó mértékben jellemzi. Népszerű ok egyes kisebbségi csoportok, mindenekelőtt a nők bekerülése az oktatásba.⁵ A gazdaságpolitikai irodalomban gyakran említett magyarázat a gazdasági igények (1945–50: a hábo-

⁴ Azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, jobban képzettek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás stb.).

⁵ Hiszen a nők felsőoktatási hallgatók közötti aránya a negyvenes-ötvenes években alig néhány százalék, ugyanakkor az ezredfordulón meghaladja az 50 százalékot.

rú utáni fellendülés, 1960–80: a tudományos technikai forradalom, 1990–2000: a tudásgazdaság) szívó hatása.

A felsőoktatás tömegesedését *Fuller és Rubinson* (1999a) két elmélettel magyarázza. Az egyik a társadalmi hovatartozás újratermelésének elmélete, mely szerint az oktatás elsődleges feladata a társadalmi osztályok újratermelése. A kiszélesedő középrétegek természetes törekvése gyermekeik diplomához juttatása, s a rendszer-váltást követően a posztszocialista országokban ez robbanásszerűen jelent meg. A másik ok a státuskonfliktus elmélet, mely szerint az oktatás fő feladata, hogy munitiót adjon az álláskereséshez. Az egyes társadalmi csoportok versengenek abban a tekintetben, hogy magasabb iskolázottságot érjenek el mint versenytársaik, s ez oktatási expanziós spirált eredményez.

A posztszocialista országokban további okként lehet megemlíteni az államszocialista időszak alatti létszám-visszafogás után felszabaduló társadalmi igényt, amely nyomán a felsőoktatás iránti egyéni kereslet robbanásszerűen növekedett, s amelyet a politika ki akart szolgálni. A politika ezirányú elköteleződését a gazdasági felzárkózására való törekvés is ösztönözte, amely a felsőoktatásnak fontos szerepet tulajdonított (*Polónyi 2008*). Túlmutat ennek a tanulmánynak a keretein annak elemzése, hogy ez a várakozás mennyire valósul meg. A kételkedéshez elegendő a 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszám szerinti országsorrendre tekinteni, amelyben az első 25 között 11 posztszocialista országot találunk.⁶

De tegyük hozzá, hogy a politika hitét az oktatás mágikus erejében nem csak a posztszocialista országokban tapasztalhatjuk. Mint *Fuller és Rubinson* rámutat „paradox módon, máig keveset tudunk arról, hogy milyen intézmények és gazdasági erők hozták létre és ösztönzik továbbra is a modern iskolázás megállíthatatlan terjedését. [...] Minthogy olyan erősen hiszünk az iskolázás mágikus erejében, nemigen kérdőjeleztük meg az ideológiák és a szervezetek erejét, ami állítólag az oktatás kiterjesztésére ösztönöz” (*Fuller & Rubinson 1999b:301*). „Az európai és egyesült államokbeli kormányok igyekeznek, hogy minél több gyereket iskolázzanak be minél hosszabb időre: küzdenek azért, hogy lecsökkentsék a középiskolákból lemorzsolódók számát, hogy a szocializáció bürokratikus keretei közé bevonják a kisgyerekeket, sőt, még az »egy életen át tartó (természetesen az iskolákban zajló) tanulás« szellemi értékéről prédikálnak. A politikai irányítók rendszeresen úgy tekintik az iskolát, mint egy intézményes ellenszert a különböző társadalmi betegségek ellen, és mint olyan színteret, ahol a nyugati eszmények és erkölcsi elkötelezettségek megvitathatók és rituálisan életbe léptethetők.” (*Fuller & Rubinson 1999:303.*)

Végül is a felsőoktatás tömegesedése értelemsszerűen magával hozza a diplomák tömegesedését is. Ennek nyomán a 2000-es évek elejére néhány országban a diplomások aránya a 25–64 éves népességen belül elérte, sőt meghaladta a 40 százalékot (Kanada, Izrael, Japán, USA, Új-Zéland és valószínűleg⁷ Oroszország, Ukrajna és

⁶ Az első tizenben pedig hatot: Kubát, Oroszországot, Ukrajnát, Lettországot, Szlovéniát és Fehéroroszországot.

⁷ Oroszországra és a nem EU tag volt szovjet köztársaságokra vonatkozóan igen ellentmondásos, és hiányos adatok lelhetők csak fel.



Fehéroroszország is ide tartozik).⁸ Magyarország (2007-ben) a 25–64 éves népességen belüli közel 18 százalékos (és 25 éves és idősebb népességen belüli közel 15 százalékos) arányával a középmezőnyben helyezkedik el (94-ből az 51.), kicsivel olyan országok után, mint Ausztria és Szlovénia, s valamivel megelőzve többek között Horvátországot, Szlovákiát, Csehországot, Portugáliát és Olaszországot.

A 2000-es évek legelején évente 60–70 ezer diplomát adott ki a hazai felsőoktatás, amelyből 40–48 ezer volt első diploma. Bár nem tartozik jelen írás témájához szorosán, de érdemes megjegyezni, hogy ezen első diplomák közül minden harmadikat részidős képzésben szereztek.⁹

A diplomák tömegesedésének néhány munkaerő-piaci hatása

A diplomás kibocsátás nyomán a diplomások aránya a hazai munkaerő-piacon 2009-ben megközelítette, 2010-ben pedig el fogja érni a 25 százalékot. A diplomások munkaerő-piaci aránya magasabb, mint a népességen belüli arányuk. Ez lényegében minden OECD országra jellemző, mindenhol magasabb a diplomások munkaerő-piaci aránya, mint a népességen belüli arányuk, ami abból adódik, hogy a diplomásoknak magasabb az aktivitása, mint az alacsonyabb végzettségűeknek.

A fejlett országok adatai alapján egyértelműen látszik (ami józan ésszel is nyilvánvaló), hogy minél magasabb egy országban a diplomások aránya a népességen belül, annál nagyobb azon diplomások aránya, akik végzettségük szintjét nem igénylő munkakörökben dolgoznak.

És az sem kíván különösebb indoklást, hogy a diplomások népességen belüli aránya és kereseti előnyük között negatív korreláció van (–0,5186), magyarul minél több a diplomás, annál alacsonyabb a kereseti előnyük a középfokú végzettségűekhez képest. Mindez azzal együtt igaz, hogy jelenleg az OECD országok között Magyarországon a legnagyobb a diplomások bérelőnye a középfokú végzettségűekhez viszonyítva.

A diplomások hazai foglalkoztatási viszonyait tekintve érdemes megnézni, hogy hol is dolgozik az egyre több diplomás. Az 1990 és 2005 közötti népszámlálások és mikrocenzusok foglalkozási főcsoportokban foglalkoztatott diplomás létszámainak elemzéséből érzékelni lehet a felsőfokú végzettségűek túlkínálatából adódó növekvő inkongruenciát.

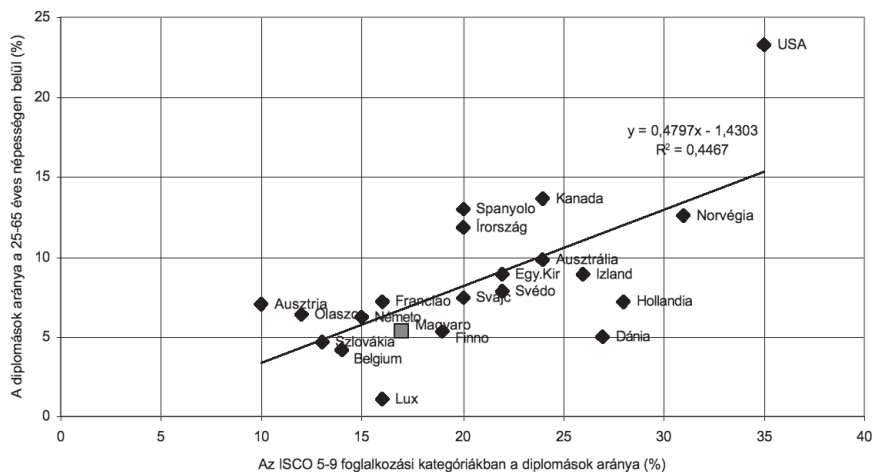
1990 és 2005 között közel negyedmillióval növekedett a foglalkoztatott diplomások száma. A fegyveres szervek foglalkozási főcsoportban csökkent egyedül a diplomások száma mintegy 15 ezer fővel (ennek ellenére a diplomások aránya majdnem 30 százalékkal növekedett, miután a főcsoportban foglalkoztatottak száma 72 ezer

8 A felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányáról a többféle adatforrás (OECD, EU, UNESCO) többféle megközelítésben közöl adatokat. Az UNESCO a 25 éves és annál idősebb népességen belüli arányokat adja meg, az OECD és az EU pedig a 25–64 éves népességen belüli arányokat. Abban is különbség van az adatok között, hogy tartalmazzák-e a rövid idejű (B típusú) felsőfokú végzettséggel rendelkezőket vagy nem. A mellékletben mutatjuk be a három forrásból összegyűjthető közel hetven ország adatait.

9 Azt is érdemes hozzáfűzni, hogy az *Education at a Glance 2009* adatai szerint a hazai részidős képzésben résztvevő felsőoktatási hallgató-arány az egyik legmagasabb az OECD országok között.

fővel csökkent a 15 év alatt). A 15 év alatt bekövezett diplomás létszámnövekedés háromnegyedét két foglalkozási főcsoport szívta fel: a „Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozásúak” és az „Egyéb, felső- vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozásúak” főcsoportja.

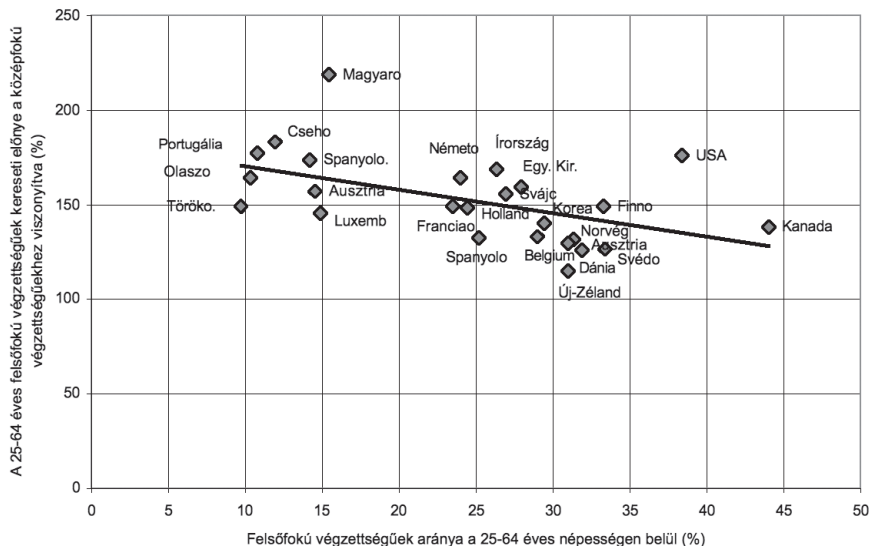
1. ábra: A diplomások népességen belüli aránya és a diplomás végzettséget nem igénylő munkakörben dolgozó diplomások arányának összefüggése, 2006



Forrás: Saját számítás az Education at a Glance 2009 adatai alapján.

Megjegyzés: ISCO, International Standard Code of Occupation = Foglalkozások Nemzetközi Osztályozási Rendszere.

2. ábra: A diplomások középfokúakhoz viszonyított kereseti előnye és népességen belüli arányuk kapcsolata



Forrás: Saját számítás az Education at a Glance 2009 adatai alapján.



Ami témánk szempontjából figyelmet érdemel az az, hogy két olyan terület is viszonylag nagyszámú diplomást szívott fel, amelyek esetében a felsőfokú diploma igénye valószínűleg megkérdőjelezhető, vagy legalábbis alaposabb elemzést igényelne. Az „Irodai és ügyviteli (ügyműködési) jellegű foglalkozásúak” és a „Szolgáltatási jellegű foglalkozásúak” foglalkozási főcsoportban együttesen 1990 és 2005 között 40 ezer fővel növekedett a diplomások száma. De a szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások főcsoportban is közel ezer fővel nőtt (s 2005-ben kicsit meghaladta az 1800 főt).

1. táblázat: A foglalkoztatottak és a diplomások számának változása egyes foglalkozási főcsoportokban, 1990–2001 és 1990–2005

	Összes foglalkoztatott, 1990–2001	Diplomás foglalkoztatott, 1990–2001	Összes foglalkoztatott, 1990–2005	Diplomás foglalkoztatott, 1990–2005
Törvényhozók, igazgatási, gazdasági vezetők	-43453	-16786	21603	24904
Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozásúak	64738	76728	94174	112379
Egyéb, felső- vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozásúak	51448	42716	104391	79038
Irodai és ügyviteli (ügyműködési) jellegű foglalkozásúak	-68628	9164	-51691	17877
Szolgáltatási jellegű foglalkozásúak	192030	15752	204670	21744
Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozásúak	-65500	2735	-69615	2908
Ipari és építőipari foglalkozásúak	-484108	-274	-507465	265
Gépkezelők, összeszerelők, járművezetők	-172374	-889	-176487	780
Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozásúak	-263232	183	-226193	925
Fegyveres szervek foglalkozásaiban dolgozók	-45624	-8339	-71973	-14604
Összesen	-834703	120990	-678586	246216

Forrás: Népszámlálás 1990, és 2001, Mikrocenzus 2005 KSH. http://portal.ksh.hu/portal/page?_pageid=37,862379&_dad=portal&_schema=PORTAL

Van-e túlképzés, ha nincs?

A felsőoktatás tömegesedésének munkaerő-piaci hatását, a túlképzést már a hetvenes években felismerték (*Freeman 1975, 1976*).

Az oktatás tervezésével foglalkozó elmélet eleve azt hangsúlyozza, hogy az oktatásnak a gazdaság, illetve a gazdasági infrastruktúra (munkahelyi struktúra)¹⁰ fej-

¹⁰ Jánossy Ferenc megközelítése szerint a gazdaság a szakmastruktúra, a foglalkozási struktúra és a munkahelyi struktúra egymással összefüggő működése, fejlődése (*Jánossy 1966*).

lődés által megkívántnál nagyobb fejlesztése, nagyobb ráfordításai nem eredményezik a gazdaság nagyobb fejlődését, tehát pazarlásnak minősülnek¹¹ (*Jánossy 1966; Holló 1974*). Ennek a megközelítésnek a következménye volt az, hogy az államszocialista országok nagy részében a felsőoktatási beiskolázást erősen korlátozták, a gazdaság tervezett keresletéhez igazították.

Mára azonban a felsőoktatás tömegesedése visszafordíthatatlan, és az állam oktatástervezési beavatkozásának általában csak a puha formái elfogadottak, csak nagyon kevés szak esetében szokásos kemény numerus clausus (pl. orvosképzés).

A túlképzésnek mára igen jelentős hazai irodalma van (*Galasi & Varga 2005*). A közgazdasági (mainstream) megközelítések majd mindegyike azt igyekszik bizonyítani, hogy nincs hatékonyság romlás, és mindenki számára racionális a jól látható túlképzés. Ugyanis a közgazdasági mainstream alapfelfogása a racionalitás, tehát a munkavállaló bizonyára racionálisan dönt, ha a túlképzés ellenére a felsőoktatásba törekszik, s a munkaadó is racionális, ha magasabb bért ad a diplomásnak, akkor is ha középfokú végzettséget igénylő munkakörben foglalkoztatja. Persze a racionalitás jelentősen sántít a diplomások kicsit, vagy gyakran nem is kicsit több mint felét foglalkoztató közszféra esetében, ahol a bérek végzettség függőek, és a munkaadók sem költségérzékenyek (s így azután nem is annyira racionálisak, legalábbis közgazdasági értelemben).

Miközben sok tapasztalat, s néhány vizsgálat¹² is igazolja a túlképzés hazai jelenlétét, azon közben számos vizsgálat igyekszik annak ellenkezőjét¹³ bizonygatni. Ez utóbbinak egyik friss példája az Educatio kht. legutóbbi vizsgálata. „A sokat emlegetett »pályaelhagyás« és »túlképzés« jelensége nem igazolódott a hallgatói kutatás során: az újabban népszerű, ám sokszor nem hagyományos, előre nehezen felvázolható karrierúttal kecsesgető szakmák (pl. bölcsész, társadalomtudományi, gazdasági) képviselői tisztában vannak a rugalmas munkaerő-piaci alkalmazkodás és a folyamatos továbbképzés szükségességével.”¹⁴ Tehát – ha jól értjük – a diplomások jelentős része csakugyan el tud helyezkedni, legfeljebb hosszú távon, végzés után újabb végzettséget szerezve, vagy legfeljebb nem végzettségének megfelelően.

A szociológusok és az oktatási szféra képviselői is lényegében elutasítják a túlképzés fogalmát, hangsúlyozva, hogy az oktatás által létrehozott magasabb tudás, magasabb műveltség sokkal inkább pozitív dolog, mintsem hátrány. Hiszen az iskolázottabb emberek – mint láttuk korábban – kulturáltabban, egészségesebben élnek,

11 A szakmastruktúra alakításában alapvető szerepe van az oktatásnak, a képzésnek. A szakmastruktúra hűzőerőként történő értelmezése azonban korántsem egyértelmű. Holló Mária így fogalmaz: „Ha a munkaerő szakmai és képzettségi összetétele nem tart lépést az ország egészének fejlődésével, akkor ez a strukturális lemaradás fékező erővé válhat. [...] De ha már a munkahelystruktúra és a szakmastruktúra összhangja helyreállt, akkor az oktatás és a szakképzés volumenének fokozásával sem lehet többé nagyokat előreugrani a fejlődésben. Fokozott oktatási ráfordítással a fejlődés üteme alig gyorsítható...” (*Holló 1974*.)

12 Egy a 2000-es évek legelején folytatott OFA kutatás mintegy 13–15 százalékos inkongruenciát talált (*Kővári & Polónyi 2005; Polónyi 2005*).

13 http://www.felvi.hu/sajtoszoba/sajtokozlomenyek/dpr_szakmai_nap

14 Indul a diplomás pályakövetés Magyarországon (2009) http://www.felvi.hu/sajtoszoba/sajtokozlomenyek/dpr_szakmai_nap



egy magasabb iskolázottsággal rendelkező társadalomban, közösségben nagyobb a társadalmi kohézió, kisebb a kriminalitás. No és természetesen nagyobb az innovativitás, s így a gazdasági haladás, s a magasabban iskolázottak jobban védettek a munkanélküliségtől. Olyan további érvekkel is találkozhatunk, hogy a tudás-alapú társadalom magától értetődően igényli a magasabb iskolázottságot.

Pedig az emberek kulturált együttélése, a társadalmi kohézió nem a sok felsőfokú képzettel, s még csak nem is a magas arányú érettségizettel függ össze, hanem az iskola alsóbb szintjeinek, az alapfokú (nálunk pl. a 10. osztályig tartó) oktatásnak a színvonalával. Mint ahogy az információs társadalom ismereteinek elsajátítása sem a magasabb iskolázottsággal kell összefüggjön, hanem éppen az általános, alapfokú oktatás színvonalával. Ha ugyanis ezeket az ismereteket csak a felsőbb oktatás közvetíti, akkor az nyilvánvalóan a társadalom kettészakadásához vezet, hiszen a mégoly kiterjedt felsőoktatásban sem vesz majd részt a teljes népesség, s akik kimaradnak, azok lemaradnak. A megoldás tehát éppen az, hogy a mindenki számára kötelező oktatásnak kell az információs társadalom alapkészségeit, alapismereteit elsajátítani, mint ahogy itt kell pl. az idegen nyelvi kommunikációs ismereteket is megtanítani. De ugyanez a helyzet az egészséges életmóddal, és a kultúra más alapvető elemeivel is.

A túlképzés fogalmát tehát úgy lehet gyakorlatiasan megfogalmazni, hogy baj-e az, ha mondjuk egy agrármérnök végzettségű hölgy titkárnő lesz, vagy egy okleveles közgazdász áruházi eladó-csoportvezető, esetleg szállodai recepciós vagy kontírozó könyvelő? Baj-e, ha a kereskedelmi, vendéglátóipari, idegenforgalmi állásoknak – amelyet korábban középfokú szakmai végzettséggel rendelkezők láttak el – mind nagyobb részét töltik be diplomások? Baj-e ha pedagógus diplomával kilépők töredéke tud tényleg pedagógusként elhelyezkedni? Baj-e ha az óvónő, vagy a szabad bölcsész végzettségű valamilyen szolgáltató üzem front office alkalmazottja lesz. A példák nem véletlenek. A 2008-ban kiadott oklevelek 25 százaléka üzleti, gazdaságtudományi diploma volt, közel 20 százaléka pedig pedagógus. Más oldalról a középfokú szakmai végzettségben foglalkoztatott diplomások arányának növekedése – mint láttuk – statisztikailag is jól kitapintható.

Számos érv hozható fel a mind több diplomás mellett, még akkor is, ha a foglalkoztatásuk színvonala kérdéses. Ráadásul majd elvégeznek még egy felsőoktatási kurzust, s akkor már kongruens is lesz a foglalkoztatásuk.

Pedig azért van itt néhány komoly probléma. Először is ez a diplomás túlnyomórészt (ha nem költségtérítéses hallgató volt, márpedig az első diplomaszerezők túlnyomó többsége nem az) az adófizetők pénzéből jutott egy nem használt, vagy legalábbis nem kihasznált diplomához, tehát összességében sok százmilliárd forintnyi képzési költség nem az eredeti célnak megfelelően hasznosult. Még ha hiszünk is az oktatás mágikus szerepében, akkor is azt kell mondanunk, hogy ez csak akkor engedhető meg társadalmi szinten, ha az egyén ezt a nem használt diplomát a saját pénzéből szerezte. Más oldalról azonban azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy ez az ember csakugyan elégedett-e, tényleg azért ment-e a felsőoktatásba, hogy titkárnő,

vagy recepciós legyen? Ezek a fiatalok alighanem elégedetlenek, csalódottak lesznek, hiszen egy diplomás pályafutás, életpálya reményében léptek a felsőoktatásba. Az elégedetlenség társadalmi feszültségekhez vezethet. De másról is szó van. Ugyanis a diplomások, akik képzettségüknél alacsonyabb tudásigényű foglalkoztatással kénytelenek megelégedni, egyben kiszorítják a foglalkoztatottságból az alacsonyabb képzettségű munkaerőt. Így nemcsak a felsőfokú végzettségűek egy része értékelődik le, hanem az általuk kiszorított alacsonyabb végzettségűek is.

Tömegesedés – és ezzel túlképzés – azonban van, viszont a felsőoktatás aligha szűkíthető már le a gazdaság tényleges felsőfokú szakemberigényére. Sőt a felsőoktatás tömegesedése, mint a nemzetközi adatokból látható töretlenül tovább folytatódik. A legfejlettebb országokban a felnövekvő nemzedék fele, s hamarosan kétharmada szerez diplomát.

Tömegesedés, minőség, kvázi túlképzés

Természetesen a felsőoktatás tömegesedésének ára van. Mint a Zöld Könyv megfogalmazza „Magyarországon a tanárképzésre a mennyiségi túlképzés és a minőségi alulképzés jellemző.” (Fazekas et al 2008:10.)

Ez lényegében minden szakra elmondható. A tömegesedéssel törvényszerűen csökken a kibocsátott diplomások minősége – azaz képességeik szintjének átlaga – hiszen a mind nagyobb tömegben bekerülő hallgatók képességi szintjének átlaga annál alacsonyabb minél többen kerülnek be.

Ennek megértéséhez azt kell először is belátnunk, hogy a felsőoktatásba történő bekerülés a jelentkezők egyes képességeinek meghatározott szintjét követeli meg. Tehát egy jelentkező annál nagyobb eséllyel kerül be a felsőoktatásba, minél magasabb ezen képességeinek szintje (vagy, ami nagyjából ugyanezt jelenti, minél több másik jelöltet előz meg ezen képességeinek szintjével). Ha a jelentkezők ezen képességei nem egyformák (azaz valamilyen szórást mutatnak), akkor az esetben amikor a fiataloknak csak kis része kerül be a felsőoktatásba – ezen képességeinek mérése alapján – akkor a bekerültek ezen képességei mértékének átlaga magas, s minél többen kerülnek be, annál alacsonyabb.

Persze abból, hogy a felsőoktatás inputján a belépő fiatalok képességeinek átlaga csökken, nem feltétlenül kellene annak következnie, hogy a kibocsátáson is csökken a képességek átlaga. Hiszen legalább két módon biztosítani lehetne a magasabb színvonalú kibocsátást, vagy az alacsonyabb képességszinttel rendelkezők felzárkóztatásával, vagy az alacsonyabb képességszinttel rendelkezők képzés közbeni kisselektálásával. Az alacsonyabb képzési szinttel bekerülők nyilvánvalóan nem, vagy csak lényegtelen mértékben kerülnek kisselektálásra, ha a kibocsátás a korábbi szinthez képest jelentősen megnövekszik – mint ahogyan megnövekedett.

Elég egyértelmű az is, hogy a felsőoktatás tömegesedésével a felsőoktatásban semmilyen olyan radikális oktatás-módszertani megújulás nem történt, amely a magasabb számban bekerülő alacsonyabb képességi szinttel bírók felzárkóztatását szolgálná. Sőt! A felsőoktatás tömegesedése együtt járt a képzés szervezésének



átalakulásával, a kreditrendszer megjelenésével. A kreditrendszer, amely eredetileg gazdasági megtakarítást céloz a hallgatók számára, mivel lehetővé teszi az egyszer már megtanult (és kifizetett) tananyag-egységek elismerését, beszámítását a tanulmányokba, új tartalmat nyer. Résztint a képzési programok tervezésének eszköze lesz. Résztint a kreditrendszer lehetővé teszi az egyéni ütem szerinti haladást. Tehát alternatívákat nyit a korábbi középiskolaszerű szigorú tantervek és kötelező előrelépési követelmények helyett a különböző képességű és ambíciójú hallgatók eltérő erőfeszítéseiknek megfelelő előrehaladására. Sajátos – elvileg a kreditrendszer gondolatmenetéből nem eredeztethető – következmény a kontakt óraszámok csökkentése, amely éppen az alacsonyabb tudásszintűek felzárkóztatása ellen hat. A tömeges felsőoktatásban tehát az alacsonyabb tudásszinttel belépők felzárkóztatásának nincsenek új eszközei. De hát akkor mi történik velük?

Természetesen nagy részük hosszabb-rövidebb idő alatt elvégzi a felsőoktatást, és diplomát kap. A felsőoktatás tömegesedésének következménye tehát a diplomák minőségére egyértelmű, az azok mögött lévő tudásszintek egyre nagyobb mértékben differenciáltak lesznek. A magasabb tudásszinttel rendelkező végzettek diplomája magasabb színvonalú, az alacsonyabb tudásszinttel rendelkezők alacsonyabb színvonalú. Ezt a differenciálódást természetesen tovább növeli az intézmények közötti differenciálódás.

A felsőoktatás tömegesedésére lényegében úgy is tekinthetünk, mint egy olyan folyamatra, amely úgy zajlott, hogy a társadalmi elit továbbra is ugyanazokba az elit intézményekbe járattja gyermekeit, s ezen intézmények mellé alacsonyabb színvonalú képzések és intézmények épültek ki a szélesebb tömegek befogadására. Az elit intézményekben az elit gyermekei a hagyományos (magas színvonalú) diplomát kapják, a tömegek pedig alacsonyabb minőségi szintű diplomát, és ez a diploma nem sokkal magasabb színvonalú, mint egy-két generációval ezelőtt egy érettségi volt.

Tulajdonképpen úgy is fogalmazhatunk – ha feltételezünk egy állandó, hosszú távú (tömegképzés előtti) diplomakövetelményt –, hogy a tömegesedéssel növekszik azon végzettek száma, akik úgy kaptak diplomát, hogy képességszintjük ennek a diplomakövetelménynek nem felel meg. Végül is az ő képességeik csak kvázi felsőfokúak.

A kvázi felsőfokú végzettség fogalmának bevezetésével egészen más értelmet nyer a túlképzés fogalma. Hiszen azon diplomások középfokú vagy alacsonyabb képzettséget igénylő munkakörökben való foglalkoztatása, akiknek diplomájához alacsony képességi szint társul lényegében csak kvázi túlképzettségnek, vagy kvázi alulfoglalkoztatásnak értelmezhető.

Az, hogy az irodai és ügyviteli, valamint a szolgáltatási, továbbá a mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozásúak főcsoportjában növekszik a diplomások száma, valószínűleg ebbe a fogalmi körbe tartozik. Persze széleskörű és drága kutatást, s részletes munkaköri elemzéseket kívánna annak feltárása, hogy ezekben a foglalkozásokban mennyiben változott meg a kompetencia igény.

Azonban aligha tévedünk nagyot, ha a korábban látott nemzetközi tendenciákat, az alacsony számú ISCO kategóriákban foglalkoztatott egyre nagyobb arányú diplomás arányokat, és a bemutatott hazai diplomás foglalkoztatási jelenségeket is lényegében kvázi alulfoglalkoztatásnak tekintjük.

A megoldás a kétszintű képzés?

A diplomák tömegesedésének van egy másik következménye is. A tömegesedés és a hagyományos szűk, speciális szakképzést nyújtó felsőoktatás súlyos ellentmondásokhoz vezet. Például Magyarországon a 2000-es években (2001–2008 között) évente 6–14 diplomás csillagász lépett ki a felsőoktatásból (ha a szakpárban végzettek is figyelembe vesszük, akkor nagyjából másfélszer ennyi). Vajon van Magyarországon évente ennyi csillagászra kereslet a munkaerő-piacon? De ugyanígy fel lehet tenni a kérdést, hogy csakugyan van-e a hazai munkaerő-piacon kereslet évente 2200 jogászra, vagy 1250 művelődésszervezőre, és 1500 tanítóra?¹⁵

Nyilvánvaló, hogy a diplomák tömegesedésével átalakul, át kell alakuljon a felsőfokú képzés tartalma a végzetteknek egy szélesebb foglalkoztathatóságát célozva. Az orvosképzésben nyilván nem, de a műszaki, természet-, és társadalomtudományi, valamint pedagógusképzésben abba az irányba történik elmozdulás, hogy a felsőfokú képzés, vagy legalábbis annak első szakasza előszakképzéssé válik, s a régi értelemben vett szűk, felsőfokú szakképzés feljebb tolódik, a mesterképzés felé.

Ez a kétszintű képzés lényege. A Bolognai folyamat a tömegesedés törvényszerű következménye. A BA/BSc végzettséggel a munkaerő-piacra lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzettséggel, hanem viszonylag széles, nem túl mély szakmai ismeretekkel. A három év után a munkaerő-piacra lépő diplomások szakmai végzettsége tehát elég általános ahhoz, hogy ha nem, vagy nem teljesen szakirányuknak, vagy végzettség szintjüknek megfelelően helyezkednek el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak és kiegészíthetőek az ismeretek.

Olyan alapképzésre van szükség, amely akkor sem okoz nagy veszteséget (pénzben, erőfeszítésben stb.) ha a tömeges kibocsátás miatt nem, vagy csak kis mértékben hasznosul. Tehát ha egy BSc végzettségű közgazdász titkárnő lesz, vagy egy BSc végzettségű fizikus számítógép-kereskedő, egy BA végzettségű testnevelés szakos esetleg vagyonőr, akkor senki nem fog felszisszeni az elpazarolt tudás és ráfordítás miatt. Hiszen nem tanult olyan sok és mély, speciális szakmai ismeretet, hogy nagy kár lenne érte, ha elfelejti. Amit pedig nem felejt el, azt nagyszerűen tudja használni titkárnőként, kereskedőként, illetve vagyonőrként. Az is fontos, hogy ő maga sem lesz (talán annyira) elégedetlen, ha inkongruens elhelyezkedésre kényszerül. Ráadásul ez a képzés valamivel olcsóbb, mint a szűk és mély képzés. Ha pedig szakmájának megfelelően helyezkedik el, s mélyebb ismeretekre is szüksége van a munkakörében, akkor visszamegy a második képzési ciklusra, s mester lesz szakmájának.



A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy a kétszintű képzésre való át nem állás csak olyan szakmák esetében racionális, amelyeknél a tömegesedés nem történt meg (pl. a keretszám korlátozás miatt az orvosképzésben). Más esetben azonban a hagyományos képzéshez való ragaszkodás ésszerűtlen, mert a végzetek elégedetlenségével, pazarlással és a szakma piacának komoly zavaaraival fog járni (pl. jogászképzés).

Arról van tehát szó, hogy a tömeges felsőoktatás esetében értelmét veszti a direkt szűk és mély szakképzés. Hiszen gazdaságilag irracionális – és nem gazdasági szempontokból is ésszerűtlen – nagy tömegben drágán specialistákat úgy kiképezni, hogy nagy részük nem dolgozik majd szakmájában, vagy végzettségénél alacsonyabb szintet igénylő szakmai foglalkoztatása lesz.

Persze a „középiszkolósodó” felsőoktatási alapképzésre épülő mesterképzés aligha lesz képes a gazdaság, a gyakorlat számára szükséges felsőfokú szakemberképzést, és a tudományos felsőfokú képzés feladatait egyszerre ellátni. Ennek következménye a mesterképzések differenciálódása, a gyakorlatorientált mesterképzések és a tudományos mesterképzések kialakulása, s az ez utóbbira épülő doktorképzés. A mai (vagy inkább tegnapi) értelemben vett felsőfokú szakemberképzés ide, a mesterképzésre tolódik ki. De ez még a jövő problémája. Az új típusú képzés még nem tart itt nálunk. Még az a felismerés is késik, hogy az alapképzés nem szűk szakképzés, hanem egy meghosszabbított középiskola, amelynek célja az ottani hiányok pótlása, és egy széles általános szakmai alapozás.

Más oldalról az is eldöntendő még, hogy csakugyan egy homogén felsőoktatás kell-e. Csakugyan ki kellett-e dobni a főiskolai képzést, vagy meg lehetett volna hagyni, mint az egyetemi alapképzés egy alternatíváját, amely csakugyan szűk szakmai képzést nyújt. (Mint amilyen pl. a tanítóképzés.)

Befejezésül

A felsőoktatás tömegesedése jól láthatóan megállíthatatlan folyamat. Ennek nyomán radikálisan újra kell gondolni a felsőoktatásra vonatkozó oktatáspolitikát és annak gazdasági, társadalmi összefüggéseit.

Nyilvánvalóan újragondolásra szorul a felsőoktatás befektetési megközelítése. Mint *Gábor R. István* írja az „emberi- és fizikai tőke-beruházás analóg kezelését, amely [...] az [...] emberi tőke-elmélet kemény magja, legfőképpen annak a perdöntő különbségnek a zárójelbe tévése miatt látom aggályosnak, hogy míg a fizikai beruházás a beruházó számára normális esetben jövőbeli hozam reményében vállalt jelenbeli áldozat (lemondás jelenbeli – mondjuk egyszerűen így – élvezetekről nagyobb jövőbeli élvezetekért, vagy [...] (előbb egy lépés vissza, majd kettő előre), addig a tanulás normális esetben alapvetően pozitív élmény, s ennyiben magában hordja jutalmát (egy lépés előre, majd még egy – kettő, három? – előre); ennyiben éppenséggel nem beruházás” (*Gábor 1999*). Majd azzal folytatja, hogy „a továbbtanulási igények gazdasági növekedést kísérő folyamatos emelkedésének megmagyarázására [...] a fogyasztásemélet tűnik alkalmasabbnak: más úgynevezett normál fogyasztási jószágokhoz hasonlóan, az iskola, mint fogyasztási szolgáltatás iránt is

a reáljövedelmek emelkedésével természetesen növekszik a lakossági kereslet” (Gábor 1999).¹⁶

A tömegesedés nyomán megkérdőjeleződik, vagy legalábbis újragondolásra szorul az állam finanszírozó szerepe is, éppúgy, mint a felsőoktatás és a gazdaság kapcsolatrendszere, és a diplomások foglalkoztathatóságának értelmezése.

POLÓNYI ISTVÁN

IRODALOM

- Az egész életen át tartó tanulás megvalósítása a tudás, a kreativitás és az innováció fejlesztése érdekében A Tanács és a Bizottság 2008. évi közös időközi jelentése az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram megvalósításáról Európai Közösségek Bizottsága Brüsszel, 12.11.2007 COM (2007) 703.
- BÁLINT JULIÁNNA, POLÓNYI ISTVÁN & SIKLÓS BALÁZS (2006) *A felsőoktatás minősége*. Budapest, FKI.
- DAWN LEES (2002) Graduate Employability – Literature Review www.palantine.ac.uk/files/emp/1233.pdf (letöltés 2010 április)
- EDUCATION AT A GLANCE (2009) OECD, Paris.
- FAZEKAS KÁROLY, KÖLLŐ JÁNOS & VARGA JÚLIA (eds) (2008) *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, ECOSTAT. (<http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf>)
- FREEMAN, R., B. (1975) Overinvestment in College Training? *The Journal of Human Resources*, Vol. 10. No. 3. pp. 287–311.
- FREEMAN, R. B. (1976) *The overeducated American*. New York, Academic Press.
- FULLER, B. & R. RUBINSON (1999a) Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére. In: HALÁSZ G. & LANNERT J. (eds) *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Okker Kiadó Kft.
- FULLER, B. & R. RUBINSON (1999b) Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése. In: HALÁSZ G. & LANNERT J. (eds) *i. m.*
- GÁBORR. ISTVÁN (1999) Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek (Varga Júlia: Oktatás-gazdaságtan című könyvéhez). *Közgazdasági Szemle*, No. 6.
- GALASI PÉTER & VARGA JÚLIA (2005) *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- GLOBAL EDUCATION DIGEST (2009) UNESCO-UIS.
- HARVEY, L. (2004) On Employability the Higher Education Academy 2004. <http://www.palantine.ac.uk/files/emp/1236.pdf> (letöltés 2010. április.)
- HARVEY, L. (2006) Employability and Diversity www2.wlv.ac.uk/webteam/confs/socdiv/sddharvey-0602.doc (letöltés 2010. április.)
- HOLLÓ MÁRIA (1974) *Technika és társadalom*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- JÁNOSSY FERENC (1966) *A gazdasági fejlődés trendvonalat és a helyreállítási periódusok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- KNIGHT, P. & M. YORKE (2002) Employability through the Curriculum. *Tertiary Education and Management*, No. 8. pp. 261–276. <http://www.qualityresearchinternational.com/ese/relatedpubs/Employability%20through%20the%20curriculum.pdf> (letöltés 2010 április)
- KNIGHT, P. & YORKE, M. (2003) Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, Vol. 8. No. 1. pp. 3–16.
- KOZMA TAMÁS (1998) Expanzió. *Educatio*, No. 1.
- KÖVÁRI GYÖRGY & POLÓNYI ISTVÁN (2005) *A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei*. OFA pályázat 2005. Összefoglalás 2006 március. (<http://www.econ.core.hu/doc/felhiv/polonyi-kovari-resume.doc>)

16 A fentiekhez kiegészítésként hozzáteszi a szerző: „Efféle értelmezéshez paradox módon éppen az emberitőke-elmélet kidolgozásában úttörő szerepet játszó Becker szintén úttörő jelentőségű népesedés-gazdaságtani alapvetése kínálhat mintát, amely a gazdaságilag fejlett világ országaiban élő családok gyermekvállalással kapcsolatos döntésének modellezésében a gyermeket – jóllehet vállalatát az időskori magánytól és nélkülözéstől való félelem is motiválhatja – nem beruházási jószágnak tekinti, hanem fogyasztási jószágnak.”



- MORLEY, L. (2001) Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, Vol. 7. No. 2. pp. 131–138.
- NAYLOR, R. (2000) Graduate Employability: Measuring the Performance of UK Higher Education <https://www.res.org.uk/society/mediabriefings/pdfs/2000/June/naylor2.pdf> (letöltés 2010 április)
- POLÓNYI ISTVÁN (2005) A felsőoktatás és a gazdaság szakemberigénye. *Munkaügyi Szemle*, No. 5.
- POLÓNYI ISTVÁN (2008) A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In: POLÓNYI ISTVÁN: *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 10–38.
- SIKLÓS BALÁZS (2006) A munkáltatói oldal igényeit is figyelembe vevő felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek. In: BÁLINT JULIANNA, POLÓNYI ISTVÁN & SIKLÓS BALÁZS: *A felsőoktatás minősége*. Budapest, FKI. p. 160.
- WATTS, A. G. (2006) *Career development learning and employability*. The Higher Education Academy Learning and employability. Series Two July 2006. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resource-database/id592_career_development_learning_and_employability.pdf letöltés 2010 április

MELLÉKLET

2. táblázat: A 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszám tekintetében első 50 ország, 2007

Sorrend		100 ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató	Sorrend		100 ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató
1	Kuba	7572	26	Chile	4576
2	Oroszország	6659	27	Uruguay	4572
3	(Dél) Korea	6633	28	Írország	4572
4	Ukrajna	6129	29	Kirgizisztán	4462
5	Finnország	5892	30	Makaó	4398
6	USA	5845	31	Spanyolország	4389
7	Lettország	5834	32	Magyarország	4350
8	Új-Zéland	5823	33	Irán	4294
9	Szlovénia	5778	34	Dánia	4230
10	Fehéroroszország	5751	35	Románia	4171
11	Görögország	5624	36	Szlovákia	3996
12	Litvánia	5610	37	Singapore	3993
13	Lengyelország	5577	38	Panama	3958
14	Argentína	5439	39	Barbados	3901
15	Észtország	5277	40	Egyesült Királyság	3877
16	Izland	5257	41	Belgium	3787
17	Venezuela	5228	42	Jordánia	3743
18	Ausztrália	5160	43	Tájföld	3698
19	Brit Virgin-szigetek	4991	44	Örményország	3604
20	Libanon	4960	45	Franciaország	3572
21	Mongólia	4740	46	Bulgária	3566
22	Kazahsztán	4693	47	Csehország	3552
23	Norvégia	4629	48	Hollandia	3545
24	Izrael	4598	49	Olaszország	3498
25	Svédország	4577	50	Portugália	3437

Forrás: Global Education Digest 2009 UNESCO alapján, saját számítás.

3. táblázat: Oklevelet szerzett hallgatók száma képzési szintenként, valamennyi tagozaton együtt, Magyarország

	Felsőfokú szakképzés	Főiskolai oklevél	Alapképzési (BA/BSc) oklevél	Egyetemi és mester (MA/MSc) oklevél	Szakirányú továbbképzés	PhD, DLA	Összesen	Részidős képzés (%)
2001	611	30584	0	16852	8452	793	57292	45,7
2002	981	32155	0	18350	8889	983	61358	47,2
2003	1304	33099	0	19713	10457	1067	65640	48,1
2004	1688	33650	0	19864	8825	893	64920	47,8
2005	1799	37974	0	19188	10339	1069	70369	50,1
2006	2266	34621	0	18493	9500	1012	65892	50,8
2007	2231	32966	154	18338	8608	1059	63356	49,9
2008	2402	31151	594	17445	6774	1141	59507	46,7

 Forrás: http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs08_fm
4. táblázat: A 15–74 éves foglalkoztatottak között a különböző iskolai végzettségűek aránya, Magyarország

	Alapfokú	Középfokú (érettségi nélkül)	Középfokú (érettségivel)	Felsőfokú	Összesen
1992	29,1	26,8	29,7	14,5	100,0
1993	27,3	27,7	30,1	14,9	100,0
1994	25,2	29,6	30,6	14,7	100,0
1995	23,7	30,2	30,7	15,4	100,0
1996	22,6	30,5	30,7	16,2	100,0
1997	22,3	31,0	31,6	15,1	100,0
1998	21,7	30,6	31,4	16,3	100,0
1999	18,6	31,9	33,0	16,5	100,0
2000	17,4	32,3	33,0	17,3	100,0
2001	17,2	33,0	32,5	17,3	100,0
2002	16,4	33,3	32,7	17,6	100,0
2003	15,1	32,2	33,8	18,9	100,0
2004	14,3	31,3	33,6	20,8	100,0
2005	14,1	31,4	33,3	21,2	100,0
2006	13,2	31,6	33,7	21,4	100,0
2007	12,6	31,8	33,9	21,6	100,0
2008	12,5	30,7	33,7	23,1	100,0

 Forrás: 1998–2008: *Társadalmi jellemzők és ellátórendszerek 2008*. KSH, Budapest, 2009; 1992–1997: *A munkaerő-felmérés regionális idősorai*. KSH, Budapest, 2006. adatai alapján saját számítás.



5. táblázat: A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya

Ország	A 25 éves és idő- sebb népességből felsőfokú (ISCED 5 és 6) végzettségű ¹	25–64 éves népességből felsőfokú (IS- CED5 és 6) végzettségű ²	B típusú fel- sőoktatási végzettség a 25–64 évesek között ⁴	A típusú és tudományos felsőoktatási végzettség	Előző kettő együtt	Egy főre jutó GDP ³ (PPP US\$) 2007
	2007	2006	2007			
1 Izrael	39,7		15,2	28,3	43,5	26 315
2 Kanada	38,2		23,7	24,6	48,3	35 812
3 Fehéroroszország ⁵	38,0					10 841
4 Ukrajna	38,0					6 914
5 Oroszország			33,5	20,8	54,3	14 690
6 USA	36,2		9,4	30,9	40,3	45 592
7 Egy. Királyság		30,7	9,1	22,7	31,8	35 130
8 Norvégia	31,7	33,6	2,4	31,9	34,3	53 433
9 Dánia	30,3	34,7	6,7	25,5	32,2	36 130
10 Finnország	30,3	35,1	15,4	20,9	36,3	34 526
11 Japán	30,0		17,9	23,1	41,0	33 632
12 Izland	27,6	29,5	3,7	26,1	29,8	35 742
13 Észtország	27,5	33,3	11,1	22,2	33,3	20 361
14 Svédország	27,0	30,5	8,7	22,6	31,3	36 712
15 Belgium	26,8	31,8	18,1	14,0	32,1	34 935
16 Írország	26,4	30,8	11,1	21,1	32,2	44 613
17 Svájc	26,2		10,0	21,3	31,3	40 658
18 Ausztrália			9,6	24,1	33,7	34 923
19 Hollandia	26,0	39,5	1,7	29,1	30,8	38 694
20 Új-Zéland	25,9		15,7	25,3	41,0	27 336
21 Grúzia	25,8					4 662
22 Litvánia	25,7	26,8				17 575
23 Ciprus	24,9	30,5				24 789
24 Kajmán szigetek	23,8					
25 Spanyolország	23,6	29,9	9,0	20,0	29,0	31 560
26 Korea (Rep)	23,4		10,2	24,4	34,6	24 801
27 Görögország	23,3	21,5	7,4	15,4	22,8	28 517
28 Németország	21,4	23,9	8,7	15,6	24,3	34 401
29 Luxemburg	21,3	24,0	8,8	17,7	26,5	79 485
30 Qatar	20,9					74 882
31 Örményország	20,4					5 693
32 Lettország	20,3	21,1				16 377
33 Franciaország	19,8	25,5	10,9	15,9	26,8	33 674
34 Szingapúr	19,6					
35 Lengyelország		17,9		18,7	18,7	15 987
36 Palesztin Aut. Ter.	18,4					
37 Bulgária	18,0	21,9				11 222
38 Anguilla	17,1					
39 Argentína	17,1					13 238
40 Peru	16,3					7 836

Ország	A 25 éves és idősebb népességből felsőfokú (ISCED 5 és 6) végzettségű ¹	25–64 éves népességből felsőfokú (ISCED 5 és 6) végzettségű ²	B típusú felsőoktatási végzettség	A típusú és felsőoktatási végzettség	Előző kettő együtt	Egy főre jutó GDP ³ (PPP US\$) 2007
	2007	2006	a 25–64 évesek között ⁴			
41 Andorra	16,1					41 235
42 Montenegró	16,1					11 699
43 Szlovákia		14,5	0,7	13,3	14,0	20 076
44 Ausztria	15,9	17,6				37 370
45 Hong-Kong	15,2					42 306
46 Chile			2,8	10,3	13,1	13 880
47 Kosta Rika	15,0					
48 Szlovénia		21,4	10,6	11,7	22,3	26 753
49 Kirgizisztán	14,9					2 006
50 Mexikó	14,9		1,0	14,9	15,9	14 104
51 Szaudi-Arábia	14,9					22 935
52 Magyarország	14,7	17,7		17,7	17,7	18 755
53 Kazahsztán	14,4					10 863
54 Bolívia	14,0					4 206
55 Horvátország	13,9	16,3				16 027
56 Azerbajdzsán	13,3		7,2	10,4	17,6	7 851
57 Venezuela	12,8					12 156
58 Makaó	12,6					
59 Csehország	12,5	13,5		13,7	13,7	24 144
60 Mongólia	12,2					3 236
61 Törökország				10,8	10,8	12 955
62 Bahrain	11,2					29 723
63 Portugália	11,2	13,5		13,7	13,7	22 765
64 Belize	10,9					6 734
65 Málta	10,8	12,0				23 080
66 El Salvador	10,6					5 804
67 Tádzsikisztán	10,6					1 753
68 Panama	10,4					11 391
69 Olaszország	10,1	12,9	0,5	13,0	13,5	30 353
70 Kolumbia	9,7					

1 Global Education Digest 2009 UNESCO-UIS 2009.

2 Forrás: Az egész életen át tartó tanulás megvalósítása a tudás, a kreativitás és az innováció fejlesztése érdekében. A Tanács és a Bizottság 2008. évi közös időközi jelentése az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram megvalósításáról Európai Közösségek Bizottsága Brüsszel, 12.11.2007 COM(2007) 703.

3 Forrás: <http://hdr.undp.org/en/statistics/data/>

4 Forrás: Education at a Glance 2009 OECD Paris 2009.

5 Forrás http://www.austria.belembassy.org/dee/economy_belarus_en/

A FELSŐFOKÚ VÉGZETTSÉGŰEK STÁTUS-INKONZISZTENCIÁJA

In memoriam Angelusz Róbert

ATANULMÁNY EGY TÖBBDIMENZIÓS ELEMZÉS lehetőségét szeretné bemutatni, egy eddig – tudomásunk szerint – sehol nem használt módszer alkalmazásával.¹

A probléma

Nem kétséges, hogy „a fiatal diplomások foglalkoztathatóságával gondok vannak”. Nem kétséges, hogy a fiatal diplomások – s tőlük részben függetlenül szintén nagyarányban diplomás szüleik, s a véleménybefolyásoló értelmiségre különösen nagy hatással lévő egyetemi oktatóik – gyakran megfogalmazzák, hogy a fiatal diplomások számára kevesebb a „képzettségükhöz méltó” állás, mint amennyire szükség lenne (Kertesi & Köllő 2006; Berde 2005; Varga 2006; Diplomás 2004; Galasi 2002).

Ennek a széles körben elterjedt véleménynek legalább négy tényező ad különleges fontosságot.

Az első tényező maga a rendszerváltás. Míg az államszocializmus középső időszakában a társadalmi felemelkedés útja az iskolázás volt, addig az államszocializmus utolsó korszakában a kisvállalkozói típusú gazdagodás is a társadalmi felemelkedés (részleges) útjává vált, a rendszerváltás után pedig – mint minden piaci társadalomban – a jövedelem és a vagyon jelentősége megnövekedett a társadalmi hierarchia kialakításában. Ez azt jelenti, hogy ha valaki nem kap jól fizető állást diploma után, (azaz, hogy ha az erőfeszítéssel és munkaórákkal növelt iskolázottsági *tőke* túlságosan lassan fordítható vissza jövedelemmé vagy vagyonná) ma kevésbé vigasztalódik azzal, hogy szimbolikus tőkéje növekedett, kapcsolati hálója kiterjedt. Dominánssá válhat egy olyan életérzés, hogy ha a fiatal *jövedelmét vagy vagyonát* vállalkozási tevékenységgel, vagy egyszerűen alkalmazottként végzett munkával növelte *volna*, előbbre tartana a társadalmi ranglétrán, mint a főiskola, egyetem elvégzésével.

A második tényező a *felsőoktatás tömegesedése*. Minthogy a jelenleg 25 évesek sokkal magasabb arányban rendelkeznek egyetemi diplomával, mint a 35 vagy 45 évesek, joggal támadhat az a benyomás, hogy a fiatal diplomások azért nem tudnak jól elhelyezkedni, mert egyszerűen túl sokan vannak. Ez felveti annak a társadalmi hipotézisét, hogy a jelen helyzet egy kormányzati ballépés, „rossz tervezés” következménye: a felsőoktatás kinyitása, a hallgatók tömeges beengedése az egyetemre illetve az új egyetemek megnyitása vezetett ehhez a diplomás túltermeléshez.

¹ A tanulmány a Microsoft Unlimited Potential és az OTKA támogatásával folyó kutatásokra támaszkodik.

Köszönet az első kritikus olvasónak Biró Zsuzsanna Hannának és a cikket baráti szívességgként megjegyzésekkel segítő Csákó Mihálynak.

A harmadik tényező, hogy a jelenlegi fiatalok között sokkal több, aki nemcsak munkát és időt, de *pénzt is fektetett* felsőoktatási tanulmányaiba, a tandíj és költségtérítés 1990 utáni megjelenése, illetve a tankönyvköltségek és lakhatási költségek növekedése következtében – összehasonlítva az 1990 előtt diplomázottakkal. Míg az ingyenes felsőoktatás viszonyai között a „feleslegesnek bizonyuló diploma” csak a tanulásba befektetett munka és idő elvesztését, s az elmaradt keresetet jelentette, e nemzedék (és e nemzedék szülei) számára anyagilag is sokkal megragadhatóbbá vált az áldozat. (Ennek következtében e nemzedékben a be nem jött számítást nyilván kevésbé el-lensúlyozza az a korábban gyakran elhangzó érv, hogy „ha nem is keres annyit, mint érettségi után azonnal dolgozni kezdő gimnáziumi osztálytársai, legalább egyetemi éveit alatt jól érezte magát – legalább egyetemi éveit érdeklődésének megfelelő dolgokkal foglalkozhatott – legalább meghosszabbíthatta gyermekkorát”.)

A negyedik tényező a *felsőoktatási reform*, illetve „Bologna”. Egész pontosan az az effektus, hogy a kredittranszfer, a diplomamelléklet munkaerő-piaci haszna (még?) nem igazán érzékelhető – a képzések két-ciklusúvá válásának hatása viszont igen. Az egyes diplomák mögött álló tényleges képzettségek korábban mindenképpen fokozatosan, lassan változtak, ezzel szemben úgy a BA/BSc-k, mint az MA/MSc-k radikálisan másféle képezettséget, tudásokat jelentenek, mint korábban a történetileg kialakult főiskolai és egyetemi végzettségek. S a közvélemény ennek is jelentőséget tulajdonít, amikor konstatálja a romló elhelyezkedési esélyeket.

A tanulmány eredetileg ezeket a megfigyeléseket, vagy életérzéseket kívánta objektív mutatókkal tesztelni – látni fogjuk, hogy egy szisztematikus, többdimenziós elemzés messze meghaladta volna a lehetséges terjedelmi keretet, tehát inkább csak elemzési irányokat vázolunk fel.

1) A fiatal diplomások *jelenlegi* munkaerő-piaci helyzetét célszerű lenne összehasonlítani a diplomások átlagos helyzetével és a diplomások más meghatározható csoportjainak helyzetével is, hogy megállapíthassuk, mennyire kirívóak a fiatal diplomások elhelyezkedési gondjai.

2) Érdemes lenne *időtengelyen* megvizsgálnunk, hogy a többi diplomás helyzetét hogyan érintik a munkaerő-piaci folyamatok, azaz specifikusan a fiatal diplomásokat fogadja rosszul a munkaerőpiac, vagy általában egyre rosszabbul fogadja a diplomásokat, s mivel a fiatalok keresnek *egyidejűleg* tömegesen állást, s nem a középkorúak, ebből a fiatalok nehézségei látványosabbak.

3) Ha a fiatal diplomások helyzetét összehasonlíthatnánk a diploma nélküli munkaerő-piaci kezdőkkel, megállapíthatnánk, hogy mennyire jellemez *mindenkit*, hogy a munkaerő-piaci hierarchiában „lejjebb kezd”, mint ahova a „papírja szól”.

4) Ha megvizsgáljuk a fiatal diplomások rendszerváltás utáni, *de tömegesedés előtti* helyzetét kiderülhet, hogy mennyire a modern kapitalizmus jellemzője *általában*, hogy van egy „sorbanállási idő”, ami a diplomakonvizstens pozíciók eléréséhez szükséges.

5) Ha megvizsgáljuk a fiatal diplomások *rendszerváltás előtti*, tervgazdaságbéli helyzetét kiderül, hogy mennyire a modern gazdaság jellemzője *általában* ez a bi-



zonyos „sorbanállási idő”. De ezt a vizsgálatot kiterjeszthetjük akár az 1945 előtti időszakra is, hiszen történetileg is ismert volt a rendes tanári státusra helyettes tanári státusban várakozó fiatalember, a fizetés nélkül alkalmazott (de a majdan megüresedő állásra előjogokat szerző) Hóman-boy alakja éppúgy, mint a hólapátoló diplomásé.

6) Igen fontos, hogy nemcsak a munkaerőpiac hozza létre az inkonzisztenciát, hanem a „történelem egésze”: a 20. századi magyar (és egyetemes) történelem bizonyítja, hogy képzettségüknél alacsonyabb pozícióba kerülhettek (sőt fizikailag meggyilkoltattak) diplomások, még akkor is, hogyha pozícióikat csak alacsonyabb képzettségűekkel lehetett feltölteni, azok közül, akiknek politikai meggyőződése, etnikai, vallási, vagy „faji” háttere ellen nem emelt kifogást a mindenkori kormányzat. *Ez a mozzanat csak látszólag idegen a témától*, hiszen a huszadik századi értelmiségi munkaerőpiac legfontosabb szereplője a diplomások egy részét alkalmazó, más részük alkalmazási feltételeit rendeletekben és törvényekben megszabó állam. S nem kétséges, hogy minden állam működésében szétválaszthatatlanul összekeverednek a gazdaságpolitikai és (az egyes rétegeknek, csoportoknak kedvezni kívánó, réteghelyzetüket akár adóbevételi veszteségek árán is növelni akaró) társadalompolitikai célok. A diplomások munkaerő-piacát sokkal nagyobb mértékben befolyásolja az állam mindkét vonása, mint a többi képzettségi csoportét.

* * *

Ha a problémákat operacionalizálni akarjuk, akkor tulajdonképpen minden egyes csoportnál a végzettség és a foglalkozás közötti *kongruencia* illetve *státuskonzisztencia* mértékét kell meghatároznunk (Kolosi 1987).

A státus-inkonzisztencia *élménye* az esetek nagy részében nem zárható ki teljesen. Ha egy középiskolai biológiatanári diplomával rendelkező személy középiskolai biológia-tanári állást kap, akkor makroszociológiai szempontból státuskonzisztens, s kongruens ugyan, de ő könnyen élheti ezt meg státus-inkonzisztenciának, hiszen helyzetét egy finomabb skálán ítéli meg: vélhetőleg ismer önmagánál rosszabb jellepekkel végzett évfolyamtársat, aki rangosabb gimnáziumban kapott állást, aki valamivel többet keres, vagy éppen nagyobb szertár fölött diszponál... Míg tehát mikroszociológiai értelemben minden munkahely egyedi, s minden egyes személy elhelyezkedik valahogy a végzettek virtuális rangsorában is, makroszociológiai értelemben mégis csak a szerint tudjuk a státus-inkonzisztencia skálán elhelyezni az embereket, hogy az általuk betöltött foglalkozás, *más* foglalkozásokkal összehasonlítva, mennyire számít rangosnak, diplomájukhoz adekvátnak.

A kongruencia vizsgálatok alaphipotézise szerint egy képzettségnek „megfelel” valamilyen konkrét foglalkozás, állás. Az 1960-as, 1970-es és 1980-as népszámlálás foglalkozási nagycsoportokkal vetette össze a képzettségeket, azt vizsgálta, hogy a diplomások szellemi pályán vannak-e, s hogy abban az ágazatban-e, ahova a képzettségük szól. Ez a makromegközelítés azt jelezte, hogy történelmileg változó, hogy a diplomások milyen arányban mentek fizikai munkakörbe. 1960-ban

még a jogi végzettségűek között volt magas (14 százalék) a fizikai dolgozók aránya, ami vélhetőleg azzal függ össze, hogy a Horthy-korszakban képzett igen nagyszámú jogászból többen kötődtek a politikai hatalmi struktúrákhoz, mint a tanárok, orvosok, vagy mérnökök közül, így többen kerültek az 1945 (illetve 1948) után állásukat veszítették, illetve kitelepítettek közé is. 1980-ra a helyzet megváltozott: elsősorban anyagi okokból (pénzkeresési megfontolásból, kihasználva az ipari kisvállalkozások adta jövedelemszerzési lehetőségeket, vagy éppen a korszak közbeszédében előszeretettel emlegetett borraivalós szakmákat, pl. a benzinkútkezelést) kerültek a diplomások fizikai pályára (ebből következően a férfiak inkább, mint a nők), de az arányok elmaradtak az 1960-astól. A szellemi pályákon belül is mérték a kongruenciát (tehát az ágazati megfelelést), s úgy találták, hogy a befejezett felsőfokú végzettséggel rendelkezőknek 69,8 százaléka végzettségének megfelelő foglalkozást űzött, 9,4 százalék részben és 20,8 százalék egyáltalán nem megfelelő foglalkozással rendelkezett (*A befejezett... 1984; Szűcs 1986*).

A státuskongruencia népszámlálási mérése azt az előfeltevést hordozza, hogy a diplomások akkor vannak a „helyükön”, hogyha a képzettségüknek megfelelő ágazatban szellemi munkát látnak el. Ez az elképzelés azonban legalább két dolgot nem vesz figyelembe. Az egyik az, hogy a diploma nem olyan, mint a szűk profilú szakmunkás bizonyítvány, tehát a diplomaszerezés során megszerzett ismeretek, készségek, társadalmi kapcsolatok kifejezetten képessé teszik a diplomást arra, hogy szűkebb szakterületén kívül, de mégis viszonylag jó állásban helyezkedjen el. A másik figyelmen kívül hagyott tény, hogy az ún. szellemi munkák jelentős része ügyviteli foglalkozás, valójában egyáltalán nem igényel diplomát, s ténylegesen is tömegesen töltik be azokat pl. érettségizett nők. Ha egy diplomás ilyen állást kap egy vállalatnál, vagy az államigazgatásban, biztosan túlképzettnek fogja tekinteni magát, s a környezete is őt.

A státuskonzisztencia mérése érdekében tehát az állásokat ágazattól függetlenül kell diplomaadekvát állásoknak minősítenünk.

Ideáltipikus értelemben státuskonzisztens az a személy, aki olyan állást tud szerezni, ami az állások-foglalkozások „rangsorában” pontosan ugyanoda esik, ahová a diplomája a diplomák rangsorában. Aki olyan állást kap, ami ennél gyengébb helyezést ér el, az státusinkonzisztens helyzetbe kerül, munkaköréhez képest „túlképzett” munkavállalóként tekint magára.

Természetesen ezen az inkonzisztencián/túlképzettségen belül több variáció lehetséges.

1) Az adott ágazatba vágó minden állás adekvát diplomásokkal van betöltve. Ebben az esetben a munkavállaló részben a szféra növekedésében, a nyugdíjazásokban, a pozícióban lévők által elkövetett hibákban stb. reménykedhet; státus-inkonzisztenciájának megjelenési formája, hogy addig alacsonyabb pozícióban kénytelen „várakozni”. Ennek tipikus esete a közjegyzői pozíció, hiszen minden közjegyzőaspiráns rendelkezik megfelelő szakdiplomával, de mivel meghatározott számú közjegyzői állás van, a pályára megfelelő szakvizsgákkal megérkezők kénytelenek „várakozni”.



2) Az adott ágazatban az idősebbek még megfelelő szakirányú diploma nélkül tölthetik be pozíciókat (esetleg azért mert megfelelő képzés még nem is volt, amikor az adott ágazat Magyarországon teret nyert). A státus-inkonzisztencia ez esetben abban nyilvánul meg, hogy a fiatal ember által betöltött pozíciót *mások még diploma nélkül tölthették be, s ma is pozícióban vannak*. A terület „professzionizálódása” azonban a történelmi idő előrehaladásával folyamatos, „a státus-inkonzisztencia” tehát csökken: a pozícióba ma már csak fiatal diplomások kerülnek, az öregek fokozatos kilépésével magától megszűnik. Nagyjából ez történt a 20. század végére a tanítói állással, az idősebb – középfokú tanítói képesítéssel rendelkező – tanítók nyugdíjba mentek, s elvileg már csak a törvény által előírt főiskolai képesítéssel rendelkezők kerülhettek tanítói pozícióba...

3) Az adott pozíció folyamatosan töltődik mind diplomásokkal, mind nem diplomásokkal, az inkonzisztencia folyamatosan újratermelődő jelenség. Erre példa a magánnyelvtanári állás, melynek soraiba újra és újra belépnek az adott nyelvet jól beszélő, de tanári képesítéssel nem rendelkező emberek.

4) A pozíció vagy a pozíció megnevezése fiktív aggregátum. Azaz vagy arról van szó, hogy a foglalkozás betöltői pontosan számon tartják, ki tölti be diplomával és ki anélkül a pozíciót, és a tényleges munkavégzés, feladatok, jövedelem, presztízs ehhez igazodik, vagy pedig arról, hogy a foglalkozás/pozíció társadalmi rangját valamiféle képzettségtől, szakértelemtől teljesen független dolog szabályozza. Például ha valaki bérháztulajdonos az 1930-as évek Budapestjén, akkor a tulajdon és az éves jövedelem nagysága szerint tartozik magasabb vagy alacsonyabb társadalmi csoporthoz, s ehhez semmi köze a képzettségének, életkorának, munkakapacitásának stb.

* * *

Mindezeket a vizsgálatokat csak olyan céladatbázisok segítségével lehetne elvégezni, melyek *pontosan* tartalmazzák az egyetemi diplomaszerezés időpontját, a diploma irányát és eredményét, a foglalkozási pozíció egészen pontos leírását – ráadásul mindezt több történelmi időpontban.

Ilyen adatbázisok legfeljebb az életrajzi lexikonok, Ki-kicsodák, ezek esetében bízhatunk ugyanis abban, hogy a diploma iránya, a diplomaszerezés helye mellett az első pozíció is megneveztetik. A Ki-kicsodák használatával szemben ugyanakkor súlyos ellenérv, hogy semmilyen értelemben nem reprezentálják egy meghatározott időszak diplomásainak egészét, csak közülük a „leghíresebbeket”. Természetesen joggal feltételezhető, hogy a később híressé váló értelmiségieknek már a családi háttere sem tipikus, s azzal a rész-elittel, melynek később tagjává válnak, már hallgatókorukban intenzívebb kapcsolatot ápoltak, mint az átlag.

Ezért a kínálózó lehetőségek² ellenére a lexikonok használatától végül is eltekintünk.

² Karády Viktorral közösen épített elitadatbázisunkat vizsgáltam meg ebből a célból.

A szociológiai rétegfelvételek számos alapvető elemzést tartalmaznak,³ de közvetlenül nem tudjuk most használni őket, mert 1) nem tudunk az egyes rétegfelvételekhez szisztematikusan hozzárendelni 10–20 évvel előbbi/későbbi felvételt 2) nem mindig állnak rendelkezésre korcsoportos adatok 3) a felvételek épp azokról nem szólnak, akik most minket a leginkább érdekelnének, azaz a nem jogászként elhelyezkedett jogi diplomásokról, nem mérnökként elhelyezkedett mérnöki diplomásokról.

A fiatal diplomások elhelyezkedési esélyeiről *általános* – tehát ágazat független – képet kellene, hogy formáljunk, s úgy, hogy azt 10–20 évvel korábbi állapotokkal hasonlíthassuk össze. A betöltött foglalkozás „minősítéséhez” tehát – hacsak nem akarunk elveszni a végtelen sokszínűség részleteiben – kell találnunk egy korokon átnyúló mutatót.⁴

A foglalkozások presztízssorrendje társadalmi rendszerektől és történelmi időtől meglepő mértékben független (*Treiman 1998*), de – tudásunk szerint – sehol nem létezik olyan lista, mely az „összes” foglalkozást sorba állítaná ilyen szempontból.⁵ Márpedig az igazi kérdés ez esetben nem az, hogy a géplakatosnak kisebb a presztízse, mint a mérnöknek, hanem az, hogy a különféle műszaki vagy gazdasági értelmiségi foglalkozásokat *egymással* összehasonlítva milyen sorrendeket tudunk alkotni.⁶

Ráadásul a foglalkozások presztízssorrendjét abból a speciális szempontból akarjuk most megalkotni, hogy mennyire tűnik az vélhetőleg kívánatosnak egy friss diplomás számára – ez pedig nem lehet egyszerűen a jövedelem sem.⁷

Ez alkalommal tehát célszerűnek tartottuk, hogy nem a foglalkozásokkal kapcsolatos ösztársadalmi vélemények szerint alkossuk meg a foglalkozások rangsorát, hanem abból induljunk ki, hogy egy diplomás fiatal átlagosan elégedettebb, hogyha olyan állást tölt be, melyet *általában* diplomások töltenek be. És fordítva: minél nagyobb egy szakmában a nem diplomások aránya, annál kisebb a vonzereje a friss diplomások számára.

3 E vizsgáldások olyan számosak, hogy most csak a *Szociológiai és a Statisztikai Szemle* c. folyóiratokban tökröződő vizsgálatokat említjük meg, időrendben: *Akszentievics 1972; Huszár 1974; Bánlaky, Solymosi & Kérészné 1975; Háber 1975; Katona 1975; Kepecs & Klinger 1975; Angelusz, Balogh, Körmendi, Léderer & Székelyi 1977; Andics 1979; Molnárné 1984; Balázs & Lengyel 1983; Angelusz 1986; Bóday 1986; Békés 1986; Solymosi & Székelyi 1987; Hrubos 1987; Felek 1988*. Reprezentatív továbbá két tanulmánygyűjtemény: *Huszár 1978; Huszár 1986*.

4 Mínt hogy a foglalkozások minősítésének célja, hogy a foglalkozásokat elhelyezzük valamiféle skálán, eleve figyelmen kívül kell hagynunk azokat az operacionalizációkat, melyek funkcionista vagy organikus társadalomelméletekből indulnak ki, s eleve csak azok az operacionalizációk jöhetnek szóba, melyek a társadalmat – foglalkozás szerint is – hierarchizálnak látják, s megkülönböztetnek „felsőbb” és „alsóbb” társadalmi csoportokat.

5 A Kulcsár Rózsa vezetett kutatás a 156 foglalkozással kapcsolatban állapította meg, hogy 1983 és 1988 között az értelmiségi foglalkozások presztízse nőtt, s számos fizikaié csökkent, de ez nem segít az értelmiségié számára egyáltalán „szóba jövő” foglalkozások presztízisének mérlegeléskor (*Kulcsár 1990*).

6 A diplomások körén kívüli rétegződésmodell jellegű rangsorokat állapított meg Kemény és Kozák a csepeleli munkások, valamint Pest megye munkásai között; mobilitási szempontok alapján a statisztikai szakmacsoportok szintjén pedig Csákö és Liskó (*Kemény & Kozák é. n.; Csákö & Liskó 1978*).

7 A szépirodalom, a filmművészet stb. gyakran foglalkozott ugyan azzal, hogy diplomások magasabb jövedelem kedvéért nem diplomás foglalkozást töltenek be – de ezt minden esetben egyfajta társadalmi válságtünetként kívánta megjeleníteni – s nincs okunk feltételezni, hogy a közvéleményben ez ne így jelenne meg.



Státusz-inkonzisztencia tíz és negyven évvel ezelőtt

Annak bemutatására, hogy a diplomások aránya mennyiben alkalmas a foglalkozások tömeges minősítésére, vizsgáljuk meg a 90-es évek végi helyzetet a TÁRKI Omnibusz adatbázisokból általunk e célból összeillesztett közel százezres minta segítségével.⁸

Első lépésként megvizsgáltuk az egyes foglalkozásokhoz tartozók iskolázottsági összetételét (1. táblázat). Minden foglalkozáshoz (minden FEOR⁹ számhoz) egy 0 és 1 közötti számot rendeltünk hozzá, mely azt mutatja, hogy az adott foglalkozáshoz tartozók körében a teljes népességben mekkora arányban találunk diplomásokat – ezt mutatja az 1. táblázat utolsó oszlopa.

1. táblázat: Három részlet az egyes foglalkozásokhoz tartozók iskolázottságáról, 2000

FEOR	Nem járt iskolába	Keve- sebb mint 8 ált.	8 ál- nos	Szak- mun- kás- képző	Kő- zépis- kolai	Főis- kolai diplo- ma	Egye- temi diplo- ma	N	A felsőfokú végzettségűek arányából alkotott mutató
8311 Mezőgazdasági vontató- vezető		16,1	49,6	31,6	2,8			361	0,00
7335 Cipész, cipőkészítő, -javító		8,8	35,0	47,0	9,1			351	0,00
7113 Vájár, segédvájár		17,0	24,9	52,7	5,3			241	0,00
...									
3525 Nyomozó, magánnyomozó			4,5	18,2	27,2	40,9	9,1	22	0,50
1322 Ipari részegység vezetője		0,2	4,3	7,5	37,6	27,2	23,1	415	0,50
1323 Építőipari részegység vezetője		1,1	2,2	4,4	41,2	31,1	20,0	90	0,51
1421 Üzleti szolgáltatási kis- szervezet vezetője			1,4	13,6	33,5	34,3	17,1	140	0,51
...									
2122 Közlekedési mérnök						57,1	42,9	21	1,00
2547 Pszichológus						11,8	88,2	17	1,00
2147 Matematikus						25,0	75,0	16	1,00
2148 Biológus, botanikus, zoológus, ökológus						7,7	92,3	13	1,00
2221 Közegészségügyi felügyelő						84,6	15,4	13	1,00
2211 Általános orvos							100,0	74	1,00
2535 Ügyvéd							100,0	54	1,00
2213 Fogorvos							100,0	22	1,00
Teljes	0,3	9,5	23,8	27,7	26,4	7,9	4,3	77512	0,12

Megjegyzés: A közölhetetlen méretű táblázatból a három részletet úgy választottuk ki, hogy az iskolázottsági presztízssorrendbe állított foglalkozások alsó, középső és felső sávjából is mutasson néhány foglalkozást – a módszer érzékeltetése céljából.

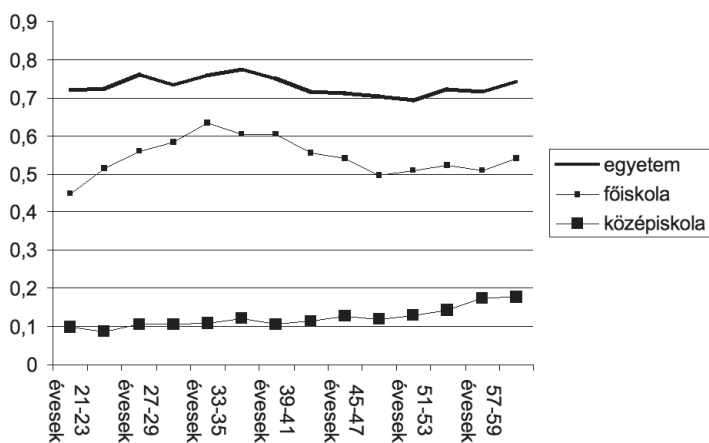
8 A TÁRKI adatbankban a következő 1997 és 2003 közötti omnibusz felvételek ezek: TDATA-D27; TDATA-D29; TDATA-D30; TDATA-D31; TDATA-D77; TDATA-D58; TDATA-D63; TDATA-D72; TDATA-D73; TDATA-D74; TDATA-D85; TDATA-D89; TDATA-E09; TDATA-D93; TDATA-D94; TDATA-D95; TDATA-D96; TDATA-D97; TDATA-E07; TDATA-D48; TDATA-E08; TDATA-E14; TDATA-E35; TDATA-E36; TDATA-E16; TDATA-E18; TDATA-E21; TDATA-E23; TDATA-E24; TDATA-E26;

Ezáltal a foglalkozásváltozót *lineáris* alakítottuk, minden foglalkozás értéke annyi lesz, amennyi az adott foglalkozást betöltők körében a diplomások aránya. Ennek az értéknek a segítségével a különféle életkori, ágazati, lakóhelyi, iskolázottsági csoportok „átlagos foglalkozási pozícióját” kiszámíthatóvá tehetjük!

Ezt követően kiszámoljuk, hogy az egyes iskolázottsági csoportok által betöltött foglalkozások „értéke” átlagosan mennyi. Nyilvánvaló, hogy az egyetemi diplomásoknál magasabb értéket kapunk, mint a főiskolai diplomásoknál – de a középiskolai végzettségűek értéke sem lehet nulla, hiszen az egyes foglalkozások „értéke” éppen azért lett alacsonyabb egynél, mert a foglalkozást valamekkora arányban középiskolai végzettségű emberek töltik be ténylegesen. Tehát a középiskolai végzettségűek között is vannak olyanok, akik olyan foglalkozásokat töltenek be, amelyek részben főiskolai végzettségűek által betöltött foglalkozások. Ezt követően megvizsgáljuk, hogy ez az átlagérték korcsoportról korcsoportra hogyan változik.

Ugyan csábító lenne annak vizsgálata is, hogy a még érettségivel sem rendelkező személyek közül a fiatalabbak nagyobb, vagy kisebb eséllyel jutnak olyan pozíciókhoz, amiket a *főiskolai végzettségűek arányával lehet jellemezni*, ettől ez alkalommal eltekintünk, s az adatokat csak a három felső iskolázottsági csoportra mutatjuk be. Az ezt szemléletessé tevő grafikonból pedig kiiktattuk az összehasonlítást megzavaró nyugdíjkorhatár fölötti korcsoportokat (1. ábra).

1. ábra: A különböző magasabb végzettségű korcsoportok által betöltött foglalkozások abszolút iskolázottsági-presztízs értéke, 2000



Forrás: <http://nagypetertibor.uni.hu/t/10107.xls>

TDATA-E29; TDATA-E32; TDATA-E37; TDATA-E46; TDATA-E95; TDATA-E98a; TDATA-E98b; TDATA-E98c; TDATA-F06; TDATA-E50; TDATA-E54; TDATA-E57; TDATA-E61; TDATA-E76; TDATA-E78; TDATA-E82; TDATA-E84; TDATA-F17; TDATA-F56; TDATA-F59. A közel 100000-s aggregátumban 69790 személyre nézve van érvényes FEOR adat. <http://nagypetertibor.uni.hu/t/10105.xls>, <http://nagypetertibor.uni.hu/10106.xls>

9 A Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszerében bekövetkezett kisebb változásokat az adatbázisban átvezettük.



2. táblázat: Részlet az egyes életkori csoportokhoz és egyes iskolázottsági csoportokhoz tartozók által elért átlagos foglalkozási pozíciókat bemutató táblázatból, 2000

Korcsoportok	Egyetemi végzettségűek	N	Szórás	Főiskolai végzettségűek	N	Szórás	Középiskolai végzettségűek	N	Szórás
21-23 éves	0,72	12	0,33	0,45	126	0,37	0,10	940	0,16
24-26 éves	0,72	114	0,31	0,51	370	0,37	0,09	1130	0,14
27-29 éves	0,76	199	0,28	0,56	373	0,35	0,11	1038	0,16
30-32 éves	0,73	163	0,31	0,58	404	0,35	0,11	1044	0,15
33-35 éves	0,76	168	0,29	0,63	356	0,34	0,11	1095	0,15
36-38 éves	0,77	169	0,28	0,60	367	0,35	0,12	943	0,17
39-41 éves	0,75	175	0,29	0,60	416	0,34	0,10	953	0,15
42-44 éves	0,72	195	0,31	0,56	392	0,34	0,11	1059	0,15
45-47 éves	0,71	246	0,30	0,54	483	0,34	0,13	1241	0,16
48-50 éves	0,70	212	0,29	0,50	429	0,34	0,12	1121	0,15
51-53 éves	0,69	250	0,32	0,51	405	0,34	0,13	1078	0,17
54-56 éves	0,72	270	0,29	0,52	390	0,33	0,14	879	0,18
57-59 éves	0,71	246	0,29	0,51	371	0,34	0,18	778	0,20
60-62 éves	0,74	119	0,28	0,54	188	0,32	0,18	445	0,20
63-65 éves	0,74	106	0,27	0,56	134	0,33	0,21	395	0,23
66-68 éves	0,73	112	0,27	0,56	116	0,34	0,22	318	0,23
69-71 éves	0,74	121	0,28	0,60	123	0,32	0,19	322	0,21
72-74 éves	0,75	79	0,27	0,57	110	0,32	0,21	223	0,23
75-77 éves	0,71	63	0,29	0,55	64	0,32	0,21	183	0,23
78-80 éves	0,75	36	0,29	0,61	53	0,34	0,23	146	0,23
81-83 éves	0,69	29	0,27	0,60	26	0,37	0,22	62	0,24
84-86 éves	0,60	19	0,35	0,65	20	0,32	0,24	28	0,28
87-89 éves	0,75	12	0,25	0,59	7	0,40	0,14	18	0,21

Az 1. ábra világosan mutatja, hogy amennyiben a foglalkozások *értékét* a felsőfokú végzettségűek aránya segítségével minősítjük, akkor a fiatal egyetemi diplomások kissé rosszabb pozíciót töltenek be, mint a harmincas éveikben járók, viszont a negyvenes éveiket taposók foglalkozási pozíciója nem magasabb, mint az egészen fiataloké. (Az ötvenes éveik végén járók magasabb foglalkozási pozíciója vélhetőleg azzal függ össze, hogy a magasabb férfihalandóság ellenére – a nők alacsonyabb nyugdíjkorhatára miatt – e csoportban magasabb a férfidiplomások aránya, s a férfiak inkább töltenek be magasabb pozíciókat.)

Mindeme változások ellenére az egyetemi diplomával rendelkező fiatalok 0,72-es értékétől a legjobb helyzetben lévők (a 37 év körüliek) csak 0,05-tel térnek el.

Egészen más a helyzet a főiskolai végzettségűek esetében, akiknél a fiatalok *sokkal rosszabb* helyzetben vannak, mint az idősebbek, a 22 év körülieket jellemző 0,45-ös értéknél a 34 évesek értéke 0,18-cal magasabb. S noha a középkorúak körében ismét alacsonyabb értékeket látunk, a középkorúak és az idősebbek foglalkozási helyzete is következetesen jobb, mint a pályakezdőké.

A középiskolai végzettséggel rendelkezők foglalkozásainak értéke – sokkal alacsonyabb szinten – stabilitást mutat, az 55 felettiéknél emelkedő értékekre kielégítő magyarázatként szolgál, hogy e csoportban növekszik a férfiak aránya.

Az 1997–2003 közötti megfigyelési időpontban tehát e számítási módszerrel azt konstatálhatjuk, hogy *a pályakezdő diplomások valóban rosszabb helyzetben vannak az átlagnál, de ez sokkal inkább igaz a főiskolai, mint az egyetemi végzettségű pályakezdekre.* Fontos megfigyelés ugyanakkor, hogy *a legjobb helyzetben a harmincas éveikben lévők vannak, akiknek a pozíciója a negyvenes éveikben lévőkénél is jobb.* Azaz *nem mondhatjuk azt, hogy a hosszabb munkaerő-piaci jelenlét vezet magasabb pozícióhoz. Sokkal valószínűbb, hogy a most (2000 körül) 30-as éveikben lévők a rendszerváltás után a „legalkalmasabb időben” érkeztek a munkaerő-piacra, betöltötték a kívánatos pozíciókat...*¹⁰

Vessük össze ezt a megfigyelést egy lényegesen korábbival, egy olyan időszakkal, amikor a tervgazdaság még egyértelműen érvényesült. A legkorábbi személysorosan rendelkezésünkre álló adatbank a társadalom 30 évvel korábbi, azaz 1970-es állapotáról tájékoztat. Adatbázisunkban – mely a népszámlálás 2 százalékos mintája¹¹ – a foglalkozások akkori besorolása kifejezetten a népszámlálás céljára készült, nem teljesen azonos logikájú a FEOR-ral.¹² Ezért 1970-re nézve az egész eljárást újra elvégeztük, tehát a foglalkozások akkori kategóriáit keresztátlába állítottuk az iskolai végzettséggel, s az újonnan kiszámított 0 és 1 közötti értékeket rendeltük hozzá ezekhez a foglalkozásokhoz, majd ennek alapján számoltunk átlagokat. A legelső benyomás, hogy az értékek minden kategóriában alacsonyabbak, azaz minden iskolázottsági kategóriának a pontértéke alacsonyabb, mint 2000-ben. Az egyetemet végzeteknél ez a presztízserő 0,39 – míg a fentebbi ábrára pillantva azonnal láthatjuk, hogy a 2000-es érték 0,7 felett van. A főiskolát végzeteknél 0,31, az egyéb felsőfokot végzeteknél 0,18, míg a középiskolát végzeteknél csak 0,07 az 1970-es érték. A felsőfokú végzettségűekre jellemző érték tehát lényegesen, a középiskolai végzettségűekre jellemző némiképp a 2000-es szint alatt marad. Azaz a magas iskolázottság és a foglalkozás státuskonzisztenciája 1970-ben minden szinten alacsonyabb volt, mint manapság: *sokkal jellemzőbb volt, hogy a diplomások olyan foglalkozásokat töltöttek be, melyet mások diploma nélkül...*

Ennek az inkonzisztenciának többféle oka is lehet: egyrészt úgy látszik, a nagyarányú intragenerációs iskolai mobilitás, a nagyszámú estin és levelezőn szerzett diploma ellenére, még igen sokan voltak nem felsőfokú végzettségüként aktívak azok közül, akik 1949 után vezetői pályán indultak el, másrészt néhány foglalkozás – pl.

10 Csákó – a tanulmány kézirat változatához hozzászólván – ennél a pontnál arra mutatott rá, hogy ez kétféle jelenthet, vagy, hogy a 90-es évek elején a huszonévesek előnye még látszana egy hasonló adatbázisból, vagy azt, hogy nem látszana: ebben az utóbbi esetben gyors előmenetelről kell beszélnünk. Galasi Péter pedig lektori véleményében arra mutat rá, hogy itt tulajdonképpen három időtényező szétválasztásának nehézségeiről van szó: ezek a naptári idő, az évjárat idő és az életpálya idő.

11 Társadalomkutatási Informatikai Egyesülés – *TDATA-B18: A magyarországi 1970. évi népszámlálás személy mintája.* Adatlap. Verzió: 2007-01-19. Kutatásvezető: Kepecs, József, Központi Statisztikai Hivatal.

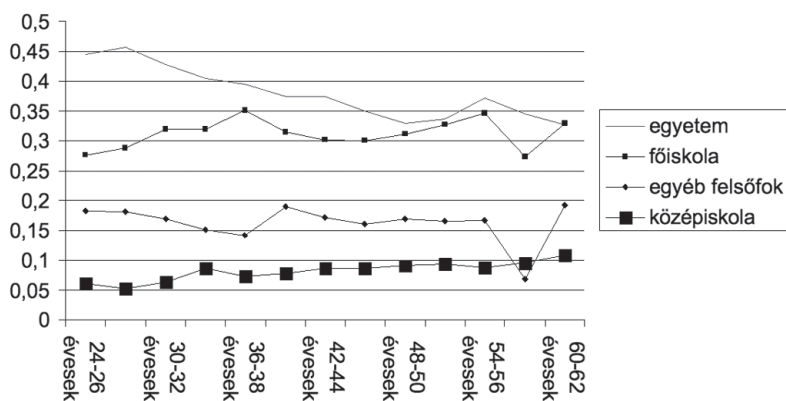
12 <http://nagypetertibor.uni.hu/t/10102.xls>



a tanítói – körében radikálisan megváltozott az elvárt iskolai végzettség. De egyes ágazatokban elképzelhető, hogy diplomáshiányról van szó.

Ez azonban még semmit nem vetít előre abból, hogy a főiskolai, illetve egyetemi diplomával rendelkezők körében mekkora a pályakezdő státusz-inkonzisztensek hátránya. A számolás eredményeképpen látványos eredményekhez jutottunk (3. táblázat, 2. ábra).¹³

2. ábra: A különböző magasabb végzettségű korcsoportok által betöltött foglalkozások abszolút iskolázottsági-presztízs értéke, 1970



Forrás: <http://nagypetertibor.uni.hu/t/10104.xls>

Az egyetemet végzettek foglalkozásainak presztízisértéke a *legfiatalabbaknál a legmagasabb, majd csökken*. A főiskolát végzettek foglalkozásainak presztízisértéke a fiatalabbaktól, a harmincas éveikben járók felé növekszik, majd csökken, azután ismét növekedni kezd. A ötven körülieknél már *alig van különbség a főiskolát és egyetemet végzettek beosztásainak presztízisértékében*. A középiskolát végzettek is lényegesen rangosabb foglalkozásokat töltenek be idősebbként, mint fiatalabbként.

Természetesen önmagában ebből még nem állapíthatjuk meg, hogy mennyiben van szó arról, hogy az életkor előrehaladásával javul a főiskolát és középiskolát végzettek munkaerő-piaci esélye az egyetemi diplomásokhoz képest, és mennyiben arról, hogy a régebben főiskolázottak – amikor kevesebb volt a főiskolai végzettségű – magasabb, az egyetemet végzettekhez hasonló társadalmi pozícióba kerültek eleve.¹⁴

Kijelenthetjük viszont, hogy 1970 és 2000 közötti összehasonlításban *a fiatal egyetemi diplomások pozícióromlása (mármint az idősebbekhez képest) a legfeltűnőbb jelenség*.

¹³ <http://nagypetertibor.uni.hu/t/10103.xls>

¹⁴ A presztízisindex azt is mutatja, hogy a férfiak 0,032-es, a nők 0,028-as értékű foglalkozást töltenek be, a felsőfokot végzett férfiak 0,33-as, a nők 0,39-es értékűt.

3. táblázat: Részlet az egyes életkori csoportokhoz és egyes iskolázottsági csoportokhoz tartozók által elért átlagos foglalkozási pozíciókat bemutató táblázatból, 1970

Korcsoport	Egyetem			Főiskola			Egyéb felsőfok			Középiskola		
	Átlag	N	Szórás	Átlag	N	Szórás	Átlag	N	Szórás	Átlag	N	Szórás
21-23 éves	0,35	8	0,23	0,28	127	0,20	0,21	95	0,14	0,06	3736	0,12
24-26 éves	0,44	348	0,21	0,28	427	0,20	0,18	233	0,14	0,06	2464	0,10
27-29 éves	0,46	463	0,20	0,29	332	0,21	0,18	166	0,14	0,05	1769	0,08
30-32 éves	0,43	385	0,21	0,32	216	0,22	0,17	99	0,14	0,06	1527	0,09
33-35 éves	0,41	307	0,21	0,32	165	0,21	0,15	58	0,11	0,09	1281	0,11
36-38 éves	0,39	344	0,22	0,35	164	0,22	0,14	34	0,11	0,07	992	0,09
39-41 éves	0,37	348	0,20	0,31	203	0,22	0,19	49	0,16	0,08	1001	0,10
42-44 éves	0,37	301	0,20	0,30	161	0,22	0,17	47	0,15	0,09	887	0,10
45-47 éves	0,35	249	0,22	0,30	149	0,22	0,16	34	0,16	0,09	821	0,11
48-50 éves	0,33	241	0,21	0,31	144	0,22	0,17	35	0,16	0,09	717	0,11
51-53 éves	0,34	125	0,23	0,33	79	0,21	0,16	14	0,17	0,09	421	0,13
54-56 éves	0,37	130	0,22	0,35	83	0,23	0,17	17	0,18	0,09	385	0,11
57-59 éves	0,34	123	0,23	0,27	104	0,23	0,07	16	0,06	0,09	389	0,12
60-62 éves	0,33	139	0,24	0,33	60	0,20	0,19	11	0,17	0,11	291	0,14
63-65 éves	0,37	114	0,25	0,33	53	0,22	0,11	9	0,12	0,10	241	0,13
66-68 éves	0,36	92	0,22	0,28	42	0,24	0,16	8	0,19	0,11	267	0,14
69-71 éves	0,36	79	0,23	0,32	50	0,24	0,29	10	0,26	0,10	225	0,13
72-74 éves	0,34	52	0,24	0,33	43	0,24	0,16	8	0,20	0,11	153	0,14
75-77 éves	0,37	41	0,25	0,32	23	0,24	0,06	7	0,07	0,10	95	0,12
78-80 éves	0,35	31	0,25	0,28	12	0,26	0,05	1	.	0,11	55	0,12
81-83 éves	0,35	15	0,24	0,42	12	0,23	0,32	2	0,37	0,14	37	0,15
84-86 éves	0,22	23	0,24	0,40	10	0,19				0,15	24	0,14
87-89 éves	0,38	6	0,26	0,25	2	0,10	0,18	1	.	0,14	9	0,14
	0,39	3965	0,22	0,31	2661	0,22	0,18	954	0,15	0,07	19788	0,11

Egy specifikusabb számítás

A fenti számítás során az egyes foglalkozások presztízisértékét egységesen a felsőfokú végzettségűek adott foglalkozás körében betöltött arányával határoztuk meg. Lehetséges azonban, hogy a felsőfok tömegesedésével egy egyetemi diplomás már azt is státusz-inkonzisztenciának éli meg, hogyha olyan állást kap, melyet akár 100 százalékban felsőfokú diplomások töltenek be, de ezek között sok a főiskolai végzettségű és viszonylag kevés az egyetemi végzettségű.

Ez alkalommal 90-es évek végi adatbázisunkban minden FEOR számhoz egy 0 és 1 közötti számot rendeltünk hozzá, mely azt mutatja, hogy az adott foglalkozáshoz tartozók körében a teljes népességben mekkora arányban találunk *egyetemi* diplomásokat. Az orvosok mellé tehát – akárcsak az előző számításnál – most is 1-es érték került, de az előző számításban szintén az élcsapathoz tartozó közegészségügyi felügyelők (1. táblázat) mellé már csak 0,15-ös érték, jól kifejezve, hogy egy fiatal

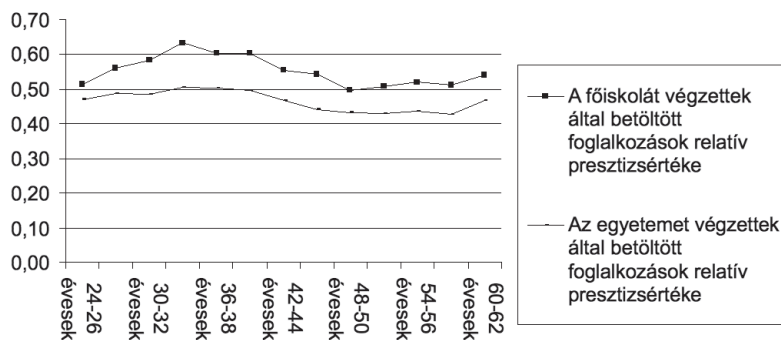


medikus egy ilyen foglalkozásban túlképzettnek számítana. Ez a mutató jobban rétegezi a népességet. Nem csoda, hiszen a népességnek mindössze 0,36 százaléka dolgozik olyan munkakörben, ahol mindenki egyetemi diplomás, 0,75 százaléka olyanban, ahol az emberek 90 százaléka, 1,13 százaléka olyanban, ahol 80 százaléka volt egyetemi diplomás, s 2,49 százaléka olyanban, ahol 50 százaléknál több volt egyetemi diplomás. (Ha nem az átlagokkal akarnánk számolni, azt is mondhatnánk, hogy ha valaki – egyetemi diplomásként – olyan állást kap, amelynek a betöltői nagyobb részben nem egyetemi diplomások, akkor ő nagy valószínűséggel fogja túlképzettnek tekinteni magát.)

Míg az előző számítási módnál azt láthattuk, hogy a főiskolai diplomások minden korcsoportnál alacsonyabb presztízssértékű állást tölthetnek be, mint egyetemet végzett nemzedéktársaik, most arról szerezhetünk benyomást, hogy az egyetemi diplomások – relatíve – inkább vannak olyan állásokban, melyekre nem jellemző az egyetemi diploma, mint a főiskolai diplomások olyanokban, amelyekhez nem jellemző a főiskolai diploma. (Ez mutatkozik meg abban, hogy az egyetemi diplomások foglalkozásait jellemző görbe minden korcsoportban a főiskolai diplomásokat jellemző görbe alatt marad.)

Az előző számítási módnál a fiatal egyetemi diplomások hátránya a középkorúakhoz képest csekély volt. Most világossá válik, hogy az egyetemi diplomások a 34. életévük környékén töltik be a legmagasabb presztízzsel rendelkező állásokat. *Azaz a legfiatalabbak elsősorban a közvetlen előtűk járókhoz képest vannak hátrányban. Fontos tudnunk, hogy nemcsak a 30-nál fiatalabbak, hanem az ennél idősebbek is átlagosan alacsonyabb presztízssű állásokat töltenek be, mi több a 48 felettiiek átlagosan alacsonyabb presztízssű állásokban vannak, mint a legfiatalabbak.*

3. ábra: A különböző magasabb végzettségű korcsoportok által betöltött foglalkozások relatív iskolázottsági értéke, 2000

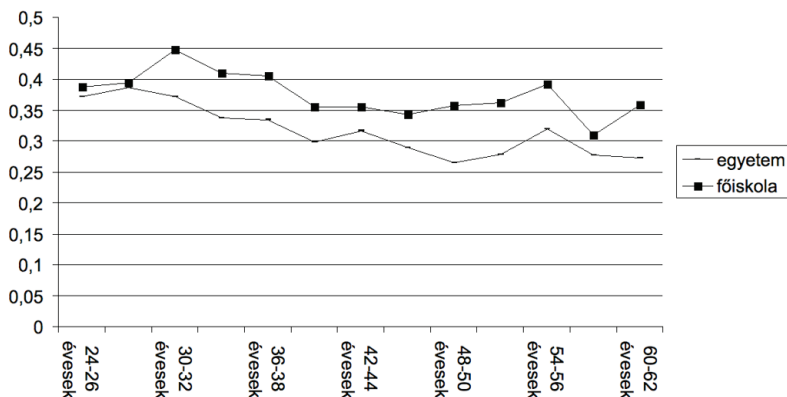


Forrás: <http://nagypetertibor.uni.hu/t/10109.xls>

Mind a főiskolát, mind az egyetemet végzettek körében ez a foglalkoztathatósági hátrány nem általában, azaz a teljes diplomás népességhez képest tapasztalható, *hanem csak a harmincas éveikben lévőkhez képest.* Ez azonban ugyanúgy vezethet egy hátrány érzékeléshez.

4. táblázat: A diplomások által betöltött foglalkozások relatív iskolázottsági-presztízs értéke, 2000

Korcsoport	A főiskolát végzettek által betöltött foglalkozások presztízsértéke			Az egyetemet végzettek által betöltött foglalkozások presztízsértéke		
	Átlag	A főiskolát végzettek száma	Szórás	Átlag	Az egyetemet végzettek száma	Szórás
21-23 éves	0,45	126	0,37	0,44	12	0,31
24-26 éves	0,51	370	0,37	0,47	114	0,32
27-29 éves	0,56	373	0,35	0,49	199	0,33
30-32 éves	0,58	404	0,35	0,48	163	0,35
33-35 éves	0,63	356	0,34	0,51	168	0,34
36-38 éves	0,60	367	0,35	0,50	169	0,34
39-41 éves	0,60	416	0,34	0,50	175	0,35
42-44 éves	0,56	392	0,34	0,47	195	0,34
45-47 éves	0,54	483	0,34	0,44	246	0,33
48-50 éves	0,50	429	0,34	0,43	212	0,32
51-53 éves	0,51	405	0,34	0,43	250	0,31
54-56 éves	0,52	390	0,33	0,44	270	0,31
57-59 éves	0,51	371	0,34	0,43	246	0,30
60-62 éves	0,54	188	0,32	0,47	119	0,31
63-65 éves	0,56	134	0,33	0,45	106	0,30
66-68 éves	0,56	116	0,34	0,44	112	0,29
69-71 éves	0,60	123	0,32	0,47	121	0,31
72-74 éves	0,57	110	0,32	0,47	79	0,30
75-77 éves	0,55	64	0,32	0,42	63	0,30
78-80 éves	0,61	53	0,34	0,47	36	0,34
81-83 éves	0,60	26	0,37	0,41	29	0,26
84-86 éves	0,65	20	0,32	0,38	19	0,34

 Forrás: <http://nagypetertibor.uni.hu/t/10108.xls>
4. ábra: A különböző magasabb végzettségű korcsoportok által betöltött foglalkozások relatív iskolázottsági értéke, 1970

 Forrás: <http://nagypetertibor.uni.hu/t/10112.xls>



Ugyanezt a vizsgálatot az 1970-es népességre elvégezve kiderül, hogy a fiatal egyetemi diplomások az akkor idősebbekhez képest lényegesen jobb helyzetben voltak, mint a 30 évvel későbbi huszonévesek, s az akkori 30-asok sincsenek előnyben. Ez a vizsgálat is azt mutatja tehát, hogy a harminc esztendő alatt romlott a huszonéves egyetemi diplomások pozíciója – elveszett az az előnyük, ami az idősebbekhez képest megvolt.

Életút vizsgálat – idősor nélkül

Még finomabb eredményeket emelhetünk ki olyan adatbázisokból, melyek megkérdezik úgy a diploma utáni első, mind a későbbi pozíciót. Sajnos itt idősoros vizsgálatot nem tudtunk végezni, pusztán egy 1983-as mobilitás vizsgálatból¹⁵ tudtunk érdekes eredményeket leszűrni. Először is a legutolsó foglalkozás alapján erre a 32301 esetes adatbázisra nézve is megalkottuk az egyes foglalkozások presztízsrangsorát (az egyes foglalkozásokban egyetemet végzettek arányát), majd ezt a számot az utolsó foglalkozás alapján hozzárendeltük az egyes foglalkozásokhoz. Utána megállapítottuk, hogy az egyes mintatagok mely évben szereztek egyetemi diplomát, majd azt, hogy az egyetemi diplomát szerzett 1007 személynek mi volt a diploma utáni első foglalkozása. Ehhez a foglalkozáshoz is hozzárendeltük az előbb megállapított rangsort. Kiderült, hogy az egyetemi diplomás emberek 9 százaléka 0,30 ponttal vagy annál többel esett vissza, további 9 százalék ennél kevesebbel esett vissza első foglalkozásához képest. Az egyetemi diplomások 60 százalékát jellemezte, hogy első és utolsó foglalkozása között nem mozdult el a foglalkozási ranglétrán. További 11,2 százalék 0 és 0,3 pont között lépett feljebb, 11,2 százalék pedig ennél többel. Összességében tehát a diplomások életpályán belüli mobilitása 22,3 százalékban felfelé és 18,1 százalékban lefelé irányult.

A felfelé irányuló mobilitás némiképp inkább jellemezte a nőket, mint a férfiakat. Diplomátípus szerint leginkább a tudományos és közgazdasági irányú diplomák birtokosait jellemezte az életpályán belüli felfelé irányuló mobilitás, a műszakiakat pedig a lefelé irányuló: ott és akkor még arról lehetett szó, hogy a műszaki diplomások egy része pár éves szellemi pálya után kisiparosnak állt, pénzkeresési megfontolásokból.

Az életpályán belüli felfelé irányuló mobilitás igen erősen összefügg a diplomások apjának és nagyapjának iskolai végzettségével, mégpedig úgy, hogy minél magasabb a nagyapa iskolai végzettsége, annál magasabb az egyetemi diplomások által betöltött jelenlegi (1983-as) foglalkozás presztízskértéke, viszont annál kisebb az első foglalkozás és az utolsó foglalkozás közötti presztízskülönbség! Azaz az egyetemi diplomások annál inkább el tudtak helyezkedni már egyetem után számukra adekvát állásokba (ahonnan később sem volt „indokolt” feljebb lépni) minél inkább rendelkeztek olyan kapcsolati tőkékkel, melyek az iskolázott családból jött fiatalok sajátja.

¹⁵ Társadalomkutatási Informatikai Egyesülés – *TDATA-A39: Társadalmi mobilitás Magyarországon 1983.*
Kutatásvezető: Kulcsár, Rózsa Központi Statisztikai Hivatal Társadalomstatistikai Főosztály.

Továbbfejlesztési irányok

A rendelkezésünkre álló adatbázisok, ha nagyobb terjedelemben állna most rendelkezésünkre, további lehetőségeket kínálnának: az 1983-as életút vizsgálat részlegesen összevethető lenne az 1973-assal, illetve a mutatókat tovább lehetne specifikálni azzal, hogy az egyes korcsporthoz külön számítanánk ki a foglalkozások értékét, és azt használnánk fel a korcsoporthoz tartozó diplomások által ténylegesen betöltött foglalkozások átlagértékének összehasonlításához. Ez oldaná meg azt az összehasonlíthatósági problémát, hogy míg egyes foglalkozásokhoz ötven évvel ezelőtt még csekélyebb végzettségi/szakképzettségi követelmények és szociológiai realitások tartoznak, addig más foglalkozások képzettségi követelményei és realitásai már évtizedekkel ezelőtt elérték a jelenlegi helyzetüket.

Használatba vonhatnánk az 1990-es, illetve 1980-as népszámlálást.

A jövőbeni elemzéseknél óhatatlanul figyelembe kell venni azt, hogy magának a mérőeszköznek a relatív súlya is változik. A foglalkozások minősítésénél az iskolázottság fontossága a jövedelemhez képest ugyanis az elmúlt ötven évben nyilvánvalóan csökkent. Csak hogy nemcsak az egyes foglalkozásokkal elérhető jövedelem „fontossága” különbözik az egyes történelmi időszakokban, de relatív nagysága is, sőt annak szubjektív percepciója (a róla való társadalmi tudás) is, nem beszélve arról, hogy a különböző foglalkozásokkal járó várható presztízs és kapcsolati tőke az egyes történelmi időszakokban eltérő mértékben és módon váltható át anyagi javakká (lakáskiutalássá, pult alóli árukká, privatizációs előnyökké, közbeszerzési megrendeléssé stb.)

Már az eddigi elemzések is azt mutatják, hogy ha egy – saját adatfelvétellel induló – alumni-bázisú kutatás magyarázatokat keres majd arra, hogy a friss egyetemi diplomások foglalkoztatásával miért vannak „gondok”, illetve meg akarja határozni, hogy pontosan kinek vannak gondjai, akkor az egyszerű munkaerő-piaci számításoknál sokkal komplexebb szociológiai összefüggésekre is gyanakodnia kell majd.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

- A befejezett felsőfokú végzettséggel rendelkezők legfőbb jellemzői (1984). In: *1980. évi népszámlálás 36. kötet*. Budapest.
- AKSZENTIEVICS GYÖRGY (1972) A vidéki értelmiség helyzete. Egy vizsgálat ismertetése. *Szociológia*, No. 2. pp. 304–307.
- ANDICS JENŐ (1979) Gazdasági vezetői típusok és vezetői magatartások. *Szociológia*, No. 4. pp. 363–381.
- ANGELUSZ, BALOGH, KÖRMENDI, LÉDERER & SZÉKELYI (1977) Adalékok a jogászság szakmai mobilitásához. *Szociológia*, No. 4. pp. 457–486.
- ANGELUSZ RÓBERT (1986) A közigazdászok kereseti viszonyairól. *Szociológia*, No. 3–4. pp. 241–260.
- BALÁZS JÁNOS & LENGYEL GYÖRGY (1983) Fialat közigazdászok a gazdasági szervezetben. *Szociológia*, No. 4. pp. 375–387.
- BÁNLAKY PÁL, SOLYMOSI ZSUZSA & KÉRÉSZ GYULÁNÉ (1975) Orvosok az orvosi munkaterületekről. *Szociológia*, No. 4. pp. 512–533.
- BÉKÉS FERENC (1986) Színészek és újságírók. *Statistikai Szemle*, No. 4.
- BERDE ÉVA (2005) A pályakezdő diplomások munkanélkülisége. *Statistikai Szemle*, No. 12.



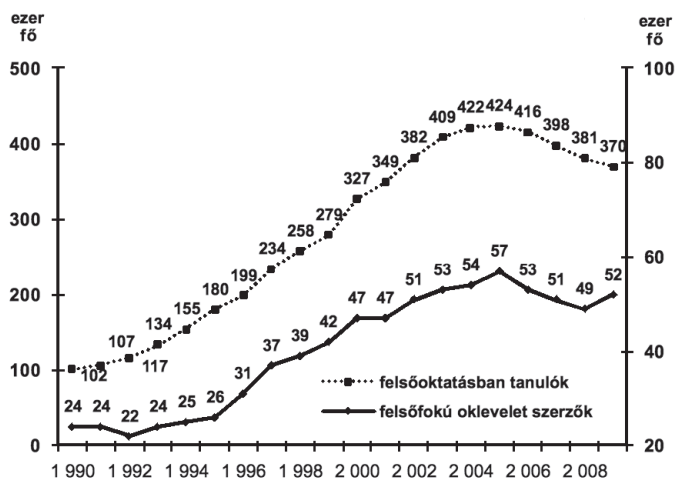
- BÓDAY PÁL (1986) Vállalati felső vezetői életutak nemzetközi összehasonlításban. *Szociológia*, No. 3–4. pp. 543–558.
- CSÁKÓ MIHÁLY & LISKÓ ILONA (1978) Szakmunkásképzés és társadalmi mobilitás. *Valóság*, No. 3.
- KOMKA NORBERT (ed) (2004) *Diplomás munkanélküliség a fővárosban*. Szakmai konferencia 2004. június. Budapest, Fővárosi Esélyegyenlőség Módszertani Iroda.
- FELEKY GÁBOR (1988) A „fehérgallérosok” szociológiai kutatásának történetéhez. *Szociológia*, No. 4. pp. 433–453.
- GALASI PÉTER (2002) Fiatal diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *Educatio*, No. 2. pp. 227–236.
- HÁBER JUDIT (1975) Pályát elhagyó pedagógusok. *Szociológia*, No. 4. pp. 553–565.
- HRUBOS ILDIKÓ (1987) A közgazdasági jellegű diplomások foglalkoztatottsági jellemzői. *Statistikai Szemle*, No. 1.
- HUSZÁR TIBOR (ed) (1986) *A magyar értelmiség a nyolcvanas években*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- HUSZÁR TIBOR (ed) (1978) *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- HUSZÁR TIBOR (1974) Research on the Intelligentsia and on Professional Groups. [Tanulmányok az értelmiségről és a szellemi foglalkozásúakról]. *Szociológia*, No. 5. pp. 24–28.
- KATONA TAMÁS (1975) Adatok és tények a diplomásokról. A Központi Statisztikai Hivatal kiadványai. *Szociológia*, No. 4. pp. 645–651.
- KEMÉNY ISTVÁN & KOZÁK GYULA (eds) (é. n.) *Csepel munkásai*. Budapest, Társadalomtudományi Intézet.
- KEMÉNY ISTVÁN & KOZÁK GYULA (eds) (é. n.) *Pest megye munkásai*. Budapest, Társadalomtudományi Intézet.
- KEPECS JÓZSEF & KLINGER ANDRÁS (1975) A felsőfokú végzettségűek demográfiai adatai. *Szociológia*, No. 4. pp. 611–623.
- KERTESI GÁBOR & KÖLLŐ JÁNOS (2006) Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*, No. 3. pp. 201–225.
- KOLOS TAMÁS (1987) A státusinkonzisztencia mérése. *Szociológia*, No. 1. pp. 1–20.
- KULCSÁR RÓZSA (1990) A társadalmi-foglalkozási csoportok sorrendje a presztízshierarchiában. *Statistikai Szemle*, No. 6.
- MOLNÁRNÉ VENYIGE JÚLIA (1980) Diplomások Magyarországon. *Statistikai Szemle*.
- SOLYMOSI ZSUZSA & SZÉKELYI MÁRIA (1987) Életút és származás. Műszaki értelmiség. *Szociológia*, No. 4. pp. 457–468.
- SZŰCS ZOLTÁN (1986) A diplomások foglalkozási és képzettségi struktúrája közötti eltérések okai. *Statistikai Szemle*, No. 12.
- TREIMAN, DONALD J. (1998) A foglalkozások presztízisének elmélete. In: RÓBERT PÉTER (ed) *A társadalmi mobilitás*. Budapest, Új Mandátum.
- VARGA ATTILA (2006) A diplomások munkával való elégedettségének néhány kérdéséről. In: UTASI ÁGNES (ed) *A szubjektív életminőség forrásai. Biztonság és kapcsolatok*. Budapest, MTA PTI. pp. 75–95.

DIPLOMÁS PÁLYAKEZDŐK A VERSENYSEKTORBAN

AGAZDASÁG ÉS VÁLLALKOZÁSKUTATÓ INTÉZET 2005-ben kezdte el a „Diplomás pályakezdők a versenyszektorban” elnevezésű kutatási programot, amelynek keretében évente felmérést készít a diplomás pályakezdők – legfeljebb két éves munkaviszonnal rendelkezők – jelenlegi és jövőbeli foglalkoztatásának jellemzőiről, a foglalkoztatottság trendjeiről, nehézségeiről, beleértve a diplomás pályakezdők bérezését, kompetenciáit, illetve a felsőoktatási intézmények elfogadottságát és „jó hírnevét”. Az adatfelvételekre rendszerint tavasszal kerül sor, amikor a személyzeti ügyekért felelős vállalatvezetők vagy – kisebb cégek esetében – az általános vállalati vezetők kerülnek megkérdezésre, kiválasztásuk a KSH-tól kapott hivatalos statisztikák alapján összeállított kvóta alapján történik. Az adatok gazdasági ágazat és vállalati létszám együttes megoszlása szerint súlyozásra kerültek, így reprezentatívnak tekinthetők ezen ismérvek tekintetében. Az alábbi elemzések a legutóbbi három adatfelvétel eredményein, összesen 6246 vállalati képviselő válaszain (n2008 = 3508, n2009 = 1306, n2010 = 1432), valamint a HR tanácsadókkal és fejedelmekkel készült szakértői interjúkon alapszanak.

A kilencvenes évek elejétől 2005-ig a különböző felsőoktatási intézményekben tanulók száma 102 ezerrel 424 ezerre, a felsőfokú oklevelet szerzők száma 24 ezerrel 57 ezerre növekedett. 2005 után némileg csökkenésnek indult a felsőoktatásban hallgatók száma, és 2009-re a 2002-es szint alá süllyedt (1. ábra).

1. ábra: A felsőoktatásban tanulók, illetve felsőfokú oklevelet szerzők számának változása, 1990–2009



Forrás: KSH 1990–2009.



Felmerülhet a kérdés, hogy a felsőoktatás ilyen mértékű expanziója mellett a friss diplomások hol találják meg első munkaadójukat, hogyan fogadják őket a versenyszektorban.

Jelen dolgozatban a diplomás pályakezdők helyzetét a versenyszférában három, egymással szorosan összefüggő terület mentén mutatjuk be. Részletezzük a friss diplomások iránti kereslet differenciáltságát és a gazdasági válság keresletre gyakorolt hatását, bemutatjuk a pályakezdők bérezésének jellegzetességeit, egyenlőtlenségeit, majd végül szót ejtünk arról, hogy pályakezdő pozíciók betöltésekor mi okozza a toborzási nehézségeket a vállalatok számára.

A diplomás pályakezdők iránti kereslet differenciáltsága

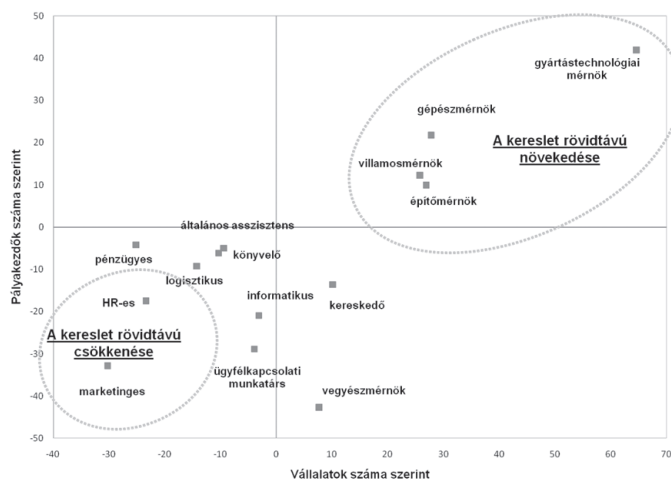
Már korábban is érezhető volt, de 2008-ra egyértelműen kikristályosodott az a jelenség, hogy a mérnöki végzettség iránti piaci kereslet markánsan különbözik a puhább, inkább gazdasági végzettségek iránti kereslettől. Az olyan mérnöki munkakörök esetében, mint például a villamos-, és gépészmérnök, a rövid távú kereslet jelentős növekedésére lehetett számítani, de a vegyész-, és gyártástechnológiai mérnökök, illetve az informatikusok is kedvező lehetőségekkel találkozhattak. A mérnöki végzettséggel szemben az olyan divatos területeken elhelyezkedni vágyók, mint a marketing, humán erőforrás vagy turisztika nehezebb feltételek között találhatták magukat a munkaerő-piacon. A differenciálódás mögött feltételezhetően az húzódik meg, hogy a legnagyobb keresletet a multinacionális vállalatok generálják, és nekik elsősorban műszaki végzettséggel rendelkezőkre van szükségük.

Az eddigieket jól szemlélteti a második ábra, amely a 2010 első felében megfogalmazott, következő évre vonatkozó keresleti indikátorok szerint jeleníti meg a különböző végzettségek piaci keresletét.

Eszerint a gyártástechnológiai-, gépész-, építő-, és villamosmérnökök körében prognosztizálható a kereslet növekedése. A másik végletet a marketing és humán erőforrás területe jeleníti meg – itt a kereslet mérséklődésére lehet számítani. Az origóhoz közel eső általános asszisztens, könyvelő vagy logisztikus keresletében szolid csökkenésre lehet számítani. A vegyészmérnökök kereslete némileg ellentmondásosnak mutatkozik, hiszen az ábra szerint a tavalyinál több vállalat keres ilyen pozícióra pályakezdő jelölteket, a kiöregedés miatt azonban csökkenni látszik munkaerő-piaci jelenlétük.

A nem mérnöki végzettséggel bíró friss diplomások munkaerő-piacán az utóbbi években tehát kiélesedett a verseny. Ez, a karrierjüket tudatosabban építő, idegen nyelveket beszélő, külföldi vagy munkaerő-piaci tapasztalatokkal rendelkező, elismertebb intézményekben tanuló fiataloknak kedvez. Ezen a helyen fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy önmagában egy keresett mérnöki diploma sem nyitja meg a munkaerőpiac kapuit. A szaktudás mellett fontos – és egyre fontosabbá válik –, hogy a diploma mellé az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák és megfelelő szintű nyelvtudás is párosuljon.

2. ábra: Diplomás pályakezdők iránti kereslet, 2010



Forrás: GVI 2010 (n = 1432).

Ábraértelmezés: Az ábra tengelyei becslések eredményeképpen előálló mutatószámokat jelenítenek meg.

A pozitívok növekedést, a negatívok pedig csökkenést jelentenek a friss diplomások keresletében. Minél messzebb vagyunk az origótól, annál nagyobb mértékű növekedés vagy csökkenés prognosztizálható a keresletben. Az ábra x tengelye a friss diplomásokat alkalmazó vállalatok száma, az y pedig a friss diplomások száma szerint tudósít a kereslet változásáról. A tengelyek értékei statisztikai számítások eredményei: absztrakt mutatók, így viszonyzámként értelmezendők. Ezek szerint az ábra jobb felső részében olyan munkakörök találhatók, ahol rövidtávon a jelenleginél több vállalat tervezi, hogy a mostaninál több friss diplomást fog alkalmazni.

Megjegyzés: A pályakezdő diplomások rövid távú foglalkoztatási prognózisának értelmezéséhez fel kell tennünk a kérdést, hogy a jelenleg foglalkoztatottak számához hány új diplomás pályakezdőt kell a szervezeteknek felvenni ahhoz, hogy a kereslet stabil maradjon. Az alkalmazott definíció szerint diplomás pályakezdőnek a foglalkozás végzéséhez releváns diplomával legfeljebb két éve rendelkező munkavállalók számítanak, és ennek megfelelően tettük fel kérdéseinket a munkáltatóknak. E mögött a definíció mögött az az elgondolás áll, hogy egy frissen végzett pályakezdő a munkahelyén hozzávetőlegesen két év alatt éri el azt a szakmai színvonalat, amellyel lehetőséget kaphat, hogy a cég szakmai ranglétráján egy fokkal feljebb lépjen. Ennek következtében a pályakezdő státusból kilépő alkalmazott korábbi feladatainak ellátására a szervezet hozzávetőlegesen két évente kényszerül egy új pályakezdő felvételére. Ez természetesen csak feltételezés. A munkáltatók nem feltétlenül kényszerülnek két évente a pályakezdők pótlására. A pályakezdő betöltheti három, vagy akár öt évig is ugyanazt a munkakört, feladatait egyre jobban ellátva. Ettől eltekintve, a két éves pótlási ciklust feltételezve arra következtethetünk, hogy ha a munkáltatók nem vennének fel új pályakezdőket, akkor számuk egy év alatt a pályakezdő státusból kikerülő diplomások számával, azaz hozzávetőlegesen a felével csökkenne le. A bemutatott eredmények ezen megfontolást is magukba foglalva születtek. Egy példával: A kereseti indikátorok szerint az ábra bal, alsó részén azok a foglalkozások szerepelnek, amelyek esetében a kereslet rövid távú csökkenésével kell számolni. Ezen foglalkozások esetében elmondható, hogy kevesebb vállalat, kevesebb friss diplomást kíván felvenni a következő egy év során.

A kutatási programban megkérdezett HR tanácsadók és fejevadászok közül többen elmondták, hogy manapság a felvételizők nem a munkaerő-piaci realitások, nem is feltétlenül az érdeklődés, hanem inkább a „kisebb ellenállás” alapján választanak felsőoktatási intézményt. Olyan intézményekbe és szakokra jelentkeznek, ahová könnyű bekerülni, és könnyű azt elvégezni – a műszaki egyetemek pedig nem ezekkel a jellemzőkkel bírnak. Az eddigiek alapján felmerülhet a kérdés, hogy bizonyos végzettségek esetében beszélhetünk-e túlkínálatról, túlképzésről.



A kutatási program keretében megszólaltatott szakértők véleménye megoszlik ebben a kérdésben, három véleménycsoportot sikerült azonosítani.

Az első véleménycsoportba tartozó szakértők kifejtették, hogy a túlkínálat egy létező káros jelenség. Káros a nemzetgazdaság szempontjából, mert feleslegesen képeznek számos diplomást, és káros az egyén szempontjából is, mert sokan már pályájuk elején kudarcokkal szembesülnek. A szakértők például elmondták, hogy az utóbbi időben a versenyszférában a műszaki végzettségűek iránt nőtt meg az igény, ennek ellenére a felsőoktatás „humán irányba” terjeszkedik, és nem vagy nagyon lassan reagál a piaci igényekre. A túlkínálat okát egyfelől az állami szintű koordináció hiányában, másfelől pedig a profitorientált, de alacsony színvonalú felsőoktatási intézmények megjelenésében látják, amelyek hangzatos elnevezésű, trendi képzéseket kínálnak.

A második véleménycsoportba tartozók szerint lehet ugyan túlkínálatról beszélni bizonyos végzettségek esetében, de nem ez a lényeg. Szerintük több képzőintézmény alacsony színvonala vagy a végzősök elégtelen tudása és kompetenciái okozzák az elhelyezkedési nehézségeket.

A harmadik csoportba tartozók elmondták, hogy a túlkínálat kérdése értelmezési kérdés. Véleményük szerint nem feltétlenül probléma, hogy bizonyos területeken túlképzés folyik – ha egyáltalán beszélhetünk ilyesmiről. A kevésbé keresett végzettséggel rendelkezők munkaereje ugyanis más területeken fog hasznosulni, esetlegesen persze az is elfordulhat, hogy a végzettségüknél alacsonyabb szinten. A pályaelhagyás nem feltétlenül jelent visszalépést, amire példa lehet a nyelvszakos bölcsészek esete. Ők a nyelvtudás miatt még relatív előnyt is élvezhetnek, és akár nemzetközi karrierlehetőségek is várhatnak rájuk.

A gazdasági válság hatása a friss diplomások iránti keresletre

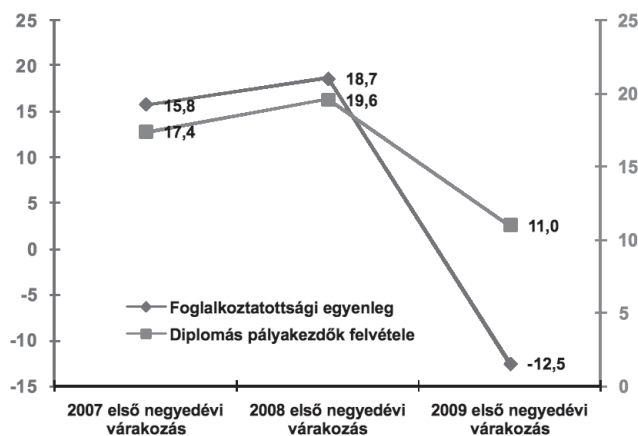
A 2009-es év több szempontból is új jelenségeket eredményezett a friss diplomások munkaerő-piacán. Változásokhoz vezetett egyfelől a gazdasági válság foglalkoztatásra gyakorolt hatása, másfelől pedig a BA diplomások megjelenése. Röviden összefoglalva, 2009-ben csökkent a kereslet, miközben a kínálat egyszerre növekedett és differenciálódott.

A gazdasági válságra, a romló konjunkturális várakozásokra, a versenyszféra szereplőinek egy lehetséges válasza lehetett a kiadások csökkentése és a beruházások elhalasztása – értelemszerűen mindez a munkaerő iránti kereslet mérséklődését is eredményezte, ami természetes módon kihatott a diplomás pályakezdők iránti keresletre is. Míg 2008 első félévében a vállalatok közel 20 százaléka számolt friss diplomás egy éven belüli alkalmazásával, addig 2009 első félévére ez az arány 11 százalékra csökkent (3. ábra).

A gazdasági válság elsősorban a friss diplomások foglalkoztatásában kiemelkedő szerepet játszó vállalati szegmensek üzleti helyzetét rontotta. A külföldi tulajdonban lévő, a 100 főnél nagyobb, a döntően exportra termelő vagy szolgáltató, illetve Közép-Magyarországon tevékenykedő vállalatok körében, különböző kutatások

(FSZH-GVI: Rövid távú munkaerő-piaci prognózis, GVI: Konjunktúra kutatások) egybehangzó eredményei szerint, jelentős mértékben csökkent a termelés volume-ne és a rendelésállomány, illetve elhalasztódtak a korszerűsítő és kapacitásbővítő beruházások, továbbá, nem meglepő módon a jövőre vonatkozó üzleti várakozások is borús képet festettek. Ezért 2009-ben a külföldi tulajdonban lévő, 100 főnél nagyobb, Közép-Magyarországon tevékenykedő vállalatok körében 10 százalékponttal, a döntően exportra termelő piaci szereplők között pedig 13 százalékponttal csökkentek a friss diplomások felvételére irányuló szándékok.

3. ábra: Munkaerő-felvételi szándékok, 2007–2009



Forrás: GVI 2009.

Megjegyzés: az ábra bal oldali y tengelyén az értékek -100 és $+100$ közötti értékeket vehetnek fel. -100 -at akkor, ha minden cég létszámcsökkenéssel, $+100$ -at akkor, ha minden cég létszámnövekedéssel számol. A bal oldali y tengely egyszerűen a friss diplomások felvételét tervező vállalatok arányát jeleníti meg.

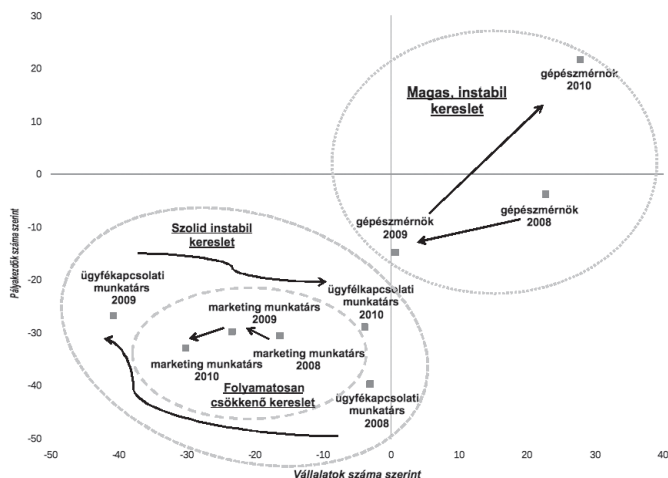
A gazdasági válság persze eltérő mértékben érintette az egyes képesítések iránti piaci keresletet. Az elmúlt három év keresleti indikátorait figyelembe véve, hierarchikus klaszterező eljárás eredményeképpen, három markáns típus képe rajzolódott ki. A *magas, instabil kereslettel* jellemezhető szegmensbe tartoznak például az olyan mérnöki munkakörök, mint a gépészmérnök, építőmérnök vagy gyártástechnológiai mérnök. Esetükben az alapvetően növekedő keresletet különböző mértékben ugyan, de megtörte a válság. A kereslet visszaesésének mértéke egyik esetben sem volt drasztikus, illetve 2010-ben, tehát rendkívül hamar már ismételt jelentős mértékben növekvő keresletről beszélhetünk. A második csoportot a *szolid, instabil kereslettel* jellemezhetjük. Ebbe a szegmensbe tartoznak az ügyfélkapcsolati és humán erőforrás munkatársak, illetve a kereskedők, értékesítők. Esetükben az amúgy is szolid kereslet jelentős mértékben csökkent a válság tetőzésekor, 2010-re azonban helyzetük ismét konszolidálódott, a kereslet ismét egy szolid szinten állapodott meg. A harmadik csoportot *folymatosan csökkenő* kereslettel jellemezhetjük. Ide tartoznak például a marketing, logisztikai és turisztikai végzettséggel



elhelyezkedők. Esetükben az amúgy is alacsony keresletet érdemben nem befolyásolta a gazdasági válság.

A negyedik ábrán az egyes csoportok iránti kereslet változásai követhetők nyomon egy-egy kiemelt munkakörrel illusztrálva.

4. ábra: Diplomás pályakezdők iránti kereslet változása, 2008–2010



Forrás: GVI 2008, 2009, 2010 (n = 6246).

Ábraértelmezés: Az ábra tengelyei becslések eredményeképpen előálló mutatószámokat jelenítenek meg.

A pozitívak növekedést, a negatívok pedig csökkenést jelentenek a friss diplomások keresletében. Minél messzebb vagyunk az origótól, annál nagyobb mértékű növekedés vagy csökkenés prognosztizálható a keresletben. Az ábra x tengelye a friss diplomásokat alkalmazó vállalatok száma, az y pedig a friss diplomások száma szerint tudósít a kereslet változásáról. A tengelyek értékei statisztikai számítások eredményei: absztrakt mutatók, így viszonyszámként értelmezendők. Ezek szerint az ábra jobb felső részében olyan munkakörök találhatók, ahol rövidtávon a jelenleginél több vállalat tervez, a jelenleginél több friss diplomást alkalmazni.

Diplomás pályakezdők bérezése

Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat bértarifa felmérése alapján elmondható, hogy 2009-ben, a nemzetgazdaság egészét tekintve, felsőfokú végzettséggel bruttó 273 ezer forint, a versenyszférában pedig 351 ezer forint volt az átlagos alapbér. Ehhez képest milyen bérezésre számíthatnak a friss pályakezdők?

Három év béradatait vizsgálva elmondható,¹ hogy a friss diplomások² kezdő bruttó alapbére 209 ezer forint. Ez az összeg két év után mindegy 22 százalékkal növekszik.

¹ A 2008-as és 2009-es béradatokat az éves inflációval korrigáltuk.

² 29 vizsgált foglalkozás alapján: adószakértő, adótanácsadó; humán erőforrás gazdálkodási és személyügyi munkatárs; turisztikai és vendéglátó munkatárs; kereskedő, értékesítő, üzletkötő; könyvelő, controller, számviteli munkatárs; gazdaságelemző; logisztikus, beszerző, anyaggazdálkodó; pénzügyes; piackutató, piacelemző; termelésirányító közgazdász; reklám- és marketing területen dolgozó munkatárs; ügyfélkapcsolati munkatárs; jogász; élelmiszeripari mérnök; építésmérnök; építőmérnök; fa- és könnyűipari mérnök; földmérő és térinformatikai mérnök; gyártástechnológiai mérnök; környezetmérnök; közlekedési mérnök; mezőgazdasági mérnök; vegyészmérnök; minőségbiztosító mérnök; informatikus, programozó; gépészmérnök; termelésirányító mérnök; villamosmérnök; általános asszisztens.

szik bruttó 255 ezer forintra. Az átlag azonban, mint sok más esetben, itt is félrevezető lehet, hiszen ha megvizsgáljuk a bérek szórását, akkor láthatóvá válik, hogy azok meglehetősen széles skálán mozoghatnak. A pályakezdők „kevésbé szerencsés” 25 százaléka legfeljebb bruttó 156 ezer, a „szerencsés” 25 százaléka pedig legalább bruttó 250 ezer forinttal áll munkába (1. táblázat). Természetesen a szerencse sem elhanyagolható, lényegében azonban az egyéni kompetenciák, a végzettség, a vállalat földrajzi elhelyezkedése, illetve más vállalati jellemzők jelentős mértékben meghatározhatják a fizetési ajánlatokat. A következőkben egy regressziós statisztikai modell³ segítségével bemutatjuk, hogy a könnyen megragadható, külső tényezők mennyiben befolyásolják a friss diplomások bérezését.

1. táblázat: Friss diplomások kezdő és két év utáni alapbére

	Kezdő alapbér (ezer forint)	Két év utáni alapbér (ezer forint)
Átlag	209	255
Szórás	69	86
Első kvartilis	156	197
Medián	208	241
Harmadik kvartilis	250	307

Forrás: GVI 2008, 2009, 2010 (n = 5907).

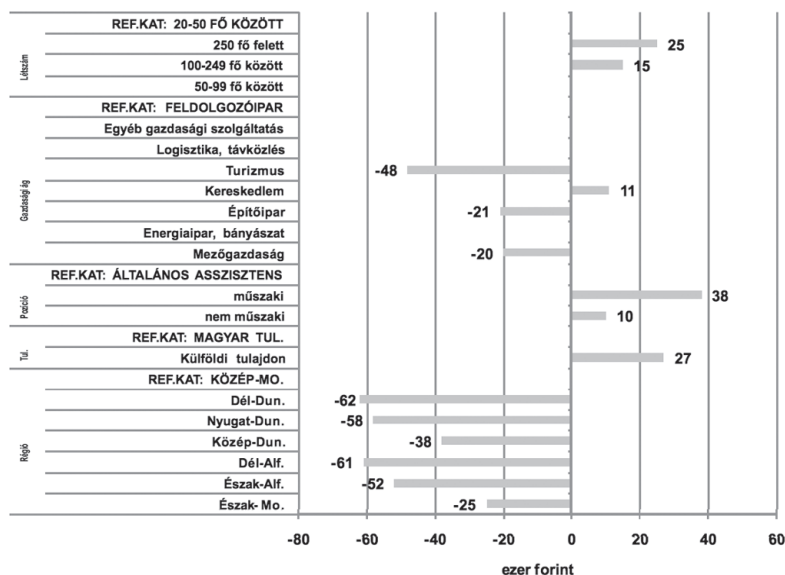
A vizsgált tényezők közül a földrajzi régió bír a legnagyobb hatással (5. ábra). A vállalat méretét, tulajdonosi hátterét, tevékenységi körét és a pályakezdő által betöltött munkakört kontroll alatt tartva elmondhatjuk, hogy a Közép-Magyarországon tevékenykedő vállalatok kínálják a legmagasabb alapbért. A másik végletet a Dél-Dunántúl és Dél-Alföld jelenti, ahol a több mint bruttó 60 ezer forinttal alacsonyabb kezdőbérré számíthatnak a pályakezdők. Általánosságban elmondható továbbá, hogy 20 és 50 fő közötti vállalatokhoz képest, a 100 főnél több foglalkoztatottal rendelkezők esetében már érződik a bérkülönbség, illetve a legjobban fizető gazdasági ág a kereskedelem, a legalacsonyabb bérekre pedig a turizmus területén lehet számítani. Itt a feldolgozóiparhoz képest bruttó 48 ezer forinttal alacsonyabb a kezdőbér. A többségében külföldi tulajdonban lévő vállalatok átlagosan bruttó 27 ezer forinttal magasabb kezdőbért kínálnak, mint a döntően hazai tulajdonban lévő társaik.

A betöltött pozíció jellege is meghatározza a bérszínvonalat: műszaki végzettséget igénylő munkakörrel bruttó 38 ezer, gazdasági végzettséggel bruttó 10 ezer forinttal magasabb alapbérré lehet számítani, mint a speciális szakképzést nem igénylő általános asszisztensi munkakörökben.

³ A lineáris regressziós modellben független változóként stepwise eljárással szerepeltettük a vállalat méretét, földrajzi elhelyezkedését, gazdasági tevékenységét, tulajdonosi hátterét, export tevékenységének mértékét, illetve, hogy a betöltött pozíció milyen jellegű szakmai tudást igényel. A regressziós modell részletezése a függelékben található.



5. ábra: Pályakezdő diplomások kezdő alapfizetését meghatározó tényezők



Forrás: GVI 2008, 2009, 2010 (n = 5907).

Az ábra értelmezéséhez: Az ábrán a lineáris regressziós modell szignifikáns B együtthatói szerepelnek.

Megjegyzés: Az ábrán látható összegek kerekített értékek.

Egy példával: Az ábra tetején a 250 fő feletti vállalkozások sorban a 25-ös szám szerepel. Ez azt jelenti, hogy, ha kontroll alatt tartjuk a vállalat gazdasági tevékenységét, a pozíciót, a tulajdonosi háttérét és földrajzi elhelyezkedést, akkor a 250 főnél nagyobb vállalatok bruttó 25 ezer forinttal magasabb kezdőbért kínálnak a pályakezdőknek, mint a 20 és 50 fő közötti vállalatok.

A regressziós modell segítségével az alaphérek varianciájának a 35 százalékát⁴ sikerült megmagyarázni – azaz a vizsgált tényezők (vállalat mérete, tulajdonosi háttér, földrajzi elhelyezkedés, gazdasági tevékenység és a betöltött pozíció jellege) ilyen mértékben határozzák meg a friss diplomások kezdőbérét. A fennmaradó részt nyilván a konkrét pozíció, a nyelvtudás, a tapasztalat, a kompetenciák, és persze nem utolsósorban a szerencse határozhatja meg.

Toborzási nehézségek a diplomás pályakezdők körében

Az elmúlt három évben a vállalatok 18 százaléka számolt be arról, hogy nehézségeket tapasztal egy-egy pályakezdő pozíció betöltése esetében – ez az arány a 250 fő feletti (33 százalék), külföldi (28 százalék) és döntően exportra termelő, szolgáltató (29 százalék) vállalatok esetében magasabb. A gazdasági válság elmélyülésének időszakában nem csökkent a toborzási nehézségekkel szembesülő vállalatok aránya. A toborzási nehézségek tehát nem feltétlenül a kereslet és kínálat változási dinamikájának tudhatóak be: a kínált és igényelt bérek közötti inkonzisztencia, a nem megfelelő idegen-nyelv vagy szaktudás, a szakmai gyakorlat és tapasztalatok

⁴ Adjusted R-squared.

hiánya, illetve a jelöltek alacsony mobilitási hajlandósága is okozhat fejtörést a vállalatoknak (2. táblázat).

2. táblázat: Toborzási nehézségek okai a friss diplomások körében

	Említést tevő vállalatok aránya (%)
Magas bérigény	37
Szakmai gyakorlat hiánya	36
Elégtelen szakmai tudás	35
Kevés jelentkező	29
Nem megfelelő szintű nyelvtudás	27

Forrás: GVI, 2008, 2009, 2010 (n = 1309).

Megjegyzés: Bázisnak a toborzási nehézséget jelző vállalatok tekinthetők.

Az alábbiakban korrespondencia-elemzés segítségével mutatjuk be, hogy a toborzási nehézségek attribúciója milyen mintázatokat eredményez, illetve, hogy az egyes végzettségek milyen pozíciót foglalnak el a mintázatban.

A korrespondencia-elemzés elsősorban a piac- és médiakutatásban alkalmazott eljárás, a társadalomtudományi *locus classicus*a Bourdieu „Az elkülönülés” (1979) című művéhez⁵ kötődik. A módszer elsősorban exploratív és leíró eljárás, nem hipotézisek megerősítésére alkalmas. Így jelen elemzés célja nem egy statisztikailag validált modell *kinyerése*, pusztán vizuális formában benyomások szerzése bonyolult összefüggésekről.⁶

Az eljárás tehát több szempontból is vonzó lehet a kutatók számára. Mindenekelőtt képes számos, kategóriás változót egyszerre kezelni, a létrejövő asszociációs struktúrát pedig két- vagy többdimenziós térben megjeleníteni – így elsődleges alkalmazási területe a komplex összefüggések egyszerűsített térbeli bemutatása. Ezért rendhagyó módon a statisztikai összefüggések, a toborzási nehézségek attribúciós mintázata nem számokon keresztül, hanem a hatodik ábra értelmezésével kerül bemutatásra.

Az attribúciós mintázat értelmezése elsősorban a közelségek és távolságok alapján történik: minél közelebb vannak egymáshoz az ábra elemei, annál erősebb az összefüggés közöttük – azaz annál gyakrabban említették őket együtt. Eszerint a mintázat alapvetően három komponensre osztható fel. Az ábra felső részén a szakmai kompetenciák szerepelnek. A tömb jobb oldalán a *nem megfelelő idegennyelvtudás*, bal oldalán pedig a *nem elégséges szakmai tudás*, közöttük pedig a *szakmai gyakorlat hiánya* helyezkedik el. Mindez azt jelenti, hogy a vállalatvezetők gyakran azonosítják a toborzási nehézségek okaiként a *szakmai gyakorlat hiányát* párban a

5 Bourdieu, P. (1979) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge.

6 A korrespondencia-elemzés alacsony mérési szintű változók kategóriái között lévő közelséget, hasonlóságot jeleníti meg. A technikát gyakran hasonlítják a faktorelemzéshez. Míg a faktorelemzés azt mutatja meg, hogy milyen változók *mozognak együtt*, addig a korrespondencia-elemzés a kategóriák közötti összefüggéseket képezi le a tengelyek segítségével értelmezhető távolságokra. A korrespondencia-elemzés a többdimenziós skálázással is mutat hasonlóságokat, az eljárásba bevont változók mérési szintje azonban különbözik, illetve jelen eljárásnál az origótól vett távolság nem értelmezhető, mindössze a kategóriák egymástól való távolságának van jelentősége: minél közelebbi a kategóriák pozíciója, annál erősebb a köztük lévő kapcsolat.

Elmondható, hogy jelentős különbségek tapasztalhatóak a földrajzi elhelyezkedés és a tulajdonosi háttér szerint a toborzási nehézségek attribúciójában. A közép-magyarországi vállalatoknál elsősorban a magas bérigény, az elégtelen szak-, és nyelvtudás, a nem Közép-Magyarországon tevékenykedők körében pedig a szakmai gyakorlat hiánya és a kevés jelentkező okoz toborzási nehézségeket. A döntően magyar tulajdonú vállalatok elsősorban a kevés jelentkezőre, a külföldiek pedig a nem megfelelő szak-, és idegennyelvtudásra vezették vissza toborzási problémáikat (3. táblázat).

3. táblázat: Toborzási nehézségek okai és vállalati profil összefüggései (%)

	Földrajzi elhelyezkedés		Tulajdonosi háttér		Teljes minta
	Közép-Magyarország	Nem Közép-Magyarország	Többségében külföldi	Többségében hazai	
Magas bérigény	43	34	-	-	37
Kevés jelentkező	26	32	25	33	29
Nem megfelelő szintű nyelvtudás	30	25	38	22	27
Elégtelen szakmai tudás	45	30	47	29	35
Szakmai gyakorlat hiánya	28	39	-	-	36

Forrás: GVI, 2008, 2009, 2010 (n = 1309).

Megjegyzés: A táblázatban csak a szignifikánsan eltérő arányok lettek megjelenítve. Bázisnak a toborzási nehézséget jelző vállalatok tekinthetők.

Összefoglalás helyett

A felsőoktatási rendszerek hatékony működésében egyre nagyobb a szerepük az olyan kutatásoknak, amelyek a vállalati oldalt vizsgálva nyújtanak információt a diplomás pályakezdők iránti keresletről, a tudásukkal kapcsolatos elégedettségről, a felsőoktatási intézmények elismertségéről, vagy az oktatás színvonaláról. Ezek a felmérések hozzájárulnak a kereslet és kínálat közötti egyensúly javulásához vagy fenntartásához a diplomások és diplomás pályakezdők munkaerő-piacán. A hosszabb távú előrejelzések mellett a legtöbb európai országban egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a hatékony információszolgáltatásra és a karrier-tanácsadásra is. Miután a moduláris, flexibilis programok elterjedésével a hallgatók önállóbban alakíthatják felsőfokú tanulmányaikat, nemcsak a felsőoktatásba való jelentkezéskor vagy a tanulmányok befejezésekor, hanem a tanulmányi évek alatt is egyre fontosabb szerepük van ezeknek az információknak.

A vállalati kutatásoknak nem az az elsődleges céljuk, hogy az oktatáspolitikát és a felsőoktatási intézményrendszer központi döntéshozó szerveire hatást gyakorolva (pl. a felvételi keretszámokon keresztül) közvetlenül befolyásolják a felsőoktatás bemeneti, azaz a diplomás munkaerőpiac évekkel későbbi kínálati oldalát. Sokkal inkább arra irányulnak, hogy tájékoztassák a felsőoktatás szereplőit, a döntéshozókat, az intézmények vezetőit, a továbbtanulás vagy szakosodás előtt álló fiata-



lokat és a munkáltatókat, s ezzel segítséget nyújtsanak az egyéni döntések meghozatalához.

A hangsúly a felsőoktatás merev, központi irányítása helyett egy olyan önszabályozó mechanizmusra helyeződhet át, amelynek egyik részét alkotják az említett vállalati felmérések, de hasonlóan fontos szerepet töltenek be a makrogazdasági előrejelzések, a karrierépítő és -tanácsadó szolgáltatások, valamint a vállalati szféra és a felsőoktatás közötti kapcsolatok és együttműködések. Ezek az információforrások támpontként szolgálhatnak azokhoz az egyéni döntésekhez, amelyek aggregátuma a diplomás munkaerőpiac kínálatát, a képzés tartalmát és színvonalát a piaci és társadalmi elvárásoknak megfelelően alakíthatja. Ilyen egyéni döntések születnek akkor, amikor a felvételi jelentkezés előtt álló fiatalok kiválasztják, hogy melyik egyetemen, főiskolán szeretnének továbbtanulni, amikor a felsőoktatási intézmények vezetői kialakítják a programkínálatot és meghatározzák az oktatótantárgyakat, amikor a hallgatók a szakosodásról, vagy éppen más intézményben való továbbtanulásról döntenek, vagy amikor a munkáltatók diplomás pályakezdeket hívnak be állásinterjúra.

Ez a rendszer – a piaci alapokra épülő mechanizmusokhoz hasonlóan – akkor működhet hatékonyan, ha a szereplők egyrészt hozzáférhetnek a szükséges információkhoz, másrészt nyitottak az információk befogadására és szolgáltatására, illetve felismerik az együttműködésben rejlő kölcsönös előnyöket.

TÓTH ISTVÁN JÁNOS & VÁRHALMI ZOLTÁN

IRODALOM

- BOURDIEU, P. (1979) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge.
- GALASI PÉTER (2003) *Estimating wage equations for Hungarian higher-education graduates*. BKAÉ, MTA KTI, Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP 2003/4.
- GALASI PÉTER (2004) *Valóban leértékelődtek a felsőfokú diplomák? A munkahelyi követelmények változása és a felsőfokú végzettségű munkaválalók reallokációja Magyarországon 1994–2002*. MTA KTI, BKAÉ, Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP 2004/3.
- KISS LÁSZLÓ (2008) *Diplomás Pályakövetés: várakozások és realitások*. In: FÁBRI, HORVÁTH, KISS & NYERGES (eds) *Diplomás pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák*. Budapest, Educatio Kht. – OFIK. pp. 1–82.
- KERTESI GÁBOR & KÖLLŐ JÁNOS (2001) *A gazdasági átalakulás két szakasza és az emberi tőke átértékelődése*. BKAÉ, MTA KTI, Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP 2001/6.
- KÖRÖSI GÁBOR (2005) *A versenyszféra munkapiacának működése*. Budapest, MTA KTI, KTI Könyvek 4.
- RUDAS TAMÁS (1998) *Hogyan olvassunk közvélemény-kutatásokat?* Budapest, Új Mandátum.
- SZÉKELYI MÁRIA & BARNA ILDIKÓ (2002) *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Budapest, Typotex.

FÜGGELÉK

4. táblázat: A pályakezdő diplomások kezdő alaphérét „magyarázó” regressziós modell részletei

Source	SS	df	MS	Number of obs	4667
Model	7.3696e+12	19	3.8787e+11	F(19, 4647)	= 132.32
Residual	1.3622e+13	4647	2.9313e+09	Prob > F	= 0.0000
				R-squared	= 0.3511
				Adj R-squared	= 0.3484
Total	2.0991e+13	4666	4.4988e+09	Root MSE	54142
fiz_most_inf	Coef.	Std. Err.	t	P>t	[95 % Conf. Interval]
REF.KAT: KÖZÉP-MO.					
Észak- Mo.	-24915.44	2271.767	-10.97	0.000	-29369.18 -20461.7
Észak-Alf.	-52162.34	3529.722	-14.78	0.000	-59082.27 -45242.41
Dél-Alf.	-60610.62	3795.715	-15.97	0.000	-68052.02 -53169.22
Közép-Dun.	-37815.87	2879.579	-13.13	0.000	-43461.21 -32170.52
Nyugat-Dun.	-58478.76	3391.1	-17.24	0.000	-65126.92 -51830.59
Dél-Dun.	-61624.77	4376.928	-14.08	0.000	-70205.63 -53043.91
REF.KAT: MAGYAR TUL.					
Külföldi tulajdon	27333.05	1906.547	14.34	0.000	23595.31 31070.78
REF.KAT: ÁLTALÁNOS ASSZISZTENS					
nem műszaki	9652.375	5282.487	1.83	0.048	-703.8072 20008.56
műszaki	38004.53	5337.78	7.12	0.000	27539.94 48469.11
REF.KAT: FELDOLGOZÓIPAR					
Mezőgazdaság	-20474.68	4802.694	-4.26	0.000	-29890.24 -11059.12
Energiaipar, bányászat	-4797.363	5992.109	-0.80	0.423	-16544.74 6950.015
Építőipar	-20777.25	3805.403	-5.46	0.000	-28237.65 -13316.86
Kereskedlem	11358.68	2456.039	4.62	0.000	6543.678 16173.68
Turizmus	-47902.48	4581.883	-10.45	0.000	-56885.14 -38919.81
Logisztika, távközlés	-5680.636	3175.499	-1.79	0.074	-11906.12 544.8501
Egyéb gazdasági szolgáltatás	-2806.061	2474.826	-1.13	0.257	-7657.894 2045.772
REF.KAT: 20-50 FŐ KÖZÖTT					
50-99 fő között	-1773.539	3724.315	-0.48	0.634	-9074.965 5527.887
100-249 fő között	15271.89	3385.3	4.51	0.000	8635.098 21908.69
250 fő felett	25378.53	3200.553	7.93	0.000	19103.93 31653.14
_cons	181204	6351.699	28.53	0.000	168751.7 193656.4

Forrás: GVI 2008, 2009, 2010 (n = 5907).



5. táblázat: Az egyes foglalkozási csoportok iránti keresletet bemutató második ábra koordinátái

	Pályakezdekők száma szerint	Vállalatok száma szerint
HR munkatárs	-23,37	-17,43
Értékesítő	10,09	-13,60
Könyvelő	-9,43	-5,04
Logisztikus	-14,29	-9,27
Pénzügyes	-25,16	-4,22
Marketinges	-30,24	-32,84
Ügyfélkapcsolati munkatárs	-3,92	-28,87
Építőmérnök	26,90	9,94
Vegyésmérnök	7,67	-42,65
Informatikus	-3,14	-20,95
Gépésmérnök	27,75	21,75
Villamosmérnök	25,71	12,26
Gyártástechnológiai mérnök	64,56	41,95

Forrás: GVI 2010 (n = 1432).

6. táblázat: Az egyes foglalkozások kapcsán említett toborzási nehézségek aránya (%)

	Kevés jelentkező	Nem megfelelő tudás	Idegennyelv-tudás hiánya	Magas bér
Értékesítő	13,0	38,2	20,2	36,4
Könyvelő	19,4	42,6	18,3	36,2
Építőmérnök	38,5	23,2	24,0	32,9
Informatikus	16,6	47,8	23,5	40,0
Gépésmérnök	39,0	29,2	30,5	31,7
Villamosmérnök	40,2	27,3	29,7	33,3
Gyártástechnológiai mérnök	33,7	28,1	31,0	33,3
Asszisztens	12,5	28,4	21,3	25,9
Pénzügyes	14,2	41,8	22,1	35,7
Logisztikus	22,5	24,2	21,8	48,0

Forrás: GVI, 2008, 2009, 2010 (n = 1309).

Megjegyzés: Bázisnak a toborzási nehézséget jelző vállalatok tekinthetők.

FOGLALKOZTATHATÓSÁG ÉS FELSŐOKTATÁS: A MEGVALÓSÍTÁS FESZÜLTSPONTJAI¹

A FELSŐFOKÚ KÉPZÉSEK TÖMEGESEDÉSÉVEL és az e folyamatra épült bolognai rendszerű (átjárható, többciklusú) képzés bevezetésével a képzésből a munkaerő-piacra kilépők foglalkoztathatóságának kérdése a korábbinál is hangsúlyosabban vetődik fel. A hangsúlyok erősödését egyfelől a globalizálódó, fokozott versenykörülmények között teljesíteni kényszerülő nemzetközi gazdaságban lezajló hatékonyság-centrikus folyamatok idézik elő, másfelől az a kormányzatokra nehezedő gazdasági-társadalmi kényszer, hogy a munkaerő-piaci igények és a képzési kibocsátás szakmai és kompetencia-igényei közötti megfelelést erősítve növelje a képzés és a frissen munkaerő-piacra lépő tömegek – képzettségüknek megfelelő² – elhelyezkedési esélyeit.

Kutatásunk arra irányult, hogy megismerjük: a hazai felsőoktatási politika és maguk az intézmények a bolognai rendszerű program kidolgozása és megvalósítása során miként teremtették meg a feltételeket a korábbinál hangsúlyosabban felmerülő foglalkoztathatósági elvárások teljesítéséhez?³

Az Európai Felsőoktatási Térség kialakítására irányuló egységes, többciklusú képzés immanens célja, hogy a tömegessé vált alapképzés a munkaerő-piac számára értékes munkaerőt állítson elő. A kihívásra adott hazai (felsőoktatási) szervezeti válaszokat alapvetően befolyásolta a bolognai programhoz való csatlakozás nem kellőképpen elfogadott külső kényszere, amely a felsőoktatás versenyképességének megcélzásával külső értékelési szempontok sokaságát jeleníti meg, köztük azt a *pőre piaci szempontot is*, amely a hazai (felső)oktatási és kutatási szubkultúrában annak ellenére számít szitokszónak, hogy a felsőoktatási intézmények már hosszú évek óta versenyt folytatnak a hallgatókért. Ezen értékelési szempontok elsősorban a beiratkozó hallgatók várható karrierjéhez, elhelyezkedési, és életpálya sikeréhez kapcsolódnak: a hallgatók (még ha kevésbé tehetségesek, szorgalmasak, motivál-

1 2008–09-ben „Úton a gyakorlatorientált képzés felé?” címmel az NSZFI támogatásával végeztünk kutatást budapesti és vidéki egyetemeken, főiskolák 11 műszaki és természettudományi szakjain a szakvezetők, oktatók, hallgatók, és a szak által érintett vállalkozók megkérdezésével. A kutatás megállapításai a bolognai átalakulásra koncentráló 200 interjú, másodlagos források feldolgozásán és a szakok által érintett munkaerő-piaci környezetben zajló munkaerő-gazdálkodási folyamatok áttekintésén alapulnak. A cikk szerzője mellett a kutatást vezető szociológusok Holczer Gábor és Selymeci Viktor voltak. A terepmunkában – kutatószeminárium keretében – az ELTE Társadalomtudományi Kar Változásmenedzser szakirány hallgatói vettek részt. A tanulmány teljes terjedelmében letölthető: http://www.3kconsens.hu/files/Tanulmany_SZFK_13_2008.pdf

2 E nem kellőképpen hangsúlyozott, és végtelenen meg sem valósítható szempont mögött a felsőoktatási rendszer hatékonyságának kérdése húzódik meg.

3 A kutatás interjúkra épült. A nyilatkozók anonimitását a kutatás során vállaltuk. E tanulmányban csak sokak által elfogadott tartalmú idézeteket közlünk.



tak is) azt várják az intézménytől, hogy tudás-, és gyakorlat-átadással alapozza meg életpálya-sikerüket, foglalkoztathatóságukat.

A munkakörök tartalmi átalakulásának tendenciái⁴

A munkaszervezetek folyamatos változásban vannak, amelyet piaci pozíciói, versenyképessége érdekében meghozott intézkedések, a méretéhez, az alkalmazott termelő vagy szolgáltató eljárásokhoz, valamint az alkalmazott technológiákhoz igazodó szervezeti megoldások alakítanak. A növekvő nemzetközi verseny tendenciaszerű következménye az élőmunka csökkentése, és technológiai, illetve munkaszervezési megoldásokkal való kiváltása. Ennek következtében munkakörök szűnnek meg, adják át a helyüket gépi, illetve informatikai technológiáknak, s a hagyományos diplomás munkakörök tartalma is átalakul – az „elveszett” tudástartalmak helyére pedig más munkakörök tartalma lép. A termelésben és a szolgáltatásokban az élőmunka csökkentésének kényszere az adminisztratív és üzleti folyamatok növekvő mértékű informatizáltságával jár együtt. A magasabb képzettségűek terén mutatkozó kínálat növekedése lehetővé teszi a munkakörök betöltéséhez fűzött korábbi szakmai elvárások fellazítását, a betölthetőség kiszélesítését. A korábbi merevebb státusmegfelelés helyett gyakorivá válik a státus-inkonzisztencia kialakulása: a korábban középfokú képzettséggel betöltött munkaköröket diplomásokkal töltik be. A helyettesítés e folyamatai jelzik, hogy a vállalatok a specifikus szakmai tudásanyag csupán egy-egy modulját, illetve egyre inkább elsősorban *képesség- és készség-kompetenciákat* igénylik.

A munkafolyamatok standardizálódása, a termelő és szolgáltató tevékenységek repetitív jellegének erősödése mellett (amely elvileg piacképessé teszi a korábbinál rövidebb alapképzést) az európai (lisszaboni) koncepció nagy hangsúlyt helyez az alkotó jellegű tudás fejlesztésére is, annak érdekében, hogy innovatív, nagy hozzáadott értéket képviselő termékekkel erősítse Európa pozícióit a globális versenyben. A felsőfokú szakképzéstől a PhD-képzésig, majd az egyetemi kutatóhelyek és a vállalatok K+F-együttműködésével ennél is tovább terjedő „munkaerő-előállítás” sikerében kulcsszerepe van a bolognai rendszerre átváltó magyar felsőoktatásnak.

Az egyes munkakörökkel (és betöltőikkel) szembeni tartalmi elvárások differenciáltak. A szabályozott munkaerő-eljárások, termelő és szolgáltatási folyamatok alapján dolgozó közepes és nagy szervezetek az új munkavállalók szakmai beilleszkedését szolgáló *adaptációs eljárásokat működtetnek*, amelyek egyrészt a személyes tudás-, és gyakorlatátadástól a vállalatra szabott tanfolyamokig, másrészt a viselkedés és kommunikációs minták tekintetében a személyes alárendeléstől a nyílt, csoport-

⁴ Ismereteink szerint e témában Magyarországon még nem készült átfogó kutatás. A 3K Consens Iroda kutatócsoportja 2006–08-as periódusban a munkaerő kereslet és kínálat előrejelzésének kutatása kapcsán végzett egy 600 vállalatra kiterjedő mintán adatfelvételt is, valamint készített ágazati esettanulmányokat e témában. A munkaerő szerkezet várható változásait mérő adatfelvétel részletes elemzése megtalálható: <http://www.3kconsens.hu/files/Foglalkozasi%20szakmaszerkezet%20előrejelzes%202005–2015.pdf> 112–152. oldalain. Az adatokon túlmenő megállapítások a 2006–2009-es periódusban készített vállalkozói interjúink információin alapulnak. E helyen csak a legfontosabb tendenciák megemlítésére van mód.

tos, független trénerek által „közvetített” tréningekig terjednek. E megoldásokra berendezkedett foglalkoztatók ugyan az igényelt kompetenciákra vonatkozó kutatások során a felkínált kompetenciák mindegyikét erősen kívánatosnak tartják,⁵ azonban fel vannak készülve a hiányzó kompetenciák „pótlására”. Ezzel szemben vannak olyan szakmák (mint pl. a kutatási körünkbe tartozó építész, műszaki földtudomány, informatika egyes ágai), amelyeket tipikusan kisszervezetekben gyakorolnak, ahol a sikeres működéshez egyenértékű képesség-szükségletként jelenik meg a szakmai felkészültség, valamint a széles értelemben vett kommunikációs, szakmai és üzleti problémamegoldó készség, és nem utolsósorban a (mikro)vállalkozások működtetéséhez szükséges vállalkozói és személyes életvitel összeegyeztetésének képessége.⁶

A foglalkoztatók elvárásai szoros összefüggésben vannak a munkaszervezetek piaci pozícióival, amelyek jelentős része bizonytalanul, rosszul meghatározott céljaikkal, a (még) meg nem talált megoldásokkal, a termelés-foglalkoztatás nem kellően ismert, és nem kellően szokásszerűvé vált formáival nehezítik, olykor lehetetlenné teszik a reális célkitűzéseket és azok társadalmilag is pozitívnak értékelt megoldásait. A hallgatók és munkavállaló egyének tömegei számára homályosak azok a keretek, amelyek között sikeresnek ítélik karrierjüket, nem látják, hogy milyen szerepet tölthet be a tanulás, a munka, a tapasztalatszerzés, a szervezeti lojalitás, saját, és gyermekeik „előrejutásában”.⁷ E tények közrejátszanak abban, hogy az oktatás-képzés intézményei alig tudják definiálni feladataikat a munkaerő fejlesztésben, a szervezeti önfenntartás, és ezen belül egyéni, illetve csoport-részérdek – sohasem maradéktalan – megvalósítójává válnak.

Átállás a „magyarosított” bolognai rendszerre – az elmaradt szervezeti átalakulás hatása a gyakorlatorientált képzésre⁸

Az ÁSZ jelentése megállapítja, hogy a felsőoktatási törvényt megelőzően nem (s később sem) készült felsőoktatási stratégia, amely megfogalmazta volna, hogy milyennek képzelik az érintett szereplők (pl. a kormányzat) a jövő felsőoktatási intézményeit, azaz az átalakulással mely célokat kellene elérni.⁹ Ilyenformán a felsőoktatás érintett képviselői („érdekhordozói”), a meg nem történt stratégiakészítési folyamatban *nem győződhetek meg a kitűzött célokhoz vezető járható út létezéséről.*

5 Az elvárt kompetenciák mérési eredményeit az Educatio Kht. Felsőoktatási Műhely és az MKIK–GVI közös kérdőíves kutatásai alapján közöltük A szakképzés és felnőttképzés fejlesztése (NSZFI, 2010) című kötet 216–217 oldalain.

6 Dávid János: Pályára föl! A pályakezdő diplomások munkaerő-piaci fogadtatása. In: *Diplomás Pályakövetés II.* Educatio Kht. 2009. június, pp. 37–61.

7 Erről tanúskodnak e kutatás keretében az egyetemi hallgatókkal készült interjúk.

8 A folyamatról átfogó képet nyújt Barakonyi Károly (szerző és szerkesztő) (2009) *Bologna Hungaricum* című könyve. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

9 Az Állami Számvevőszék jelentése a felsőoktatási törvény végrehajtásának ellenőrzéséről, a Felsőoktatási Tudományos Tanács 2009. szeptember 16-i ülésén, Bittó Zoltán számvevő igazgatóhelyettes által elmondott előadás.



Ehhez szükséges lett volna a felsőoktatási intézmények működését, többek között az oktatást, a kutatást, a finanszírozást meghatározó jövőbeli szabályok alakíthatóságát is feltételezni, illetve a deklarált célokhoz igazítani. Ennek híján a jövőbeli célokhoz vezető utat változatlan működési feltételek között képzeltek el. A sok hazavona után – látszólag közös akarattal – megszületett, eredeti elemeinek többségétől megfosztott, a kompromisszum jegyében elfogadott 2005-ös új felsőoktatási törvény *alkalmatlan kereteket teremtett a bolognai rendszerű képzésre való átálláshoz* – olyanokat, amelyek között a felsőoktatás szereplői (karok, szakok, oktatók/kutatók) már csak *egymás rovására* kerülhettek valamivel élhetőbb, működőképesebb pozíciókba.

Már a bolognai átalakulást megelőzően világos volt, hogy a korábbinál nagyobb költségvetési forrásokra a felsőoktatás nem számíthat. *Hrubos Ildikó* egy tanulmányában jelzi, hogy „gazdasági motiváció híján a tervezett reform nem fog a várt módon megvalósulni”. Ez bénítólag hathatott az átalakulás kényszere alatt álló szereplőkre, nem voltak olyanok, akik fantáziát, pozitív lehetőséget láttak volna a bolognai célokban. A szerző szerint „A gyakorlati képzés súlyának emelkedése hosszabb távon szükségképpen vezet a hagyományos tanszéki struktúra átalakításához. Bár az egyetem alapvető érdeke, hogy meglévő elméleti orientáltságú akadémiai stábját megőrizze, a létszámfejlesztés döntően a gyakorlati oktatás vonalán fog megvalósulni, és az új oktatói réteg várhatóan erőpozícióba fog kerülni. Az ebből adódó szervezeti problémák az egyetemen belül is kiéleződhetnek, mivel az integráció után a főiskolai és egyetemi szint azonos intézményeken belül, de elkülönült karokon jelenik meg.”¹⁰

Az új képzési programok kidolgozását nem követte szervezeti átalakulás. A képzéseket nyújtó szervezeti egységek nem fogalmaztak meg új célokat, elérendő eredményeket. Nem is teheték ezt, hiszen az egyes szervezeti egységeknek (tanszékek, intézetek) keretet adó szélesebb egyetemi-főiskolai struktúra még utalást sem tett ennek szükségességére, amint az új típusú felkészültséggel rendelkező pályára lépők képzéséhez nyújtandó megváltozott anyagi-tárgyi feltételek biztosítására sem. Az új „kimeneti célok” meghatározása maga után vonná a képzések belső tartalmának átalakítását, amellyel – elvileg – elkerülhetetlenné válik az erőforrások átcsoportosítása, s ezzel a szervezeti egységek közötti erőpozíciók átrendeződése. Az ismeretlen kimenetelű „játéktól” való félelem állítólagos közmegegyezést hozott létre a szervezeti egységek között a képzési programok bázis-alapú újraformálására. Vagyis arra, hogy a 6–7 félévre csökkentett képzési idő okán elkerülhetetlen pozíció- és erőforrás-újraosztást a szervezeti piramis lehető legalacsonyabb szintjén, saját szintjükön oldják meg – ahol még kontroll alatt tudják tartani. Ebből következett, hogy az egyes szervezeti egységekhez tartozó kurzusok megőrzésére, azaz lehető legcsekélyebb megcsonkítására törekedtek. Az áldozatot általában a gyakorlati/szemináriumi, azaz a kiscsoportos képzés területén hozták. Éppen azon a területen, amelyen a bolognai rendszerű alapképzés munkaerő-piaci orientációja

10 Hrubos Ildikó (2002) *A bolognai folyamat*. Oktatáskutató Intézet, Kutatás közben. p. 28.

miatt az arányokat növelni kellett volna. Ezzel szemben oktatói teamek küzdöttek a BA/Bsc-óraszámok megtartásáért. A kérdés nem az volt, hogy a kimeneti követelmények megvalósításához milyen tartalmú elméleti-gyakorlati képzésre, netán készségfejlesztésre van szükség, s még kevésbé esett szó a kibocsátott hallgatók majdani foglalkoztathatóságáról. A kisebb torta újrafelosztása során éppen a gyakorlatok és szemináriumok bizonyultak vesztesnek. Egyrészt mert e területen mutatkoztak a legsúlyosabb erőforráskorlátok (a laboratóriumi, az oktatói kapacitáshiányok valamint a működtetés magas költségei), másrészt a gyakorlatvezetők és asszisztenseik professzorokhoz, vezető kutató-oktatókhoz viszonyított gyengébb szervezeti pozíciói miatt.

Az új feladathoz igazodó szervezeti átalakulás korlátja a hagyományos felsőoktatási szervezet, amelyben a parciális érdekeket képviselő szervezeti egységek vezetői együtt hozzák meg a szervezet egészére vonatkozó döntéseket.¹¹ Nyilvánvaló, hogy ilyen struktúrában az egész szervezetet átható irányváltásokat csak akkor lehet megvalósítani – ellentétben a tényleges egyszemélyi hatalommal irányított vállalati szervezetekkel –, ha az egyébként széttagolt formális és informális (olykor miniatűr erőközpontok) között egyetértés alakul ki. Ezzel szemben csak az lenne lehetséges, hogy egyes – küzdőképes – csoportok vállalják a „változtatás ügynöke” szerepet.

Interjúalanyaink szerint a bolognai átállás tökéletlenségeinek többsége több-kevesebb munkával, odafigyeléssel javítható lenne, ha a működést támogató gazdasági-, szervezeti és nem utolsó sorban szakmai-motivációs keretek ki lennének alakítva.¹² A szervezeti célok egyértelmű megfogalmazása, a korábban nem ismert tömegképzés sajátos igényeire való válasz, a gyakorlatorientált képzés, a tehetség-gondozás, az alap és alkalmazott kutatások arányainak kialakítását kikényszerítő „külső” törvényszerűségek interiorizálása, a K+F-munkaerő-piaci kapcsolatok, a piaci bevétel-orientáltság és ezzel összefüggésben a regionális tudásközponti szerep mind-mind olyan, a megváltozott gazdasági-társadalmi közeg által felvetett „fogalmak”, amelyek szervezeten belüli helyét, mértékét, hatékonyság-követelményeit csakis új működési mechanizmusok, átalakított érdek- és értékviszonyok teremthetik meg. Az átalakulás bizonyosan hosszú, elkerülhetetlen folyamat, amelyhez – a sikeres változásmenedzselés alapelvei szerint – egy egyezményes jövőkép alapján lehet eljutni.¹³

11 Barakonyi Károly két egész fejezetet szentel ennek a kérdésnek idézett könyvében (pp. 166–263).

12 Itt kell megemlíteni azt, amiről e tanulmány terjedelmi okokból nem szólhat. A 2003–2005 között kialakított új rendszerű képzés időszakában még meg sem indult, de napjainkra fokozatosan életbe lépő vezetői információs rendszer felállításáról, amely fokozatosan kiterjed a felsőoktatási szervezet(ek) minden folyamatára. Így az oktatási, gazdálkodási-, személyzeti-, minőségellenőrzési-, kapacitásgazdálkodási-, kutatási stb. folyamatokra. Az ilyen informatikailag felépített vezetői rendszerek, mint ez is, tevékenység és eredménymutatókon keresztül teszik átláthatóvá a szervezet működését. S a tevékenységek és eredmények értékeléséhez mennyiségi normákat állítanak. Természetszerűleg, az információs rendszer a szervezeti működéssel szemben támasztott külső és belső követelmények teljesítését méri. Ha azonban, mint esetünkben is, a feszültségeket, a megoldásokat korlátozó működési mechanizmusok feloldását nem végzik el, az információs rendszer kialakítása előtt, s ezért az információs rendszer mintegy követelményként rögzíti azokat, akkor a szervezet, annak élő, alkalmazkodó, informális megoldásaitól sem tartózkodó egységei elveszítik mozgásterüket s állandósítják-forralják a feszültségeket, paralizálják a szervezet korábban cselekvő képes „egyedeit”.

13 <http://www.szie.hu/file/tti/tezisek/Keczer-tezis.pdf>



A gyakorlatorientált képzés értelmezése

E kérdés körül súlyos, máig nem feloldott ellentmondások sűrűsödnek. A főiskolák és azok az egyetemek, amelyek korábban főiskolai képzést is működtettek, a főiskolai képzéssel azonosítják be a gyakorlatorientáltságot. Ez eredetileg megnyilvánult az alaptantárgyak súlyának korlátozásában, az előadás-anyagok gyakorlati példákba való ágyazásában, „ipari” vendégoktatók gyakori meghívásában, a kics csoportos labor-foglalkozások viszonylag magas számában. A gyakorlatorientált képzés része a nyári szakmai gyakorlat, a munkaadóktól kapott diplomamunka, mert ennek kapcsán nemcsak egy szakmai problémával ismerkedik meg a hallgató, hanem egy munkaszervezet működésével is. A természettudományi karokon nem így értelmezik a gyakorlatot, ott az intézményi tradíció szerint a maximális alapismeretek (alaptantárgyak) átadását, és az egyetemi környezetben lévő labormunkát tekintik a gyakorlatba való bevezetés alapjának.

A főiskolák és az egyetemek között többnyire vita van arról, hogy a szakmai-elméleti alapokat vagy az alkalmazásokat kell-e megtanítani. Az egyetemek többsége és a természettudományi karok az előbbieket mellett érvelnek. Ugyan a Bologna előtti 5 éves képzés tartalmazta a vállalati gyakorlatot is, vagyis korábban az egyetemek is elfogadták ennek létezését, az alapképzés programjának közös kialakításakor távolodtak egymástól a nézetek. Egyes, eleve speciális szakok kivételével (pl. olajbányászat) az egyetemek az elméleti alaptantárgyakra helyezték a hangsúlyt. („Ha lett volna időnk, pénzünk a felkészülésre, akkor megrostáltuk volna az évek során rárakódott tudományos sallangoktól.”) A főiskolák könnyítettek volna, „már csak azért is, mert az egyetemek BSc-képzései lefölik a hallgatókat, és hozzájuk azok jutnak, akik minél hamarabb dolgozni szeretnének.”

Munkaerő-piacra, avagy mesterképzésre készítünk fel?

A vizsgálatba vont szakok vezetői számára nem így vetődik fel a kérdés. Ami a munkaerő-piacra való felkészítést illeti, nagy természetességgel válaszolnak: eddig is a munkaerő-piacra készítettek fel, ezután is így lesz. A válaszolók túlnyomó többsége számára nyilvánvaló, hogy a 3–3,5 éves képzés nem elegendő a szakma megtanulásához, és sok az olyan hallgató, akik még ezt sem képesek teljesíteni. Így számukra a kérdés elsődlegesen az, hogy az általuk mégiscsak csökkentett-könnyített tantervűnek minősített BA/BSc-képzést hogyan lehet alkalmassá tenni az MA/MSc-re való felkészítésre?

Az intézmények aggódnak a szorgalmas és tehetséges hallgatók miatt. „Köztük is ott van az a 10–15 százalék, akikből tudósok-kutatók lehetnek” – mondta egy dékánhelyettes. Aggódnak – most az átmenet éveiben különösen – az MA/MSc „feltölthetősége” miatt. „Tulajdonképpen lehetne csak az MA/MSc-vel és a PhD-vel foglalkozni, ha lenne elég diák, ha az alapképzést más is tudná jól csinálni, és főként, ha a finanszírozás is ehhez igazodna. De nem így van, ezért a magunk (az MA/MSc) számára kell képeznünk.”

Kutatásunk szerint a BA/BSc-re belépő hallgatók jelentős része nem tudja, hogy milyen tanulási követelményeknek kell megfelelnie, és nem ismeri a munka világának egyetlen szegmensét sem, nem tudja, milyen pályára készül. Ezt a bizonytalanságot az oktatók szerint a kreditrendszer további érdektelenséggel fejeli meg: „A rendszer túl nagy szabadságot enged. Csak azt látjuk, hogy húzzák az időt, nem teljesítik a félévenkénti 30 kreditértéket, mintha nem is érdekelné őket. Ha kifut az időből, akkor átmegy fizetésbe. Nekünk egyébként ez jó, mert ha kimaradna, elveszne a finanszírozás.” – számolt be egyikük. Vannak karok, ahol már felismerték, hogy másképpen kellene tanítani, mint régen, ott kísérleteznek az újfajta labor gyakorlatokkal, de ennek „korlátot szab a pénz és az ember”. Vizsgálatunk nem terjedt ki a mesterképzésre, de az már látható, hogy a professzorok az MA/MSc-képzést veszik komolyabban, mert arra van igényük, hogy a jövő szakembereivel foglalkozzanak, és hogy néhány hallgatót be tudjanak vonni kutatói munkájukba.

Nem minden szakon gondolkodnak így. Megfigyelésünk szerint ott, ahol van hagyománya a kétciklusú képzésnek (pl. építészek, villamosmérnökök, gépészek, informatikusok) és a munkaerőpiac is elfogadta a korábbi – pl. üzemmérnöki – diplomát, ott a BSc-képzést nem csupán az MSc előszobájának tekintik. A vizsgált szakok többségében azonban maguk az oktatók sem tudják, hogy „mire lesz jó” ez a képzés. Jellemzően e szakokon a hallgatók tömegét a tehetségek, az MA/MSc-re alkalmasak pénzügyi szempontból nélkülözhetetlen hordozóanyagának tekintik. Ezek alapján (is) levonható a következtetés, hogy a BA/BSc-vel kapcsolatos teljesítési nehézségek – legalábbis az oktatók percepciója szerint – nem a tananyagok esetleg túlzott követelményeiből erednek, hanem a tömegképzés miatt felhígult hallgatói anyagból. Másfelől hivatkozás az is: „6–7 félév alatt nem lehet megtanítani azt, amit korábban 10 félév alatt megtanítottunk”. Miközben osztjuk ez utóbbi állítást, jeleznünk kell, hogy a tényleges foglalkoztatottsági szerkezetben elfoglalható hely tisztázatlansága és a BA/BSc-programoktól elvárt eredményesség-elvárások bizonytalanságai között szoros összefüggések vannak. Ahol átláthatóak az alapképzésben szerzett diplomákkal elfoglalható munkakörök, ott az oktatók is nagyobb készséget mutatnak az ehhez való alkalmazkodásra, a foglalkoztathatóságot elősegítő gyakorlatorientált képzésre, a követelmények illesztésére. Ennek következtében jobban tudnak azonosulni a bolognai rendszerű képzéssel is.

Az egyetemi és főiskolai képzés egybemosása, vagyis a fenti értelemben vett szakmai-intézményi hierarchia felszámolása, és a BA/BSc-képzésre terhelt foglalkoztathatósági elvárás alapjaiban kérdőjelezte meg az elmélet primátusán nyugvó szemléletet, s annak oktatásszervezési kereteit. Megítélésem szerint alapvetően e megoldással szembeni ellenállás magyarázza, hogy

- az alapképzést nagyrészt a korábbi 5 éves képzés szakmai alapozó tantárgyaival és elvárásaival töltötték fel,
- nem, vagy csak nagyon kevés helyet adtak a gyakorlati oktatásnak,
- a korábbi idősakkal szemben intoleránsabbakká váltak a képzésbe kerülő fiatalok felkészületlenségével kapcsolatban,



– és nem utolsó sorban sok kifogást fogalmaztak meg az átalakulás pénzügyi-tárgyi feltételeinek hiányaival kapcsolatban.

„Az új képzési program kialakítása parancsba jött: meg kell csinálni. Meg is kaptuk a határidőket, hogy mikorra kell megcsinálni, és a végén egy szakalapítási engedélyt kellett kapnunk. Ez az átalakítás brutális, bárdal történő átalakítás volt. Az ilyen nem szokott sikeres lenni. Belenyúltunk egy olyan képzésbe, amely nagyon jól működött. Bizonyítja, hogy én nem tudom itt tartani a hallgatókat, mert úgy viszik el külföldre, mint a cukrot. Jól működő oktatás volt. Ha ehhez adnak időt és pénzt, akkor ezt jól meg lehet csinálni. Nem a bolognai átalakulással van baj, hiszen nálunk az egyetemen korábban is volt főiskolai képzés. Mi azt gondoltuk volna, hogy egy jó gyakorlatorientált képzést fogunk csinálni, de az köztudott, hogy ez nem megy ingyen. Akkor a nagytiszteletű miniszterium egy huncut fillért sem adott, sőt, forrásokat vont ki a felsőoktatásból. A feladat ezzel lehetetlenné vált.”

Összességében *a jelenleg működő BA/BSc-képzés nem javítja, hanem rontja a kislépők foglalkoztathatóságát azzal, hogy kevés időt és eszközt biztosít az intézményen belüli és kívüli gyakorlatra, és azzal, hogy kevés figyelmet fordít a hallgatók szakmai elkötelezettségének kialakítására.* Mindez azért tekinthető problémának, mivel a vállalatok a munkavégző-képesség körébe sorolt kompetenciákat (nagy munkabírás mellett, önállóan vagy csapatban végzett precíz munka) fontosabbnak tekintik az individuális szakmai felkészültségnél – utóbbi ugyanis már tapasztalatátadással is megtanulható.¹⁴ Ezzel szemben az említett készségek hiánya esetén még a legnagyobb szaktudással rendelkező pályakezdő is képtelen beilleszkedni egy munkaszervezetbe. Innen nézve a magyar felsőoktatás egyik legnagyobb hiányossága, hogy lényegében – néhány elszigetelt kezdeményezésű, próbálkozást leszámítva – semmit nem tesz a hallgatók készségfejlesztése terén. Már az is komoly hiányszágnak nevezhető, hogy a kompetencia-fejlesztő kurzusok (pl. kommunikációs, problémamegoldó stb. készségeket pallérozó tanegységek) a legtöbb felsőoktatási intézmény palettájáról hiányoznak. Még nagyobb probléma, hogy a szakmai gyakorlat teljesítése lényegében teljesen esetleges tényezők függvénye, és nem biztosított megnyugtatóan a hallgatók számára a releváns munkaerő-piaci gyakorlat/tapasztalat megszerzése.

Véleményem szerint a most kialakult rendszer korrekciójával megoldhatók a problémák. A törvény szerint be lehet építeni a felsőfokú szakképzést (kiemelve az OKJ képzés keretei közül) a BSc-képzésbe, illetve egy önálló (fél/egy éves) szendvics-képzéssel ki lehet egészíteni a jelenlegi 180–210 kredités képzést, főként azok számára, akik nem kívánnak MA/MSc-re menni.

¹⁴ Dávid, Holczer, Horváth G., Horvát K. & Selymeci (2010) A gyakorlatorientált képzés felé. In: *A szakképzés és a felnőttképzés fejlesztése: tények és tendenciák*. NSZFI.

Vállalati kapcsolatok, intézményi-oktatói érdekek és a gyakorlatorientált képzés

A felsőoktatási intézmények és a vállalatok közötti kapcsolatok tartalma, működtetése fontos szerepet tölt be mind a vállalatok humán stratégiáiban, mind az intézmények képzési programjainak megvalósulásában. Ezen belül *a vállalati kapcsolatok kiemelten fontosak az intézmény szakmai orientációjában és a hallgatók gyakorlati képzésében* – ilyenformán pedig a foglalkoztathatóság kialakításának terén is.¹⁵ A térségi gazdaságok műszaki szakember-igényei és a képzés kapcsolata a rendszerváltás előtt általában a mainál erősebb volt. Ez egyaránt megmutatkozott a fiatalok pályaválasztásában, a vállalati szakemberek vendégként, vagy félállásban végzett oktatói munkájában, a hallgatók gyakorlóhely- és diplomamunka-választásában, és nem utolsósorban az egyetemi, főiskolai oktatók intézményesített, vagy második gazdasági tevékenységként végzett tervező és kutatási munkáiban. A rendszerváltást követően e kapcsolatok az állami vállalatok összezsugorodása, privatizációja vagy bezárása okán; illetve a vállalati technológiákat kidolgozó nyugat-európai, vagy távolabbi kutatóhelyek kiszorító hatásai miatt beszűkültek.

A felsőoktatási intézmények és a vállalatok közötti kapcsolatok felépítése illetve erősítése az Európai Unióban és Magyarországon is elsőrangú szándék, amely mögött sok cél jelenik meg. Így a jövő fejlődési irányáról kialakított vízió, amely az egyetemeket (sajátos módon az egyébként gyakorlathoz közelebb álló főiskolákat kevésbé hangsúlyosan), mint kutatóhelyeket értelmezi, és azt reméli, hogy a vállalatok és a kutatóhelyek közötti kapcsolatban – szellemi és pénzügyi szempontból egyaránt – értékesülhetnek a kutatóhelyi kapacitások. Ez az elképzelés az alapja a regionális tudásközponti szerep kialakításának, amely az uniós pólus-programnak nevezett támogatási programokban is megjelenik. A kormány források megnyitásával, támogatással ösztönzi e kapcsolatok kialakulását. Cél az is, hogy az egyetemek kutatási programjait a piac által igényelt témák, feladatok felé terelje, hogy a képzési programokban a piaci igényeknek megfelelő tartalmak jelenjenek meg. E kapcsolatok fokozatosan épülnek, s közvetett hatásként lehetőséget adnak a hallgatók vállalati gyakorlati helyeinek szélesítéséhez, valamint arra, hogy a vállalatok válogathassanak a végzős hallgatók között.

E programokban az intézmények konzorciumi partnerként végeznek kutatómunkát. Elvileg előremutató kapcsolatokról van szó, a gyakorlatban azonban sok feszültséget teremt az intézmény és az oktató-kutatók között, mert *a vállalati kapcsolatok hagyományosan az oktató-kutatók „második gazdasága”*. Olyan terep, ahol az oktató-kutató építve az alma mater tekintélyére, a munkaerő-piacon tevékenykedő volt hallgatóira, aktív munkakapcsolatot tart fenn velük. E kapcsolat többfunkciós. Lehetőséget jelent a volt hallgató, illetve vállalata részére, hogy tanári ajánlással alkalmas pályakezdeket kapjon, másrészt az oktató diplomamunka-témákat gyűjt-

15 uo.



het erre érdemesnek tartott hallgatói részére, akiket így megismertethet az adott munkahellyel. E kapcsolat révén intézményét hozzásegítheti a vállalat által nyújtható szakképzési hozzájáruláshoz, végül (bár érintett oktató-kutató szempontjából ennek van elsődleges fontossága) olyan megrendelést kaphat a vállalattól, amelynek elvégzésével kiegészítő jövedelemhez juthat. E feladatok jelentik napjainkban az oktatók második gazdaságát – a szó leghagyományosabb, szocializmusbeli – értelmében. Az oktatók többsége ugyanis egyúttal vállalkozó is, számlanyújtási képességgel. A feladatot „természetesen” az alig értelmezhető munkaidőben végzi, az intézmény eszközeivel, műszereivel, amennyiben erre szükség van.

A tradíciók alapján (és ez még a 2000-es évek elejére is igaz) a felsőoktatási intézmény hallgatólagosan elfogadta ezt a helyzetet, vagyis lehetőséget adott külön kezesre, mintegy kompenzálva a viszonylagosan alacsony, rugalmatlan, a teljesítmények elismerésére nem alkalmas fizetéseket. Azonban amint az utóbbi években egyre nehezebbé vált az intézmények, s ezen belül az egyes szervezeti egységek finanszírozása, előbb a kötelező óraszámokat emelték, majd elkezdődött a hallgatólagos megegyezések sajátos üzleti alapokra helyezése: az anyag-, és műszerhasználati díjak bevezetésével, majd olyan szabályozások kialakításával, amelyek keretében az intézmény lép elő szerződő félként, a kutató-oktató már csak az intézmény által diktált feltételek és díjazás mellett végezhet különmunkát. Ezt a folyamatot erősítette a vállalati innovációs alap létrehozása, amelyből a vállalatok finanszírozhatják a kutatás-fejlesztési feladatokat, azonban a szerződő fél már csak az egyetem, vagy a főiskola lehet. Azonban a felsőoktatási intézmények nem tekintik magukat piaci szereplőknek, így vállalási áraiknál nem a piaci viszonyok között elérhető mértékekből, hanem az intézményi szükségletekből indulnak ki. Árajánlataik gyakran versenyképtelenek, illetve az oktatók-kutatók munkájának alulértékelésével válnak versenyképpé. *A kutatók kapcsolatrendszerének intézményesített kisajátítása ellenérdekeltté tette a kutató-oktatókat piaci kapcsolataik láthatóvá tételében, s ezzel együtt abban is, hogy azt oktatói tevékenységükben a hallgatók javára fordítsák, elősegítve a hallgatók gyakorlati tapasztalatszerzését.*

Igaz, hogy a modern világ felsőoktatási intézményeiben ki sem alakulhatott volna az oktatók-kutatók második gazdasága, de az is igaz, hogy ott bérezésük vállalható összhangban van társadalmi státusukkal. Ezzel szemben az elmúlt évek intézményi szabályozásai arra irányulnak, hogy az egyes szervezeti egységek számára évi bevételi tervet írnak elő, saját – közalkalmazotti – fizetéseik fedezetére. Így *a munkaerejüket/tudásukat a piacon is érvényesíteni képes oktatók kutatók fenyegetett helyzetbe kerülnek: ha nem fordítják a növekvő oktatási feladatuk és az intézményesített kutatói eredményelvárások után megmaradó kapacitásaikat az intézményi bevételek növelésére, akkor állásaikat is elveszíthetik.* Miközben tehát az intézmények eminens érdeke lenne a piaci kapcsolatok erősítése és a piaci igények megjelenítése az oktatási programokban, a hallgatók munkaerő-piaci kapcsolatai kialakulásának támogatása, a hallgatók gyakorlati munkáinak mentorálása, addig *az oktatók ebben ellenérdekeltté válnak: arra kényszerülnek, hogy elrejtsek kapcsolataikat, a lehe-*

tő legkevesebb energiát fektessék mind a hallgatók gyakorlati felkészítésébe, mind az intézményi költségvetési lyukak betömődésébe.

Mindezt nagyon érzékletesen fogalmazza meg egy vidéki egyetem gépészmérnöki karának dékánja:

„Az oktatóktól elvileg nem elvárás, hogy ipari kapcsolataik legyenek, csak az, hogy hozzanak be fejenként 2–3 millió Ft-ot az egyetem költségvetésébe. A szakképzési hozzájárulást csak laborra lehet fordítani, de az egyetem fűtési és világítási költségei már túlnőttek azon, hogy ez az állami normatívából jöjjön. Egy BSc-s mérnök 380 000 Ft normatívát hoz, egy MSc-s 630 ezret. Ha nekünk lenne 500 db MSc-sünk, akkor nem kéne semmit sem csinálni, mert ki tudánk fizetni a villanyszámlát, de nincs, és másoknak sincs. Én más egyetemeket is ismerek: ott a tanszékeknek ki van osztva, hogy te fiam nem az alapítványos pályán, hanem mint egyetemi oktató a levonásokkal terhelt 20–25 millió Ft-ot be kell, hogy hozz évente. Tehát nem a magánvállalkozásába, szigorúan az egyetemi keretek között, azért, hogy az egyetem működjön. Aki ezt nem tudja megtenni, ott csökken az oktatói létszám, és egyszer csak a tanszék eltűnik a tárgystruktúrájával együtt, és ezzel szegényebb lesz a diák. Tehát az ipari kapcsolat nem abból a nemes feltételezésből kell, hogy fejlődjön az oktató, a diák, hanem hogy pénzt hozzon. Ennek az a következménye, hogy az oktatók nagy részének van saját vállalkozása, ami az ő fizetésüket is kiegészíti.

Egy másik egyetem úgy kerüli ki az oktatók és az intézmény közötti érdekek ütközését, hogy nem érdekli, hogy csinálja, hogy szerzi. Az öt fős tanszék hozzon be 25 millió Ft-ot, és utána azt csinál, amit akar. Nálunk ez úgy működik, hogy kb. 160 millió Ft bevételig egy nagyon kemény levonási rendszer jön be. A pénz 32 százalékát lehet kifizetni (ez ugye 100 millió Ft-nál 32 millió), munkadíjként azoknak, akik megcsinálták. E fölött a minisztériumnak kötelezően levonandó 5 százalékot vonják le, és akkor az szabadon használható. Most még ez az első év, hogy ezt csinálják, még nem tudjuk, hogy működik-e. De ebbe az irányba megy, az oktatók el kell, hogy tartsák önmagukat. Nyugati egyetemeken, ha rajtakapják az oktatót, hogy az egyetem infrastruktúráját használják, akkor azt úgy vágják ki, hogy a lába nem éri a földet. Professzor ismerősöm dolgozik az Oxfordi Egyetem egyik biológiai kutatóintézetében, ott közösen kifejlesztettek egy mikro pumpát, amellyel lehet gyógyszereket adagolni. Mikor rájöttek, hogy az egyik technikus ezt árulja saját formában, saját vállalkozásában, másnap már nem dolgozott ott. Az lenne a tisztább, ha itt ülne a kolléga a laborban, és ezzel megkeresné a megélhetéséhez szükségest. Az lenne a tiszta, ha nem kellene szaladgálni maszekmunkák után, hanem az ember egy helyen bevetve mindenét, jó körülmények között ezt csinálhatná.

Nehézségek árán, de sikerül hoznunk a keretet. Ez évben megkaptuk az 5 százalékos bérfeljesztést, de nem kaptuk meg a rá való forrást, és akkor azt mondták, hogy ki kell gazdálkodni. Némelyik tanszék ezt ki tudta gazdálkodni, a kar első körben kigazdálkodta, de ez nem fog menni sokáig. Bizonyos tanszékek ezt ki



tudták gazdálkodni, amelyik nem, annak a tanszéknek azzal kell szembenézni, hogy a létszáma csökken. Tehát volt egy bérkeret, elmegy valaki nyugdíjba, és akkor azt a helyet nem töltjük be. Én magam küzdök ez ellen, de ez fog jönni egyszer. Óriási hiány van mérnökből, munka mindig lesz, nekünk mindig lesz. Én úgy gondolom, hogy a jó szakemberek műszaki területen mindig találnak munkát, és ha nem, akkor a végső kényszer az, hogy elmegy az egyetemről.”

Befejezésül: egy „jó gyakorlat”

Nyilvánvaló, hogy az oktatási és kutatási feladatokat egyaránt ellátó felsőoktatási intézmény, amely kisebb-nagyobb szakmai, illetve szakterületi csoportokból áll, alulról is építkező stratégia nélkül nem működhet sikeresen. Hiszen az oktatási-kutatási szervezeti egységek szintjén is össze kell egyeztetni az elméleti és a gyakorlatorientált képzési programokat a kutatási- (térsegi és ágazati) tudásközponti szereppel, a vállalati kapcsolatok gyakorlati oktatási és K+F szempontú kezelésével, az oktatók-kutatók szakmai és megélhetési-jövedelemszerzési érdekeivel, valamint nem utolsósorban a szervezeti egységek és végső soron az egész felsőoktatási intézmény finanszírozásával.

Erre láttunk jó példát a kutatásunk idején még Budapesti Műszaki Főiskolának nevezett felsőoktatási intézmény Informatikai Karán, ahol a mérnök-informatikus alapszakon meglévő piaci együttműködéseknek, *egy kompetencia-központokból álló szervezeti felépítés ad keretet*. A szak vezetése és oktatói nevesítették azokat a kulcstudásokat, melyek lefedik az oktatott szak tudását, és e kulcstudásokra kompetencia-központokat hoztak létre. Ezek a központok egy-egy szakterületet fednek le, melyhez piacvezető vállalatokat kerestek, akikkel az adott területen – a kapcsolatok több síkján is (*gyakorlati képzés, K+F+I projektek, tudástranszfer, innovációs járulékok felhasználás stb.*) – sikeres együttműködést valósítanak meg. A sikeres működés mögött egy jól felépített és megvalósított intézményi motivációs rendszer működik, mely az együttműködés keretében keletkező felsőoktatási bevételeket – átgondolt és minden érdeket szem előtt tartó módon – igyekszik felhasználni az intézmény a működtetésére (1. ábra).

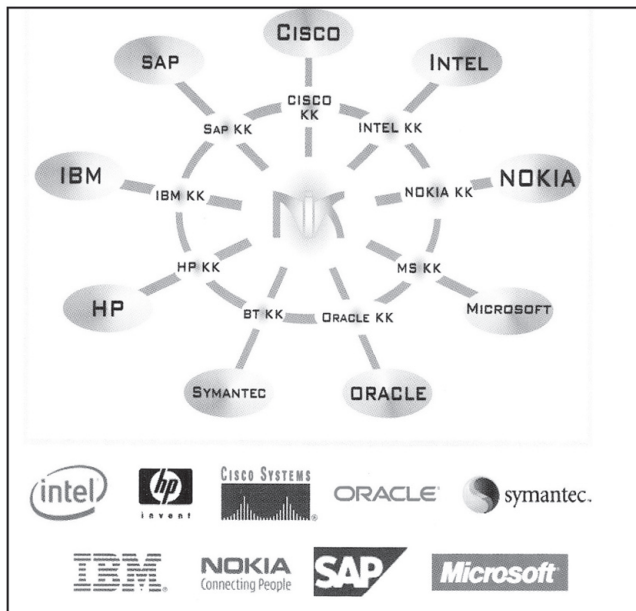
Ennek keretében az oktatók bérét kiegészítik az együttműködések során befolyt bevételekből. Cserébe elvárják, hogy

- a K+F+I projektek kapcsán felmerülő új technológiákat beépítsék az oktatási tematikába,
- pályázati projekteket generáljanak, sikeres projektek valósuljanak meg,
- jelentős számú publikáció szülessen,
- a hallgatók felkészítésénél a piaci szervezetek minden igénye ki legyen elégítve.

Szintén ebből a bevételből egészítik ki a doktorandusz-hallgatók járandóságát is, így a munkaerőpiac elszívó hatása ellenére a hallgatókat a felsőoktatási intézményben tudják tartani. Ezzel biztosítják az intézmény oktatói, kutatói számára az egyéni motivációt arra, hogy az alapfeladatokon túli munkavégzésre is motiváltak

legyenek, és versenyképtelen fizetésük kiegészítése miatt ne forgácsolják szét szellemi kapacitásaikat.

1. ábra: Budapesti Műszaki Főiskola – Kompetencia Központok felépítésének modellje



Forrás: Budapesti Műszaki Főiskola – Mérnök informatikus alapszak bemutatkozó anyaga 2008/2009.

* * *

Kutatásunk szerint – néhány kivétel mellett – a gyakorlatorientált képzést a szűkös mennyiségben megvalósuló laborgyakorlatokkal és a hallgatók többnyire egyénileg szervezett külső gyakorlatával azonosítják be. Mivel ezekkel szemben nem támasztanak elvárásokat, nem kontrollálják és nem mentorálják, a gyakorlat foglalkoztathatóság-fejlesztő ereje a hallgatók önépítési szándékán múlik. E szándék programmá fogalmazott ösztönzése és támogatása vezethetne a hazai felsőoktatásban még nem jelentkező pedagógiai paradigmaváltáshoz, amely áthelyezi a hangsúlyt a tanításról a tanulásra, a tapasztalatátadásról a tapasztalatszerzés támogatására. E megközelítés – különösen a munkaerő-piaci alkalmasságra felkészítő BSc vonatkozásában – kapaszkodót nyújthat a képzési programok korrekciójához.

DÁVID JÁNOS



IRODALOM

- JIM ALLEN & ROLF VAN DER VELDEN (eds) (2009) *Competencies and Early Labour Market, Careers of Higher Education Graduates*. HEGESCO. http://www.decowe.com/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf
- Az Állami Számvevőszék jelentése a felsőoktatási törvény végrehajtásának ellenőrzéséről a Felsőoktatási Tudományos Tanács 2009. szeptember 16-i ülésén, Bittó Zoltán számvevő igazgatóhelyettes előadása.
- BARAKONYI KÁROLY (2004) Egyetemek irányítása – a középkori egyetemtől a Bologna-folyamatig. *Magyar Tudomány*, No. 4.
- Coimbra Group comments to the European Commission's Green Paper on Learning Mobility of Young People. <http://www.coimbra-group.eu/PUBLICATIONS/CG-LearningMobility-Final-15Dec09.pdf>
- CSIRIK JÁNOS (2009) *A felsőoktatás-politika aktuális kérdései*. 2009. május 25. www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/aktualitasok/felsoo-pol-bologna
- DÁVID JÁNOS (2009) Pályára föl! A pályakezdő diplomások munkaerő-piaci fogadtatása. In: *Diplomás Pályakövetés II*. Educatio Kht. 2009 június, pp. 37–61.
- DÁVID, HOLCZER, HORVÁTH G., HORVÁT K. & SELYMECI (2010) A gyakorlatorientált képzés felé. In: *A szakképzés és a felnőttképzés fejlesztése: tények és tendenciák*. NSZFI. pp. 193–247.
- DINYA LÁSZLÓ (Nemzeti Bologna Bizottság) A Nemzeti Bologna Bizottság tevékenysége 2005 (PPT).
- Az Egyetem 2008. évi költségvetésének végrehajtásáról és szakmai munkájának teljesítéséről készült (ELTE) szöveges beszámoló. Készítette: Dr. Juhászné Huszty Katalin (gazdasági főigazgató), Dr. Rónay Zoltán (főtitkár). Budapest, 2009. április 15.
- Employability chapter 7. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/emploi_en.pdf
- Az Európai Bizottság Fehér Könyve (2001) Új lendület Európa fiataljai számára. Az Európai Közösség Bizottsága, Brüsszel, 2001. 11. 21. http://www.ifjuszsegito.hu/belvedere/feher_konyv.pdf
- Foglalkozási-szakmaszerkezeti előrejelzés 2015-re. Munkaerő-keresleti létszám-előrejelzés foglalkozási szakmacsoportonként. Kutatásvezető: Dávid János. 3K Consens Iroda, Budapest, 2006–2007. <http://www.3kconsens.hu/files/Foglalkozasi%20szakmaszerkezet%20elorejelzes%202005-2015.pdf>
- GALASI PÉTER (2002) Fiatal diplomások a munkaerő-piacon a tömegesedés időszakában. *Educatio*, No. 2. pp. 227–236.
- GALASI PÉTER (2004) Felsőfokú végzettségű munkavállalók munkaerő-piaci helyzete. *Munkaügyi Szemle*, No. 12. pp. 24–28.
- GALASI PÉTER & NAGY GYULA (2006) A fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása, 1999–2003. *Educatio*, No. 2. pp. 268–287.
- MICHAEL GALLAGHER: Higher Education in Transformation. Paper prepared for the first SEAMEO Education Congress Challenges in the New Millennium, Bangkok, Thailand, 26–29 March, 2001.
- GÁBOR KÁLMÁN (ed) (2003) *Sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában – perspektívák*. Szeged, Belvedere. <http://www.ifjuszsegito.hu/belvedere/sebezhetoseg.pdf>
- GYÖRGYI ZOLTÁN (2007) Munkaadók és diplomák – Ekvivalencia és kompetenciák. *Educatio*, No. 2. pp. 256–269.
- HRUBOS ILDIKÓ (2002) *A bolognai folyamat*. Oktatáskutató Intézet.
- HRUBOS ILDIKÓ & TOMASZ GÁBOR (eds) (2007) *A bolognai folyamat intézményi szinten*. Felsőoktatási kutatóintézet. No. 278.
- HRUBOS ILDIKÓ (2008) A minőségkultúra ügye az európai felsőoktatási térségben. *Educatio*, No. 1. pp. 22–35.
- GEOFF MASON, GARETH WILLIAMS & SUE CRANMER (2006) Employability Skills Initiatives in Higher Education: What Effects Do They Have On Graduate Labour Market Outcomes? National Institute of Economic and Social Research, London. pp. 1–36. http://www.niesr.ac.uk/pdf/061006_91251.pdf
- Matthew Sheldon Future fit, Preparing graduates for the world of work CBI on, higher education 1–64 March 2009 www.cbi.org.uk
- NEMÉNYI MÁRTON: A kutatóegyetemi cím koncepciójának elemzése. (2008-08-04) http://el-teonline.hu/oktatasi/130/a_kutatoegyetemi_cim_koncepciojanak_elemzese
- Position Paper The Coimbra Group and European Higher Education after Bologna 2010 Coimbra Group Executive Board www.coimbra-group.eu Brussels, 2 March 2009.

- TINE RADINJA (2009) Bridging the gap between education and labour market. 21 June – Issue: 839. <http://www.neurope.eu/articles/94954.php>
- MARTA RAHONA LÓPEZ: Higher education and youth transition from school to labour market. The Spanish case. Department of Applied Economics IV Faculty of Law, Universidad Complutense de Madrid Ciudad Universitaria, Madrid. http://scholar.google.hu/scholar?q=Higher+education+and+youth+transition+from+school+to+labour+market:+The+Spanish+case&hl=hu&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart
- Raising employers' awareness about the bologna process findings survey 2006. <http://www.coimbra-group.be/reabp>
- SZANISZLÓ GÁBOR (2009) Versenyfutás a hallgatókért: magyar felsőoktatás 2009. *Polgári Szemle*, No. 4.
- Több sebből vérzik a „megújult” hazai felsőoktatási rendszer. Barakonyi Károly és Mang Béla nyilatkozatai http://www.gtm.hu/cikk.php?cikk_id=1274#pagetop
- Úton a gyakorlatorientált felsőoktatás felé? Fehér Könyv a magyar gyakorlatorientált képzés helyzetéről. Kutatásvezető: Dávid János. 3K Consens Iroda, Budapest, 2009. http://www.3kconsens.hu/files/Tanulmany_SZFK_13_2008.pdf
- MANTZ YORKE (ed) Employability in higher education: What it is – what it is not? Learning and Employability Series 1 and 2, Higher Education Academy. <http://www.palatine.ac.uk/files/emp/1240.pdf>



ÓVATOSAN A DIPLOMÁS PÁLYAKÖVETÉS ELVÁRÁSAIVAL!^{1,2}

AFELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK,³ ugyan különböző hangsúllyal, de kivétel nélkül mindenütt, két alapvető cél eléréséért küzdenek. Egyrészt szeretnének a tudományos kutatásban minél több eredményt felmutatni, másrészt fontos számukra a fiatalok és szüleiik körében megszerzett népszerűség, hisz így tudják növelni hallgatóik létszámát, és ez bevételeik egyik (általában legjelentősebb) forrása. Ez utóbbi cél érdekében valamennyi egyetem számára fontos, hogy egykori diákjai minél jobban boldoguljanak a munkaerő-piacon. Az intézmény munkájának egyik értékmérője ugyanis egyértelműen az, hogy végzett hallgatói mennyi idő alatt, és milyen állásokba tudnak elhelyezkedni. A jövődó gólyák pedig intézményválasztáskor komolyan számításba veszik, hogy mit várhatnak majd, ha kézhez kapják diplomájukat. Ma már a munkáltatók is figyelik, melyik intézményben végzett jövődöbéli alkalmazottjuk, ők azt szeretnék, ha hatékonyan dolgozó, rugalmas és nagy tudású fiatal diplomások jelentkeznének a kezdők részére meghirdetett álláshelyeikre. A kormányok számára pedig egyértelműen stratégiai kérdés a friss diplomások munkanélküliségének minimálisra csökkentése. Így mindenki tudni szeretné, de – néhány, már régóta diplomás pályakövetési rendszer (a továbbiakban DPR) jellegű felméréseket végző egyetem kivételével – senki nem ismeri pontosan, hogy mennyit ér az egyes intézményekben szerzett diploma. A 2005-ös CXXXIX. új „Törvény a Felsőoktatásról” ugyan kötelezővé tette a felsőoktatási intézmények saját hallgatóikra vonatkozó pályakövetés vizsgálatait,⁴ sok egyetem azonban pénz, kellő eltökéltség, illetve módszertani útmutató hiányában csak nehézkesen, és kezdetleges formában tett eleget felmérési kötelezettségének. Az Állami Számvevőszék 2009-ben készített egy jelentést, melyben nyilvánosságra hozta, hogy kb. csak a felsőoktatási intézmények 5–10 százalékában folyik színvonalas pályakövetés.⁵ A pályakövetés általánossá tétele érdekében, uniós támogatással és az Educatio Nonprofit Kft. szakmai felügyelete mellett idén kezdődött meg

1 A tanulmány a TÁMOP 4.2.1.B-09/1/KMR-2010-2010-0005 projekt keretében készült.

2 Köszönettel tartozom Veroszta Zsuzsannának, az Educatio Nonprofit Kft. felsőoktatási referensének és elemzőjének a tanulmány kéziratához fűzött értékes megjegyzéseiért. A tanulmányban leírtakkal kapcsolatosan a teljes felelősség engem terhel.

3 Cikkemben minden felsőoktatási intézményt egyetemnek nevezek, legyen az akár főiskola, akár egyetem. A felsőoktatási intézmény és az egyetem kifejezéseket egymás szinonimájának tekintem.

4 Sok OECD országban már komoly hagyományai vannak a DPR vizsgálatoknak (*Kiss 2009*).

5 *Mészáros (2010)*.

egy átfogó felmérés, a központi diplomás pályakövetési program,⁶ melynek egységes és kötelező elemei mellett az egyes intézmények saját maguk is beilleszthetnek kérdéscsoportokat a felmérésbe. Az adatfelvétel lebonyolításához és a válaszok feldolgozásához szoftvertámogatás áll rendelkezésre. Az első fázisban – pályázati úton – közel 30 intézmény csatlakozott ehhez a programhoz. Az általuk összegyűjtött válaszokból töltik majd fel azt a központi adatbázist, melynek elemzése minden bizonnyal értékes információkat fog nyújtani mind az intézmények, mind a diákok, illetve szülei, valamint a munkáltatók és a kormány számára.

Tanulmányomban azzal a kérdéssel foglalkozom, hogy mit várhatunk, illetve mit nem várhatunk egy ilyen adatbázistól. A megbízhatóság problémakörét először az intézmények nézőpontjából gondolom végig, és megmutatom, hogy ebből a szempontból ugyancsak óvatosan kell az eredményeket kezelni. Ennek oka egyrészt az alacsony válaszolási hajlandóság, másrészt a felsőoktatási szabályozás szinte folyamatos változtatása. Ezek után a fiatal diplomások országos munkaerő-piaci helyzetének értékelhetőségével foglalkozom, és itt arra biztatom a felhasználókat, hogy viszonylag bátran fogadják el az elemzés állításait. Végül felhívom a figyelmet a DPR felmérésekhez kapcsolható olyan kiegészítő lehetőségekre, amelyek igénybe vételével további értékes információkhoz juthatnánk.

Mit mutat a DPR az egyetemek részére?

Diplomás pályakövetés két különböző úton készíthető. Az első módszer olyan központi felmérést jelent, amikor a véletlen mintavétel szabályainak megfelelően egy adott évben végzett évfolyamból országos szinten kijelölnek egy minden szempontból reprezentatív sokaságot, és a kiválasztott hallgatókat megpróbálják minél hatékonyabb módszerrel – általában kérdezőbiztosok révén személyesen – elérni, és rögzítik a kérdésekre adott válaszaikat. Ilyen felmérés volt Magyarországon a Fiatal Diplomások Életpályájának Vizsgálata (FIDÉV I és FIDÉV II) az 1998-ban végzettek vonatkozásán 1999-ben, és ugyanezen kohorsz utánkövetéses vizsgálata 2004-ben, illetve az 1999-ben végzettek felmérése 2000-ben, majd pedig 2004-ben.⁷ Jelenleg pedig tart annak a 2010-es központi felmérésnek az értékelése, melyben a 2007-ben és a 2009-ben végzetteket⁸ kérdezték meg az Educatio Nonprofit Kft. irányításával.⁹

A másik módszer lényege, hogy az egyetemek maguk keresik meg – többnyire elektronikus és/vagy postai levél segítségével – volt diákjaikat. Ilyenkor a felmérés általában teljes körű, és legtöbbször önkitöltős. Papíralapú levelezés esetén az intézmény vállalja magára a postázási költségeket. A teljes körűség azonban mind-

6 A továbbiakban minden diplomás pályakövetési programra DPR (diplomás pályakövetési rendszer) rövidítéssel hivatkozom.

7 Galasi (2002) és Galasi, Nagy & Varga (2004).

8 Az utóbbi években a fiatalok egy jelentős része csak az abszolutóriumig jutott el egyetemi pályafutása során, és bár már dolgozik, de (még) nem védte meg diplomáját. Ezért a DPR felmérésekben ma már a végzettség definíciója: legalább az abszolutórium megszerzése.

9 Az előzetes eredményeket lásd Veroszta (2010).



össze annyit jelent, hogy igyekeznek az évfolyam minden hallgatójához eljuttatni a kérdőívet, de mint az alábbiakban is látni fogjuk, a válaszolási arány általában meglehetősen alacsony. Ilyen jellegű felmérést Magyarországon elsőként – mai nevét használva – a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem készített 1998-ban, illetve az azóta a Szent István Egyetembe beolvadt Tessedik Sámuel Főiskola.¹⁰ Az egyetemi szintű felmérések 2005-ben és 2006-ban váltak általánossá, az új Felsőoktatási Törvény először még csak várható, majd valóban tárgyiasult előírásának megfelelően.

Mindkét típusú DPR empirikus sokaság megfigyelt értékei alapján von le következtetéseket. Módszertani szempontból a központi, kérdezőbiztosokkal végzett felmérés esetén lehetőség nyílik elméletileg torzítatlan következtetéseket eredményező mintavételi eljárás végrehajtására. A nem válaszolás okozta hibákat pedig nagyrészt ki lehet küszöbölni az ökonometriai módszertan súlyozási eljárásaival.¹¹ Amikor az egyetemek maguk keresik meg egykori diákjaikat, akkor a felmérés elvileg ugyan teljes körű, de a rendkívül alacsony válaszolási arány, továbbá a nem válaszolás feltételezhetően szisztematikus jellege miatt igen nehéz a felmérésből származó statisztikai mutatók olyan jellegű súlyozása, mely torzítatlan következtetésekhez vezet. Tanulmányomban egyszerű heurisztikus módszerekkel hívom fel a figyelmet arra, hogy az eredmények értelmezésével kapcsolatosan nem árt az óvatosság.

A 2010-es évet minden valószínűség szerint fordulópontnak tekinthetjük a diplomás pályakövetés hazai történetében. Egyrészt azért, mert a már említett uniós program ötvözi a fenti két módszert, másrészt pedig azért, mert gyakorlatilag minden nagyobb egyetemet sikerült bevonni a felmérésbe. A programban részt vevő intézmények 2010 tavaszán olyan kérdőíveket küldtek ki saját 2007-ben és 2009-ben végzett öregdiákjaiknak, melyekben a központi blokk azonos volt. Emellett minden egyetemnek lehetősége nyílt saját kérdéseit is belefoglalni a felmérésbe.¹² Az intézmények mind a kérdések összeállításához, mind a feldolgozásához segítséget kaptak és kapnak,¹³ emellett az Educatio Nonprofit Kft. szakmai támogatása a DPR intézményi kommunikációjára és a felmérések rutinszerűvé tételére is kiterjed. A cél a pályakövetés hosszú távú intézményi beépülése. A segítségért cserébe az intézményeknek meg kell küldeniük a koordináló Educatio Nonprofit Kft.-nek a központi blokk eredményeit.

10 A diplomás pályakövetés magyarországi elterjedéséről lásd *Horváth* (2008).

11 A torzítatlan becsléseket tartalmazó mintavételi eljárásokról és a mintaeredmények súlyozásáról lásd pl. *Greene* (1993) 4. fejezetét.

12 Az országos DPR-ben a tavaszi teljes körű, online vizsgálatok mellett, az őszi időszakban az intézmények számára mintavételen alapuló, kérdőíves kutatási kötelezettség is társul. Itt már kérdezőbiztosok fogják a munkát végezni. Ennek során az őszi „kötelező” adatok statisztikai ellenőrzése mellett az intézmény számára lehetőség nyílik saját preferenciái szerinti témák kutatására. Az őszi, mintavételes vizsgálatok adatait központilag nem gyűjti az Educatio Nonprofit Kft.

13 A módszertani útmutatásokért elég pl. megnézni a https://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/dpr_sorvezeto/valaszadoi_hajlandosag/valaszadoi_motivacio_noveles?itemNo=3 weboldalt, ahol azután tovább „bóklászva” a módszertani útmutatón kívül is szinte minden fontos információt megtalálunk a diplomás pályakövetéshez kapcsolódóan, beleértve a külföldi felmérések jó tapasztalatait is. (Az oldal lezárta 2010 aug. 15-én.)

Ez a felmérés az egyetem szempontjából egyenértékű az olyan lekérdezésekkel, melyet önállóan végez, viszont az egységesítés miatt országos szintű tapasztalatok levonására is alkalmas. Az egyetemeket nem csak öregdiákjaik munkaerő-piaci státusa érdekli, hanem az is, hogy a volt hallgatók hogyan vélekednek a képzés eredményességéről. Az intézmények számára ez kulcsfontosságú információ arra vonatkozóan, hogy mit érdemes megváltoztatniuk népszerűségük növelése érdekében. A gazdálkodó egyetemek¹⁴ bevételnövelésének egyik legfontosabb módja a hallgatók után, vagy a hallgatóktól kapott költségtérítés, amit nem csak az elhelyezkedési esélyek befolyásolnak, hanem az is, hogy a hallgatók milyen véleményt alkotnak és adnak tovább az egyetemi képzésről. A képzés minősége ráadásul alapvetően kihat a munkába állási lehetőségekre. Az alábbiakban azt mutatom meg, hogy a kérdőívekben feltárt képet óvatosan kell kezelni, mert alacsony válaszolási arány mellett az eredmények erősen torzíthatnak. A www.felvi.hu honlapon található gyorsjelentés szerint a válaszolási arány 11 és 40 százalék közt változik,¹⁵ de megvizsgálva néhány egyetem DPR felmérési eredményeit úgy tűnik, hogy a 40 százalékhoz közeli válaszolási arány inkább a kisebb és családbiasabb jellegű intézményeket jellemzi, illetve a kérdezőbiztossal is kombinált felmérések esetén érhető el. Az 1. táblázat három magyar egyetemi DPR felmérés válaszolási arányait mutatja.

1. táblázat: Három DPR felmérés válaszolási arányai a végzett évfolyam, illetve a kiküldött kérdőívek arányában

	A végzett évfolyam létszáma	A kiküldött levelek* száma	Értékelhető válaszok száma	Válaszolók aránya a kiküldött levelekhez képest (%)	Válaszolók aránya a végzettekhez képest (%)
Budapesti Corvinus Egyetem 2005-ben végzettek**	1273	815	202	24,8	15,9
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem 2007-ben végzettek	1912	1889	381	20,2	19,9
Eszterházy Károly Főiskola 2007-ben végzettek	3700	2600	873	33,6	23,6

* Elektronikus vagy postai levél.

** Ezt a társaságot már 2007-ben is kikérdezték, a most válaszolók emlékezte szerint közülük 2007-ben 93 százalék töltötte ki az akkori kérdőívet.

Források: *Andrási* (2010), *BME Diákközpont* (2009), *Lengyelné dr. Molnár* (2010).

Az egyetemek kezdeményezte felmérésekben a hallgatók címe általában nem okoz gondot, különösen amióta mindenütt elektronikus hallgatói nyilvántartás és egyben jegybeírási rendszer működik. Az 1. táblázat három felmérése közül a Budapesti Corvinus Egyetemé vonatkozik a legrégebben végzett hallgatókra, de a kiküldött levelek aránya még ebben az esetben is felülmúlja a kérdéses évfolyam 65 százalé-

¹⁴ A gazdálkodó egyetemek feladatairól és lehetőségeiről lásd pl. *Hrubos* (2004).

¹⁵ Lásd *Felvi* (2008).



kát. A hallgatói nyilvántartási rendszerek folyamatos fejlesztése eredményeként az intézmények által elérhető hallgatók száma minden bizonnyal meg fogja közelíteni a 100 százalékot (lásd pl. az 1. táblázatban a BMGE által elért hallgatói kör arányát), erre a végzősök esetében ma már a legtöbb felsőoktatási intézmény tanulmányi osztálya külön is hangsúlyt fektet, vagyis gyűjti és frissíti az utolsó évek postai és e-mail címeit. Akármennyire is igyekeznek azonban az elérhetőségi arányokat javítani, várhatóan mindig lesz kb. 1–2 százaléknyi hallgatói réteg, amelynek se az érvényes postai, se az e-mail címe nem áll az egyetemi adminisztráció rendelkezésére, mert ezek a hallgatók nem jelentették be megváltozott adataikat. Vajon kikből áll ez a réteg? Mivel ők az elérhetetlenek, erre a kérdésre nem lehet pontos választ adni. Egyetemi oktatóként egyértelműen azt tapasztalom, hogy az ilyen jellegű pontatlanság sok esetben együtt jár a tanulási feladatok hanyagolásával, az ismételt vizsgákkal, és a rossz diplomaeredményekkel. Ezeknek a fiataloknak a munkaerő-piaci státusa rontaná az összképet, mert a felsőoktatásban megkezdett „bukdácslásukat” a munkaerő-piacon is folytatják. Minden bizonnyal vannak azonban köztük olyan egykori hallgatók is, akik már az egyetemi éveik alatt intenzíven dolgoztak, és ezért az oktatási követelményeknek csak a minimumát teljesítették, közben viszont munkaerő-piaci karrierjük szépen ívelt felfelé. Az ő adataik javítanák az átlagot. Összességében tehát erről az 1–2 százaléknyi elérhetetlen fiatalról semmifajta határozott sejtést nem fogalmazhatunk meg.

A DPR felmérések körében a nem elérhető hallgatók által okozott torzításhoz képest sokkal nagyobb problémát jelentenek a nem válaszoló öregdiákok. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen 1998 óta végeznek diplomás pályakövetési felméréseket, és ezeket a BME Diákközpont honlapján évenkénti tanulmányok formájában nyilvánossá is teszik. Esetükben a válaszolási arány a kezdeti 36 százalék feletti értékről fokozatosan esett vissza, és a 2009-ben tapasztalt 20 százalékot felülmúló arány már kis növekedést jelent az előző évhez képest. Annak ellenére, hogy az 1998-as felmérés óta következetesen törekedtek az összegyűjtött kérdőívesztési tapasztalatok hasznosítására, az utóbbi években kb. 16–17 százalékkal maradtak a kezdeti évek relatíve magas válaszolási aránya alatt.¹⁶ A válaszolási hajlandóság csökkenése egyébként valamennyi egyetem esetében megfigyelhető tendencia.

Amennyiben az 1. táblázatban a felmért évfolyam létszámát tekintjük bázisnak, akkor az elérhetőség hiányában lemorzsolódottak következtében még tovább csökken azoknak az aránya, akik az adott évfolyamból visszaküldték a kitöltött kérdőívet. Ezek után természetesen merül fel a kérdés, hogy a kapott eredmények mennyire tükrözik a valóságos képet.

Amit nem tudunk: miért nem töltötte ki, illetve miért nem küldte vissza sok öregdiák a kérdőívet. Az alábbiakban megpróbálom összegyűjteni a lehetséges okokat.

¹⁶ Az adatok forrása: *BME Diákközpont* (2009) 7. oldalának 1. táblázata.

- a) Személyesen nem kapta meg a levelet
 - nem tartózkodott a megadott postai címem, és nem továbbították neki a kérdőívet
 - ugyan még él a megadott e-mail címe, de csak nagyon ritkán nézi meg ezt az elektronikus levelesládáját.¹⁷
- b) Nem vette a fáradságot, hogy válaszoljon.
- c) Tudatosan nem válaszolt, de nagyjából a válaszolókéval azonos a véleménye a képzésről
 - nem jól alakult az egyetem utáni karrierje, és erről nem szívesen számolna be, bár ezt a saját hibájának tartja.
- d) Tudatosan nem válaszolt, és rossz a véleménye a képzésről
 - jól alakult az egyetem utáni karrierje, de ezt nem az egyetem, hanem saját eredményének tartja
 - nem jól alakult az egyetem utáni karrierje, ezt az egyetemi képzés hibájának rója fel, és nem szívesen számol be róla.

Az a) és b) pont alatt feltüntetett okokat hipotézisem szerint tekinthetjük nagyjából véletlennek, ami ily módon nem befolyásolhatja szignifikánsan a DPR által kialakított képet. A c)-nél pedig feltételeztem, hogy a hallgató véleménye a válaszoló véleményével azonos. A d) ok azonban tudatos, ily módon nem tekinthető véletlennek. Vajon kik lehetnek azok, akik szándékosan nem válaszoltak a felmérésre, és rossz a véleményük a képzésről? Feltételezéseimet a c) és d) pont alatt a fentiekben írtam le, a pontos okokat pedig csak egy utánkötéses telefonos, vagy személyes megkeresés tudná feltárni, feltéve, ha ebben az esetben szóba áll az öregdiák, vagy esetleg valamelyik családtagja az őt kereső személlyel.

A hallgatók látszólag jelentéktelen d) csoportbeli részaránya is már komolyan torzíthatja a felmérés alapján kialakított képet, legalábbis azt a részét, mely az egykori alma mater megítélésére vonatkozik. Ezt a 2. táblázatban összefoglalt szimulációs eredmények segítségével mutatom meg. A szimulációs számításokban a BMGE 2007-ben végzett diákjai által a képzésről közölt vélemények átlagos értékekből indultam ki. A volt hallgatóknak az 1-től 5-ig tartó skálán értékelnük kellett, hogy a 2. táblázatban felsorolt állításokkal mennyiben értenek egyet. Teljes egyetértés esetén 5-öt, teljes egyet nem értés esetén pedig 1-et kellett beírniuk a kérdőív megfelelő rubrikájába. A kapott „osztályzatokat” ezek után a felmérés készítői átlagolták. Az eredmények annál jobbnak tekinthetők, ha átlaguk pozitív állítás esetén az 5-höz, negatív állítás esetén pedig az 1-hez vannak közelebb.

A 2. táblázat egy egyszerű szimulációs kísérlet eredményeit tartalmazza. Azt mutatja meg, hogy ha a 2007-ben végzett műszaki egyetemisták között 1, 2 vagy 5 százalék lenne az olyan öregdiákok aránya, akik nem válaszoltak, és rossz véleményrel vannak a képzésről, akkor hogyan alakultak volna az átlagos „osztályzatok”. Szimulációs kísérletemben ezek a hallgatók a pozitív kijelentésekkel egyáltalán

¹⁷ A BMGE felméréseit általában postai és elektronikus úton is el szokták küldeni, ezért esetükben kimagaslóan magas az aránya, akik megkapták a kérdőívet.



nem értenek egyet, és ott 1-et adnak (pl. „A képzés erős elméleti alapokat adott” állítással egyáltalán nem azonosulnak), a negatív kijelentéseket pedig tökéletesen igaznak tartják (pl. „Kevés volt a szakmai gyakorlati lehetőség.”), és ott 5-öt jelölnek be. A 2. táblázat mutatja, hogy ha csak a diákok 1 százaléka tartozik ehhez a negatívan értékelő csoporthoz, már akkor is 0,06–0,15 százalékpontnyi értékkel nőnek (csökkennek) a kérdéses átlagok, amennyiben 2 százalék a negatív véleményűek aránya, akkor a különbség 0,17–0,42 százalékpont, 5 százalék esetén pedig már 0,39–0,96 százalékpont. Természetesen ez csak egy gondolat kísérlet, de jól érzékelteti, hogy mennyire függhet a volt hallgatók átlagos véleménye attól, hogy hányan válaszolnak. Az éves összehasonlításokban egy pozitív állításnál ugyanis néhány százalékpontnyi növekedést, negatív állítás esetén pedig ugyanakkora csökkenést már nagy örömmel fogadtak a DPR készítői, holott elképzelhető, hogy egyszerűen csak a negatív attitűdű hallgatók válaszolási hajlandósága változott meg. A kísérlet tanulsága pedig a következő: vigyázat, az eredmények felfelé, a jobb megítélés felé torzíthatnak. Ennek pedig az az oka, hogy a nem válaszolók közt valószínűleg magasabb részarányban találhatók a negatív értékítéletet vallók.

2. táblázat: A BMGE 2007-ben végzettek felméréséhez kapcsolódó szimulációs kísérletem eredményei

Állítások elfogadottsága ötfokú skálán	Tény a 2007-ben végzettek körében	1 % tartozik a d) csoportba	2 % tartozik a d) csoportba	5 % tartozik a d) csoportba
A képzés a gyakorlatban jól használható ismereteket adott	3,09	2,99	2,81	2,45
A képzés szakmai szemléletet és gondolkodásmódot adott	4,10	3,95	3,68	3,14
A képzés erős elméleti alapokat adott	4,01	3,87	3,60	3,08
Az egyetemen nem korszerű szakmai ismereteket tanítottak	2,70	2,81	3,01	3,41
A képzés során hiányos volt a szakmai ismeretek tanítása	2,57	2,69	2,90	3,32
A képzés során kevés vagy gyenge volt a szűken vett szakmai anyagokon túlmutató ismeretek közlése	2,95	3,05	3,23	3,58
Kevés volt a szakmai gyakorlati lehetőség	3,72	3,78	3,89	4,11
Alacsony szintű volt vagy nem bizonyult elégségesnek a nyelvtanulási lehetőség	2,47	2,59	2,81	3,25

A tényértékek forrása: a *BME Diákközpont* (2009) 18. oldalának 29. táblázata. A szimulációs értékek kiszámolásához felhasználtam a jelen cikk 1. táblázatában közölt válaszolási arányokat.

A késleltetés okozta problémák

Tipikus gyakorlat, hogy a végzés után 1 vagy 2, illetve utánkövetésként 4 vagy 5 év múlva kérdezik meg az öregdiákokat. Léteznek felmérések, melyekben közvetlen a

végzés után érdeklődnek a véleményekről, de a volt hallgatók ekkor még nem rendelkezhetnek annyi munkatapasztalattal, hogy érdemben tudják megítélni a képzés hasznosságát. 1 vagy 2 év elteltével viszont egy ötéves képzést feltételezve 1–7, a három éves képzések esetén pedig 1–5 évvel korábbi tapasztalataikról kell a megkérdezetteknek számot adniuk. Amennyiben nem a legrövidebb idő alatt fejezték be tanulmányaikat, akkor pedig még távolabbi az az idő, amire vissza kell tekinteniük. Ebből a szempontból nem az egykori hallgatók emlékezőképessége okozza a legnagyobb problémát, hanem az, hogy ennyi idő a rendszerváltás utáni magyar felsőoktatásban túl hosszú ahhoz, hogy ne történjenek alatta komolyabb változások a felsőoktatási szabályozás rendszerében. Az első, 1993-ban megalkotott Felsőoktatási Törvényt megszűnéséig 36-szor módosították,¹⁸ és a 2006. március 1-jétől érvényes új Felsőoktatási Törvényt is már kb. 6–7 előírásában¹⁹ változtatták meg. Ezek közül a változások közül az intézmények működésére vonatkozóan természetesen nem mindegyik nagy horderejű, pl. a 2006 utáni újabb rendelkezések egy része csak a hallgatói tandíjkezdvényt módosította. A részképzések indíthatóságára, a tandíjból származó bevétel szabályozására, a felvételi keretszámok meghatározására vonatkozó újonnan elfogadott szabályok azonban már bizonyos esetekben ugyancsak komoly befolyást gyakoroltak az intézményi működés feltételeire. A legnagyobb változást természetesen maga a 2006. március 1-jén életbe lépett új felsőoktatási törvény idézte elő, mely általánossá és kötelezővé tette a lineáris képzési rendet. A legtöbb intézményben a 2005–2006-os tanévben tértek át a szakok többségében az új képzési rendszerre az alapképzésre beiratkozó hallgatók esetében, így az első nagyobb létszámú hallgatói generáció 2009 nyarán és őszén került ki ebből a rendszerből a munkaerő-piacra. Ez a populáció azonban még csak az alapképzést végezte el, a mesterképzéses hallgatók tömeges kilépésére csak 2011 nyaratól számíthatunk. Az 1 évvel korábban végzett mesterképzések hallgatóira vonatkozó első felmérést majd 2012-ben lehet elvégezni. Vagyis várnunk kell még két évet, amíg valóban releváns információhoz juthatunk az éppen aktuális képzési rendszerre vonatkozóan. Akár el is tekinthetünk az információ feldolgozásához szükséges kb. féléves időtartamtól, és elég, ha megpróbáljuk kitalálni, hogy a várakozás két éve alatt, az eddigi tendenciákat feltételezve, vajon hány lényeges és kevésbé lényeges szabályozási elem lép majd életbe. Mindenesetre 2012-ben lesz egy több-kevesebb információt tartalmazó helyzetképünk arról a rendszerről, mely addigra már jócskán módosított formában fog működni. A probléma érzékeltetésére a 3. táblázat segítségével tanulmányozzuk két, nagy horderejű törvényi változás követhetőségét. Az 1999-es integrációs előírásokét,²⁰ melyek az akkor létező 55 állami felsőoktatási intézményből 30-at hoztak létre,²¹ és a 2006-tól kötelezővé vált lineáris képzésre való áttérését.

18 Lásd *Polónyi és Timár* (2006).

19 Ezt magam összesítettem a megjelent sajtóközlemények alapján.

20 Az igazság az, hogy 1999-ben még csak néhány egyetemen készítettek diplomás felmérést, de 2006-ban az új Felsőoktatási Törvény hatására már jóval több intézményben volt DPR.

21 Érdemes megjegyezni, hogy 2006-ra az egyházi és alapítványi felsőoktatási intézmények alapításával az intézmények száma 71-re nőtt, a 2008/2009-es tanévben pedig a 30 állami intézmény mellett 25 egyházi és 15 alapítványi egyetem és főiskola működött.



3. táblázat: Két nagy horderejű szabályozási változás hatásainak nyomon követhetősége

Változás	Változás éve	Az adott rendszerből kikerülő első végzősök, ötéves tanulmányi időszakot feltételezve	Az egy éve végzetek első felméri éve, amikor a hallgatók végig az adott rendszerben tanultak
Intézményi integráció	1999	2004/2005-ös tanévben	2006
Lineáris képzési rendszer	2006	2011/2012-es tanévben	2013

Az állami intézmények integrációja, illetve a lineáris képzési rendszer bevezetése először struktúrájában, majd pedig magában az egész képzés tematikájában változtatta meg az állami, illetve a lineáris rendszert illetően minden felsőoktatási intézmény működési feltételeit. Egyik intézkedés előtt se volt lényegi kísérleti szakasz, így legalább utólag jó lenne tudni a hatásukat. Ami a változások hallgatók boldogulását érintő következményeit illeti, ezt az integráció esetében legkorábban 2006-ban tudhatta meg a szakma, a lineáris képzési rendszert illetően pedig még mindig legalább két évet kell várunk az adatokra. A táblázatból az is látszik, hogy mire az egyik nagy horderejű változás hatását nyomon lehetett követni, addigra már éppen életbe lépett az újabb, még jelentősebb változás. És akkor nem is említettük az 1999 és 2006 közt bevezetett számtalan egyéb, lényegbe vágó vagy kevésbé fontos szabályozási módosításokat.

A DPR és a friss diplomások munkaerő-piaci helyzete, valamint a DPR-ben rejlő további lehetőségek

Mint az előzőekben láttuk, az intézmények DPR-en keresztüli értékelése csak nagy késleltetéssel valósítható meg, és még az is könnyen előfordulhat, hogy mire a bírálatot kézhez kapja az egyetemi vezetés, már nem csak a szabályozási környezet, hanem saját stratégiája is megváltozik. Az is probléma, hogy az ilyen típusú kérdésekkel nagyon nehéz egzaktan feltárni a képzés minőségét, és ezért nehéz javítani is azon. Nem véletlen, hogy a DPR felmérések mellett, azokkal kb. azonos hangsúlyal az alumni rendszer jelenti az egyetemi stratégiák újonnan előtérbe került elemét. Az alumni rendszer az egyetem részére több szempontból is hatékonyabb lehet, mind a DPR felmérések. Nem csak információhoz juttathatja az egyetem vezetését a képzésről kialakult hallgatói véleményekről, hanem a társasági-társadalmi kapcsolatokon keresztül növelheti presztízsét, és segítségével az egyetem esetleg anyagi erőforrásokra is szert tud tenni. Gyakori az alumni rendszer és a DPR együttes szervezése, a közös levélben történő információküldés. A két módszer kölcsönösen támogathatja egymás hatékonyságát.

A DPR felmérésnek azonban az intézményi szintű relevanciájukon kívül országos jelentősége is van. Egyrészt jól fel tudja tárni az egyetemisták társadalmi hátterére és életmódjára vonatkozó információkat, másrészt a DPR-ek által pontos képet kaphatunk a diplomások munkaerő-piaci lehetőségeiről, további terveiről, beleértve a tanulási szándékaikat, külföldi munkavállalási elképzeléseiket, vagy

akár a gyerekvállalási hajlandóságukat. Amennyiben ugyanazt a kohorszot két, egymástól legalább kétévnyi távolságban levő időpontban is felméri, akkor lehetőség nyílik a fiatal diplomások munkaerő-piaci mozgásának feltérképezésére. Ezeket a témaköröket azonban már sokkal inkább érdemes valamennyi egyetem vonatkozásában egységes kérdőívek segítségével feltárni, ezért tekinthető nagyon hatékony DPR felmérésnek a 2010 tavaszán elkészített egyetemi szintű, de központi blokkokból álló vizsgálat.²²

A továbbiakban azzal a kérdéssel foglalkozom, hogyan lehetne az egységesített blokkok lehetőségét még inkább kihasználni. Amennyiben a DPR felmérésekhez előre kiválasztva egy-egy más témakörre vonatkozó kérdéscsoportot is csatolnának, akkor további témakörök vizsgálatára is lehetőség nyílna.²³ Ez a módszer nagyon hasonlítana arra a megoldásra, amelyet a KSH alkalmaz, amikor időről-időre hozzákapcsol munkaerő-piaci felméréseihez egy kiválasztott réteget érintő, speciális kérdéscsoportot. Az alábbiakban példákat adok arra, milyen, az egyetemet érintő témaköröket lehetne a DPR felméréshez csatolni.

– Hogyan látják a fiatalok a HÖK szerepét saját érdekeik képviselőjében. Mennyire értesültek, illetve vették részt a HÖK munkájában. Mi a véleményük a HÖK nagyarányú szavazati jogáról a különböző egyetem fórumokon.

– Mennyire voltak elégedettek alma materük infrastrukturális felszereltségével. Az infrastruktúra mennyire befolyásolta tanulási eredményeiket.

– Mi jellemezte tankönyvvásárlási szokásaikat. Milyen tanításhoz kapcsolódó segédeszközt létesítenek előnyben.

Természetesen még folytatható a kérdések sorozata, a fentiekben csak megpróbáltam felvillantani azokat a lehetőségeket, melyeket a DPR-hez illesztett kiegészítő kérdések jelenthetnek. A nem az intézmény megítélésével kapcsolatos kérdésekre adott válaszok esetén is felmerülhet a szisztematikus torzítás problémája. Amennyiben elfogadjuk a nem válaszolók a)-b)-c)-d), korábban leírt csoportosítását, akkor kizárólag a c) és d) csoportba tartozók torzíthatják a válaszokat, mert ők azok, akik tudatosan nem küldik vissza a kérdőívet. A c) csoportba tartozó öregdiákoknak rosszul alakult az életük, a d) csoport egy részének viszont jól. A kérdés az, hogy mekkora a c) és d) csoportbeli fiatalok aránya. A munkaerő-piaci helyzetkép ugyanis valószínűleg rosszabb a tapasztaltnál, ha a c) csoportbeliek vannak többségben, de jobb is lehet, ha a d) csoporton belül nagy a sikeres fiatalok aránya. Minden olyan esetben, ha a c) réteghez és a d) réteg szerencsés munkaerő-piaci alcsoportjához is tartozik legalább egy fiatal, akkor a torzítás kisebb, mint a volt alma materre vonatkozó vélemény esetében. Ekkor ugyanis mind a szerencsés, mind a kevésbé

22 Hasznos lenne a pályakövetésen belül panelvizsgálatokat is készíteni. Jelenleg ez Magyarországon anyagi és adatvédelmi okok miatt nem jellemző (bár van intézmény, amely panel építésével próbálkozik), de pl. a német pályakövetési rendszer erősen erre épít. Ezzel maga az életpálya, karrier-ív is vizsgálható. A német pályakövetési rendszerről és más európai ország felméréseiről lásd *Rehburg és szerzőtársai* (2007).

23 Az angol terminológiában az ilyen típusú felméréseket a „piggy-backed”, azaz a háttára vett kifejezéssel illetik. Ez a szóhasználat nagyon szemléletes: ha már egy bizonyos témakörre vonatkozóan készítenek egy felmérést, akkor az megtoldható egy másik témára vonatkozó nem túl nagy kérdéscsoporttal, és így csak egy kicsivel több erőfeszítéssel sok új információ nyerhető.



szerencsés helyzetű hallgatók közül van, aki tudatosan nem válaszolt. Ráadásul az aktuális munkaerő-piaci helyzet vonatkozásában az se okoz gondot, hogy időközben változott a felsőoktatási szabályozás.

Úgy tűnik, hogy a DPR felmérések az intézményre vonatkozó esetleges torzított összképe ellenére a munkaerő-piaci helyzet értékelése megbízhatóbb. A DPR-ek semmi mással nem helyettesíthető lehetőséget nyújtanak a fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének megismerésére. Amennyiben a kérdéseket központilag állítják össze, de az egyes intézményeknek lehetőségük van ezt még saját kérdéseikkel is kiegészíteni, akkor nem csak a kérdőívek összeállításához szükséges munkával lehet spórolni, hanem az egységes kérdések a felmérés minőségét és elemezhetőségét is nagyban javítják.

Összefoglalás, következtetés

A tanulmány első része felhívja a figyelmet arra, hogy a DPR felmérések eredményeként a felsőoktatási intézményekről kialakult véleményt érdemes fenntartásokkal kezelni. Az alacsony visszaküldési arány ugyanis minden bizonnyal részben tudatos nem válaszolással magyarázható, és e mögött a szándékos hallgatás mögött nagyon gyakran az intézmény negatív megítélése rejlik. Emellett a felsőoktatási szabályozás rendkívül sűrű módosítása azt eredményezi, hogy szinte mindig néhány törvényi változtatást még nem visszatükröző, korábbi helyzetképet kapunk, ami csak több-kevesebb pontossággal vehető figyelembe az éppen aktuális körülmények közt. Ezért is van nagy jelentősége az alumni programoknak, mely közvetlenebb információt és kapcsolati tőkét biztosít az egyetemeknek. Emellett a DPR és az alumni szervezések kölcsönösen segítik a másik típusú program célkitűzéseinek megvalósulását.

A munkaerő-piaci helyzetre vonatkozó válaszok valószínűleg már kevésbé torzított összképet adnak, mint az egykori alma máter megítélése. Abban az esetben, ha a kérdőív munkaerő-piaci részét egységesen dolgozzák ki, és az ezekre a kérdésekre adott válaszokat össze is gyűjtik egy központi adatbázisban, akkor a diplomás fiatalok munkaerő-piaci helyzetére vonatkozóan rendkívül értékes adatokhoz juthatunk hozzá. A felmérés magában rejt egy további lehetőséget is: amennyiben minden DPR lekérdezéshez más-más, de alkalmanként egységesen kidolgozott olyan külön kérdéscsoportot csatolnak, mely a fiataloknak a képzés valamely speciális területéről kialakult véleményükre vonatkozik, akkor további, akár országos relevanciájú adatok tárhatók fel.

BERDE ÉVA

IRODALOM

- ANDRÁSI MONIKA: A BCE 2005-ben végzett hallgatóinak 5 éves „jubileumi” felmérése. TÁMOP 4.1.1: első intézményi pályakövetési eredmények, tapasztalatok. Előadás a DPR Szakmai Nap III konferencián a Budapesti Corvinus Egyetemen. 2010. jún. 10.
- BME DIÁKKÖZPONT (2009) A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem elhelyezkedési esélyei; Felmérés a BME-n 2007-ban végzettkörében és a 2005-ben végzettkör utókövetése.
- FELVI (2008) Hazai pályakövetési gyakorlatok – Gyorsjelentés 2008. VI. 27. Leoltve: 2010. augusztus 10-én a https://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/hazai_dpr/hazai_palyakovetesi_gyakorlatok__gyorsjelentes_?itemNo=1 honlapról.
- GALASI PÉTER (2002) Fiatallépés a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *Educatio*, No. 2. pp. 227–236.
- GALASI PÉTER, NAGY GYULA & VARGA JÚLIA (2004) Fiatallépés a munkaerőpiaci helyzetének változása 1999–2003. Jelentés a FIDÉV kutatás első kötetes felvételének eredményeiről. Budapest, 2004. június 28.
- GREENE, WILLAM H. (1993) *Econometric Analysis*. Second Edition. Prentice-Hall, Inc.
- HORVÁTH DÁNIEL (2008) Hazai gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In: FÁBRI ISTVÁN, HORVÁTH TAMÁS, KISS LÁSZLÓ & NYERGES ANDREA (eds) *Diplomás pályakövetés I*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság; Országos Felsőoktatási Információs Központ.
- HRUBOS ILDIKÓ (2004) Gazdálkodó egyetem, szolgáltató egyetem, vállalkozó egyetem. In: HRUBOS ILDIKÓ (ed) *A gazdálkodó egyetem*. Felsőoktatási Kutatóintézet. Új Mandátum Könyvkiadó.
- KISS LÁSZLÓ (2009) Külföldi gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In: FÁBRI ISTVÁN, HORVÁTH TAMÁS & NYERGES ANDREA (eds) *Diplomás pályakövetés II. Elhelyezkedés, alumni, jó gyakorlatok*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság; Országos Felsőoktatási Információs Központ.
- LENGYELNÉ DR. MOLNÁR TÜNDE (2010) Eszterházy Károly Főiskola. TÁMOP 4.1.1: első intézményi pályakövetési eredmények, tapasztalatok. Előadás a DPR Szakmai Nap III konferencián a Budapesti Corvinus Egyetemen. 2010. jún. 10.
- MÉSZÁROS BÁLINT (2010) Mi alapján döntenek a felvételizők? – A józan ész kritikája. *Magyar Narancs*, No. 30. (Felsőoktatás – Melléklet.)
- POLÓNYI ISTVÁN & TIMÁRJÁNOS (2006) A sikeres felsőoktatás. Ábránd és valóság. Dokumentum-elemzés. *Educatio*, No. 4. pp. 811–818.
- REHBURG, SCHOMBURG, TEICHLER, MUGABUSHAKA, & JAHR (2007) *Careers after Higher Education: a European Research Study from: 1997–2006*. The International Centre for Higher Education Research, Kassel.
- VEROSZTA ZSUZSANNA (2010) Friss diplomával a munkaerőpiacon. Előadás a DPR Szakmai Nap III. konferencián a Budapesti Corvinus Egyetemen. 2010. jún. 10.

A DIPLOMÁS FOGLALKOZTATHATÓSÁGHOZ KÖTŐDŐ HALLGATÓI VÁRAKOZÁSOK*

A FOGLALKOZTATHATÓSÁG MINT VIZSGÁLATI probléma kapcsán elméleti megközelítésben a legelső figyelemre méltó szempont ahogy e fogalom egyáltalán felmerül, sőt fókuszba kerül a felsőoktatás vonatkozásában. A képzés és munkaerőpiac szoros összefüggése a felsőoktatás tömegesedésével vált evidenciává, melynek során a felsőoktatás társadalmi illeszkedése is alapvető változáson ment át. A tömegesedéssel az akadémiai szerepkörből kilépve a felsőoktatás egyre inkább a társadalom, benne a gazdaság szerves részévé vált, ami egyben a minőség kérdéskörének és átértékelésének előtérbe kerülését is hozta. Amellett, hogy a gazdaság szereplői felől érkező kritikákra válaszolni kellett, az erősödő versenyhelyzetben és a finanszírozási megszorítások közepette a felsőoktatás is egyre jobban igényli, hogy munkájának minőségéről visszajelzést kapjon (*Bálint, Polónyi & Siklós 2006*).

A foglalkoztathatósághoz kötődő várakozások elemzése

Jóllehet a munkaerő-piaci megfelelés problémaköréhez a foglalkoztathatóság objektív tényezőit elemző fontos munkák egész sora kötődik, tanulmányunkban a problémakör másfajta megközelítésével dolgozunk. Elemzésünk két alapvető szempontból tér el a foglalkoztathatóság külső, objektív indikátorokon alapuló vizsgálataitól. Egyfelől abban, hogy objektív mutatók helyett szubjektív véleményeken alapul, másfelől pedig abban, hogy a tényleges beválás helyett időben visszalépve, a munkaerő-piaci kilépés előtti várakozásokat elemzi. A foglalkoztathatóság szubjektív vonatkozásait beépítő kutatások közül elméleti kapcsolódásunk a német pályakövetési modellhez, illetve a CHEERS vizsgálatok¹ alapfeltevéseihez a legerősebb. E kutatási vonulat a szakmai sikeresség alapvetően a humán tőke elméletből (*Becker 1975*) kiinduló, objektív mutatókon alapuló megközelítése mellett – a magyar kutatások e témában főként Galasi Péter és Varga Júlia munkájának köszönhetően igen gazdagok² (*Galasi & Varga 2005*) – a diplomások szubjektív visszajelzéseire

* A tanulmány a TÁMOP 4.2.1.B-09/1/KMR-2010-2010-0005 projekt keretében készült.

1 A CHEERS kutatási projekt (Carreers after higher education – a european research study) Ulrich Teichler vezetésével zajlott, melynek során a Kasseli Egyetem kutatóközpontjának koordinálásával 1999-ben 12 ország negyvenezer, 1994/95-ben diplomázott végzettjéről gyűjtöttek adatokat.

2 Az emberi tőke elméletre alapozott fenti kutatási nézőpont mellett empirikus bázisként az úgyszintén Galasi & Varga nevéhez kötődő 1999, 2000 illetve 2004-es években zajlott FIDÉV kutatási program dominálja a felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolatát feltáró hazai szakirodalmat.

is épít (*Schomburg & Teichler 2006*). A munkaerő-piaci sikeresség e kiterjesztett, többdimenziós megközelítése a (friss)diplomás lét esetében különösen indokolt. Egyfelől a diplomások munkaorientációja és karriertervei igen összetettek lehetnek, a jövedelemhez képest (vagy amellett) magasra értékelve például a munkahelyi önállóságot, az elsajátított tudás, vagy a képességek felhasználásának lehetőségét, a munka tartalmát, presztízsét vagy körülményeit (*Schomburg 2010; Mora & Vila-García-Aracil 2005*). Mindez a felsőoktatás és munka összetettebb kapcsolatának elemzését indokolja (*Teichler 1999*). A frissen végzettek esetében ezen megfontolásokat erősítik az életciklushoz kötődő foglalkoztatási stratégiák is, miként arra a pályakezdés természetét vizsgáló elemzések rámutatnak (*Róbert 2002*).

Jóllehet a foglalkoztathatóság elemzéseiben – akár szubjektív, akár objektív mutatóit tekintjük – a kiindulópont jellemzően a végzettek, tehát a felsőoktatásból már kiléptek munkaerő-piaci helyzete, a várakozások vizsgálatát több szempont is indokolhatja. Az e témában zajlott hazai kutatások markáns vonulata ismét az emberi tőke elmélet (befektetés és megtérülés) talaján a jövedelmi várakozásokra fókuszálva tárja fel a középiskolások életkereseti hozamára vonatkozó becslései és a felsőfokú tanulmányokra történő jelentkezés közti kapcsolatot (*Galasi & Varga 2005; Varga 2004*). A jövedelmi várakozások kétségtelenül széles spektruma mellett a kilépés előtti elképzelések vizsgálatát oktatásszerkezeti, sőt oktatáspolitikai megfontolások is motiválhatják, amely a végzettségek munkaerő-piaci illeszkedésének problémáira keresnek ezáltal válaszokat. E kutatások a végzés előtti várakozásokat fontos tényezőnek tekintik nem csak a munkanélküliség elkerülése kapcsán, hanem – tekintettel a lehetséges diszfunkciókra – a majdani munkaerő-piaci aktivitás, elégedettség, produktivitás tekintetében is (*Carvajal et al 2000*). A várakozások szociológiai indíttatású elemzésének egyik leggazdagabb területe a társadalmi meghatározottságokkal kapcsolatos elméletek (*Róbert 2002*). A diploma megszerzéséhez kötődő hallgatói várakozások, motivációk vizsgálatát a lehetséges háttérváltozók tekintetében elemzésünkben e széles spektrumhoz törekszünk részlegesen hozzáilleszteni.

Az elemzés során feldolgozott adatbázis az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Igazgatóságának irányításával 2009-ben lezajlott „Diplomás Pályakövető Rendszer – Hallgatói motivációs vizsgálat 2009” kérdőíves kutatásának adatait tartalmazza.³ A vizsgálatban összesen 7 837 nappali alap-, hagyományos és egységes/osztatlan képzéses hallgató lekérdezése zajlott. Az országos kérdőíves hallgatói kutatás módszere kvótás lekérdezésen alapuló, standard kérdőíves vizsgálat, rétegzett mintavétellel. A minta a hallgatók nemére, a felsőoktatási karokra, évfolyamra és az intézmény székhelyének regionális elhelyezkedésére reprezentatív. A hallgatóknak feltett kérdés, amely elemzésünk alapját képezi, a diplo-

³ Az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. szakmai irányítása mellett zajló, hallgatók körében végzett országos vizsgálatra a Diplomás pályakövetés 2009. című kutatási program részeként került sor 2009. május-június hónapokban. A kutatás a TÁMOP 4.1.3 Központi Diplomás Pályakövető Rendszer kiemelt projekt keretében, az Európai Unió támogatásával, az Európai Regionális Fejlesztési Alap, az Európai Szociális Alap és a Magyar Állam társfinanszírozásával valósult meg. Kutatásvezető Fábri István.



ma megszerzéséhez kapcsolódó várakozásokra vonatkozott. A várakozásokat hat előre megadott kategóriába soroltuk, a megkérdezettnek a számára legfontosabb két szempont megjelölésére volt lehetősége.

Mit várnak a hallgatók a diplomától?

Az adatok tanúsága szerint az alapképzéseken tanuló hallgatók számára a diploma felé irányuló legerősebb – 44 százaléukra jellemző – várakozás a munkanélküliség elkerülése. A diplomaszerezés, mint a munkanélküliség elkerülésének (esetleg elodázásának) egy lehetséges stratégiája a kapcsolódó kutatásokban a diplomás pályakezdő munkanélküliség vizsgálathoz is társul. A képzés és munkaerő-piaci átmenet közti éles határvonal elmosódásával párhuzamosan e munkák egyrészt a fiatalok körében jellemző munkavállalás esetlegességének és bizonytalanságának tendenciáit azonosítják (*Furlong et al 2003*), másrészt arra mutatnak rá, hogy a (gyakran többedik) felsőfokú végzettség szerzése, mint a munkanélküliség elkerülését célzó stratégia nem feltétlenül növeli a későbbi elhelyezkedés esélyét (*Szűcs 2005*). Nemzetközi kutatási eredmények is visszaigazolják azt, hogy a tanulmányok szintjéhez (diploma, másoddiploma) képest a munkaerő-piaci siker szempontjából fontosabb tényező a tanulmányok, kompetenciák és a betöltött állás illeszkedése (*García-Aracil & Van der Velden 2010*).

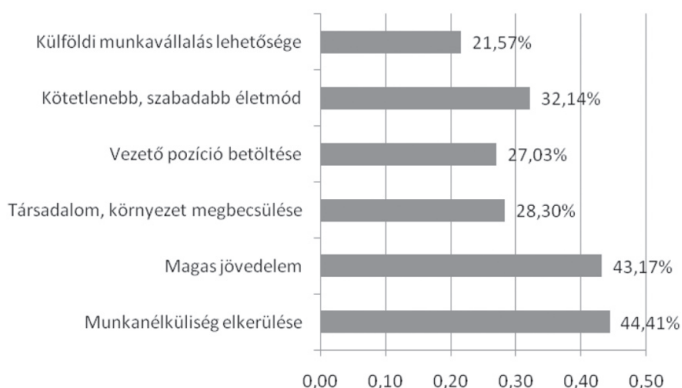
A második legfontosabb várakozás, a magas jövedelem elérése a megkérdezett hallgatók 43 százaléka számára döntő tényezőként kapcsolódik a diplomaszerezéshez. A diplomás bértöbblet, bérelőny vonatkozásában a jövedelmet a munkaerő-piaci érték alapvető indikátorának tekintő releváns hazai szakirodalom széles köréből meríthetünk (*Galasi & Nagy 2006; Galasi & Varga 2005*). A már exponált, emberi tőke elméleten alapuló kutatási irányvonal a diplomás bértöbblet közgazdaságtani megközelítésében a felsőfokú iskolázási döntést beruházásként értelmezi, amely anyagi és időbeni ráfordítás révén – bízva a megtérülésben – növeli az egyén tudásban, készségekben megtettesülő emberi tőkéjét (*Varga 2008*). Ezt az elméleti konstrukciót a kutatási eredmények mind a várakozások vizsgálata kapcsán (*Varga 2004; Galasi & Varga 2005*), mind a diplomás bértöbblet munkaerő-piaci érvényesülése kapcsán (*Galasi 2002, 2004a; Galasi & Varga 2005*) visszaigazolták.

A két fenti, legmagasabbra értékelt diplomától várt előnnyel a várakozások egzisztenciális aspektusai kerültek előtérbe. Ugyanakkor a pályaválasztás és a munkaerő-piaci várakozások kapcsolatával foglalkozó kutatások jelentős része irányítja rá a figyelmet az úgynevezett „nem anyagi ösztönzőkre” is. E vizsgálatok – gyakran a nemi háttérváltozó beemelésével – rámutatnak arra, hogy az elégedettségben, kiteljesedésben olyan tényezők is szerepet kapnak, mint a végzett munka társadalmi presztízse, hasznossága, az azzal járó felelősség, döntésképeség, vagy akár az általa biztosított szabad mozgástér, több szabadidő, tehát az életmódbeli előnyök (*Fiorito & Dauffenbach 1982; Montmarquette et al 2006; Zafar 2009*). Ebből a megfontolásból tekinthetünk rá elemzésünk során a diplomához kötődő várakozások életmóddal kapcsolatos típusaira, melyek közül a diploma által biztosított szabadabb, kö-

tetlenebb életmód 32 százalékos választási gyakoriságával a harmadik legfontosabb tényezőnek bizonyult. A külföldi munkavállalás lehetőségét (melyet úgyszintén az életmódra erősen kiható tényezőként definiálhatunk) a hallgatók majd 22 százaléka tartotta az egyik legfontosabb diplomához kötődő előnynek.

Az életmódra vonatkozó várakozások mellett a nem anyagi ösztönzők körét pozicionális, presztízs szempontokkal is bővítettük. A hallgatók 28 százaléka a diplomától megnövekedett társadalmi presztízst, megbecsülést is vár. Majd ugyanennyien, 27 százaléknyan a hierarchia másik dimenziójában, munkahelyi pozíciójukat tekintve remélnék előnyöket.

1. ábra: A diploma megszerzéséhez kötődő egyes várakozások gyakorisága (%)



A várakozásokat befolyásoló háttértényezők

A munkaerő-piaci várakozások, a sok szempontból mérhető sikeresség elemzésében a kutatás számára az ezeket meghatározó – és egymással is meghatározottságban lévő – háttér-tényezők vizsgálata különösen fontos és gazdag terep. Elemzésünk során a továbbiakban néhány kiemelt háttértényező – a nem, a családi háttér, a szakmai tapasztalat és a képzési szakterület – révén szándékozunk bemutatni a munkaerő-piaci várakozások alakulásának soktényezős voltát. Az oktatás és munka kapcsolatának feltárásában alkalmazott többváltozós magyarázó modellek dominánsan egy-egy kiemelt függő változó – jövedelmi várakozások, munkavállalási státus, továbbtanulási döntés – valószínűségét becsülő multinomiális logit modellekkel dolgoznak, amely a bevont magyarázó változók függő változóra becsült hatása mellett azok egymás közti kapcsolatát is beépíti a modellbe (*Galasi & Varga 2005*). Elemzésünkben ehhez képest kevesebbet ígérünk, jöllehet a várakozások (ha úgy tetszik függő változók) jóval szélesebb körével dolgozunk. Célunk ezen az elemzési szinten semmiképpen sem a magyarázat, hanem azoknak a mintázatoknak a bemutatása, ahogyan háttérváltozóink a diplomához kötődő várakozásokat átrendezik. Módszertani eszköz-választásunk is e célhoz igazodik. Mivel nem magyarázni, hanem mintázatokot keresni szándékozunk, elemzésünk során következetesen az



egyres háttérváltozók és a várakozások kereszttáblás vizsgálatából kibontakozó, a várakozásoknak a magyarázó változó típusaira vonatkoztatott jellegzetes alul- illetve felülreprezentációit ábrázoljuk.⁴

A várakozások nemek szerinti eltérései

A férfiak és nők munkaerő-piaci várakozásaiban mutatkozó különbségek leginkább a nem anyagi ösztönzők eltérő szerepét és a kockázatvállalási hajlandóság különbségeit mutatják. *Carvajal és munkatársai* (2000) a két nem preferenciái közti különbséget már a felsőfokú tanulmányok szakterületének kiválasztásánál azonosították, melynek során a férfiak a jobb jövedelmi és karrier-kilátásokkal jellemezhető szakmák felé fordulnak nagyobb arányban. *Zafar* (2009) rámutat arra, hogy a tanulmányok alatt a férfiak és nők preferenciái közt, pl. a tanulmányok megválasztása terén tapasztalható eltéréseknél jóval erősebbek a munkaerő-piaci várakozások különbségei. E tekintetben ugyanis a nők sokkal inkább a nem anyagi, míg a férfiak erősebben az anyagi sikeresség-mutatók felé fordulnak. *Berde* (2005) hallgatók munkaerő-piaci várakozásait vizsgáló kutatásában is azt találta, hogy a férfiak fizetési igénye (még gyengébb tanulmányi eredmények esetén is) a nőkénél magasabb. A munkaerő-piaci várakozások és a nemi különbségek kapcsolatának részletes kutatása során *Chevalier* (2006) brit frissen végzettek adatai alapján azt találta, hogy a nők mind fizetési, mind karrier-várakozásaikat tekintve a férfiaknál kevésbé ambíciózusak, ugyanakkor erősebb nem anyagi (érdekes munka) és társadalmi vonatkozású (a munka hasznossága) valamint hosszabb távú várakozásokkal fordulnak a munkaerő-piaci kilépés felé. Az eltérő preferenciákat, mint ahogy erre *Berde* (2005) is rámutat, a különböző karrier-esélyek, élettervezési minták (dominánsan a gyermekvállalási tervek) is befolyásolják. Az anyagi és nem anyagi szempontok eltérő fontossága mellett a nemek közti különbségek a férfiak nagyobb kockázat-kezelési hajlandóságában is megmutatkoznak (*Montmarquette et al* 2002).

A hazai hallgatók várakozásaira irányuló kutatási eredményeink mindezekkel egybecsengő eredményeket mutatnak (1. táblázat). A férfiak körében nagyobb azok aránya, akik számára a magas jövedelem, vagy a vezető pozíció betöltése az egyik fő diplomához kapcsolódó várakozás, míg a nőknél a társadalmi megbecsülés bizonyult az átlagnál erősebbnek. A nők alacsonyabb kockázat-tűrési hajlandóságát bizonyítja, hogy körükben a munkanélküliség elkerülésének várakozása fontosabb.

⁴ Hogy a statisztikai értelemben vett magyarázó szándék látszatát is elkerüljük, a táblázatokban nem az összefüggés mértékére vonatkozó számadatokat közlünk, hanem a kapcsolat meglétének és irányának jelzésére vállalkozunk csupán. Az egységes formában megjelenített táblázatokban félkövérrel ábrázoljuk a várakozások azon típusait, amelyek a bevont háttérváltozóval 0,05-ös kritériumszint mellett szignifikáns kapcsolatot mutattak. Az egyes várakozás-típusokon belül + illetve – jellel jelöltük a kapcsolat meglétét és irányát a háttérváltozó adott kategóriájával. A kapcsolat szignifikáns voltát a χ^2 -próba adjusztált standardizált reziduálisai alapján fogadtuk el, 0,05-ös kritériumszint mellett.

1. táblázat: A várakozások alakulása nemek szerint

	Munkanélküliség elkerülése	Magas jövedelem	Társadalom, környezet megbecsülése	Vezető pozíció betöltése	Kötetlen, szabadabb életmód	Külföldi munkavállalás
Férfi	-	+	-	+		
Nő	+	-	+	-		

A várakozások és a családi háttér kapcsolata

A hallgatók szociodemográfiai háttérének és a munkaerő-piaci várakozásainak vizsgálatában az iskolázás és munkaerőpiac intergenerációs hatásait célzó megközelítések rendszerint egyfelől a társadalmi háttér átörökítését hangsúlyozó *Bourdieu* (1977) féle tőke-elméleten (illetve ehhez kapcsolódóan *Boudon* [1974] piaci elméletén) alapulnak, avagy másfelől *Treiman* (1970) iparosodási tézisére alapozva ellenőrzik az iskolázottság szerepének előtérbe kerülését a társadalmi meghatározottságokhoz képest. A társadalmi háttér függvényében eltérő várakozások már a tanulmányok területének megválasztásánál tapasztalhatóak. *Van de Werfhorst és munkatársai* (2001) az 1992-es és 1998-as holland családkutatási program adatain igazolták azt a Bourdieu-i elméletet, mely szerint a kulturális elit gyermekei nagyobb arányban választanak kulturális tőkével kecsegtető tanulmányi szakterületeket, ezáltal részarányuk a műszaki területeken csekélyebb. Az alacsonyabb társadalmi osztályokból származók épp ellenkezőleg, a gazdaság- és műszaki tudományok területén felülreprezentáltak. A kutatók a költség-haszon elméletre építve magyarázták azt az eredményt, mely szerint az alacsonyabb társadalmi státus a kedvezőbb munkaerő-piaci hozam orientációjával társult. Ezzel összecsengőek *Kelsall és munkatársai* (1972) által publikált eredmények, mely szerint az alacsonyabb társadalmi státusú hallgatók szívesebben választanak jobb munkaerő-piaci kilátásokkal kecsegtető szakterületet.

Azt a tézist, mely szerint az alacsonyabb státusúak preferenciáiban az érdeklődésnél és a nem anyagi ösztönzőknél fontosabb a munkaerő-piaci biztonság és a magas jövedelem, adataink visszaigazolják (2. táblázat). Esetünkben a társadalmi háttérrel a magasabban iskolázott szülő végzettsége képviseli. E háttérváltozó bevonása a várakozások vizsgálatába azt mutatja, hogy az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei számára a diploma által szerezhető magasabb jövedelem nagyobb fontossággal bír, mint a magasán képzett szülők gyermekei számára. A legmagasabb szülői végzettség az életmódhoz kötődő várakozásnak tekintett külföldi munkavállalási tervek esetében mutat domináns összefüggést. Bár az eredményeket a *treimani* iparosodási elmélettel túlzott merészség volna összekapcsolni, az adatokból az látszik, hogy a szülői képzettségi háttér a munkaerő-piaci várakozások széles skáláját nem dominálja. Nem mutat összefüggést például a munkanélküliség elkerüléséhez, a magasabb társadalmi presztízshez, avagy a kötetlenebb életmódhoz kötődő hallgatói várakozásokkal.



2. táblázat: A várakozások alakulása a magasabban iskolázott szülő végzettsége alapján

	Munkanél- küliség elkerülése	Magas jövedelem	Társadalom, környezet megbecsü- lése	Vezető pozíció betöltése	Kötetlen, szabadabb életmód	Külföldi munkavál- lás
Alapfok		+				
Középfok		+		+		-
Felsőfok		-		-		
Tudományos fokozat		-				+

A szakmai tapasztalat ambivalens szerepe

A végzés előtti szakmai munkatapasztalat tekintetében a szakirodalom mind a kapcsolódó munkaerő-piaci várakozások, mind a tényleges hozadék tekintetében gyakran említi a kapcsolat esetlegességét, sőt hiányát. *Berde* (2005) diplomázás előtt álló fiatalok körében végzett kutatása során nem tudta igazolni azt a hipotézist, amely szerint a munkatapasztalat megjelenne a hallgatók fizetési elvárásaiban. Azt az eredményt, mely szerint a szakmai tapasztalat pozitív értelemben nem befolyásolja a munkaerő-piaci várakozásokat *Mátyási* (2006) kutatása is visszaigazolta. E hallgatók körében zajlott vizsgálat azt találta, hogy a szakmai gyakorlatot nem végzett hallgatók lényegesen nagyobb arányban tulajdonítottak pozitív munkaerő-piaci (elhelyezkedési esély-növelő) hatást a tapasztalatnak, mint a gyakorlattal ténylegesen rendelkezők. A szakmai gyakorlat és a munkaerő-piaci várakozások ezen ambivalens alakulása mellett a munka-tapasztalat tényleges hozamát tekintve sem egyértelmű a kép. Az európai kutatások közül a rendre idézett CHEERS vizsgálat a képzés és munkaerőpiac közti átmeneti időszak hosszát tekintve kimutatta a szakmai gyakorlat pozitív hatását. Amellett, hogy eszerint a munkatapasztalat elősegíti az álláshoz jutást, a tudás és képességek használatában hosszú távon is pozitívan hat a munkaerő-piaci sikerességre (*Schomburg & Teichler 2006*). A szakmai gyakorlat jövedelmekre gyakorolt pozitív hatását azonban e kutatás sem támasztotta alá. A téma hazai kutatása során *Galasi* (2004b) ugyancsak nem talált igazolást arra a feltetelezésre, hogy a pályakezdők keresetének alakulására az iskolai tudástőke mellett a szakmai gyakorlat tapasztalati tőkéje is pozitív hatással volna. A mi kutatási adataink a munkatapasztalat jövedelmi várakozásokra gyakorolt negatív hatását mutatják (3. táblázat). A diplomához kötődő egzisztenciális várakozások mind a jövedelem, mind a munkanélküliség elkerülése tekintetében szignifikánsan gyakoribbak a szakmai munkatapasztalattal nem rendelkező hallgatók körében. A szakmai gyakorlat megléte a jövedelmi szempontok helyett inkább a kötetlenebb életmód, avagy a külföldi munkavállalás felé dominálja a hallgatók preferenciáit.

A szakterületi (képzési területi) háttér szakmai sikerességet meghatározó voltát tekintve a szakirodalom állásfoglalása igen egységes. A CHEERS adatai szerint a tanulmányok szakterülete különösen az objektív hozadékokra, a jövedelem-

re és a szakmában történő elhelyezkedésre van nagy hatással, az olyan szubjektív szempontokat, mint a munkahelyi elégedettség, avagy önállóság kevésbé dominálja (Schomburg & Teichler 2006). Másik irányból vizsgálva igazolható a jövedelmi várakozások meghatározó volta is a képzési terület kiválasztásában (Gunderson & Krashinsky 2009). Az oktatás és munkaerőpiac kapcsolatát elemző magyar kutatásokban úgyszintén bevett a képzési háttér, mint a munkaerő-piaci helyzetet meghatározó erős háttérváltozó alkalmazása (Galasi 2002). A képzési háttér meghatározó szerepét a túlképzés problémája is beemelte az oktatás és munka világának megfelelést elemző kutatásokba és elméletekbe. A túlképzés részletes elemzését elméleti síkon Varga (1998), képzési területi sajátosságokra is kitérő empirikus vizsgálatát Galasi (2004c) munkáiból tanulmányozhatjuk részletesen. A képzési területi háttér meghatározó voltának e kontextusba helyezése után az alábbiakban (4. táblázat) összegzett kutatási eredményeinket tekintjük át a szakirodalom fényében is, egy-egy kiemelt képzési területre vonatkoztatva.

3. táblázat: A várakozások alakulása a szakmai munkatapasztalat szerint

	Munkanél- küliség elkerülése	Magas jövedelem	Társadalom, környezet megbecsü- lése	Vezető pozíció betöltése	Kötetlen, szabadabb életmód	Külföldi munkavállalás
Folyamatos állás, megbízás	-				+	
Alkalmi munka	-	-			+	+
Nincs munkatapasztalat	+	+			-	-

Szakterületi sajátosságok

A kutatási eredmények a *gazdaságtudományok* hallgatóinak várakozásait egyfajta „menedzserialista” jelleggel ruházzák fel, hiszen a rendre alulértékelt várakozások sorából csak a magas jövedelem és a vezető pozíció emelkedik ki. A képzési területre jellemző magas jövedelmi várakozásokat és bérelőnyt mind nemzetközi (Finnie-Frenette 2003; Gunderson & Krashinsky 2009; Tacsir 2010, Anchor, J. & Fišerová, J. 2008), mind hazai (Galasi 2002; Berde 2005) adatok igazolják.

Ebben a kontextusban maradván különösen érdekes a *bölcsészettudományok* hallgatói várakozásainak vizsgálata, hiszen a két hallgatói kör (gazdaságtudományi, illetve bölcsész) preferenciái következetesen ellentétesen alakulnak. Az előbbihez társuló anyagi és pozicionális javakkal járó „menedzserialista” szemlélethez képest a bölcsészekre jellemző életmód-, társadalmi presztízs-, és biztonság-dominálta várakozások különösen érzékletesen mutatkoznak meg. A humán szakterületen belül e nem közvetlen anyagi tényezők erős szerepét és a munkaerő-piaci realitásokon alapuló várakozásokat egyébként más kutatások is kimutatták (Gunderson & Krashinsky 2009; Pollard-Bates 2005; Chevalier 2006).



A *pedagógusképzés* hallgatóinak várakozásait vizsgálva adataink alapján először is arra érdemes felfigyelnünk, hogy a terület hallgatói bár a társadalmi presztízs és egzisztenciális biztonság várakozásait tekintve a bölcsészekhez igazodnak, azok életmódra vonatkozó várakozásaiban nem osztoznak. A magas jövedelem és a vezető pozíció tekintetében szintén a bölcsészekhez hasonlóan alulmotiváltak mutatkoznak. A pedagógus-hallgatók jövedelmi várakozásait más hazai kutatások úgyszintén az átlagos szint alá sorolják (*Berde 2005*), sőt a hazai elemzők számos munkában hangsúlyozzák a pedagógusok objektív munkaerő-piaci mutatók szerinti elmaradásának negatív társadalmi hatásait (*Polónyi & Tímár 2001; 2006*). *Varga (2005)* elemzésében az előbbiekből eredően vezeti le a szakmát jellemző pályaelhagyási törekvéseket.

A jövedelmi várakozások *Galasi & Varga (2005)* által is bizonyított megalapozottságát igazolják vissza egyebek mellett az *informatikai* terület hallgatóinak markáns jövedelemhez kötődő várakozásai. Ugyanezt a tézist erősítik egyébként a gazdasági, jogi és műszaki szakterületek hallgatóinak erősebb jövedelmi várakozásai éppúgy, mint számos relatíve alulfizetett szakterület, mint a bölcsész, természettudományi, orvosi, vagy pedagógus szakok hallgatóinak gyengébb jövedelem-orientáltsága.

A klasszikus tudományegyetemi jegyeket hordozó *jogi képzések* hallgatói – az e szempontból hasonló orvosi képzéseken tanulókkal együtt – jellegzetesen felülértékelik a diploma által elérhető társadalmi megbecsülés fontosságát. A leendő jogászok esetében azonban ehhez erős anyagi és pozicionális várakozások társulnak.

Az *orvos- és egészségügyi* képzési terület hallgatóinak számára a fentebb említett társadalmi presztízs-orientáció mellett a diploma inkább a biztonságot és a külföldi munkavállalás lehetőségét jelenti. Ez utóbbi szempont elemzésével is foglalkoznak orvostanhallgatók várakozásaira és motivációira vonatkozó kutatásukban *Eke és munkatársai (2010)*. Az orvosi szakterületen a más elemzések során is kimutatott pályához kötődő munkavállalási biztonság a képzés erős illeszkedésének velejárója (*Galasi 2004c*). A magasabb szintű professzionalizáció magas foglalkoztatottságot (*Galasi 2002*), stabilabb és gyorsabb munkaerő-piaci betagozódást jelent (*Pollard-Bates 2005*), amivel a jelek szerint a hallgatók is tisztában vannak.

Az eredmények jól mutatják a *művészképzés* speciális orientáltságát, amelynek hallgatói mind az egzisztenciális, mind a társadalmi, vagy presztízs-vonatkozások iránt kevésbé fogékonyak az átlagnál, ugyanakkor az életmódhoz kötődő szempontokat erősen felülértékelik.

A *társadalomtudományi* hallgatók munkaerő-piaci preferenciáiban korábbi kutatásokban kimutatott esetleges, kevésbé markáns jelleget (*Gunderson & Krashinsky 2009*) úgyszintén jól példázzák a kapott adatok. A szakterület kapcsán hazai kutatásokban a túlképzés problémái is megjelennek (*Galasi 2002*). Mindemellett a jövedelemre vonatkozó kutatások egységesek a szakterülethez társított alacsony anyagi hozam tekintetében (*Chevalier 2006; Tacsir 2010*) hozzáátve, hogy mindehhez olykor a jövedelmek elégtelen információból adódó felülbecslése is társul (*Hoffman 2005*).

A kutatási eredmények visszaigazolják a *természettudományi* hallgatók számos szempontból deprivált helyzetét (*Tacsir 2010*). Fontos látnunk, hogy ez az a képzési terület (az összes nem életmód-szempontra alulértékelő művész-hallgatókat kivéve) amelynek hallgatói mind a jövedelmi, mind a társadalmi-presztízs-várakozásaikat tekintve alulmaradnak a többihez képest. A várakozások e két alapvető pillére tehát, amely a többi szakterületen jellemzően egymás hatását kiegészítve, kompenzálva van jelen, a természettudományi hallgatók esetében lényegében egységesen mutatkozik gyengének. E területen tehát az anyagi hátrányokat, alacsony foglalkoztatottságot (*Galasi 2002*) nem kompenzálja társadalmi elismerés, és fordítva.

4. táblázat: A várakozások alakulása az egyes képzési területeken

	Munkanélküliség elkerülése	Magas jövedelem	Társadalom, környezet megbecsülése	Vezető pozíció betöltése	Kötetlen, szabadabb életmód	Külföldi munkavállalás
Agrár		-		+	+	
Bölcsészettudomány	+	-	+	-	+	+
Gazdaságtudományok	-	+	-	+	-	-
Informatika	-	+	-	-	+	
Jogi és igazgatási		+	+	+	-	-
Műszaki	+	+	-	+	-	-
Művészet	-	-	-	-	+	+
Művészeti-közvetítés		-		-	+	+
Nemzetvédelmi és katonai	-			+		+
Orvos- és egészségügy	+	-	+	-	-	+
Pedagógusképzés	+	-	+	-		
Sporttudomány		-	+	-	+	+
Társadalomtudomány	-		-	+		
Természettudomány		-	-		+	+

Záró gondolatok

Elemzésünk zárásaként fontos hangsúlyoznunk, hogy magunk is látjuk, a munkaerő-piaci várakozások és az ezeket meghatározó számos tényező kapcsolatának feltárása szinte vállalhatatlan feladat. A munkaerő-piaci sikeresség sokdimenziós, objektív és szubjektív szempontokat beépítő megközelítése és a bevont háttérváltozók nagy száma együtt már önmagában lehetetlenné teszi, hogy modellben gondolkodva, tisztán levezethető magyarázatokat és összefüggéseket tárjunk fel. Bár első megközelítésben ez el is veheti kedvünket a téma további tanulmányozásától, más oldalról nézve talán épp ez a szemlélet járulhat hozzá leghasznosabban a további hazai kutatásokhoz, megragadva a probléma kevésbé exponált oldalát. Bátoríthat mindebben minket az is, hogy az európai pályakövetési kutatási programok sorá-



ban a rokon megközelítéssel dolgozó CHEERS projekt eredményeiből arra következtethetünk, hogy az oly sok tényezőből összeálló szakmai sikeresség magyarázó modelljeiben az egyes változók egyedi hatása kis súllyal jelenik meg, kiemelkedő, döntő tényező nem azonosítható (*Schomburg 2010*). Elemzésünk konkretizáltsági szintjét e sokdimenziós jelleg elfogadása mellett persze az is csökkentette, hogy tényleges tapasztalatok helyett munkaerő-piaci várakozásokkal dolgozunk. Úgy találjuk, hogy a kutatás eredményei igazolták vizsgálati fókuszunk létjogosultságát. A diplomához kötődő hallgatói várakozások vizsgálata azt mutatja, hogy a tényleges bevételek elemzése során alkalmazott domináns háttérváltozók a várakozások tekintetében is működnek, sőt megoszlásuk a kutatási, elméleti előzményekkel számos ponton összecsengő eredményeket mutat. A magyarországi hallgatók diplomához kötődő várakozásaiban az egyes képzési területeken tapasztalt preferenciák alakulása számos esetben különösen markáns képet adott. Amennyiben elfogadjuk azt, hogy a várakozások a valós munkaerő-piaci meghatározottságokat jól mintázzák, a téma oktatáspolitikai szempontból is új jelentőséggel bővíthet.

VEROSZTA ZSUZSANNA

IRODALOM

- ANCHOR, J. & FIŠEROVÁ, J. (2008) *Student Perceptions of the Returns to Higher Education in the Czech Republic and England: Evidence from Business Schools*. Society for Research in Higher Education, Liverpool.
- CHEVALIER, A. (2006) *Education, Occupation and Career Expectations: Determinants of the Gender Pay Gap for UK Graduates*. Centre for the Economics of Education. London School of Economics.
- BÁLINT J., POLÓNYI I. & SIKLÓS B. (2006) *A felsőoktatás minősége*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- BECKER, G. (1975) *Human capital. A Theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago, University of Chicago Press.
- BERDE É. (2005) A diplomázás előtt álló fiatalok pályaelképzelései, és a munkaügyi statisztikai adatok tényei alapján várható rövid távú tendenciák. Zárótanulmány, OFA, Budapest.
- BOUDON, R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York, Wiley.
- BOURDIEU P & PASSERON J. C. (1977) *Reproduction in education, sociology and culture*. London, Sage.
- CARVAJAL, BENDANA, BOZORGMANESH, CASTILLO, POURMASIHA, RAO & TORRES (2000) Inter-gender differentials between college students' earnings expectations and the experience of recent graduates. *Economics of Education Review*, No. 19.
- EKE E., GIRASEK E. & SZÓCSKA M. (2010) *Orvostanhallgatók munkaerőpiaci elhelyezkedési szándékainak, migrációs és pályaválasztási motivációinak vizsgálata*. Oktatásért Közalapítvány.
- FINNIE, R. & FRENETTE, M. (2003) Earning differences by major field of study: evidence from three cohorts of recent Canadian graduates. *Economics of Education Review*, No. 22.
- FIORITO, J. & DAUFFENBACH, R.C. (1982) Market and Nonmarket Influences on Curriculum Choice by College Students. *Industrial and Labor Relations Review*, No. 1.
- FURLONG, A., STALDER, B. & AZZOPARDI, A. (2003) *Sebezhető Ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában*. Belvedere Meridionale.
- GALASI P. & NAGY GY. (2006) A fiatal diplomások munkaerőpiaci helyzetének változása 1999–2003. *Educatio*, No. 2.
- GALASI P. & VARGA J. (2005) *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- GALASI P. (2002) Fiatal diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *Educatio*, No. 2.
- GALASI P. (2004a) *Valóban leértékelődtek a felsőfokú diplomák? A munkahelyi követelmények*

- változása és a felsőfokú végzettségű munkavállalók reallokációja Magyarországon 1994–2002. BWP. 2004/3.
- GALASI P. (2004b) A felsőfokú végzettségű pályakezdekők munkaerőpiaci sikeressége. In: VARGA J. (ed) *Középkép. Munkaerőpiaci Tükör 2004*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont; Országos Foglalkoztatási Közalapítvány.
- GALASI P. (2004c) Túlképzés, alulképzés és bérhozam a munkaerőpiacon (1994–2002). *Közgazdasági Szemle*, No. 5.
- GALASI P. & VARGA J. (2006) *Hallgatói létszám és munkaerőpiac. Felsőoktatás és munkaerőpiac*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- GARCÍA-ARACIL, A. & VAN DER VELDEN, R. (2010) Fiatall európai diplomások kompetenciái: a munkapiaci illeszkedés hiánya és ennek megoldása. In: KISS P. (ed) *Diplomás pályakezdekők 3*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Felsőoktatási Igazgatóság.
- GUNDERSON, M. & KRASHINSKY, H. (2009) *Do Education Decisions Respond to Returns by Field of Study?* Canadian Labour Market and Skills Researcher Network. Working Paper No. 47.
- HOFFMAN, J. V. (2005) *Beyond the discipline: Labour market expectations and plans of future graduates in sociology*. University of Waterloo. Waterloo, Ontario, Canada.
- KELSALL, R. K., POOLE, A. & KUHN, A. (1972) *Graduates: The sociology of an elite*. London, Methuen.
- MÁTYÁSI S. (2006) Iskola melletti munkatapasztalat szerzés: kényszer vagy lehetőség – A szakmai gyakorlat munkaerőpiaci hatásainak átfogó elemzése. Zárótanulmány. Budapest. OFA.
- MONTMARQUETTE, C., CANNINGS, K. & MAHSEREDJIAN, S. (2002) How do Young People Choose College Majors? *Economics of Education Review*, No. 6.
- MORA, J., VILA, L. E. & GARCÍA-ARACIL, A. (2005) European higher education graduates and job satisfaction. *European Journal of Education*, 40.
- POLLARD, E. & BATES, P. (2005) *A graduated labour market?* Employment Studies no. 2. Institute for Employment Studies.
- POLÓNYI I. & TIMÁRJ. (2001) *Tudásgyár vagy pályagyár*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- POLÓNYI I. & TIMÁRJ. (2006) A pedagógus probléma. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 4.
- Róbert P. (2002) Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra: In: KOLOSI T., TÓTH I. GY. & VUKOVICH GY. (eds) *Társadalmi riport 2002*. Budapest, Tárki.
- SCHOMBURG, H. & TEICHLER, U. (2006) Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduate Surveys from Twelve Countries. Dordrecht, Springer. *Higher Education Dynamics*, Vol. 15.
- SCHOMBURG, H. (2010) Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. In: KISS P. (ed) *Diplomás pályakezdekők 3*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Felsőoktatási Igazgatóság.
- SZÜCS I. (2005) *Kényszerből a felsőoktatásba. Kevésbé egyenlő diplomák és diplomások*. Kutatási beszámoló. Echo Survey. Szociológiai Kutatóintézet.
- TACSIR, E. (2010) *Choosing a career in Science and Technology*. UNU-MERIT Working Papers.
- TEICHLER, U. (1999) Higher Education Policy And The World Of Work: Changing Conditions And Challenges. *Higher Education Policy*, 12.
- TREIMAN, D. (1970) Industrialization and Social Stratification. In: LAUMANN, O. E. (ed) *Social stratification: research and theory for the 1970's*. Indianapolis, New York, The Bobbs-Merrill Company.
- VAN DEWERFHORST, H. G., DE GRAAF, N. D. & KRAAYKAMP, G. (2001) Intergenerational resemblance in field of study in the Netherlands. *European Sociological Review*, 17.
- VARGA J. (1998) *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- VARGA J. (2004) A munkaerőpiaci ismeretek és várakozások hatása a felsőfokú továbbtanulási döntésekre. In: VARGA J. (ed) *Középkép. Munkaerőpiaci Tükör 2004*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont; Országos Foglalkoztatási Közalapítvány.
- VARGA J. (2005) A pedagógus szakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdekők jellemzői. In: *Hatékonyasági problémák a közoktatásban*. Budapest, OKI.
- ZAFAR, B. (2009) *College Major Choice and the Gender Gap*. Federal Reserve Bank of New York, Staff Reports, No. 364.

HOZZÁSZÓLÁS

EGY SOKKARÚ MÉRLEG*

FELSŐOKTATÁSUNK RENDSZERVÁLTÁS UTÁNI „HÉTPRÓBÁJA”

A cím képzavarnak tűnhet, de talán mégsem az. Az *Educatio* c. folyóirat értékes hagyománya, hogy négyévenként a maga módján mérleget von a (felső)oktatás egy-egy kormányzati ciklusban bekövetkezett változásairól.¹ Jó lenne fejlődést írni, de a helyzet annál bonyolultabb, hogy ezt a szót nyugodtan lehessen rá alkalmazni. Az sem kis dolog, ha egyensúlyt keresünk és találunk. A klasszikus mérleg kétkarú, de ha itt és most a díszteremben felnézünk a mennyezeten függő többkarú, ám egyetlen ponton felfüggesztett csillárra, akkor máris érezhetjük: van annak realitása és értelmes mondanivalója, ha egy ilyen rendszer egyensúlyát többkarú mérleggel szimbolizáljuk.

Az *Educatio* sorozata ebben a mérleg-készítésben visszamegy a rendszerváltásig: már az első parlamenti/kormányzati ciklus végén megvonta a maga mérlegét. A későbbiekben ez már nem szorítkozott szigorúan az utolsó négy évre, mert bármennyire is fontosak és maradandó nyomot hagynak ezek a ciklusok, egy ilyen nagy rendszer nem négyéves periódusokban éli világát. Hogy csak két meghatározó elemet említsek: sem a két felsőoktatási törvény (1993 és 2005), sem a Bologna-rendszer honi bevezetése nem igazodott ciklusokhoz, mindegyik meghatározó (volt) nem csak az adott négy év, hanem hosszabb időszak számára is.

Mindezt a gondolatsort azért fűztem végig, hogy felmentést adjak magamnak a szigorú négy éves mérlegkészítésről és jelezzem, hogy egy sajátos, természetesen kissé szubjektíven kiválasztott hétkarú mérlegben gondolkodom. Ez nem számmisztika, mindössze úgy vélem, hogy legalább hét² komoly próbát kellett és kell kiállnia felsőoktatásunknak a rendszerváltás után. Ha egyenként nézném, akkor is, ha együttesen, akkor is az intézményi autonómiát teszem a mérleg másik serpenyőjébe. Mert bár a többféle fenntartó (állam, egyház, alapítvány), és mindenekelőtt a jogalkotó állam meghatározó szereppel bír a felsőoktatás működése tekintetében, az intézmények olyan jelentős autonómiával bírnak, ami együttesen és egyedileg is igen jelentős eszközt jelent a kezükben a külső hatások kezelésére, a jelentkező feladatok megoldására. Ezek ebben az összeállításban címszerűen a következők.

* A Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai szakosztály ülésén (Budapest, OPK, 2010. március 18.) elhangzott előadás szerkesztett változata.

¹ *Educatio* 1994 (1), 1998 (1), 2002 (1), 2006 (1).

² Lásd az Utóiratot: másik 7 próbát is lehetne/kellene elemezni.

Az intézmények nagyfokú autonómiája *vs.*

- 1) 1990-től növekvő mennyiségű, gyengébb felkészültségű új hallgató.
- 2) A felsőoktatástól független felvételi rendszer.
- 3) A Bologna-rendszer 2006-ban (doktori képzés 1993-tól).
- 4) Külső és belső minőségbiztosítás.
- 5) Integráció 2000-ben.
- 6) Nem állami hazai és külföldi felsőoktatási intézmények megjelenése.
- 7) Mennyiségi szemléletű normatív működési finanszírozás + infrastruktúrais expanzió (ppp).

1. 1990-től folyamatosan növekvő mennyiségű, ugyanakkor gyengébb felkészültségű új hallgatók

A rendszerváltás előtt a korosztály kb. 10 százaléka kapott lehetőséget részvételre államilag finanszírozott felsőfokú képzésben. Ennek voltak bizonyos előnyei: a bekerülési verseny alapos felkészülésre készítette a továbbtanulni akarókat, így a kohorsz legfelkészültebb tizede jó indulási minőséget jelentett a felsőoktatásban, a másik „végen” pedig az elhelyezkedési lehetőségek voltak jók, a diplomás munkanélküliség fehér holló volt. Ugyanakkor, mint a nyugat-európai társadalmakban már két évtizeddel korábban, a rendszerváltással nálunk is széleskörű igény jelentkezett a továbbtanulásra, a diplomaszerezésre (a sima érettségi a munkaerőpiacon alig ért valamit, a szakközépiskolák és szakmunkásképzők népszerűsége pedig meredeken csökkent). Ennek a társadalmi nyomásnak sem a politika, sem a felsőoktatás nem akart ellenállni, a politika támogatta azt, az intézmények egzisztenciális érdeket láttak benne, így másfél évtized alatt a diplomáért tanulók száma közel megnégyszereződött. A hallgatók közel fele költségtérítéses, többnyire levelező tagozaton tanul(t), gyakran újabb diplomáért, de a hallgatói létszámmexpanzió társadalmi igény volt, elkerülhetetlen és visszafordíthatatlan.

Az elitképzésben szocializált, ismeretközpontú képzéshez szokott tudós oktatók (a nálunk is élő humboldt-i egyetemfelfogásban) sokáig nem tudták kezelni ezt a tömegképzés uralta helyzetet, és csak az utóbbi években indultak meg a bejövő hallgatóság tudásfelmérését és a jelentős különbségek kiegyenlítését, főleg a hiányosságok pótlását kezelő eljárások. Elsősorban tényként és csak másodsorban sírámként kell ezt kezelni, miként teszi az USA felsőoktatása: ott a négyéves *college* programok első évében (a *freshmen*-ek számára) lényegében a gyenge középiskolai felkészítés korrekciója folyik (*composition, calculus*), még igen kevés konkrét szakmai tartalommal. A tömegképzés nem zárja ki az elitképzés egyidejű megvalósítását, csak differenciált módszereket igényel. Ezeket még nem találtuk meg, bár vannak jó hagyományaink, beleértve a tudományos diákköröket és a most már másfél évtizede folyó szervezett doktori képzést. Ennek itthoni rendszerét változtatás nélkül beépíthettük a lineáris többciklusú képzésbe.



Az expanziót mennyiségi értelemben kezelni tudták intézményeink, mert igen jelentős infrastrukturális fejlesztésekre, bővítésekre volt lehetőség, de ez a szemlélet sajnos sokáig háttérbe szorította a minőséget: inkább több hallgató, mintsem minőségi szűrés a bemenetnél (sajnos, sok helyen a folyamatban sem). Jól mutatja ezt a szemléletet, hogy a felsőoktatás nem támogatta, sőt egyenesen elutasította az emeltszintű érettségi előírását a felvételhez, és szégyellni valóan alacsony felvételi ponthatárt látott jónak és védelmezett. Csak a legutóbbi időben jelentkeznek szakmák, melyek a nyelvvizsgát vagy az emelt szintű érettségit megkövetelik. A minőségnek ebbe a szegmensébe az 1993-as felsőoktatási törvénnyel létrehozott Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság érdemben nem szólhatott bele, neki más területen ad feladatokat a törvény. A MAB elé kerülő ügyekben is érezhető (volt) az expanzív mennyiségi szemlélet dominanciája.

Ennek a mennyiségi szemléletnek számos további „terméke” volt, ami egyúttal több tekintetben fragmentálódást is eredményezett. Így pl. a szakok, szakirányok számának radikális növekedése, a székhelyen kívüli, kihelyezett képzések elszaporodása, félezer doktori program, az IC professzorok elburjánzása, túl sok vezetői poszt az intézményekben, a habilitációk számának túlzott, minőséggel nem párosuló növekedése, a szakirányú továbbképzési programok irreálisan nagy száma. Ezekre a törvényhozás rendre korlátozó intézkedésekkel reagált, mert nyilvánvalóan veszélyeztették a minőséget.

Több más hatás mellett lassan beszűremlett Nyugatról hozzánk is a „ranking”, a felsőoktatási rangsorok készítésének és publikálásának évi rendszeres gyakorlata. A *ranking* filozófiájában elsősorban minőség- és teljesítmény centrikus, és csak másodsorban mennyiség-orientált. Ezzel együtt objektivitását, valós minőségmérő szerepét külföldön és itthon is vitatják. Maguk a felsőoktatási intézmények nem is nagyon vesznek részt ezek készítésében, de ettől függetlenül erre van társadalmi igény, ennek van fizetőképes piaca, ezért többnyire profitorientált tevékenység. A jó helyezéseket viszont az intézmények is szívesen használják PR céljaikhoz.

A felsőoktatáspolitikai belátta a minőség emelésének szükségességét, s ha hezitálva is, de megtett fontos kezdeti lépéseket (ponthatár emelés, emeltszintű érettségi honorálása egyre több pluszponttal), de továbbra sem vállalta fel legalább egyetlen emelt szintű érettségi vizsga előírását. Ebbe az irányba mutat a kutatóegyetemi cím életbe léptetése.

Az expanzió másik nem jól kezelt eleme a bemeneti érdeklődés, a felvételek és így a végzők szakmák közötti aránytalan megoszlása. Elég erős hagyományunk, hogy a felsőoktatás elsősorban azt „termel”, amit tud és a bemeneti igényeket igyekszik kielégíteni, de a „termék”, a diplomások „eladásában” és eladhatóságában még kevésbé érdekelt. A bemeneti érdeklődés nagyban divatfüggő, a fiatalok választási szempontjai között éppúgy vannak reális elemek (szakmai érdeklődés, hivatásérzet, jó intézmény, sikeres karrier), mint irreálisak (hogya mindez a valós képességektől függetlenül mindenkinek sikerül, gyorsan elérhető magas jövedelem) vagy éppen csak a „jó egyetemistának lenni” mentalitás (mint ez a sok fél éves időhúzásból

gyakran kiderül). Felsőoktatási intézményeink elég gyorsan bővítették kínálatukat a döntően olcsó és tömegképzésben megoldható divatszakmák terén, függetlenül attól, hogy a munkaerőpiac legalább e téren biztosan prognosztizálja az ilyen volumenekből következő diplomás túltermelést. Az állami keretszámok átrendezése egyes intézmények érdekeit támogatja, másokét sújtja, így csak lassú lépések történtek és továbbra is óvatosa várhatók. Az alkalmazói szféra nem tudja eligazítón megfogalmazni sem a mennyiségi, sem a konkrét ismeret és kompetencia igényeket. Ez hiányossága volt és még maradt is az elmúlt évtizednek, bár kétségtelen, hogy az általánosan igényelt munkaadói kompetenciák már ismertek a felsőoktatás előtt. Itt a párbeszéd megindulásának és erősödésének újabban pozitív jelei vannak, bár eredményei ma még szerények.

A közeljövő nagy kihívása lesz felsőoktatásunk számára, hogyan kezeli a várhatóan csökkenő beiskolázási lehetőségeket: nem lenne szabad a mennyiség érdekében minőségi engedményeket tenni. Erre az intézmények végzettjeinek elfogadásában, alkalmazásában egyre erősödő versenyhelyzetek is rá fogják ébreszteni az expanzio-pártiakat. De ez már a következő mérleg témája lesz.

2. A felsőoktatástól független felvételi rendszer

A felsőoktatás felvételi követelményrendszere a 20. század végére a közoktatástól független, a továbbtanulókra többletterhet rozó (őket anyagilag „megfejtő”), anti-szociális iparaggá vált. A középiskolában megszerezhető tudás, az érettségig számonkért ismeretek nem adtak egyértelmű esélyt a felvételi vizsgák versenyében, kialakult egy önálló életet élő felvételi előkészítő rendszer, rendszerint magánvállalkozóként működők (a középiskolák és felsőoktatás érintett oktatói) kezelésében, felkészítő könyvek, példatárak, programok tanfolyamok, magánórak nagy változatosságával, ami a továbbtanulás szempontjából szinte diszfunkcionálissá tette a középiskolát, ugyanakkor nagy anyagi terheket rótt a családokra, főleg a szociálisan nehéz helyzetben levőkre. Maga a többlettanulás hasznos is lehetett (volna) a felsőoktatási tanulmányokhoz, bár gyakran inkább mechanikus ismeret-, rutinszerzés volt egy célzott alkalomra. A jelentkezők tömegének vizsgáztatását a felsőoktatás nagyobb része egyre nehezebben és kevés kivétellel gépiesen abszolválta.

Ezen ellentmondások feloldására logikus megoldás lett volna egy jó kétszintű érettségi rendszer integrálása a felvételi eljárásba. A középszint a középiskola eredményes befejezését, egy általános állampolgári intelligencia igazolását jelenthetné, míg az emelt szint kritérium a felsőoktatási belépéshez. Ennek a minőségi igénynek a visszahatása, a „positive feedback” lett volna (lenne még most is) a legfontosabb: ha magasabb a mérce, akkor annak megfelelően készül mindenki, aki komolyan gondolja a továbbtanulást. Ehelyett jött az igénytelenséget megengedő (beengedő) minimum 160 pont, az ennél alig több 200, s csak most tavasszal született egy jobb félmegoldás: minimum 240 pont, megnövelt pluszpontok az emeltszintű érettségigért. S ezt sem a felsőoktatás akarta, sőt a 240 pontot a Rektori Konferencia – nyilván mennyiségi érdekből – legutóbb is ellenezte!



Ha ma mérleget vonunk, akkor kiemeljük, hogy a jelenlegi felvételi rendszer elsődlegesen a jelentkezők érdekeit szolgálja, akik részben az intézmények értéke és népszerűsége, részben az egyéni esélyek és a vélt majdani elhelyezkedési lehetőségek alapján rangsorolnak. Ennek következtében kiemelnek vagy mellőznek intézményeket, nem feltétlenül megalapozottan, ami a főváros túlsúlyából, több régió alulfejlettségéből is adódik. Legkevésbé a munkaerőpiac igényeit mérlegeli, azzal együtt, hogy ezt ma számszerűsíteni közel sem sikerül senkinek. Bízhatunk abban, hogy a diplomás pályakövetés terjedő és körültekintő gyakorlata és rendszere ebben növekvő segítséget jelent minden szereplőnek. És természetesen segít megítélni a kibocsátottak, így a képzés minőségét is.

3. A Bologna-rendszer 2006-ban (a doktori képzés 1993-tól)

Aligha tévednek, akik úgy vélik, hogy a Bologna-rendszer bevezetése volt az utóbbi évtized legnagyobb hatású változása a magyar (de nem csak a magyar) felsőoktatásban – ismét nem egy ciklusra kihatóan. Igaz, hogy a Bolognai Nyilatkozat és az azt követő kétévenkénti miniszteri találkozók ajánlásai sokkal többet tartalmaznak, mint a lineáris, több ciklusú képzési rendszer bevezetése, de hatásában, eredményeiben és problémáiban biztosan ez dominál.

Szögezzük le: a megvalósítás minden nehézsége, vitatható és vitatott problémái ellenére bevezetése itthon, azaz csatlakozásunk a még ma is képlékeny Európai Felsőoktatási Térséghez elkerülhetetlen volt és mára visszafordíthatatlan. Lehetett és lehet szeretni vagy nem szeretni, de mindvégig azoknak volt igaza, akik a jobb és a hazai hagyományokat és viszonyokat figyelembe vevő megvalósításért tettek. Biztos, hogy a helyes tennivalókat nem mindig sikerült megtalálni, ezért nem csak fejlesztési, de korrekciós feladatok is bőven vannak. Ma a közvélemény a leginkább a tanárképzésben sürget változtatásokat.

Nem lehet feladata egy ilyen rövid áttekintésnek, hogy komplex elemzést adjon a történelekről és a tennivalókról, ezt több helyen és fórumon tették már meg és teszik folyamatosan, a mérleg kedvéért fogalmazzuk meg: egyelőre kevés következménnyel.³ Magam ma is úgy vélem, mint írtam a Nyilatkozat aláírása utáni, a bevezetés előtti halogató fázisban: nem csak beszélni, ismét tennünk is kell valamit!⁴

A Bolognai Nyilatkozat az európai felsőoktatás versenyképességét, a hallgatói és oktatói mobilitást, a képzési elemek (kreditek, modulok, szemeszterek), az összehasonlítható végzettségeket, azok kölcsönös elismerését is támogatja. A lineáris képzési rendszer lehetőséget ad(hat) a tömeg és elitképzés koherens megoldására, nem kis mértékben annak révén, hogy rendszeren belüli szelekcióval nyit utat a tehetségeknek az elitképzésbe, miközben jó megvalósítás esetén az alapképzés a munkaerőpiac igényeit is kielégíti.

3 Bazsa Gy. *Ismét: „Tennünk is kell valamit!” – A felsőoktatásban folyó többciklusú képzés első tapasztalatai.* OKM-NFKK konferencia.

4 Bazsa Gy. (2002) *Tennünk is kellene valamit. Élet és irodalom*, 46(28), pp. 12–13.

Rendre megállapítjuk, hogy a kétfázisú bevezetés (külön az alapképzési szakok, külön a mesterképzési szakok „rendszerének” kialakítása), a koncepcionális egyeztetés hiánya sok problémát eredményezett (5 egyetemi év anyaga többnyire besűrűsödött az alapképzés 3 évébe) és ez csak a mellény elkerülhetetlen újragombolásával orvosolható. Újból értékelni kell azt a döntést, hogy a „hagyományörző” *academic/professional* (egyetem/főiskola) megoszlás helyett uniform E/F szakjaink (képzési és kimeneti követelményeink) vannak, ami elsősorban a főiskoláktól igényelt új orientációt, s nem biztos, hogy ez megéri a jó hagyományok háttérbe szorulását.

Meg kell említeni legalább címszerűen, hogy az ismeret centrikus oktatási tradíció tovább él a *student centered*, kompetencia alapú képzéssel, a kimenetet értékelő felfogással és gyakorlattal szemben, hogy kreditrendszerünk szinte diszfunkcionális, hogy a szakirányok helyzete közel kaotikus. Rossz médiaképet táplálunk az alapképzésben végzőkről, nem követve például a német nagyvállalatok „Bachelor wellcome!” pozitív alapállását. Ezek a problémák már ma is annyira világosan látszanak, hogy a hozányulás tologatása nem a kötelező megfontoltság, hanem a hezitáló bátortalanság jele.

Azt viszont nyomatékosan hangsúlyozni kell: az 1993-as törvénnyel elindított doktori képzés és PhD fokozatszerzés rendszere nemcsak megelőzte a lineáris Bologna-rendszert, hanem abba minden változtatás nélkül illeszkedett/illeszkedik. A doktori iskolák személyi és tudományos háttere, szervezetük, tevékenységük, annak eredményei, a doktori értekezések egy áttekinthető, élő, teljes körű adatbázisban, a www.doktori.hu honlapon az ország és külvilág számára is elérhetően mutatják és igazolják ezt az eredményes tevékenységet.

4. Külső és belső minőségbiztosítás

A minőség a Humboldt-i egyetemkép és elitképzés inherens, magától értődő és ezért szervezetenként vagy tevékenységben külön nem megjelenített része volt. Ezzel az automatikus önminősítéssel szemben jó évszázaddal ezelőtt az USA felsőoktatásában, ugyancsak inherens elemként, megjelent a külső, és lassan a belső minőségbiztosítás és az akkreditáció gondolata és gyakorlata. A nyugat-európai felsőoktatás csak jóval később ismerte fel ennek jelentőségét, nem kis mértékben a kialakuló nemzetközi versenyhelyzet következtében. A magyar felsőoktatás minőségorientált prominens képviselői a rendszerváltás után szükségesnek látták és elérték a külső minőséghitelesítés, az akkreditáció törvénybe iktatását és megvalósítását nálunk is. Ennek csak egyik eredménye a mai nevén Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, a MAB törvényi kodifikálása és lassan két évtizedes folyamatos tevékenysége. A másik, kissé lassabban érzékelhető következménye az ugyancsak törvényben előírt intézményi belső minőségbiztosítás megszerveződése, és a még ennél is lassabban érzékelhető és mérhető eredményessége.

Elég általános vélemény, hogy a minőségbiztosításban jöttek létre az Európai Felsőoktatási Térség konkrét eredményei: a *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education* című dokumentum, mint a legsikeresebb



közös felfogású és kvázi homogén gyakorlatú tevékenység alapja. Ezt négy európai szervezet – a *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), a *European University Association* (EUA), a *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) és a *European Student Union* (ESU) közösen készített elő a folyamatosan bővülő létszámú miniszteri fórumok számára elfogadásra. Szervezetileg az ön- és külső értékelésre alapozott tagságot megkívánó ENQA és a hasonló eljárással regisztrációt biztosító *European Quality Assurance Register* (EQAR) jelentik a további közös európai út kereteit. A MAB ezeknek az európai folyamatoknak aktív résztvevője, Közép-Kelet Európában úttörője (CEEN).

A mérleg egyik serpenyőjében lévő MAB tevékenységét, kissé sarkítva úgy is fogalmazhatnánk, az általa végzett minőségitelesítést a magyar felsőoktatás szükségesnek tartja, igényli, jól indokolt döntéseit elfogadja, de egy-egy (saját) ügyben kialakított nem támogató álláspontját gyakran vitatja. Az természetes, hogy él a MAB-on belüli felülvizsgálat lehetőségével, de az már kevésbé, ha bár törvényes, de nem feltétlenül minőségelvű döntéseket lobbiz ki a döntéshozó(k)nál. Ez ismét a mennyiségi szemlélet dominanciája a minőség felett, ami nem szolgálja sem a hallgató, sem a társadalom érdekeit. Sarkos megfogalmazásban azt is írhatjuk: sokak szerint nagyszerű dolog az akkreditáció – a hozzá vezető út nélkül.

A belső minőségbiztosítást a törvény előírja és a MAB is támogatja. Az intézményi szervezetek és a szabályzatok már kialakultak, de az eredményt felmutató rendszeres minőségbiztosítási gyakorlat ma még integráns része az autonóm felsőoktatási intézmények gondolkodásának és gyakorlatának.

5. Integráció 2000-ben

A felsőoktatás expanziója az intézmények számának növekedésében is megnyilvánult, mivel több új, többnyire kis intézmény jött létre. Emellett a nagy egyetemi városokban az 1949–50-es évek dezintegrációs döntései következtében az egykori universitasok részei külön intézményként működtek. Ebben a helyzetben egy koncepcionális integráció mellett komoly érvek és komoly érvelők szóltak, miközben világosan érzékelhető ellenzői is voltak. Erős nyomást gyakoroltak ebben az irányban nyugati felsőoktatási szakértők, akadémiai és világbanki szakemberek is. Ezzel együtt egy évtized (vajúdása?) kellett ahhoz, hogy 2000. január 1-jei hatállyal jelentős integrációs, gyakorlatilag egyhangú döntést hozzon a Parlament egy, a hazai hagyományt és a nemzetközi gyakorlatot is követő koncentráltabb intézményrendszer kialakítására. Vidéken ez elsősorban városközpontú érdemi integrációt jelentett, egy-két szatellit karral, két, nagyobb régiót átfogó egyetemmel (SZIE, NYME), míg Budapesten a négy nagy egyetem (BCE, BME, ELTE, SE) önálló maradt, néhány (kisebb) főiskola befogadásával, s ugyancsak önálló maradt az öt művészképző intézmény, valamint a ZMNE és a RTF. Az elmúlt évtizedben néhány kisebb korrekcióra került csak sor, ezek rendszerszempontból partikuláris lépések voltak. Újabb ismét meg-megjelennek további elképzelések és kezdeményezések, mert a hallgatói létszámcsökkenés miatt a „veszélyben lévő” intézmények keresik

a „menekülési utat”, a nagyok pedig jó lehetőséget látnak elsősorban az így megszerzett infrastruktúra „hasznosításában”. Ennek alapján az a feltevés is megkockáztatható, hogy az ilyen integrációk a hallgatóhiány miatt megszűnő képzések/ képzési helyek fedőszervei is lesznek?

Az integráció az egyes integrált intézményekben ugyan különböző mélységben, de tartalmilag jelentősen előrehaladt, már nem látszik visszafordíthatónak, de, mint várható volt, van lehetőség, sőt szükség is az integrált intézményekben rejlő inter- vagy multidiszciplináris oktatási, kutatási, szolgáltatási lehetőségek jobb kihasználására, kiépítésére. Mint több más téren, itt is szükség lenne a folyamatok és tapasztalatok országos elemzésére, de az ilyen elemző vizsgálatok, mélyebb analízisek régóta nem képezik a magyar felsőoktatáspolitikai integráns részét.

6. Nem állami hazai és külföldi FOI-k megjelenése

A rendszerváltás, mint társadalmi-politikai szükségszerűség hozta magával, hogy az egyházi és magán (alapítványi) fenntartású felsőoktatási intézmények száma megnőtt. Pontosabban a történelmi egyházak évszázados múltú felsőoktatási intézményei megerősödhettek, egyesek világi karokkal vagy szakokkal bővültek, míg számos kisebb egyház élt az államilag elismert felsőoktatási intézmény alapításának megkönnyített és egyszerűsített jogával, így ma 26 egyházi fenntartású intézmény működik, s képezi a hallgatók kb. 6 százalékát. Az egyházi FOI-k fenntartó egyházuk súlyát és presztízsét képezik le. Hitéleti képzésük belső jelentőséggel bír, világi képzéseik kis arányt (< 5 %) jelentenek a hazai palettán.

Az igazi újdonságot a magánalapítású, többnyire alapítványi fenntartóval működtetett intézmények jelentették: ma 2 ilyen egyetem és 12 főiskola van, ahol az összes hallgató 8 százaléka tanul. A magánintézmények alapítását részben szakmai indíték, részben erősen üzleti szándék vezérli. Kevés kivételtől eltekintve „soft science”, más oldalról olcsó képzéseket folytatnak, a jóval költség- és infrastruktúra igényesebb műszaki, természettudományi, agrár vagy orvosi képzést nem ajánlanak (szemben, pl. Ausztria vagy Románia néhány ilyen intézményével).

Mindegyik kategória kaphat és többnyire kap is állami támogatást, mind hallgatói férőhelyek formájában, mind pályázati keretek között. A nem állami intézmények több tekintetben egyszerűbb jogszabályi feltételek között működnek, természetesen fenntartó függőek, de a MAB a minőség és feltételei tekintetében nem tesz különbséget intézmények között fenntartók alapján. Ezt maguk az intézmények is indokoltnak tartják és a feltételeket is betartják. Újabban viszonylag gyakori a fenntartóváltás, összevonás körükben, így aztán nem mindegyikük tudhat biztos perspektívát maga előtt.

Ugyancsak új színfolt a magyar felsőoktatásban a külföldi intézmények megjelenése. Működésük engedélyezésének elve és gyakorlata nem igazán tisztázott, mint ahogy sokszor az sem ismert, pontosan mit oktatnak. Az egyértelmű, hogy a ma bejegyzett 25 ilyen intézmény nem magyar, hanem valamilyen külföldi diplomát ad ki. Magyar állami támogatást nem kaphatnak, tehát csak önköltséges képzést



folytatnak. A törvényhozás olykor erőltetettnek tűnő, versenyhelyzetet teremteni akaró nyitási szándékaival együtt ezek az intézmények ma még nem érik el a hazai szféra ingerküszöbét. Mint ahogy a magyar felsőoktatási intézmények külföldön folytatott képzései is csak a határainkon túli magyarság szempontjából bírnak igazi jelentőséggel, s nem az adott ország felsőoktatása számára, viszont éppen az előbbi ok miatt fenntartandók és támogatandók.

A mérleg összességében csak az intézmények száma tekintetében billen meg, súlyuk és versenyhatásuk a világi képzések tekintetében csak egyes esetekben (pl. plusz két jogász- és plusz két bölcsészképzés Budapesten) bír jelentőséggel. Bántó él nélkül mondhatjuk: köztük sincs magyar Oxford, Princeton vagy Stanford.

7. Mennyiségi szemléletű normatív működési finanszírozás + igen jelentős infrastrukturális (ppp) fejlesztések: alulfinanszírozottság

A finanszírozás kérdése mindenütt kulcskérdés. Az állami fenntartású intézményeknél mind az ország költségvetésében szereplő összeg nagysága, mind annak elosztási elvei és gyakorlata permanens viták tárgya – s nem csak nálunk. Az előbbi egy társadalom (vagy legalábbis a mindenkori parlament és a kormány) felfogását és értékítéletét tükrözi a felsőoktatás jelentőségéről, társadalmi szerepéről, és egyúttal komoly következményekkel járó nemzetközi összehasonlítások, ma már rendszerint Európai Unió politikák bázisa vagy célpontja is. A finanszírozási politika fontos eleme az állami és nem állami források aránya, az utóbbiak elérhetősége az adott társadalmi-gazdasági (fejlettségű) közegben.

Az nem volt kétséges a rendszerváltás után, hogy a korábbi, többnyire (politikai vagy személyes kapcsolatokon nyugvó) „kijárós” támogatási rendszert meg kell szüntetni és helyette valamilyen elvszerű, legyünk utólag optimisták: teljesítmény és minőségarányos finanszírozási gyakorlatot kell bevezetni.

A rengeteg részlet bemutatása helyett itt elég talán annyi, hogy kezdetben kizárólag a hallgatói létszámmal arányos normatív (hallgatói fejkvótás) finanszírozás jelent meg, ami egyrészt arányos volt mennyiségi teljesítménnyel, azaz az oktatott hallgatók számával, másrészt bizonyos kategóriák alapján az oktatás költségeivel, de nem volt minőségi komponense. Ez a hallgatók számának növelésében tette érdekeltté az intézményeket, s ezért a központilag elosztott felvételi keretszámok növelése volt az intézményi taktikák fő meghatározója. Ezzel az expanzív szemlélettel függött össze, hogy az intézmények komoly akciókat folytattak a beruházási lehetőségek érdekében. Ennek pozitív új eleme volt, hogy elérésükhöz kritikusan és nyilvánosan értékelt intézményfejlesztési terveket kellett készíteni. Az új infrastruktúra azonban jelentős hányadban *public-private-partnership* (ppp) konstrukcióban bővült, aminek működtetési és törlesztési költségei – főleg kevesebb hallgató esetén – komoly terhet rónak több intézményünk költségvetésére.

A rendszert szinte folyamatosan változtatták, finomították, hol több, hol kevesebb normatíva kategória jelent meg, a kutatási normatíva bevezetésével fejlesztették, de az új normatívák kialakítása mindig (háttér) iterációval történt: ez többnyire az adott pozíciók megőrzését biztosította, mert elvi alapon megfogalmazott érdemi változtatáshoz rendszerint bátortalan volt a felsőoktatás-politika. A legutóbbi három éves finanszírozási megállapodások az OKM és az intézmények között teljesítmény-paramétereken alapultak, de mivel ezeket többnyire maguk az intézmények fogalmazták meg, komoly hatásuk nem volt.

A legerősebb befolyást a normatív finanszírozásra az új felvételi rendszer jelenti: nem központi keretszám elosztás, hanem a jelentkezők intézményválasztása alakítja meghatározóan a felvett, így a teljes intézményi hallgatói létszámot is – az ezzel párhuzamosan bevezetett kapacitás akkreditáció mértékéig. Ennek hatására egyes intézményekben több tíz százalékkal változott, legtöbb esetben csökkent a hallgatói létszám. Erre az intézmények válasza a korábbinál sokkal intenzívebb, olykor agresszív beiskolázási kampányok lettek, ami egy fokozatosan erősödő verseny karakteres, és feltehetően hosszabb távon is megmaradó eleme.

A jelenlegi normatív finanszírozásnak nincs számottevő minőségi komponense, azt csak mérsékelten (a kutatási normatívában) honorálja a rendszer. Most realizálódott végre a „kutatóegyetem” kategória, ami teljesítményalapú megítélésen alapszik és hozzá jelenleg egyszerezű többlet-támogatás is kapcsolódik. Ez ebben a négy éves mérlegben pozitív elem és reméljük, a következőkben tartósan megmarad. Ezek ugyan még nem igazán európai szintű elitegyetemek, de hát finanszírozásuk is messze van a jó európai szinttől. A kettő csak együtt emelhető. Az viszont már csak a következő mérlegben jelenhet meg, hogy sikerült nem csak a kutatási, hanem az oktatási kiválóságot is elismerni – erkölcsileg és anyagilag is. Összességében a két évtizede igényelt hosszú távú stabil finanszírozási elvek és gyakorlat nyújtana alapot ugyancsak hosszú távú intézménystratégiákhoz. Ezt jól lehetne a Bolognai rendszerre alapozni, s akkor a minőség nem csak erkölcsi, hanem anyagi elismerésként is megjelenne a magyar felsőoktatásban, a megbecsült *érték* lenne az igazi *érdek*, a *minőség* fontosabb lenne a *mennyiség*nél.

A sokkarú mérleg

A „hétpróba” – bár különböző arányban – nagyobb részt az autonómia próbája volt és az ma is: többségük olyan külső hatás (kényszer = constrains), ami *gyakorlatilag* korlátozza az autonómiát, mégis intézményi válaszokat igényel. Intézményeinket dicséri, hogy ki tudtak alakítani ilyen változó körülmények között egy olyan *modus vivendi-t*, aminek vannak ugyan intézményenként is különböző, hol kicsi, hol jobban kilengő amplitúdói – de működik. Ennek fontos feltétele, hogy legyen az intézményben az új feladatokat jól felmérő és azokhoz megoldásokat megtaláló egyszerezű akadémiai szemléletű és menedzseri felfogású vezetés és gyakorlat. Lassan egyre többen belátják, hogy ehhez komoly segítséget jelenthetnek ilyen és ehhez hasonló *Mérlegek*.



Ismételjük: a magyar felsőoktatás a rendszerváltás óta sok, itt most számszerűsítetten hét próbát állt ki, működik, nincs válságban. Egyre inkább EFT konform, a hazai szellemi és gazdasági tőkére épülő szektorok sorában biztosan a jobbak között van. Még jobb helyzetbe kerülhet, ha belátja a változtatás szükségességét: mennyiség helyett a minőség, érdek helyett az érték a fontosabb. Mérlegkészítés mellett, mérlegkészítés után átfogó fejlesztési stratégiára vár. De ez át kell(ene) íveljen pártokat és négyéves ciklusokat.

Utóirat. Lehetett volna még több, akár másik hétpróbát is említeni és mérlegre tenni. Ilyen maga a két *felsőoktatási törvény* (1993 és 2005). Ezek nagy értékek és egyben meghatározó alapjai a próbatételeknek, miközben egyik-másik módosításuk nem mindig a minőséget segítette. Ugyancsak próba volt és még ma is az a *felsőfokú szakképzés*, amit munkaerő-piaci igények kielégítésére terveztek meg, de igazából sem az intézmények, sem az abba gyakran csak jobb híján „becsordogálók”, sem a munkaerőpiac egyelőre nem tart sikertörténetnek, pedig egyre inkább szükség van rá. De tárgyalható lenne a *szakirányú továbbképzések* nehezen áttekinthető halmaza, az *élet hosszig tartó tanulás* (LLL) rendszerbe integrálása, a *hallgatók nagyarányú képviselete* az intézményi döntéshozó testületekben, felsőoktatásunk sok tekintetben eredményes, de még messze nem igazi *nemzetköziesedése* (pl. szerény Erasmus-Mundus szereplésünk) és mások is.

BAZSA GYÖRGY



Interjú-csokrunkban a foglalkoztatás és felsőoktatás viszonyát három különböző oldalról közelítjük meg: először egy nemzetközi szervezet szakértőjével a munkáltatói igények és az oktatásfejlesztés makroszintű jelenségvilágával foglalkozunk, ezt követően a hazai munkaerőpiac és felsőfokú szakképzés megfigyelőjével egy globális probléma, a „mérnökhány” sajátosan magyar okait boncolgatjuk, majd akadémiai oldalról elemezzük a bolognai rendszerű felsőoktatás és a munkaerőpiac viszonyát.

Interjú Darvas Péterrel, a Világbank oktatásgazdasági szakértőjével

Educatio: A bolognai szerkezetű felsőoktatásban végzettek elhelyezkedéséről kérdeznének – munkád miatt – nyilván nem a hazai történések, hanem a globális elemzések világára összpontosítva. Hogyan látod a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatát világbanki munkád tükrében?

Darvas Péter: A témának óriási és állandóan bővülő szakirodalma van. Nagyon fontos leszögezni, hogy a kérdésre most a gyakorlati fejlesztő oldaláról próbálok válaszolni. Az első tapasztalatom az, hogy a makroszintű elemzés (mint például az európai vagy éppen nemzetállami munkaerőpiac) eléggé statikus, mivel a munkaerőpiacok mára már egyértelműen helyiek. Régebben is így volt ez, amikor szegmentált munkaerőpiacokkal foglalkoztunk, de mára ez még egyértelműbb.

E: Mit jelent ez konkrétan?

D.P.: Az úgynevezett fejlődő országokban a munkaerőpiac is „fejlődő”, azaz ilyen vagy olyan formában visszamaradt, torz, szegmentált. Az elmaradottság Afrikában ismert: az alkalmazottak nyolcvan százaléka az informális szektorban dolgozik, fele családi vállalkozásokban keres pénzt, és az alkalmazottak nagy része a legalacsonyabb termelékenységű szektorokban van. Ennek megfelelően, a munkaerőpiacok visszajelzéseit csak korlátozottan lehet figyelembe venni. Sokkal fontosabb egy-egy régió, szegmens, gazdasági vagy szakmaterület figyelembevétele. Ezek közül is az országokon belüli földrajzi differenciálódás a meghatározó. Egy magyarországi példával élve, Székesfehérvár munkaerőpiaci szempontból jobban hasonlít egy dinamikusabb cseh vagy francia városra, mint Ózdra. Ez a hasonlóság illetve különbözőség a fejlődő országokban még nagyobb. Például, Nyugat-Afrika több országában is megfigyelhető, hogy hasonló drámai gazdasági és demográfiai folyamatok zajlanak, ahogy az országokon belül északról délre haladunk. Ugyanilyen erősen differenciált a kép a gazdasági vertikumok tekintetében (lásd például az ICT területét összehasonlítva, mondjuk, a gyümölcsstermesztéssel). A befogadó, alkalmazó cégek jellege is erősen differenciált: ez a helyzet például a különböző méretű és kiterjedésű cégek által körülhatárolt munkaerőpiacokkal. Más a termelékenysége, a munkaerőpiaca és a „tudástőke” igénye a mikro-vállalkozásoknak, mint a kis- és középvállalkozásoknak vagy éppen az óriásvállalatoknak. Érdekes megfigyelni egyébként az úgynevezett clusterek, azaz az egy csoportba szerveződött kis- és mini-vállalatok viselkedé-



sét több országban. Például, Afrikában maradv a textil- és ruhaipari cégek csoportja Mauritiusban, a gyümölcs- és virágtermelők csoportja Kenyában (Lake Naiwasha) és az autóalkatrészeket gyártó cégek Ghánában (Suami Magazine) egész kis munkaerőpiaci környezetet hoztak létre maguk körül.

E: Ilyen erősen tagolt munkaerőpiacok hálózatában mit tesz az oktatásfejlesztő?

D.P.: Makro-szinten régebben megakadtunk annál a megfigyelésnél, hogy az oktatási fokokon felfelé haladva (alapfok, középfok, felsőfok) fokozatosan csökken az oktatásba való (állami vagy karitatív) befektetés rátája, tehát csak az alapfokba érdemes befektetni. Mára az oktatásba való befektetést csak részben indokolják a társadalmi igényekkel, illetve azzal, hogy hosszútávon az oktatásba való befektetés illetve a képzettségek növelése ilyen vagy olyan szempontból fontos. Az előző perspektívából kiindulva inkább azzal foglalkozunk, milyen piaci és nem piaci (természeti, szabályozási vagy társadalmi) korlátok akadályozzák a gazdaság illetve a termelékenység növelését, és ebből az elemzésből kiindulva, az állami beavatkozás milyen kombinációja lenne ideális. Például, a fent leírt munkaerőpiaci helyzetben a viszonylag jobban működő cégek (például Ghánában a Suami Magazine-ban lévők) legkevésbé a képzettségek hiányára panaszkodnak. Viszont, ha egy fejlesztési program megváltoztatja a szabályozást (például, lecsökkenti a vállalatok regisztrációjának idejét és költségét), bevezet új technológiát, hozzáférést ad az infrastruktúrához (szélessávú adatátvitel, utak, energia, víz stb.), megnöhet a képzés iránti igény, főleg, ha adaptálódik a képzés.

E: Hogyan alakul a képzők és a munkáltatók kapcsolata? Mik az általános tendenciák?

D.P.: Nos, a kérdés másik oldala valóban a tudástőke és a munkaerőpiac kapcsolata. Mint köztudomású, a kettő közötti összefüggés nem egyértelműen kauzális, azaz nem a piac igényli a tudástőkét, illetve a tőke nem tudja (legalábbis makroszinten) feljebb nyomni saját munkaerőpiaci értékét, azaz, a nagyszámú diplomával kibocsátott, közép- vagy felsőfokon képzett nem fogja tudni feljebb nyomni a béreket. A tapasztalatok szerint elsősorban a mikro-gazdasági folyamatok döntőek és a nemzetközi fejlesztési szervezetek fókuszja is egyre inkább ebbe az irányba fordul. Azaz nem elsősorban input-output modellekben gondolkodnak, hanem azt nézik, hogy hogyan lehet együttműködésre ösztönözni a képzőhelyeket és az alkalmazókat. Képszerűen megragadva valamilyen fizikai folyamat tudná ezt a leginkább leírni, ami szerint makroszinten egysúly van (azaz a halmazállapotok rövid időtávban stabilak, illetve csak lassan változnak), de ezt az egysúlyt jelentős mikro- és nano-szintű feszültségek és dinamikák hozzák össze.

Engem fejlesztőként, őszintén szólva, nemigen érdekel az, hogy van-e makroszinten megragadható túlképzés vagy sem. Munkám során látok igen dinamikus képzőhelyeket, akik ki-termelik és jelentős részben folyamatosan alakítják a feljük irányuló képzési igényeket, illetve kevésbé dinamikusakat, akiknek se meghatalmazásuk, se motivációjuk nincs, hogy ki-termeljék az igényt (főleg fizetőképes igényt) a szolgáltatásaikra. Ugyanígy, a gazdaságban is láthatóak azok a munkaadók, akiket nemigen érdekel a termelékenységük képzett szakembereken vagy modern technológiákon keresztül történő növelése, illetve azok, akik korlátozott támogatással óriási eredményeket tudnak elérni. Az előbbieket tipikusan vagy a helyi piacokra termelnek vagy a nyersanyagpiacokon működnek. Itt valóban alacsony az igény a tudásra és technológiára, de a gazdaság alacsony hatékonysága, termelékenysége nem is igényel többet. Az ilyen helyzetet Mike Campbell úgy hívja, hogy az alacsony képzettségi szint egysúlyja (low skills equilibrium angolul, bővebben lásd Campbell „Learn to Succeed. The Case for a Skills Revolution” című könyvét).

A dinamikus szektorokat főleg Afrikában nehéz előre megjósolni, mivel túl nagy az infrastrukturális szakadék és viszonylag drága a munkaerő, azaz sok minden hiányzik ahhoz, hogy a képességek és a technológia fejlesztése komparatív előnyöket igérjenek.

E: Lehetséges mégis a makroszintű prognózis?

D.P.: A tervezés megoldhatatlan. A kormányok óvatosan bejelölhetnek stratégiai célokat, de az eszközökkel vigyázni kell, hogy ne torzítsák el a működő piacokat. Bizonyos utak nehezen járhatók. Például, Afrika nem futhatja be azt az utat, amit egy pár évtizede Kína és most például Vietnam vagy Bangladesht vett célba, pont a viszonylagosan magas bérek miatt. Viszont Afrika számára is létkérdés, hogy a nyersanyag-kitermelést kiegyensúlyozzák egy sokszínűbb gazdasággal, mert a nyersanyagárak inflációs nyomást gyakorolnak a gazdaságra, és ez önmagában fékezi a növekedést. Ezért a technológián, képzésen keresztül történő diverzifikáció a fenntartható növekedés érdekében létkérdés. Tervezés helyett tehát az állami politikának ösztönöznie kell az innovációt, mind a kereslet, mind a kínálat oldalán.

E: Köszönöm a beszélgetést!

Interjú Gacsal Józseffel, az Intel Hungary üzletfejlesztési igazgatójával

Educatio: Kezdjük a magyar diplomások és a multinacionális cégek visszajelzéseivel. Ti elsősorban a mérnököket látjátok, a fiatal diplomásokat. Milyennek látod őket?

Gacsal József: Az utóbbi időben nem csak mérnökök jöttek, jött például jogász is, úgyhogy erről is van benyomásunk. Mi elég sok céggel beszélgetünk az iparágból, illetve az IVSZ-ben [Informatikai Vállalkozások Szövetsége – szerk.] én vagyok az Elektronikai tagozat vezetője, ahol sok – jellemzően kutatásfejlesztéssel foglalkozó – cég jelenik meg, ezért azt is mondhatnám, hogy van egy „komplex benyomásunk”. Leginkább erre tudok támaszkodni. Ez azért is hitelesebb, mert itt olyanok véleménye is megjelenik, akik nagy számban, mondjuk 100–200 fő környékén alkalmaznak mérnököket az elektronikai gyártás területén. Ennek megfelelően elég érdekes, ami itt lecsapódik, és ezt be is dolgoztuk néhány anyagba, amit előállítottunk.

Általában a diplomásokról, különösen a mérnökökről azt lehet elmondani, hogy a számuk viszonylag kicsi, de ez nem magyar, hanem világjelenség. Az utóbbi években egyöntetű véleményként jelent meg, hogy a minőség folyamatosan romlik. Vagyis nem elég, hogy kevés mérnök van, de ez a kevés mérnök sem olyan, mint amilyennek lennie kellene. Ennek okait több szinten elemezhetjük. Vannak okok a műszaki felsőoktatásban, a gyökerek pedig magához az oktatási rendszerhez vezetnek. Ahogy a közoktatás a természettudományos tantárgyak világához viszonyul, az nálunk visszaüt, illetve itt tükröződik. Ez feltehetőleg egy világméretű probléma, legalábbis ez látszik abból, hogy például a Cisco, az Intel, a Microsoft is próbál megbirkózni ezzel világméreteken.

E: Az IVSZ és a körülötte lévő informatikai cégek csak egy adott mennyiségű informatikai mérnököt tudnának felvenni, vagy elvileg, ha kimennének dolgozni külföldre, vagy külföldre dolgoznának az interneten keresztül, ez bővíthető lenne jelentősen? Hány mérnökre van szükség? Hány magyar mérnök kell, vagy valójában a magyarok, az indiaiak, az amerikaiak az interneten keresztül együtt tudnak fejleszteni, és nincs már nemzeti munkaerőpiac?

G.J.: De, a helyi és nemzeti munkaerőpiac jelensége még mindig létezik. Ez azért van így, mert a mérnöki munka egy része még mindig helyszínhez kötött. Lehet otthonról végezni sok munkát, de a manapság jellemző csoportmunka vagy projekt alapú munkavégzés arról szól, hogy a mérnökök együtt dolgoznak. Az is igaz, hogy ezek a csoportok be tudnak kapcsolódni egy nemzetközi folyamatba, ami a szoftveriparra nagyon jellemző, bár manapság egyre inkább a hardvertervezésben is megjelenik.

Ha ezt a globális munkaerőpiac szempontjából vizsgáljuk, azt lehet mondani, hogy van jó néhány ezer munkahely, amit az ország valamilyen módon elszalasztott, vagy éppen most szalaszt el. Ezeket a munkahelyeket ide lehetne hozni Magyarországra, és fel lehetne tölteni mérnökökkel. Nagyon sok cég az általános mérnökhány miatt már nem is azt keresi, hol találja meg ezeket a mérnököket, hanem azt, hogy hol van meg ennek az ígérete. Tehát odáig jutott a világ, hogyha ezek a cégek valahol látnak egy programot, ami azt ígéri, hogy záros időn belül



(3–5–7 év) elegendő mérnök áll rendelkezésre ahhoz, hogy ők a stratégiai céljaikat megvalósítsák, akkor bemennek arra a piacra, és létrehozzák a munkahelyeket, hogy időben ott legyenek. A globálisan kevés mérnökért tehát sok cég verseng.

Magyarország ilyen szempontból jó helyen van, ide még jönnek. Az ukrán határnál már megállnak, elgondolkodnak, ott hiába van esetleg elég mérnök valamelyik műszaki egyetem környékén, nem mennek oda – más okok miatt. Ezt illene kihasználnunk. Itt körülbelül 3000–5000 munkahelyről szoktunk beszélni, ami azonnal vagy betölthető, vagy rövidtávon előállna. De ez megsokszorozódhat: ha egy mérnöki munkahelyet létesítenek, az számos újabb munkahelyet teremt, tehát jelen esetben tízezres nagyságrendekben jelenne meg az „egyéb munka” iránti kereslet – a takarítóval bezárólag. Egyébként pedig a mérnökök jó adófizető állampolgárok, illetve olyan cégek alkalmazzák őket, melyeknél magas a fizetés, magas az adóhányad, magas a hozzáadott érték. Ezért is lenne olyan fontos kihasználni ezt a lehetőséget Magyarországon. A lehetőség most itt van, csak az a kérdés, hogy meddig van itt, és tesszünk-e már végre valamit.

E: Vannak személyes élményeid arról, hogy milyen sikerrel próbáltatok bevinni új szemléletet, új dolgokat a felsőoktatásba? A Műszaki Egyetem és az ELTE Természettudományi Kara a közlekedekben van, elvileg ebben a két „birodalomban” könnyű lenne a kapcsolatfelvétel. Hogy néz ki ez a gyakorlatban?

G.J.: Kétféle modellel találkoztunk ezen a területen. Az egyik az „elefántcsonttorony” jellegű, a másik pedig a szolgáltatásközpontú. Az elefántcsonttorony olyan, mint például a BME és néhány társa, ahová bemehetünk ugyan, de akármilyen névjegyét is vigyünk, ők akkor is jobban tudják, mi kell az iparágna, anélkül, hogy életükben bármelyik cégnél dolgoztak volna. A másik, ami sokkal jobban tetszik, az, amit például az Óbudai Egyetem csinál, ahová, ha bemegyünk, megkérdezik, mit szeretnénk, s ennek megfelelően létrehoznak kompetenciaközpontokat, végrehajtanak projekteket stb.

Úgy tűnik, sem a cégek, sem az állam nem azt kapja a felsőoktatásba fektetett pénzéért, amit szeretne kapni, az egyetemi autonómia nevében ugyanis mindenki maga akarja meghatározni, hogy mire költi a pénzt. Ennek van egy olyan folyománya, hogy amikor kijön a friss diplomás, akkor előlről kell kezdeni a képzését. Attól függően, hogy melyik cég milyen cégkultúrával, anyagiakkal van megáldva, és mennyire türelmes, elkezd beletenni a pénzét a mérnökbe: prezentációs tréning, angol tanfolyam, csoportmunka, projektmunka stb. Olyan dolgokra kényszerülnek rá a cégek, melyek nem növelik a versenyképességüket, sem a magyar cégeket, sem a leányvállalatokét, mivel előtte máshol ezeket már „megugrották”. A problémák nagy részét még az általános iskolákban lehetne kezelni. Mi azt gondoljuk, hogy a gyerekeket általános iskolában meg lehet tanítani rendesen angolul, vagy meg tudnak tanulni alapszinten csoportban együtt dolgozni egy projekten. Meg lehet őket tanítani ezen feladatok internet-támogatta végrehajtására, és még azt is, hogy ezt valamilyen szinten előadják, prezentálják. Ez nem is középiskolai, és nem is egyetemi feladat, mégis többnyire az egyetem után kezdődik ez a fajta felkészítés.

Az alapvető probléma, hogy a tanuló ifjúság nem látja, pontosabban nem láttatják velük, hogy a természettudományokban milyen lehetőségek vannak. Azt sem, hogy ebben sok pénz van, kapkodnak a mérnökökért, és érdemes ebbe fektetni. Az iskolarendszer pedig semmiféle követelményt nem állít. Sem az érettségig, sem a tantárgyak tanításánál ez nem jelenik meg. Az általános iskolában a gyereket még minden érdekli, minden tetszik neki. Belekóstol a fizikába, a kémiába, ami talán izgalmas is a számára – ám közben jelen van az alulmotivált tanerő. Ezután a gyereket folyamatos kudarcok érik, elkezd utálni a természettudományokat, miközben a humán tárgyakban sikerei vannak, tud haladni, hiszen arra mindenki odafigyel, és mire eljut a középiskolába, már nem csak a tanerő motiválatlan, hanem a gyerek is – sőt ő már retteg a természettudományi tárgyaktól. Mivel érettségizni nem kell, csak az első két év-

ben tanulnak valamit, s így a diáknak eszébe sem jut esetleg fizikából érettségizni. Ezek után várjuk, hogy a felemelt keretszámú műszaki helyekre majd a fiatalok tömegei mennek. Nem mennek, mert nem érdekli őket.

E: A kvalifikált mérnököket jól megfizetik? Ez most nem probléma?

G.J.: Megfizetik, sőt, biztos a munkahelyük. Tavaly csináltunk egy mini-felmérést, online állásportálokon globálisan szétnéztünk. A mi olvasatunk szerint igazából háromféle állás létezik: 40 százalék mérnöki jellegű, azonnal betölthető munka, 40 százalék erotikus szolgáltatás, 20 százalék egyéb. Tehát ha befektetünk a természettudományokba, biztosan találunk állást (ráadásul a felmérés a válság közepén volt). De a műegyetemi állásbörzén is megfigyelhető mindez: megjelent egy hongkongi és egy szingapúri cég, kész szerződésekkel, mert annyira nincs mérnökük, hogy fizetik az utat, a letelepedést, bármit. Ez jól mutatja a probléma méretét.

E: Itt van még egy elem: az új bolognai rendszerben már nem főiskolai meg egyetemi képzés van, hanem van egy hároméves Bachelor, amit alapképzésnek hívunk, és egy kétéves mesterképzés. Találkoztatok már hároméves alapképzésből jött műszaki végzettségűekkel?

G.J.: Mi piszkálgattunk már ilyen egyetemi adatokat, azt kezdtük el keresni, hogy azok, akik mérnökök lesznek, honnan jönnek. Az oktatási intézmények szintjén azt találtuk, hogy van még 1–2 gimnázium az országban, ahol nem lett teljesen a feje tetejére állítva a közműveltség-átadás, és a fiatalok mégis elmennek mérnöknek. Azt is néztük, mi lesz a továbbtanulókkal, hogy mennyi idő alatt végeznek az egyetemen, és ki az, aki végez két év alatt a mesterképzésen, és miért.

E: Ezeket mind megnéztétek?

G.J.: Igen, már vannak elsődleges eredményeink ezzel kapcsolatban, de még nem értünk az elemzés végére. Azt még nem tudjuk pontosan, hogy honnan jönnek ezek a hallgatók, de ez némi szűkítéssel megoldható feladatnak látszik. A lényeg: aki öt év alatt elvégzi az egyetemet, az rendszerint emeltszintű érettségit tesz valamilyen természettudományos tantárgyból, jellemzően fizikából. Ezért nekik nem kell az egyetemen „gyógyfizikát”, „gyógymatekot” tanulniuk. A BSc-n igrkeznek az embereket bent tartani, amíg lehet, hiszen csak addig jár utánuk a fejkvóta, az MSc-n pedig pont azt akarják az utolsó két-három évben, hogy a hallgató minél gyorsabban átjusson az utolsó szakaszon. Úgyhogy van némi ellentét a két képzés között – legalábbis ez az, ami számunkra is nyilvánvalóan látható. Aztán, hogy a BSc-ekkel mit lehet kezdeni, azt intézménye válogatja. De a BSc nem az, amire a cégek vágynak, legalábbis nem ezen a szinten. Sokan azt mondják, akik régi vágásúak, hogy ez egy emeltszintű technikum – csakhogy a technikumok már régen megszűntek.

E: Mit tudtok, mit szeretnétek tenni ez ügyben? Nyilvánvaló, hogy ha nem tesztek semmit, a rendszerben nincs olyan belső erő, ami változást hozna, hiszen tulajdonképpen mindenki elégedett – ez a „kis pénz, kis foci” egyensúlya. Az egyetemeknek ez így jó, hiszen a normatívát megkapják, a diákok jelentős része nem túl motivált, nekik is jó, mert könnyített úton szereznek valamilyen papírt, amivel aztán valahogy ellesznek. Nektek azonban nem jó, mert egy nemzetközi környezetben kell helytállnotok, nemzetközi módon mérnek benneteket, a teljesítményeteket is ehhez hasonlítják, vagyis ti motiváltak vagytok. Mit próbáltok tenni, hogy a környezetetek is egy kicsit motiváltabb legyen?

G.J.: Mindent összeadva, ez az országnak sem jó! Ezért mi most elsősorban a közoktatásban indultunk el, a Cisco-val és a Microsofttal együtt egy olyan csomagot teszünk le az asztalra, amelybe intézkedések, tananyagok és esetleg valamilyen pénzügyi támogatás is benne foglaltatik. Nyilván nem fog se az Intel, se a Cisco, se a Microsoft Magyarország után rohanni, de ha sikerül meggyőzni a helyi döntéshozókat, hogy ragadják meg az alkalmat, a cégek a maguk részéről észre fogják venni a lehetőséget, és kezdenek is vele valamit.



E: Mi még a térképen vagyunk? Nyilván, van az Intelnek egy világszerte hangszólyal és mindennel együtt. Milyennek látnak minket? Még az alsó-középkategóriába tartozunk? Számítanak ránk, az agyunkra? Milyen polcra helyeződtek, mondjuk 2000 óta?

G.J.: Körülbelül '93–94 óta foglalkozom ennek az iparágnak a dolgaival. Az látszott mindenhol, ahol megfordultam, hogy a magyar teljesítmény a világcégeknek általában egy ezrelékét adja. Ez így volt az IBM-nél és a Microsoftnál is. Ez egyfajta piaci teljesítmény, de emiatt nem fognak térdre borulni előttünk. Ami jó hír, hogy még mindig az a kép Magyarországról, hogy „okos emberek gyülekezete”. Addig kellene ezzel kezdeni valamit, amíg ez a kép él. Most még lehet hivatkozni arra, hogy „magyar elme”, „mérnöki hagyományok”, „Nobel díjasok országa”, de ha továbbra is passzívok maradunk, akkor leírnak minket.

E: Köszönöm a beszélgetést!

(Az interjúkat Setényi János készítette)

Interjú Semjén Andrással, az MTA Közgazdaságtudományi Intézet főmunkatársával

Educatio: Mint kutatót és gyakorló egyetemi/főiskolai oktatót először is arról kérdeznénk, milyenek a személyes benyomásaid a bolognai rendszer működéséről?

Semjén András: A kutatói háttér mellett három felsőoktatási intézményből vannak gyakorlati tapasztalataim. Az első kiemelendő dolog az, hogy az intézmény egészének reputációja és belső minősége határozza meg döntően a hallgatók minőségét. Látható például hogy az általam közvetlenül ismert ELTE képzés (szociálpolitika, szociológia) hallgatói – általában véve – elég jó képességűek, míg az általam közvetlenül ismert humán erőforrás- és közpolitikai jellegű főiskolai képzési programokban résztvevők képességszintje átlagosan alacsonyabb. Az ELTE esetében a jobb színvonalat az is magyarázza, hogy mesterképzésről van szó. Az egyetem a Bachelor-szintű képzést követően, igen helyesen, már több „beszállító” intézményből toborozza a mesterképzés hallgatóit; bár a különféle helyekről érkező hallgatók háttere nem egységes, ami az oktatásban kétségtávol problémákat is felvet, de pont ezek a különbségek teszik lehetővé a későbbiekben a finomabb munkaerőpiaci igényekhez történő igazodást. Az ELTE presztízse emellett módot ad a minőségelvű szelekcióra is.

A mesterképzésben tanulók esetében meg merem kockáztatni, hogy az általam megismert hallgatók valamivel jobbak a korábbi öt éves képzés egyetemistáinál. Határozott előrelépést tapasztalok a sokat emlegetett skillek oldalán: az idegennyelv-tudás a korábbi gyenge szinthez képest javult (ELTE-s hallgatóim mintegy negyede képes például komoly angol nyelvű szakirodalmak egyéni feldolgozására), az ITK-val összefüggő területek pedig egyszerűen a napi élet részévé váltak, így ezeket felhasználói szinten mindenki elsajátította már. Nemzetközi – legalábbis európai – összehasonlításra is van mód, a mesterképzés területén nem különbözünk lényegesen az osztrák vagy éppen francia felsőoktatástól. A mind gyakoribbá váló külföldi részképzések (például az Erasmus program keretében) növelik a hallgatók önbizalmát és tágítják horizontjukat. Ugyanakkor behoznék egy új dimenziót ebbe a jól ismert diskurzusba, a motiváció kérdését.

E: Mielőtt a hallgatók motivációjáról beszélgetnénk, érdekelne minket, hogy milyen módon illetve milyen mértékben alkalmaz/hat szelekciót az egyetem?

S.A.: Ez nyilván attól függ, mennyire erős a piaci helyzete, mennyire kurrens képzéseket kínál. A jó helyzetű vezető intézmények kurrens képzéseiken egyértelműen képesek szelektálni. A kevésbé jó helyzetűek nyilván kevésbé. Mindenesetre az államilag finanszírozott képzéseknél a jelentkezők képzési helyhez történő hozzárendelésének nemrégiben bevezetett modellje már az alapképzés esetében is szelektívabbá teszi a kiválasztást az igazán jó, keresett helyeken, és

persze ugyanakkor a hierarchia másik végén ezzel az jár együtt, hogy nem nagyon jut majd államilag finanszírozott hallgató a kevésbé keresett intézményeknek. Persze, az ilyen piaci elvű szelekciót sokan nem szeretik, és a túlélni akaró gyengébb lokális jelentőségű intézmények megpróbálják érdekeiket túlélésük érdekében bármi módon érvényesíteni. Kérdéses, hogy meddig tud a jelenlegi hazai viszonyok között egy erre épülő modell érvényben maradni.

E: A mesterképzések beindítása és feltöltése az egyetemek túlburjánzása miatt komoly nehézségekbe ütközött. Nem hat ez ellenébe a szelekciónak?

S.A.: Mint már mondtam, az igazán jó helyeken a kurrens képzések esetében van lehetőség szelekcióra, a gyenge és/vagy kevésbé keresett helyeken sokkal kevésbé. Igazán az a nagy kérdés, hogy a jó szakmai színvonalú, ám a jelenlegi társadalmi presztízs és jövedelemviszonyok miatt nem különösebben keresett képzések hogyan tudnak megfelelő minőségű hallgatókhoz jutni. Nyilván csak nehezen, ha egyáltalán. És amennyiben nem, az előbb-utóbb negatívan fog visszahatni a képzés színvonalára.

E: Pozitív jelenségként említetted, hogy az egyetem a mesterképzés esetén már több helyről toborozhatja hallgatóit. Hogyan lehet összhangba hozni, majd elmélyíteni két év alatt a különböző alapképzésekből érkezők tudását? Itt nem csak az a gond, hogy más-más intézményben szereztek meg például a szociológus vagy közgazdász alapidiplomájukat, hanem az is, hogy teljesen más alapszakos képzésekből rekturálódhatnak a mesterképzés hallgatói.

S.A.: Ez a különféle helyeken nagyon eltérő mértékben okozhat gondot. Nálunk az ELTE-n a szociálpolitikai mesterképzésben eléggé hasonló a hallgatók háttere, annak ellenére is, hogy különböző helyekről érkeznek. Mindenesetre ott, ahol jelentősebb különbségek vannak a hallgatói háttérben, az olyan tárgyaknál, melyek jelentősebben építenek a korábban megszerzett (vagy éppen nem megszerzett) ismeretekre, a kérdésben említett problémák csak akkor küszöbölhetők ki, ha egyértelműen meg lehet mondani, hogy egyes kurzusok felvételének milyen más korábbi kurzusokon való kredit-szerzés a feltétele. Persze ennek finanszírozási vonzatai is vannak, bár a nem gyakorlatigényes kurzusoknál az egyéni munka is sok mindenre megoldás lehet, minimális intézményi többletköltség mellett. Ha azonban nem ügyelünk erre, a problémák előbb-utóbb jelentkezni fognak.

E: Az egyéni munkabefektetés azonban már összefügg a motivációval, amit egy fontos szempontnak neveztl...

S.A.: Igen, bár a motiváció terén már jobban szór a kép, sokkal inkább személyes szinten jelennek meg a különbségek, így például a főiskolások között is pozitív tapasztalataim vannak. Kiemelendő viszont a levelező mesterképzésben tanulók magas motivációs szintje. Nagyon kellemes tapasztalat volt azzal szembesülni, hogy – a levelező képzés öröklötten alacsonyabb presztízse ellenére – a munka világából érkező felnőttek tudatosan és erősen motiváltan tanulnak. Eből kiindulva rögtön utalnék is arra, hogy a képzési szintek és degree-k szerint tagolt eredeti amerikai gyakorlatban a Bachelor-szintet elvégzők gyakran néhány évre elhelyezkedtek és a munka világából mentek vissza a Master-fokozat megszerzésére. (A nevezett gyakorlat pénzügyi-finanszírozási háttérnek kibontása már messze vezetne, amire itt most nincs idő). Nem lenne rossz, ha ez a gyakorlat itthon is teret nyerne.

E: Ami a levelezősök magasabb motivációs szintjét illeti, ez sokunk tapasztalata, és felveti azt a kérdést, hogy egyáltalán érdemes-e minden középiskolást arra ösztönözni, hogy tanuljon tovább, ahelyett, hogy először kipróbálná magát az életben, hogy tudja, mégis mi érdekli és főképp, mire képes?

S.A.: Nyilván nem minden áron és mindenkit kell a továbbtanulásra ösztönözni. De hát bizonyos értelemben maga a munkaerőpiac ösztönzi erre az érettségizetteket, akik azt tapasztalhatják, hogy önmagában véve egy gimnáziumi vagy szakközépiskolai érettségi nem képes biztosítani a munkaerőpiaci sikert – reakciójuk, igyekezetük a továbbtanulásra tehát érthető és méltánylandó.



E: Vannak azzal kapcsolatban elméleti vagy gyakorlati modellek, hogy talán előbb érdemes kipróbálni magunkat a munka világában, és csak ezt követően felsőfokú szakképzésben részt venni?

S.A.: Nyilván a szakképzés fejlesztése vagy a felsőoktatási intézményekben terjedő felsőfokú szakképzés terjedése erre irányul, de e törekvések eddigi eredményei kétségeket ébreszthetnek a siker esélyét illetően. Én azonban az alapképzés (Bachelor-szint) tekintetében jóval nagyobb problémákat látok. Itt most kettőt említenék. Az első funkcionális. A Bachelor-képzés hazai koncepciólásakor a reformokban nem kapott kellő hangsúlyt az az elv, hogy a képzésnek gyakorlatorientált, értelmes munkaerőpiaci kimenettel rendelkező tartalommal és módszerekkel kell bírnia. A képzések kifejlesztése bizonytalan erőterben történt (a mesterképzésekről akkor még nem volt koncepció), és a fejlesztéseket azok az egyetemi oktatók és tanszékek kontrollálták, akik számára mindennél fontosabb volt a meglévő óraszámok és tematikák védelme. Az alapképzés másik nagy problémája a felsőoktatási expanzió nyomán komoly tudáshátránnyal érkező hallgatók felzárkóztatása. Több egyetemen megjelentek már azok a felzárkóztató kurzusok, amelyek például a matematikai, fizikai vagy statisztikai alapokat szilárdítják meg a bizonytalan tudáshátré felvettek körében. Én ebben nem látok semmi rosszat, sőt az egyetemi képzés egy természetes, alapozó részének látom. Sokkal aggasztóbbak azok a hiányosságok, amelyek a motiváció, az értekezés, az ún. social skills területén élhető meg. Napi élményem, hogy a hallgatók egy jelentős – akár jobb képességű – része is formálisan letudandó feladatnak tekinti a felkészülést, a prezentációt, a tanulást. Visszatérő élményem a mélyebb érdeklődés és a minőségigény hiánya, az önértékelési képesség gyengesége, hiánya.

E: A Bachelor-curriculumok valóban tükrözik, hogy az intézmények a saját struktúrájuk, belső status quo-juk fenntartása érdekében lemondtak arról, hogy új tartalmat adjanak ennek az új képzési formának. Ugyanakkor eltérő vélemények vannak arról, hogy mekkora is a munkaerőpiaci igény a BA/BSc végzettségű emberekre. Az a tapasztalat, hogy az alapképzésből kijövőök most olyan munkákat végeznek el, amit azelőtt érettségivel is el lehetett végezni, miközben diplomás fizetésre tartanak igényt. Ebből többféle konfliktus is származhat. Hogyan hat ez a felsőoktatásra? Kell egyáltalán ezzel a problémával egyetemi/főiskolai szinten foglalkoznunk, vagy maradjon ez a munkáltatók és a munkavállalók gondja?

S.A.: Teljesen természetes, hogy az expanzió együtt jár a munkaerőpiac olyan átalakulásával, hogy a korábban középfokú végzettséggel elvégezhető munkák esetében is mind több munkaadó igényel felsőfokú végzettséget. Ezzel semmi baj nincs, hiszen számos vizsgálat azt mutatja, hogy ezekben az esetekben a piac megfizeti a magasabb képzettséget. Azt is gondolom, hogy a felsőfokú végzettségű eladó, ügyfélszolgálati munkatárs vagy ügyintéző az esetek nagy részében tényleg másképp, „jobban” végzi a munkáját, mintha középfokú végzettsége lenne. Persze azért a gyengébb képességűek általában nem a legnehezebb kurrens szakokat végzik el. A probléma akkor igazán éles, ha egy nem kurrens, nem magas társadalmi presztízsű, és közepes vagy gyenge jövedelmi kilátásokat biztosító, de elméletigényes, nehéz szakra (például fizika, kémia szakos tanár) olyanokat is felvesznek, akiknek azért nincs meg a megfelelő szintű ismeretanyaguk, mert gyengék az adott tárgyból. Ez vagy az adott konkrét diploma gyors elértéktelenedéséhez, a képzés presztízsének romlásához vagy magas kibukási arányhoz vezet. Ezen alternatívák egyike sem kívánatos vagy hatékony.

E: Ha megnézzük, hogy milyen elképesztően alacsonyak ma már a felvételi ponthatárok egyes – régebben igen magas presztízsű – szakokon, akkor látunk okot az aggodalomra. Egyre nagyobb a szakadék a különböző szakterületek között: a divatos szakmák igen magas követelményeket tudnak állítani, míg a többiek egyre alacsonyabbra helyezik a léceket. Másrészt, a főiskolai és az egyetemi illetve most a BA és MA végzettségek között is romlani látszanak a végzettek esélyei. Hogy látod mindezt?

S.A.: Ez természetes velejárója egy expanziós folyamatnak, ha az ágazati politika nem korlátozza előre az expanzió szerkezetét. A szakterületek közti olló kinyílása ilyen esetekben nem igazán kerülhető meg. Csak hosszú és költséges alkalmazkodási folyamattal jöhet majd végre nagyjából ugyanaz az eredmény, mintha előre megfelelő szerkezetben korlátozták volna az expanziót... Ugyanakkor persze az is nagy kérdés, vajon elhithetjük-e, hogy a magyar felsőoktatási politika (bármelyik korábbi vagy a mai kormányzat alatt) képes lett volna, vagy képes lenne a szerkezet hatékony, nem az intézményi lobbik által torzított irányú előzetes korlátozására. E tekintetben erősen szkeptikus vagyok.

E: Térjünk még egy kicsit vissza a mesterképzésben résztvevők gyakorlati skill-jeinek kérdésére. Itt konkrétan a nyelvtudásról lenne szó. Sajnos a statisztikák tükrében (a végzettek egynegyede nem kaphat diplomát a nyelvvizsga hiányában), illetve a munkáltatók panaszai alapján (a kezdő munkavállalókat nyelvtanfolyamokra kell küldeniük) nem egyértelmű, hogy ezen a téren pozitív változás lenne. Te mire alapoztad a véleményed a személyes tapasztalataidon túl?

S.A.: Egyes munkáltatói felmérések (például GVI) arról árulkodnak, hogy a munkaadók relatíve elégedettebbek a jelenlegi helyzettel a korábbihoz képest. Természetesen meglehetősen távol vagyunk még egy valóban EU-konform szinttől, és itt most egyáltalán nem a hollandokra, dánokra vagy a finnekre gondolnék, hanem például a németekre vagy az osztrákokra. Mint már említettem, az ELTE-n például az általam közelebről ismert a szociálpolitikai képzésben igenis van minden csoportban kb. 20–30 százaléknyi olyan hallgató, aki képes az angol szakirodalmat önállóan megfelelően feldolgozni. Nyilvánvaló, hogy ahogy a magasabb presztízsű képzések felé haladunk, úgy nő ez az arány: például már a szociológushallgatók közt is magasabb, mint a szociálpolitikán, és a szociálpolitikán a többiek között is nyilván vannak olyanok, akik egy másik idegen nyelven már képesek lennének erre... Azt már tekinthetjük akár az ő pechüknek, hogy a releváns szakirodalom zöme éppen angolul van.

Persze ez korántsem véletlen, és épp ebből a szempontból a legtöbb szakma esetén megkérdőjelezhető annak a racionalitása, hogy egyéni választás kérdése, hogy a diplomához előírt nyelvvizsga lováriból vagy angolból legyen. A gyengébb, kevésbé keresett intézményekben, főiskolákon még a trendi képzések esetén sem ennyire rózsás a helyzet. Azt is látnunk kell, hogy a hallgatók jelentős része még ezt a jelenlegi laza korlátot sem képes átugrani, így az előírt időben nem is képes lediplomázni a nyelvvizsga hiányában. Sajnos az utóbbi évek kényszerű takarékosági intézkedései még azokban a felsőoktatási intézményekben is negatívan érintették a képzésen belül a nyelvoktatást, ahol az egyébként jó színvonalú volt. Az intézmények meg úgy állnak hozzá, hogy a hallgatók általános nyelvtudásának magas szintjét a közoktatásnak kellene biztosítania, nekik már csak a szaknyelvvizsga kellene foglalkozniuk. Sajnos azonban a közoktatás, részben nyilván a tanárok felkészültségének hiányossagai miatt is, mind a mai napig nem képes erre.

E: A felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatáról sokaknak a diplomás túlképzés jut az eszébe. Jelen kötetünkben is többféle módon foglalkozunk e témával. Mit gondolsz azokról a nyilatkozatokról, amelyek a túlképzésről és a szükségtelen szakokról szólnak?

S.A.: Elméletben elképzelhető, hogy az információk birtokában lévő tervező állam racionálisan tudná allokálni a felsőoktatási férőhelyeket. A gyakorlatban azonban ez sohasem sikerül, mert a társadalmi érdekekre hivatkozó szabályozás gyakran a jó érdekartikulációs és érdekérvényesítő képességű szabályozottak „fogságába esik”, az elvont társadalmi érdek helyett a szabályozandó terület érdekeit kezdi képviselni, és különféle járadékleső csoportok nyomulnak be a társadalmi vákuumba. Sajnos az oktatástervezés munkaerő-szükségleti megközelítése (manpower requirement approach) eddig még sehol sem váltotta be a hozzá fűzött reményeket hosszabb távon.

A képzés és a munkaerőpiac kapcsolatát ma két közgazdasági paradigma magyarázza. Az emberi erőforrások elmélete, amely beruházásként tekint a képzésre, jól ismert. A kevésbé is-



mert szűrőelmélet szerint az eltömegesedett felsőoktatás egyszerűen egy olyan társadalmi konstrukció, felület, amely a tanuláson és vizsgáztatáson keresztül minden más rendszernél egyszerűbben és hatékonyabban végzi el a munkaképes népesség munkaerőpiaci szelekcióját. Fontos, hogy ezt a szelekciót ma már a gazdaság nem tudná megoldani a saját működési keretein belül. Ezért tehát ebből a kiindulópontból nézve a szakirányonkénti statisztikák összevetése nem tűnik túl értelmesnek. Én magam a két elmélet között nem látok ellentmondást, elemző munkámban a kettő kombinációját használom.

Egy konkrét példával élve, a kommunikációs képzésben tanulók tömegét tekintve számomra egyértelmű, hogy az ott diplomázottak döntő része nem a kommunikáció és a média területén helyezkedik el. Amennyiben a kommunikációs képzésben értelmes tematikák jelennek meg, és a képzés költsége – más szakirányokhoz képest – alacsonynak mondható, akkor számomra ezzel a jelenséggel nincs különösebb baj.

Kétségtelen, hogy az utóbbi időben megjelent a statisztikailag is releváns méretű diplomás munkanélküliség, de a felsőoktatási végzettség egyéni megtérülésének magyarországi mutatói – nemzetközi összehasonlításban – még mindig kiemelkedően magasak, és a képzetlenebbek munkanélküliségi és aktivitási mutatói nagyságrendekkel rosszabbak, mint a diplomásoké. Bár a média folyamatosan ennek az ellenkezőjét sugallja, de az ún. budapesti munka-gazdaságtani iskola képviselőinek, így például Varga Júliának, Galasi Péternek, Köllő Jánosnak empirikus vizsgálatokra épülő munkái egyértelműen mutatják, hogy a magyar munkaerőpiacon egyelőre nem a túlképzés az igazi probléma.

E: Köszönjük a beszélgetést!

(Az interjút Biró Zsuzsanna Hanna és Setényi János készítette)



Az Eszterházy Károly Főiskola pályakövetési vizsgálatának összefoglalója

Az EKF-en 2006–2007-ben folytatott pályakövetés vizsgálat első szakaszában, 2006 júniusában, a tanári képezővizsgákon, illetve a nem tanárképes szakok záróvizsgálatain kérdőív kitöltésére kértük a végzős hallgatókat. A pályakövetési kérdőív lekérdezésére 2006. november és 2007. február között került sor.¹

Az első szakaszban a teljes minta (501 fő) 90,6 százalékaról vannak adataink, a második szakaszban 175-en küldték vissza a kérdőívet, ez a teljes mintára vetítve 34,9 százalék. Ugyanakkor novemberben, a sikeresek, a már állásban lévők válaszoltak a kérdőívekre, következésképpen az állásba lépés a valóságoshoz képest nagyobb súllyal szerepel az adatok között

Elsődleges hatások

Az elhelyezkedés foka

A végzést követő fél évvel a válaszadók 60,2 százaléka vált aktív keresővé. A teljes végzett populációra vetítve ez 20 százalékot jelent. Azaz, a végzettek közül 60,2 százaléknál biztosan nem többen, és 20 százaléknál biztosan nem kevesebben helyezkedtek el. (Más vizsgálatok alapján az alsóbb értékhez közelebbi adat tűnik valóságosnak.) A végzettek közül azonban nem mindenki akart munkába állni.

A hallgatók végzés kori tervei és teljesülésük

A záróvizsgák idején a hallgatók meghatározó hányada (86 százalék) azt nyilatkozta, hogy munkába kíván állni. Továbbra is inaktív állapotban maradna 12,1 százalék, melynek jellegzetes formája a tanulás (7,3 százalék). A munkába állni szándékozók reményei – a sikeres, a munkahelyet találó válaszolókat felülreprezentáló – visszaküldött kérdőívek mintájára vetítve, 58,2 százalékban teljesültek. Mindezt 100-as skálára vetítve (86 % = 100) azt jelenti, hogy 100 munkavállalás célját említő hallgató közül 67,7 százalék valóban munkába is állt.

A munka melletti tanulási szándékát is megjelölte a nyáron – a végzéskor – nyilatkozók nagyobbik hányada (57,3 százalék), különösen nagy számban találunk ilyen hallgatókat a természettudományos szakokon (67 százalék). A télen beérkezett kérdőíveken e csoport aránya megközelítőleg azonos a nyári mintáéval (59,5 százalék). A válaszok szerint az ezen szándékú volt hallgatók szűk háromnegyedének (73,5 százalék) van már munkája, és a felük (50,1 százalék) tanul is. Azaz: a tanulási tervekről beszámoló hallgatók nagyobbbrészt elhelyezkedtek, mint tovább tanultak.

¹ A kérdezés lebonyolítását Simándi Szilvia, a Neveléstudományi Tanszék gyakornoka végezte.



Kizárólag kereső tevékenységet vizsgaidőszakban a hallgatók 28,7 százaléka kívánt folytatni. (Az átlagosnál nagyobb mértékben az informatika-szakosok – 51,9 százalékuk – és a szociális szakmacsoportba tartozók – 51,6 százalékuk – nem gondolják, hogy munkájuk mellett tanulni is fognak.) A későbbi válaszok szerint a hallgatók 22,1 százalékának valóban az lett a helyzete, amit korábban gondolt. Ez a csoport mérte fel legpontosabban esélyeit. Figyelemre méltó, hogy az e csoportba tartozó téli válaszadók bő ötöde (22,4 százalék) ugyanakkor tanul is valamit.

Elhelyezkedés és szakmacsoportok

A második kérdőívre válaszolók körében csak a kis létszámú informatikusi csoportról állíthatjuk, hogy kiugróan sikeresnek bizonyult az elhelyezkedés területén. Ha a záróvizsgán megkérdezettre vetítjük a télen kapott adatokat, akkor a legnagyobb eséllyel a *gazdasági, az informatikai és a természettudományi* szakmacsoportban szerzett diplomával lehetett elhelyezkedni.

A végzőskori tervekkel összevetve, elmondható, hogy a kizárólag kereső foglalkozásban gondolkodók közül az informatikusok mérték fel legjobban a helyzetüket: a diploma megszerzése után fél évvel nagyobb részt állásban is vannak, a szociális szakmacsoportba tartozók viszont nem: az átlagosnál is kisebb mértékben tudtak elhelyezkedni.

Továbbtanulás és szakmacsoportok

A hallgatók kevesebb, mint egy tizede (7,3 százalék) tervezte, hogy főfoglalkozásszerűen továbbra is tanulni fog. (Arányuk a gazdasági szakmacsoportban volt a legmagasabb: 19,7 százalékuk, azaz csaknem egy ötödük csak további tanulmányokban gondolkodott.) Az ő terveik váltak leginkább valóra. Vélhetőleg az inaktív gazdasági helyzet, azaz a hallgató gazdasági függőségének stabilitása teszi biztossá a további tanulás megvalósítását.

Hallgatói vélemények a főiskola képzéséről

A teljes mintára vetített 34,9 százaléknyi visszaküldött kérdőívből nyert adatok szerint a főiskolai diploma minősítése nem mutat szignifikáns összefüggést az elhelyezkedéssel vagy a munkahely hiányával. Másképpen: a főiskola értékelési gyakorlata nem ad megbízható előrejelzést a munkaerőpiaci sikerességről.

A második kérdőívben sikeresen állást talált hallgatók csaknem fele (46,4 százalék) a diplomaszerezés után fél évvel úgy érzi, inkább jó döntés volt a főiskolát választania, és csupán 11,4 százaléka vallja azt, hogy nem. A döntésükkel elégedettek között enyhén felülreprezentáltak azok, akik a diplomaszerezéskor is a továbbtanulásban gondolkodtak. Ugyanakkor elég magas azok aránya (31,9 százalék), akik bizonytalanok ebben a kérdésben.

Másodlagos hatások

A végzett hallgatók szociális gazdasági háttere és az elhelyezkedés

A 17,8 százalékot kitevő, családjukat az átlagnál „szegényebbnek” tekintő diákok körében az átlagnál magasabb azok aránya, akik sem a továbbtanulásban nem gondolkodnak, sem abban nem reménykednek, hogy el tudnak helyezkedni. Körükben felülreprezentáltak a művészeti szakmacsoportban végzett hallgatók.

Ami az elhelyezkedést tényét illeti, szignifikáns összefüggés mutatkozik a szülők anyagi helyzetéről alkotott hallgatói képzet és az álláshoz jutás között: akik szegénynek tartják magukat kevésbé, akik gazdagabbnak nagyobb mértékben tudnak elhelyezkedni.

A különböző szakmacsoportok anyagi háttere között azonban nem mutatható ki szignifikáns különbség. Ugyanakkor az elmondható, hogy a művészeti szakosok körében hátrózottan, az informatikusokéban pedig enyhén felülreprezentáltak a szegényebb hallgatók. Míg azonban az utóbbiak jó eséllyel el tudnak helyezkedni, a művészeti szakosokra ez nem igaz.

Családi háttér és az elhelyezkedés sikere

A szakok választása nem független a szülők végzettségétől. Ezek alapján elmondható, hogy a bölcsész és a művészeti szakmacsoportokban felülreprezentáltak a főiskolai és egyetemi végzettségű, azaz értelmiségi apák és anyák gyermekei, a természettudományi és a szociális szakmacsoportokban pedig a szakmunkás, vagy annál alacsonyabb végzettségű apák és anyák gyermekei. A testkulturális szakmacsoport hallgatói körében az érettségizett anyák gyermekeit találjuk az átlagnál magasabb arányban.

Ugyanakkor a végzéskor megfogalmazott pályatervek, sem az állásba kerülés területén, sem a tanulás folytatását illetően nem mutatható ki szignifikáns összefüggés a szülői háttérrel.

Úgy tűnik, a felsőoktatási tanulmányok szakjainak kiválasztásában meghatározó a családi háttér, onnantól pedig maga a szakmacsoport munkaerőpiaci esélyei a meghatározóak az elhelyezkedésben.

Összegzés

Az Eszterházy Károly Főiskolán végzett pályakövetési vizsgálat első eredményei alapján világossá vált, hogy:

- A főiskola a folyamatosan változó felsőoktatási és munkaerőpiaci térben helyezkedik el, s ezért csak az adott pillanatra érvényes megállapítások tehetők.
- A főiskolán belül a szakok és szakmacsoportok eltérő elvárásokat és esélyeket kínálnak az adott térben.
- A főiskola klientúrája többnyire az alsó középosztályból származik, a munkavállalás tekintetében elsősorban a szerényebben iskolázott és magukat nem-szegénynek tartott szülők gyermekei a sikeresek.
- A főiskola hallgatóinak jelentős hányada a munkába állás késleltetéseként is használja a tanulást, s másik jelentős résznek tanulási magatartásában a főiskola első lépcsőként jelenik meg.

A vizsgálat alapján megfogalmazható, hogy az adott munkaerőpiaci helyzetben és az Eszterházy Károly Főiskola beiskolázási bázisán a hallgatók többsége számára egyfajta „első lépcsőfokot” jelent a főiskola (a hallgatók harmada kíván a megszerzett és befejezettnek tekintett tudással munkába állni). Mindemellert a hallgatók – becsléseink szerint – egyharmada, négyötöde nem tud elhelyezkedni az adott munkaerőpiaci helyzetben, ám a további tanulást a korábbi tanulmányok elősegíthetik. Különösen nagy a munka mellett tanulni szándékozó hallgatói csoport, amelynek egy része – munkahelye nem lévén – inkább tanul. Azaz: a munkaerőpiac és a főiskola közé további képzések ékelődnek be. Mindemellert az sem kizárt, hogy a munkaerőpiacra történő kilépést eleve halasztó



magatartással találkoztunk. A felmérésünk szerint egyértelmű, hogy – az informatika kivételével – a képzés tartalma és a munkaerőpiac szoros megfelelésének elvi és gyakorlati feltételezése megalapozatlan.

Nagy Mária & Sáska Géza

Az alapképzés hasznosíthatósága a hallgatók szemszögéből

A felsőoktatás egyik fontos kérdése napjainkban, hogy az új képzési rendszerben végzetek milyen sikerrel tudják diplomájukat hasznosítani. A kérdés nemcsak fontos, de időszzerű is, hiszen hazánkban először 2009-ben végeztek BA/BSc képzésben részesült fiatalok, így most kaphatunk elsőként információt a képzés jellemzőiről és a diploma hasznosíthatóságáról.

Kutatásunkban a 2009-ben végzett hallgatókat vizsgáltuk a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán. A mintavétel 2009 szeptemberében és októberében történt, kérdőíves lekérdezéssel, hólabda módszerrel (N = 127). Vizsgálatunkat a TERD kutatócsoport OTKA által támogatott kutatásának keretében végeztük.¹

Az adatbázist két szempontból elemeztük. Az egyik, hogy a képzés milyen hatást gyakorolt a fiatalok képességeinek fejlődésére, s általában az életükre, valamint, hogyan értékelik a fiatalok az intézményben eltöltött időszakot. A másik szempont, hogy hogyan tudják hasznosítani a megszerzett végzettségüket a BA/BSc tanulmányok befejeztével, elemezve, hogy milyen tényezők befolyásolják pozitívan, illetve negatívan a munkába állást és a továbbtanulást.

Mivel a Bologna-folyamat egyik fő célkitűzése a kompetenciák fejlesztése, ezért feltételeztük, hogy a fiatalok képességei – különösen az általános képességek – a képzés során jelentősen fejlődtek.

A Bologna-folyamat másik fő célkitűzése a gyakorlatorientált oktatás. Így feltételeztük, hogy a hallgatók a szemináriumi/gyakorlati órák egészét, vagy legalább egy részét laborban, külső gyakorló helyen; tanári vezetéssel, csoportban, vagy épp egyénileg gyakorlati munkavégzéssel töltik.²

Hipotézisünk volt az is, hogy a fiatalok a végzettségükkel kevésbé tudnak érvényesülni a munkaerőpiacon, azaz csekély lesz azoknak a fiataloknak a száma, akik el tudnak helyezkedni. Sikerük kulcsát abban látjuk, hogy megfelelő kapcsolatokkal, korábbi munkatapasztalattal, vagy más, korábban megszerzett végzettséggel rendelkeznek, illetve családjuk kedvező anyagi helyzetben van. A fiatalok többsége nem végzettségének megfelelő munkakörben dolgozik, aminek oka, hogy a BA/BSc képzéssel kapcsolatban a munkaadók tájékozatlanok, más végzettséggel is rendelkezőket, vagy pedig jó általános képességekkel bírókat alkalmaznak.

Azt feltételeztük, hogy a fiatalok a végzettségüket a továbbtanulásban hasznosítják, elsősorban az MA/MSc képzésbe való bejutásban. A sikeres bekerülés okát egyrészt a tanulók kedvező társadalmi gazdasági státusában, a képzés kimagasló teljesítésében látjuk, illetve

¹ *The Impact of Tertiary Education on Regional Development: A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban* (<http://cherd.unideb.hu/terd>) OTKA azonosító: 69160

² Barakonyi Károly (2004) *Rendszerváltás a felsőoktatásban (Bologna-folyamat, modernizáció)*. Budapest, Akadémiai.

hipotézisünk szerint a felvettek között azoknak is nagy lesz a száma akik már a BA/BSc képzésbe való belépéskor célul tűzték ki az MA/MSc képzésbe való bejutást.

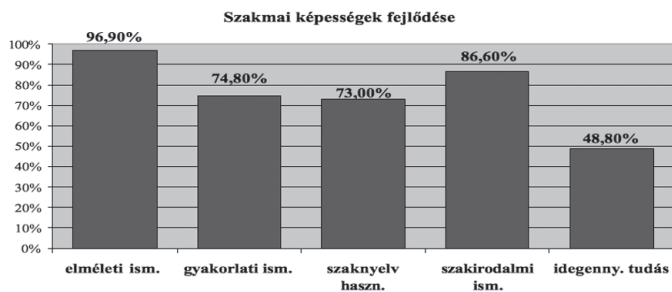
Hallgatók a képzésben eltöltött időszak hatásairól és a gyakorlati képzésről

A közoktatásban a NAT-tal egyidejűleg megjelent kompetenciafejlesztés elve a 2006-ban bevezetésre került kétciklusú képzésben is kiemelt szerephez jutott. Kutatásunkban igyekeztünk választ kapni arra, hogy a rendszer bevezetésekor kitűzött eme cél vajon megvalósul-e, sikerül-e a képességfejlesztés a felsőoktatásban. Kérdőívünkben a képességeket két nagy csoportra osztottuk: szakmai és általános.

Feltevésünknek megfelelően az általános képességek (pl. kreativitás, előadói képesség, kommunikációs képesség, segítőkészség, számítógép használat...) a hallgatók megítélése szerint az alapképzésben eltöltött idő alatt nagymértékben fejlődtek. A 22 felsorolt kompetencia közül a hallgatók legalább 75 százaléka érezte, hogy jelentősen fejlődtek a képességeik. Kimagasló volt az együttműködési és a kapcsolatépítési kompetenciafejlődés, a hallgatók 96 százaléka vélte ezeknek a javulását a képzés során.

A szakmai képességek vizsgálata (1. ábra) nyomán két fontos következtetést vonhattunk le, egyiket az idegennyelv-tudással, másikat a gyakorlati képzéssel kapcsolatban.

1. ábra: Szakmai képességek fejlődése



Ahogy a fenti diagram is mutatja, a fiataloknak kevesebb mint 50 százaléka érezte, hogy a három év során az idegen nyelvi ismeretei fejlődtek. Mindez azt mutatja, hogy a felsőoktatás nem fordít kellő figyelmet az idegen nyelv tanítására. Kevés azoknak az óráknak a száma, ahol az idegen nyelv gyakorlására mód nyílna, illetve a fiatalok nem kapnak kellő támogatást az idegennyelv-tanulásra.

A kérdőívben szerepelt egy kérdés, amely arra kérdezett rá, hogy tervezik-e a fiatalok a későbbiekben a nyelvtanulást akár nyelviskolában, akár magántanár által, akár egyéni gyakorlás szintjén. A megkérdezett 127 válaszadó 33,3 százaléka válaszolt igennel, vagyis tervezi a későbbiekben a nyelvtanulást, illetve 22 százalékuk volt bizonytalan abban, hogy fog-e a későbbiekben nyelvet tanulni. A tervezett nyelvtanulási szándék is azt igazolja, hogy fontos lenne biztosítani a helyet és az időt a fiataloknak arra, hogy nyelvi ismereteiket bővíthessék.

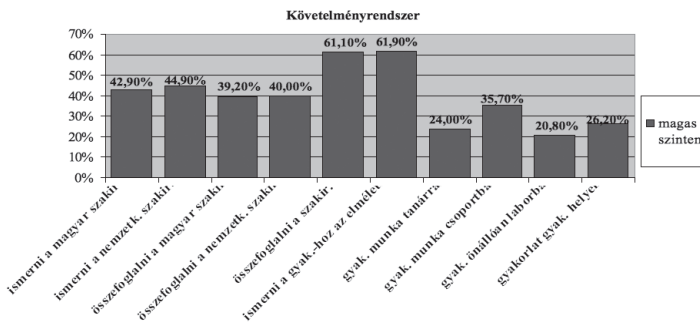
A nyelvi tudás hiányának következményei még sürgetőbbé teszik a helyzet javítását. Az egyik ezek közül, hogy a fiatalok nyelvvizsga, vagyis valamilyen idegen nyelv ismerete nélkül nem szerezhetik meg diplomájukat. A másik, hogy a Bologna-folyamat egyik cél-



kitűzésének, a diploma külföldön való érvényesítésének, a nemzetköziségnek az eszköze lenne az idegen nyelvek ismerete. Amennyiben a fiatalok nem beszélnek nyelveket, úgy ez a legfőbb cél nem valósulhat meg.

Az 1. ábra alapján levont másik következtetés a gyakorlati képzésre vonatkozik. A megkérdezettek 96,9 százalékának az elméleti ismeretei fejlődtek, de már csak 74,8 százalékuk válaszolta azt, hogy gyakorlati képességei fejlődtek az alapképzés idején. Ez azt igazolja, hogy a fiatalok több gyakorlati lehetőséget szeretnének. Az intézmény követelményrendszerének vizsgálatakor is hasonló eredményre jutottunk (2. ábra).

2. ábra: Követelményrendszer



A diagram alapján ismét megállapítható, hogy nemcsak a képességek, de az intézmény által felállított követelmények oldaláról sem elegendő a gyakorlati képzés. A válaszadók nagy számban elégedettek elméleti ismeretükkel. Ha azonban a konkrét gyakorlati munkavégzésre vonatkozó adatokat tekintjük, akkor látható, hogy a fiatalok kevesebb mint 30 százaléka elégedett a tanári vezetéssel, gyakorlőhelyen, vagy éppen önállóan végzendő gyakorlati munkával. Legtöbbször a csoportmunka iránti igényt (35,7 százalék) emelik ki, de ez az érték is alacsony ahhoz, hogy a képzést gyakorlatorientálnak nevezhessük.

Az a hipotézisünk, mely szerint a képzés gyakorlatorientált, nem igazolódott be. A válaszadók éppen ezt tartják a rendszer egyik hiányosságának, véleményük szerint az intézmények nem elég magas szintű gyakorlati tudást vártak el az alapképzésben résztvevőktől. Ennek következményeként a válaszadók nem érezték, hogy a gyakorlati képességeik fejlődtek volna.

Az idegennyelv-tanulás és a gyakorlati oktatás mértékével való elégedetlenség nem új keletű gondolat a hazai felsőoktatásban. Korábbi felmérések kimutatták már, hogy a fiatalok szeretnének egyetemi, főiskolai éveik alatt több gyakorlatot végezni, és nyelvismereiteket az intézményrendszeren belül, annak támogatásával fejleszteni.³

A gyakorlati képzés hiányának több oka is lehetséges, melyek külön-külön, s olykor együttesen is érvényesülnek. Egyik a sokat emlegetett „tömegoktatás”, hiszen a sok fős évfolyamok számára nehéz gyakorlati órát szervezni. Egy-egy szeminárium az ideális 20 fős helyett 40 fősre toódik ki, ilyen keretek között pedig lehetetlen gyakorlati munkát végezni, illetve mindenkinek lehetőséget biztosítani. A kisebb létszámú csoportok kiala-

3 Bán Anetta (2008) *A Dunaújvárosi Főiskola jelenlegi és volt hallgatóinak képesség-, készség- és kompetencia-kutatása*. Dunaújváros.

kításhoz szükséges feltételek pedig nem adóttak, nincsen elegendő oktató, tanterem, felszerelés, így maradnak a nagy létszámú csoportok.⁴

A gyakorlathoz szükséges külső helyek sem biztosítottak, kevés gyakorlóhely van, így ebben az esetben is problémát jelent a nagy létszám.

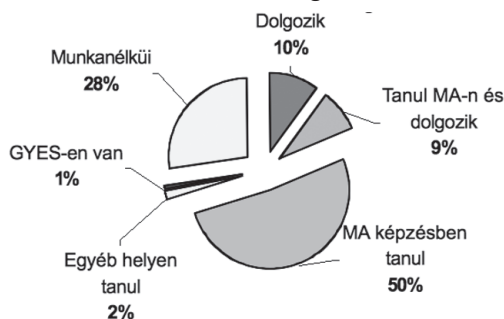
A BA/BSc végzettség hasznosíthatósága a továbbtanulásban és a munkaerőpiacon

A diplomások pályakövetését vizsgáló kutatások azt igazolják, hogy az előző felsőoktatási rendszerben szerzett oklevéllel rendelkezők sikeresen el tudnak helyezkedni a munkaerőpiacon és kevés közöttük a munkanélküli.⁵

Mindezeket megerősítik a Központi Statisztikai Hivatal adatai mely szerint a munkanélkülieknek 2007-ben 8,1, 2008-ban 7,7 százaléka rendelkezett felsőfokú végzettséggel. A korábbi években is hasonlóan alacsony arányt tapasztalunk, de 1998 és 2008 között 3,9-ről 7,7 százalékra, majdnem a duplájára nőtt a diplomás munkanélküliek aránya, aminek egyik oka lehet a felsőoktatás tömegesedése.⁶ Ha megvizsgáljuk az adatokat az egyetemi és főiskolai végzettséggel rendelkezőkre lebontva, arra az eredményre jutunk, hogy a munkanélküliek között kevesebb az egyetemi diplomával rendelkezők aránya.⁷ Azaz az egyetemi diplomával rendelkezők jobban tudnak érvényesülni a munkaerőpiacon. Ezt igazolja egy 2006-os kutatás is.⁸

Kutatási adataink (3. ábra) beigazolták azt a hipotézist, mely szerint a BA/BSc végzettség kevésbé hasznosítható a munkaerőpiacon, mert a megkérdezettek mindössze 19 százaléka tudott elhelyezkedni, 28 százalékuk pedig jelenleg munkanélküli. A továbbtanulással kapcsolatban megállapítható, hogy a diploma jelentősen hasznosítható ezen a területen, mert 59 százalék tanul jelenleg MA/MSc képzésben.

3. ábra: Mit tesznek a fiatalok a végzés után?



4 Czakó Andrea, Forgó Melinda & Salát Magdolna (2008) *Felmérés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen diplomát szerzők körében*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

5 Galasi Péter, Nagy Gyula & Varga Júlia (2004) *Fiatallétszámok munkaerő-piaci helyzetének változása 1999–2003* (Jelentés a FIDÉV kutatás első követés felvételének eredményeiről). BCE Emberi Erőforrások Tanszék. http://www.kreditiroda.hu/kkk/letoltes/Fidev_99_03.pdf 2009.11.10

6 Forrás: Központi Statisztikai Hivatal http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/ tab12_01_11i.html 2009.11.25.

7 2006-ban a munkanélküliek közül 5,4 százalék főiskolai, 2,14 százalék egyetemi diplomával rendelkezik. 2007-ben ez az arány 5,96 ill. 2,14, 2008-ban 5,7 ill. 2 százalék.

8 Györgyi Zoltán (2007) Munkaadók és diplomák. *Educatio*, No. 2. pp. 256–270.



Megállapíthatjuk, hogy a munkába állást pozitívan befolyásolja a korábbi munkatapasztalat, ugyanis a munkába álltak 62,5 százaléka dolgozott tanulmányai ideje alatt (Chi négyzet = **).⁹ Ebben a kérdésben a FIDÉV kutatás is hasonló eredményre jutott, adataik szerint a tanulmányok ideje alatt felhalmozott munkatapasztalat növeli az elhelyezkedés esélyét.¹⁰

A munkaerőpiaci helyzet széleskörű feltérképezése érdekében megkérdeztük a fiatalokat, hogy tapasztalataik alapján a munkaadók hogyan vélekednek a diplomájukról. Egy 2007–2008-ban végzett kutatás az észak-alföldi vállalatokat vizsgálta, melyben többek között arról kérdezték őket, hogy rendelkeznek-e valamilyen információval a lineáris képzési rendszerről. Arra a megállapításra jutottak, hogy 48 százalékuk nem tud semmit a rendszerről, és 46,8 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy nem ismeri a bolognai rendszert.¹¹ A munkaadók tehát igen kevés információval rendelkeznek az új rendszerről.

Vizsgálatunk során mi is hasonló eredményre jutottunk a diplomáról való vélekedésről (1. táblázat).

1. táblázat: Hogyan vélekednek a BA/BSc diplomáról a munkaadók a fiatalok tapasztalata alapján?

	Munkát találtak (fő)	Munkát kerestek (fő)	Minden megkérdezett (fő)
Ismerik, és elégedettek vele	1	4	5
Ismerik, és nem elégedettek vele	2	15	23
Nem ismerik, de hajlandóak lennének ilyen végzettséggel foglalkoztatni	12	35	45
Nem ismerik, és nem is akarnak ilyen végzettséggel foglalkoztatni	6	15	35

Három csoportra osztva vizsgáltuk a véleményeket: a munkát keresők, a munkát találtak és az összes megkérdezett. Amint a táblán látható mindhárom csoportnál a „nem ismerik” véleményt jelölték meg legtöbben, de a „hajlandóak lennének ilyen végzettséggel foglalkoztatni” is mindenhol kimagasló. Az elhelyezkedők körében igen magas (közel egyharmad) azok aránya, akik szerint a munkaadó nem is akar ilyen végzettséggel foglalkoztatni. Ennek az lehet a magyarázata, hogy bár sikerült munkát találniuk, de nem a végzettségüknek megfelelő munkakörben dolgoznak és a diplomájukat a felvételüknél a munkáltató nem vette figyelembe. A munkát keresők körében¹² is hasonló (22 százalék) ennek az aránya. A „minden megkérdezett” csoport véleménye összességében negatívabb, mint a másik két csoporté, ennek oka abban ragadható meg, hogy ebben az eredményben benne van azoknak a véleménye is, akik még nem kerestek állást, és ők negatívabb képpel rendelkeznek.

9 A Chi-négyzetre vonatkozóan a későbbiekben a következő jelöléseket alkalmazom: *** jelöli a 0,000 alatti, ** jelöli a 0,001 és 0,01 közötti, * jelöli a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

10 Galasi Péter & Varga Júlia (2005) *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.

11 Kun András István & Kotsis Ágnes (2009) A régió innovatív mikro-, kis-, közép- és nagyvállalkozásainak oktatási-képzési igényeinek vizsgálata. In: Mazsu János *Oktatás és munkaerőpiac az észak-alföldi régióban*. Debrecen, DE TEK ETK.

12 A megkérdezettek 61 százaléka keresett állást.

Megállapíthatjuk, hogy a végzett hallgatók szerint a munkaadók nagy része nem ismeri a BA/BSc végzettséget, viszont hajlandóak lennének vele foglalkoztatni a munkába állókat. Kevés azoknak a száma, akik ismerik ezt a végzettséget, és ezen belül is azok vannak többen, akik nem elégedettek vele.

A diploma hasznosíthatóságát az MA/MSc képzésben való továbbtanulás szempontjából is elemeztük. Hipotéziseink közül beigazolódtott, hogy a diploma minősítése és a továbbtanulás tervezése az alapképzés elkezdésekor pozitívan befolyásolja a továbbtanulást.

A diploma minősítése során azt tapasztaltuk, hogy minél eredményesebb lett a hallgató, annál nagyobb az esély, hogy felvételt nyerjen MA/MSc képzésbe.¹³ A felvettek közül a 4-es és 5-ös diplomával rendelkezők aránya, majdnem ugyanannyi,¹⁴ ennek okát abban látjuk, hogy kevés azoknak a száma, akiknek sikerült kitűnő diplomát szerezniük, így a felvételi követelményeknek a 4-esek is megfelelték.

Az intézmény és a felvétel kapcsán arra az eredményre jutottunk, hogy az alapképzés egyetemen való elvégzése növeli az esélyt a továbbtanulásra.¹⁵ A Debreceni Egyetemen végzetek 65,1 százaléka tanul MA/MSc képzésben, a Nyíregyházi Főiskolán végzeteknek pedig 35 százaléka. Ennek okát abban látjuk, hogy a Nyíregyházi Főiskolán többségében azok a hallgatók végezték el az alapképzést, akik kezdettől fogva csak főiskolai szintű diplomát akartak szerezni.

Szintén növeli a továbbtanulás esélyét, ha a hallgató már a felsőoktatásba való bekerüléskor is tervezte az MA/MSc képzést. Jelenleg a hallgatók 78,6 százaléka tanul MA/MSc képzésben azok közül akik már az alapképzés elkezdésekor tervezték a továbbtanulást, és mindössze 22 százalék aki nem tervezte előre.¹⁶

Összegzőképp megállapíthatjuk, hogy az alapképzés csak részben tesz eleget a Bologna-folyamat célkitűzéseinek, hiszen míg a kompetenciák fejlesztésére kiemelt figyelmet fordít, addig az idegennyelvi-tudás és a gyakorlatorientáltság fejlesztése a végzett hallgatók szerint nem teljesült.

További megállapításunk, hogy a BA/BSc diploma kevésbé illeszkedik a munkaerőpiac elvárásaihoz, ugyanakkor nagymértékben hasznosítható az MA/MSc képzésben való továbbtanulásban.

Seres Edina & Török Ágnes

A munkáltatók véleménye a pécsi alapidiplomá(sok)ról

A felsőoktatás ma már egyre inkább bekapcsolódik a gazdasági folyamatokba, és a gazdaság is növekvő befolyást gyakorol a felsőoktatási intézményekre. A munkaerő keresletet és kínálatot három tényező befolyásolja: a (potenciális) munkavállalók, a munkaadók és az oktatási intézmények. Amennyiben ezek nem egymásra reflektálva működnek, a kereslet-kínálat egyensúlya felbomlik.¹ Számos kutatás kimutatta, hogy diszkrepancia jött

13 Chi-négyzet = *

14 A felvettek közül 36 főnek 4-es, 35 főnek 5-ös diplomája van, 3-nak pedig 3-as.

15 Chi-négyzet = *

16 Chi-négyzet = ***

1 Dávid János & Holczer Gábor: A munkaerő kereslet és kínálat egyensúlya. Internet http://www.3kconsens.hu/files/David_Holczer_diplomas_eloire.doc?PHPSESSID=8413f195e2715546954bcd15e6ac56e0



létre a munkaerőpiac és a munkaerőt kibocsátó oktatási intézmények között,² így el kell mozdítani a képzési/kibocsátási kínálatot annak érdekében, hogy közeledjen a munkaerő kereslethez.³

Több felmérés is bizonyítja (FIDÉV kutatások, MKIK GVI kutatásai), hogy csökken a diplomások iránti munkaerőpiaci kereslet, illetve nem a végzettségüknek megfelelő munkát végeznek a diplomával rendelkezők, valamint éleződik a verseny a kvalifikált pályakezdők körében.⁴ Természetesen még mindig a diplomás pályakezdők jelentik az álláskeresők csúcsát, ők a legsikeresebbek az elhelyezkedésben, a legmagasabb jövedelmek megszerzésében.

De mi a helyzet az alapidiplomásokkal? Őket még nem ismeri a munkaerőpiac, nem tudja, hogy mit várhat el tőlük, milyen tudással, készségekkel rendelkeznek.

A kutatásról

A kutatás fő célja az volt, hogy megmutassa, milyen elvárásokkal szembesülnek az alapidiplomások a munkaerőpiacra kilépve, s ebből következően milyen követelményeket kell támasztania a felsőoktatási rendszernek, hogy diplomásaik megállják a helyüket a munkaerőpiacon. További célként fogalmazódott meg a munkáltatók ismereteinek, véleményének feltérképezése a bolognai képzési rendszerről. A vizsgálat során olyan munkaadókat kerestünk fel, akik alapidiplomásokat is foglalkoztatnak, így reális képet tudnak alkotni a képzésről és a végzettekről egyaránt. A munkaerőpiac igényeinek, tapasztalatainak felméréséhez interjúkat végeztünk.⁵

A mintavétel során egy 2008–2009-ben folytatott kérdőíves kutatás⁶ azon válaszadóitól indultunk el, akik vállalkoztak arra, hogy egy későbbi kutatásban is részt vennének. Mivel igen kevés potenciális kérdeztünk volt, így a hólabda módszert alkalmazva bővítettük válaszadóink körét. Az így felkeresett alapidiplomával munkát vállalókon keresztül jutottunk el munkaadóikhoz, összesen 12 munkáltatóhoz. Erre a korántsem egyszerű mintavételi eljárásra azért volt szükség, mert csupán néhány olyan alapidiplomás van, aki diplomájával elhelyezkedett a munkaerőpiacon. Ennek több oka is van: egy részük nem tudta a tervezett képzési idő alatt elvégezni alapszakját,⁷ másik részük habár rendelkezik alapidiplomával, nem talált állást, legnagyobb részük pedig továbbtanult mester fokon. A fent leírt mintaválasztás másik oka, hogy a PTE a kutatás idején nem rendelkezett egy

2 Erről lásd bővebben: Galasi Péter & Varga Júlia (2005) *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet; Galasi Péter & Varga Júlia (2006) *Hallgatói létszám és munkaerőpiac*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet; Mártonfi György (2006) Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. *Educatio*, No. 2. pp. 215–231.

3 Employers' Analysis of the Key Challenges Facing Europe's Labour Markets. Internet http://www.ueapme.com/docs/various/2006/061030_employers_analysis_labour_mkts.pdf

4 Erről lásd bővebben: Györgyi Zoltán (2004) Friss diplomás fiatalok a munkaerőpiacon. *Educatio*, No. 1. pp. 163–172.; Berde Éva, Czenky Klára, Györgyi Zoltán, Híves Tamás, Morvay Endre & Szerepi Anna: Diplomával a munkaerőpiacon. Internet. http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi_GYZ.pdf; Furlong, Andy (2003) Sebezhetőség és ifjúsági munkaerőpiac. In: Gábor Kálmán *Sebezhető ifjúság*. Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó.

5 Az interjúk felvételében részt vettek a Pécsi Tudományegyetem Szociológia Tanszékének hallgatói.

6 A kutatás során alapképzésben részt vevő végzős hallgatókat kérdeztünk le. A kutatás részeredményeit lásd: Marton Melinda (2010) Végzős BA/BSc-s hallgatók munkaerőpiaci attitűdjei. *Acta Sociologica* III/1. pp. 23–35.

7 A 2008/2009-es tavaszi félévben a harmad éves (végzős) alapszakos hallgatók száma 2534 fő, ebből a szemeszter végén alapidiplomát szerzett 999 fő. (A PTE Oktatási Igazgatóság közlése alapján.)

munkáltatói listával, mely a végzett hallgatók munkáltatóiból áll, és amelyből valamilyen mintavételi eljárással mintát lehetett volna venni; a végzett hallgatók elérhetőségei pedig – adatvédelmi okokból – nem hozzáférhetők.

Az interjúk során olyan személyeket kerestünk meg, akik beosztásukból adódóan,⁸ tisztában vannak az iskolai végzettség szerinti összetétellel, a jelenlegi vagy várható szakemberigénnyel, minősíteni tudják munkavállalók munkáját. Többségében olyan munkáltatók kerültek be a mintánkba, ahol 100 fő fölötti a munkavállalók száma, valamint csaknem minden munkaadónál az alkalmazottak nagyobb hányada középfokú és felsőfokú végzettségű.

Vélemények a bolognai rendszerről

Interjúalanyaink ismerik a bolognai képzési rendszer alapelveit, a képzési ciklusokat, az alapvető célokat, azonban a rendszerről eltérő véleményeket fogalmaztak meg. Vannak, akik nem látják értelmét felsőoktatásunk átszervezésének, csak értelmetlen, teljesíthetetlen követelményekkel zsúfolt tömegképzésként tekintenek rá. Többen abban reménykednek, hogy vissza fogják állítani a régi rendszert.

„Az alkalmatlan diákok zöme csak a második-harmadik évben rostálódik ki, az értelmesebbek, pedig az értelmetlen két idegen nyelv követelménynek esnek áldozatul, és végül mégsem szerzik meg a diplomát, mire rájönnek, hogy ez csak követelmény, de az intézmények zöme a feltételeket ehhez nem is akarja biztosítani. Így a felsőoktatási források zöme feleslegesen fecsérlődik el. [...] Az elitképzés hiányában pedig már a belföldi minősítési rendszerben is csak a második kategóriás egyetemek közé tartozunk.” – 3. *interjúalany*

Szerintük mivel az alapvető elvek sem valósultak meg, felesleges volt az európai mintához való igazodás. Az új képzési rendszer legnagyobb problémájának az átláthatatlanságot tartják, nem tudják, hogy mit tudnak a különböző képzési szinteket elvégzők, milyen elvárásokat támaszthatnak velük szemben, így legtöbbször egy kategóriába sorolják az alap- és a mesterdiplomásokat,⁹ s ha választani kell, akkor a régi rendszerből ismert diplomást választják.

„Negatívumként talán azt említeném, hogy nem igazán látjuk még, hogy kitől mit is lehet elvárni. [...] Nagy valószínűséggel, ha alap- illetve mesterszakot végzett munkavállalók között kell választanom egy állás kapcsán, akkor a mesterszakot végzett illetőt választanám. Az alapidiplomások helye még nem kristályozódott ki.” – 2. *interjúalany*

A két diploma típus tehát nem különül el a munkáltatók többségének szemében, a munkájukban, az elvárásokban sem tesznek különbséget közöttük. Természetesen olyan munkaadók is vannak – bár ők vannak kevesebben –, akik szerint megfelelő az új képzési rendszer. Legnagyobb erényeként azt emelték ki, hogy hamarabb ki lehet kerülni a munkaerőpiacra.

Úgy vélik, hogy azon elvek, miszerint az alapképzés gyakorlatorientált, képességeket és készségeket fejlesztő és a munkaerőpiacra képez, szinte egyáltalán nem valósultak meg. Továbbra is a képzés elméleti része a hangsúlyosabb, bizonyítja ezt az is, hogy a kérdéseket leginkább az alapidiplomások elméleti tudásával vannak megelégedve. A legnagyobb

⁸ Ügyvezetők, gazdasági, személyzeti és vezetők közül kerültek ki az interjúalanyaink.

⁹ A mesterdiplomások és a régi rendszerben diplomát szerettek egymás szinonimájaként szerepelnek jelen tanulmányban, mivel „igazi” mesterdiplomások még nincsenek, de a képzési szint azonos.



problémaként minden megkérdezett munkaadó a gyakorlati tapasztalatok hiányát jelöli meg, valamint többen úgy tapasztalták, hogy problémák vannak a kommunikációs készségekkel, az önálló munkavégzés, a tanulás képességével, a nyelvtudással és a kreativitással. Ezek azok a készségek, melyeket a felsőoktatási intézményeknek fejleszteni kellene annak érdekében, hogy hallgatóik sikeresebbek legyenek a munkaerőpiacon.

„Az amúgy is szűkös szakmai gyakorlati helyekre nem a szakterület iránt érdeklődőket, hanem a jelentkezési sorrend vagy kapcsolatok alapján szelektált diákokat ajánlanak. Így sem a diák, sem a cég nem profitál ebből a rendszerből.” – 3. *interjúalany*

„...az összefüggések felismerését, az információk összekapcsolását, új szempontok szerinti újra gondolását, a kommunikációs képesség kialakítását gyakorlatilag még a bölcsész, kutató képzéssel foglalkozó intézmények sem tekintik feladatuknak.” – 4. *interjúalany*

„Ja, azokat az egy-két heteseket [az egyetemen kötelező gyakorlatot]? Nem [számítjuk bele a szakmai tapasztalati időbe].” – 8. *interjúalany*

Többen megfogalmazták, hogy a felsőoktatási intézmények nem a munkaerőpiacra képzik a hallgatókat, hanem saját kompetenciáiknak megfelelően alakítják ki a képzési szerkezetet. Megoldási javaslatuk: szorosabb kapcsolatra lenne szükség az oktatási szféra és a munkaerőpiac között, valamint olyan oktatókra lenne szükség, akik minőségi képzésben tudják részesíteni a hallgatókat.

„... az intézmények nem ápolnak megfelelő kapcsolatot a gazdaság szereplőivel, ezért nem alakulnak ki személyes kapcsolatok sem az intézmény, sem a hallgatók szintjén.” – 3. *interjúalany*

A kérdezett munkáltatók nagyobb része együttműködik valamilyen felsőoktatási intézménnyel.¹⁰ Az együttműködések nagyobb része még a régi képzési rendszerben jött létre, tehát nem a bolognai reform hívta életre. Az együttműködést főként a felsőoktatási intézmény igényli, de nem egy esetben a munkaadó számára is hasznos ez a kapcsolat. A munkáltatók gyakran a náluk gyakorlatozókból és az egyetemen általuk tartott előadások, szemináriumok résztvevői közül választják ki új munkatársaikat.

„...több egyetemmel és főiskolával van kapcsolatunk, szakmai gyakorlatosokat is fogadunk minden évben azzal a nem titkolt szándékkal, hogy aki nekünk ez idő alatt megtetszik, megismerjük és bevállaljuk őt azért vagy azonnal – ha lehetőségünk van rá – vagy a későbbiekben, de mindenképpen felvesszük.” – 6. *interjúalany*

Az új képzési rendszer hibáit tehát a munkaadók is felismerik, nagyban hasonló képet alkotnak róla, mint a felsőoktatás kutatói, szakértői.¹¹

Elvárások, tapasztalatok

Mivel igen kevés alapidiplomás lépett ki a munkaerőpiacra, a válaszadó munkáltatóknál maximum néhány fő¹² helyezkedett el, így csak egyes esetekre vonatkoztatott kép alakulhatott ki a munkaadókban, általánosítani kevésbé tudnak.

10 A Pécsi Tudományegyetemen kívül főként fővárosi felsőoktatási intézményekkel állnak kapcsolatban a megkérdezett munkaadók.

11 Erről lásd bővebben: Barakonyi Károly (2004) *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó; Hrubos Ildikó, Szentannai Ágota & Veroszta Zsuzsanna (2003) *A „Bolognai folyamat”. Az Európai Felsőoktatási Térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei*. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó; Polónyi István (2006) *A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás*. In: Bálint Julianna, Polónyi István & Siklós Balázs *A felsőoktatás minősége*. Budapest, PH Felsőoktatási Kutatóintézet; Kertesi Gábor & Köllő János (2006)

Az alapidiplomásokkal szembeni elvárások még nem alakultak ki, a munkaadók legtöbbször magas követelményeket támasztanak. Leginkább a régi rendszerben végzett diplomásokkal szembeni elvárások fogalmazódnak meg. Az a félelem¹³ tehát, hogy a végzettségüknél alacsonyabb szintű munkát találnak az alapidiplomások, jelen kutatás eredményei szerint, nem állja meg a helyét. Természetesen ennek oka egyrészt, hogy még igen kevés alapidiplomást találhatunk a munka világában, másrészt az, hogy a munkáltatók jelenleg még keresik azokat a helyeket, ahol alkalmazni tudják ezt a csoportot.

„Ugyanazt a munkát végzi, amit mi [régiben végzők], de természetesen még bele kell tanulnia, hiszen csak most jött.” – 8. *interjúalany*

„...a mi elvárásaink néhol a régi rendszerű egyetemi végzettséggel járó tudásszintet igénylik a most végzett [alapidiplomás] munkavállalóktól.” – 6. *interjúalany*

A megkérdezettek szerint tehát nincs lényeges különbség az alapidiplomások és a mesterdiplomával rendelkezők között. Mindkét szinten elmondható, hogy nincs gyakorlatuk, szakmai tapasztalatuk, valamint sokszor az alapvető készségek és kompetenciák egy részére is a munkahelyen kell megtanítani őket.¹⁴ A különbséget az alapidiplomások rovására az alábbiak szerint fogalmazhatjuk meg: általánosabb, kevésbé használható tudással, sőt egyesek szerint kevesebb gyakorlattal rendelkeznek, mint a mesterdiplomások. Utóbbi esetben vélhetően a munkatapasztalat hiányára gondolnak a megkérdezettek, hiszen a 3 éves képzés alatt kisebb a valószínűsége annak, hogy valaki munkát vállaljon, s így tapasztalatot szerezzen, valamint a mesterképzés végéig feltehetően több gyakorlati lehetőség áll a hallgatók rendelkezésére, mint az alapszak végzésének időtartamában.

„Az alapidiplomásokról eddigi tapasztalataim azt mutatják, hogy bizonytalanok, sok mindenben megerősítést várnak. [...] Úgy gondolom, hogy használhatóbb tudással rendelkezik [a mesterdiplomás], nem csak általános képe van a szakterületről és elég elhivatott, ha még két évet rászánt a tudás bővítésére.” – 2. *interjúalany*

„A végzettség értéke, és a képzés végén megszerzett elméleti tudás és gyakorlati tapasztalat mértéke [amivel több egy mesterdiplomás].” – 12. *interjúalany*

A különbségek oka leginkább az egyéniségben mutatkozik meg az interjúalanyok szerint, nem a végzettség befolyásolja, hanem a családi háttér, a neveltetés. A felsőoktatási intézmények tehát – kérdeztjeink szerint – igen kevésbé tudják befolyásolni a munkaerőpiacra kilépők munkához való hozzáállását, érdeklődését.

„...nem tudok számottevő különbségeket mondani [az alap- és a mesterdiplomások között] vagy esetleg jellemzőket. Ez szerintem mentalitás és nevelés kérdése inkább, hogy ki hogy áll a munkájához.” – 4. *interjúalany*

A fent említett hiányosságok ellenére általánosságban elégedettek a munkaadók az alapidiplomásokkal. Az elégedettséghez valószínűleg nagyban hozzájárul az a tény, hogy több-

Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*, LIII. évf., pp. 201–225.; Róbert Péter (2004) *Felsőoktatás és munkaerőpiac*. IFM Humán Erőforrás Hátértanulmányok. Budapest, TÁRKI.

12 A megkérdezett munkaadók közül enyél három fő, a többi munkaadónál pedig egy-egy fő alapidiplomás helyezkedett el a kérdés időpontjában.

13 A már említett 2008–2009-es kutatás eredményei szerint a végzős alapképzéses hallgatók tartanak attól, hogy nem találnak a végzettségüknek megfelelő munkát. Erről lásd bővebben: Marton Melinda (2009) Alapidiplomával a munka világába? *Educatio*, No. 3. pp. 398–403.

14 Erre a feladatra nincs külön alkalmazott a munkáltatóknál, így a hasznos munkaidőből kell időt szakítani a betanításra.



ségben kapcsolatokon keresztül, illetve az egyetemről érkező gyakornokok közül választják ki munkavállalóikat a kérdezettek, s jóval kevésbé jellemző az álláshirdetések feladása.

„...a felsőoktatás színvonalának leromlása valóban oda vezetett, hogy általában rosszabb kép alakult ki a végzősök tudásszintjéről, mint amivel tényleg rendelkeznek [...] egy felkészült, dolgozni akaró pályakezdő legalább annyi előnyös és hátrányos tulajdonsággal bír, mint egy beidegződésekkel terhelt gyakorlatot szerzett munkavállaló, csak más-más ponton jelennek meg ezek az előnyök és hátrányok.” – 3. *interjúalany*

Következtetések

Úgy tűnik tehát, hogy az alapdiploma nem a legjobb belépő a munkaerőpiacra. Mutatja ezt egyrészt az a tény, hogy a munkaerőpiacon elhelyezkedett alapdiplomásokat keresve, relatív sok olyan személyt találtunk, akik nem találtak munkát a diploma megszerzését követő csaknem egy évben.¹⁵

Egyértelműen kiderült az interjúkból az is, hogy nem tudják a munkaadók, hogy mit várhatnak el az alapdiplomásoktól, nem vagy csak elvétve ismerik a képzésüket. A felsőoktatási rendszerekkel való együttműködés szinte kizárólag a gyakorlati hely biztosításában merül ki, azonban ahhoz, hogy a munkáltatók alkalmazni tudják és akarják az alapdiplomásokat, sokkal szorosabb együttműködésnek kell kialakulnia a két szféra között, mely az egyes szakmai szervezetek közreműködésével érhető el. Valamint azzal, hogy a felsőoktatási intézmények egyéb módon (pl. szórólapok) is tájékoztatják a munkaadókat az alapdiplomás képzések tartalmáról, az ott elsajátítható kompetenciákról.¹⁶ Az egyetemről kilépő munkavállalók munkaerőpiaci esélyeit növelné, ha a képzések tartalmának kialakításában mindkét szereplő részt venne.

A munkaadók által elvárt készségek, képességek kialakításának és fejlesztésének hiánya szintén a felsőoktatás, és persze a közoktatás felelősségi körébe sorolható. A szakmai gyakorlatok lényeges szerepet játszanak a munkaadók által elvárt készségek fejlesztésében, így a gyakorlati képzési idő növelésével pozitív eredmények elérésére van kilátás a képességfejlesztés területén is. Bár meg kell jegyezni, hogy az elvárások magasabb szintűek, esetenként a mesterdiplomások szintjének felelnek meg.

Azon cél elérése érdekében, hogy az alapdiplomások be tudjanak illeszkedni a munkaerőpiacra, munkaerőpiaci felméréseket szükséges végezni. Ezek a vizsgálatok rámutathatnak a képzések esetleges gyengeségeire, hiányosságaira, szerepük lehet a képzési szerkezet átalakításában, az egyes képzéseken résztvevők számának befolyásolásában, s nem utolsósorban a fiatalok szakmaválasztásában. Szükséges, hogy a munkaerőpiac igényei megjelenjenek a képzések tartalmában, hiszen ez növeli a végzett hallgatók munkaerőpiaci elhelyezkedési esélyeit. Természetesen mindezen pozitív változások eléréséhez szükséges, hogy a munkaadók tájékozódjanak a képzések tartalmáról, s ezáltal nyitottabbá váljanak az új felsőoktatási rendszerre és az új diploma típusokra.

Marton Melinda

¹⁵ A megkeresett 87 alapdiplomásból 38-an válaszoltak – azt kértem, hogy azok válaszoljanak, akik nem folytatták mester fokon tanulmányaikat –, utóbbiak közül 17 fő dolgozik (öt fő nem a végzettségének megfelelő munkát végez), nyolcan mesterképzésben folytatják tanulmányaikat, 13-an pedig a kérdezés időpontjában munkanélküliek voltak. A 17 dolgozó alapdiplomás munkaadói közül 12 fő vállalta az interjút.

¹⁶ Ilyen program Németországban már évekkel ezelőtt létezett, a Bachelor Welcome.

SZEMLE

A FELSŐOKTATÁS ÉS A MUNKAERŐPIAC ÖSSZEFÜGGÉSEI

A rendszerváltások után a kelet-közép-európai államokban az oktatás és a munka világa közötti kapcsolat kiszámíthatatlanabbá vált, az átmenet időszakában egy végzettség megszerzése már nem biztosította feltétlenül az annak megfelelő munkaerőpiaci elhelyezkedést. Az egyes kelet-közép-európai országok a felsőoktatás '90-es évekbeli új alapokra helyezése mellett napjainkra már a nyugat-európaiakhoz hasonló problémákkal, a tömegesedéssel és az európai felsőoktatás strukturális egységesevé érdeklődésében bevezetett bolognai reform következményeivel küzdenek; a diplomás munkanélküliség utóbbi évekbeli növekedése a felsőoktatás társadalomban betöltött szerepének, az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolatának kérdését ismételtelen felveti.

Ulrich Teichler *Felsőoktatás és a munka világa (Higher Education and the World of Work)* című könyve a felsőoktatás és munkaerőpiac között fennálló bonyolult összefüggésrendszert próbálja körüljárni, korábbi kutatási eredmények alapján a munka világához fűződő különböző vonatkozásokra igyekszik rávilágítani. A kötet a neves oktatáskutató húsz, korábban (1980 és 2007 között) megjelent – önálló és társszerzős – tanulmányát, valamint egy, a jelen kötet számára készült írását tartalmazza. A könyv témák szerint négy részre tagolódik: az első az oktatás és munkaerőpiac általános összefüggéseit; a második a lehetséges megközelítési módokat, vizsgálati dimenziókat, kutatási eredményeket összegzi; a harmadik pályakövetéses vizsgálatokra, ezek módszertanára és eredményeire fókuszál; míg a negyedik a bolognai folyamat egyes vonatkozásait tárgyalja.

A tanulmányok többnyire nyugat-európai, japán vagy egyesült államokbeli példákön és kutatási eredményeken keresztül mutatják be a felső-

oktatás és a munka világának lehetséges kapcsolatait, Magyarország és a szomszédos országok csupán néhány összehasonlítás erejéig kerülnek szóba. A szerző kiindulópontja, hogy a felsőoktatás és a munkaerőpiac viszonya az oktatási expanzióval vált problematikusává, amely alapvetően átalakította a felsőoktatás státusát és befolyásolta a végzősök elhelyezkedési lehetőségeit. Míg Kelet-Közép-Európában a felsőoktatás tömegesedése csupán a rendszerváltások után teljesedett ki, addig az Egyesült Államokban (*Higher Education and the World of Work: A Personal View of Continuity and Change of Issues*) a felsőoktatásról szóló diskurzusban már az '50-es évek végén megjelent az expanzió témája, ekkor még pozitív színezetben, hiszen a gyors technikai fejlődés következtében a gazdasági fejlődéshez elengedhetetlennek tartották a magasan képzett munkaerőt. A nagyszámú végzős alkalmazhatóságának problémája, a felsőoktatási piacon történő „túlermelés” az 1973-as olajválság idején vetődött fel először, és az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában is ekkor vált kutatási témává az, hogy milyen folyamatokat indít el a felsőoktatás tömegessé válása.

A kötet első részébe beavagoltott három, 2000-ben (*Education and Employment*), 1992-ben (*Occupational Structures and Higher Education*), valamint 1998-ban (*Higher Education and the World of Work: Changing Conditions and Challenges*) született írás a felsőoktatás és a munka világa közötti összefüggéseket tárgyalja: a felsőoktatás társadalomban betöltött szerepének változásait, a tömegesedés kapcsán kialakult vitákat, a felsőoktatás és a munka világa közötti átmenetet. Emellett rámutat a témában folyó kutatások problémáira: arra, hogy nincs szisztematikus tudás a felsőoktatás és a munka világának kapcsolatáról, hiányoznak a rendszeres kutatások, a nemzetközi, összehasonlítható adatok.



A második részben összegző és módszertani jellegű tanulmányok mellett a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti meg nem felelés következményeit vizsgáló írások kaptak helyet, melyek definíciós és módszertani problémákon túl olyan gyakorlati kérdésekkel is foglalkoznak, mint például a „megfelelő” elhelyezkedés kérdése, a megszerzett tudás hasznosítása vagy a munkaadók végzősökkal szembeni elvárásai.

Teichler a témában készülő kutatások több problémájára is felhívja a figyelmet (*“Appropriate Employment and “Utilization of Knowledge” 1998*): egyrészt arra, hogy a „megfelelő” elhelyezkedés megítélése módszertani döntésektől, definícióktól függ, másrészt pedig arra is, hogy a társadalomban történő változásokat – például azt, hogy a munkahellyel kapcsolatos elvárások megváltoztak, az érdekes, önállóan végezhető munka felértékelődött, és a fiatalok még az alacsonyabb státust is hajlandóak elfogadni, ha a feladat érdekesnek, képességeikhez mértén komplexnek bizonyul – szükséges bevonni az adatok értelmezésébe.

A felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolat azonban nem egyirányú, azaz nem csupán a munkaerőpiac „elvárásai” hatnak a felsőoktatásra, hanem – a már hivatkozott 1998-as tanulmány megállapításai szerint – a végzősök, a munkavállalók kínálata is befolyásolja a munkaerőpiaci követelményeket. Így például annak ellenére, hogy a munkavállalók gyakran úgy vélik, hogy a munkájukhoz nem szükséges felsőfokú végzettség, a jobb teljesítmény reményében a munkaadók mégis a magasabb végzettségűeket preferálják. Korábbi, nyugat-európai (brit és német) kutatási eredmények (*Employers’ Expectations and Recruitment Criteria, 1988*) is a munkaadói és a munkavállalói oldal közötti kölcsönhatást támasztják alá: a végzősök nagy száma változtat a munkaadók elvárásain.

A kölcsönhatás mellett a felsőoktatás és a munka világa közötti kapcsolatot vizsgálva felmerül az a kérdés is, hogy összhangba lehet-e egyáltalán hozni a két területet. Teichler szerint (*Responses by Higher Education Institutions to Challenges of the World of Work, 1996*) a tudomány és a munka világa közötti feszültség többek közt abból adódik, hogy a tudományos világban a tudás önmagában is érték, melyhez nem szükséges a munkaerőpiac igényeinek figyelembevétele, ugyanakkor a felsőoktatás tömegesedése következtében erős

a nyomás erre. Nehéz azonban választ adni arra, hogy mit jelent, hogyan mérhető a „munkaerőpiac igényeinek való megfelelés”, melyek azok a készségek és tudások, melyek garantálják a végzősök sikerességét.

Teichler rámutat arra, hogy a képzések közül az egyetemi képzés az, amely legkevésbé irányul a munkavállaláskor szükséges készségek (*occupational tasks*) elsajátítására: egyrészt azért, mert szerinte az egyetemi oktatás célja a kritikai és innovatív készségek fejlesztése/erősítése kellene legyen, hiszen az egyetemi képzés hagyományosan elitképzés, mely a jövő vezetőit termeli ki, akik nem csak végrehajtásra, hanem a feladatok kreatív kezelésére is képesek; másrészt pedig azért, mert minél több kognitív készség szükséges egy pozíció betöltéséhez, annál nehezebb a szükséges tudást meghatározni, majd egy önálló képzés kereteibe integrálni.

Továbbá a felsőoktatás és a munka világa közötti összefüggések általános szintjéről, a kötet harmadik részének hat tanulmánya pályakövetéses vizsgálatok eredményeit ismerteti. Az – esetenként már egy-két évtizedes – kutatási eredmények részletes taglalása mellett Teichler ebben a részben is felhívja a figyelmet a témában készült korábbi kutatások problematikus pontjaira, az adatelemzés korlátaira (*Graduate Employment and Work in Europe – Concepts and Findings of the CHEERS study, 2007*). Így például a nemzetközi összehasonlító kutatások során figyelmen kívül hagyott országspecifikus körülményekre, vagy arra, hogy összefüggések alapos vizsgálatára sok esetben azért nincs lehetőség, mivel a nagy, több száz főre kiterjedő kutatásokban többnyire kevés olyan vizsgálati kérdés szerepel, melyek elemzése a mélyebb összefüggésekre rávilágíthatna, ellenben a nagyobb részletességű kutatások jellemzően csupán egy-egy felsőoktatási intézmény volt hallgatóira vonatkoznak, így az eredmények nem általánosíthatóak. Emellett problémaként jelentkezik az is, hogy a volt hallgatókat az egyetem befejezése után túl hamar, a végzést követő 6–12 hónapban keresik meg, egy olyan szakaszban, amikor még nem lehet érdemi információhoz jutni a karrieréről. Teichler arra is rámutat (*Graduate Employment and Work in Selected European Countries, 2000*), hogy a kutatások azon jellemző kiindulópontja, mely szerint a diplomások számának növekedése a nem „megfelelően” elhelyezkedők számának növekedésé-

hez vezetett, nem számol annak lehetőségével, hogy az elmúlt években nőtt a magasabb intellektuális tevékenységet igénylő pozíciók száma.

A bolognai folyamattal és következményeivel foglalkozó negyedik rész négy írásának lényeges felvetése a bolognai folyamat egyik prioritásként szereplő mobilitás előnyeinek (pl. nyelvtudás, szakmai tapasztalat, tapasztalatszerzés) tárgyalása. A Teichler által összegzett kutatások (*International Mobility of Students and Early Career, 2007*) tapasztalatai szerint az álláskeresésben 4–5 évvel az egyetem befejezése után nem mutatkozik eltérés azok között, akik részt vettek, és azok között, akik nem vettek részt mobilitási programban. A frissdiplomások véleménye szerint a mobilitásnak csökkent a jelentősége az elhelyezkedésben, ezzel szemben a munkaadók 2006-ban még azt nyilatkozták, hogy felelősségteljesebb feladatot tudnak ellátni azok, akik vettek már részt mobilitási programban, és úgy látták, hogy ha a karrier kezdetén nem is, de később megtérül a mobilitásba való befektetés.

A felsőoktatás társadalomban betöltött szerepének kérdése a 21., záró fejezetben (*Professionally Relevant Academic Learning, 2008*) bukkan fel az intézmények képzéseinek orientációja, a képzések tartalma kapcsán. Teichler megjegyzi, annak ellenére, hogy a bolognai folyamatnak nem explicit célja, hogy a végzősök munkaerőpiaci elhelyezkedését elősegítse, csupán az, hogy a képzések szakmai relevanciájára felhívja a figyelmet, a vizsgált felsőoktatási aktorok körében a bolognai reform mégis összekapcsolódik az „alkalmazhatósági vitával” (*employability debate*), mely a szakok/képzések munkaerőpiaci orientációjának fontosságát hangsúlyozza. A tanulmány szerint ugyanakkor a már említett pályakövetéses vizsgálatok népszerűsége az intézmények körében a képzésszervezés megalapozása, a végzősök munkaerőpiaci helyzetének megismerése céljából nőtt meg.

A többéves kutatási tevékenység eredményeinek összegzése, az egyes témákhoz kapcsolódó elméleti áttekintés és az alkalmazott megközelítési módok sokfélesége egyértelműen a kötet előnyére válnak. Azonban az elemzések nyugat-európai, egyesült államokbeli, sokszor többéves/-évtizedes kutatások eredményeit mutatják be, a kelet-közép-európai országok említése, a régióról szóló információk megjelenése esetleges. A magyarországi közönség körében a tanulmányok

így főként a módszertani vonatkozásokat tekintve tarthatnak számot érdeklődésre, és hasznos kiindulópontot szolgáltathatnak azok számára, akik a felsőoktatás és a munkaerőpiac összefüggéseiről készült kutatások eredményeibe kívánnak betekinteni.

(Teichler, Ulrich: *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Sense Publishers, 2009, Rotterdam/Taipei. 308 p.*)

Petres Andrea



TUDÁS ÉS RUGALMASSÁG – A DIPLOMÁS FOGLALKOZTATÁS EURÓPAI ESÉLYEI

A REFLEX-Projektet 16 ország (Ausztria, Belgium, Cseh Köztársaság, Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Hollandia, Japán, Németország, Olaszország, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svájc, Svédország) részvételével indították uniós keretek között, a projekt koordinátora a Maastrichti Egyetem Oktatási és Munkaerőpiaci Kutatóközpontja volt.

A projekt három nagyobb részből állt: a) országtanulmányokat készítettek, kiemelve az egyes országok azon strukturális és intézményi tényezőit, melyek meghatározzák a felsőoktatás és a munka világának kapcsolatát; b) kvalitatív vizsgálatot folytattak a diplomások kompetenciáiról a tudástársadalomban és c) kérdőíves kutatást végeztek a diplomások körében. Az első két rész beszámolója külön tanulmány formájában jelent meg. A kérdőíves vizsgálat eredményeit a most ismertetett tanulmány (*REFLEX-Projekt, a rugalmas szakember a tudástársadalomban*) közli, az elemzések 13 európai országból beérkezett adatok alapján készültek (Japán, Portugália és Svédország adatai hiányoznak).

Az empirikus bázist mintegy 70 ezer fő megkeresésével, országonként reprezentatív mintán végzett survey adja. A mintavételi egység az 1999/2000 tanévben ISCED 5A szinten végzett diplomás személy volt. A felvételt öt évvel a végzettség megszerzése után, 2005-ben folytatták le, a tanulmány 2007-ben jelent meg.



A kutatás célja az volt, hogy felmérje, a felsőoktatási intézmények milyen mértékben képesek a követelményeknek megfelelő kompetenciákkal felvértezni hallgatóikat, mennyiben hatnak a vállalatok és szervezetek igényei a követelményekre, valamint mit érzékelnek ebből a diplomások.

A tanulmány egyes fejezetei tematikusan foglalkoznak olyan kérdésekkel, mint a szakmaiság a tudástársadalomban, a diplomások szakmai munkája, kihívások a munkahelyi környezetben, a tudástársadalom kihívásai, a diplomások helye a társadalomban, az emberi tőke mozgósítása, a felsőoktatás és a diplomások elhelyezkedésének nemzetközi kérdései, valamint nyertesek és vesztesek.

A szakmaisággal szemben támasztott követelmények feltárása során három fő trend látszik kibontakozni. Elsőként az oktatás és így a felsőoktatás egyre növekvő súlya és időtartama az egyéni életpálya során. Másodszorban a munkaerőpiaci folyamatok változékonysága, harmadikként pedig a globalizáció és nemzetköziség jelentőségének növekedése.

E három trend új kompetenciákat követel meg a fiataloktól. Hagyományos követelménynek mondható a szakmaiság, a szakértővé válás egy adott területen; emellett a végzeteknek elég rugalmasság is kell válniuk ahhoz, hogy a karrierjük egészére nézve biztosíthassák a megfelelő foglalkoztatottságot. Részben külső követelményként az Európai Unió Lisszaboni stratégiája célul tűzte ki a gazdaság innovatív energiáinak erősítését a humán tőke optimálisabb kihasználásával. A kompetenciák a következő területekre csoportosíthatók: szakmai gyakorlat, funkcionális rugalmasság, innováció, tudásmenedzsment, emberi erőforrások mobilizálása, és nemzetközi orientáció.

A felmérés eredményei szerint a követelmények többé-kevésbé általánosan megvannak az egyes országokban, Franciaországban erős többlet mutatkozik e területeken. A dolog kétarcúságát jól mutatja azonban, hogy szintén ebben az országban (valamint Olaszországban és Észtországban) magas azok aránya, akik a kompetenciák hiányáról számoltak be.

A nagy presztízsű intézmények végzettjei magasabb kompetenciákról számoltak be. Az egykori hallgatók többsége úgy nyilatkozott, hogy a képzési program során elsajátította azokat a készségeket, melyek az elhelyezkedéshez szükségesek

voltak (rövid távú cél), valamint képessé váltak újabb készségek elsajátítására, így karrierjük fejlesztésére (hosszú távú cél). Ezt a képet árnyalja, hogy a diplomások 15–20 százaléka, elsősorban az Egyesült Királyságban, Németországban és Olaszországban, saját bevallása szerint e célokat nem tudta hiánytalanul megvalósítani.

A diplomások többsége szerint a képzésük elsősorban a tanulási készséget erősítette, a munkakörnyezet kihívásaira azonban nem megfelelően készít fel; utóbbit nem az oktatás, hanem a konkrét munkatapasztalat segíti.

A diplomások többsége sikeresen helyezkedett el valamilyen felsőfokú képzettséghez kötött pozícióban. A fizetésekben még a vásárlóerő-paritás kiszűrése után is jelentős eltérések mutatkoznak országok szerint. A német, svéd és svájci diplomások keresnek a legtöbbit; a férfiak és a mesterszakon végzetek többet keresnek az átlagnál – elsősorban a mérnöki, jogi és gazdasági területről érkezettek. A kompetenciák magas szintje és az emberi tőke mobilizálásának képessége növeli a keresetet, míg az oktatás sajátosságainak és a munkatapasztalatoknak nincsen ilyen hatása.

A szerzők számos bizonyítékát találták annak, hogy az intézmények által termelt humán tőkét a munkaerőpiac valóban felhasználja. Egyrészt a diplomások munkanélküliségi rátája alacsonyabb az átlagosnál, másrészt a tudásuk és képességeik megfelelően hasznosulnak: mindössze a diplomások negyede érzi kompetenciáinak nem megfelelő használatát. Deficitet elsősorban a bölcsész végzettségűek, a dél-európai országok lakói mutatnak. A szerzők kiemelik az Egyesült Királyságot mint különösen veszélyeztetett országot. Nemek szerinti bontásban érdekes jelenség, hogy míg a nők munkanélküliségi kockázata általánosan magasabb, azonban ha el tudnak helyezkedni, képességeik, kompetenciáik nagyobb hányadát használják fel.

Azok a diplomások, akiknek magas az emberi erőforrások mobilizálásának képessége, valamint már a képzés ideje alatt szereztek – szakmai vagy bármilyen más – munkatapasztalatot, könnyebben helyezkednek el. Mind munkahelyet, mind képességeiknek megfelelő állást nagyobb valószínűséggel találnak azok, aki inkább gyakorlatorientált képzésben vettek részt.

A szakmák csoportosítására a szerzők saját tipológiát dolgoztak ki. Öt különböző területet határoltak le: gazdasági és társadalomtudományok

(pszichológusok, üzleti végzettségek; 29 százalék), technológiai és műszaki szakemberek (mérnökök; 20 százalék), „fél-professzionális” (tanárok és ápolók; 20 százalék) és klasszikus foglalkozások (orvosok; 9 százalék), valamint menedzserek (8 százalék). A diplomások 13 százaléka nem volt besorolható e kategóriákba, nem szakmai területen dolgoztak (hivatalnokok).

A nemi elkülönülés erősnek mutatkozott: a fél-professzionális, gazdasági-szociális és a klasszikus területeken felülreprezentáltak a nők, a többi területen súlyuk kisebb. További megállapítás, hogy a fél-professzionális területen dolgozók inkább dolgoznak részmunkaidőben, és a klasszikus területen dolgozókkal együtt többnyire határozott idejű munkaviszonyuk van.

A kutatás eredményei alapján kétségbe vonható az a sztereotípiá, miszerint a friss diplomások már a végzést követően autonóm, magasan specializált, szakmai tapasztalattal rendelkező szakemberek lennének. A felvétel megerősítette, hogy a diplomaszerezés önmagában nem jelent szakemberré válást, ehhez a képzésen felül többéves gyakorlat és tapasztalat lenne szükséges (a válaszadók átlagosan 3 évet jelöltek meg).

A klasszikus diplomás szakemberek túlnyomó többsége (80 százalék felett) jelezte, hogy a képzés, amiben részt vett, és a terület, ahol dolgozik, megfelelően fedi egymást. Ezzel szemben a fél-professzionális területen a szakemberek fele, technológiai-műszaki területen egynegyede, gazdasági-társadalomtudományi és menedzséri területen csupán egyötöde találta a képzéssel megegyezőnek foglalkozását.

A munkával kapcsolatos célkitűzések (orientáció) szempontjából jelentős eltérések mutatkoznak az egyes területek között. A fél-professzionális területen dolgozók számára kiemelkedően fontos a munkahely biztonsága, emellett a munka és családi élet összeegyeztethetősége, valamint olyan tevékenységek végzése, amelyek a társadalom, a közösség többi tagjának is hasznosak lehetnek. A másik végletet a menedzserek alkotják, akik elsősorban a kihívásokat, az önmegvalósítást, valamint a magas jövedelmet és státust keresik egy-egy munkahelyen. Az elégedettség legfontosabb forrása minden területen az autonóm munkavégzés lehetősége, ez alól a klasszikus terület képez kivételt, itt a tudományos jártasság és a képességek a legfontosabbak.

A klasszikus területre jellemző leginkább a társadalmi reprodukció. Jellemzően valamelyik szülő ugyanazon a területen szerzett diplomát, a végzetek már középiskolai éveiket is magas presztízsű iskolákban töltötték, körükből kerül ki a legtöbb második szintű diplomás, valamint doktori minősítés is. A keresetük is kiemelkedik a többi terület közül. E területhez közel hasonló jellemzőkkel bír a menedzserek csoportja is.

A klasszikus területen végzetek jellemezték képzésüket leggyakrabban igényesnek, számonkérőnek, és magas presztízsűnek, abban a tekintetben is, hogy a munkaadók elfogadják a diploma „tartalmát”. Másrészt azonban ezek a programok nyújtották a legszűkebb, specializált tudást.

A munkaerőpiaci rugalmasság két oldalról közelíthető meg. Egyrészt bizonytalanságot, kiszámíthatatlan foglalkoztatottságot eredményez, rontja a diplomások alkupozicióit, másrészt előlépést is eredményezhet.

A diplomások jelentős része határozott munkaidejű foglalkoztatásba kezdett a végzettség megszerzését követően, öt év elteltével többségük munkaszerződése már határozatlan időre szól. Az önfoglalkoztatás aránya alacsony, hozzávetőleg 10 százalék. Az egészségügy, illetve a szigorúan vett tudományos, valamint a mesterképzésből érkezettek esetén nagyobb a határozott munkaszerződés valószínűsége, míg alacsony a számítástechnikai, termelési végzettségek, általánosságban a gyakorlati képzésekből kikerülők esetén.

Munkahelyi mobilitás csak korlátozott mértékben figyelhető meg, a diplomások egyharmada nem váltott munkahelyet az eltelt öt év során, akik váltottak, azok fele is csak egyszer. Elsősorban a brit és a spanyol diplomások számítanak mobilnak, a német, cseh és francia diplomások a legkevésbé. Területek szerint a bölcsészek és az egészségügyi szakterületen dolgozók a legmobilabbak, a mérnökök a legkevésbé.

Pozitív, hogy a munkába állás gyorsan végbe megy, még a leginkább mobilak (akik egy-nél többször váltottak munkahelyet) sem válnak munkanélkülivé, csak az összes diplomás tizede volt a vizsgált időszakban munkanélküli. Az esetek többségében a váltás szektoron belül, jórészt a korábbival azonos területre történt.

Összességében a mobil diplomások közel harmada jelentett hiányosságokat, de közel azonos



hányadban voltak azok, akik szerint megfelelő kompetenciákkal rendelkeznek. A diplomások a képzés erősségét jelezték olyan kompetenciák esetén, mint szakképzettség, analitikus gondolkodás, tanulási készség, míg a képzés gyenge pontjait a nyelvi és tárgyalási hiányosságok jelentették.

A kérdőívben a szervezeten belüli innováció meglétére, valamint a kérdezett ebben játszott szerepére is rákérdeztek. Más kutatásokkal összhangban olyan szervezetek esetén találtak magas szintű innovációt, melyek erős versenykörnyezetben, nemzetközi környezetben működnek. Az innováció mértéke a szervezet méretével arányosan növekszik, elsősorban a telekommunikációs és szállítási, valamint a termelési szektorokban.

Az állami, költségvetési szervezetek esetében egyetlen területként a módszertani, tudományos tevékenységek esetében volt megfigyelhető jelentős innovációs tevékenység, elsősorban az oktatás területein.

Önmagában az, hogy a diplomás olyan szervezetben dolgozik, mely nagymértékben adaptálja az innovatív eljárásokat, nem jelenti azt, hogy személyesen is részt vesz ebben a tevékenységben. A kutatás alapján a megkérdezettek elsősorban a tudományos innovációkban kapnak szerepet, és sokkal kisebb mértékben valamely technológiát érintő fejlesztésben.

A cseh, észt, finn norvég diplomások körében magasabb az innovációban részt vevők aránya, míg ez az arány alacsony a német, spanyol, és svéd diplomások esetén. Az innovációs tevékenységben játszott szerep valószínűbb, ha a képzés színvonalasnak, magas presztízsűnek számított, széleskörű volt, magas önállóságot, szabad programválasztást nyújtott, előtérbe helyezte a kutatásokat, a csoportos munkát.

A kompetenciák tekintetében az innovációk létrehozásában játszott szerephez olyan készségek voltak szükségesek, mint a jó prezentációs készség, új ötletek és megoldások, nyitottság, mások mozgósítására való képesség, analitikus gondolkodás, tanítási képesség gyors tanulás.

A kutatás alapján úgy tűnik, hogy a diplomások megfelelően mozgósítják saját erőforrásaikat, alacsony azoknak az aránya, akik úgy érzik, hogy képességeik „alulhasznosítottak”. Magas azok aránya, akik munkán kívül más tevékenységeket is végeznek, családjuk van, képzésben, vagy valamely civil szervezet munkájában vesznek részt.

A kutatás a nemzetköziség vizsgálatára is kiterjedt. A kérdezettek négy százaléka más országban született, mint ahol a végzettségét megszerzte (kétszer ennyi azok aránya, akiknek a szülei más ország szülöttei). Ez a kép változatos az egyes országokat nézve, a külföldiek aránya tíz százalékos körüli az Egyesült Királyság és Svájc felsőoktatásában, míg Belgiumban, Olaszországban, Spanyolországban, továbbá a vizsgált új uniós tagállamokban ez az arány két százalékos alatti.

Az összes megkérdezett negyede töltött valamennyi időt külföldön. A végzettség megszerzése után a diplomások hét százaléka tett részt valamilyen külföldi képzésben, melynek átlagos időtartama négy hónap volt, 16 százalékos vállalt a diploma megszerzése után külföldön munkát, átlagosan 11 hónapig. A munkavállalás legfőbb célországai Németország, az Egyesült Királyság, Svájc és az Egyesült Államok.

A külföldön tett hosszabb rövidebb kitérő egyértelműen csökkent a munkanélküliség kockázatát; a külföldi tapasztalat könnyebbé teszi mind az elhelyezkedést, mind a munkahelyváltást. Hogy a külföldi tartózkodás szélesebb látókört alakít ki, igazolja, hogy azok a hallgatók, akik rendelkeznek külföldi tapasztalattal, ugyanannyi vagy kevesebb tanulással jobb eredményeket értek el. Ezt a képet árnyalja azonban, hogy a mobil hallgatók nagy része olyan családból származik, ahol legalább az egyik szülő felsőfokú végzettségű.

A mobilitás nyerteseinek és veszteseinek meghatározása történhet objektív és szubjektív kritériumok mentén. Objektív tényezők a biztos állás megléte, fizetés mértéke, valamint, hogy egyezik-e a képzettség szintje és területe a betöltött állásával. A szubjektív tényezők az elégedettség és a munkavállaló értékeinek megfelelő munkahely.

A szerzők az objektív kritériumok négyes osztályozását használják. Eszerint sikeres az, aki mind horizontálisan (képzettségnek megfelelő területen), mind vertikálisan (képzettségnek megfelelő szinten) „megfelelő” helyen dolgozik. Ebben a felosztásban sikeresnek tekinthető a kérdezettek háromnegyede, míg vertikálisan tizedük, horizontálisan minden tizenkettedik „tévés” pozícióban dolgozik. Mindössze hat százalékos azok aránya, akik egyetlen szempontból sem a megfelelő helyen dolgoznak. A brit és spanyol diplomások körében legnagyobb a „tévés” pozí-

cióban dolgozók aránya, a déli országokban legmagasabb a munkanélküliség.

Elsősorban a bölcsész, a társadalomtudományi és a természettudományos területeken jellemző a horizontális eltérés. A sikerességet elsősorban meghatározó tényezők a szakmailag releváns munkatapasztalat, a szakmai orientációval bíró képzési struktúra. A vertikális sikertelenség előfordulását csökkenti a széles szociális kapcsolatrendszer megléte, a jobb tanulmányi eredmény.

A sikeresség szubjektív indikátorát a szerzők a munkával kapcsolatos értékeken végzett faktoranalízissel nyert dimenziók mentén vizsgálták. Három jól lehatárolható orientáció figyelhető meg, ezek a karrier/státusz, a szakmaiság/innováció és a szociális irányultság. A kérdezettek túlnyomó többsége az innovatív dimenzió értékeit tartotta fontosnak. Jelentős a különbség a nemek között: a férfiak inkább a karrierszempontokat, míg a nők a szociális és szakmai dimenziót tartják fontosabbnak.

A megkérdezettek kétharmada összességében elégedett a munkahelyével, ezt növeli a szakmai értelemben vett nyertes pozíció. Általánosságban az elégedettséget a szakmai, valamint a szociális dimenzió határozza meg, amit úgy is értékelhetünk, hogy a karrierszempontok, a törekvés előtérbe kerülése mindig az adott helyzettel való relatív elégedetlenséget eredményez.

A szakmai és szociális értékek megvalósítása fontosabbnak tűnik a magasabb jövedelmi helyzetű országokban, ezzel párhuzamosan a megfelelő bérezés az alacsonyabb jövedelmű országokban fontosabb, míg a karrierszempontok minden országban kitüntetett szerepet játszanak. A végzettségi szint és a nem megfelelő munkahely közötti eltérés növeli az elégedetlenséget.

A szerzők javaslatokat is megfogalmaznak a felsőoktatás szereplői számára. Az Európai Bizottság feladata szerintük, hogy a felsőoktatás tovább haladjon a nemzetközivé (európaivá) válás felé, ez kiemelten fontos a globalizáció tendenciái közepette. Ezt a célt a nemzetközi csereprogramok és kifejezetten a nyelvtanulás támogatásával lehet elérni.

A nemzeti kormányzatok feladata a tudományos és szakmai képzési orientációk erősítése; a szakmailag releváns gyakorlati programok és munkavégzés ösztönzése még az oktatás keretei között. Biztosítani kell a munkahelyek közötti zavartalan és gyors átállást, azaz lehetőleg kerül-

ni kell a munkanélküli periódusokat. Emellett, részben épp a munkanélküliség alternatívájaként, erősíteni kellene a részmunkaidős foglalkoztatási formákat.

A munkaadóknak fel kell ismerniük, hogy munkaerő-állományuk jelentős része kihasználatlan tudás- és kapcsolati tőkével rendelkezik, nem elégséges a minőség hagyományos jeleire figyelniük a diplomás szakemberek alkalmazásakor, ehelyett a tudás és kompetenciák közvetlenebb jellemzése szükséges.

A felsőoktatási intézményeknek erősíteniük kell a számonkérés módszereit, elsősorban a kreativitást serkentő feladatokkal, úgymint prezentációk, feladatsorok alkalmazása szemben a feleletválasztós tesztekkel. Emellett hangsúlyt kell fektetniük a szakmai gyakorlatokra, elsősorban a képzést érintő területeken, valamint nemzetközi környezetben, illetve éles munkahelyzetekben.

A hallgatóknak a már elhangzottakkal összhangban érdemes olyan környezetet keresniük, ahol megfelelő szakmai tapasztalatokra tehetnek szert, valamint fontos kapcsolatokat építeniük és ápolniuk.

A szerzők reménye szerint felmérésüket rendszeressé tehetik, valamint bővíthetik a részt vevő országok körét. Így hosszabb távon is figyelemmel lehet kísérni a diplomások életútját, fel lehet készíteni az újabb nemzedéket a változásokra.

(Allen, Jim & van der Velden, Robert [eds]: *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project. Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University, 2010. 286 p.*)

Horváth Ákos



ÚJ SZEMLÉLET A FELSŐOKTATÁSBAN – MÓDSZEREK A FOGLALKOZTATHATÓSÁG FEJLESZTÉSÉRE

Világviszonylatban nagy kihívás a tömegessé vált felsőoktatás oktatási minőségének kérdése és ezen oktatás direkt kapcsolódása a munkaerőpiacokhoz. Az EU 2020 stratégiájában további tömegesedéssel számol, sőt azt tűzte ki célul, hogy – korosztályi pontosítás nélkül – a fiatalok 40 szá-



zaléka rendelkezzen felsőoktatási oklevéllel egy évtized múlva (*EURÓPA 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*). Nem véletlenül, az új évtizedre szóló stratégia ragaszkodik a közösségi munkaerőpiac mozgásának irányaihoz. A CEDEFOP a 2006 és 2015 között újonnan létrejövő munkahelyek számát 13 millióra becsüli, melyből 9,5 millió állás ISCED 5 és 6 szinten fog létesülni, azaz diplomához kötött lesz (*Future skill needs 2008:14*). Viszont ez a tömegesedés együtt jár azzal, hogy másként kell tekintenünk a diplomára és a diplomásokra. A brit Nyitott Egyetem Kiadó és a Felsőoktatási Kutatások Társaság által 2003-ban megjelentetett kötet ebben a kontextusban olvasva hordoz fontos üzeneteket a kontinens számára.

E kötet szerzői a helyére teszik a mai magyar közbeszédbe és néha a tudományos életbe is átszűrődő kiforratlan fogalomhasználatot, mint a „diplomás állás”, „diplomás minimálbér”, „diplomás élet és munkakörülmények” és így tovább. Mert mi is az a diplomás állás? – teszik fel a kérdést. Nagy-Britanniában nem gyűjtik ilyen besorolás szerint az adatokat. Véleményük szerint ezt nem is lehet megtenni, hiszen a munkaerőpiac változékony, a felsőfokú oklevél megszerzése nem jogosít fel „diplomás állásra”, sem „diplomás bérre” egyetlen végzettest sem. Különösen nem lehet erre garanciát vállalni egy teljes és életévekben számolva is igen hosszú pályafutás során.

A kötet javára válik, hogy a szerzők a foglalkoztathatóság (*employability*) divatos és ennek következtében agyonkoptatott, mégis kevésbé definiált fogalmát már a munka elején megkísérlik definiálni és ezzel operacionalizálni. A foglalkoztathatóság, mint a közösségi állampolgárhoz kapcsolódó attribútum, az Európai Foglalkoztatási Stratégia megjelenése (1997) óta belopódzott a közösségi oktatáspolitikai területére is, miközben e fogalom korábbi pedagógiai és a kötet szűkebb témája szempontjából meghatározó felsőoktatás-pedagógiai jelentéstartalma homályos maradt. (Elég csak a bolognai rendszer magyar KKK-ban a foglalkoztathatóság beazonosíthatóságára gondolnunk.) A szerzők a foglalkoztathatóságot e kötetben a személyiség egyes tulajdonságainak, eredményeinek összességéként kezelik, amelyek együttesen segítenek a sikeres szakmaválasztásban és a kiválasztott szakterületen az elhelyezkedésben, majd a beválásban.

A foglalkoztathatóság koncepciója mind a mai napig nem kellően tagolt, a részfogalmak definiálatlanok maradnak ebben a kötetben is. A felsőoktatásban zajló szakképzésekkel szemben megfogalmazható elvárás, hogy a szakmai alkalmasság fejlesztése mellett a hallgatók foglalkoztathatóvá válását is előkészítsék. Sőt a többszörös felsőoktatásban az alapszakokkal szemben ez utóbbi társadalmi-munkaadói igény értékelődik fel a szakmai képzéssel szemben. Mégis a kötet alapjául szolgáló 24 központot (*LTSN Learning and Teaching Support Network*) összefogó brit jelentésben a megkérdoztetett intézmények alig tettek említést erről a feladatukról. A kulcsképeségek, avagy a foglalkoztathatóságot megalapozó készségek fejlesztése helyett az intézmények túlhangsúlyoznak részproblémákat, a különböző szinten jelentkező értékelési problémákat (a tanulási eredmények átválthatósága a munkaerőpiaci belépéshez vagy a munkahelyi teljesítményhez), valamint a tananyagba épített tudásátadást és a campuson kívül zajló nem formalizált tevékenységek beszámítását a tanulási folyamatba. Szintén hangsúlyosan jelenik meg az intézmények gondolkodásában a kulcskompetenciák oktatása, az IKT-eszközök felhasználásának kérdése, avagy a curriculum módosításának lehetősége e cél jobb kiszolgálása érdekében.

A szerzőpáros szerencsére csak részben megy bele a kulcsképeség, átvihető készség, személyes kompetenciák fogalomhasználat végeláthatatlan pszichológiai-pedagógiai vitájába. E viták ismeretése helyett, néhány elméleti modell felvázolását követően, a gyakorlatban hasznosítható értelmezési keret kialakítását támogatják. A felsőoktatási intézményekkel szemben megfogalmazott társadalmi és munkaadói igények összegzéséhez a szerzők az első Clinton-adminisztráció munkaügyi miniszterének állásfoglalását idézik fel. A Robert Reich által (1991) megfogalmazott készséget az Európai Közösség 2002-ben a vállalkozókészség/vállalkozói készség (*entrepreneurship*) szóhasználatával fordította le a maga nyelvére. Reich korábbi munkájában négy kulcskompetenciát határozott meg az alapszakosok képzésében mint a munkaadói-társadalmi igények kielégítésének módját. Ezek 1) az absztrakciós készség; 2) a rendszerszerű gondolkodás; 3) a nyitottság az újra, kísérletező kedv; valamint 4) az együttműködési készség fejlesztése.

A foglalkoztathatóság fejlesztését öt nagy témacsoportba sorolja a kötet, miközben kiemeli, hogy a benne leírtak az ifjúsági korosztályra, tehát a nappali tagozatos alapszakos 18–22 éves fiatal felnőtt hallgatókra vonatkoznak. A felsőoktatásba belépő idősebbek már bőségesen tudnak élet- és munkahelyi ismeretekre támaszkodni.

A foglalkoztathatóság fejlesztését elősegítő egyetemi életnek öt önálló módja vagy azok kombinációja a nappali tagozatos alapszakosok esetében: 1) a foglalkoztathatóság fejlesztése végigvonul a teljes tanterven; 2) csak az alaptanterven; 3) duális képzés, amelyben tantermi oktatás és munkahelyhez kötött gyakorlat váltakoznak; 4) tantervhez kötött kiegészítő tárgyak beiktatása, pl. tanulási technikák kurzus és 5) a tanulmányokkal párhuzamosan részmunkaidős diák-munka vállalása.

A kötet fontos kapcsolatot tár fel a foglalkoztathatóság fejlesztése és a képzés alatti rendszeres hallgatói értékelések között. A szerzők szakmai álláspontja szerint a hallgatók tevékenységre készítetése, cselekedtetése adja a legjobb lehetőséget az értékelésükre. A cselekvés-értékelés-tanulás lépései szekvenciálisan ismétlődő hurokká kapcsolódnak össze, amely elősegíti a már bemutatott kulcskompetenciák fejlődését. A hallgató tanulási tevékenységeinek értékelése messze több mint a tanár által nyújtott formális visszajelzés. Ahogyan a felsőfokú intézményben végzett tanulás is jóval szélesebb a pusztán tanóráknál, így az értékelés is lehet formális (a tanulótársaktól vagy a tanároktól), és lehet informális (az intézmény oktatóitól, az évfolyamtársaktól, esetleg a felsőoktatási intézményen kívüli társaktól).

Bármely értékelési módnak meg kell felelnie négy módszertani alapszabálynak: az érvényességnek, a használhatóságnak, a megbízhatóságnak, végül a megfizethetőségnek. Bár e négy szempont meglehetősen evidens – főként tudományos képzettséggel rendelkező munkavállalók és vezetők esetében –, a brit egyetemeken is előfordul, hogy valamelyik szempont nem teljesül. Ahogyan az is magától értetődő, hogy a hallgatók bevonásával kialakított értékelő rendszer hatékonyabb tanulási környezetet teremt, mint az oktatók által egyoldalúan kialakított mérés.

A tréningekhez, csoportmunkákhoz hasonlóan a képzésben is hatékonyabb tanulást eredményez, ha a hallgató azonosul a tanulmányi célokkal és a célok elérését mérő rendszerrel. Amennyiben

az értékelést (*assessment*) az osztályozás/mérés (*measurement*) szinonimájaként kezeljük, emeljük ki a szerzők a kötet ötödik fejezetében, számos, a hallgató fejlődését szolgáló visszajelzési-értékelési pontot elveszítünk a tanulási-tanítási folyamatban. Pontosan a felsőoktatás tömegessé válásának folyamataként az alapszakokon a nevelő tevékenység, a társadalmi értékrendszer közvetítése legalább olyan fontossá válik, mint hagyományosan a közoktatás rendszerében.

A jó minőségű értékelési rendszer kialakításakor öt szempontot szükséges figyelembe venni. Az első és legfontosabb, hogy gyűjtsük össze a minősítésre felhasználható alkalmakat, amelyek jóval számosabbak, mint a zárthelyi dolgozatok és kollokviumok összessége (1). Emellett figyelembe kell venni az értékelést nyújtó személyeket, akik nem csak a tanárok, de a diákok és az egyetemen kívüli világ szereplői (pl. munkaadók) is lehetnek (2); az értékelés alapját jelentő prezentációt, amely nem csak írásbeli dolgozat, vagy szóbeli felelet lehet, de közös projektmunka, videó stb. is (3); az önálló tanulást, a csoportos fejlesztést lehetővé tevő intézményi környezetet, azaz azt az ácsolatot (*scaffolding*), amelyet az adott felsőoktatási intézmény a tanuló környezet megteremtése érdekében biztosít (4). Végezetül a mérésre szolgáló feladatok megfogalmazásának egyértelműsége is meghatározó tényezőt jelent (5).

A Nincsenek egyszerű megoldások c. alfejezetben a kötet 51 féle konkrét értékelési technikát ad a felsőoktatásban dolgozó tanárok kezébe a poszterkészítéstől a glosszáriumkészítésig, vagy éppen a nyitott könyves vizsgáig. Az itt felsorolt technikák lehetővé teszik, hogy tanár és intézmény egyaránt képes legyen elszakadni a frontális, katedrához kötött oktatástól, amelynek hatékonysága közismerten alacsony. Ha az alapszakos képzések kialakításával megnyitottuk a felsőoktatási intézmények kapuit a nagy tömegek előtt, muszáj a képzések módszertanában is elmozdulni a jó alap- és középfokú képzési hagyományok felé, és lejönni a katedrálról. E feladattípusokkal végzett oktatói munka önmagában hordozza a hallgatói kulcskompetenciák fejlődését és ezzel a foglalkoztathatóság fejlesztését.

Amennyiben az egyes tárgyakhoz, oktatókhoz kötődő kulcsképeségek fejlesztését a teljes curriculumon végigvisszük, létrejöhet az a fejlesztő környezet, amely a képzés 3–4 éve alatt a munkaerőpiacra kilépni képes és kész hallgatói igényeket



eredményez. A kötet hatodik fejezetében a szerzők konkrét eszközt is adnak az oktatásszervezők és a tanárok, szakvezetők kezébe, amennyiben a hallgatókat nemcsak az egyes tárgyak és azok kreditértékei között engedik választani, de az egyes órákon fejleszthető kulcskompetenciákat is felsorolják, ezzel tudatosítva a tanulóban, hogy személyes aktivitás és döntések nélkül a felépített tanulási környezet semmit sem ér.

A hallgatói aktivitást, az önértékelést, mint az egyik meghatározó kulcskompetencia fejlődését, segíti elő az oktatásiportfólió-rendszer fejlesztése, amely segítségével a hallgató maga követheti nyomon tanulmányi előmenetelét. Nemcsak a megszerzett tárgyak és kreditek tekintetében, de a fejlesztett kulcskompetenciák vonatkozásában is. A mérés minősége, az értékelés megbízhatósága ebből a szempontból legalább olyan fontossá válik, mint amikor azt csak a tanár végzi. Még nagyobb hangsúly is helyeződik az értékelési módszerek megbízhatóságára akkor, amikor az ajánlott újszerű tanulási környezetben a hallgató saját magára és társaira nézve is értékítéletet alkot, egyes esetekben a tanár támogató értelmezési kiégésítései nélkül.

A tizedik fejezetben a foglalkoztathatóságot fejlesztő curriculum kialakításáról van szó. E

részben a szerzők 39 olyan készséget sorolnak fel, amelyek szükségesek a foglalkoztathatóság megteremtésére. A 39 tételt három csoportba osztják: személyes (*personal*) készségek, alapvető (*core*) és feladat-végrehajtást támogató (*process*) készségek. E készségek fejlesztését azután a tizenegyedik fejezetben újra visszarendelik a hallgatók személyes felelősségi körébe. A hallgatói-portfólió-rendszer segítségével minden egyes egyetemi polgártól elvárható, hogy saját készségeit fejlessze és a fejlesztés eredményeit nyilván is tartsa. Tekintettel arra, hogy e készségek fejlettsége csak tevékenységben mérhető, minden típushoz tevékenységeket rendelnek, amelyek eredményes elvégzése határozza meg az adott készség fejlődésének szintjét. Így tehát a (ön)tanulást támogató környezet kialakítása a felsőoktatási intézmény feladata; míg a kialakított „ácsolatban” a hallgató felelőssége a saját készségek fejlesztése és ezzel későbbi elhelyezkedésének megalapozása az intézményben töltött évek során.

(*Knight, Peter T. & Yorke, Mantz: Assessment, Learning and Employability. Society for Research into Higher Education, Open University Press, 2003, London. 245 p.*)

Borbély-Pecze Tibor Bors



SUMMARY

HIGHER EDUCATION AND EMPLOYABILITY

Ildikó Hrubos: *The question of employability in the European Higher Education Area*. Supporting increases in the economic competitiveness of Europe by putting a highly qualified workforce into the labour market has been one of the emphasised goals of European higher education reform (since 1999). Nevertheless, connecting up with the labour market has been one of the least successful elements of this reform. The reasons for the lack of success are very complex: an unclear definition of the goal itself, not defining properly the functions of different types of training programs and handling them inflexibly, misunderstanding the roles of labour market actors, and ignoring wider social interconnections. Many are searching for different ways out of this problem: a developing of qualification frameworks, the Tuning program, a system for career tracking and alumni, and providing current students with career planning services.

András Derényi: *Interpreting relations of higher education with employability*. In his article András Derényi outlines representation and the implementation of employability within higher education. Interpretations of the old idea of educational systems' having a function of better meeting labour market needs have more complexity and are more confusing in connection with higher education. Not only have concepts of employability been changing – societal functions of higher education have additionally undergone major changes, this going along with a rapid restructuring of the labour market. Research results show that individuals' successes given transition from the world of learning to the world of labour greatly depend on factors that are outside the higher education domain. Reactions in higher education to employability issues are therefore diverse; and there is no single good solution to the 'development' of employability. The main teaching characteristics of higher education require specific approaches whose common features would seem to be involvement with and cooperation among institutions and stakeholders, where cases and relevant experiences show good results for all participants.

Júlia Varga: *Tertiary-level attainment of the population and the labour market value of higher education in the 2000s in Hungary*. The paper investigates the effects of the expansion of higher education: how the proportion of the population with a tertiary-level education has changed in the last decade and how the labour market prospects of young graduates have altered as the supply of college and university graduates has increased. Results show us that despite the sharp increases

in enrolment rates, the proportion of the younger population with tertiary education is well under the EU19 average; while the amount of older citizens with tertiary-level education is also below the OECD average, albeit to a lesser extent. The analysis suggests that despite the large rises in HE participation there has been very little reduction in wage premiums or employment opportunities for graduates in general, though labour market prospects for graduates from college-level higher education have indeed worsened in recent years.

István Polónyi: *Employability, over-education, Bologna – or Is it good if an analyst economist drives tram number 6?* The author analyses the effects of the emergence of mass higher education in relation to the phenomena of employment and employability. The analysis relies on national and international data. First, the study defines the concept of employability; then it presents the relationship between employability and economic theory. The analysis looks at the reasons for the emergence of mass higher education and its effects on the labour market. After this, the study will examine the relationship between over-education and the quality of gained qualifications. The writing also deals with two-level training – giving a solution to problems of mass higher education and labour relations. Finally, the study provides us with the conclusion that the state's funding role is open to question when it comes to mass higher education and academic and economic relations as well, so that the employability of graduates should be re-evaluated.

Peter Tibor Nagy: *The inconsistency between a job and graduation.* It is assumed that an average, recently-graduating university student will be satisfied if she/he obtains a carrier position that is *usually* obtained by university graduates; conversely, the attractiveness of positions occupied *en masse* by non-graduates will remain low in the eyes of new graduates. In our research, each job position looked at had a value of between 0 and 1 according to the proportion of such positions obtained by graduates. Thus the concept of job position – an originally *non-linear* category – has been developed into a linear one. This new method can therefore make an average occupation – one linked with the prestige of any social-demographic group – quantifiable. We can as a result see that the average occupation prestige of graduates aged around 25 is lower than the average occupation prestige of persons of around 35 years; though the average occupation prestige of graduates aged around 25 is higher than with 45 or 55 year-old graduates. Therefore, although the commonplace that the “inconsistency between job and the level of education has grown” with the new generation is valid, it is only valid in comparison with previous cohorts – not in comparison with the whole “society of elders”. In contrast, in 1970 the average occupation prestige of graduates of around 25 was higher than the average occupation prestige of the graduates of *any* older generation. Taking on board these two phenomena one could say that the present situation of young graduates is worse than for older ones, or at least is worse than for older ones when they were young; and this “handicap” is more characteristic of young college graduates (BA) than for young university graduates (MA).

János István Tóth – Zoltán Várhalmi: *Young Graduates in the Business Sector*. The Institute for Economic and Enterprise Research began the research project 'Young Graduates in the Business Sector' in 2005. On a yearly basis, the research project surveys recent graduates' actual situation – those who have no more than two years experience in the employment market – in the business sector. In this paper, our intention is to recapitulate on the research findings from the latest 3 years, highlighting the most important three, closely-related fields. Our aim is not only to elaborate on the manifold nature of demand for recent graduates; we also show how the economic recession has affected this demand; and, thirdly, we give a deep look at the characteristics of income distribution and their inequalities. Finally, we will also examine at the main difficulties enterprises might face when hiring recent graduates.

János Dávid: *Employability and higher education: critical points in their realization*. The article looks at the results of research carried out in 11 different departments of 6 higher education institutions (3 of them in Budapest and 3 in the countryside) and additionally among employers working in the neighbourhood of these institutions. The basic question the article tackles is the adaptation of higher education institutions to the Bologna objectives: it aims to clarify which organizational and structural characteristics enhance - and which ones hinder - the bringing to fruition of experience-orientated education at the Bachelor level. The author concludes that the most important condition of successful adaptation to the new situation is the strategic coordination of conflicting interests and related resources within individual higher education organizations.

Éva Berde: *Don't expect too much from 'After Diploma Surveys'*. This article shows that 'After Diploma Surveys' results (surveys aimed at ex-students) regarding their alma mater must be accepted with caution. Answers could be biased, for two reasons: firstly about 60-80% of people choose *not* to return questionnaires while some of them probably do so because of their bad opinion of their alma mater. Secondly, the bias may be caused by the large time lag between the university studies of respondents and data collection. Also, Hungarian Higher Education regulations have changed so frequently in the last twenty years that answers appearing in the survey will most likely be referring to a situation that is different from the now-existing one. General results from such surveys reveal that the labour market offers benefits to persons with a university degree. Present types of 'Post Graduation Survey' give a new perspective: they are delivered by individual universities but with a common central block of questions along with other university-related questions; in addition, answers to the central block of these questionnaires are collected not only in local institutional databases but also in a central data bank.

Zsuzsa Veroszta: *Student expectations related to graduate employment opportunities*. In an analysis of expectations related to graduate employment opportunities, the study examines, for the period before persons' enter the labour market, student expectations related to such entry and successes instead of objective indi-

cators of employment possibilities. The study analyses the individual background variables playing a determining role in study expectations via a multi-dimensional approach to labour market success, focusing on subjective elements. In addition to examining expectations in detail regarding the most important professional field background variable, the analysis – embedded within the framework of relevant technical literature – also focuses on expectation-related differences appearing between genders or social groups; it also looks at how previous professional work experience modifies people's expectations. The analysis is based on data from a questionnaire survey obtained in relation to approximately 8000 people studying on undergraduate programs.



EDUCATIO KIADÓ

AZ OKTATÁSKUTATÁS LEGÚJABB EREDMÉNYEINEK ELSŐDLEGES FORRÁSA PEDAGÓGUSOKNAK, A TÖRVÉNYHOZÓ ÉS VÉGREHAJTÓ HATALOM SZAKÉRTŐ ÉS ÉRDEKLŐDŐ KÉPVISELŐINEK, ÉS MINDAZOKNAK, AKIKET AZ OKTATÁS PROBLÉMÁI FOGLALKOZTATNAK.

TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS

HRUBOS ILDIKÓ (szerk.) (2004) A gazdaságok egyetem

POLÓNYI ISTVÁN (2004) A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20–21. századfordulón

LUKÁCS PÉTER & NAGY PÉTER TIBOR (szerk.) (2004) Oktatáspolitikai.

Válogatás a hazai szakirodalomból
KOZMA TAMÁS (2005) Kisebbségi oktatás Közép-Európában

KARÁDY VIKTOR (2005) A Francia Egyetem Napóleontól Vichyig

KARÁDY VIKTOR (2005) Francia felsőoktatás – francia társadalom

KOZMA TAMÁS & RÉBAY MAGDOLNA (2006) Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában

BAJOMI IVÁN (2006) Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban

HAVAS GÁBOR – LISKÓ ILONA (2006) Óvodától a szakmáig

SÁSKA GÉZA (2007) Rendszerek és változások

SÁSKA GÉZA (2007) Közműveltség és magántudás

KUTATÁS KÖZBEN

FEHÉRVÁRI ANIKÓ – GYÖRGYI ZOLTÁN (2006) Kiút a gödörből

SZEMERSZKI MARIANNA (2006) Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban
HRUBOS ILDIKÓ – TOMASZ GÁBOR

(szerk.) (2007) A bolognai folyamat intézményi szinten

ZOLTÁN GYÖRGYI (ed): Give a chance ...

ZOLTÁN GYÖRGYI (ed): Giving Opportunities, Leaving Disadvantages

LISKÓ ILONA – FEHÉRVÁRI ANIKÓ: Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről

LISKÓ ILONA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2008) Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről

GYÖRGYI ZOLTÁN (ed) (2008) Az integráció érdekében

FEHÉRVÁRI ANIKÓ (ed) (2008) Szakképzés és lemorzsolódás

KERESSE KIADVÁNYAINKAT A KÓDEX KÖNYVESBOLTBAN (HONVÉD U. 5),

KERESSE A KÖNYVTÁRAKBAN,

VAGY RENDELJE MEG KÖZVETLENÜL A KIADÓTÓL:

EDUCATIO KIADÓ, 1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8.

