

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 közösségiek (pl. az EU szakképzési, felsőoktatási politikája), kormányköziek (pl. a bolognai folyamat) vagy nemzetiek (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 jeleztek, 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 sűrítethető 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, keresettség, 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 helyállásra, 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.