

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 végletesen 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 győződhettek 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 képzték 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-újracsztást 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.sziesz.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 hozzáuk 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 kredites 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 tudnánk 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- (társégi 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).

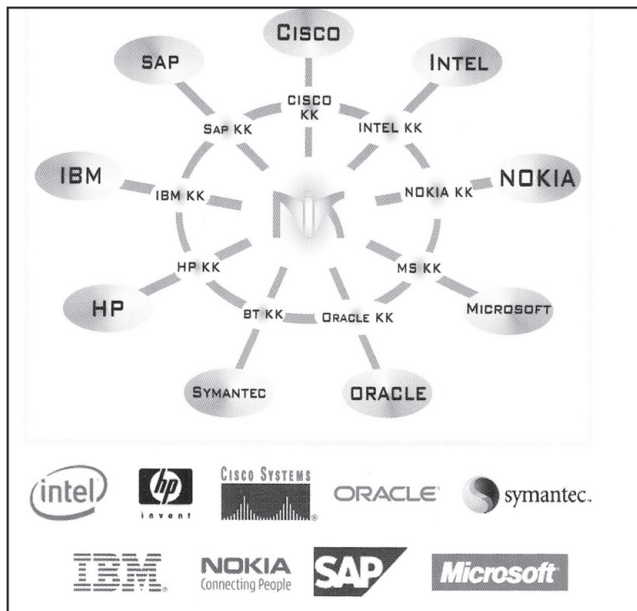
Ennek keretében az oktatók bérét kiegészítik az együttműködések során befolyt bevételekből. Cserébe elvárják, hogy

- 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 Közöség 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/oktatas/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>

