

A HALLGATÓI MOBILITÁS ESETE A BOLOGNA-FOLYAMATTAL

AHATÁROK NÉLKÜLISÉGET AKÁR a felsőoktatás lényegének is tekinthetjük. A tudás, a tudományos gondolkodás univerzális, s az új ismeretek keresése ideális esetben úgyszintén nem ütközik államhatárok korlátaiba. Az egyetem a szervezetek többségénél nemzetközibb intézmény, amely tagjai révén sok esetben határok feletti, világpolgári attitűdöt hordoz. Ugyanakkor a felsőoktatás felépítését és működését az egyes országok (sőt akár országon belüli régiók) és azok kulturális közege formálja. Meghatározó tényezők ebben a finanszírozás, a jogi szabályozó keretek, vagy a kormányzás, a tantervek és minősítések rendszere (Kerr 1990). A „felsőoktatási rendszer” kifejezés alkalmazása is e nemzeti kapcsolódást hangsúlyozza értelmezési alapként (Teichler 2007).

A II. világháború után az egyes európai országokban törekvések egész sora indult útjára e kettősség ellensúlyozására, a nemzeti felsőoktatási rendszerek relatíve izolált helyzetének feloldására. Az ehhez kötődő konkrét tervek nemzetek feletti szinten születtek meg – az alábbiakban ezek négy fejlődési szakaszra osztható legnagyobb hatású akcióit tekintjük át röviden (Teichler 2010).

Az első szakasz törekvései ez európai nemzetek közötti kölcsönös megértés növelésével jellemezhetőek. Ebben a keretben a hallgatói mobilitás ösztönzését az a remény éltette, hogy a különböző országok alaposabb megismerése az előítéletek gyengítését, az eltérő élet- és gondolkodásmódok iránti nagyobb toleranciát szolgálja. Nyugat-Európában az Európa Tanács már az ötvenes évek eleje óta támogatta a mobilitás növekedését a tanulmányok elismerésére vonatkozó nemzetileg ratifikált megállapodások révén – amelybe beleértendő a felsőoktatási belépéshez szükséges előzetes tanulmányok elismertetése, illetve a külföldön elvégzett tanulmányi ciklus, avagy az ott megszerzett fokozatok elismertetése is. Hasonló programok a kelet-európai országokban is zajlottak, míg a hetvenes évektől a UNESCO és az Európa Tanács együttműködésével egy Európa egészét átfogó törekvés indult el. E sorba illeszkedik végül a tanulmányok kölcsönös elismertetését célzó 1997-es Lisszaboni Egyezmény, amelyet ezúttal – immár az Európai Bizottság együttműködésével – ugyancsak e két szereplő, az UNESCO és az Európa Tanács kezdeményezett (Teichler 2003).

A hatvanas évektől kezdődő második szakaszban Nyugat-Európa országainak többsége – az összes fejlett piacgazdasághoz hasonlóan – a felsőoktatási hallgatói létszámexpanszió elősegítésének és kezelésének leghatékonyabb eszközeit kereste, amelyben egyfelől a gazdasági növekedés, másfelől a képzési esélyegyenlőtlenségek csökkentésének zálogát látták. Az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) – mint ezen országok gazdasági és társadalmi kérdéseinek egyfajta ta-

nácsadói bázisa – a felsőoktatás befogadási kapacitásainak növelésére a rövid ciklusú képzési programok indítását és növelését szorgalmazta azokban a felsőoktatási intézményekben, amelyeket a tanítás és kutatás szoros kapcsolata kevésbé dominál. E folyamat is hozzájárult ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmények között lezajlott diverzifikáció oly meghatározó szerepet játszott Európa számos országában.

A felsőoktatásban a harmadik szakaszt a növekvő együttműködés, mobilitás és a közös európai dimenziók keresése jellemezte. Eleinte, a kilencvenes évek elejétől e célok képviselője az egyfajta politikai „klubként” működő Európai Unió volt. E szakasz emblematikus képviselője az 1987-ben bevezetett, az Európán belüli rövid ciklusú hallgatói mobilitást elősegítő Erasmus program.

A negyedik szakaszban az egyes európai országok egyénileg csatlakoztak egy olyan kezdeményezéshez, amelynek középpontjában a hasonló felsőoktatás-politikák kialakítására és a rendszerek összehangolására tett törekvések állnak. Az 1999-ben aláírt Bolognai Nyilatkozatban Európa 30 országának felsőoktatásért felelős miniszterei nyilvánították ki szándékukat a képzési programok és fokozatok egységes európai rendszerének létrehozására. Számos intézkedéssel – mint a kreditrendszer, vagy a végzettségek értékét egységesen igazoló oklevélmelléklet bevezetése, illetve a minőségbiztosítás területén zajlott együttműködések – egy olyan szerkezeti egység létrehozása felé törekedtek, amely a képzési programok sokszínűségének veszélyeztetése nélkül vezethet el az Európai Felsőoktatási Térség 2010-re tervezett létrehozásához. Mindezek után, a 2000-ben deklarált Lisszaboni Nyilatkozatban az Európai Tanács mint az Európai Uniót alkotó országok államfőinek szervezete már a kutatás és fejlesztés területén zajló együttműködésről és összehangolásról határozott, egy Európai Kutatási Térség 2010-es létrehozását célozva meg. Itt mindenekelőtt a kutatásra és fejlesztésre irányuló köz- és magánforrású beruházások növelése volt a cél a GDP (Bruttó Hazai Termék) átlagosan három százalékaig, amely Európát „a világ leginkább versenyképes és dinamikus tudásalapú gazdaságává” teheti.

Nyilvánvaló, hogy a „Bologna-folyamatként” emlegetett, az európai felsőoktatás átalakítására tett lépések nem egymástól függetlenül zajlottak. Sőt mindezek együtt tekinthetők akár az európai nemzeti felsőoktatási rendszerek közös jellemzőinek összehangolására tett különösen ambíciózus összehangolt programnak is.

A Bolognai Nyilatkozat aláírása

Egy olyan volumenű politikai akció, mint a Bolognai Nyilatkozat, nyilvánvalóan nem tekinthető hirtelen, meglepetésszerű lépésnek. Az európai képzési programok és rendszerek összehangolását célzó döntés háttértényezői számtalan nézőpontból tekinthetők át (*Witte 2006*). A legalapvetőbbnek meglehetősen egységesen az alábbi három dimenzió mutatkozik.

Az első előzmények a hatvanas évektől zajló képzési formák hasznosságára vonatkozó európai felsőoktatási viták. Ezekből jól érzékelhető a rövidebb ciklusú programok vonzerejének növelése iránti, felsőoktatási expanzió szülte növekvő igény.

Másik előzmény az Európai Bizottság által 1987-ben indított, egyfajta „sikertörténetnek” bizonyult Erasmus program, amely egyben előrevetítette az Európán belüli rövid ciklusú hallgatói mobilitás növelésének további lehetőségeit.

A harmadik háttértényező pedig a nem angol nyelvű európai országok Európán kívüli tanulmányi vonzerejének csökkenése, amely aggodalommal töltötte el a politikusokat és döntéshozókat egyaránt – a bachelor-master programszerkezet bevezetése épp e vonzerő növelésére tett törekvés eredménye lett. E meggyőződés Franciaországban, vagy Németországban korán megjelent. Jól példázza ezt, hogy a német Felsőoktatási Törvényt (Framework Act for Higher Education) már 1998-ban, még a közös európai nyilatkozat aláírása előtt módosították az új típusú képzési programok és fokozatok bevezetésének elősegítése céljából.

Meg kell jegyeznünk, hogy a Bologna-folyamatot előidéző fő tendenciák statisztikai megalapozottsággal még mindig nem feltártak. A számok alapján éppenséggel ki sem mutatható a nem angol nyelvű országok iránti tanulási kereslet oly gyakran hangoztatott csökkenése (Teichler 1999). Mindemellett az sem bizonyos, hogy épp a szerkezeti összehangolás az európai felsőoktatás vonzerejének növekedésére ható legfőbb tényező. Az egyes európai országok felsőoktatását jellemző nyelvi problémák, a kevés jól szervezett doktori program, a hallgatók személyre szabott tanulmányi és adminisztratív támogatásának hiányosságai ugyancsak fontos elemei lehettek e tendenciának. Ugyanakkor a hiedelmek maguk is tudnak tényként viselkedni: márpedig a 2000-es évek Európájában gyorsan terjedt el az a hiedelem, hogy az európai felsőoktatási rendszerek szerkezeti hasonlósága növelheti a rendszer kontinensen kívüli vonzerejét.

A Bologna-folyamatot megalapozó másik tényező sem kevésbé kérdéses. A Bolognai Nyilatkozat tartalmazza azt is, hogy a képzési programok és fokozatok összehangolása az Európán belüli hallgatói mobilitást is elősegíti. Azonban a mobilitás intra-európai formája az Erasmus program keretei között még a korábbi, eltérő programok, végzettségek időszakában is meglehetősen jól működött. A teljes összehangolás növelheti ugyan az eredményességet, az azonban bizonyos, hogy pusztán az Európán belüli hallgatói mobilitás csekély emelkedése érdekében a csatlakozó államok aligha vállalták volna fel a programok és fokozatok átalakításával járó terheket.

A Bologna-folyamat értékelő mechanizmusai

A Bologna-folyamat velejárójaként értékelő programok egész sora kezdte meg működését.

- Minden egyes, rendszeresen zajló miniszteri *follow up konferencia* előkészítéseként a részt vevő országokban úgynevezett „előmeneteli jelentések” (progress report) készültek, amelyek egy külön munkacsoport tevékenysége révén aztán „átfogó jelentések”-ben (stocktaking report) összegződtek.
- Az Európai Egyetemek Szövetsége (European University Association – EUA), illetve független szakértők egyaránt bevonódtak azokba felsőoktatási intéz-

ményekre irányuló „trend” kutatásokba, amelyek a bolognai elvek implementációját vizsgálták (*Haug & Tauch 2001; Reichert & Tauch 2003, 2005; Crosier, Purser & Smidt 2007; Surssock & Smidt 2010*).

- Felsőoktatás-kutatók számos esetben kaptak felkérést a Bologna-folyamat előrehaladásának átfogó vizsgálatára (*Alesi et al 2005; Kehm, Huisman & Stensaker 2009; Cheps, Incher-Kassel & Ecotec 2010*).

- Számos vizsgálat foglalkozott a folyamat egy-egy olyan specifikus aspektusával mint a hallgatói mobilitás statisztikai felmérése (*Kelo, Teichler & Wächter 2006*), az oktatói szféra véleményének feltárása (*Gallup Organization 2007*), de ide sorolhatók az általánosabb jellegű hallgatói adatfelvételek is (*Eurostat & Eurostudent 2009*).

- Mindemellert saját kezdeményezésre az egyes tagországokban, intézetekben, szakmai szervezetekben is folytak vizsgálatok, születtek elemzések.

Mindeközben a folyamat megvalósítói és szakértői az elért eredmények és az implementáció megvitatása során az adatok elérésének nehézségeibe ütköznek. A rendelkezésre álló statisztikák gyakran elégtelenül tudják csak mérni a „bologna-releváns” tartalmakat. Meglehetősen kevés, a részt vevő országok összességét átfogó értékelő kutatás adatai állnak csak rendelkezésre. A megvalósításon dolgozók által szolgáltatott információk gyakran átpolitizáltak. Számos jelentés kizárólag a hivatalos operatív célok megvalósulásának mértékére irányul, figyelmen kívül hagyva ezek esetleges járulékos, nem szándékolt következményeit (*Reichert 2010*). Nem ritka az idő előtti következtetések levonása, amikor a jelentés az eredményeket már a változtatások első kezdeti lépései után mérni törekszik. Jól példázzák ezt az új típusú BSc programok munkaerő-piaci elfogadottságának mérései, amelyeket még azelőtt végeztek és hoztak nyilvánosságra, hogy az új szisztéma hallgatói akár csak a végzetek tíz százalékát kitették volna. Végül, de nem utolsósorban a bolognai reformok által igencsak felkavart, vitákat ingerlő légkörben több érzelmi színezettségű jelentés is született a folyamat megvalósulását, hatását illetően.

A Bologna-folyamat és a hallgatói mobilitás

Abból, hogy a hallgatói mobilitás fokozása a Bolognai Nyilatkozat deklarált céljai között, a reformprogram egyik fő elemeként szerepelt, joggal gondolhatnánk, hogy komoly erőfeszítések indultak meg, egy, a hallgatói mobilitás fejlődésének mérésére szolgáló statisztikai és kutatási rendszer kiépítésére és működtetésére. A gyakorlatban azonban a hallgatói mobilitás alakulásának információs bázisa továbbra is meglehetősen szegényes maradt. Ennek kapcsán az Academic Cooperation Association (ACA) 2006-os, az elérhető statisztikai adatokat számba vevő tanulmánya (*Kelo, Teichler & Wächter 2006*) az alábbi problémákat emeli ki.

- A nemzetközi statisztikák adattartalma hagyományosan a külföldi hallgatókra és a külföldön folytatott tanulmányokra korlátozódik. Ezek az adatok azonban csak halvány megközelítést adják a hallgatói mobilitásnak, hiszen egyfelől

számos európai országban a külföldi nemzetiségű hallgatók tekintélyes hányada nem tanulmányi célból tartózkodik, hanem (jóllehet nem állampolgárként) eredetileg is itt élt és tanult. Megfordítva is igaz ez: a nem mobilként, tehát helyi állampolgárként regisztrált hallgatók egy része felsőfokú tanulmányait megelőzően más országokban élt és tanult és épp aktuális tanulmányai miatt költözött az állampolgárságának megfelelő országba.

- Számos országban az időszakosan mobil hallgatók – ez egyébként a leggyakoribb Európán belüli mobilitási forma – csak részlegesen, vagy egyáltalán nem jelennek meg a statisztikákban. Sőt, egyes nemzeti statisztikák hazai – nem mobil – hallgatóként regisztrálják e csoportot a külföldön töltött tanulmányi periódus alatt is.

- Az elérhető nemzetközi statisztikák nem kínálnak semmiféle megkülönböztetést a fokozat- vagy diplomaszerezési célú tanulmányi mobilitással (egy teljes tanulmányi program külföldi elvégzése) és az időleges, rövid távú, vagy kredit-szerzési mobilitással jellemezhető hallgatók között (utóbbiak jellemzően egy szemesztert, de legalábbis egy képzési programon belüli időt töltenek külföldön).

- A nemzetközi statisztikákból nem nyerhetők ki specifikusan a Bachelor vagy Master programokhoz kapcsolódó állampolgársági illetve mobilitási adatok.

- Nem állnak rendelkezésre olyan átfogó európai statisztikák, kutatások, amelyek lehetővé teszik a hallgatói mobilitás mértékének, azaz a felsőfokú tanulmányok alatt mobil hallgatók számának, arányának kimutatását – akár egy teljes programra, akár rövidebb tanulmányi periódusra vonatkoztatva.

Mindezek miatt a mobilitás kapcsán kénytelenek vagyunk azt a széles körű európai gyakorlatot követni, amely a külföldi hallgatók számával becsli a hallgatói mobilitást. Néhány ország esetében ennél pontosabb adatközlésre is találunk példákat.

Egy a közelmúltban „The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key Indicators on the Social Dimension and Mobility” (*Eurostat & Eurostudent 2009*) címmel publikált tanulmány az UNESCO, OECD és EUROSTAT közös gyűjtéséből származó statisztikai adatokra támaszkodva nyújt információt az utóbbi években a külföldi hallgatók és a külföldön tanulók számában lezajlott európai változásról. E tanulmány alapján a külföldi hallgatók aránya a 27 uniós országban a 2000-ben mért 5,4 százalékról 2006-ra 7,5 százalékra nőtt.

Az Academic Cooperation Association 32 európai országra (Erasmus-országok és Svájc) kiterjedő, még publikálás előtt álló tanulmánya alapján az alábbi tendenciák látszanak.

- A vizsgált országokban a külföldi hallgatók 1999-ben mért 827 ezres létszáma (amely a hallgatók 5,4%-a) 2003-ra 1 118 ezerre nőtt (5,8%), s 2007-re elérte a 1 516 ezres számot (7,0%). A nyolc év alatt lezajlott növekedés abszolút számokban nézve 80 százalékos, de százalékos arányban – relatíve számítva – is eléri a 30 százalékot.

- A külföldi hallgatók megoszlását tekintve az európai országokból származók aránya az 1999-es 3 százalékról mindössze 3,3 százalékig emelkedett 2007-re,

míg az Európán kívüli állampolgárságúak aránya (ide sorolva azokat is, akikről állampolgársági adat nem áll rendelkezésre) ugyanebben az időszakban 2,4 százalékról 3,7 százalékra nőtt.

A vizsgált nyolc év alatt a külföldi hallgatók számában bekövetkezett növekedés meglehetősen jelentősnek tűnik: ebben az időszakban a külföldi hallgatók számának Európán belüli teljes növekedése több mint 53 százalékát adja a világ összes országában mért növekedési adatnak (*UNESCO Institute for Statistics 2009*). E rendelkezésre álló statisztikák azt mutatják, hogy az európai felsőoktatás vonzereje valóban növekedett a kontinensen túlról érkező hallgatók körében.

Egy másik, a Bologna-folyamathoz 2009-ig csatlakozó 46 ország adatait összevető tanulmány szerint a külföldi hallgatók aránya az Európai Felsőoktatási Térségben (EHEA) az 1999-es 3,5 százalékról 2007-re 4,6 százalékig emelkedett. A fentebb hivatkozott tanulmányban közöltekhez képest lényegesen alacsonyabb ráta első-sorban abból ered, hogy az utóbbi adatbázis a nagyon jelentős hallgatói létszámmal, ám csekély nemzetközi mobilitással jellemezhető Oroszország adatait is tartalmazza (*Cheps, Incher-Kassel & Ecotec 2010*).

A külföldi hallgatók teljes hallgatói létszámon belüli aránya Európán belül rendkívül jelentős országok közötti eltéréseket mutat. Ha néhány nagyon kis lélekszámú országot (Luxemburg, Liechtenstein, Ciprus, stb.) speciális helyzete miatt figyelmen kívül hagyunk, Svájc, az Egyesült Királyság és Ausztria esetében 2007-ben 15–20 százalékos rátát találunk, s Belgium, Franciaország, Németország és Svédország mobilitási aránya is enyhén tíz százalék feletti. A másik póluson ugyanakkor Lengyelország, Szlovákia, vagy Törökország adataiban a külföldi hallgatók aránya 1 százalék alattinak mutatkozik.

A rendelkezésre álló adatok elégtelen volta ellenére arra a következtetésre juthatunk, hogy egyfelől a hallgatói mobilitással kapcsolatos bolognai célok közül az egyik sikerrel teljesült: a kontinensen kívüli hallgatók nagyobb számban jönnek Európába, mint ahogy azt a nemzetközi mobilitás általános növekedése indokolná. A másik célt azonban nem érték el: az Európán belüli hallgatói mobilitás növekedése a 21. század első évtizedében csak kismértékű volt – az 1990-es évek szintjéhez viszonyítva mindenképpen.

A felsőoktatásért felelős miniszterek által a Leuveni Nyilatkozatban 2020-ra kitűzött 20 százalékos Európán belüli hallgatói mobilitási ráta mellé pontos definíció nem rendelődött. Nyilvánvalóan azonban a kvótát annak tudatában határozták meg, hogy a hallgatók teljes tanulmányi programot csak az esetek kis részében végeznek külföldön, a többség tanulmányi periódusa rövidebb időszakot, egy-két szemesztert ölel fel. Emiatt a mobilitást a tanulmányok teljes időszakára vonatkozóan, visszatekintve érdemes megragadni. Tehát a mérést a tanulmányok lezárulásával, illetve a végzettség megszerzése utáni időszakban szükséges elvégezni.

Az Eurostudent mérése (*Orr 2008*) azáltal, hogy az épp aktuális hallgatókra terjed ki, sajnos csak az addig megtörtént mobilitást tudja megragadni, nem pedig a

felsőfokú képzés alatti teljes mobilitást, mint ahogyan azt a vizsgálat elődjének tekinthető német Hochschul Informations System GmbH által végzett felmérés tette, amelyben a külföldi tanulmányi periódusokat és az egyéb kapcsolódó aktivitást közvetlenül a végzés előtti időszakban is rögzítették.

Ezek a Németországban zajlott reprezentatív diplomás kutatások jó példái a felsőfokú tanulmányok alatti nemzetközi mobilitás megragadásának. Eszerint a 2000-ben végzettek 29 százaléka tanult külföldön, vagy végzett ezzel összefüggő egyéb tevékenységet (szakmai gyakorlat, szakterületen végzett munka, nyári egyetemek, nyelvi kurzusok). Ugyanez az arány a 2007-ben végzettek körében 34 százalékra emelkedett, a Bachelor végzettséget szerzettek között 33 százalékos szintet ért el (*Schomburg 2009*). Nagyjából az esetek felében egy tanulmányi ciklust átívelő időszakról van szó. Más forrásból származó adatok is utalnak arra, hogy a német hallgatók még további 2–3 százalékban mennek külföldre, végzettséget adó tanulmányt folytatni. Mindezt figyelembe véve egyértelmű, hogy a 20 százalékos Európán belüli mobilitási célt Németország már 2010 előtt elérte. Ez minden bizonnyal több más európai ország esetében is elmondható, miközben a Bologna-folyamatban részt vevő számos ország számára ez a volumen távlati cél csupán.

A fenti adatokhoz képest a nemzetközi tapasztalatszerzés előfordulásának teljes számba vétele még nagyobb arányt eredményez. Jól mutatják ezt a 2000-es évben végzettek körében európai szinten zajlott összehasonlító vizsgálat, a REFLEX kutatás eredményei (*Schomburg & Teichler 2008*). Ennek alapján vizsgálódásunk az alábbi adatokkal egészülhet ki.

- Franciaországban a felsőoktatásban végzettek 16 százaléka, az Egyesült Királyságban 23 százaléka, Németországban pedig 8 százaléka migráns hátrú (ők maguk vagy szüleik nem az adott országból származnak), közülük is sorrendben 12, 3 illetve 6 százalék a külföldön születettek aránya.
- A franciaországi végzettek között 36 százalék, a Németországban végzetteken belül 30 százalék, míg az Egyesült Királyság diplomásainak körében 19 százalékos azok aránya, akik külföldön tanultak, avagy ahhoz kapcsolódó tevékenységet végeztek (szakmai gyakorlat, szakterületen végzett munka, nyári egyetemek, nyelvi kurzusok, stb.). Németország esetében e két tevékenység megoszlásáról is vannak adatok: megközelítőleg 15 százalék a külföldön tanultak és kb. ugyanennyi a más típusú, de ezzel összefüggő nemzetközi tapasztalatot szerzettek aránya.
- A francia illetve brit felsőoktatásban végzettek körében 21 százalék, a németek között 16 százalék azok aránya, akik a végzés utáni öt évben nemzetközi mobilitásról számoltak be. Közülük sorrendben 4, 7 illetve 3 százalék a külföldön foglalkoztatottak aránya.

Összegezve az eddigi adatokat azt mondhatjuk, hogy Franciaországban a 2000-ben végzettek 50 százaléka szerzett valamiféle nemzetközi tapasztalatot a végzettségét követő öt éves időszak lezárultáig. Az Egyesült Királyságra vonatkozó megfelelő adatok 46 százalékot mutatnak, a németországi ráta pedig 40 százalékos. Azt, hogy a Bologna-folyamatban e ráták további növekedést mutatnak-e, legalább újabb

öt éve eltelte után tudjuk csak megmondani. Azt mindenesetre már most is látjuk, hogy a mobilitás az európai hallgatók nagy része számára már a Bologna-folyamat előtt is egyfajta „életformává” vált, és okunk van feltételezni, hogy az Európán belüli növekedési trend tovább folytatódik. Abban azonban már joggal kételkedhetünk, hogy e növekedést alapvetően a tanulmányi programok és fokozatok új rendszere és a strukturális reformmal járó lépések táplálják.

A mobilitás hozadéka

A hallgatók nemzetközi mobilitásáról rendelkezésre álló adatokból (*Teekens & de Wit 2007; Vincent-Lancrin 2010*) egyértelműen kitűnik, hogy a hallgatók csoportja korántsem egységes. Nyilvánvaló, hogy egyként kezelik őket a felsőoktatási intézményekben működő nemzetközi irodák, amelyek munkája a mobil hallgatók teljes körére kiterjed, mint ahogy az is, hogy mindegyikükben közös egy korábban ismeretlen, új élethelyzet és képzési közeg megismerése a maga lehetőségeivel és kockázataival. Európai perspektívából nézve azonban három különböző mobil hallgatói csoport megkülönböztetése feltétlenül indokolt:

- Az alapvetően diploma-szerzési céllal az alacsony vagy közepes gazdasági fejlettségű országokból a gazdaságilag kedvezőbb helyzetű országokba és fejlettebb felsőoktatási rendszerekbe érkező hallgatók mobilitása.
- A gazdaságilag kedvezőbb helyzetű országok hallgatói közötti diploma-szerzési célú mobilitás.
- A gazdaságilag kedvezőbb helyzetű országok hallgatói közötti időszakos mobilitás.

A gazdaságilag és akadémiai értelemben kevésbé kiváltságos helyzetű országokból a kedvezőbbek felé tartó „vertikális mobilitás” rendszerint egy teljes tanulmányi programot ölel fel. E forma erősebben kötődik az univerzális tudáson alapuló és/vagy a diplomásoknak relatíve magasabb jövedelmet kínáló képzési területekhez. E mobil hallgatók nagy részét egyfelől tudományos ambíciók, másfelől anyagiilag kedvezőbb származási háttér jellemzik. A külföldi fokozatszerzés számukra komoly alkalmazkodási folyamatot is jelent fogadó országuk tudományos és kulturális közegéhez. Ezen hallgatók nagy része tudományos teljesítőképességét illetően komoly problémákkal szembesül; a fogadó országok és intézmények egy részében a külföldi hallgatók lemorzsolódása meghaladja a hazai hallgatók körében mért szintet, míg máshol épp a gazdaságilag vagy tudományos értelemben kedvezőbb közegből érkezők fokozatszerzése könnyített a kedvezőtlenebb helyzetű hazai hallgatókéhoz képest. Mindemellert azért a „sikertörténetek” sem ritkák, s azt is látjuk, hogy a vertikálisan mobil hallgatók nagy része tanulmányai után munkavállalását is ugyanabban, avagy egy másik, szintén kedvezőbb gazdasági közegű fogadó országban tervezi. A mobil hallgatók s végzetek ezen egyéni szinten méltányolható stratégiája kibocsátási országukban gyakran „agyelszívásként” interpretált helytelenítésbe ütközik.

A másik fentebb említett mobilitási csoportról, a gazdaságilag kedvezőbb helyzetű országok között végzettség szerzési célból mozgókérő kevesebb ismeretünk van, de a rendelkezésre álló adatok erősen heterogén közegre utalnak. A doktori és master képzések hallgatói között nagyobb arányban találjuk meg e csoport képviselőit. Az esetek jó részében a fogadó ország, vagy intézmény tudományos reputációja a fő vonzerő. Nem ritkán szomszédos országok közötti hallgatói mozgásokról van szó. A hallgatók egy része egy hazai sikertelen intézmény- vagy szakválasztás miatt vállalkozik a külföldi tanulmányokra. Mindezek az információk jól mutatják, hogy e típusú külföldi tanulmányok okait és hatásait illetően aligha tudunk általánosításokba bocsátkozni.

Épp ellenkező a helyzet az Európán belüli időszakos hallgatói mobilitás esetében, amellyel igen nagyszámú tanulmányban foglalkoznak. Ezeken belül is az Erasmus program keretében zajlott mobilitás a fő fókusz. Ez a világméretben is jelentős, az időszakos hallgatói mobilitás támogatására indított program az 1987-es kezdetektől évente 150 ezer európai hallgatót segít hozzá egy-két szemeszteres külföldi tanulmányokhoz, miközben visszatértük után anyaintézményükben biztosította teljesítményük elismerését is (*Teichler 2002; Cheps, Incher & Ecotec 2008; Janson, Schomburg & Teichler 2009*).

Nem meglepő ugyanakkor, hogy az Erasmus programon kívüli európai időszakos mobilitással jellemzett hallgatók között az átlagos Erasmus hallgatókénál nagyobb felkészültséget és erősebb tanulmányi hatást találunk, hiszen a program célja épp azok mobilizálása, akik e kiegészítő ösztönzés nélkül nem élhetnének a nemzetközi tapasztalatszerzés lehetőségével. A program értékelésében a tudományos és kulturális értelemben vett tanulás összefonódása kiemelten fontos. Az Erasmus hallgatók többsége tudományos tekintetben a hazai lehetőségeihez képest gyarapodásról számol be, annak ellenére, hogy visszatértük után sokan szembesültek a külföldi tanulmányok elismertetésének problémáival. A rendelkezésre álló eredmények alapján az Erasmus tudományos hozadéka nem is annyira a tárgyi tudásban, mint inkább a reflexív és kritikai gondolkodásmód fejlődésében nyilvánul meg.

Mindez persze nem jelenti azt, hogy az Erasmus hallgatók problémamentesnek érzékelik külföldi tanulmányaikat. A kutatások nagy részében a programban részt vevők legalább egyötöde számol be a fogadó országban tapasztalt adminisztratív, vagy lakhatási problémákról, anyagi nehézségekről. Tanulmányi problémák – az idegen nyelvű képzésből fakadó nehézségek, az oktatókhoz, eltérő képzési stílusokhoz való alkalmazkodás, a fogadó intézmény magas tudományos elvárásai – jóval ritkábban merülnek fel. A nyugat-európai országok Erasmus hallgatóinak vizsgálatából az is látszik, hogy a mobilitással szerzett előnyöket mind maguk a hallgatók, mind az oktatók és munkáltatók realizálni tudják, akár a szaktudás, akár az általános kompetenciák vonatkozásában. Úgy tűnik, a mobilitási részvétel némileg javítja a foglalkoztatási esélyeket, ugyanakkor jövedelem és pozíció tekintetében nem társul számottevő előnyökkel. Tisztán látszik azonban e hallgatók előnyösebb helyzete az olyan, nemzetközi tapasztalatszerzéshez közvetlenül kötődő kompeten-

ciák terén mint az idegen nyelvi jártasság, a más országok megértése, ismerete, vagy a gondolkodás nyitottsága. E tapasztalat után a végzettek nagyobb eséllyel kapnak nemzetközi vonatkozású munkát, s nem utolsósorban nagyobb arányban jellemzi őket a külföldi munkavállalás, mint a tanulmányi mobilitásból kimaradókat.

Mindehhez hozzátehetjük azt is, hogy a Kelet-Közép-Európából származó hallgatók körében lényegesen nagyobb az Erasmus-mobilitás értéke, mint a kontinens nyugati felén. A külföldi tanulmányok hatása, a fentiekben számba vett mobilitási hozadékok e hallgatók körében lényegesen meghaladják a nyugat-európai szintet.

Az Erasmus hallgatók visszajelzéseinek időbeni vizsgálata az időszakos külföldi tanulmányok „hozzáadott értékének” csökkenését mutatja. Az összevetésben három kutatás adataira támaszkodhatunk: a programban 1988/89-ben részt vettek öt évvel későbbi vizsgálata, az Erasmus hallgatók 1994/95-ös végzett évfolyamon belüli vizsgálata négy éves időtávban, valamint a program 2000/2001-es résztvevőinek öt éves követéses adatai (*Janson, Schomburg & Teichler 2009*). Mindez az alábbiakat mutatja.

- Az Erasmus révén szerzett tapasztalatok munkavállalási hozadéka csökkenni látszik. A program első munkavállalásban betöltött szerepe idővel 71 százalékról 66-ra, majd 54 százalékra csökkent. A munkavégzésre gyakorolt pozitív hatást 49–44 majd 39 százalékosnak mérték, a jövedelemre időben 25, 22, majd 16 százalékban hatott a mobilitási részvétel.
- A megkérdezett egykori hallgatók munkavégzésük több nemzetközi vonatkozású dimenzióját értékelték: „a fogadó ország nyelvének szóbeli használata” 47 százalékról 42, majd 38 százalékra csökkent, ugyanez az adat az írás-olvasás esetében 47–40–38 százalékos gyakoriságú. Az „elsajátított szakmai tudás használata” a kezdeti 30 százalékról esett vissza 25 százalékra, s ez az arány a harmadik mérésre is megmaradt. A program során megszerzett „kulturális, társadalmi ismeretek közvetlen hasznosítása” 30 százaléktól 32 százalékig tartó emelkedés után 25 százalékos lett, míg a „fogadó országba irányuló szakmai célú kiutazás” arányát sorrendben 17, 18 majd végül 14 százalékosnak mérték.

Mindezek az eredmények – akárcsak az értelmezésükre irányuló kutatói törekvések – az időszakos nemzetközi hallgatói mobilitás ritkaság-értékének csökkenését jelzik. Azt a tendenciát, ahogyan a tanulmányi- és élettér egyre inkább nemzetközivé válik a külföldi tanulmányokból nem részesülő európai hallgatók számára is.

Összegző megjegyzések

A fentiekben azonosítottuk a nemzetközi hallgatói mobilitás világméretű növekedési trendjét. E növekedést főként az alacsony vagy közepes bevételű országok hallgatóinak gazdaságilag kedvezőbb helyzetű országok felé irányuló mobilitása táplálja. A háttérben egyfelől ezen hátrányosabb gazdasági helyzetben lévő országok tekintélyes felsőoktatási expanziója áll, másfelől a külföldi tanulmányok gyakoriságában bekövetkezett növekedés. A külföldi hallgatók teljes hallgatói populáción belüli arányának közelmúltban zajlott európai növekedését a kontinensen kívülről

jövő mobilitás erős volta is generálta, jóllehet ez a kívülről jövő növekedési ütem meghaladta az Európán belüli trendeket. A Bologna-folyamat tehát az Európában végzett felsőfokú tanulmányokat épp az Európán kívüliek számára tette vonzóbbá. A mobilitás elősegítésére szolgáltatás-fejlesztés, az angol nyelvű tanulmányi programok számának növelése, vagy a képzés nemzetközi hangsúlyának emelése révén számos európai ország tett erőfeszítéseket. Hogy e tendenciák milyen irányban folytatódnak, pontosan nem leírható, de a szakértők többsége egyetért abban, hogy az Európán kívülről érkező hallgatók eredményes képzési integrálásához további fejlesztések lesznek szükségesek.

Az Európán belüli időszakos hallgatói mobilitás az 1990-es években indult határozott növekedésnek. Az Erasmus program pedig ezen időszak „sikertörténete”, amely a hallgatók tömegei számára hozta közel az Európán belüli sokféleség meg tapasztalásában rejlő értékeket. Ezidáig nem rendelkezünk elegendő adattal ahhoz, hogy az Európán belüli időszakos mobilitás 21. század eleji növekedési ütemét – a 90-es évekkel összevetésben – meghatározzuk, megállapítva a növekedési trend folytonosságát, avagy lassulását. Ettől függetlenül abban bizonyosak lehetünk, hogy a mobilitás Európán belüli növekedésének dinamikáját nem a Bologna-folyamat élteti.

Közép- és Kelet-Európa, illetve Dél-Európa országaiban a külföldi tanulmányok kulcsfontosságú szerepet töltenek be a tapasztalatszerzésben, karrierépítésben. E téren a határok elmosódásáig bizonyára hosszú időnek kell eltelnie, s ezalatt nem nélkülözhető a hallgatók segítése a külföldi tanulmányi környezethez való alkalmazkodásban.

Nyugat-Európa hallgatói számára ugyanakkor a külföldi tanulmányi időszak egy magától értetődő, könnyen elérhető választási lehetőséggé vált. Valószínűsíthető, hogy ennek gyakorisága is növekszik, köszönhetően az Erasmus program révén oly jól felismert sokféleségben rejlő értékeknek. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a növekedés korábban tapasztalt dinamizmusával számolhatunk. Az európai képzési programok homogenizálódása, a tantervek konvergenciája épp a külföldi tanulmányok során megtapasztalható „sokféleségben rejlő értékek” ellen hat. Emellett a mindennapi életben bekövetkezett, szinte „házhoz hozott” általános nemzetköziesedés is a külföldi tanulmányok kivételes voltát gyengíti a potenciálisan mobil hallgatók szemében.

A Bologna-folyamatban meghatározott 20 százalékos mobilitási cél a nyugat-európai országok egy részében már realizálódott, s ehhez a közeljövőben több ország is felzárkózik. A trendek előrevetítése helyett azonban talán érdekesebb az európai mobilitás hatékonyabb, új útjait keresni. Elképzelhetőnek tűnik egy olyan új képzésfejlesztési koncepció megjelenése, amely az Európán belüli külföldi tanulmányokat a tapasztalatszerzésben rejlő lehetőségek még gazdagabb kiaknázásává teszi.

ULRICH TEICHLER

IRODALOM

- ALESİ, B., BÜRGER, S., KEHM, B. M. & TEICHLER, ULRICH (eds) (2005) *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*. Federal Ministry of Education and Research, Bonn and Berlin.
- Center for Higher Education Policy Studies, International Centre for Higher Education Research Kassel and ECOTEC (2008) *Erasmus and Quality, Openness and Internationalisation in Higher Education in Europe*. Enschede: Twente University, CHEPS (unpublished).
- Center for Higher Education Policy Studies, International Centre for Higher Education Research Kassel and ECOTEC (2010) *The First Decade of Working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment*. Volume 1. Enschede: Twente University, CHEPS (unpublished).
- CROSIER, D., PURSER, L. & SMIDT, H. (2007) *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. European University Association, Brussels.
- EUROSTAT & EUROSTUDENT (2009) *The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key Indicators on the Social Dimension and Mobility*. Sogeti, Luxembourg
- GALLUP ORGANIZATION (2007). *Perceptions of Higher Education Reforms*. European Commission (Flash Eurobarometer, 198), Brussels.
- HAUG, G. & TAUCH, C. (2001) *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*. Finnish National Board of Education, Helsinki.
- JANSON, K., SCHOMBURG, H. & TEICHLER, U. (2009) *The Professional Value of Erasmus Mobility*. Lemmens, Bonn.
- KEHM, B. M., HUISMAN, J. & STENSAKER, B. (eds) (2009) *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Sense Publishers, Rotterdam and Taipei.
- KERR, C. (1990). The Internationalization of Learning and the Nationalization of the Purposes of Higher Education. *European Journal of Education*, vol. 25. No. 1. pp. 5–22.
- KELO, M., TEICHLER, U. & WÄCHTER, B. (eds) (2006) EURODATA. *Student Mobility in European Higher Education*. Lemmens, Bonn.
- ORR, D. (ed) (2008) *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- REICHERT, S. (2010) The Intended and Unintended Effects of the Bologna Reforms. *Higher Education Management and Policy*, vol. 22. No. 1. pp. 99–118.
- REICHERT, S. AND TAUCH, C. (2005) *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. European University Association, Brussels.
- REICHERT, S. & TAUCH, C. (2003) *Trends in Learning Structures in European Higher Education III*. European University Association, Brussels.
- SCHOMBURG, H. (2011) *Employability and Mobility in Europe: The Findings of Graduate Surveys on Ten European Countries on the Assessment of the Impact of the Bologna Reform*. In: SCHOMBURG, H. & TEICHLER, U. (eds) *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe: Key Results of the Bologna Process*. Sense Publishers, Rotterdam and Taipei. pp. 253–273.
- SCHOMBURG, H. & TEICHLER, U. (2008) *Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active*. *Formation emploi*, No. 103. pp. 41–55.
- SURSOCK, A. & SMIDT, H. (2010) *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. European University Association, Brussels.
- TEEKENS, H. & DE WIT, H. (eds) (2007) *Challenges and Opportunities for the Internationalization of Higher Education in the Coming Decade*. *Journal for Studies in International Education*, vol. 11. No. 3–4. (Special issue.)
- TEICHLER, U. (1999) Internationalisation as a Challenge to Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management*, vol. 5. No. 1. pp. 5–23.
- TEICHLER, U. (2002) *ERASMUS in the SOCRATES Programme: Finding of an Evaluation Study*. Lemmens, Bonn.
- TEICHLER, U. (2003) Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Higher Education Forum*, (RIHE, Hiroshima) vol. 1. pp. 33–53.
- TEICHLER, U. (2007) *Higher Education Systems*. Sense Publishers, Rotterdam and Taipei.
- TEICHLER, U. (2010) *Europäisierung der Hochschulpolitik*. In: SIMON, D., KNIE, A. & HORN-BOSTEL, S. (eds) *Handbuch Wissenschaftspolitik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp. 51–70.
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (2009) *Global Education Digest 2009*. UIS, Montreal.
- VINCENT-LANCRIN, S. (2009) *Cross-border Higher Education: Trends and Perspectives*. In: *Higher Education to 2030*. Volume 2. Globalisation. OECD, Paris, pp. 63–88.
- WITTE, J. (2006) *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*. CHEPS/UT., Enschede.