

A szakképzés finanszírozása – európai kitekintés

Az utóbbi évtizedekben az Európai Unióban a közös, s időnként ambiciózus („a világ legfejlettebb gazdasági térsége legyen”) célok megvalósításában az oktatás kiemelkedő szerepet kapott. Vonatkozik ez a közoktatásra is, de a különösen szakképzésre, mivel közvetlenül ez utóbbi készíti fel a munkaerőt a majdani munkavállalásra, vagyis biztosítja számára – ideális esetben – azt a tudást, azokat a kompetenciákat, amelyek révén hatékonyan részt vehet a termelésben, hozzájárulva a gazdaság eredményességéhez.

Az Unión belül az oktatás nemzeti ügy, s bár megfogalmazódnak ezzel kapcsolatban különböző elvárások, de ezek megvalósítása hangsúlyosan nemzeti hatáskör. Különösen igaz ez a közoktatásra, amelynek nem csekély szerepe van a majdani munkaerő felkészülésére, de igaz a szakképzésre is. S igaz, mint látni fogjuk, nem csak a képzés tartalmát, működési feltételeit és a képzési szerkezetet érintő megoldásokra, hanem a tanulmányunk tárgyát jelentő finanszírozásra is. A 2010-ben elfogadott ún. Bruges-i kommuniké kifejezetten kiemeli az oktatási rendszerek sokszínűségét, s ahelyett, hogy egységes elképzeléseket fogalmazna meg elvárásként, azt emeli ki, hogy ez a sokszínűség érték, mert lehetővé teszi az egymástól való tanulást (*Bruges Communiqué*, 2010:3).

Ha rápillantunk néhány ezt megelőző és ezt követő uniós dokumentumra, láthatjuk, hogy – bár némileg változnak a hangsúlyok –, de a fenti megközelítésben készültek, s nemigen jelölnek ki finansiális megoldásokra közvetlenül lefordítható célokat. Az egyik, viszonylag friss szakmai koncepció (*Rethinking Education...*, 2012) is csak közvetve fogalmaz meg ilyeneket, amikor a gazdaság és az oktatás szereplői közötti partneri kapcsolat fontosságát emeli ki (egyebek mellett), felhívva a figyelmet a gazdaság szakképzésben betöltött szerepének erősítésére. Ez a dokumentum is rámutat ugyanakkor arra – még ha ezt nem is pozitívként említi, mint a fenti dokumentum –, hogy az Unió országaiban eltérő a szakképzés súlya (ISCED 3 szinten), s ennek mély – szociokulturális, oktatási és szakképzési rendszerbeli, gazdasági, munkaerőpiaci gyökerei vannak azon kívül, hogy a szakképzést érintő változásokban mely érintettek vetnek, vesznek részt (6. o.).

Az uniós szakképzési dokumentumok talán legmeghatározóbb előzménye az ún. Koppenhágai Nyilatkozat (*The Copenhagen Declaration*, 2002), amely a később született dokumentumokhoz képest sokkal átfogóbb minőségi célokat fogalmaz meg, s nagyon kevés konkrétumot tartalmaz. Még a – tanulmány nézőpontjából fontos – partneri együtt-

működést (kiemelten a szociális partnerekkel történő együttműködést) is csak a szakképzési szakpolitika kialakítása érdekében vetette fel igényként, nem pedig a szakképzés működése szempontjából – mint tették azt a későbbi dokumentumok.

A Bruges-i kommuniké a 2011–20-as időszakra fogalmazza meg a szakképzéssel kapcsolatos teendőket, s – egyebek mellett – felhívja a figyelmet a munkaalapú tanulás fontosságára. Itt már egyértelműen megfogalmazódik a felelősségmegosztás kérdése, amelynek szereplői közé sorolja a dokumentum a gazdaság képviselőit is (4. o.), s széleskörű nemzeti szintű együttműködést javasol felelősségvállalásban részes aktorok között, sőt prioritásként is kezeli ezt (8–9. o., 5. pont). Mindez azonban egyáltalán nem jelenti sem az egyértelmű szerkezeti-irányítási modellt, sem pedig a finanszírozásra vonatkozó elvárások kialakítását. A szakképzésben kialakult nemzeti irányítási, finanszírozási gyakorlatot tehát közvetlenül nem kívánja befolyásolni, bár egyértelművé teszi, hogy a szakképzést érintő feladatokat csak növekvő pénzügyi eszközökkel lehet elvégezni.

A *Rethinking Education* című dokumentum (2012) is elsősorban a megfelelő szakmai és az ezt elősegítő általános készségekre, valamint a korai iskolaelhagyásra koncentrál, s csak közvetve fogalmaz meg olyan javaslatokat, amelyek akár a finanszírozást is érinthetik. Gondolunk itt elsősorban ismét a gazdaság és az oktatás szereplői közötti partneri kapcsolat fontosságára, s ehhez igazodóan a gazdaság szakképzésben betöltött szerepének erősítésére.

E dokumentumok kevés iránymutatást adnak a szakképzés működési feltételeire vonatkozóan, még a szakképzés oktatási rendszerben elfogadott helyét, szintjét sem egyértelműsítik. A felsőoktatásról még, mint a szakképzéstől különálló rendszerről beszélnek, csak a 2012-es anyag említi ezeket párhuzamosan, egyben a két szféra közötti költségmegosztásról tesz említést, mintegy jelezve, hogy a felsőoktatás már szakképzéssel kapcsolatos feladatokat (is) ellát. (*Rethinking...*, 2012:13).

Ezt egyértelműen meghaladó szemléletűek ugyanakkor a Cedefop Refernet programja keretében készült országtanulmányok, amelyek kibővítik a szakképzés fogalmát, beleértik a felsőoktatást is, vagy legalábbis annak – közelebből nem mindig meghatározott – részét. Nem egyértelmű ugyanakkor, hogy ez milyen mértékben vezethető vissza a hagyományos (a középfokú oktatáshoz kötött) szakképzés részleges magasabb szintre tolódására, s milyen mértékben a szakmai végzettség egységes – képzési szintektől független – kezelésére. Ugyanezek a szakmai anyagok egységes eszként kezelik az iskolarendszerű szakmai oktatást és az iskolarendszeren kívüli szakképzést, elsősorban a nehezen magyarosítható (leginkább a nappali tagozatos iskolarendszerű szakképzéssel azonosítható) IVET (initial vocational education and training) és a magyar nyelvben is honos folyamatos szakképzés (CVET – continuing vocational education and training) fogalma köré rendezve az egyes nemzeti szakképzési rendszerek működésének, sajátosságainak leírását.

Tanulmányunkban a továbbiakban – nem annyira elvi, mint inkább praktikus megfontolásokból, s részben a terjedelmi korlátok miatt – a középfokú iskolai szakmai képzésre koncentrálunk (IVET, ISCED 3), időnként némi kitekintéssel az ISCED 2 és az ISCED 4 szintekre is. Először – Eurostat-adatok felhasználásával – az európai országok szakképzésére vonatkozó finanszírozási adatok alapján utalunk a szakképzés helyzetére, oktatási rendszeren belüli súlyára, kiemelve az egyes országok közötti hasonlóságokat, eltéréseket. Ezt követően néhány kiemelt ország szakképzés-finanszírozási gyakorlatát

mutatjuk be, de nem országsorosan, hanem néhány szempontra kihegyezve. E munkához a már említett Refernet országjelentéseket használjuk fel.

Áttekintés: a szakképzés finanszírozása Európában

Az Európai Bizottság statisztikai hivatala, az Eurostat folyamatosan teszi közzé a gazdaságra, a társadalomra vonatkozó adatokat, köztük az oktatásra vonatkozóakat is. Ezek alapján kaphatunk átfogó képet az oktatás, esetünkben a szakmai képzés helyzetéről. Mint korábban már említettük, tanulmányunkban a felső középfokú (hazai terminológia szerint a középfokú, vagyis az ISCED 3 szintű) iskolai szakképzésre koncentrálunk. Ennél alacsonyabb és magasabb szinten is felfedezhetünk azonban szakképzést,¹ ezek súlya országonként változó, de – most a pénzügyi adatokat nézzük – egyértelműen a felső középfokú oktatás dominál. Egy szinttel lejjebb csak néhány országban találunk szakképző programokat, ISCED 4-es szinten viszont sokkal több helyen. Ez utóbbiak egy-egy országon belül jelentős részt hasítanak ki az egészből, s – egyes országok oktatási rendszere ismeretében feltételezhető –, hogy a közölt adatok nem is fedik le az ISCED 4-es szintű szakképzés egészét. További bizonytalanságot jelenthet felsőközépfokon a szakmai és az általános képzés határvonalának meghúzása: az egyes országoknál szereplő kiugró értékek mögött vélhetően – legalábbis részben – ez áll. Az alsóközépfokú szakmai képzés esetében azonban nem annyira ezek a besorolási nehézségek, mint inkább az ilyen típusú képzés hiánya jelenik meg. Hollandiát és Nagy-Britanniát kivéve e szint szakmai képzése nem jelentős.²

Az Eurostat adatbázisa, nem teljes, egyes országok bizonyos adatai hiányoznak, ráadásul az országok eltérő ütemben frissítik ezeket. A tanulmány írása idején éppen ezért csak a 2012-es adatok voltak még használhatók. Táblázatainkban, ábráinkon ezt az évet dolgoztuk fel, s csak azokat az országokat tüntetjük fel, amelyek az évi adataihoz hozzáfértünk.³

Felső középfokon és ennek megfelelően poszt szekundér szinten (ISCED 4) jelentősek az egyes országok közötti különbségek, ami a fent jelzett statisztikai hiányosságokon túl az érintett országok oktatási rendszerének sajátosságait is tükrözi. E sajátosságok nem feltétlenül jelentik a szakképzés fel- vagy leértékelését, hanem sok esetben csak az adott országban meghonosodott tipikus tanulói utakra utalnak. Így például arra, hogy a felsőközépfokú oktatásba kerülők azon része, amelyik nem a „királyi” (gimnáziumi típusú) utat választva jut el a felsőoktatáshoz, először felsőközépfokú végzettséget szerez, s ezt

¹ Szakképzés alatt – holott a hazai terminológia ezt a kifejezést egyre inkább az iskolarendszeren kívüli képzésre érti – e tanulmányban minden esetben az iskolarendszerű szakmai oktatást értjük, de ezt a hosszú kifejezést igyekszünk mellőzni.

² Hollandiában a 12 éves korig tartó alapfokú iskolai képzés után választhatnak a diákok a kétféle gimnáziumi képzés és egy négyéves (ISCED 2 szintű) szakmai előkészítő iskola (VMBO) között. Ebben az iskolában az első két év közismereti jellegű, a második két évben – hazai fogalmak szerint – szakmacsoportos szakmai előkészítés folyik négy szakterületen, illetve egy ötödik, szektorközi képzés keretében. E képzések, melyek nem vezetnek szakmai végzettséghez, jelennek meg a statisztikákban szakképzésként. Az Egyesült Királyságban a 16 éves korig tartó középiskola (secondary school) utolsó két évében van lehetőség szakmai képzésben részt venni, elsődlegesen azoknak, akik nem kívánják letenni a 16 éves korban általános záróvizsgát (GCSE). Kormányzati törekvés van e képzés visszaszorítására, s ezzel a szakképzési szint emelésére.

³ A 2. ábrában – az áttekinthetőség érdekében – csak válogatást közlünk.

követően dönt a szakmatanulás vagy a felsőoktatás között (egyebek közt például Magyarországon), vagy pedig szakmát tanul ezen a szinten, s utána – némi kerülővel jut el a felsőfokú továbbtanulást jelentő teljes értékű felsőközépfokú végzettségig, illetve onnan a felsőoktatásba (mint ahogy ez, például, Németországban vagy Svájcban jellemző). Az előbbi változat a poszt szekundér szintű szakképzést erősíti, az utóbbi a felsőközépfokút.

1. táblázat: A magán- és közsférából származó, szakmai képzésre fordított kiadások képzési szintek szerinti megoszlása Európa országaiban, 2012

	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 4	Összesen
Ausztria		95,2	4,8	100,0
Bulgária	1,4	95,9	2,7	100,0
Ciprus		100,0		100,0
Csehország	0,7	98,9	0,4	100,0
Egyesült Királyság	16,6	83,4		100,0
Észtország		59,9	40,1	100,0
Franciaország		100,0		100,0
Hollandia	27,7	72,0	0,2	100,0
Írország			100,0	100,0
Izland		89,1	10,9	100,0
Lengyelország		85,2	14,8	100,0
Lettország	1,3	87,9	10,8	100,0
Litvánia	8,0	57,1	34,9	100,0
Luxembourg		99,6	0,4	100,0
Magyarország	0,7	72,1	27,2	100,0
Málta	5,6	61,0	33,4	100,0
Németország		73,5	26,5	100,0
Olaszország	8,7		91,3	100,0
Románia		39,4	60,6	100,0
Spanyolország		100,0		100,0
Svédország		97,6	2,4	100,0
Szlovákia		100,0		100,0

Forrás: Eurostat adatbázis

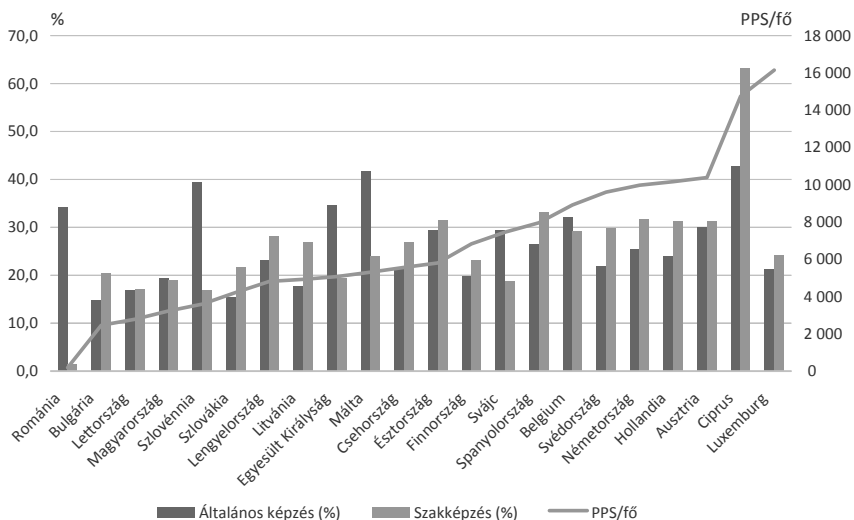
A szakmai képzésre fordított fajlagos – egy tanulóra jutó⁴ költségek az ISCED 3 és ISCED 4 szint között nem választhatók szét, de ez a fentiek értelmében nem okozhat komoly értelmezési zavart, miután a két szint részben egymásnak komplementere. Ennek megfelelően az adatok alapján értelmezhető egy-egy ország szakképzésének helyzete.

⁴ Pontosabban: a részidejű képzésben tanulókat is átszámítják nappali tagozatos hallgatói egységre, s ez képezi a viszonyítási alapot.

Az egyes országok valamilyen társadalmi alrendszerre fordított kiadásait többféle módon lehet mérni. Mi a szakképzési ráfordításokat ún. vásárlóerő-paritáson (PPS) mutatjuk be, ami az egyes valuták belföldi vásárlóerejét méri. Mint az az alábbi ábrán látható, nagyon nagyok az egy tanulóra vetített (intézményi) szakképzési kiadások különbségei. Ha a – minden bizonnyal nem reális – romániai adatoktól el is tekintünk, a rangsor két végén szereplő országok között több mint nyolcszoros a különbség, Magyarország a rangsor végén található. (1. ábra)

Az eltérő ráfordításokat jelentős mértékben indokolja az országok eltérő (s az egy főre jutó GDP-vel mért fejlettsége), ám azt tapasztaljuk, hogy az összefüggés nem egyértelmű: az országok rangsora a két mutató mentén jelentősen eltér. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az alacsonyabb GDP-vel rendelkező országok magasabb GDP arányos ráfordítással könnyen utolérhetik a fejlettebb országok szakképzési kiadásait: inkább csak arról beszélhetünk, hogy a szakképzési ráfordításaik tekintetében kisebb az elmaradásuk a fejlettebb országoktól, mint a GDP-t nézve. Az észak-európai, és (politikai értelemben vett) nyugat-európai fejlett országok GDP-jüknek nem különösen magas (bár jó néhány poszt szocialista országnál magasabb) arányát fordítják szakmai képzésre, az abszolút összegű (PPS-ben mért) ráfordításokat nézve mégis kiemelkedően sokat fordítanak erre. Az adatok – bár megbízhatóságukkal kapcsolatban felvethetők kérdések – inkább a szakképző rendszerek szétszakadására utalnak, mintsem kiegyenlítődesre.

1. ábra: Az egy tanulóra jutó intézményi kiadás felsőközfokon és a poszt szekunder képzésben az egy főre jutó GDP százalékában (az általános, illetve a szakképzésben), valamint a szakképzésben összehasonlító értéken (PPS)



Forrás: Eurostat adatbázis

Ezen a szigorúan pénzügyi ráfordításokon mért szétszakadáson két tényező enyhíthet sokat: egyrészt a ráfordítások közvetlen hasznosulása, másrészt olyan képzési szerkezeti sajátosságok, amelyek révén részben pótlólagos erőforrások kerülhetnek a rendszerbe. A következő pontban épp ezért mutatjuk be néhány ország szakképzés-finanszírozási gya-

korlátát, hogy – ha nem is tudjuk ugyan megmondani, hogy mely rendszer képes ennek révén javítani a pusztán a ráfordításokon keresztül mért helyzeten, de – lássuk, milyen megoldásokon gondolkoznak az egyes országok.

A szakképzés ráfordításai egyébként általában kissé meghaladják az általános képzését, ugyanakkor a ráfordítástöbbség mértéke (esetlegesen az alacsonyabb ráfordítás) nem törvényszerűen utal a szakképzés fontosságára. Svájcban például, amelyik közismerten Európa egyik legjobb szakképzési rendszerével rendelkezik, a közismereti képzéshez képest az intézményi szintű szakképzési kiadások lényegesen alacsonyabbak. Feltételezhető, hogy itt a gazdaság jelentős pénzügyi szerepvállalása egészíti ki a szakképzési forrásokat,⁵ ami a duális szakképzés jelentősége alapján logikus, ugyanakkor nem jelenti automatikusan a gazdaság magas pótlólagos hozzájárulását a rendszer működéséhez. Az ugyancsak dominánsan duális szakképzéssel rendelkező Németországban, például, a közismereti képzésnél többet fordítanak a szakképzésre, s mint az alábbi táblázatból látható is, a közszférából és az egyéb, nem a gazdasági szektorból származó ráfordításokon túl a gazdaság szerepvállalása – a vizsgált országok sorában nem kiemelkedő, inkább közepesnek mondható. Ez is arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyes országok szakképzés-finanszírozási gyakorlatának feltárására megkerülhetetlen, pusztán az adatokból nehéz megalapozott következtetéseket levonni.

A gazdaság pénzügyi szerepvállalása a szakképzés mindkét vizsgált szintjén (ISCED 3, illetve 4) jelentős, de egyik szinten sem domináns. Vagy a magánszféra – amelyek mögött nem látható, hogy milyen forrású pénzek vannak – vagy (többnyire) a közszféra eszközei szintén jelentős szerepet töltenek be. Nehezíti az adatok értelmezését, hogy a pénzforrások országoként eltérő módon (lásd később) mozognak az egyes szférák között, megnehezítve egyértelmű besorolásukat.

A duális rendszerű szakképzéssel rendelkező országok gazdaságának képzéshez való hozzájárulása általában alacsony, feltételezhető, hogy e rendszerekben a gazdaság szakképzésre fordított pénzeszközei kevésbé jelennek meg a statisztikákban, mint azokban az országokban, amelyekben a gazdaság nem annyira a kínált gyakorlóléhelyek révén vesz részt az oktatás, képzés működtetésében, hanem inkább pénzügyi támogatást ad a rendszernek.

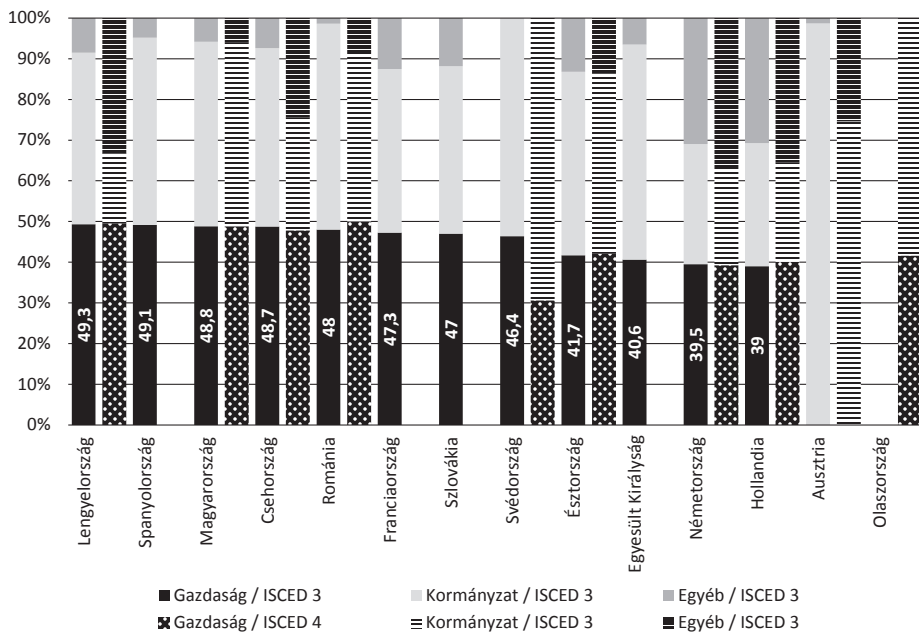
A közszféra kiadásai különböző szinteken jelenhetnek meg, ez utal a finanszírozási (és jelentős mértékben az irányítási) rendszer centralizáltságára. Ez a megoszlás alapvetően az ún. közvetlen költségek között értelmezhető (ahol a kiadások nem tartalmazzák azokat az oktatáshoz köthető, de annak működését csak áttételesen befolyásoló költségeket, mint például a tanulói juttatásokat). Mint a 2. táblázatból látható, a közvetlen költségek az egyes országok túlnyomó többségében a közkiadások 90% feletti részét teszik ki, s mindössze Hollandiában és az Egyesült Királyságban alacsonyabb az arány 70%-nál.

A közvetlen közkiadások elosztási szintek szerinti értelmezését némileg nehezíti, hogy a kormányzati és a helyi szintek között köztes szintek is találhatóak, s ezek országoként eltérő nagyságú területi egységekhez kapcsolódnak, igazodva egyrészt az adott ország nagyságához, másrészt közigazgatási berendezkedéséhez. Franciaország, Spanyolország vagy Németország esetében a tartományok, régiók nagysága Magyarországgal

⁵ A 2. táblában ugyan vannak erre vonatkozó adatok, de Svájc esetében az Eurostat nem rendelkezik ilyenekkel.

vethető össze, így a tartományi/regionális⁶ kiadások inkább centralizált finanszírozást jelentenek, szemben Ausztriával vagy Csehországgal, amelyeknél inkább egy – részben – decentralizált finanszírozási rendszer elemeinek tekinthetők. Az értelmezési probléma a helyi szintet is érinti (a helyi önkormányzati szint is nagyon eltérő nagyságú településeket, esetleg településtömörüléseket jelent – lásd erről Péterfi, 2015), de mivel a szakképzés kisebb településeket jellemzően nem érint, az értelmezést kevésbé nehezíti.

2. ábra: A felső középfokú és a posztszekunder szintű szakképzésre fordított kiadások forrás szerinti megoszlása néhány európai országban, 2012



Forrás: Eurostat adatbázis

⁶ The European System of integrated Social PROtection Statistics (ESSPROS), Eurostat 2011.

2. táblázat: A közsféra szakképzéseinek megoszlása közigazgatási szintenként

	Közvetlen kiadások aránya a közkiadások között	A közvetlen közkiadások megoszlása		
		Központi szint	Tartományi/regionális szint	Helyi szint
Bulgária	86,6	82,6		17,4
Ciprus	97,9	100,0		
Észtország	92,3	84,8		15,2
Egyesült Királyság	66,2	87,0		13,0
Franciaország	95,8	69,6	29,1	1,4
Hollandia	69,5	97,5		2,4
Izland	95,7	94,7		5,3
Lettország	84,2	93,3		6,7
Litvánia	94,6	99,5		0,7
Luxemburg	98,4	100,0		
Málta	82,5	100,0		
Németország	78,5	28,1	44,6	27,4
Spanyolország	96,5	12,9	82,3	4,7
Svédország	86,6	100,0		0,0*
Ausztria	92,6	62,7	34,9	2,4
Csehország	96,5	16,4	73,5	10,2
Lengyelország	99,2	8,2	3,9	88,0
Magyarország	94,9	62,2		37,8
Románia	91,7	14,0		86,0
Szlovákia	91,5	21,2		78,8

* Mint az utolsó pontban látni fogjuk, az adatok ebben az esetben nem fedik a valóságot: a svéd a szakképzésre fordított pénzforrások jelentős része a helyi önkormányzatok adóbevételeiből származik.

Forrás: Eurostat adatbázis

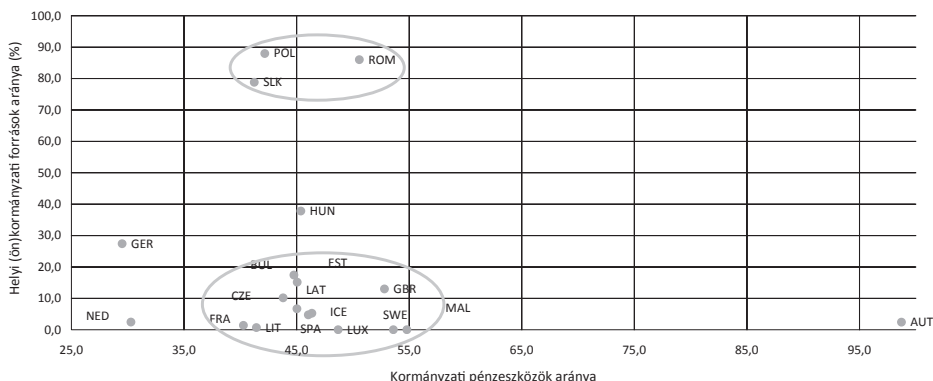
Az adatok alapján a szakképzés-finanszírozási rendszernek három típusa rajzolódik ki:

- 1) A központosított finanszírozású országok teszik ki az országok többségét. Ide sorolható az a néhány nagy ország (Franciaország, Németország, Spanyolország) is, amelyekben az országos szint helyett, vagy mellett a középszint is jelentős finanszírozó, s ez a szint – a tartományok, régiók nagysága alapján – megfeleltethető a kisebb európai országok országos szintjének. Egyértelműen idesorolható az európai államok többsége.

- 2) A volt szocialista országok többsége esetében erős a helyi szint finanszírozó szerepe. Lengyelországban, Romániában és Szlovákiában domináns, Magyarországon⁷ lényegesen kisebb – de nem elhanyagolható arányú a részvétele.
- 3) Csehország és Ausztria átmenetet képvisel a két fenti csoport között. Ausztriában ez az erős tartományi szintre vezethető vissza, szemben Csehországgal, ahol a középszintnek ilyen tradicionális szerepéről nem beszélhetünk, itt a közelmúltban kaptak irányítói és finanszírozói szerepet a régiók.

Ha összevetjük a felsőközépfokú szakképzésre fordított kiadásokon belül a közszféra kiadásának arányát és ez utóbbiakon belül a helyi forrásokét, akkor az országok egy nagyobb és egy kisebb csoportja rajzolódik ki, amellet, hogy néhány ország egyikbe sem sorolható. Többségükre a közszféra 40-55%-os részesedése, s ezeknek elsődlegesen centralizált úton történő elosztása jellemző. A volt szocialista országok egy része jelenti a kisebb csoportot: ezekben a közfinanszírozás az előzőkhöz hasonló, de – mint láttuk – e pénzeszközök jelentős része helyi szinten keletkezik. Magyarország átmenetet képez a két csoport között, míg három másik ország helyzete speciális. Hollandiában a kormányzati kiadások aránya viszonylag csekély, de az alapvetően az állam kezében van, Németországban a hasonlóan csekély arányú közkiadások elosztásában a helyi önkormányzatok viszonylag jelentős szerepet kaptak, Ausztriában ugyanakkor a szakképzésre fordított eszközök túlnyomórészt közpénzek, s ezek az országos (és tartományi) költségvetésből jutnak felhasználási helyükre.

3. ábra: A felsőközépfokú szakképzés közkiadásainak és ezen belül a helyi szinten keletkező források aránya néhány európai országban, 2012



Forrás: Eurostat adatbázis

Nemcsak nemzetközi, hanem hazai statisztikai adatok sincsenek 2013-tól kezdődően, így nem tudjuk megmondani, hogy a hazai oktatási rendszer állami kézbe vétele pontosan milyen elmozdulást jelentett ezen a tengelyen, de ismerve a pénzügyi szabályozás elemeit, egészen biztos, hogy a függőleges tengely mentén erőteljes elmozdulás történt lefelé. A szakképzési centrumok 2015-ös felállítása ezen a közeljövőben nem módosít: a

⁷ Hangsúlyozzuk: az adatok 2012-re, tehát az oktatásirányítási rendszer átalakítása előtti időszakra vonatkoznak.

rendszer finanszírozása továbbra is központilag történik, igaz ugyan, hogy a felhasználást érintő döntések jelentős része alacsonyabb szintre került.

Szakképzés-finanszírozási megoldások

Fejezetünkben nyolc ország (Anglia, Dánia, Franciaország, Hollandia, Lengyelország, Németország, Portugália és Svédország) szakképzés-finanszírozási rendszerét, mégpedig annak a felsőközépfokú oktatásra vonatkozó elemét, mutatjuk be röviden, mégpedig azt, hogy milyen hasonlóságok és eltérések figyelhetők meg az egyes országokban, a lehetőség szerint ráirányítva figyelmet arra, hogy ezek mögött milyen, az ország közoktatását érintő strukturális helyzetek, folyamatok, esetleg történelmi előzmények figyelhetők meg. Az országok kiválasztása során arra törekedtünk, hogy azok közoktatása, illetve szakképzési rendszere tekintetében eltérő típust képviseljenek, vagyis hogy minél sokoldalúbban tudjuk bemutatni a témát az adott keretek között. Az ún. kontinentális oktatási rendszerű országok közül Németország bevonását duális szakképzése indokolta, Svédországot komprehenzív középfokú iskolarendszere, Franciaországot a központosított oktatásirányítás. Portugália a fejlődő, felzárkózó dél-európai országokat képviseli, Lengyelország pedig a poszt szocialista országokat, azon túl, hogy a másfél évtizede megkezdett, sokak által sikeresnek tartott oktatási reform is indokolja érdeklődésünket. Dánia a kontinentális és az atlanti típusú oktatási rendszer között képvisel átmenetet, míg a két további ország – Hollandia és Anglia az atlanti típusba sorolható, de szakképzési rendszerük alapvetően eltér egymástól.

Elsődlegesen a Cedefopnál megjelent, az egyes európai országok szakképzési rendszerét bemutató ún. Refernet országjelentésekre támaszkodunk. Ezek felsorolása a forrásjegyzékben megtalálható, de a szöveg közbeni hivatkozásokat mellőzzük. E jelentések elsődlegesen leíró jellegűek, ennek megfelelően elsősorban összehasonlító elemzést tudunk végezni a következők során.

A fejezetet a következő kérdésekre fűzzük fel:

- a szakképzés helyzete az oktatási rendszerben, a szakképzéssel kapcsolatos célkitűzések;
- a gazdasági szereplők, a szociális partnerek bekapcsolódása a rendszerbe;
- finanszírozási megoldások.

A szakképzés helyzete

Ha a forrásanyagokról lehántjuk az egységes szerkesztési szemléletből adódó hasonlóságokat, akkor is találunk közös, szinte minden vizsgált országban hasonló koncepcionális megközelítéseket a szakképzés területén. Minden bizonnyal visszavezethetők ezek az első fejezetben jelzett uniós dokumentumokra is, de az országok oktatási rendszerét érintő problémákból is levezethetők. A gazdasággal, illetve a munkaerőpiaccal kapcsolatos, a szakképzés fejlesztésére ösztönző tényezők két csoportja figyelhető meg (amellett, hogy a gazdaság modernizálásának alapvető feltétele az ezt kiszolgálni tudó munkaerő). Az egyik az elöregedés kérdése, ami részben a lakosság életkorának növekedésére vezethető vissza (ami mindegyik országban tapasztalható), részben pedig az alacsony születési rátára (ez már nem mindegyik országra jellemző). Mindenesetre már középtávon szükség van a növekvő számú inaktív (nyugdíjasok) ellátására és ehhez a megfelelően képzett

munkaerőre. A másik probléma a gazdaság helyzetéből adódik: a munkanélküliek munkába állásának feltétele képzettségük javítása. Mindezen túlmenően a középiskolások szakképzéstől való elfordulása szinte minden országban jelentős, s erre két párhuzamos, s egymást részben át is fedő megoldással próbálkozik a szakpolitika.

Mindkettő a szakképzési férőhelykínálatot igyekszik bővíteni, de legalábbis szinten tartani a duális típusú képzésben.⁸ Ehhez vagy pótlólagos forrásokat is igyekeznek rendszerbe építeni, illetve a meglévő forrásokat bővíteni, s ösztönözni a gazdasági élet szereplőit a gyakorlóhely-kínálat bővítésére, vagy pedig állami finanszírozással hoznak létre ilyeneket (Dániában, Németországban), pótolva azok hiányát, vagy lefedve olyan tevékenységeket, amelyeket a gazdaság által kínált gyakorlóhelyek nem tudnak felvállalni. A vizsgált országok sorába Lengyelország illeszkedik a legkevésbé, mert itt sem egyik, sem másik törekvés nem igazán érezhető, miközben a szakképzés a munkaadók érdektelensége miatt – bár nem ez lenne a szakpolitikai cél – jelentős részben az iskola falain belül maradt.

A tanulók pályaválasztását, tanulmányaik végzettséggel való befejezését elősegítő megoldások egymástól nagyon eltérőek. A pályaválasztási folyamat szakmai támogatása mellett egyre inkább beépülnek a szakmai tanulmányokat megelőző, arra felkészítő évfolyamok (Anglia, Dánia, Hollandia, Németország Svédország), a programok kimeneti szint és a közismereti-szakmai tartalom aránya szerinti diverzifikálása a könnyebb átjárhatóság érdekében (Hollandia), időnként pénzügyi támogatás (ösztöndíjak, mint Svédországban). A tanulói utak tekintetében speciális helyzetű Portugáliában alsóközépfokú szinten kísérleteznek szakképzéssel, bevonva ezzel a szakképzésbe a tanulásra legnehezebben motiválható tanulókat. Tegyük hozzá, hogy ez teljesen illeszkedik a korábban kialakult képzési struktúrához, mivel Portugáliában a szakképzési pályaut már eddig is sokféle lehetőséget kínált az általános képzés különböző szintjeiről kihullók számára, hogy azok valamilyen szakmai végzettséghez, s az egymásra épülő szakmai programok elvégzésén keresztül akár felsőfokú végzettségig is eljussanak. Ez a képzési kínálat a legkorábban, tehát már az ISCED 2 szinten szakmát tanulók számára is nyitott, lehetővé téve, hogy a későbbiek során továbblépjenek.

A másik módszer a szakmai képzési szint emelése, s ezen belül a poszt szekundér szintű szakmai képzés erősítése. Ezzel lehet elérni, hogy a felsőközépfokú végzettségük egy része a felsőoktatás helyett a szakmai képzést válassza. Ez az irány azonban nem kényszerként jelenik meg, hanem összhangban van azzal az általános törekvéssel, amely a magasabb iskolai végzettséget értéknek, gazdaságilag hasznosnak tekinti. Ennek megfelelően a középfokú szakmai végzettséggel rendelkezők körének bővítése a tanulók mind magasabb arányának iskolában tartásával keresik a megoldást, a középiskolai végzettséggel rendelkezőket pedig az ISCED 4 szintű képzésekkel kínálják meg. Ezen a szinten – a középfokú szakképzéshez hasonlóan – szintén megfogalmazódik a duális típusú képzés

⁸ A magyar szóhasználat jelenleg nem tudja egyértelműen jelezni azokat az egymástól sok esetben nagyon is eltérő típusú szakképzéseket, amelyek az egyes országokban előfordulnak. Az angolban használt *apprenticeship* kifejezés sem feltétlenül határolja be pontosan az egyes országok szakképzési programjait, magyarra való fordítása pedig nagyon nehéz. Éppen ezért a tanulmány keretei között duális típusú képzésnek nevezzük, jelezve, hogy az idesorolt képzési programok fontos része a rendszeres munkahelyi gyakorlat. E képzések ugyanakkor nem jelentik (feltétlenül) a szó klasszikus értelmében vett duális szakképzést, vagyis azt a formáját, amely néhány országban (pl. Németország, Svájc, Dánia, Hollandia) ezen a néven kialakult.

irányába történő elmozdulás. Nyomokban felfedezhető a felsőoktatás egyes elemeinek a szakképzés irányába történő elmozdulása is.

Szintén közös vonása az áttekintett szakképzési rendszereknek, hogy a felnőttképzéssel (értelemszerűen annak bizonyos elemeivel) nagyon szorosan összefonódik. A két rendszerben megszerezhető végzettségek azonossága természetes, de ezen túlmenően az intézményrendszer is részleges átfedésben van, sőt a programok sem mindig határolhatók le egyértelműen: egyrészt egy-egy program résztvevői között lehetnek különböző korosztályba tartozók, másrészt a programok azonosítása, besorolása is inkább a működésükre vonatkozó jellemzőik alapján (pl. az elméleti oktatás és a munkahelyi gyakorlat aránya) alapján történik, mintsem a részt vevő korosztály tekintetében (mint Hollandiában). Ennek kapcsán visszautalunk a tanulmány elején megfogalmazott, a pénzügyi adatok értelmezésére vonatkozó bizonytalanságainkra: ilyen, s országoként nagyon is eltérő működési, értelmezési keretek mellett a pénzügyi adatok korrekt lehatárolása, kategorizálása országoként nagyon is eltérhet, így az adatok csak nagy óvatossággal értelmezhetők.

A tapasztalatok alapján, részben a már említettekkel összefüggésben érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az iskola, mint intézmény a felsőközépfokú oktatásnak ma már szinte csak infrastrukturálisan azonosítható egysége, s alkalmatlan arra, hogy leírja a képzési folyamatok struktúráját. Egy-egy iskolán belül a rendszerbe épült, s olykor kísérleti programok legkülönbözőbb kombinációi találhatók, éppen ezért képzési rendszer leírásának ezek, vagyis a programok az értelmezhető egységei.

A gazdaság szereplői és a szakképzés

Miközben a szakképzés a gazdaság, s azon belül konkrétan a cégek érdekeit is szolgálja, az általuk kínált képzőhelyek minden országban korlátozottak. Természetesen ez mást és mást jelent az egyes országokban, mert miközben Németországban (és a most nem vizsgált Svájcban) a duális képzésben tanulók száma magas (Györgyi, 2011), s ehhez képest keresik a még több gyakorlóléhelyet a gazdaságban, addig más országokban (Svédország) az alapvetően iskolai alapú szakképzés irányából igyekeznek elmozdulni a duális típusú képzés felé. De akárhol is nézzük, látható, hogy egyáltalán nem egyértelmű a gyakorlati képzésben való részvétel közvetlen, vagy középtávú haszna a munkaadók számára, legalábbis azok számára nem, akik eddig nem foglalkoztak ilyennel. Éppen ezért a munkahelyi gyakorlóléhelyek számának bővítése csak pénzügyi támogatás mellett lehetséges.

A gazdaság szereplői különböző módon vesznek, vehetnek részt egy-egy ország szakképző rendszerének működésében. Egészen megbízható, teljes képet nem tudunk erről adni, még a vizsgált országok tekintetében sem, de annyi látható, hogy a szakmai keretfeltételek országos szintű kialakításában a gazdasági élet képviselői nem csak formálisan, hanem hangsúlyosan jelen vannak. A munkaadók mindenképpen, a munkavállalói szervezetekről már nem mindenhol hallani, ezek szerepe bizonytalanabbnak látszik. Ugyancsak eltérést tapasztalunk abban, hogy akár az egyik, akár a másik fél mennyire jelenik meg helyi szinten, mennyire van bevonva az iskolák működtetésébe. Dániában vagy Svédországban, de, például a centralizált oktatásirányítással jellemezhető Franciaországban is helyi szinten is jelentős a szociális partnerek szerepe, képviselőik részt vesznek az iskolairányító testületekben, vagy legalábbis bizonyos szakmai kérdéseket érintő döntéshozatalban. Portugáliában ugyanakkor – bár nincs egészen pontos képünk erről – az utóbbi évtizedekben inkább az állami szerepvállalás erősödése volt a jellemző, aminek

hátterében a máshol már jóval korábban végbemenő folyamatok későbbi bekövetkezte, vagyis a szakmai képzésnek az iskolarendszerbe csak néhány évtizede elindult, s nemrég lezárult betagozódása állhat. Lengyelországban látható legkevésbé, hogy a szakképzéssel kapcsolatos döntésekbe a szociális partnereket, vagy akár csak a foglalkoztatókat bevonják. Országos szinten megvannak ennek a fórumai, nem igazán látható, milyen gyakorlat mellett, helyi szinten viszont csak a munkaadók, s ők is csak nagyon gyenge jogosítványokat kapnak a képzési kínálat kialakítása során.

Magániskola, s így szakképző intézmény is minden országban működhet, ez pótlólagos lehetőséget ad a cégek számára, hogy maguk is fenntartsanak ilyen – országonként eltérő állami támogatás mellett.

Finanszírozási változatok

Az iskolarendszerű szakképzés finanszírozására az egyes országok egymástól nagyon eltérő megoldásokat alkalmaznak. Ahogy azt korábban, az erre vonatkozó táblázatban is láthattuk, a helyi források aránya általában alacsony, s a vizsgált országaink közül az egyik kivételként értelmezhető Lengyelországban sem települési, hanem járási (powiat) önkormányzatok jelentik a helyi szintet. Ezek nagysága a hazai járásokéval vehető össze, lakosságuk átlagosan mintegy hetvenezer fő (Péteri, 2015), ami némi stabilitást visz a rendszerbe.

Jelentősebb az eltérés abban, hogy a kormányzati pénzek miként jutnak el az oktatási intézményekhez. Történhet ez az önkormányzatokon keresztül (mint például Lengyelországban), vagy közvetlenül az iskolák számára. Az állami költségvetés mindkét megoldás esetén normatívákban gondolkodik, de míg az önkormányzatok újraoszthatják és/vagy kiegészíthetik az állami forrást, addig a közvetlen juttatásnál erre nincs lehetőség.

A helyi források igénybevétele indokolatlan finanszírozási különbségeket okozhat, ami egyes intézmények alulfinanszírozását is jelentheti. Lengyelországban ezt egy nagyon bonyolult önkormányzati finanszírozási rendszerrel igyekeznek elkerülni, amelyben különböző mutatók segítségével juttatnak pótlólagos állami forrásokat az erre rászoruló önkormányzatok számára. Svédországban, amelyik a másik kivételt jelenti, az állam és az önkormányzat közösen finanszírozza a felsőközépfokú szakképzést, s ebben jelentős részt képviselnek a helyi adóbevételek.⁹ Az önkormányzatok pénzügyi helyzetéből adódó különbségeket egy speciális kompenzáló rendszer kezeli, amely az adott önkormányzathoz tartozó népességnek részben a nagyságát, részben a társadalmi összetételét is figyelembe veszi.

Hollandiában az iskolák közvetlenül jutnak hozzá az állami forrásokhoz egy ezt a funkciót ellátó, az oktatási tárcához tartozó intézményen keresztül¹⁰ (*DUO – Dienst Uitvoering Onderwijs*), mégpedig olyan mechanizmus révén, amely az iskolák teljesítményét is igyekszik figyelembe venni. A támogatás egy része a tanulók egészének száma alapján kerül az intézményekhez, más része pedig az eredményesen tanuló (vagyis az adott képzést elvégző) diákok száma alapján. Többletforrást is ad az állam a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű, valamint az elsőéves tanulók után, ez utóbbi esetben

⁹ Mindez az Eurostat adatainak ellentmond, feltételezhető, hogy a statisztika nem tudja a forrásokat elkülöníteni.

¹⁰ Kivéve azokat a mezőgazdasági iskolákat, amelyeket a Gazdasági Minisztérium finanszíroz.

elismerve az első, még részben pályaorientáló év többletfeladatait, s megalapozva ezzel a tanulók későbbi sikeres szakmatanulását. A lemorzsolódást csökkentendő, a kormányzat háromoldalú – az állam, az iskola és a fenntartó önkormányzat – megállapodásai alapján további forrást juttathat az iskoláknak, amennyiben azok egy korábbi állapothoz képest javulást tudnak felmutatni. (Györgyi és Imre, 2015)

Az országok másik csoportjában az állami finanszírozás dominál. Dániában az állam az ún. taxióra elv alapján finanszíroz, ami valójában egy fejkvóta rendszer. A részleteket leszámítva annyiban tér el a korábbi hazai rendszertől, hogy vannak fix elemei, amelyek az épületfenntartást, illetve a tanári béreket alapozzák meg. Itt az önkormányzati hozzájárulás is számottevő, de arányára vonatkozóan nincs adatunk. Az oktatását mérsékelten decentralizáló Franciaországban a finanszírozás a jelenlegi magyar, a „fenntartási” és a „működési” feladatok szétválasztásán alapuló rendszerben történik, ami a felsőközépfokú oktatást tekintve állami és regionális forrásokat, illetve ezek felhasználását illető döntéseket igényel (Péteri, 2015). Németországban ugyancsak megoszlik az iskolák finanszírozása, de itt nem a (szövetségi) állam és a tartományok, hanem a tartományok és a helyi önkormányzatok között. Az előbbieket a személyi, az utóbbiak a dologi kiadásokat állják, ami nagyjából 4:1 arányú költségmegosztást jelent.¹¹

Angliában az iskolarendszert részben az önkormányzatok, részben pedig – egyre növekvő mértékben – az állam finanszírozza, néhány éve tanulólétszám arányosan. Az állam egyébként iskolafenntartó is, s ennek az oktatáspolitikában fontos funkciója van: anélkül, hogy közvetlenül beavatkozna a képzési kínálatba, ott, ahol bővítését, átstrukturálását indokoltnak látja, új képzési programot és/vagy iskolatípust hoz létre, bővítve a kínálatot, s orientálva erre más iskolafenntartókat is. Ilyen szakképzést érintő beavatkozás volt az utóbbi időben például a University Technical College-ok létrehozása, vagy az 1994-ben bevezetett ún. modern gyakornoki rendszer (Zolnai, 2014).

Mindehhez fontos hozzátennünk, hogy a fenti finanszírozás az adóból származó bevételek oktatási intézményekhez való eljuttatásának mechanizmusát jelenti, s nem vonatkozik azok kötött felhasználására. Nem kizárva, hogy egy-egy ilyen tétel (ún. célzott támogatás) is van a rendszerben, de ez semmiképpen nem jellemző: azok a közvetítő eszközök, amelyek révén a források az oktatási intézményekhez kerülnek, többnyire nem is alkalmasak arra, hogy a felhasználók kezét megkössék. Hogy a felhasználás miként történik, az meghaladja e tanulmány kereteit, értelemszerűen ez már a helyi döntési mechanizmusokkal hozható összefüggésbe, nem kis mértékben azzal, hogy az ezzel kapcsolatos feladatokat az iskola vezetője, vezetői, vagy pedig valamilyen iskolafenntartó testület látja el.

Mivel a szakképzés finanszírozását vizsgáljuk, nemcsak a közpénzek oktatási célú felhasználásával kell foglalkoznunk, hanem a harmadik fontos szereplő a „gazdaság”, konkrétan a vállalkozások oktatást finanszírozó szerepével is.

A vállalkozások szakképzéssel való tehervállalása alapvetően kétféle: vagy – gyakorlóhelyeket kínálva a tanulóknak – részt vesznek a képzés folyamatában, vagy pedig a hozzájárulnak a képzés költségeihez. Ez a vagylogosság alapvetően vállalkozási szinten értelmezhető, miután nemzeti szinten mindkét megoldás előfordul, valójában az egyik a

¹¹ Itt is tapasztalunk némi ellentmondást a statisztikai adatokkal, ennek okát nem látjuk. Feltételezhető, hogy a tartományi szintű források egy részét a statisztika – okkal vagy ok nélkül – a szövetség kormányzat költségvetéséhez sorolja.

másik kiegészítője: a pénzügyi hozzájárulás elsősorban azokat érinti, akik nem fogadnak (kellő számú) tanulót.

A fenti alternatíva megvalósulása a leírtnál színesebb rendszer. Támogatás helyett beszélhetünk például adókedvezményről, mint ahogy az Hollandiában történik (2500 € betöltött tanulói férőhelyenként), amit újabban egy támogatási rendszer is kiegészít. Dániában – a hazai megoldáshoz nagyon hasonlóan – a cégek egy kompenzációs pénzalapba fizetnek egy bizonyos összeget, amelynek egy részét a szak-, illetve a felnőttképző központok kapják, másik része pedig a tanulókat fogadó munkáltatókhoz kerül, csökkentve ezek képzéssel kapcsolatos kiadásait. Természetesen a pénzalap felhasználására vonatkozó szabályok nem feltétlenül hasonlóak a hazai gyakorlathoz.

A francia rendszer is rokon az előzővel, de itt a vállalkozások a meghatározott szabályok alapján fizetendő szakképzési hozzájárulásukat nem egy központi, hanem különböző – szakmai vagy regionális alapon szervezett alapoknál teljesíthetik. Ezek az alapok azután támogatják a tanulókat fogadó vállalkozásokat, sőt a gyakorlőhelyek fejlesztéséhez is hozzájárulhatnak. Az állam további ösztönzőket alkalmaz: a gyakorlaton részt vevő tanulóknak fizetett bérek után elengedi a szociális járulékokat, s a szakoktatói béreket pedig költségként számolhatják el a cégek, sőt új tanulói munkahelyek kialakítása esetén férőhelyenként hatezer euró a támogatás. Ez utóbbi megoldás Angliára is jellemző, de az állam csak az ezer főnél kisebb vállalkozások ilyen irányú törekvéseit támogatja.

Svédországban, ahol a duális típusú képzés nem jellemző, az állam az iskoláknak juttatott speciális támogatásokkal igyekszik bővíteni a képzési programot. E juttatások egy része – az iskolákon keresztül – a tanulókat fogadó munkáltatókhoz jut.

* * *

A tanulmány összegzéseként elmondhatjuk, hogy a szakképzés finanszírozásának egy mástól nagyon eltérő modelljei honosodtak meg az egyes országokban. E modellek évtizedek alatt forrtak ki, s bár nem változatlanok, de nem várható, hogy a közeljövőben jelentős mértékben közelednének egymáshoz. Ennek indokoltsága is erősen megkérdőjelezhető lenne, mert egyrészt mély gyökeret vertek az adott ország szakképzési rendszerében, másrészt a szakképzés a közoktatásnál bonyolultabb rendszerében nehéz az érintettekkel a korábnál lényegesen különböző rendszert elfogadtatni, harmadrészt nem is igen lehet látni, hogy mely megoldások hol, milyen környezetben használhatók, adaptálhatók.

Az állam szerepe mindenhol jelentős, s minden országban működik valamilyen kompenzációs rendszer, amely a gazdaság szereplőinek a szakképzéshez való eltérő hozzájárulását hivatott kiegyenlíteni. Az is látható, hogy az állam (tartomány/régió) a jelentős pénzügyi hozzájárulása dacára alapvetően a kereteket szabályozza, nagy mozgásteret engedve a helyi szintnek. A hazai szakképzés megoldásra váró problémái rokoníthatók a vizsgált országokéval. A megoldások egy irányban mutatnak, de részleteiben különbözők. Kulcskérdésnek leginkább a gazdaság szakképzésbe vonása, illetve megtartása tűnik. Ennek különböző receptjei rajzolódnak ki az egyes országok finanszírozási rendszerében, melyekből ötletet lehet meríteni, de változtatni csak minden elemében végig gondolt módosítások mellett érdemes.

IRODALOM

Denmark. VET in Europe – Country report. Refernet, Cedefop, 2014.

Eurostat adatbázis: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

Germany. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2012.

GYÖRGYI ZOLTÁN (2011) A triális szakképzés felé? *Educatio* No. 3. pp. 331-341.

GYÖRGYI ZOLTÁN & IMRE ANNA (2015) Hollandia. In: Fehérvári Nikó & Tomasz Gábor (szerk.): *Küldarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. OFI, Budapest.

France. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2013.

Netherlands. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2014.

PÉTERI GÁBOR (2015) A közoktatás finanszírozása: nemzetközi modellek és trendek. In: Györgyi Zoltán, Simon Mária & Vadász Viola (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. OFI, Budapest.

Poland. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2014.

Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes (2012), European Commission, Strasbourg. http://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf

Sweden. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2012.

The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. http://www.cedefop.europa.eu/files/communique_maastricht_priorities_vet.pdf

“The Copenhagen Declaration”. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. http://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf

United Kingdom. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2014.

VET in Portugal – Country report Refernet, Cedefop 2013.

ZOLNAI ERIKA (2014) Az idők szava. Az angol továbbképzési és szakképzési rendszer kihívásai a XXI. század elején. *Acta MedSoc*, vol. 5.