

BENKEI KOVÁCS BALÁZS

AZ ELŐZETES TUDÁS ELISMERÉSI RENDSZEREINEK
KOMPARATÍV ANDRAGÓGIAI VIZSGÁLATA

ELTE AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ MŰVELŐDÉSÉRT ALAPÍTVÁNY
BUDAPEST, 2012

A kötet a szerzőnek a *Paradigmaváltás a hazai felnőttképzés oktatás-stratégiájában: egy francia oktatási modell adaptálásának lehetősége* címmel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában védett doktori (PhD) disszertációja alapján készült

© Benkei Kovács Balázs

A kiadásért felel:
Arapovics Mária
ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány
www.muvelodesert.hu

Korrektúra:
Babos Zsuzsánna, Szoboszlai Andrea

Nyomdai munkálatok:
Rosental Nyomda

ISBN 978 963 89 432 2 4

TARTALOM

1. BEVEZETÉS	7
1.1. A témaválasztás indoklása	7
1.2. A kutatási téma aktualitása	8
1.3. A kutatási téma a kuhni eszmerendszer szemszögéből	13
1.4. A tudás diagnosztikus felmérésének általános modellje	14
1.5. A kutatás bemutatása, módszertana és hipotézisei	16
1.6. A kutatás szerkezeti felépítése	17
2. AZ INFORMÁLIS ÉS NEM FORMÁLIS TANULÁS ELISMERÉSÉNEK NEMZETKÖZI KUTATÁSA	19
2.1. Az elismerési rendszerek megjelenése az európai oktatásban	19
2.2. Az elismerési rendszer és az Egész Életen át Tartó Tanulás Memoranduma	21
2.3. Az elismerési rendszerek elnevezései a kuhni paradigmaváltás szemszögéből	22
2.4. Az elismerési rendszerek előzményeként megjelent definíciók fejlődése	24
2.4.1 A tanulás formalitása és a tanulási kontinuum fogalmai	24
2.4.2. A tanulási eredmény és az elismerési eljárás fogalmai	32
2.5. Az elismerési rendszerek európai alapidokumentumai	34
2.5.1. Közös európai alapelvek a tanulási eredmények elismeréséről	34
2.5.2. Európai útmutató az elismerési rendszerek kapcsán	35
2.6. Az elismerési rendszerek fő szupra-nacionális vizsgálatai	35
2.6.1. Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (CEDEFOP) kutatása	36
2.6.2. Az OECD Oktatási és Kulturális Igazgatóságának kutatása	36
2.6.3. Az UNESCO Felnőttképzési Központjának kutatása	37
2.7. A elismerési rendszerek makro-szintű klaszterei	38
2.8. Az elismerés rendszerek aktorai, célrendszere és társadalmi meghatározottsága	42
2.8.1. Az elismerési rendszerek alapvető céljai és szereplői	42
2.8.2. Az elismerési rendszerek társadalmi kontextusa	44
2.8.3. Az elismerési rendszer kialakulását segítő és akadályozó tényezők	46
2.8.3.1. Az elismerési rendszerek sikerességének tényezői	46
2.8.3.2. Az elismerési rendszereket akadályozó tényezők	47
2.9. A validációs eljárás általános procedurális modelljei	48
2.10. Összefoglalás	51
3. A FRANCIA ÉS A MAGYAR FELNŐTTKÉPZÉSI RENDSZER KOMPARATÍV BEMUTATÁSA	53
3.1. A francia és a magyar felnőttképzés társadalmi kontextusa	54
3.2. A nemzeti felnőttképzési rendszerek kialakulása	56
3.2.1. A felnőttképzés kialakulása Franciaországban	56
3.2.2. A felnőttképzés kialakulása Magyarországon	57
3.3. Részvétel a formális, nem formális és informális tanulásban	58
3.3.1. Részvétel a formális tanulásban Franciaországban és Magyarországon	59
3.3.2. Részvétel a nem formális tanulásban Franciaországban és Magyarországon	59
3.3.3. Részvétel az informális tanulásban Franciaországban és Magyarországon	63

3.4. A felnőttképzés intézményi hátterének főbb jellemzői	63
3.4.1. A felnőttképzés és szakképzés intézményrendszere Franciaországban	64
3.4.2. A felnőttképzés és szakképzés intézményrendszere Magyarországon	65
3.4.3. A felnőttképzés képesítési keretrendszerei a vizsgált országokban	65
3.5. A felnőttképzési rendszerek folyamatos fejlesztése	66
3.5.1. A felnőttképzési rendszer fejlesztésének irányai Franciaországban	66
3.5.2. A felnőttképzési rendszer fejlesztésének irányai Magyarországon	68
3.6. Összefoglalás	69
4. A VALIDÁCIÓS ELJÁRÁS MODELLJE FRANCIAORSZÁGBAN	70
4.1. A validációs rendszer kialakulása és strukturális felépítése	70
4.1.1. A francia validációs rendszer lépcsőzetes fejlesztése	70
4.1.1.1. A validáció előzményei	70
4.1.1.2. A kompetencia-mérleg	72
4.1.2.3. A teljes validáció (VAE) eszköze	74
4.1.2. A validáció bevezetésének oktatáspolitikai és társadalmi konszenzusa	75
4.1.3. A francia modell procedurális lépései	77
4.1.4. A validáció intézményi beágyazottsága	79
4.1.5. A validációs rendszer fő statisztikai mutatói	83
4.2. A francia validációs modell andragógiai sajátosságai	87
4.2.1. A validáció és az oktatásgazdaságtani elméletek	87
4.2.2. A francia validációs modell értelmezése tanuláselméleti szempontból	87
4.2.3. A francia validációs modell és a felnőtt tanulás idődimenziói	92
4.2.3.1. Az életkor és tanulási képességek problémája	92
4.2.3.2. A validációs eljárásban résztvevők életkora és a tudás beépülési ideje	93
4.2.3.3. A validációs eljárás időtartalma és sikeressége	94
4.2.4. A francia validációs modell mérés-módszertani alapja	95
4.3. A validációs eljárás gyakorlati implementációja	102
4.3.1. A francia validációs eljárás csoportos, vállalati formája	102
4.3.2. A validációs eljárás vizsgálata szociológiai nézőpontból	105
4.3.3. A validációs eljárás korlátai	108
4.4. A francia validációs rendszer a nemzetközi környezetben	109
4.5. Összefoglalás	110
5. EMPIRIKUS KUTATÁS AZ ELŐZETES TUDÁS FELMÉRÉSÉRŐL MAGYARORSZÁGON	113
5.1. Az előzetes tudásszint felmérés a hazai andragógiában	114
5.1.1. Az előzetes tudásszint felmérés értelmezése a hazai andragógiában	114
5.1.2. Az előzetes tudásszint felmérés iránti résztvevői igények vizsgálata	116
5.1.3. A képzési szükségletek felmérése	117
5.2. Az előzetes tudásszint felmérés modelljének módszertani alapja hazánkban	119
5.2.1. Az adaptív tesztelméleti modell	119
5.2.2. Az előzetes tudásmérés kétszintű rendszere	119

5.3. Az empirikus kutatás összefoglaló bemutatása	121
5.3.1. Az empirikus kutatás lépései és módszerei	121
5.3.2. Az empirikus kutatás fő vizsgálati területe	121
5.3.3. A kutatás etikai kérdései	122
5.4. Az empirikus kutatás első szakasza	122
5.4.1. Az empirikus vizsgálat módszere és eszköze	123
5.4.2. A vizsgálati minta	124
5.4.2.1. A vizsgálati minta jellemzői az intézmények megoszlása tekintetében	124
5.4.2.2. A vizsgálati minta jellemzői a dokumentumok formai paraméterein alapján	125
5.4.3. Az empirikus kutatás hipotézisei	126
5.4.4. Az empirikus kutatás első szakaszának tapasztalatai	127
5.4.4.1. Az előzetes tudásszint felmérés szolgáltatás értelmezési kategóriái	127
5.4.4.2. Az empirikus kutatás hipotéziseinek statisztikai vizsgálata	130
5.4.5. Az empirikus kutatás első szakaszának következtetései	131
5.5. Az empirikus kutatás második szakasza	132
5.5.1. A vizsgálat eszköze és módszere	132
5.5.2. A vizsgálati minta	133
5.5.3. A második empirikus kutatási szakasz során vizsgált hipotézisek	135
5.5.4. A második empirikus kutatási szakasz tapasztalatai	136
5.5.4.1. A validáció szigetszerű jó gyakorlatai hazánkban és az előzetes tudásszint mérés általános értékelése	136
5.5.4.2. Az előzetes tudás felméréséhez kapcsolódó attitűdök vizsgálata	137
5.5.4.3. Az előzetes tudás felmérés helyzete, funkciója és célja az intézményben	140
5.5.4.4. Az előzetes tudás felméréséhez kapcsolódó tudástípusok vizsgálata	141
5.5.5. A második empirikus kutatási szakasz következtetései	144
5.5.5.1. A második empirikus kutatási szakasz hipotéziseinek elemzése	144
5.5.5.2. Trianguláció, a két kutatási szakasz eredményeinek összevetése, tézisek	145
5.6. Összefoglalás az empirikus kutatási eredmények alapján	146
6. AZ ADAPTÁCIÓ, MINT PARADIGMAVÁLTÁS KORLÁTAI ÉS LEHETŐSÉGEI HAZÁNKBAN	148
6.1. A paradigmaváltás értelmezése a kuhni eszmerendszer szemszögéből	148
6.2. Az adaptáció sikerességét befolyásoló és akadályozó tényezők elemzése	149
6.3. Az adaptáció előkészítésének lépései a komparatív elemzés alapján, javaslatok	152
6.4. Az adaptáció oktatáspolitikai szempontjai és korlátai	155
6.5. Konklúzió	156
Ábrajegyzék	158
Táblázatok jegyzéke	159
Glosszárium	160
Felhasznált irodalom	164

Köszönetnyilvánítás

Egy hosszú út végén visszatekinteni mindig tanulságos és örömteli is. Kedves ismerősem szerint azon személyek csoportját gazdagítom, akik már útközben is hajlamosak meg-megállva visszatekinteni, elgondolkodni, és gyönyörködni a táj szépségében. Talán valahol legbelül természetes vonzódás van bennem a zen filozófia követésére...

A fizika törvényei azonban arra predesztinálnak, hogy eme tulajdonságomból kifolyólag valójában lassabban haladok. Az időtengely mentén nézve azt is mondhatjuk – tovább tart az út. A hosszabb útnak azonban megvan az az előnye, hogy útközben több útitárssal találkozunk...

Jerry Apps felnőttoktatási stílusokra vonatkozó metaforáit szeretném kölcsönvenni azért, hogy köszönetet mondjak a hosszú úton kapott sok segítségért, amit tanáraimtól, barátaimtól és ismerőseimtől kaptam.

Világító lámpásként megmutatták számomra a helyes irányt az andragógia ösvényén tudományterületünk elismert kutatói, akik tanáraim voltak, és akiktől először hallottam a felnőttképzés színes világáról. Köszönet illeti Maróti Andort, Zrinszky Lászlót, Csoma Gyulát, Szabóné Molnár Annát és Striker Sándort.

Munkafelügyelőként és egyszersmind *kertészként* mindig mögöttem állt, buzdított, és néha sürgetett is témavezetőm, Pethő László professzor úr, akinek támogatása nélkül, ez a kutatás nem készülhetett volna el.

Útikalauzként sok munkatársam, barátaim és egykori csoporttársaim is mellém szegődtek, eszmét cserélve ideig-óráig együtt haladtunk tovább a közös ösvényen, új ötletekkel gazdagítva egymás gondolkodását. Lajos, Mária, Anikó, Nóra, Ildikó, Judit, Tibor, István, Edit, András, Éva, Sarolta, Árpád, Attila és Zsuzsa – köszönöm nektek az útmutatást és az inspiráló gondolatokat.

Továbbá köszönettel tartozom kutatásom interjúalanyainak is, valamint hálával az ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítványnak a kutatás megjelentetéséért.

Mindannyiuknak szeretettel ajánlom első önálló kötetem.

Benkei Kovács Balázs

1. BEVEZETÉS

„Legyenek akár rabszolgák vagy szabad polgárok, ez nem tesz különbséget az orvosok között. Az előbbieket mestereik kiszolgálása és megfigyelése során szerzik orvosi tudásukat, tapasztalati úton, nem pedig a tanulás természetes útján, ahogy a szabad ember, aki tudományosan sajátítja el mesterségét, amely hivatalos úton jut osztályrészül szabad gyermekei számára is.”
(PLATÓN: Törvények)

1.1. A témaválasztás indoklása

Az „iskolán kívülről hozott tudások” és az „iskolai tudás” szétválasztása az oktatás intézményesülésének az eredménye. Történetileg – az iparosodás előtti korszakban – széles társadalmi rétegek számára kizárólag az oktatásnak a háztartásokhoz kapcsolódó informális változata¹ dominált.

WEBER (1925) már a két világháború között hangsúlyozza az ipari társadalom jellemzőjeként, hogy hasonlóan az „ipari termeléshez” – amely a munka és a magánélet időbeli és térbeli elhatárolásához vezetett – az *oktatás/tanulás* is intézményesülési folyamaton ment át, elhatárolódva mind a *magánélettől*, mind a *munka világától*: fő jellemzője, hogy „iskolákban zajlik”, erre szánt „tanulási/oktatási” időkereten belül. A szociológus DURKHEIM (1893) kiemeli, hogy a társadalmi munkamegosztás során, a különböző társadalmi és termelési tevékenységek önálló szakmákban és munkakörökben kristályosodtak ki. A funkcionális differenciáció és a specializáció, amely a gazdasági és társadalmi rendszerek hatékonyságát szolgálta, az oktatási szektort is érintette. (SVETLIK, 2009, 13-14.)

A nem formális és informális vagy tapasztalati² tanulás elismerésének gondolata történeti szempontból tehát „reakcióként” fogalmazódik meg a kizárólag az intézményes formában megszerzett tanulás érvényessége ellen. A magánélet idődimenziójában, illetve a munkavégzés során elsajátított ismereteket értékteremtő tevékenységként definiálva az elismerési rendszerek alapjául szolgáló új paradigma a különböző környezetben megszerzett tudások egyenrangúságát hangsúlyozza. Ez a nézőpont az Európai Unió bővülésével, a globalizáció erősödésével párhuzamosan, kapcsolódva az egész életen át tartó tanulás eszmerendszeréhez, rendkívül megerősödött az elmúlt két évtized folyamán.

A tapasztalati tudás az andragógia ma már klasszikusnak számító elméletében kezdetben úgy jelent meg, mint a tanulás azon kiindulópontja, amire építeni lehet a tanulási folyamatot. A nemzetközi európai oktatáselmélet azonban elmozdult erről az alapkoncepcióról: a XXI. század első évtizedében kanonizálódó ’validáció’ kifejezés és a

¹ A Reformáció korszaka előtt az intézményi oktatás kevesek osztályrésze volt, a szűk elit képzésére korlátozódott (például a Középkor során kolostori iskolákra, illetve az ókori Rómában a közhivatalnokok, Egyiptomban pedig írkokok képzésére). A francia forradalom előtt a szakképzés a céhek privilégiumába tartozott. (DOMOKOS, 2002.) A közoktatás általános elterjedése a felvilágosodás korszakának hozadéka. (TERROT, 1997. PUKÁNSZKY-NÉMETH, 2005.)

² A latin nyelvcsaládon belül – így franciául is a tapasztalat (’expérience’) szó a görög *empeiria* kifejezésre vezethető vissza, amely a kalóz (’pirate’) szónak egyaránt nyelvtörténeti gyökere. Az *empeiria* szembehelyezkedve az elmélettel, a tudománnyal, magában hordozza Alex LAINÉ szerint egy másodrendű tudásnak, egy illegitim tudásnak a jelentését is. (RIVOIRE, 2007, 247.)

mögötte húzódó, elsősorban francia és angolszász andragógiai elméletek, egyre inkább a tudás beszámítására fókuszálnak, a tapasztalat és a strukturált oktatási céloknak a megfeleltetésével.

A klasszikus pedagógiai-andragógiai területekkel szemben (például a didaktika vagy a tanuláselmélet) a vizsgált jelenség (validáció) viszonylag új keletű, csupán néhány évtizedes szakirodalmi múltra tekinthet vissza. Módszertani kérdésből nőtt ki a tudás elismerésére vonatkozó önálló szakirodalmi irányzat (bővebben lásd az 1.2. fejezetet). A szakirodalom azonban a területen nem egységes, a validáció különböző nemzeti modelljei különböző iskolákat képviselnek (bővebben lásd 2. fejezetet), és az egyes nemzeti modellek értelmezése mindig az adott nemzet tudományos-szakirodalmi közegében lehetséges.

A felnőttképzés nemzetközi szakirodalmának a tanulmányozását követően – a francia oktatási rendszer iránt személyes és szakmai okokból egyaránt érdeklődő kutatóként – jutottam arra a felismerésre, hogy a területen a Franciaország által képviselt innováció megismerése révén *új perspektívák nyílhatnak a magyar felnőttképzési rendszer fejlesztése számára*. Ehhez azonban először is az szükségeltetik, hogy a francia rendszer elméleti feltárása ('desk research') mellett, saját kutatásunk során empirikus adatokat gyűjtsünk a vizsgált jelenség hazai helyzetéről, ami a modell-adaptációs javaslat alapjául szolgálhat.

Az előzetes tudás elismerésének nemzetközi vizsgálata iránt érdeklődő kutatóként 2009-2010 során egy tényfeltáró hazai empirikus kutatást végeztem, mivel Magyarországon a felnőttképző intézményeket átfogó módon nem vizsgálták e tárgykörben. A kutatás fő kérdése annak megállapítása volt, hogy szükséges-e a hazai felnőttképzési modell megváltoztatása e területen.

A kutatás két fázisban zajlott. Az első munkafázisban a felnőttképző intézmények akkreditációs dokumentációja során beadott folyamatleírásokat elemeztem, az ATLAS.ti és az SPSS szoftverek segítségével. Az alapelemzések kvalitatív módszertani kódolással készültek, amiből végül transzformációval kialakultak a számszerűsített mutatók. A kialakult kép alapvetően heterogénnek mutatkozott. Ezért volt szükség a második kutatási fázisra 2010 februárja és júniusa között, amely egyfajta kontroll-vizsgálatként tovább kereste az előzetes tudás felmérése és a hazai intézményi gyakorlat között az összefüggéseket, félig strukturált interjúk készítésének munkamódszerével.

A kutatás célja, hogy a kutatási eredmények bemutatása alapján, a terület nemzetközi oktatási trendjeinek ismertetésével egybekötve, a francia és a magyar felnőttképzési rendszer vizsgálatára támaszkodva egy új típusú módszertan adaptálására tegyen javaslatot a hazai felnőttképzési rendszer számára.

A kutatás átfogó hipotézise az, hogy a jelenlegi hazai felnőttképzési gyakorlat az „előzetes tudás felmérése” szolgáltatása terén reformra szorul. Ehhez a francia modell egy lehetséges mintát kínál, azonban a vizsgálat során derül ki, a két felnőttképzési rendszer összehasonlítása révén, hogy ezen modell adaptálása valóban sikeres paradigmatis változás forrása lehetne-e a területen.

1.2. A kutatási téma aktualitása

A felnőtt tanuló egyik legfontosabb jellemzője az, hogy a gyermekkel ellentétben jelentős mennyiségű tapasztalattal rendelkezik. Ez a sajátosság az andragógia önálló tudományának megalapozásához vezető legfontosabb érvek közé tartozik, ugyanakkor a

tudományterület legnagyobb kihívását hordozza magában. A különböző típusú tanulási tapasztalatok ugyanis posztmodern társadalmunkban egyre összetettebb tanulási utakat eredményeznek. A tapasztalatok sokrétűségéből kifolyólag (élet~, munka~, tanulási~) a tapasztalati tanulás meghatározása is problémás.

DEWEY-től kiindulva, akit az andragógia, jelentős előfutárai között tart számon, hangsúlyozzák a felnőtt tapasztalatának jelentőségét a tudományterületen belül: „A tapasztalat az emberi élet lényege (...). Így a valós oktatásnak a tapasztalaton át kell történnie. A tanár szerepe így a helyes típusú tapasztalatok biztosítása, melyeken keresztül a tanuló ismereteket és tudást sajátíthat el, és ez elősegíti a fejlődés és a növekedés folyamatát.” (DEWEY, 1938.)

Kezdetben ez a felismerés a didaktikai folyamat alakítását, formálását tette lehetővé: „A tapasztalatok eleinte még nem kerültek kapcsolatba az informális tanulással, de ma már tudható, hogy informális tanulásként értelmezve is könnyíthetők vagy nehezíthetők a felnőttek formális vagy informális tanulását. A tapasztalatok hatása hosszú ideig metodikai tudnivaló volt a formális és a nem formális tanulási, képzési programokban esedékes tananyag tervezése és tanítása számára.” (CSOMA, 2005, 285.) A tapasztalatnak didaktikai felhasználására vonatkozó elgondolása számos andragógiai elméletalkotó munkájában megjelenik. (Többek között Malcolm KNOWLES, 1980; Peter JARVIS, 1987; Stephen BROOKFIELD, 1989.) Horst SIEBERT konstruktivista andragógus így ír a reflexív didaktika kapcsán a tapasztalatok többoldalú felhasználásáról: „A tanfolyamvezetőnek meg kell tanulnia, melyik tanulási tapasztalathoz és az oktatás tartalmának mely előismeretéhez tartsa magát, s mely kulcsfogalmak és modellek segítségével tud komplex szakmai tényállást feltárni. Figyelmet érdemel azonban az is, hogy a korábbi tapasztalatok akadályokat okozhatnak a tanulásban, és elzárhatják az új ismeretek kialakulásának lehetőségét (negatív transzfer). Ez mindenekelőtt a megerősödött beállítódásokat szolgálja.” (Uő, 1977.)

Módszertani szempontból a tapasztalat ezen elméletalkotók munkáiban *elsősorban*, az új ismeretek megszerzésének háttére, olyan alap, amire építeni lehet, illetve, amihez igazodni kell, amely segítő vagy gátló tényezőként jelenik meg, *másodsorban* a releváns tapasztalatok közös feldolgozása által maga a tananyag lehetséges tárgya.³

Walter LEIRMANN négy különböző kategóriát határoz el a fogalom definiálásakor, amelyek a következők: 1) A tapasztalati tanulás „*a résztvevő korábbi tapasztalatán alapuló tanulást jelent*”, ami a képzési-nevelési folyamatba beépítésre kerül. Ezt nevezi „*didaktikai meghatározásnak*”. 2) A tanulóknak úgy kell tapasztalatra szert tenniük, hogy „*egy következő lépésben a tapasztalat valódi jelentését és következményeit megértsék*”. Mindig egy vezérlő utópia determinálja a fogalom ezen „*prófétai meghatározását*”, amelyet egyszerűen jellemez az egyéni autonómiára és a közösségi szolidaritásra való

³ Ezáltal indirekt módon Paulo FREIRE és Jack MEZIROW is kutatási témánk előfutárainak tekinthetők. (MARÓTI, 1992, 103-104.) FREIRE ugyanis hangsúlyozta, hogy a tapasztalat nemcsak kiindulópontja, hanem anyaga is a tanulásnak. Lényegében nála már megjelenik a közművelődési területen annak a módszertani alapja, ami a francia felnőttképzésben a validációvá fejlődött. MEZIROW pedig azt hangsúlyozta, hogy a valóságban szerzett és az intézmények által közvetített tapasztalatok gyakran nem egyeznek meg, ezáltal ún. „*kettős tudat*” alakul ki a felnőtt tanulóban. A francia validáció ennek a felismert kettősségét is feloldja, az eljárás módszertani alapja ugyanis az, hogy az értékelés a jelölt tapasztalatainak introspektív értelmezésére és annak intézményesített értékelésére épül. (vö. 4.2.4. fejezet)

törekvés. 3) A „cselekvő tanulás”, „az újonnan keletkező tapasztalatokból történő tanulást jelenti”, amely a nevelés mérnöki modelljéhez kapcsolható. 4) A csoportmunka során „interakcióban kialakuló tapasztalat” az, ahol „előre semmilyen célt nem lehet kitűzni”, és elsősorban a személyiség fejlesztésének a szolgáltatásban álló tanulási folyamatokban alkalmazzák. (Uő, 101-102.) LEIRMANN a különböző felfogások elhatárolásának a kísérlete mellett ugyanakkor hangsúlyozza, hogy „a „tapasztalati tanulás” olyan „tartály felfogás”, melyhez különböző – gyakran homályos – fogalmak és gyakorlatok tartoznak.” (Uő, 102.) A munkahelyi tanulás (workplace learning- WPL) is értelmezhető a tapasztalati tanulás egy fajtájaként. (ERDEI, 2009, 257-259.)

Malcolm KNOWLES az 1950-es években megjelent mérföldkőnek számító könyve nyomán (*Informal learning*) kezdett el egy új típusú szemlélet terjedni: az 'informális' és 'formális tanulás' fogalom párja, amely később a 'nem formális tanulás' fogalmával kiegészülve vált hármas egységgé. A kutatás során áttekintjük a formális, nem formális és informális tanulás fogalmára és elismertetésére vonatkozó szakirodalmat és definíciós irányokat (KNOWLES, 1950; *Memorandum*, 2000; TISSOT, 2008; WERQUIN, 2010.), amelyek jelentős mértékben az utolsó évtizedek során születtek. (Lásd 2. fejezet)

Az intézményi elismertetés vizsgálata során a legtöbbször a tudás formalizáltsága kerül elemzés és tipologizálás tárgyává. Anélkül, hogy az elismerés szempontjából ennek jogosultságát megkérdőjeleznénk – ezen a ponton szeretnénk jelezni, hogy a tanulás-tudás fogalmai a pedagógiaán belül (a pedagógia mellett pedig a közgazdasági alapú tudásmenedzsment diszciplínában) többféle és sokdimenziós taxonómia modellek alapján értelmezhetőek, melyekre a kutatás keretében nincs mód kitérni. Alapvető kritikaként lehet megfogalmazni a pedagógia nézőpontot illetően, hogy a formalizáltság alapján készült tipológiák a tudás propozicionális vagy procedurális jellegét nem tartalmazzák.

WIIG (1993) a tudás dimenzióiról alkotott modellje alapján megállapítható, hogy a *tanulás formalizáltsága alapján* történő felosztások elsősorban a *konceptcionális és információs dimenziókat* érintik. Más szempontok azonban, mint a *tudás részletezettségének* vagy a *tudásszintek hierarchikusságának dimenziói*⁴ jellemzően nem kerülnek vizsgálat alá. Márpedig a tudásszintek eltérő dimenziói közötti megkülönböztetés (kezdő, középhaladó, kompetens, eredményes, szakértő, mester) mind a tanítás-oktatás, mind a tudás felmérésének területén más-más technikákat és módszereket tesz szükségessé.

Ugyanakkor a CSOMA (2005) által felvázolt helyzet – a tapasztalatoknak az oktatás során kizárólag didaktikai eszközként történő felhasználása – nem a tudás dimenzióinak vagy a tanulás formalizáltságának alaposabb feltérképezése révén fejlődött tovább, hanem a környezeti tényezők megváltozása és az elméleti kutatások fejlődése generálta az elismerés és beszámítás új lehetőségeit. A tanítás-tanulás folyamat szemlélete az

⁴ „WIIG öt dimenziót definiál a tudás kapcsán és dimenzióként rendezett szinteket határoz meg. (WIIG, 1993, 75.) A dimenziók az alábbiak: 1) A *konceptcionális tudásszint* dimenziója, amely az automatikus tudástól a célkitűző, ideális tudásig terjed. 2) A *manifesztáció dimenziója*, amely tudás, szakértelem, készség láncon át halad a valamilyen módon teljesen kodifikált tudásig. 3) Az *információs dimenzió*, ahol a jeltovábbító közegtől a bölcsességig terjed a skála. 4) A *tudás részletezettségének dimenziója*, amely a tudás-atomtól a tudás-területig (domain) terjed. 5) A *tudásszint vagy kompetencia (proficiency) dimenziója*, mely a kezdőtől a nagymesteri szintig terjed. A *tudásszint vizsgálata* a tudás átadás szempontjából különösen fontos. Az eltérő tudásszintek között átadás más és más technikát, módszert igényel.” (Idézi: KLIMKÓ, 2001, 20-21.)

oktatásméleti kutatások hatására fokozatosan tanárközpontúból, egyre inkább *tanuló- vagy résztvevő-központúvá* vált az elmúlt fél évszázad folyamán. (MARÓTI, 1992.) Ezzel párhuzamosan a tananyagközpontú oktatási stratégiát felváltotta a célközpontú oktatási stratégia, amely a felnőttképzésben a gyakorlatorientált készségek kialakítását kívánta meg, és a kimeneti kompetenciák pontos meghatározásával járt együtt. (KENNEDY, 2007.)

Ebben a környezetben lehetségessé vált és fokozatosan megindult az érdeklődés a tanulási eredmények elismerése iránt, amelyet a közös európai oktatáspolitikai irányelvek tovább erősítettek. (Lásd 2. 7. fejezetet)

Az oktatási rendszer ilyen irányú nyitásának elméleti háttérében az áll, hogy a tudomány által közvetített *propozicionális tudás* és a *tapasztalati úton szerzett tudás egyenértékűnek tekinthető*. Az *új tudás* származhat és megszerezhető az oktatási intézményen kívül, a munka világában is, amely *lehet ekvivalens* az akadémiai közegben megszerzett tudással, és amelyet az akadémiai közeg elismer.

A *validáció*, eredetileg francia eredetű szó, olyan típusú diagnosztikus felmérő eljárások összefoglaló neve, amelyek során valamilyen korábban megszerzett tudás (hozott~, előzetes~ vagy tapasztalati~) elismerésén keresztül egy oktatási intézmény által valamilyen tanulási követelmény teljesítése alóli mentesség biztosítható. Tranzakciós modellben gondolkodva azonban az elismerés tárgya soha nem lehet a tudás teljessége a maga komplexitásában – hogyan is lehetne azt pontosan felmérni? – a felnőttképző intézmény is csak saját korlátain belül képes ismeretek meglétét igazolni vagy elutasítani – a „birtokában lévő képesítések” erejéig.

A validáció történetileg fokozatosan bővülő funkciói egyre szélesedő spektrumú „felmentéseket” tesznek lehetővé (1. táblázat), melyek bevezetése általában valamilyen oktatáspolitikai és társadalmi célhoz kapcsolódott, illetve oktatásszervezési feltételhez kötődött.

1. számú táblázat: A validáció általános funkciói

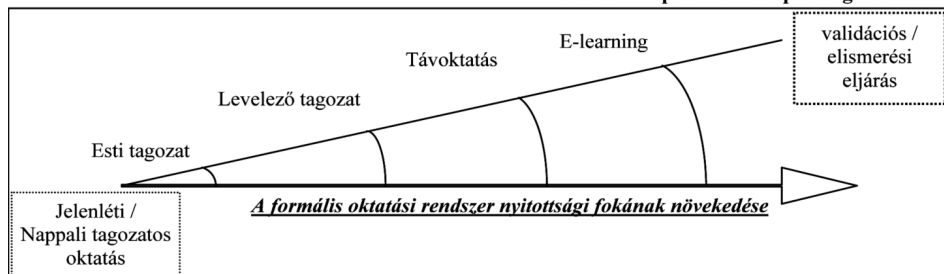
A validáció funkciói	A funkció jellemzője
Felvételi vizsga alóli mentesség	Lehetőség biztosítása a képzésekre történő belépéshez (elsősorban szigorú szelekciós vizsgák kiváltása esetében).
Modulok / tantárgyak alóli felmentés	Bizonyos ismeretek tanulása alóli mentesség, melyet legtöbbször a képzésben már bent lévő hallgatók részére biztosít az intézmény.
Modulok / tantárgyak összefüggő csoportja alóli történő felmentés	Több éves képzések esetében jellemző. Például a képzés „emelt szinten” történő megkezdése, egy speciális felvételi vizsga által, amely belépéskor a második vagy harmadik évfolyamon „indítja” el a hallgatót. Angolszász egyetemekenél jelent meg bevezetése (Anglia, Írország).
Teljes képesítés megadása, „teljes validáció”	Egyelőre néhány ország vezette be ezt a szintet, közöttük Írország, Kanada és Franciaország. A francia felnőttképzési rendszerben alternatívaként jelenik meg a nappali tagozatos képzés és a távoktatás mellett a validáció, mint egy új tanulási forma.

Forrás: BENKEI KOVÁCS, 2011, 188.

Oktaésméleti szempontból az utolsó szint (*teljes validáció*) létrehozása a legérdekesebb, mivel paradigmatisus változás lehetőségét hordozza magában (1. ábra). A mai nézőpontunkból ez egy fejlődés végpontja és egy új folyamatnak a kezdete. A képzési és képesítési folyamat evolúciója során egyre inkább nyitottabbá válik a tanulási folyamat, és fokozatosan eltávolodik a tanulás megvalósulása a formális képzés helyszínétől.

A validációs eljárás legfelső szintjének, mint önálló funkciónak a létrehozásával olyan ellenpólusa jött létre a nappali tagozatos képzésnek, amely új szerephez helyezi a felnőttképző intézményeket. Az új szereppel új típusú feladatok járnak együtt, és a feladatok specializálódásával, bizonyos szempontú átstrukturálódásával találkozunk.

1. ábra: A képzési formák paradigma-váltása⁵



Forrás: Átdolgozva BENKEI KOVÁCS, 2011, 189. alapján.

A klasszikus felnőttképzés során az andragógus-tanári szerephez oktatáspszichológiai értelemben négy funkció tartozik: az *ismeretátadás*, a *motiválás*, az *ellenőrzés* és a *tanácsadás*. (BODNÁR, 2009, 292.) A validációs eljárás esetében azonban a feladatkörben már nem szerepel többé az ismeretátadás és a motiválás⁶, csupán az *ellenőrzés* és a *tanácsadás*.

A mérési tevékenység „önállósodása” új funkcióval⁷ gazdagítja az intézményi és az andragógus-tanári szerepeket, amely a hagyományostól eltérő szemléletet igényel, más paradigmában gyökerezik. Azonban a validáció elsősorban nem kiváltja, hanem kiegészíti a formális oktatási rendszer már létező formáit, velük párhuzamosan működik, elősegítve az élethosszig tartó tanulás eszköztárának gazdagodását. (SVETLIK, 2009.)

Jelenleg világszerte nagy az érdeklődés az oktatáspolitikai és a kutatók részéről a validációban rejlő lehetőségek felfedezése iránt, amelynek következtében a kutatások több szinten párhuzamosan folynak (2. táblázat).

A validáció oktatáspolitikai eszközként, túlnyúlik a felnőttképző intézmény és a felnőttképzésben részt vevők viszonyán. *Szupra-nacionális szinten* kiemelkedően fontosak az OECD, az Európai Unió valamint az UNESCO által koordinált kutatások és fejlesztések. A terület folyamatosan frissülő tudástára, az „Európai Leltár” is tartalmaz két évente frissülő olyan makro-szintű országjelentéseket, amelyekre az átfogó szupra-nacionális elemzések épülnek. *Makro-szinten* hazánkról is készültek jelentős elemzések, az OECD

⁵ A formális oktatási rendszer intézményén belül a képzési formák olyan szerepgazdagodásait tüntettük fel a fejlődési ívén, amelyek során a képzési folyamat fokozatosan egyre nyitottabbá váltak. A validációs eljárás ebből a szempontból lehetséges végpontja a fejlődésnek.

⁶ Hiszen az ismeretet nem az intézmény biztosította, és a jelentkezők alapvetően motiváltak tudásuk elismertetésében, „legalizálásában”.

⁷ A nyelvtanítás és az informatikai oktatás területén a funkciók ilyen típusú „elkülönülése” az elmúlt évtizedekben megtörtént: független vizsgaközpontok („akkreditált nyelvvizsgaközpontok” és „ECDL-vizsgaközpontok”) sztemderdizált módszerekkel mérik fel a különböző tudásszint dimenzióknak való megfelelést, tesztelméleti alapokon. A nyelvtudás mérés szintjei a *Közös Európai Referencia Kerethez* igazodnak (hatszintű skálán elhelyezve a személyek nyelvtudását), míg az informatikai tudás vizsgálata a Microsoft programcsalád irodai programjainak ismeretét (táblázatkezelő, adatbázis-kezelő, szövegszerkesztő programok) ellenőrzi. A „validáció” egy terület-specifikus fajtája tehát már működik egész Európában, és nem számít innovatív jelenségnek. Ezért ezen területeket (nyelvtanítás és informatika) kizárjuk a további vizsgálat köréből.

2. számú táblázat: A validáció kutatásának szintjei

Kutatási szint	Jellemző
Szupra-nacionális	Nemzetközi szervezetek komparatív vizsgálatai
Makro-szint	Országtanulmányok - országjelentések, (helyzetfeltárás, valamint az oktatáspolitikai döntéshozatal előkészítése)
Mezo-szint	Intézményi szint, szervezetszociológiai vizsgálatok, terepkutatás
Individuális	A validáció hatása az egyéni életútra, oktatásszociológiai vizsgálatok

Forrás: BENKEI KOVÁCS, 2011, 189.

kutatása kapcsán (DERÉNYI-TÓT, 2006.), valamint a felsőoktatási szektor vonatkozásában. (DERÉNYI-KOCSIS-TÓT, 2011.) Franciaországban a területen minden második évben készül egy-egy jelentősebb makro-szintű országtanulmány. (BENHAMOU, 2005; BESSON, 2008; MERLE, 2009.)

Individuális szinten a Franciaországban működő validációs rendszer vizsgálata kapcsán számos, különböző léptékű szociológiai kutatás került publikálásra (Lásd 4.3 fejezet), melyek jellemzően kvalitatív módszertanra épülnek. Magyarországon TÓT Évának (2006) az életút-interjúkra alapozott kvalitatív kutatása egyedülállónak számít a munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás kapcsán.

A *mezo-szinten* átfogó kutatás a felnőttképző intézmények körében vizsgálatunkat megelőzően ismeretünk szerint nem készült hazánkban, és a francia szakirodalomban is ritkák az erre a szintre vonatkozó elemzések. (KOGUT-KUBIAK, 2006.)

1.3. A kutatási téma a kuhni eszmerendszer szemszögéből

A validáció kapcsán elkészült különböző kutatási eredmények vizsgálata és összehasonlítása során hasonlóságot ismertem fel a terület fejlettségi állapota és Thomas S. KUHN-nak a „rendkívüli kutatások időszakaként” meghatározott tudomány-elméleti periódusa között. KUHN *A tudományos forradalmak szerkezete* (1962) című művében fejti ki a paradigmaváltásoknak – a tudományos világnézetek megváltozásának – strukturális működését, amelyek egy-egy meghatározott tudományos világkép válságára adott válaszként jelennek meg. „Mindaddig, amíg egy paradigma szolgáltatta eszközök képesnek bizonyulnak a paradigmából következő feladatok megoldására, a tudomány akkor halad a leggyorsabban, és akkor hatol a legmélyebbre, ha magabiztosan használják ezeket az eszközöket. (...) A válságok azért fontosak, mert jelzik, hogy itt az ideje az eszközkészlet felújításának.” (Uő, 1962 (2002), 85.)

A tudományos paradigmák közötti váltás mindig valamilyen *anómália tudatosulásával* és „annak a felismerésével kezdődik, hogy a természet valahogy nem felel meg a paradigma keltette azon várakozásoknak, amelyek a normál tudományt vezérlik.” (Uő, 64.) „Az anómália felismerése egy olyan korszak kezdete, amelyben a fogalmi kategóriákat

addig módosítják, amíg előre nem válik láthatóvá az, ami eleinte anomália volt. Ezen a ponton fejeződik be a felfedezés.” (Uő, 76.)

A tudományos forradalmak során az eredeti tudományos kategóriák „föladását” követi a „rendkívüli kutatások időszaka” (Uő, 91.), ami egyszerre jelenti a válságból kivezető utat, ugyanakkor egy olyan időszakot, amelyben *párhuzamos modellek* és kutatócsoportok versengenek egymással, míg végül eldől, hogy melyikből alakul ki az *új uralkodó paradigma*. „Mivel új elméletek jelentkezésének előfeltétele a paradigma nagymérvű lerombolása és a normál tudomány eljárásainak jelentős megváltozása, létrejöttüket általában az erős szakmai bizonytalanság időszaka előzi meg.” (Uő, 77.)

Thomas KUHN paradigma-elméletére⁸ támaszkodva törekedtem a validáció kutatási helyzetének távlati szempontú értelmezésére, és a végső következtetések levonására. A validáció témájának fontosságát jelzi a XX-XXI. század fordulóján, hogy számos kutatás foglalkozik vele, ugyanakkor nem alakult ki a területen olyan uralkodó paradigma, amely általánosan elfogadott lenne. Ehelyett a fogalom mögött meghúzódó különböző elnevezésekkel találkozunk, amelyek a terület kutatásának nemzeti „iskoláit” és „modelljeit”, illetve egyes nemzetközi kutatócsoportok nézőpontját tükrözik (Lásd bővebben 2.3. fejezetet). A felnőttképzés nemzeti validációs modelljei közül a kutatásban a francia (4. fejezet) és a magyar (5. fejezet) változatok kerülnek részletesen ismertetésre.

Hasonlóképpen tipikus válságtünetként fogható fel a kuhni eszmerendszer szempontjából az is, hogy az általam elvégzett és a kutatás során bemutatott kutatás számos értelmezési „anomáliát” tárt fel a felnőttképzési gyakorlatból. (Lásd bővebben az 5. fejezetet.) Ezen anomáliák alapján is megfogalmazható az a tézis, hogy a magyarországi felnőttképzésen belül paradigmaváltásra lenne szükség a területen.

1.4. A tudás diagnosztikus felmérésének általános modellje

Vizsgálatunk bemutatása előtt áttekintjük az alábbiakban, hogy a tudás diagnosztikus felmérése milyen általános értelmezési mezőben helyezhető el, azon célból, hogy módszertani keretbe foglaljuk az előzetes tudás mérési és elismerési eszközeinek lehetőségeit és korlátait.

A tudás diagnosztikus felmérése szolgál a validáció alapjául. A validáció azonban csak egy lehetséges funkciója a diagnosztikus felmérésnek (a képzésszervezés operatív szintjén). Azonban a felmérés alkalmazható a képzéstervezés módszertani, a képzésszervezés operatív szintjén, valamint külső partnereknek nyújtott szolgáltatások részeként egyaránt.

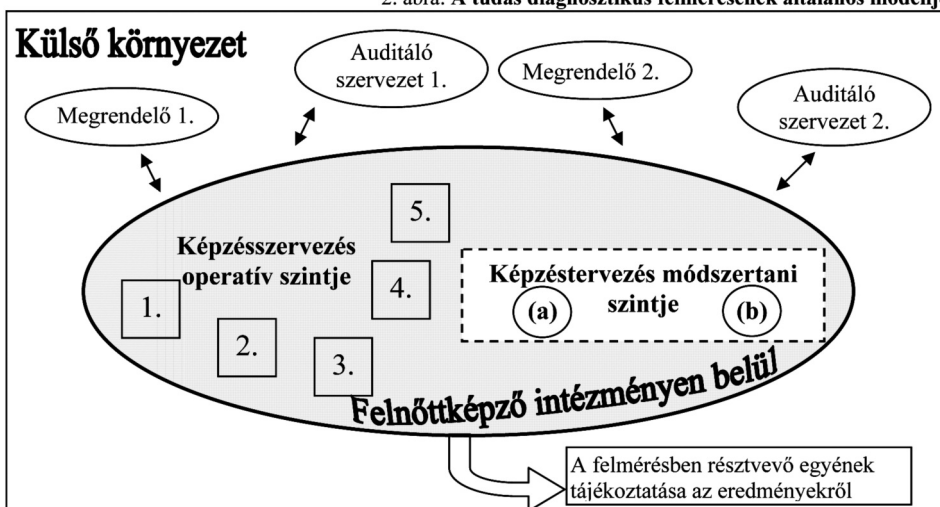
⁸ KUHN a paradigmák változásának mechanizmusáról megalkotott elméletét elsősorban nagy természet-tudományi felfedezések példáira építette (Kopernikusz heliocentrikus világképének kialakulása, az oxigén felfedezése, Einstein relativitás- és Newton gravitációelmélete), amelyekből később levonta általános következtetéseit. Történeti perspektívába helyezve a válság-időszakot a következőképpen jellemzi: „Amikor az 1770-es évek elején Lavoisier megkezdte kísérleteit a különböző fajtá levegőkkel, majdnem annyi változata volt a flogiszonelméletnek, ahány levegő-kémikus. Egy elmélet változatainak ilyen túlbujánzása jellegzetes válságtünet. Kopernikusz (De Revolutionibus) is panaszkodott erről előszavában”. (Uő, 80.) („A flogiszonelmélet az első olyan tudományos elmélet, amely valamennyi oxidációs jelenséget (égés, fémek rozsdásodása, stb.) egységes nézőpont alapján próbált értelmezni. Eszerint valamennyi éghető test egy azonos, flogiszonnak nevezett alkotóelemet tartalmaz, amely az éghetőséget biztosítja. Égéskor és rozsdásodáskor eltávozik a flogiszon, a visszamaradt anyagot deflogisztált anyagnak nevezték.” Forrás: www.vilalex.hu)

A *tudás diagnosztikus felmérésének általános modelljét* kutatási eredményeim alapján, deduktív módszerrel alakítottam ki 2009-2010 során. Több alkalommal publikáltam a modellt (BENKEI KOVÁCS, 2010. és 2011.), ugyanakkor nem tartom véglegesen rögzítettnek. Nagyon fontos munkaeszköz volt számomra, amely által a diagnosztikus felmérés célrendszerének és funkcióinak elhatárolása, valamint a validáció strukturális pozicionálása lehetségessé vált.

A tapasztalati (előzetes) tudás felhasználása az andragógiai szakirodalom alapján elsősorban a módszertani kérdésekre⁹ korlátozódott. Ez a tudás diagnosztikus felmérésének általános modelljében (2. ábra) a legbelső szinten helyezkedik el.

Az oktatási módszerek megválasztásának (a), illetve a tananyag tartalmi strukturálásának eszközei (b) egyaránt a képzésnek a résztvevők sajátos igényeihez történő igazítását szolgálják. Mindkét funkció megvalósítása a csoporttal foglalkozó andragógus hatáskörébe tartozik.

2. ábra: A tudás diagnosztikus felmérésének általános modellje



Forrás: BENKEI KOVÁCS (2011, 191.)

A képzési folyamattal szoros összefüggésben, a képzések módszertani megtervezése mellett második réteggént a képzések megszervezésének operatív szintjével találkozunk, ahol az andragógusokon kívül az intézmény adminisztratív munkatársai is részt vesznek a folyamat megvalósításában.

⁹ A tapasztalat felhasználása – mint a tanulászervezési folyamat egyik építőköve, amely bizonyos esetekben tananyagga is válhat – a tanítás sztochaikus irányához köthető. LÓTH László PhD disszertációjában részletesen ismerteti a determinisztikus (a tanár szándékai által irányított) és a sztochaikus (a csoport belső mozgásai által meghatározott) modelleket. LÓTH nézete szerint a felnőttképzés számára a sztochaikus modell a „meghatározó”. „A felnőtté autonómiája, a gyerektől jelentős mértékben eltérő tapasztalati bázisa, attitűdjei, és motivációi erősen kétségessé teszik a determinisztikus modell alkalmazását” (LÓTH, 2000, 38.)

A következő öt funkció határolható el az operatív szinten:

- szelekció (felvételi vizsga, bemeneti kompetenciák vizsgálata),
- a résztvevők csoportokra bontása (homogenitás vagy heterogenitás kialakítása céljából),
- a csoportok közötti átjárhatóság biztosítása (átsorolás/csoportbontás),
- kiegészítő foglalkozások szervezése tudásdeficit pótlására (kulcskompetencia-képzések),
- felmentés megadása kurzusok látogatása alól (a kimeneti kompetenciák birtokosainak). (Ez a funkció felel meg a szűken értelmezett validációnak.)

A tudás diagnózisa szolgálhatja a résztvevők *tájékoztatását* is megszerzett ismereteikről, szakmai vagy személyes kompetenciáik aktuális állapotáról. Magyarországon ez a funkció gyakran a szelekcióval társul, a felvételi eljárás vagy a szakmai alkalmasság vizsgálatakor. Olyan országokban, ahol a kompetencia-mérlegek használata kiépült, komolyabb szerep kapcsolódik a tájékoztató funkcióhoz: az oktatási intézmények és a munkáltatók ugyanis hivatalos dokumentumként elfogadják a kompetencia-mérlegeket, amelyeket az erre szakosodott központok készítenek el.

A diagnosztikus felmérés célja *külső partnereknek* történő megfelelés igénye is lehet. Megkülönböztethetjük a partnerek között a megrendelőket és az auditáló testületeket.

A felnőttképzési szolgáltatások megrendelői a *magánszféra* (vállalatok) vagy az *állami szektor* (munkaügyi központok) intézményei. A vállalati megrendelők elsősorban a hatékonyságban érdekeltek, számukra a felnőttképző intézmény a felmérés következtében igények szerint alakíthatja képzéseit. Ez esetben legtöbbször egy vagy több operatív vagy módszertani célhoz kötődve jelenik meg a felmérés célrendszere, amit ebben az esetben a *képzési szükségletek felmérése*nek is hívhatunk (Lásd 5.1.3. fejezet). Az állami megrendelők (pl. munkaügyi központok) hazánkban legtöbbször pályázati kritériumként szabják a felmérés lefolytatását, kötelező szolgáltatási elemként.

Az *auditáló testületeknek történő megfelelési követelménye* is állhat a felmérés elkészítésének a hátterében. A Felnőttképzést Akkreditáló Testület (FAT) előírása szerint az előzetes tudásszint mérés szolgáltatás kidolgozása kötelező a sikeres akkreditációhoz, ezért erről minden akkreditált felnőttképző intézmény dokumentációt készít (Lásd 5.4. fejezet). A felnőttképzési intézményekben széles körben használatos ISO minőségbiztosítás folyamatszabályozások révén gyakran a minőségbiztosítási kézikönyvbe is bekerül az előzetes tudásszint mérés eljárása.

1.5. A kutatás bemutatása

Kutatásunk egy elméleti alapozó és egy empirikus fázisból áll. Az elméleti kutatás során a jelenség nemzetközi irodalmának, ezen belül kiemelten a franciaországi és a magyarországi modellekre vonatkozó szakirodalmi forrásoknak széleskörű feltárására és rendszerezett bemutatására került sor.

Az empirikus kutatás két szakaszban zajlott, melyek közül az első szakasz során dokumentumelemzésre, a második szakaszban félig-strukturált interjúk vizsgálatára alapoztuk megállapításainkat. (Az empirikus kutatás folyamatát és a vizsgálati mintákat részletesen az 5. fejezetben mutatjuk be.) Empirikus *kutatásunk témáját* tekintve újszerűnek mondható a hazai vizsgálatok között. Korábban nem került sor hazánkban az előzetes

tudás szint mérés eszközének reprezentatív elemzésére a felnőttképző intézmények körében. Az intézményi akkreditációra vonatkozó vizsgálatok, illetve a nem formális és informális tanulás elismerésére vonatkozó szakirodalom területének kutatása nem kapcsolódott össze.

Kutatásunk *a kvalitatív paradigmák közül módszertani szempontból* elsősorban az *alapozott elmélethez (grounded theory)* kötődik (BABBE, 2008, 327-329.): a *kvalitatív vizsgálatok kvantitatív elemzésekkel* történő összekapcsolása, a *rétegzett elméleti mintavétel* alkalmazása, valamint az *adatok szisztematikus kódolása* („az adatokból előbukkanó „kategóriák” létrehozása, majd a kategóriák egymáshoz való illeszkedésének számbavétele) alapján. EHMANN (2002) és SÁNTHA (2009) részletesen ismerteti a hazai szakirodalomban az elemzésünk során alkalmazott kvalitatív tartalomelemzés és a kvantitatív szövegelemzés közötti különbségeket. A vizsgált téma több szempontú empirikus kutatása megfelel a *trianguláció* társadalomtudományokban alkalmazott alapelvének.

A kutatás két fázisa nem csupán a hivatalos intézményi dokumentáció alapján feltárt kép és a gyakorlati implementáció összehasonlítását tette lehetővé, hanem módot adott olyan tényezők feltárására is – attitűdök, a módszertan gyakorlati alkalmazhatósága, érdekeltségi tényezők –, amelyek a kutatás első szakaszának keretein túlmutatnak.

1.6. A kutatás szerkezeti felépítése

A tanulmány hat fejezetben tárgyalja a vizsgált jelenséget: Az *első fejezet* bevezetőül szolgál a kutatási téma bemutatásával, a kutatás aktualitásának indoklásával és a kutatáselméleti háttér rövid ismertetésével. A *második fejezetben* kerül sor a vizsgálati téma nemzetközi szakirodalmának bemutatására: a formális, nem formális és informális tanulás, illetve a validáció fogalmainak; a főbb szupra-nacionális vizsgálatok és makro-szintű ország-klaszterek ismertetése; az elismerési rendszer céljai, szereplői, funkciói és társadalmi kontextusuk; valamint a kialakulásukat segítő és akadályozó főbb tényezők mellett a fejezet ismerteti a validációs eljárás általános procedurális modelljét.

A *harmadik fejezetben* komparatív módon összehasonlításra kerül a francia és a magyar felnőttképzési rendszer: elemzésünk során párhuzamba állítjuk a nemzeti rendszerek kialakulását és intézményrendszerét, illetve az elmúlt évtized fontosabb felnőttképzési fejlesztéseit a két országban; valamint elemezzük lakosságuk részvételét az egész életen át tartó tanulásban. A fejezet során megállapításra kerül, hogy a két ország összehasonlítása a magyar fejlesztés számára kiemelten hasznos lehet a terület további fejlesztése céljából.

A *negyedik fejezetben* a validáció francia nemzeti modellje kerül elemzésre. A francia rendszer bemutatásánál holisztikus módon kitértünk a modell procedurális felépítésére, andragógiai sajátosságai, tanuláselméleti értelmezése, mérés-módszertani sajátosságai és az alkalmazott kutatások bemutatása mellett a rendszer kialakulására, jelentősebb szociológiai-társadalmi vonatkozásaira valamint strukturális felépítésére is. Az összefoglalásban elemezzük a francia validációs rendszer gyengeségeit és erősségeit, valamint a működést segítő és akadályozó fontosabb tényezőket. Az *ötödik fejezetben* kerül sor a Magyarországon jelenleg működő ún. „előzetes tudásszint mérés” felnőttképzési szolgáltatás rendszerének elemzésére, az elvégzett kutatási eredményeink részletes bemutatására, és az ezzel kapcsolatosan megfogalmazott hipotézisek vizsgálatára, a

rendszerben rejlő anomáliák feltárására. A kutatás két fázisa során folytatott vizsgálatokat önállóan mutatjuk be, majd a trianguláció módszerének megfelelően összevetjük az eredményeket.

A *záró fejezetben* történik a következtetések levonása, és a francia-magyar modellek végső párhuzamba állítása: az adaptáció lehetőségének értelmezése a kuhni paradigma-váltás szemszögéből.

2. AZ INFORMÁLIS ÉS NEM FORMÁLIS TANULÁS ELISMERÉSÉNEK NEMZETKÖZI KUTATÁSA

„Azáltal tanulunk, hogy visszatekintünk arra, ami történt. A folyamat ritkán működik fordítva, bár a legtöbb oktatási program ebből a feltételezésből indul ki. Azt reméljük, hogy megtaníthatjuk az embereknek, hogyan éljenek, mielőtt élnének, vagy hogyan menedzseljenek, mielőtt menedzselnének. Senki sem szeretné, ha egy pilóta azelőtt repülne mielőtt oktatásban részesülne. Ám millió szerepjáték, esettanulmány vagy projekt sem képes felvenni a versenyt a valódi élettel. Az oktatás folyamata éppen ezért alapvetően hibás. A legtöbb képzés a tapasztalás előtt jár, s nem utána. A valóság minél szélesebb körű meg tapasztalását kell beépítenünk az iskoláink tantervébe, majd a visszatekintés és a kiértékelés lehetőségét is meg kell adnunk.”
(Charles HANDY: Éhező szellem)

2.1. Az elismerési rendszerek megjelenése az európai oktatásban

Az egész életen át tartó tanulás eszméjéből fakadóan az utóbbi évtized során egyik legtöbbet kutatott kérdések közé tartozik a nem formális és informális úton megszerzett ismeretek beszámításának a lehetősége.

Pandora szelencéjét az északi népek képviselőinek egy jeles kutatója, a norvég Jens BJORNAVOLD (2000) nyitotta ki egy évtizeddel ezelőtt. A jelenlegi európai kutatók A tanulás láthatóvá tétele (*Making learning visible*) című művét tartják az első átfogó tanulmánykötetnek, amely hatásában meghatározza az európai oktatáskutatók gondolkodását a területen. Valójában a problémakör régebbi keletű, BJORNAVOLD azonban kétség kívül a kutatók új hullámának első jelentős nemzetközi képviselője.

Az angolszász világban már a II. világháborút követően elkezdtek foglalkozni a kérdéssel, amely Amerikában Prior Learning Assessment ('az előzetes tanulás értékelése') néven jelent meg a 60-as években. Ezzel párhuzamosan az UNESCO 1947-es világkonferenciáján felvették az informális oktatás ('*informal education*') fogalmát a nemzetközi felnőttképzés meghatározó oktatáspolitikai terminusai közé. Ebből alakult ki – illetve a hangsúlyok megváltozásával pontosabb átalakulásról beszélni – később az informális tanulás fogalma, amely összekapcsolódva elismerési lehetőségével az ezredforduló egyik kiemelt oktatás-stratégiai kérdésévé vált.

Európában az 1980-as évektől jelentek meg először az informális tanulás elismerésének rendszerszintű modelljei Angliában és Franciaországban. A folyamat szorosan összefüggött a felsőoktatási képzések expanziójával, az „akadémiai” kapuk kitérésével, ahol a felsőoktatási felvételi keretében, a korábban előírt végzettség nélkül, a hozott tudások beszámításán keresztül lehetett bekapcsolódni az egyetemi oktatásba.

A frankofón országok Kanada hatására alakították ki elismerési rendszereiket. Kanada az 1980-as évektől folytat a területen komoly fejlesztéseket, és érdeme, hogy közvetítette Franciaország felé az új értékelés-módszertani szemléletet.

Számos nagy nemzetközi kutatás fókuszában áll a problémakör vizsgálata (CEDEFOP, OECD, UNESCO), amelyek a különböző országok jó gyakorlatai mellett a megvalósítás feltételeire és nehézségeire is ráirányították a figyelmet, makro-szinten hangsúlyozva az egymástól való kölcsönös tanulás fontosságát. (2.7. fejezet)

Az oktatáspolitikai diskurzus is fokozott figyelmet szentelt a kérdésnek: Az 1995-ben megjelent *Fehér Könyv a tanulásról* publikálása óta szinte minden jelentős európai közpolitikai nyilatkozat szerves részét képezi a nem formális és az informális tanulás elismerésének fontossága. Többek között megjelenik a gondolat az *Élethosszig tartó tanulás* évében, 1996-ban, a *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról* (2000), valamint az Európai Bizottságnak *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megteremtése* (2001) című stratégiai dokumentumokban. A Koppenhágai Nyilatkozat (2002) végül kimondta a területen a közös európai alapelvek megalkotásának szükségességét.

A *Közös európai alapelvek* 2003-2004 során kerülnek kidolgozásra és elfogadásra, amelyek elsősorban azt a célt szolgálták, hogy az elismerés „olyan megközelítésre épüljön, amely magas minőséget és bizalmat hoz létre.” (COUNCIL, 2004, 4.), illetve erősíti a „szigetszerű jó gyakorlatok” összehasonlíthatóságát. Az utóbbi évek egyik legjelentősebb fejlesztését a CEDEFOP irányította, létrehozva egy praktikus kézikönyvet az *Európai irányelvek a nem formális és informális tanulás validációjáról* (2009) címmel. (2.5. fejezet.)

A fokozott figyelem az oktatáspolitikai részéről lehetővé tette, hogy a terület bekerült az elmúlt évtized során kiemelten támogatott kutatási témák közé, amiből következően különböző intézménytípusok (felnőttképző és felsőoktatási intézmények) bevonásával számos országos és nemzetközi, nagy volumenű kutatási és implementációs projekt valósult meg a területen: többek között REFINE, TRANSFINE, OBSERVAL, ALPINE, VALEX, Social Inclusion trough Apel, REACTION, Education in Employment és ORACLE-SKILLS. (NÉMETH, 2009; MURPHY, 2008; TÓT, 2006b.) Ezek egy-egy intézménytípus vagy gazdasági szektor igényeire válaszolva fejlesztették az elismerési rendszereket, eszközeit és módszereit.

A nem formális és informális tanulás elismerési rendszer bevezetésének két alapvető indokát mutatja be WERQUIN (2008, 144.), melyek közül az első oktatási, a második gazdasági jellegű:

a) „az egész életen át tartó tanulás folyamatának erősítését, hozzájárulva minőségi, mennyiségi javításához és szélesebb körű elterjesztéséhez” – párhuzamosan a formális oktatási rendszer rugalmasabbá tételével.

b) „a munkaerőpiac hatékonyabbá és igazságosabbá tétele a tudás alapú gazdaság felé vezető úton. A formálisan igazolt ismeretekkel szemben – amelyek akár évtizedekkel ezelőtt megszerzett diplomákra utalnak vissza – az elismerési rendszer az aktuálisan birtokolt kompetenciák láthatóvá tételét teszi lehetővé. Ezáltal hozzájárul a munkaerőpiacon az egyének elhelyezkedéséhez és mobilitásához. A munkaadókat is segíti abban, hogy jobban ki tudják választani a munkafeladatoknak megfelelő alkalmazottakat, és felülkerekedjenek az esetleges munkaerő-hiányon”.

Az emberi életút során a tanulással töltött idő jelentősen átalakult az elmúlt évszázad során (KRAICINÉ, 2006c, 110.). A XXI. században, amikor a „komplex életút modell” korszakába¹⁰ léptünk, a munka és a tanulás váltakozása végigkíséri az egyének pályafutását.

Az „iskolai tudás” ma már nem biztosítja a felnőttkori sikeres helytálláshoz szükséges ismereteket, mint a klasszikus „szakaszos életút modell” idejében, amikor az intenzív tanulási szakaszt a munkahelyen eltöltött hosszútávú munkavégzés periódusa követett. A jelenkort fokozottan jellemzi az aktív periódusoknak a tanulási-, átképzési- és a munkakeresés-fázisaival történő alternálása. Azonban ezek a periódusok már nem egyszerűen váltogatják egymást, mint ahogy az a „ciklikus-életút modellben” megfigyelhető, hanem a „komplex életút” modellben gyakran egymással párhuzamosan is futnak.

Ezért vált korunkban különösen hangsúlyossá a nem formális és informális úton szerzett ismeretek elismerése mind az egyén, mind a társadalom szempontjából.

2.2. Az elismerési rendszer és az Egész Életen át Tartó Tanulás Memoranduma

A *Memorandum az Egész életen át Tartó Tanulásról* (2000) a tanulás idődimenziójának átalakulása, folytonossá válásának szükségessége mellett a tanulás vertikális szintű szerepgazdagodásának jelentőségét is kiemeli: „Egy új kifejezés az „élet teljes körére kiterjedő” tanulás (*lifewide learning*), életünk egy adott szakaszában, az életünk teljes körét átfogó tanulás kiterjedésére hívja fel a figyelmet. Az „élet teljes körére kiterjedő dimenzió” erőteljesebben hangsúlyozza a formális, nem formális és informális tanulási formák egymást kiegészítő jellegét.” (*Memorandum*, 120.)

A közpolitikai gondolkodás a *Memorandum* megalkotásakor elsősorban gazdasági célú volt: Európát 2010-re a világ legversenyképesebb gazdaságává kívánták tenni a tagországok képviselői, és ennek egyik eszköze volt a felnőttkori tanulás társadalmi vitára bocsátott és elfogadott dokumentuma, amely a *Lisszaboni Stratégia* szolgálatában állt. Az azonban, hogy a kitűzött cél nem fog teljesülni, már az évtized közepén világossá vált, a holland Wim Kok elnökletével lezajlott kritikai javaslatok alapján a gazdasági célok egy részét 2004-ben módosították, a tudásalapú társadalom és a gazdasági növekedés továbbra is a program központi elemei maradtak, azonban a versenyképesség kevésbé hangsúlyos szerepbe került. (ARAPOVICS, 2007, 19.)

Az elismerési rendszerek kifejezetten az oktatás és a gazdaság együttműködését hivatottak elősegíteni makrogazdasági szinten, a két területen szerzett tapasztalatok kölcsönös elismerésének biztosításával az egyén számára.

A *Memorandum* kulcsfontosságú üzenetei a következők voltak: 1. Új ismeretek és készségek hozzáféréseinek biztosítása mindenkinek. 2. Nagyobb befektetés biztosítása az emberi erőforrások területén. 3. Innováció az oktatásban és a tanulásban. 4. A tanulás értékelése. 5. Az útmutatás és a tanácsadás újragondolása. 6. Közelebb vinni a tanulást az otthonokhoz.

¹⁰ „A XX. század utolsó negyedében döntő változás következett be. A technikai fejlődés, a globalizáció jelenségei, közöttük az info-kommunikációs technológia megjelenése következtében a tudás felezési ideje lecsökkent, azaz a gyermek és ifjúkorban megszerzett tudás (iskolai végzettség) már nem biztosította hosszú távra a felnőttkori munkavégzéshez szükséges tudást. (...) Az egész életen át tartó tanulást megvalósító felnőttképzés válik a munka világába való bejutás és bennmaradás általános feltételévé.” (KRAICINÉ, 2006c, 111.)

Bár a nem formális úton szerzett ismeretek elismerése több kategóriába is sorolható lenne (innováció, könnyebb hozzáférés) a *Memorandum* a negyedik üzenetében tárgyalja bővebben problémakörét. „Nélkülözhetetlen jó minőségű rendszereket kifejleszteni az előzetes és tapasztalati tanulás akkreditációjához (APEL) és azok széles körű, a legkülönbébb kontextusokban való alkalmazását elő kell segíteni. A foglalkoztatókat, az oktatási és képzési intézmények felvételiztető tanárait is meg kell győzni az ilyen típusú minősítés (‘certifikáció’) értékéről. Az APEL rendszerek feladata olyan készségek és kompetenciák feltárása, amelyek a foglalkoztatók számára értékesek lehetnek, és amelyek meglétének esetleg az egyének sincsenek tudatában.” (*Memorandum*, 129.)

2.3. Az elismerési rendszerek elnevezései a kuhni paradigmaváltás szemszögéből

A *Memorandum* 2000-ben még az angolszász eredetű APEL (*Accreditation of prior experiential learning*) kifejezést használja az elismerési rendszerek megnevezése kapcsán. A nemzetközi kutatócsoportok, és az egyes országok oktatáspolitikusai azonban számos esetben hoztak létre a jelenség elnevezésére kapcsán önálló terminus technikusokat: Így egy gazdag fogalmi-háló alakult ki az elismerési rendszerek körül, amely szemléletbeli különbségeket is tükröz.

„A nemzeti terminológiák sokfélesége és a mögöttük húzódó kulturális előfeltételezések miatt az átláthatóság és a szaktudás kölcsönös elismerése továbbra is kockázatos és kényes folyamat lesz.” (*Memorandum*, 129.) Amikor az Európai Bizottság szakemberei a *Memorandumot* szerkesztve megfogalmazták a fenti mondatot a szaktudás megfeleltetésének és elismerésének akadályaként, a különféle nemzeti képesítési rendszerek közötti terminológiai változatosságra gondoltak elsősorban. Nem volt még sejtendő, hogy „az elismerési rendszereket” illetően is sokat változik majd a terminológia, és különböző nemzeti iskolák és modellek alakulnak ki a területen.

Számos okra vezethető vissza, hogyha egy vizsgált jelenség több elnevezéssel szerepel a szakirodalomban. Amennyiben a *kuhni paradigmaváltás* szempontjaiból próbálunk magyarázatot keresni, ez a terminológiai gazdagság a terület kutatásának a „válságát” tükrözi: ugyanis még nem alakult ki olyan uralkodó látásmód, amely általánosan elfogadott lenne. A *rendkívüli kutatások időszakában* „ki-ki saját invenciója szerint választ megoldhatónak látszó problémát, s dolgoz ki ehhez egyéni eljárást. A kutatók nem kooperálnak, hanem rivalizálnak, ennek következtében sokasodnak az elméletek, paradigma-jelöltek, alternatívák.” (LAKI, 2006, 3.) LAKI János felhívja arra a figyelmet, hogy lényegében a különböző erők nem tudnak megegyezni abban, hogy a szükséges változtatások milyen értékrend szerint, milyen intézményes keretben történjenek – és ezért „a paradigmák közötti választásnak nincs racionális algoritmus.” (Uő, 4.)

Az egyes korai modellek sikertelensége, megvalósításuk nehézségei, illetve kudarca is indokolhatta, hogy a nemzetközi oktatáskutatók és szakemberek új és új elnevezést¹¹ kerestek a vizsgált területnek (3. táblázat). Az új terminusok kialakulásának kétfajta fejlődési útját különböztethetjük meg: eredetileg nemzeti rendszerek elnevezéséből

¹¹ Érdekes itt megjegyezni, hogy EU csatlakozásunk óta a szakemberek a Lifelong Learning kifejezés magyar fordítására is több különböző változatot találtak, amelyek új és új másodlagos jelentést sugallnak: „Élethosszig tartó tanulás”; „Tanulás egy életen át (Tét)”; „Egész életen át tartó tanulás”; „Egész életre kiterjedő tanulás”.

alakultak ki, amelyeket példaként állítottak a többi ország elé (APEL, PLAR, validáció), vagy a nemzeti fejlesztésektől függetlenül, új, semleges szóösszetétel során hozták létre őket egy szupra-nacionális volumenű kutatás kapcsán (OECD, UNESCO).

3. számú táblázat: *A jelenség széles körben elterjedt nemzetközi elnevezései*

APEL <i>Accreditation of Prior and Experiential Learning</i>	„Az előzetes és tapasztalati tanulás kreditálása” Az angolszász verziók közül az Egyesült Királyságban alkalmazott kifejezés, amely a Memorandumban is szerepel. A 90-es évek végéig Anglia volt az eszköz használatának egyik fő európai úttörője.
PLAR <i>Prior Learning Assessment and Recognition</i>	„Az előzetes tanulás értékelése és elismerése” Az eredeti amerikai változat, amelyet Kanadában is használnak. Hazánkban is ismert, mivel a regionális képző központok létrehozásakor ezt az oktatási eszközt is szerették volna adaptálni itthon a 90-es évek második felében.
RNFIL <i>Recognition of Non-formal and Informal Learning</i>	„A nem formális és informális tanulás elismerése” A szóösszetételt az OECD 2006-2010 között folyó kutatása kapcsán hozták létre. Semleges, ugyanakkor túlzottan komplexnek ítélt szóösszetétel, ami miatt nem vált a kutatás lezárását követően széles körben elfogadottá.
Validation <i>Validation of non-formal and informal learning</i>	„A nem formális és informális tanulás elismerése” A közös európai alapelvek (2004) és az Európai Útmutató (2009) emelték be véglegesen az eredetileg francia 'validáció' szót a közösségi szakzsargonba.
RVA <i>Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning</i>	„A nem formális és informális tanulás elismerése, validációja és akkreditációja” Az UNESCO 2008-2012 között zajló, globális programjában használt elnevezés, amely a korábbi kifejezések mindegyikét felhasználva alkot egy új betűszót.

Saját összeállítás, 2010.

Jelenleg az *európai ajánlásokban* a 'validáció' (angolul és franciául: *validation*) kifejezés szerepel a nem formális és informális tanulás eredményeinek elismerési rendszereket meghatározó fogalomként. A terminológiai fordulat 2003-2004 folyamán, a közös európai alapelvek megvalósításakor jelent meg. A francia eredetű fogalom egyrészt gyakorlati használatra alkalmas, praktikusán rövid, a sokszor többszörösen összetett angol kifejezésekkel szemben. Másrészt tükrözi az elért francia sikerek nemzetközi megbecsülését: Franciaország sokáig az európai élmezőnyben volt a területen, 2002-ben pedig – a később részletesen hivatkozott *Társadalmi modernizációs törvényben* – létrehozta teljes nemzeti szintű elismerési rendszerét, és a világ egyik vezető fejlesztőjévé lépett elő. A francia validáció oktatáspolitikai eszközére számos európai ország, mint jó példára¹² tekint, és ez tükröződik az európai névválasztásban is.

A legtöbb országnak megvan a saját „nemzeti változata” a validáció fogalmára (4. táblázat), amelyek sokszor szemléletbeli különbségeket is takarnak. A holland modell neve (EVC - Erkennen van verworven competenties) például nyelvileg a német változat

¹² Párhuzamosan hasonló jelenséget figyelhetünk meg a komparatív pedagógiai kutatások más területén is: az OECD PISA-kutatása kapcsán például minden ország a finn alap- és középfokú oktatási rendszert tekinti követendő mintának, az elért jó eredményeknek köszönhetően. (BENKEI KOVÁCS, 2008a, illetve ROBERT, 2008)

(ANKOM – Annerkennung von früher erworbenen Kompetenzen) tükörfordítása, mégis egész más a két országban az elismerési rendszerek felépítése és működése, mint ahogy azt az ország-típológiák alapján az alábbiakban láthatjuk.

4. számú táblázat: A jelenség elnevezésének nemzeti szintű variánsa

Accreditation of Prior Learning (APL)	Egyesült Királyság, USA
Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)	
Acquisition of academic degrees through self-education	Korea
Annerkennung von früher erworbenen Kompetenzen	Németország
Erkennen van verworven competenties (EVC)	Hollandia
Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)	Kanada
Realkompetanse (angolul: valuation/validation)	Norvégia
Recognition of Prior Learning (RPL)	Ausztrália, Írország, Skócia
Validation des acquis de l'expérience (VAE)	Franciaország

Forrás: WERQUIN (2010a, 36-37.) alapján

2.4. Az elismerési rendszerek előzményeként megjelent definíciók fejlődése

2.4.1 A tanulás formalitása és a tanulási kontinuum fogalmai

Mára a felnőttképzésben a formális, nem formális és informális tanulás kifejezésének hármasa kanonizálódott, történetileg a fogalmak szakirodalmi értelmezésének dinamikus átalakulását követhetjük nyomon, melynek változásait az alábbiakban összegezzük.

A nem formális tanulás fogalmának előzményeként megjelenő *nem formális oktatás* az UNESCO 1947-ben tartott világkonferenciáján került az érdeklődés középpontjába, mint a formális oktatási rendszert kiegészítő, helyenként azt kiváltó oktatási eszköz. Fejlesztési alternatívát elsősorban a harmadik világ országai számára jelentett volna, ahol a formális oktatási rendszer nem volt megfelelően kiépülve. STRAKA (2004, 4-5.) a fogalom átalakulásának öt szakaszát különbözteti meg, végül a millennium időszakára az egész életen át tartó tanulás egyik pillérévé vált.

A fogalom első jelentős teoretikusának Malcolm KNOWLES-t tartja a szakirodalom, aki 1950-ben született könyvével, *Informal Adult Education*, nagy hatást gyakorolt a terület kutatóira, megkülönböztetve a formális programoktól az informális tanulási lehetőségeket.

A három definíciót rendszerbe ágyazva először COOMBS (COOMBS-AHMED, 1974, 8.) különítette el. Az *informális oktatás* „az élethosszig tartó folyamat, amely során minden ember megszerez és felhalmoz tudást, képességeket, attitűdöket és bölcsességeket a napi tapasztalatokból, és a környezeti hatásokból kifolyólag.” A *nem formális oktatás* „bármely szervezett, rendszeres oktatási tevékenység, amelyet a formális rendszeren kívül folytatnak le, és amelynek célja, hogy tanulási lehetőségeket biztosítson a lakosság egyes csoportjainak, legyenek azok felnőttek vagy gyerekek.” A *formális oktatás* „az intézményesített, kronologikus sorrendben fokozatokba rendezett, és hierarchikusan strukturált oktatási rendszer, amely az általános iskolától az egyetem legmagasabb szintű képességig tart.”

Az első definíciókban még élesen megfigyelhető az oktatásnak az iskolarendszer felől való megközelítése, ami jól tükröződik különösen a formális és a nem formális oktatás szembeállításában, az oktatási rendszer lépcsőzetes szerkezetének a hangsúlyozásában, illetve a nem formális tanulásnak a formális oktatáshoz képesti függő viszonyban történő meghatározásában.

A magyar szakirodalomban a *Pedagógiai Lexikon*ban megjelenik a formális képzés és a nem formális képzés szembeállítása CSOMA Gyula megfogalmazásában, az informális dimenzió azonban még nem szerepel külön szócikkben a 90-es évek második felében: A *formális képzés* az „iskolarendszerben, illetve a felsőoktatási intézményrendszeren belüli képzés, mind a felnövekvő nemzedékek, mind a felnőttek oktatásában. Más vonatkozásban minden olyan képzés az előbbieken kívül is, ami intézményes keretek között végzettséget ad.” A *nem formális képzés* „a fiatalok és a felnőttek iskolai rendszeren, illetve a felsőoktatási intézményrendszeren kívüli képzése. Más értelemben minden olyan képzés, amely nem ad végzettséget, hanem a szabad tanulás céljait valósítja meg.” A *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*ban (2002) is ezen definíciók szerepelnek a formális felnőttoktatás és a nem formális felnőttoktatás címszavak alatt, azonban az informális kifejezés még itt sem jelenik meg.

A CSOMA-féle definíciók (1997) lényegében COOMBS definícióinak alapszemléletét tükrözik. A *formális kifejezés az iskolarendszerhez, a nem formális pedig az iskolarendszeren kívüli oktatáshoz köthető*. Azonban már megjelenik a végzettség megszerzésének lehetősége megkülönböztető kritériumként.

A definíciók rövid történelmi áttekintését követően és a különböző kritikai nézőpontok bemutatása előtt, párhuzamba állítjuk egymással a *Memorandum* (2000) és a CEDEFOP (TISSOT, 2008) *Glosszáriumának* definícióit, mint az elmúlt évtized időbeli tengelyének két végpontján elhelyezkedő értelmezéseket. (5. táblázat)

A *Memorandum* tanulás formalitását a korábban bemutatott definícióknak megfelelő két szempont, míg a CEDEFOP öt szempont szerint differenciálja. Külön érdekes számunkra, hogy a CEDEFOP definíciója szerint a formális tanulás eredménye lehet *elismerés* (az angol eredetiben: *'validáció'*) is, nem csupán iskolarendszerű környezetben megszerzett végzettség. Ennek megfelelően a *munkahelyi tanulás* is felsorolja, mint a formális tanulás lehetséges helyszínét. Ez szemléletváltást takar, hiszen korábban a *munkahelyi tanulás* és a különbözőféle „*kurzusokon*” történő ismeretsajátítás – a *Memorandum* meghatározása szerint – a nem formális tanulás kategóriájába tartozott, amelynek fő jellemzője, hogy a formális oktatási rendszer *mellett* működik, és „*nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal*”. Az új nézőpont szerint a meghatározó különbség a formális és a nem formális kategóriák között az, hogy nem „*tervezett*” a *tanulási környezet*, azonban „*szándékolt*” a tanulási folyamat. (Lásd alább egyaránt WERQUIN, 2007.) Az informális tanulás mindkét esetben a „*mindennapi élet*” különböző szituációihoz kötődik, és nem *tudatos* vagy *szándékolt* a tanuló nézőpontjából. A TISSOT-féle definíciókban a tanulási környezet meghatározásakor a tevékenység létrehozásának *célja, erőforrásai és időtartama* is elhatároló aspektusként jelennek meg.

Az összehasonlításból jól látszik, hogy az elismerési rendszerek kutatása az elmúlt évtized során finomította a formális és a nem formális tanulásról való gondolkodás perspektíváját.

5. számú táblázat: Az informális, nem formális és formális tanulás fogalmainak változása

• Formális tanulás: oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és oklevéllel, szakképítéssel ismerik el. (<i>Memorandum, 120.</i>) • Nem formális tanulás: a rendes oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik, és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás). (<i>Memorandum, 120.</i>) • Informális tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését. (<i>Memorandum, 120.</i>)	• Formális tanulás: szervezett és strukturált formában megvalósuló (pl. egy oktatási vagy képző intézményben, vagy a munkahelyen), és kifejezett tanulási tevékenységként létrejövő (célok, erőforrások és idő tekintetében). A formális tanulás szándékolt a tanuló nézőpontjából. Általában elismeréshez és képesítéshez vezet. (TIS-SOT, 86, saját fordítás) • Nem formális tanulás: Olyan tanulás, amely olyan tervezett tevékenységekhez kapcsolódik, amelyeket nem kifejezetten tanulás céljával hoztak létre (tanulási idő vagy a tanulás támogatása tekintetében). A nem formális tanulás szándékolt a tanuló nézőpontjából. (TISSOT, 134) • Informális tanulás: A munkához, a szabadidőhöz vagy a családhoz kötődő napi tevékenységből eredő tanulás. Nem szervezett vagy strukturált a célok, az idő, vagy a tanulás támogatása tekintetében. Az informális tanulás a legtöbb esetben nem szándékolt a tanuló nézőpontjából. (TISSOT, 94)
--	--

Forrás: Memorandum (2000) és TISSOT (2008)

A fenti definíciókból is kitűnik, hogy a három kulcs-fogalom elsősorban nem a *tanulást* (STRAKA, 2004; HALÁSZ, 2008.), hanem annak *környezetét* definiálja. Pontosabb megfogalmazásuk ezért a *formális, nem formális, és informális környezetben történő tanulás* terminusok.¹³ A tanulás ugyanis önmagában nem formális, informális vagy nem formális. A tanulás klasszikus meghatározása szerint „egy rendszerben vagy irányító részrendszerben a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás.” (FALUS, 1998, 118.) A fogalmak elhatárolásánál a külső „környezeti rendszer” sajátosságainak megkülönböztetésére kerül sor, a tanuló felnőtt és a társadalom kölcsönhatásában.

A 6. táblázat a különböző tanulási környezetben szerzett tanulás típusait öt fő kategória mentén osztályozza: a tanulás szervezettsége, a tanulási célok egyértelműsége, a tanulás szándékoltága, időtartama és a tanulási folyamatot lezáró képesítés alapján. (WERQUIN, 2007a, 4.) A korábbi definíciók elemeit összegzi, és a jelenlegi nemzetközi szakirodalom elfogadottabb felosztásává vált, amelynek elemeiből a fentebb idézett CEDEFOP meghatározás is építkezik.

Az osztályozást azonban a kutatók egyes csoportjai a megkülönböztető paraméterek számából kifolyólag túl összetettnek, és ezért nehezen kezelhetőnek tartották. Ráadásul a nem formális tanulás általános (*általában*), illetve opcionális (*igen vagy nem*) meghatározását sem vélték kellően körvonalazottnak. Ezért alternatív jellemzők alapján kísérelték meg a problémakör definiálását.

¹³ A hagyományokból kifolyólag azonban általánosan elfogadott az informális, stb. tanulás kifejezés a tudományos diskurzus keretein belül is.

6. számú táblázat: A tanulás formális, nem formális vagy informális jellege (OECD)

	Szervezett formában zajlik-e a tanulás	Vannak-e jól definiált tanulási célok	Szándékolt-e a tanulás	Milyen a tanulás időtartama és teljes idejű	Eredményez-e a tanulás kvalifikációt?
Formális	Igen	Igen	Igen	<i>Általában</i> hosszú	Csaknem mindig igen
Nem formális	Igen vagy nem	Igen vagy nem	Igen vagy nem	<i>Általában</i> rövid vagy részidős	<i>Általában</i> nem
Informális	Nem	Nem	Nem	Nem ismert	Nem

Forrás: WERQUIN, 2007a, 4. (Idézi magyarul HALÁSZ, 2008, 3.)

A kritikusok egy része feleslegesnek és nehezen elhatárolhatónak tartotta a nem formális és az informális tanulás megkülönböztetését önálló kategóriaként. (ERAUT, 2000; STRAKA, 2002; COLARDYN, 1996; COLARDYN – BJØRNÅVOLD, 2005, 26.) Az informális és nem formális definíciók első hiányosságaként kiemelték negatív karakterüket: csupán valami más ellentételezéseken, és nem önállóan jöttek létre. Ez a tanulási tevékenység „viszonylag gyenge megértését tükrözi.”¹⁴ Ezen kritikusok egy bipoláris felosztás mellett érveltek, ami a korábbi fogalmi dichotómia felelevenítése új környezetben.

STRAKA és ERAUT javaslata, hogy a kompetenciák elismerésekor csupán a formális és a nem formális dimenziók megkülönböztetését vegyük figyelembe, a dimenziók pontos körülhatárolása mellett. (7. táblázat)

7. számú táblázat: Környezeti feltételek és tanulási típusok

	Formális	Nem formális
Környezeti feltételek	<i>Iskolai és tanfolyami</i>	<i>Munkahelyi, család, társak</i>
Tanulási típus		
Explicit	Nagyobb arányban	Kisebb arányban
Eseti	Kisebb arányban	Kisebb arányban
Implicit	Kisebb arányban	Nagyobb arányban

Forrás, STRAKA, 2002, idézi COLARDYN – BJØRNÅVOLD, 2005, 26.

A felosztás sajátossága, hogy a *formális tanulási környezet* helyszínei közé az iskola-rendszerű és a tanfolyami képzéseket, míg a munkahelyi környezetben szerzett ismereteket, a családi és baráti környezetben zajló spontán tanuláshoz hasonlóan a *nem formális kategóriába* sorolja. A hangsúly a tanulási környezet mellett a tanulási tevékenység tudatosságának (explicit és implicit) dominánsan megkülönböztető jellegére kerül. Ez lényegében a „tanulás szándékoltságát” tükrözi, az explicit a tudatos tevékenység, az implicit pedig a nem tudatos forma. A tanulás eseti jellege mindkét kategóriában megjelenik, így elveszíti valódi megkülönböztető jellegét, ami a fenti csoportosítás kritikája lehet.

Patrick WERQUIN (2007a, 5.) a terület OECD kutatásainak szakmai vezetője sem volt elégedett a klasszikus hárompólusú felosztással. A 6. táblázat szempontjai közül nem tartotta relevánsnak például az utolsó kategóriát (Eredményez-e a tanulás kvalifikációt?), mivel egy jól működő elismerési rendszerben a különböző típusú tanulási formákból származó tudás egyaránt beszámításra kerülhet. Nézőpontjából a tanulás helyszíne nem meghatározó az elismerésnél (iskolai, vagy munkahelyi), ráadásul a

¹⁴ Hiszen, állították, ha a tanulási tevékenység teljes komplexitásából indulunk ki, olyan kiegészítő fogalmaknak, mint az „önirányított tanulás”, a „munka közbeni tanulás”, vagy a „kontextuális tanulás” is meg kellene jelenniük.

legtöbb esetben a tanulás időtartamát nem lehet pontosan lemérni, ezért ezt a két szempontot is mellőzte. (Bizonyos szempontból minden tevékenységünkhöz, minden időben kötődhet tanulási folyamat.) Így az öt komponensből csupán kettő maradt, amelyet szerinte indokolt figyelembe venni: a „*tanulás szándékossága*”, valamint „*a tanulási célok definiáltsága*”. Ezen két szempont alapján osztotta fel a tanulási típusokat (8. táblázat).

8. számú táblázat: A tanulás formalitásának WERQUIN-féle bipoláris rendszere

Szándékosság→	Igen: Szándékolt tanulás	Nem: Spontán tanulás
A tevékenység, mint tervezett tanulási folyamat ↓		
Igen: Tervezett tanulási folyamat	Formális tanulás (I.)	Félig formális tanulás (III.)
Nem: Nincsenek kitűzött tanulási célok a tevékenység során	Nem formális tanulás (II.)	Informális tanulás (IV.)

Forrás, WERQUIN, 2007a, 5.

A javasolt csoportosításának I. kategóriája a *formális tanulás*, amely a tanfolyami, iskolai vagy munkahelyi képzés során jön létre, amikor a tanulás egy tervezett folyamat, kitűzött tanulási célokkal, és azzal a határozott és a résztvevők számára szándékolt céllal zajlik, hogy új képességekre, tudásra és ismeretekre tegyenek szert. Ez a kategória konszenzusnak örvend. A II. típusba a *nem formális tanulást* sorolta, amely kísérheti a munka tevékenységet vagy a szabadidőben is létrejöhet. Nincsenek kitűzve határozott tanulási célok, a folyamatban résztvevő egyének tudatában vannak annak, hogy új ismeretekre tesznek szert. A III. típus egy új kategória, a *félig formális tanulás* a szervezett tanulási folyamatokat kíséri, és olyan nem tudatos/spontán tanulást jelent, amely a szándékolt tanulással párhuzamosan megy végbe. (A félig formális tanuláshoz hasonló a szakirodalomban a „rejtett-tanterv” fogalma, amely nem elsősorban a felnőttoktatáshoz kötődik, hanem a közoktatás területén alakult ki, és elsősorban a tanítást kísérő pszichológiai mechanizmusok vizsgálatával foglalkozik. (SZABÓ L., 1988.) Mindazonáltal hasonló típusú látens tanulás – akár motivációs faktorú, lelki vagy tartalmi jelleggel – kísérheti a felnőttek tanulását is.) A IV. típus az *informális tanulás* kategóriája, amely nem szándékos, nem is szervezett keretek között végbemenő tanulási folyamatot jelent.

WERQUIN a javasolt felosztás erősségének tartja, hogy az új kategorizálás alapján egyértelműen és tisztán megkülönböztethetőek az egyes típusok. A félig formális tanulás fogalmának bevezetése végül azonban nem lett sikeres, és maga WERQUIN (2010a és 2010b) sem említi újra terminológiai felosztását az OECD kutatások későbbi összefoglalóiban.

Gérard STRAKA hívja fel arra a figyelmünket, hogy az európai dokumentumokban a tanulási tevékenység elismerése kapcsán nagyon kevés szó esik tisztán andragógiai aspektusokról. (STRAKA, 2004, 5) A tanulási folyamat elemzésén keresztül vizsgálva a kérdést, túljut korábbi bipoláris felosztásán, és a legkomplexebb elemzését adja a kérdésnek *Informal learning: genealogy, concepts, antagonism and questions* (2004) című összefoglaló tanulmányában.

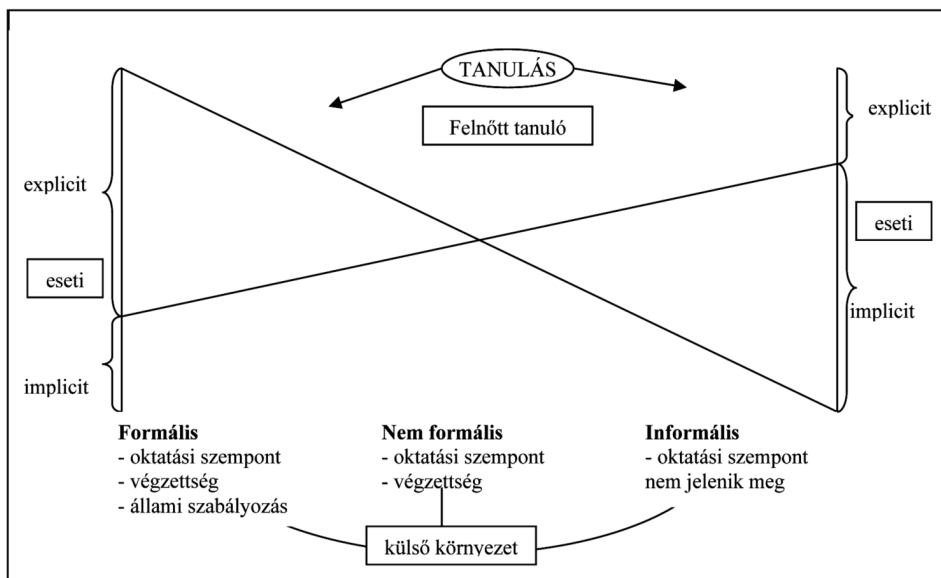
A brémai egyetem professzora a tanulás elemzéséből indul ki, és azt egy akció-információ jelentéshálóba helyezi, amelyet tovább módosítanak a belső személyiségjegyek és állapotok, mint a motiváció és az érzelmi faktor. „Egy eseményt akkor és csak akkor

nevezhetünk tanulásnak, ha egy tartós változás jön létre a személyiségen belül.¹⁵ (STRAKA, 2004, 9.) A tanulási folyamat mindig a személyiségen belül zajlik le, tulajdonképpen a külső szereplők számára nehezen hozzáférhető. Ezért csak a külső környezeti tényezők leírására tudunk fókuszálni, a tanulás típusának meghatározásakor.¹⁶

Pontosabban a külső környezet „*oktatás szempontú meghatározottságának a fokozatára*”. STRAKA elemzésében COLARDYN és BJØRNAVOLD (2005) meghatározásaiból indul ki, és megállapítja, hogy önmagában sem a tanulási szándék, sem a végzettség vagy annak elismerése, sem a szervezeti forma nem elégséges egy koherens definíció kialakításához. Meghaladja korábbi nézetét, miszerint az explicit-implicit jelleg önmagában döntő lehet a tanulás formalitásában jelentkező fokozatok elkülönítésére. Ezek a szempontok fontosak, de csak meghatározott rendszerbe szervezve adhatnak teljes képet, ami alapján kialakítja STRAKA a tanulási típusok és a külső környezet sémáját (3. ábra).

Az implicit¹⁷ (nem tudatos tanulás) és az eseti (incidentális, véletlenszerű, vagy járulékos tanulás) a 3. ábrán is jól látható módon minden környezetben kíséri a felnőtt tanuló

3. ábra: A tanulási típusok és a külső környezet összetett modellje¹⁸



Forrás: STRAKA, 2004, 12.

¹⁵ A tanulás fogalmát a magyar pedagógiai tradíció is hasonlóképpen definiálja: BÁBOSIK (2004), FALUS (1998) és BÁBOSIK (1999).

¹⁶ Ezért az eredeti „nem formális oktatás” lenne a helyes kifejezés, bár ez ellentmond a hagyománynak. (Uő, 13.)

¹⁷ A tudás *implicit* (vagy más kifejezésekkel *tacit* vagy *hallgatólagos*) jellegére POLÁNYI Mihály hívta fel először a figyelmet *Személyes tudás* (1958) könyvében, amelyben hangsúlyozta, hogy az „objektív, univerzális és személytelen” tudás helyett valójában az emberi tudás sokkal személyesebb, szubjektívabb jellegű, mint korábban gondolták, „járulékos” és „artikulálatlan” elemeket egyaránt tartalmaz. (Uő, 125-217.) MIHÁLY Ildikó (2007) tudománytörténeti szempontból összefoglalva mutatja be a POLÁNYI által bevezetett tacit/implicit tudás fogalmak definíciós változatai között megjelenő főbb irányvonalakat.

¹⁸ Az oktatási szempont (eredetileg 'educational arrangement') annak az összefoglaló kifejezése STRAKA sémájában, hogy az oktatás szervezett keretek között zajló, tervezett folyamat-e (kitűzött oktatási célok, tanári jelenlét, meghatározott tanulás idő, stb.).

tevékenységét, azonban különböző arányban. A formális környezetben domináns az explicit, tudatos tanulás, itt az implicit folyamat csak kísérő jelenségeként tűnik fel. Szerepe fokozatosan nő, ahogy a tanulás informális jellege erősödik. Az eseti (vagy incidentális) tanulás minden környezetben jelen van, mértéke nehezen megbecsülhető.

A kategorizálás újdonsága, hogy a nem formális tanulás is zárulhat „végzettséggel” (például a nagy informatikai cégek belső képzései is ilyenek, mint az IBM vagy a Microsoft), azonban ezek nem államilag elismert diplomák, ami a formális tanulási környezet megkülönböztetőjévé válik. A modell erőssége a „külső környezeti” kategóriák között megalkotott „lépcsőzetes felépítés”: a formálistól az informálisig azonos szempontsorral találkozunk, a kategóriák számának csökkenésével. (3. ábra).

STRAKA modelljének mélyebb megértésében segít bennünket Peter BEDNORZ-Martin SCHUSTER *Bevezetés a tanulás lélektanába* (2006) című munkája, amely átfogó módon elemzi a tanulás lehetséges működését és az elsajátítás módjait. A tanulást az oktatásméletben leggyakrabban „kognitív információfeldolgozásnak szokták tekinteni, amely a figyelem teljes összpontosításának a fénye mellett megy végbe. (...) Minden tekintetben nagy erőfeszítést igénylő folyamatról van tehát szó. (...) Számos különálló lépésre van szükség: kapcsolatot kell teremteni, számos egyszerű ismétlést kell végezni ('rehearsals'), és ugyancsak nem kerülhető meg sok, jutalmazással és büntetéssel összekapcsolódó ismétlés (megerősítés). Ez a humán területen explicit módon tanulásnak nevezett folyamat szándékos és az akarat irányítja.” (BEDNORZ-SCHUSTER, 124.) Az explicit tanulóssal szemben a szerzők is két kategóriára osztják a nem szándékos tanulást: az incidentális (véletlenszerű) tanulásra és az implicit tanulásra. Az *incidentális tanulás* úgy zajlik, „hogy legalább hosszabb időre semmilyen konkrét tanulási célt nem tűzünk ki magunknak. Éppen a gyermekkori tanulás, az anyanyelv elsajátítása, a mindennapi tanulás inkább csak úgy mellesleg, járulékosan¹⁹ megy végbe (...) Mindaz azonban, amit így mellesleg megtanultunk, szemantikai vagy procedurális tudásként nagyon is tudatosítható, ha a *felidézés megfelelő feltételei adottak*.²⁰” (Uő, 124-125.) Az incidentális tanulóssal párhuzamosan, az *implicit tanulás* szintén tudatos odafigyelés nélkül zajlik, „azonban ebben az esetben a tanultakhoz való hozzáférés közvetlenül és tudatosan nem lehetséges.” (Uő, 125.) Az implicit tanulás eredményének fő jellemzői a közvetett hozzáférési lehetőség, a mellékes megjegyzés, az ismeret nem tudatképes jellege, valamint a tanuló szándékától független autonóm vezérlés. Az implicit tanulás fogalma nehezen megfogható jellegéből kifolyólag számos kritika tárgya volt, neuropszichológiai vizsgálatok amnéziás betegek esetén keresztül adták meg a létezésének tudományos bizonyítékát. (Uő, 135-138.)

A *tanulási típusok és a külső környezet összetett sémájában* (3. ábra) ugyanakkor a formális, nem formális és informális definíciók csoportosításának alapjául továbbra is a meghatározásnak az ERAUT által korábban kritizált *negatív karaktere* szolgál. Azok számára, akik úgy gondolják, hogy „az emberi tanulás többsége nem a formális keretek

¹⁹ Itt visszatér RUBINSTEIN (1964) járulékos tanulás definíciója, amely szerint ezen típusú tanulás mindig valamilyen gazdatevékenységhez kötődik. „A komponensként végbemenő tanulást nem éljük át tanulásként, hiszen nem azt tesszük, hogy tanulunk, hanem valami mást. Azt éljük át, hogy tudunk valamit, pedig nem is tanultunk.”

²⁰ Ez a felismerés lényegében a franciaországi validációs eljárás (*Lásd 4. fejezet*) tudományos megalapozását hordozza magában.

között zajlik le, egy ilyen típusú felosztás használhatósága nem fogadható el fenntartások nélkül.” (Idézi STRAKA, 2004, 12.) A jogos kritika ellenére az utóbbi évtizedben a tudományos közgondolkodásban is kanonizálódott a fogalmi hármas. A definíciós kérdések kapcsán ugyanakkor a kutatók közötti egyetértés – ahogy a fentiekben áttekintettük – továbbra sem teljes. A tanulás formalizáltsága alapján létrejött európai terminológiát ráadásul nem minden ország²¹ használja egységesen. (COLARDYN – BJØRNÅVOLD, 2005, 21.)

Az utóbbi évek kutatásaiban²² a nemzetközi szakirodalom egyes irányzataiban a hangsúly a tanulás formalitásának a vizsgálata helyett a tevékenység folyamatosságára tevődött át. Hiszen a tanulás immanens tulajdonsága, hogy az élet minden pillanatának velejárója – akár tudatos vagy nem tudatos formában, „a tanuló perspektívájából a tanulási formák kombinálódnak és kölcsönhatásba lépnek egymással.” (COLARDYN – BJØRNÅVOLD, 2004, 27.)

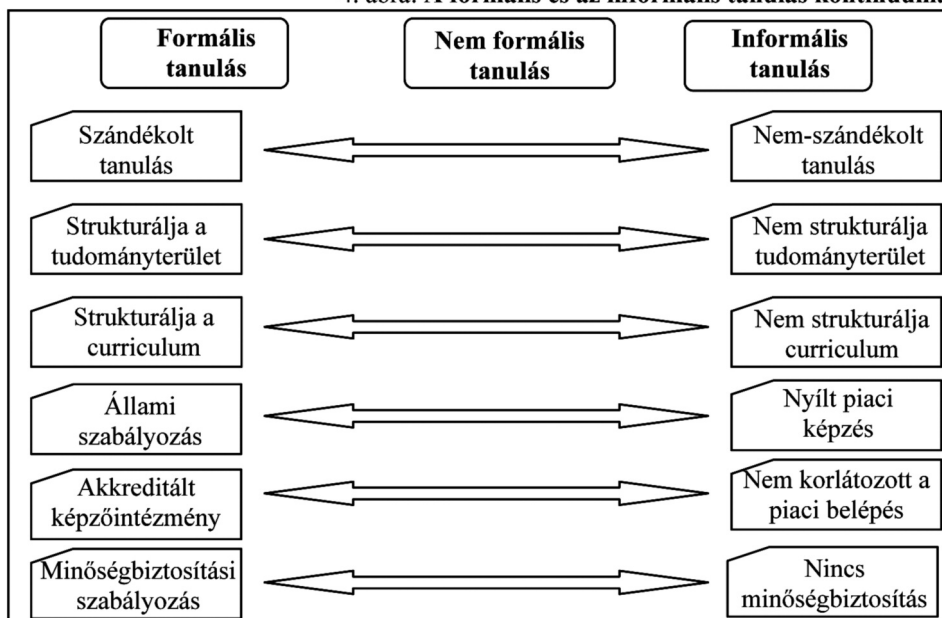
A *tanulási kontinuum* elve elfogadja ugyan a különféle tanulási utak megkülönböztetésének szükségességét, azonban a definíciók bizonytalanságából kifolyólag azt *hangsúlyozza*, hogy a különböző tanulási módok változatos módon összekapcsolódnak különböző paramétereik mentén. (WERQUIN, 2010a, 24; TÓT, 2006, 322.) Ezért célszerű lenne, hogyha az elkövetkező időszak gondolkodását egy olyan rugalmasabb, több szempontú szemlélet határozhatná meg, amit WERQUIN (2010a) képvisel. Számára a tanulási környezetek folytonosságot alkotnak egy képzeletbeli tengely mentén, ahol a nem formális tanulási környezet az informális és a formális között helyezkedik el ugyanazon az axison, valahol félúton, kissé bizonytalan – vagy inkább helyezettől függően változó – határvonalak által szétválasztva.

WERQUIN a formális és az informális tanulás kontinuumáról alkotott modelljének (4. ábra) újdonsága nem csak a *kontinuitás elvének* a hangsúlyozása, hanem olyan *új kategóriák megjelenése a kategorizálás terén*, mint az állami szabályozás, a képzőknek magán intézmények vagy az állam által történt akkreditáltsága, illetve a minőségbiztosítás jelenléte. A tanulás szándékolttsága és strukturáltsága a már idézett definíciókban gyakran megjelenik. Az állami szabályozás jelenlétének újbóli hangsúlyozása visszatérést jelent a *Memorandum* óta kevésbé emlegetett külső szervezetek meghatározó jellegének fontosságához.

²¹ Írországban és az Egyesült Királyságban az előzetes tudás ('prior learning') vagy az előzetes tapasztalati tudás ('prior experiential learning'), Franciaországban a tapasztalatból származó tudás ('les acquis de l'expérience'), Svédországban pedig a Realkompetanse fogalmak közkeletűek. Más országokban, mint Ausztria, Belgium, Dánia, Finnország vagy Spanyolország, azonban elterjedtek a *formális* – *informális* kifejezések. A magyar gondolkodást e területen erősen befolyásolja a képzési rendszerünk az a sajátossága, hogy a törvények alapján a tanfolyami rendszerű oktatás és a felnőttképzés általában „iskolarendszeren kívüli oktatás” kategóriájába került. A magyar kutatók az iskolarendszeren kívüli oktatást (tanfolyami rendszerű és a munkahelyi képzések) a nem formális tanulási környezetbe sorolják. (Pl. TÖRÖK, 2006, 336. és TÓT, 2002, 179.)

²² Részben COLARDYN – BJØRNÅVOLD *A tanulási kontinuum (The learning continuity, 2005.)* összefoglaló művének hatására, valamint az elismerési rendszerek fejlődésének köszönhetően.

4. ábra: A formális és az informális tanulás kontinuum



Forrás: WERQUIN, 2010a, 25.

2.4.2. A tanulási eredmények és az elismerési eljárás foglmai

A tanulási eredmény fogalmát az Európai Unióban oktatáspolitikai szinten 2002-ben fogadták el. (HALÁSZ, 2008, 9.) Az oktatási miniszterekből álló Tanács határozatot hozott az Élethosszig tartó Tanulásról (2002), amelyben arra bátorította a tagállamokat, hogy „hozzanak olyan intézkedéseket, amelyek lehetővé teszik a tanulási eredmények elismerését”.

A *tanulási eredmények* fogalmának bevezetése maguknak az intézményeknek a szemléletét kívánja megváltoztatni, azzal, hogy bevezeti a „*tanárközpontú megközelítés*” helyett az „*eredményalapú*” megközelítést az egyes nemzetek oktatási rendszereiben. (KENNEDY, 2007.)

„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a *hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni elvégezniük* egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után”. Illetve „a tanulási eredmények egyértelmű leírást adnak arról, hogy *egy diáknak mit kell tudnia, mit kell megértenie, és mit kell tudnia elvégezni* egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen.” (KENNEDY, 2007, 19.)

A *tanulási eredmények* tehát a *kimenet oldaláról szabályozzák a képzetéseket*, és a résztvevők szempontjából fogalmazzák meg az elérendő tanulási célokat.²³ Ezzel szemben az oktatási intézmény klasszikus funkciójában a tanárközpontú megközelítés érvényesül: „a programoknak hagyományos tervezési módja az volt, hogy a tantárgy (kurzus) oktatási tartalmaiból indultak ki, az oktató által átadott tudásanyagból, értékelés címén

²³ A jelenlegi magyar felnőttképzési rendszere is ez vált jellemzővé a kimeneti kompetenciák központi meghatározásán keresztül (Lásd 3. fejezet).

pedig azt mérte, a hallgatók mennyire alaposan sajátították el az anyagot. A kurzusleírások főként a tantárgyak keretében az órák során érintett oktatási tartalmakról szóltak.” (Uő, 19.)

Az oktatáspolitikai gondolkodás globális átalakulásáról árulkodik az is, hogy a tanulási eredményekkel és az elismeréssel kapcsolatos fogalmak domináns helyet kaptak a legújabb európai glosszáriumban, ahol a 100 legfontosabbnak ítélt fogalom között 15, a területhez kötődő meghatározás kap helyet²⁴. (A 2004. évi glosszáriumban még csak 10 definíció köthető a témához, és a „tanulási eredmény” fogalma nincs összekapcsolva sem az elismerés, sem a formális, informális tanulás fogalmi hálójával. A definíciók fele emiatt teljesen új, vagy a fogalmi hálók összekapcsolódásából kifolyólag tartalmilag jelentősen bővült.)

Az *elismerési eljárás* során nem a tanulás folyamata, hanem a tanulás eredményként megszerzett tudás, a tanulási eredmény kerül vizsgálat alá. A tanulási környezet szempontja nem meghatározó többé, hanem a birtokolt, bemutatásra alkalmas, különböző tanulási utakon²⁵ keresztül elsajátított, mérhető tudás kerül a neveléstudományi érdeklődés fókuszába.

Az elismerés a glosszárium alapján lehet formális vagy társadalmi. A *formális elismerés* (*formal recognition*) „az a folyamat, amely hivatalos státuszba helyezi a készségeket és kompetenciákat, vagy egy teljes kvalifikáció (bizonyítvány, diploma vagy végzettség) vagy tudásnak megfelelő egység (kreditek, kompetencia-igazolás) odaítélése által.” (TISSOT, 2008, 153.) Az elismerésnek azonban nem lehet minden tanulási eredmény tárgya, mivel nem minden tanulási eredmény mérhető, kódolható és értékelhető. (WERQUIN, 2010a, 26.) A *társadalmi elismerés* (*social recognition*) terminus esetében a szó szerinti fordítás helyett a dolgozatban a terminológiai átláthatóság céljából a *társadalmi elfogadottság* kifejezést fogom használni, ami „a gazdasági és társadalmi szereplők által a képességek és kompetenciák értékének elfogadása.” (TISSOT, 2008, 152.)

Fontos felhívni arra a figyelmet, hogy az európai szakirodalom az elismerésre két angol terminust különböztet meg: a *'recognition'*-t és a francia eredetű *'validáció'*-t (angolul: *validation*). A *validációt* a TISSOT-féle meghatározás szűkebb értelemben, mindenképpen méréssel és értékeléssel egybekötött *elismerési eljárásként*, illetve folyamatként definiálja: „egy kompetens testület igazolása arról, hogy a tanulási eredmény, amelyek egy egyén formális, nem formális vagy informális környezetben megszerzett, felmérésre került meghatározott kritériumok alapján, és a validációs sztenderd előírásainak megfelelt. A validáció általában végzettséghez vezet.” (TISSOT, 2008, 199.)

Az *elismerési eljárás* legalapvetőbb általános lépései a tájékoztatás és a tanácsadás, az ismeretek azonosítása és értékelése lehetnek (WERQUIN, 2010, 34-35.), melyek nemzeti szinten és az intézményi gyakorlatban további kiegészítő elemekkel bővülnek. A hazai

²⁴ A fogalmak után a számok a glosszáriumban elfoglalt pozíciót jelölik: formal- (36), non-formal (64), és informal-learning (40), assessment of learning outcomes (8), certification of learning outcomes (13), education or training path (26), lifewide learning (58), open learning (67), learning outcomes (55), qualification system (73), validation of learning outcomes (98), valuing learning (99), recognition of learning outcomes (74), mentoring (60), transferability of learning outcomes (91).

²⁵ Tanulási út (*'learning path'*): „a tanulási tevékenységek összessége, amin egy egyén keresztülhalad tudás, képesség és kompetenciák elsajátításán keresztül. A tanulási út állhat a formális és nem formális tanulási tevékenységek kombinációjából, és vezethet képesítéshez az elismerés által.” (TISSOT, 2008, 64.)

fejlesztés során kidolgozásra került az eljárás funkcionális alapmodellje, amely a hozott tudás azonosítása és dokumentálása (1), a referenciával való összevetés és a megfelelőség vizsgálata (2), valamint az elismerési döntés és annak adminisztrációja (3) lépéseit foglalja magában. (TÓT, 2010.) (Lásd bővebben 2.9. fejezetet.)

2.5. Az elismerési rendszerek európai alapidokumentumai

Az Európai Unió számos stratégiai dokumentumban és közösségi állásfoglalásban hangsúlyozza a tárgyalt jelenség fontosságát, amely a magyar nyelvű szakirodalomban egyaránt szerepel. (HALÁSZ, 2008; NÉMETH, 2009; LOBODA, 2009; MIHÁLY, 2000; HARANGI, 2000; PORDÁNY, 2006; SZ. TÓTH, 2009.) „A témát érintő konkrét lépésekről már közel tizenöt esztendeje folyik egyfajta szakmai diskurzus Európában, tekintettel a maastrichti szerződésnek az oktatásra és a szakképzésre vonatkozó azon szakaszaira, mely szerint általános európai érdek növelni a minőséget és a hatékonyságot, továbbá biztosítani a nagyobb hozzáférést az oktatáshoz és a képzéshez.” (NÉMETH, 2009, 3.)

A jelen munka keretei között nem kívánom áttekinteni – tartalmi korlátokból kifolyólag – a téma európai vonatkozásának az oktatáspolitikai történetét – mivel a francia és a magyar nemzeti gyakorlatra fókuszál elsősorban kutatásom –, azonban két mérőföldkőnek számító dokumentum rövid ismertetését alapvetőnek tartom.

2.5.1. Közös európai alapelvek a tanulási eredmények elismeréséről (Common European Principles)

A Közös Európai Alapelveket a nem formális és informális tanulás azonosítására és elismerésére²⁶ végül 2004 folyamán fogadta el az Európai Bizottság, amely elsősorban önkéntes alapon felvállalandó, általános jellegű ajánlásokat fogalmaz meg a tagországok számára, amelyek segítik saját nemzeti rendszereik fejlesztését.

A Koppenhágai Nyilatkozat célul tűzte ki az alapelvek rögzítését már 2002-ben. Több munkacsoport is részt vett a fejlesztésben, mint a „nem formális és informális tanulás elismerése” és a „tanulás vonzóbbá tétele az oktatásnak a munka világa felé történő megnyitásával” elnevezésű munkacsoportok, amelyek a tagországok képviselőin kívül társadalmi partnereket is bevontak az egyeztetésbe.

Az Alapelvek az elismerés céljai és az egyéni jogosultság hangsúlyozása mellett tárgyalják az érintettek (elsősorban képzőintézmények) kötelezettségeit és felelősségét, a bizalom, a hitelesség és a legitimitás kérdését. Azonban megmaradnak az általános ajánlás szintjén, hangsúlyozva, hogy az Alapelvek csupán „hozzáadott értékkel szeretnék gazdagítani a helyi, regionális és nemzeti szinten folyó munkát.” (COUNCIL, 2004, 2.)

Az Alapelvek fogalmi szinten megkülönböztetik az azonosítás ('identification') és az elismerés ('validation') terminusait. Míg az első elsősorban formatív célokat, a második summatív célokat lát el, és végzettség megszerzéséhez is vezethet.

Az Alapelvek hangsúlyozzák a jelenség fontosságát a munkavállalás kapcsán is (3.1 pont): „A tanulási eredmények elismerése támogatja az egész életen át tartó tanulást, a foglalkoztathatóságot és az aktív állampolgárságot. Az elismerés megkönnyítheti az előrejutást a képzésben és az oktatásban, az újbóli integrációt a munkaerőpiacon, a

²⁶ Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning

földrajzi és szakmai mobilitást, és a szervezeti és személyes fejlődést.” Kiemelkedő szerepe lehet a „legkevésbé képzett egyének esetében, legyenek ezek fiatalok vagy felnőttek, alkalmazottak vagy álláskereső, állampolgárok vagy bevándorlók.” (COUNCIL, 2004, 2.)

Az Európai Unió tanácsa három területét tartja kiemelkedően fontosnak az elismerésnek: a formális képzéshez, a munkahelyhez és a civil szervezetek tevékenységéhez kapcsolódó színtereket. (A Közös Alapelvek összefoglalója megjelent magyarul is: DERÉNYI-TÓT, 2006, 70-74.)

2.5.2. Európai útmutató az elismerési rendszerek kapcsán (European Guidelines)

Nemzetközi szakértői munkacsoport tevékenységének eredményeképpen 2009-ben jelent meg az *Európai útmutató a nem formális és informális tanulás validálásáról*²⁷. Az Európai Bizottság megbízásából 25 ország szakértői három éven keresztül dolgoztak együtt és alakították ki a „tanulás elismerése” elnevezésű munkacsoportban a CEDEFOP égisze alatt.

Az *Európai Útmutató* kimondja, hogy az elismerés „nem csupán a képző és oktatási intézmények kizárólagos ügye, hanem vállalatok, gazdasági szektorok, és nem-kormányzati szervek is érintettek a kérdésben.” (CEDEFOP, 2009a, Előszó, 1.)

Az *Európai Útmutató* újdonsága, hogy már nem csupán európai perspektívából, vagy az egyes tagállamok szintjén, hanem intézményi oldalról (képzők és munkaadók egyaránt), és az egyéni nézőpontok felől, valamint mérés-metodológiai szempontból is tárgyalja a jelenséget, és gyakorlati jellegű, praktikus tanácsokat fogalmaz meg sikeres bevezetése céljából. Ajánlásait továbbra is az önkéntesség alapelve jellemzi, ugyanakkor fontos, hogy egy európai szinten kidolgozott szakértői kézikönyvről van szó, amely már nem csupán politikai, hanem szakmai relevanciával bír.

A felnőtt tanuló tudásának *holisztikus* vizsgálatát javasolja a kézikönyv: a portfólió, a megfigyelés, a szimuláció, a szakmai interjú, a tárgyalás, az előadás, az interjú és a deklaratív módszerek, illetve a teszt alapú mérések közül válogatott, komplex vizsgálat összeállítása biztosíthatna rugalmasabb lehetőséget, a képzések egyedi típusának megfelelően. (58-66.) Az elismerési eljárás *lépéseit* (55-57) és *aktorait* (66-70.) egyaránt bemutatja, képet adva például a „*tanácsadók*”, az „*értékelők*”, és a „*külső megfigyelők*” szerepéről. Az oktatási intézmények mellett a magánszféra, valamint az önkéntes szervezetek gyakorlatára egyaránt kitér (37-47; 63-65.) a dokumentum.

A kézikönyv erénye, hogy túl tud lépni az általános alapelveken, és értéksemleges módon be tudja mutatni az elismerés folyamatát, és annak procedurális elemeit, az intézményvezetők és a gyakorló szakemberek számára egyaránt felhasználható módon.

2.6. Az elismerési rendszerek fő szupra-nacionális vizsgálatai

Az elmúlt évtized során az oktatáskutatásban szerepet vállaló jelentős nemzetközi szervezetek mind folytattak a nem formális és informális tanulás elismerése terén szupra-nacionális vizsgálatokat (vö. 2. táblázat), amelyeket az alábbiakban ismertetünk röviden.

²⁷ European Guidelines for validating non-formal and informal learning

2.6.1. Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (CEDEFOP) kutatása

A CEDEFOP az 1990-es évek második felétől folyamatosan aktívan kutatja a területet. 1997-1998 során az európai gyakorlatot egy komparatív, több nyugati országot érintő vizsgálat-sorozaton keretében elemezte, amelynek összegzéséként megszületet az ezredfordulón BJØRNAVOLD *A tanulás láthatóvá tétele* című könyve.

Az Európai Unió fokozatos bővülésével szélesebb spektrumú, nagyobb volumenű vizsgálatokra volt szükség. Ezért egy Leonardo program keretében létrehozták a *Nem formális és informális tanulás elismerésének Európai Leltárát*²⁸, amely uniós szinten, a jelenség nyomonkövetésével lett megbízva. (Először 2001-ben, az *Élethosszig tartó tanulásról szóló kommuniké* említi a Leltár létrehozásának gondolatát, majd 2004 folyamán az *Oktatás és Képzés 2010 program* keretében hozták meg róla a végső döntést.) A *Leltárt* egy birminghami kutatás-fejlesztési cég, az ECOTEC készíti, részt vállalva a CEDEFOP kutatási tevékenységében.

A kutatás módszereként a terület felkért szakértői által összeállított leíró jellegű, illetve bizonyos esetekben kisebb volumenű empirikus adatgyűjtésre és vizsgálatra is támaszkodó, ország-tanulmányok elemzését és összehasonlítását alkalmazzák.

A kutatásokat megalapozó első összefoglaló tanulmány 2005-ből származik (COLARDYN-BJØRNAVOLD, 2005.), amelyet kétevente (2005, 2007, 2010) az európai országok periódikus, tényfeltáró vizsgálata követ²⁹. Az összefoglaló meta-elemzéseken kívül minden vizsgálati időszak tartalmaz esettanulmányokat és szektoriális elemzéseket is, az állami, a profitorientált és a civil szféra tevékenységéről.

Az Európai Leltár³⁰ komoly adatbázisa a témakörnek, amelynek erőssége, hogy régiókon belül az összes ország azonos szempontok alapján összehasonlítható.

2.6.2. Az OECD Oktatási és Kulturális Igazgatóságának kutatása

Az OECD 2006-ban indított egy nagy volumenű komparatív projektet 22 ország bevonásával, amelybe Magyarország is bekapcsolódott. A hazai országjelentést, valamint a többi ország helyzetét elemző összefoglalót az Oktatási és Kulturális Minisztérium megjelentette. (DERÉNYI-TÓT 2006; TÓT 2008.) A kutatás zárótanulmánya a francia oktatáskutató Patrick WERQUIN összeállításában készült el két kötetben. (WERQUIN, 2010a. és 2010b.)

A projekt a nem formális és informális tanulás elismerése (*Recognition of non-formal and informal learning*, RNFIL) címet viselte, amely szóösszetétel utal a szakértői vizsgálat nemzeti fejlesztésektől független, semleges jellegére.

A projekt fő célkitűzése az volt, hogy alkalmat teremtsen a résztvevő országok szakemberei számára a kölcsönös tanulásra, illetve, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók számára használható modelleket kínáljanak fel egy hatékony nemzeti szintű elismerési rendszer létrehozásához.

²⁸ *European Inventory on validating non-formal and informal learning*

²⁹ Az ország-tanulmányokat és az elemzéseket a weben publikálják: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications>.

³⁰ A 2010. évi ország-tanulmányok egy része magyar fordításban is megjelent a TÁMOP 4.1.3 kutatás keretén belül, illetve cikksorozat készült az összefoglalók alapján a Felnőttképzés szakfolyóiratban 2011 során.

A kutatás erénye volt, hogy több fordulóban zajlott és különböző típusú kutatási módszereken alapult: az első időszakban a különböző országok szakértői azonos szempontrendszer alapján készítették el országuk gyakorlatának leíró bemutatását, amelyet a második időszakban az OECD által delegált szakértői csoport látogatása követett. A szakértői csoport a *peer review* módszerével külső szempontok alapján próbált képet alkotni az adott nemzet gyakorlatáról³¹. Ez egyrészt a vizsgálat objektivitását erősítette, másrészt – mivel a nemzetközi kutatócsoportba több országból vontak be szakértőket a látogatás alkalmával – a helyi sajátosságok mélyebb megértését segítette. A fenti eszközöket kiegészítették a több alkalommal megrendezésre került műhelymunkák, valamint az ún. „interaktív esetelemzés” módszerével. (TÓT, 2008, 6.)

A kutatás erőssége, hogy Európán kívüli országokat is bevontak a vizsgálat körébe, ráadásul olyanokat is, amelyek nem tagjai az OECD-nek. Azonban gyengesége, hogy néhány olyan ország nem vett részt a projektben, amely komoly hagyományokkal és tapasztalattal rendelkezik a területen (mint Portugália, Finnország, Svédország vagy éppen Franciaország).

2.6.3. Az UNESCO Felnőttképzési Központjának kutatása

Az UNESCO hamburgi székhelyű felnőttképzési központja a CONFINTEA VI. Felnőttképzési Világ Kongresszusa (2009) kapcsán kezdett fokozottabb érdeklődésbe a téma iránt. A belémi konferencián egy tematikus műhely is tárgyalta az elismerési rendszerek kérdését (*RVA Policy, Practice and Challenges*), valamint a konferenciát előkészítő dokumentumokban, illetve a zárójelentésben is megjelenik a téma fontossága.

Az UNESCO V. Felnőttképzési Világkonferenciáján (1997) ugyan eszmeileg elkötelezték magukat a szervezet tagjai, hogy „*kifejlesztjenek olyan koherens folyamatokat, amelyek segítik a különböző környezetben megszerzett tanulási eredmények elismerését*” (*Agenda for the Future*, 1997, 19/b paragrafus). Ténylegesen azonban csupán 2004-ben bízta meg az UNESCO világszervezete a *Hamburgi Felnőttoktatási Központot*, hogy készítsen kutatásokat a témában. A fejlesztés és a kutatás lassan indult meg a területen. Célul tűzte ki a szervezet, hogy létrehoz egy Nemzetközi Obszervatóriumot³² ('International Observatory'), amely az országok és kontinensek közötti jó gyakorlatokat terjeszti, valamint stratégiai tanácsadó szervezetként is közreműködik az elismerési rendszerek kialakításánál.

A szervezet egy nemzetközi konzorcium vezetőjeként irányítja a vizsgálatot, amelyhez többek között az Inholland University, a CEDEFOP, az Európai Képzési Alapítvány, a Norvég Felnőttképzési Intézet és az UNESCO Francia Nemzeti Küldöttsége is csatlakozott. A tényfeltáró, kölcsönös tanuláson alapuló kutatás fő kutatási periódus 2010 és 2012 közé esik. Az együttműködés célja, hogy az elismerési rendszerek politikai és gyakorlati bevezetésének, illetve a nemzeti képzési keretrendszerbe integrálásának problémakörét elemezzék, Mandhu SIGN (UNESCO) és Ruud DUVEKOT (Inholland University) szakértők vezetésével.

³¹ Magyarország képviselőtében HALÁSZ Gábor vett részt külső szakértőként a koreai gyakorlat értékelésében, illetve az országlátogatási-jelentés összeállítása is nevéhez fűződik (HALÁSZ–SWEET–TAGUMA, 2009).

³² www.unesco.org/uil Letöltés: 2010. augusztus 10.

A kutatásban kiemelt hangsúlyt kap a fejlett és a fejlődő országok együttműködésének fontossága, a résztvevő 20 ország között egyaránt megtalálható Finnország, Franciaország, illetve Burkina Fasso, Bután vagy Szíria, Trinidad és Tobago. Az „észak-déli tengely” mentén történő együttműködés új perspektívát ad a témakör kutatásának, illetve külön érdekes számunkra, hogy kifejezetten a felnőttoktatási szektorra fókuszál a készülő elemzés.

Összefoglalva elmondhatjuk tehát, hogy a három nagy nemzetközi szervezet komoly energiával igyekszik feltárni a praxist és az oktatáspolitikai döntéshozókat a jó gyakorlatok irányába orientálni. A nemzetközi kutatások alapvetően azonos célokat szolgálnak a területen, azonban más-más spektrummal, változó módszertannal, különböző típusú országcsoportokat vonnak vizsgálatuk alá.

2.7. Az elismerési rendszerek makro-szintű klaszterei

A 90-es évek vége óta vizsgálják szupra-nacionális szinten a különböző országok nemzeti elismerési modelljeit és rendszereit, amelyek részben kölcsönös egymásra hatásuk révén folyamatosan fejlődnek, átalakulnak. Az első átfogó vizsgálatot a területen az Európai Unió Szakképzés-fejlesztési Központja, a CEDEFOP végezte. Ennek eredményeképpen 1997-1998 folyamán elkészült az első európai országok gyakorlatát bemutató monográfia-sorozat, amelyre alapozta első klaszterét Jens BJØRNÅVOLD. Az összehasonlítás célja nem a versengés vagy rangsor felállítása, hanem a jó példák bemutatása, az egymástól tanulás lehetőségének biztosítása, helyzetfeltárás, illetve arra vonatkozó stratégiai tervezés megalapozása, hogy milyen irányokba lehet az adott rendszerek fejlesztését tovább folytatni.

Az elismerési rendszereket első alkalommal BJØRNÅVOLD³³ (2000) rendezte klaszterekbe. A felosztását strukturális intézményi szempontok alapján alakította ki, azonban rendszerében a földrajzi közelség is komoly szerepet játszott (9. táblázat). Minden klaszternek megvannak a saját közös jellemzői, azonban az egyes országok között találunk egyedi különbségeket, amelyek az 1990-es évek végi állapotot tükrözik.

9. számú táblázat: A nem formális tanulás elismerésének első ország-klaszterei

Duális képzési rendszerek megközelítése	Németország, Ausztria
Mediterrán megközelítés	Görögország, Spanyolország, Olaszország, Portugália
Az észak-európai metódus	Finnország, Norvégia, Svédország, Dánia
A szakképesítési rendszer alapú megközelítés	Anglia, Írország, Hollandia
A „nyitott-kapu” megközelítés	Franciaország, Belgium

Forrás: BJØRNÅVOLD, *Making learning visible*, 2000.

A *duális rendszerű klaszter* sajátossága volt, hogy a munkahelyi környezetben történő tanulás hagyományai ellenére, az informális úton történő tanulás elismerése iránt az érdeklődés viszonylag alacsony maradt. Ez köszönhető volt egyrészt az igen sikeres alapozó szakképzést biztosító oktatási rendszerüknek, valamint a hagyományos iskolai oktatás tekintélyének. A *mediterrán országok* érdeklődőnek mutatkoztak ugyan az új

³³ Magyar nyelven összefoglalja BJØRNÅVOLD tanulmányát TÓT Éva. (2002, 182-186.)

típusú módszerek alkalmazása iránt az 1990-es években, talán annak is köszönhetően, hogy a szakképzési rendszereik kevésbé rendelkeztek jelentős hagyományokkal. A pozitív attitűd ellenére az új oktatási eszköznek a rendszerszintű bevezetése lassan haladt, inkább csak a tervek, illetve a jogszabályok szintjén fogalmazódtak meg reformok, a gyakorlati lépések csak lassabban következtek.

Az *észak-európai országok* mindegyikében viszonylag hamar születtek törvények a formális oktatás és az iskolán kívül szerzett ismeretek egyenrangúságát illetően, ráadásul ebben a régióban az egymástól tanulás kifejezetten erősnek mondható, mégsem beszélhetünk egységes északi-modellről a területen. A norvég és a finn szakképzési rendszerek a 90-es években előjárók voltak a területen, és Svédország is őket igyekezett követni, míg Dánia figyelme – a német hatásból kifolyólag – erősebben ragaszkodott az iskola-rendszerű szakképzéshez. A *szakképesítési rendszer alapú megközelítés* Angliában, Írországon és Hollandiában volt honos, amely országokban a kimeneti-alapú tanulási eredmények elfogadása már a 90-es évek végén megfigyelhető volt. Mindhárom országban már ekkor moduláris rendszerű volt a képzési rendszer, amely egy jelentős segítő faktora az elismerési rendszerek bevezetésének.

Franciaországot és Belgiumot úgy jellemzi, mint akik *nyitott kapuk elvét* vallják a nem formális és informális ismeretek elismertetésének terén. Franciaország a törvényi reformok (kompetencia-mérleg, illetve a VAP '92 mellett, a 2002-ben bevezetésre kerülő törvény), és a társadalmi szereplők hangsúlyozott együttműködése (a kamarák, a munkaadói és munkavállalói oldal) révén kiemelkedő fejlesztéseket hajtottak végre a területen. A francia jó példa erősen húzó hatással van a szomszédos Belgiumra is, amely a nyelvi közeg közvetítésével számos innovációt elsőként vesz át.

A holland szerkesztéssel készülő, *Az elismerés befejezetlen története* (DUVEKOT, *The unfinished story of VPL*, 2005.), szintén mérföldkőnek számító összefoglaló, BJØRNÅVOLD földrajzi alapú felosztását veszi át néhány módosítással, hangsúlyozva a tanulási kultúra és az oktatási rendszerek hagyományaink fontosságát.

A *régi kelet-európai országok* még továbbra sem képezik az elemzés tárgyát, azonban egy ország „mintaként” képviseli a volt keleti blokkot (Bulgária, aki ekkor még távol volt az EU csatlakozástól). Svájcot, amely egyébként a háromnyelvűsége miatt egyaránt esik francia-német-olasz befolyás alá, és a moduláris képzést már ekkor bevezette, illetve egy elismerési rendszert is kidolgozott, oktatási hagyományaiból kifolyólag a duális képzési rendszerek csoportjába sorolják.

DUVEKOT felosztásában Franciaország, Belgium és Hollandia egy új elnevezésű csoportba került, a Vegyes-modell (Mix-model) kategória alá. Ezen országokban az elemzés szerint az a közös, hogy saját nemzeti elismerési rendszerüket oly módon dolgozzák ki, hogy közben próbálnak a többi modell hibáiból tanulni, miközben átveszik a különböző jól működő komponenseket, és integrált rendszert hoznak létre.

DUVEKOT rendszerének bemutatásakor WERQUIN (2007, 7.) kiemeli, hogy a földrajzi jelleg mellett egyéb tényezők, mint az elismerési rendszerek kialakulása mögötti implementációs stratégia is, erősen meghatározzák a klaszterek felosztását. Az evolúciós modellek, amelyek alulról felfelé építkeznek (ún. „bottom-up” modellek), illetve a programozott modellek, amelyeket felülről irányított reformok implementálnak (ún. „top-down” stratégia), alapvetően eltérő sikerességűek.

BJØRNÅVOLD és DUVEKOT klasztereire ugyanakkor erősen rányomja a bélyegét a térbeli meghatározottság. A világ a 90-es évek folyamán globalizálódott, és ma már kevésbé a fizikai tér mentén terjednek a fejlesztések és az újítások – bár a szomszédoktól való kölcsönös tanulásnak ma is fontos szerepe van –, hanem a közös geopolitikai tér nagyobb egységei, mint az Európához tartozás – és, ezáltal a közös fejlesztési programokban történő részvétel lehetőségei – lettek inkább meghatározóak. A klasszikus tanulási kultúra és az oktatási hagyományok alapján történő osztályozástól a legújabb ország-elemzések már eltávolodtak.

BJØRNÅVOLD is túllépett néhány év múlva ezen a felosztáson (COLARDYN-BJØRNÅVOLD, 2005.), és megelégedett egy három kategória szerinti felosztással, amely később az *Európai Leltár* rendszerezésének alapja lett: a már működő nemzeti rendszerek mellett megkülönböztetve a kialakulóban lévő elismerési rendszereket és a kísérletezés stádiumában lévő országokat.

Michel FEUTRIE (2007) megállapítása alapján „az európai országok különböző sebességgel fejlődnek. Néhány országban az állampolgároknak már joguk van elismertetni korábban megszerzett ismereteiket, más országok pedig még a tervezés szintjén sem foglalkoznak a kérdéssel egyelőre.” (WERQUIN, 2007b, 7.)

FEUTRIE hat kategóriát állít fel, amely a két végpont között, a teljes elismerési rendszer hiánya, és annak jelenléte alapján rangsorolja az országokat. Az *első kategóriába* azon országok tartoznak, mint Görögország, akiknek a nem formális tanulás elismerése csak nemrég jelent meg a politikai tervezés szintjén, de még semmilyen jelentős intézkedést nem hoztak a megvalósítás érdekében. A *második csoportba* azon országok tartoznak, amelyek már tanújelét adták annak, hogy megpróbálják bevezetni a nem formális tanulás elismerési rendszerét, és az első kísérleti lépéseket is megtették. Szlovéniát, a Cseh Köztársaságot, Máltát és Magyarországot sorolja ide a kutató, ahol a stratégiai dokumentumokban és az ajánlásokban már szerepel a jelenség. Az elismerés megközelítése azonban nem rendszerszerű, a különböző kísérletek és kezdeményezések mellett, bizonyos fokú ellenállás és számos akadály is megfigyelhető. A *harmadik kategória* képviselői (például Ausztria és Németország) már megtették az első kezdeményező lépéseket az elismerési rendszer kialakítása érdekében, azonban a törvényi szabályozás, és a társadalmi partnerek szkepticizmusa hátráltató tényezőként jelennek meg. Az első kísérletek az elismerési rendszert illetően az iskolázatlan népesség számára, mint egy „második esély” fogalmazódnak meg. A *negyedik csoporthoz* a dinamikus fejlesztés folyamatában lévő országok tartoznak, ahol az átfogó nemzeti szabályozás, a kiemelt érdeklődés és a referencia dokumentumok létrehozása mellett, a gyakorlati alkalmazás alacsony szintje figyelhető meg. Izlandot, Olaszországot és Spanyolországot sorolja ide a szerző, ahol meglátása szerint a módszertani fejlesztés szükségessége, valamint az eszköz iránti alacsony igény egyaránt jellemzőek. Az *ötödik kategóriába* az alulról építkező rendszerek sorolhatóak, mint Anglia, Írország vagy Hollandia, ahol az elmélet nagy hagyományokra tekint vissza, és az általános alapelvek kapcsán teljes az egyetértés, azonban a gyakorlat és a kezdeményezések eltérő utakat követnek az intézmények szintjén. Az utolsó kategóriába a teljes elismerési rendszerekkel rendelkező országok tartoznak, mint Flamand Belgium, Dánia, Norvégia vagy Franciaország, ahol komoly fejlesztéseket hajtottak végre a területen, váltakozó eredménnyel.

FEUTRIE elemzésének erőssége, hogy kitekint az újonnan csatlakozott európai országok gyakorlatára is, és szakítani mer a korábbi földrajzi-történeti megközelítéssel. Magyarországot az igyekvők közé sorolja, amely ugyanakkor a fejlesztésnek a kezdeti stádiumában tart.

Az *Európai Leltár* jelenlegi felosztása ennél jóval egyszerűbb. (OTERO–HAWLEY, 2007, 713-725.) A 32 európai ország gyakorlatát vizsgáló kutatás csupán három kategóriát különböztet meg, mind a 2005. évi, mind a 2007. évi ország-tanulmányok értékelését követően: a *fejlett*, a *közepesen fejlett* és az *alacsony fejlettségi szinten* álló országokét. A *fejlett országok* egységes elismerési rendszert működtetnek, amelyet integráltak a tanulási eredményekre valamint a kompetencia alapú oktatásra épülő nemzeti képesítési rendszerükbe. Bár az elismerési rendszert különböző megfontolásokkal és módszerekkel vezették be, minden országban konszenzus alakult ki abból a szempontból, hogy az elismerési rendszer bevezetése hozzáadott értékkel fogja gazdagítani a hagyományos oktatási rendszert. Dánia, Finnország, *Franciaország*, Hollandia és Svédország tartoznak ezen országok közé. (OTERO –HAWLEY, 2007, 713-716.)

A *közepesen fejlett országok* a vizsgálatot megelőző években alkottak olyan törvényi szabályozásokat vagy végrehajtottak olyan kísérleti projekteket, amelyek alapján a jelenség nemzeti szintű bevezetését tervezik. Bár az elismerés gondolatának elfogadottsága szektoronként különböző megítélés alá esik, várható, hogy ezen országokban az elismerési rendszerek az elkövetkező években nagyobb szerepet fognak játszani. A Cseh Köztársaság, Luxemburg, Románia és Szlovénia tartoznak többek között ebbe a csoportba. (Uő., 717-721.)

Az *alacsony fejlettségű országokban* az elismerés gondolatának az elfogadottságával küzdenek. Az érintettek nem hajlanak arra, hogy elismerjék a nem formális környezetben szerzett tanulási eredményeket, néha erős ellenállás is tapasztalható az elismerési rendszer bevezetése iránt, a formális oktatási rendszer veszélyeztetéséből való félelemből kifolyólag. Horvátország, Lettország, Málta, Szlovákia és *Magyarország* tartoznak ide, ahol gyakran a fejlesztéseket csupán az európai uniós politika, és az EU által finanszírozott projektek mozdítják elő. (Uő., 721-725.)

Az OECD *RNFIL kutatásának* különlegessége volt, hogy részben belső szakmai önértékelés, nem csupán külső szakértői ország-jelentések és tanulmányok alapján alakították ki az országok között felállított csoportokat. A végleges csoportosítást a kutatók egy bécsi konferencián egyeztették 2007 októberében a különböző országok képviselőivel (*10. táblázat*). Az összeállítást ugyanakkor hiányosnak érezzük, mivel a projektben 22 ország vett részt, és olyan teljes elismerési rendszert működtető országok, akik a kutatásból kimaradtak (mint *Franciaország* vagy *Finnország*), nem szerepelnek a listán.

Az országgrangsorok felállításában eltolódás figyelhető meg a kvantitatív módszerektől a kvalitatív módszerek irányába. Általánosságban pedig elmondható, hogy a kezdeti lelkesedést követően, a rangsorok felállítása iránt is csökkent az érdeklődés, ami jelentkezik abban is, hogy az OECD 2010-ben, az *RNFIL kutatás* tapasztalatait összefoglaló két zárókötetében már nem szerepelnek klaszterek és rangsorok. Ehelyett a megvalósítás gyakorlati feltételei, az elismerési rendszerek funkcionális szerepe, valamint a katalizátor és a gátló tényezők bemutatása kap sokkal hangsúlyosabb szerepet.

10. számú táblázat: Az OECD RNFIL projekt ország-tipológiája

Teljes mértékben igaz, hogy van nemzeti rendszer	Ausztrália, Dánia, Kanada, Norvégia
Részben van (nem teljes)	Belgium, Dél-Afrika, Egyesült Királyság, Írország, Hollandia, Mexikó
A szakértők szerint csupán részleges tapasztalatokkal rendelkezik az ország	Ausztria, Csehország, Izland, Korea, Magyarország, Málta, Németország, Olaszország, Spanyolország, Szlovénia
Egyáltalán nem működik ilyen rendszer	Chile, Görögország

Forrás: WERQUIN, 2007b, 9. (Idézi magyarul TÓT, 2010, 26.)

Összegezve a fenti tipológiák áttekintése után megállapítható, hogy sokat finomodott a területen az országok közötti rangsorok megítélése. Ugyanakkor az egyes nemzeti elismerési rendszerek pozíciója folyamatosan változik a nemzetközi rangsorban, a jól átgondolt vagy a sikertelen fejlesztések következményeképpen. Franciaország minden rangsorban elismert, úttörő szerepet játszó innovátorként van számon tartva. Magyarország pedig a jelenséggel ismerkedők azon csoportjában szerepel, ahol a pozitív attitűd elsősorban a stratégiai tervek és keretszabályozások szintjén jelenik meg, a fejlesztési folyamat ugyanakkor viszonylag lassan halad (Lásd 4. fejezet és 5. fejezet).

Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a terület kutatási eredményei jelenleg kevéssé befolyásolják az egyes országok oktatáspolitikájának alakulását. A kutatások hatásuk tekintetében messze elmaradnak a közoktatás területén végzett nagy nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeitől, mint a PISA-vizsgálat, így az egyes rangsorokban történő előkelőbb vagy gyengébb besorolás nem szerepel a terület megreformálásához meghatározó indítékként a helyi oktatáspolitikai döntéshozók számára.

2.8. Az elismerés rendszerek aktorai, célrendszere, társadalmi meghatározottsága

Az elismerési rendszerek nem csupán „kiépítettségükben” különböznek, hanem a hozzájuk rendelt célrendszerek is ország specifikusak, oktatás-gazdaságtani és oktatáspolitikai szempontból igen komplexek. Az alábbiakban megpróbálom összefoglalni általános módon az elismerés lehetséges céljait, és funkcióit, illetve számba venni azokat a környezeti tényezőket, amelyek a rendszerszintű kialakulást befolyásolják.

2.8.1. Az elismerési rendszerek alapvető céljai és szereplői

Az elismerési rendszerek céljainak, szereplőinek, eredményeinek és funkcióinak tisztázása **alapvető** fontosságú a rendszerfejlesztés szempontjából. Ezen kérdések általános vizsgálata, a jelenség társadalmi meghatározottságából kifolyólag nehezen megvalósítható, az egyes szempontok ugyanis mindig egy adott oktatáspolitikai környezetben értelmezhetőek (Lásd 2.8.2. fejezet).

11. számú táblázat: Alapvető célok a szereplők szemszögéből

'Aktorok'	Alapvető célok
Felnőtt egyén	Tudásának elismertetése, a képzés időtartamának és költségének csökkentése
Oktatási intézmény	Hallgatói létszámának növelése, új típusú hallgatói célcsoport megszólításán keresztül
Munkaadó vállalat	Saját munkavállalói képzettségi szintjének növelése, a humán erőforrás fejlesztése
Állam	Átláthatóbb, rugalmasabb, átjárhatóbb és költséghatékony képesítési rendszer kialakítása

Összeállítás, WERQUIN alapján. (2010b, 43-71.)

Az elismerési rendszer alapvető szereplői ('aktorai') a *feladult egyén*, a *képzőintézmény*, a *munkaadó vállalatok* és az *állam*. Az állam szerepe a szabályozásban van, a munkaadók, a képzőintézmények, és a tanuló felnőtt pedig az elismerés megvalósításának folyamatában érdekelt szereplők, más-más szempontok alapján (11. táblázat).

– A felnőtt tanuló egyén szerepe és célja

Az egyén szempontjából az elismerés célja, hogy kompetenciáit hivatalos státuszba helyezze. Erre több okból is motivált a felnőtt tanuló: egyrészt költség és időkímélés céljából, másrészt, hogy saját piacképességét növelje a munkavállalás szempontjából. Amennyiben célja a további tanulás, és nincs meg egy képzésbe való bekapcsolódáshoz a megfelelő végzettsége, kompetenciáinak elismerése révén megnyílhat számára az út.

Az egyén számára az elismerési folyamatban való részvétel az önkéntesség alapján kell, hogy működjön. (Közös Európai Alapelvek, 2004; Európai Útmutató, 2009.) Az elismerés elsősorban az egyén érdekét szolgálja, és a folyamatban részt vevő többi szereplő a felnőtt tanuló ilyen irányú jogosultságának kiszolgálásában vesz részt.

– Az elismerés és a képzőintézmények viszonya

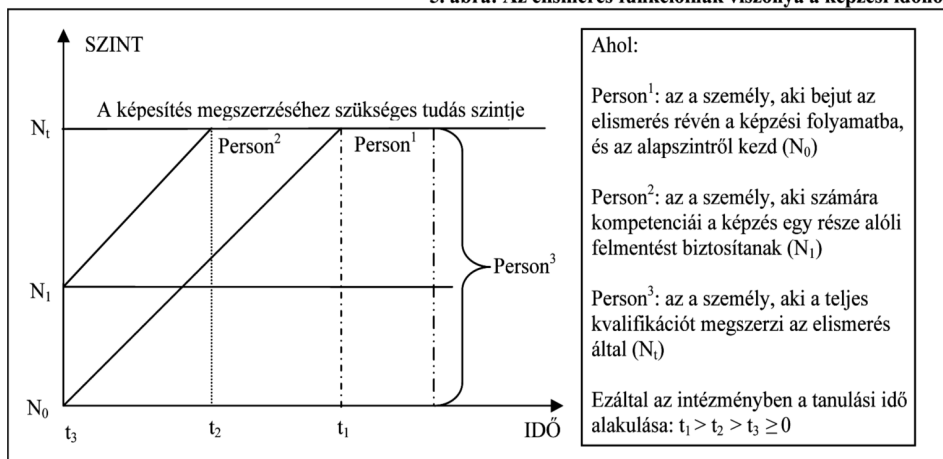
Az oktatási intézmények az elismerés eszköze révén olyan új típusú célcsoportokat tudnak megszólítani képzéseik számára, amelyek korábban vagy nem voltak érdekelve, vagy el voltak zárva a képzésben való részvétel lehetőségétől.

Az oktatási intézmények különböző operatív funkciókban alkalmazzák az eszközt a képzésszervezés szintjén (az OECD RNFIL vizsgálat kapcsán idézi TÓT, 2008, 22.):

- 1) belépés / visszalépés egy képzési programba,
- 2) kreditpontok vagy felmentés egy kvalifikációhoz vezető képzés vagy vizsga részei alól,
- 3) teljes kvalifikáció megszerzése az elismerési eljárás által.

A három felsorolt funkció esetében más-más a képzés időtartama, attól függően, hogy a felnőtt tanuló melyik ponton lép be a képzési folyamatba (5. ábra).

5. ábra: Az elismerés funkcióinak viszonya a képzési időhöz



Forrás: WERQUIN alapján (2010b, 65-69.)

Az egyes országokban a különböző operatív funkciók alkalmazásának a törvényi szabályozás ad keretet (12. táblázat):

12. számú táblázat: Az elismerés operatív céljai a felnőttoktatásban

Az elismerés célja	Anglia	Írország	Norvégia	Franciaország
Felvételi mentesség	Igen	Igen	Igen	Igen
Tantárgyi / Modulok alóli felmentés	Igen	Igen	Igen	Igen
Teljes diploma megszerzése	Nem	Igen	Nem	Igen

Forrás: Saját összeállítás OTERO (2007) nyomán.

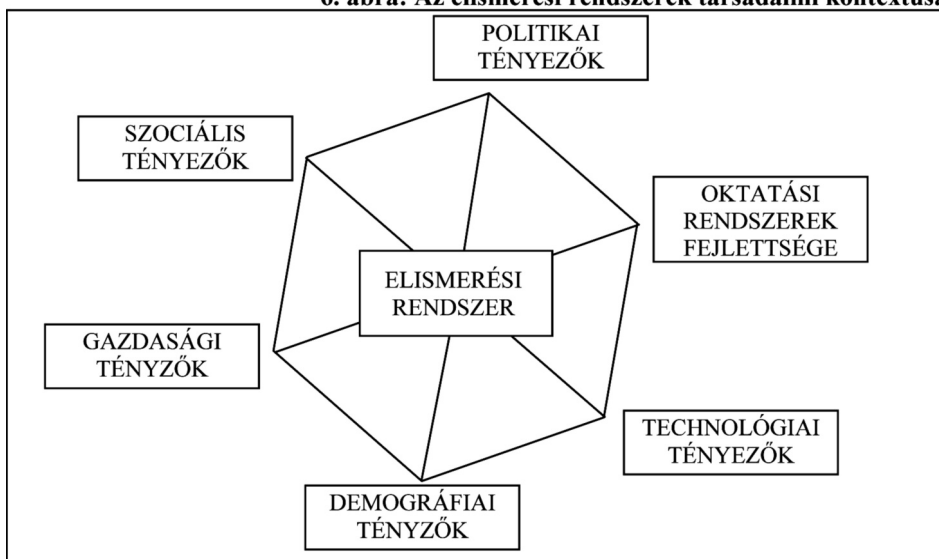
– Az elismerés és a munkaadók viszonya

A saját munkavállalók képzettségi szintjének növelése, a humán erőforrás fejlesztése számos munkaadó számára stratégiai cél. Bizonyos állami és közösségi pályázatokon csak „minősített” munkahelyek vehetnek részt, amelyek egyrészt megfelelő minőségbiztosítási rendszerrel, másrészt magas szinten képzett munkavállalókkal rendelkeznek.

A munkaadók a képzőintézményekkel együttműködve saját igényeikre tudják szabni a képzéseket, az elismerés eszközével forrásokat és időt megtakarítva.

2.8.2. Az elismerési rendszerek társadalmi kontextusa

A célok azonban meghatározott társadalmi kontextusokban szolgálják az elismerési rendszereket, és a társadalmi környezet, illetve az oktatási rendszerek sajátosságai be is határolják a célokat és lehetőségeket. A társadalmi kontextus elemei a politikai, a gazdasági, a demográfiai, a szociális, a technológiai tényezők, valamint az oktatási rendszerek fejlettsége. A 6. ábrán szereplő elemek állandó kölcsönhatásban befolyásolják egy elismerési rendszer kialakulását, működését és sikerességét. Minden tényező hathat az elismerési rendszer kialakításának folyamatában kedvező, előmozdító, vagy kedvezőtlen, akadályozó hatással.

6. ábra: Az elismerési rendszerek társadalmi kontextusa

Saját összeállítás HALÁSZ (2008, 6.) és OTERO (2007) alapján

Az elismerési rendszer kialakítása oktatáspolitikai szempontból egy kitűzött cél elérésének eszköze, amely adott társadalmi szereppel bír. A *politikai tényezők* az elmúlt évtizedben az elismerési rendszerek kialakításának kedveztek, különösen Európában (lásd a 2.5. fejezetet), ahol a liszaboni célok teljesülésének egyik előmozdítójának tekintették.

„Az elismerés potenciális előnyei szétválaszthatatlanul kapcsolódnak a gazdasági helyzethez.” (WERQUIN, 2010, 46.) Mivel a gazdasági helyzet folyamatos változásban van, az elismerési rendszer céljai is igazodhatnak ehhez. A *gazdasági tényezők* közül a gazdasági növekedés az a környezet, amelyben eredetileg kialakult a jelenség: nemzetgazdasági szinten a munkaerő-piaci hiányt leggyorsabban és legolcsóbban az elismerési rendszeren keresztül történő átképzéssel lehet orvosolni. Jelenleg, a globális recesszió időszakában, azonban a vállalatok humán erőforrás fejlesztésének költséghatékonysági szempontjai kerülnek inkább az eszköz alkalmazása során előtérbe, mint nemzetgazdasági szintű hasznosíthatósága.

A *szociális tényezők* közül általában az oktatási esélyegyenlőség érvényesítése, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok (munkanélküliek, migránsok, leszakadók, alacsony iskolázottsággal rendelkezők) re-integrálása mozgatja az elismerési rendszereket. Ezzel a felnőttképzés általános „második esély” funkciójának betöltésére kínálnak egy új alternatívát.

A *technológiai tényezők* közül az új technológiák megjelenése erősen befolyásolja az elismerési rendszerek elterjedését. Az IKT eszközök egyrészt az elismerési rendszerek technikai kiszolgálói (tájékoztató honlapok, internetes adatbázisok). Másrészt az új technológiák elsajátítása gyakran a formális oktatási rendszeren kívül létrejövő tanulás keretében zajlik, és az így létrejövő új kompetenciák elismerése válik szükségessé.

A *demográfiai tényezők* közül jelentős hatást gyakorolhat az elismerési rendszerek megerősödésére Európán belül az, hogy egyre nagyobb a népességben belül az aránya

azoknak, akik szükségképpen a formális iskolarendszeren kívül szerezték meg a tudásukat, ugyanakkor igénylik ennek az elismerését – részben a népesség öregedéséből, illetve a növekvő bevándorlásból kifolyólag.

Az *oktatási rendszerek fejlettsége* tekintetében meghatározó az elismerési rendszer kialakításánál, hogy egy adott ország rendelkezik-e egységes képesítési keretrendszerrel, amely az elismerés referenciájául szolgálhat. A képzések szerkezeti felépítése (moduláris szerkezet), illetve tanulási eredmény-orientáltsága egyaránt befolyásolja a fejlesztést³⁴. Az elismerési rendszer bevezetésére meghatározó hatással van továbbá az is, hogy milyen mértékben centralizált az adott ország oktatási rendszere. Az innováció létrehozásának oktatáspolitikai irányultsága szerint két alaptípust különböztethetünk meg: az ún. *top-down* ('felülről irányított') fejlesztéseket (erre példa Franciaország), és az ún. alulról induló kezdeményezések ('*bottom-up*') alapján kialakult rendszereket (amire a legjobb példák Hollandia és Svédország elismerési rendszerei). (OTERO, 2007, 17-19.)

2.8.3. Az elismerési rendszer kialakulását segítő és akadályozó tényezők

2.8.3.1. Az elismerési rendszerek sikerességének tényezői

Egy sikeres elismerési rendszer bevezetésének kulcsát átfogó komparatív elemző munkát követően OTERO és társai (2007, 61-63) öt tényezőben foglalták össze:

- a partneri együttműködésben és széleskörű társadalmi konzultációban,
- a törvénykezéssel párhuzamosan a megfelelő infrastruktúra kialakításában,
- az egyértelműen megfogalmazott referencia-dokumentumok megalkotásában,
- a minőségbiztosítási rendszer bevezetésében,
- valamint a rendszer folyamatos nyomon követésében és értékelésében.

Az elismerési rendszer kialakításánál a *társadalmi partnerek és a képző intézmények együttműködése* segíti az elismert tanulási eredményeknek későbbi felhasználását, növeli *társadalmi elfogadottságát*. WERQUIN (2007b, 9.) szerint fontossági sorrendben a bizalom kiépítése megelőzi a procedurális lépéseket, azaz a *társadalmi elfogadottság* biztosítása, az elismerés eredményének általános értéként való elfogadtatása előbbre való, mint az elismerés „technikai” oldalának a kidolgozása. Amíg a társadalmi elfogadottság hiányzik, az elismerési eljárások módszertani eszközeit nem célszerű bevezetni.

A *törvénnyel párhuzamos infrastruktúra* (megfelelő pénzügyi, emberi erőforrás, illetve a folyamatban résztvevő érintettek képzésének megszervezése) szintén nélkülözhetetlen az elismerése rendszer hatékony működéséhez. OTERO elemzése Magyarországot rossz példaként említi, szembeállítva vele Franciaországot, ahol egy külön kormányzati terv született a validációs rendszer továbbfejlesztésére 2006-ban ('*Plan VAE*'). „Magyarországon, bár a 2001. évi felnőttképzési törvény a felnőttképzés résztvevőinek jogaként biztosította az előzetes tudásszint felmérését, és figyelembevételét a képzés folyamán, a gyakorlatban nem született szabályozás sem a bevezetésével, sem ellenőrzésével kapcsolatban.” (OTERO, 2007, 61.)

³⁴ Az 1980-as években az APEL rendszerek átfogó bevezetésének sikertelenségét MURPHY például ezek hiányára vezeti vissza (2008, 31).

Az egyértelműen megfogalmazott referencia-dokumentumok, amelyek a tanulási eredményeket egységes rendszerbe foglalják, technikai-módszertani alapfeltételei az elismerési rendszereknek. Ezen dokumentumok keretrendszere biztosítja az elismerési rendszer megbízhatóságát és átláthatóságát.

Az elismerési rendszer *minőségbiztosítása* szintén fontos kulcsa a sikernek. Ez garantálja az egységes működést – miközben az elismerési eljárást több szektor számos képzőintézménye alkalmazhatja –, valamint fontos szerepe van a bizalom kialakításában is.

Minden fejlesztésnél kiemelt fontosságú a *nyomonkövetés* és az *értékelés*, ami a bevezetett elismerési rendszer további finomítását teszi lehetővé.

2.8.3.2. Az elismerési rendszereket akadályozó tényezők

„A nem formális és informális tanulás elismerése hasznos dolog elméletileg, és az egyén számára lehetővé teszi a formális tanulásba való újra-bekapcsolódást, csökkentve a képzési költségeket” – Patrick WERQUIN (2008, 143.) provokatív megállapítása alapján, szinte ez az egyetlen konszenzus a jelenség kapcsán, amiben mindenki egyetért.

A fogalmak meghatározása, a megvalósítás gyakorlati megoldásai országról-országra, intézményről-intézményre eltérőek lehetnek. Ezek *modus operandi* formájában sokszínűvé teszik a jelenséget, azonban számos akadályozó tényező is fellep, amelyek ellene hatnak.

Az OECD nemzetközileg elismert szakértője összegyűjtötte azokat az általános akadályozó tényezőket és veszélyeket, amelyekkel egy adott időszakban minden országban szembe kell nézni, a társadalmi kontextus függvényében (Uő, 2008, 146-148.):

- *Új célcsoportok* kerülhetnek a figyelem középpontjába, amelyek korábban ki voltak zárva a formális oktatási rendszerből (kis vállalkozások alkalmazottai, szociálisan hátrányos helyzetű csoportok, mint a migránsok, vagy az alacsony képzettségű egyének). Ez hasznos abból a szempontból, hogy szélesedik a részvétel az oktatásban, azonban ehhez a társadalmi szereplők aktív együttműködése szükséges. Azonban a különböző *szereplők eltérő céljai* (szociális partnerek kontra állami irányítás) megakadályozhatják egy hatékony elismerési rendszer kialakítását.
- Az alkalmazott *mérésmódszertan alapossága* ellenére gyenge a társadalmi elfogadottsága az elismerésnek, mivel azzal gyanúsítják sokan az új eszközt, hogy aláássa a hagyományos formális oktatás és képzés státuszát. Ugyanis minőségbiztosítási szempontból a formális oktatási rendszerben mind a bemenet ('input': az oktatási tevékenység), mind a kimenet ('output': a képzésben részt vevő egyén megszerzett tudása) mérhető, addig az elismerési eljárásnál az 'input' egy „fekete-doboz”, „láthatatlan”, a tanulás eredményét *csupán a kimeneti oldal* felől lehet megragadni.
- A *referencia dokumentumok* megalkotása a felelős szervezetek/testületek feladata, ami lehet az illetékes Oktatási vagy Munkaügyi Minisztérium egy-egy háttérintézménye. A decentralizált rendszerekben azonban problémát jelenthet az egységesség biztosítása lokális, vagy regionális szinten. A legitim státusz feltétele, hogy *közösen kialakított alapelvek* mentén fektessék le az egységes rendszert.
- A *kiadások* az egyén részéről valóban alacsonyabbak, mint a formális oktatás esetében. Azonban egy átfogó intézményesített elismerési eljárási rendszer bevezetése igen költséges folyamat nemzetgazdasági szinten. Ráadásul a kialakítás után az

intézmények számára a hagyományos résztvevővel szemben, aki csak "egy" a sok közül, további kiegészítő pénzügyi terhek jelentkeznek az elismerési eljárás folyamán, az individualizált bánásmódból következően: alapvető többletköltségek a vizsgáztatói díjak, a tanácsadói tevékenység, az információszolgáltatásból kifolyólag jelentkeznek. Ehhez járulékos költségek csatlakoznak az alacsony végzettségűek esetében, illetve az infrastrukturális terheket, és az új személyzet bérköltségét is számba kell venni. A rendszer nehezen és lassan éri el azt a szintet, amikor a kritikus tömeg *jövedelmezővé* teszi a reform bevezetését.

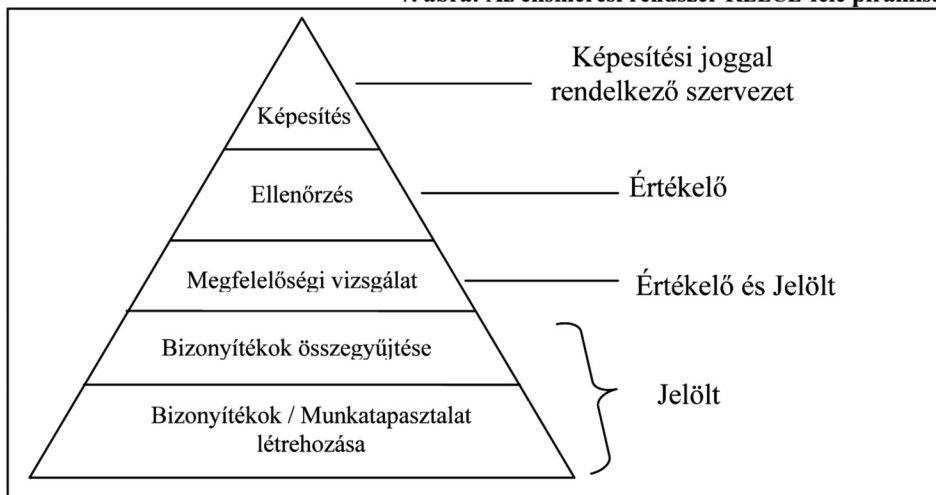
- A részvétel *lassú növekedése* még azokban az országokban is probléma, ahol egyébként jól kidolgozott elismerési rendszer működik. Az alacsony részvételi arány részben rossz tájékoztatási módszereknek köszönhető. Másrésről az alacsony végzettségű potenciális jelöltek körében olyan erős *ellenszenv* alakult ki a formális oktatási rendszer irányában, hogy nem hajlandóak elköteleződni egy elismerési eljárásban a kudarcból való félelmükből adódóan. Mások nem látják a tényleges energia-befektetés megtérülésének lehetőségét. Sikeres kísérleti-projektek meggyőzhetik azokat, akiknek az elismerésre, mint „második esélyre” van szükségük.
- Ráadásul a *társadalom és a gazdaság sem „honorálja”* azonnal még az elismerési eljárást sikeresen teljesítőket sem. A sikertelenek pedig még inkább elbátortalanodnak. A legnagyobb veszély mégis az lenne, ha mindenkinek megadnák a kért elismerést, mivel ez a rendszer hitelességét ásná alá, hamis képet sugározna az elismerési rendszerekről, mint igazságtalan előrejutási lehetőségről, a formális oktatással szemben.
- Az *adatelemzés és a kutatás* megvalósítása nehéz a területen az oktatási rendszerek szintjén, mivel jelenleg kevés információ, empirikus eredmény és átfogó adat áll rendelkezésre a nem formális és informális úton megszerzett tudás elismeréséről.
- A *peremhelyzetre szorulás* is veszélyezteti az elismerési rendszert, amennyiben csupán hátrányos helyzetű, vagy alacsony iskolai végzettségű célcsoportok esetében alkalmazzák. Ez inkább az eljárásban résztvevők elszigeteléséhez, mintsem integrációjához vezetne. Nyitva kell számukra hagyni a kaput, de nem szükséges őket megnevezni az eljárás fő célcsoportjaként, mivel ez az eszköz devalválódásához vezethet. Sőt az alacsony végzettségűek esetében a formális oktatás vagy képzés, új ismeretek gazdagodásával, gyakran megfelelőbb út.

WERQUIN (2008) számos ponton vitatható, a főbb akadályokat tükröző összefoglalásából is kitűnik, hogy az elismerési rendszer egy olyan oktatáspolitikai eszköz, amelyet minden ország a maga céljainak megfelelően formálhat, figyelembe véve a fajsúlyos társadalmi célokat, a társadalmi szereplőinek érdekeit, azonban a nem megfelelő használat az eszköz lejáratásához, elértéktelenedéséhez vezethet. WERQUIN elemzésének az általános látószög az erőssége és a gyengesége is egyben, az OECD kutatójaként „globális” módon próbál szembenézni a jelenséggel, elvonatkoztatva a konkrét megvalósítástól, összegezve az általános észrevételeket.

2.9. A validációs eljárás általános procedurális modelljei

A validáció általános modelljei közül REECE (2003, 228.) és TÓT (2010) absztrakt sémáit fogjuk bemutatni. REECE validációs piramisa a validáció egyes lépéseinek és a szereplők ehhez kapcsolódó feladatainak a megoszlását ábrázolja (7. ábra).

7. ábra: Az elismerési rendszer REECE-féle piramisa



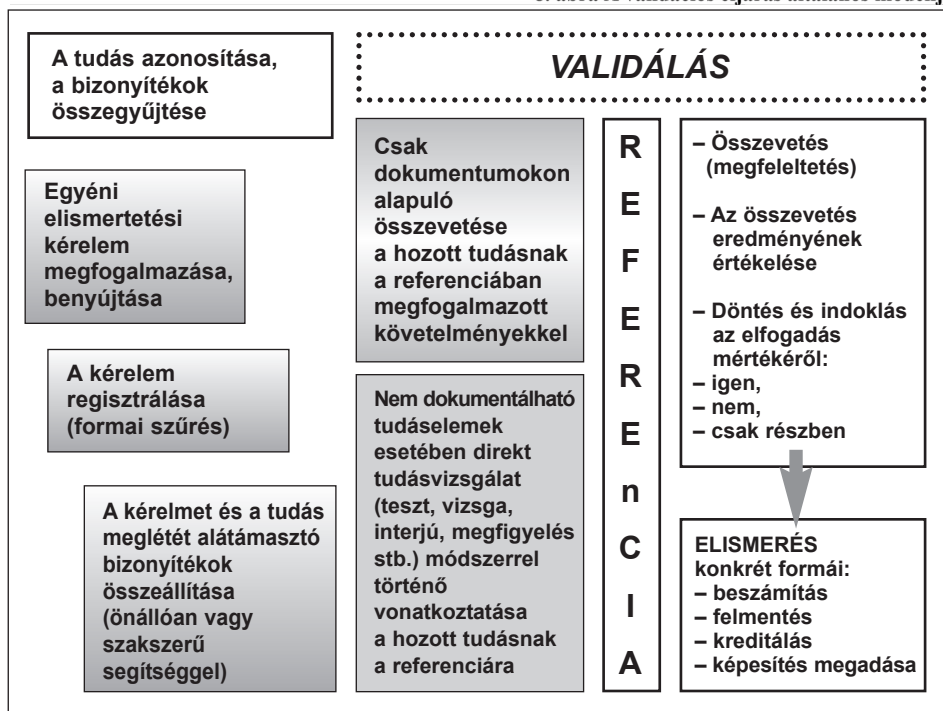
Forrás: REECE–WALKER, 2003, 228.

A jelölt életpályája során létrehozza, majd összegyűjti azon bizonyítékokat, amelyeket relevánsnak gondol az elismerési eljárás szempontjából. A „megfelelőségi vizsgálatban” tehát látens módon ő is részt vesz, amikor válogat és szelektál a különböző bizonyítékok és dokumentumok között. Az értékelő a maga oldaláról a relevancia vizsgálatával kezdi a folyamatot, majd ezt követi a tényleges értékelés/ellenőrzés fázisa. Végül a képesítési bizottság nevében egy adott képesítési joggal rendelkező szervezet állítja ki a végzettségről a hivatalos dokumentumot. REECE a bizonyítékok között három csoportot különböztet meg: 1. A *teljesítmény bizonyítékai* (*‘performance evidence’*) (munkahelyi tevékenység megfigyelése, munkavégzés során keletkező produktumok megfigyelése, szimulációs gyakorlatok elemzése, stb.). 2. *Korábban megszerzett ismeretek bizonyítékai* (*‘evidence from prior achievements’*) (beszámolók, tervek, számítógépes programok, bizonyítványok stb.). 3. *Kiegészítő bizonyítékok* (*‘supplementary evidence’*) (interjú módszer, rövid vagy hosszú esszéfeladatok, feleletválasztós tesztek, stb.). REECE modelljében tehát a munkavégzésnek (gyakorlati kompetenciák és a közvetlen produktumok) és az elméleti tudásnak (klasszikus mérési eszközök használata) vizsgálata különválik.

A validációs eljárás komplexebb modelljét TÓT Éva alkotta meg, a terület kutatása során szerzett nemzetközi tapasztalatokból (8. ábra). A modelljének erőssége, hogy a folyamat, különböző nemzeti variánsai levezethetők belőle, az egyes lépések kontextustól függően szerepelhetnek hangsúlyosabb jelleggel, illetve bizonyos esetekben zéró fokon is.

A modell alapján megállapíthatjuk, hogy a validáció során mindig két alapvető folyamat zajlik le: Az első lépés a tudás azonosítása és az ehhez kapcsolódó dokumentumok és bizonyítékok összegyűjtése – ami elsősorban az egyén feladata. A második a tudás vizsgálatának a fázisa az összegyűjtött dokumentumok alapján, ami esetenként méréssel egészül ki (ezt nevezi TÓT szűk értelemben ’validálásnak’). A második szakasznak ugyan az egyén is aktív résztvevője, mégis itt az értékelő intézmény játssza a fő szerepet. (Ezt REECE modelljénél egyaránt megfigyelhettük.)

8. ábra A validációs eljárás általános modellje



Forrás: TÓT, 2010.

Az első fázis, a tudás azonosítása és a bizonyítékok összegyűjtése, három további lépésre bontható: Az egyéni elismertetési kérelem megfogalmazása és benyújtása (1). A kérelem regisztrálása és formai szűrése (2). (Ez a második lépés a francia rendszerben nagy hangsúlyt kap, a „*megfelelőségi vizsgálat*” szakaszában.) A kérelmet és a tudás meglétét alátámasztó bizonyítékok összeállítása, önállóan vagy szakszerű segítséggel (3).

A második szakasz során az intézmény – legyen ez akár egy képzőintézmény vagy független vizsgaközpont – összeveti a hozott tudást a megfelelő referencia dokumentumokkal és ez alapján hoz döntést az elfogadás mértékéről (teljes, részleges elismerés vagy a kérelem elutasítása). Az elismerésnek a formális képesítési rendszerben több formája is lehet, úgy, mint a hozott tudás beszámítása, a felmentés vagy egy képesítés megadása. A kreditrendszer alapján működő intézményekben a hozott tudáshoz kredit-értéket is rendelnek (‘kreditálás’).

A validációnak szakmai szempontból a legizgalmasabb fázisa a hozott tudás összevetése a referencia dokumentumokkal, ami a hozott tudások heterogén jellegéből fakad. A validáció általános modellje két alapkategóriát különböztet meg ebből a szempontból: A dokumentumokon alapuló hozott tudást (1) és a nem dokumentálható tudáselemeket (2).

A dokumentumokon alapuló hozott tudás igazolásának számos változata létezik a tudás forrásától függően (pl. formális képzésben szerzett tudás esetén a képzőintézmény igazolása, bizonyítvány, vagy munkatapasztalat esetén a munkáltató igazolása, illetve a munkavégzés eredményeként létrejövő produktum). Ebben az esetben elsősorban

ekvivalencia vizsgálatra kerül sor a dokumentumok között. A tanulási eredményeket belső (hitelesség, formalizáltság, konzisztencia) és külső (hitelesség, nyelv, tárolás) jellemzők alapján is meg kell vizsgálni, illetve nem szabad figyelmen kívül hagyni a folyamat során a sztenderdizálhatóság kérdését sem. (KODÁCSY, 2010.)

A nem dokumentálható tudáselemek esetében direkt tudásvizsgálatra van szükség. Direkt tudásvizsgálatra akkor is szükség lehet, hogyha a tudást igazoló dokumentumok nem rendelkeznek *kellő bizonyító erővel*. Az *Európai Útmutató* (2009) tételesen felsorolja azokat a *mérés-módszertani eszközöket*, amelyeket az egyes nemzeti eljárásrendekben alkalmazásra ajánl: *vita-módszer* (1), *deklaratív eljárások* (2), *interjú* (3), *megfigyelés* (4), *portfólió* (5), *prezentáció* (6), *szimuláció és munkavégzés bizonyítékainak*, illetve *eredményeinek vizsgálata* (7), *teszt és vizsgáztatás* (8) (CEDEFOP, 2009, 58-63.).

Az elismerés végső korlátja intézményi szempontból mindig az a tudás, amit az oktatási- vagy képzőintézmény birtokol, mint tudás-menedzsment szervezet, és szakterületétől függően befogadni vagy legalizálni képes, amivel kapcsolatban „képesítési joggal” rendelkezik.

2.10. Összefoglalás

Összefoglalva megállapítható, hogy az elmúlt évtizedek során a részben andragógiai megfontolásból kialakult tapasztalati és informális tanulás fogalmai (Lásd 1.2. fejezet) az intézményi felhasználhatóság szempontjából alaposan átalakultak: a kezdetben módszertani lehetőségként megjelenő felhasználási módot az elismerés (validáció) új funkciója bővítette ki.

A tanulási környezetek formalitás alapján történő tipizálásának kísérlete végig kíséri a XX. század második felének és a XXI. század első évtizedének nemzetközi szakirodalmát, amelynek végén kutatók bizonyos csoportjai konszenzust véltek felfedezni a tanulási kontinuum elvének megalkotásában (2.4. fejezet).

Az elismerési rendszerek kialakításában fontos szerepet játszik a különböző tanulási utak és környezetek felismerése és tanulmányozása. Ugyanakkor a rendszerek bevezetésének sikerességét az intézmények strukturális feltételrendszerében, társadalmi és oktatáspolitikai tényezőiben kell keresnünk (2.8. fejezet). A *meritokráciát* előtérbe helyező demokratikus társadalmak törekednek hatékony elismerési rendszerek működtetésére és fenntartására, számos ország Európán belül és kívül is azonban még csak kísérleteket folytat a területen (2.7. fejezet). A vizsgálatunk tárgyát képező magyar és franciaországi elismerési rendszerek, a felnőttképzésen belül a kezdeti stádiumban lévő, és a fejlett és működőképes rendszerek ellenpólusait képviselik a nemzetközi kutatások alapján.

Az előzetes tudás elismerési rendszereinek szereplői és aktorai meghatározhatóak (2.8. fejezet), és általános modellekkel jellemezhetőek absztrakt szinten, amelyek a szereplők közötti kapcsolatrendszert és az eljárási lépések alapvető sorrendjét tárják fel (2.9. fejezet).

A terület kutatása sokrétű, szupra-nacionális és makroszinten egyaránt foglalkoztatja a témakör a kutatóit (2.6. és 2.7. fejezetek). Az Európai Unió az *egész életen át tartó tanulás* oktatáspolitikáján belül stratégiai kérdésként tartja számon az elismerési rendszerek

fejlesztését (2.5. *fejezet*). Ugyanakkor a kutatások felhívják arra is a figyelmet, hogy elsősorban a társadalmi bizalom az, ami az elismerési eljárások eredményeinek társadalmi elfogadottságot adhat, és a bizalom hiánya az elismerési rendszerek kiépítésének és működtetésének egyik legfőbb akadályává válhat (2.8.2. és 2.8.3. *fejezetek*).

3. A FRANCIA ÉS A MAGYAR FELNŐTTKÉPZÉSI RENDSZER KOMPARATÍV BEMUTATÁSA

„Az összehasonlító vizsgálatokat sokszor zavarja a zárt 'hermeneutikai kör', vagyis az, hogy a fejünkben öntudatlanul is olyan elképzelések uralkodnak, amelyek szerint az a „normális”, ahogyan mi látjuk a valóságot, ahogyan mi gondolkodunk a dolgokról. Ez az elfogultság és egyoldalúság nem segíti a valóság tárgyilagos megítélését és mások tapasztalatainak az értelmezését sem. Ehhez az szükséges, hogy reflexív gondolkodással nézzük a tényeket más országok felnőttképzésében. Sőt nemcsak azok jelenbeli helyzetét, hanem a távlatilag lehetséges fejlődési irányait is. Egyébként az egyoldalúság ellentétes előjellel is bekövetkezhet: a saját látásmód felértékelése helyett a külföldön létező eredmények kritikátlan felértékelése által. Ebben az esetben az átvétel sem járhat jó eredménnyel.”

(MARÓTI Andor:
Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás)

Az összehasonlító neveléstudományi, és ezzel összefüggésben az összehasonlító andragógiai kutatás „olyan a jelen problémáiról szóló komparatív vizsgálat, amely történeti dimenzióval is rendelkezik. (...) A párhuzamosságok és sajátosságok feltárásával ezek okaira és történeti, illetve kortárs irányzatoktól függő változásaira hívja fel a figyelmet.” (KÁRPÁTI, 2002, 11.) Ennek megfelelően a kutatás keretében röviden kitérünk az összehasonlított felnőttképzési rendszerek történeti fejlődésére.

A francia és a magyar felnőttképzési rendszerek térben és időben viszonylag elhatárolva fejlődtek³⁵. A magyar felnőttképzési rendszer fejlődésének alakulását alapvetően külső befolyások határozták meg: Kezdetben a porosz-osztrák kultúrkör, majd a második világháborút követően egy erős szovjet-orosz befolyás, amelynek megszűnését követően a 90-es években az angolszász modellek (többek között a kanadai) adtak mintát az intézményrendszer átalakításához. (MARÓTI-RUBOVSKY-SÁRI, 1997.)

A francia felnőttképzés ezzel szemben „külön utas” volt Európában, elsősorban az ország belső erőviszonyai formálták képét: Alapjai az 1789. évi forradalmat követően, a céhek felszámolásával egy időben születtek meg. Azonban az intézményrendszer fokozatos módosulását itt is hirtelen változások idézték elő, amelyek kevésbé külpolitikai eredetűek, mint inkább gazdasági és belpolitikai okokra vezethetőek vissza: a második világháborút követően az újjáépítés szükséglete, majd a 70-es évek elején a társadalmi feszültségek adtak új irányt a felnőttképzési rendszer reformjának. (TERROT, 1997; BERTON, 2005; CORREIA, 2005.)

³⁵ A két képzési rendszer eltérő sajátosságaitól függetlenül volt már példa francia eredetű modellek adaptálására a hazai képzési rendszerben, többek között a felsőfokú szakképzés modell kialakításakor a 90-es években.

Ma, a globalizáció korában, mindkét ország felnőttképzési rendszerét erősen befolyásolja az Európai Unióhoz való tartozás, és a közösségi mérőföldköveknek való megfelelés szándéka, a felnőttképzés jelenlegi fejlesztése gazdaságilag meghatározott társadalmi céloknak áll a szolgálatában.

Összehasonlító vizsgálatunk első módszertani lépéseként MARÓTI Tanár Úr által ismertetett alapelveket követjük, melyek az összehasonlító felnőttképzés diszciplináját meghatározzák: „Az összehasonlító tanulmányok nem csak egymás mellé helyezik a különböző országokból nyert tényeket, adatokat, ez csak előfeltétele az összehasonlításnak. Először is meg kell próbálni megkeresni a hasonlóságokat és a különbségeket a tanulmányban tárgyalt szempontok között.” (MARÓTI, 2010, 8.)

Az alábbiakban röviden áttekintjük azon hasonlóságokat és különbségeket, amelyek a felnőttképzést és annak szűkebb és tágabb társadalmi és strukturális kontextusát a két országban meghatározzák.

3.1. A francia és a magyar felnőttképzés társadalmi kontextusa

A francia és a magyar társadalom sok szempontból eltér egymástól. A vizsgált országok meghatározásánál részben érvényesül a „*most-different-systems*”, tehát a lehető legnagyobb különbség elve. (ÓHIDY, 2009.) A területi-politikai meghatározottság, az EU-tagság időtartama, az 1945 utáni politikai és gazdasági tradíció alapján egy nyugat-európai és egy kelet-európai, egy régi EU tagállam (az Unió egyik alapítója) és egy új tagállam (aki az elmúlt időszakban töltötte be az elnöki posztot), egy liberális, ugyanakkor erős szociális érzékenységgel jellemezhető kapitalista állam, és egy, a szocialista tervgazdaságból a piacgazdaságba átlépett ország áll egymással szemben komparatív vizsgálatunk tárgyaként.

A francia társadalom jóléti társadalom, a gazdasági tevékenysége tekintetében az európai átlag fölött (a bruttó nemzeti össztermék 29600 EUR/fő) teljesít, Európa egyik legnépesebb állama, amely növekvő demográfiai mutatókkal, és erős társadalmi párbeszéddel jellemezhető. A magyar társadalom gazdasági teljesítménye az Európai Unió átlaga alatt marad (bruttó nemzeti össztermék 9300 EUR/fő), népességét tekintve pedig csökkenő demográfiai mutatók jellemzik (13. táblázat).

13. számú táblázat: Fontosabb eltérések a vizsgált országok között

	Franciaország	Magyarország
EU tagság	Régi EU tagállam	2004-ben csatlakozott tagállam
Politikai hagyomány	Demokrácia: organikus fejlődés	Rendszerváltás: gyors reformok sorozata
Népesség (2010- Eurostat)	62,7 millió fő Növekvő népesség	10 millió fő alatt Csökkenő népesség
Egy főre jutó GDP (2009 - Eurostat)	29600 EUR	9300 EUR
Társadalmi szereplők bevonása az oktatáspolitikába	A társadalmi párbeszéd erős hagyománya jellemzi	Formálódó rendszer, a párbeszéd fokozatos erősödése

Forrás: Saját összeállítás, részben EUROSTAT adatok alapján. Letöltés: 2010. november 10.

Ugyanakkor Franciaország és Magyarország között a társadalmi kihívások, valamint az oktatási és a képzési rendszer szerkezetének tekintetében számos jelentős hasonlóságot is találunk (14. táblázat). Mindkét vizsgált országban magasabb jelenleg a munkanélküliség az uniós átlagnál, illetve a társadalomban jelentős az integrációra szoruló népesség aránya.

Mindkét országra jellemző továbbá az oktatás erős centralizált irányítása, és az, hogy ezzel párhuzamosan az utóbbi időszakban a regionális és lokális aktorok szerepét és felelősségét próbálják növelni. (HENCZI, 2009; DENNERY, 2004.) A felnőttképzés irányításának a helyzete mindkét országban megosztott a képesítési hatóság irányítása tekintetében: hazánkban a Nemzeti Erőforrás Minisztériuma (sokáig különálló munkaügyi és oktatási tárca, Franciaországban a Munkaügyi-, az Oktatási- és Kulturális, valamint részben a Felsőoktatási és Kutatási Minisztérium együttesen felelősek a felnőttképzés ügyéért (14. táblázat).

Az alacsony iskolázottsági mutatók tekintetében Magyarországnak kisebb az a populációja, aki nem részesült alapfokú vagy alsó középfokú oktatásban, ami részben magyarázható a francia oktatási rendszer erősen szelektív jellegével, valamint a magyar felnőttképzésnek a szocialista időszakban betöltött, széles rétegeket érintő, pótló funkciókat ellátó, „dolgozók iskolájának” hatékony rendszerével. (CSOMA, 2005.)

14. számú táblázat: Párhuzamok a vizsgált országok között

	Franciaország	Magyarország
Centralizáltság az oktatáspolitikában	Erős centralizált oktatásirányítás - regionális hatáskörökkel	Erős központi oktatásirányítás - regionalitás kialakulóban
A felnőttképzést irányító képesítési hatóság megosztottsága	Munkaügyi- (1), Oktatási és Kulturális- (2), Felsőoktatási és Kutatási Minisztérium (3)	Nemzeti Erőforrás Minisztériuma (a korábbi munkaügyi (1) és oktatási (2) tárcák államtitkári szinten működnek tovább)
Munkanélküliség - 2009 (EU átlag: 9,6 %)	9,5 %	10,0 %
Munkanélküliség - 2010 (EU átlag: 9,6 %)	9,7 %	11,2 %
Integrációra szoruló népesség aránya (bevándorlók / etnikai kisebbségek)	8 % (5 millió fő)	4,5 % (450 ezer fő, KSH 2001. évi adatok)
Aluliskolázott népesség aránya (OECD-2008)	Általános iskola: 12 % Alsó középfokú oktatás: 18 %	Általános iskola: 2 % Alsó középfokú oktatás: 19 %

Forrás: Saját összeállítás, részben EUROSTAT, OECD és KSH adatok alapján. Letöltés: 2010. november 10.

A társadalmi és gazdasági problémák megoldásának egyik legfontosabb oktatáspolitikai eszközének mindkét országban a felnőttképzést és az egész életen át tartó tanulás programját tekintik.

Mindkét ország rendelkezik az egész életen át tartó tanulás terén stratégiával (Magyarországon 2005-ben készült el kormányzati stratégia szintjén, Franciaországban 2004-ben született törvény az „élethosszig tartó felnőttképzésről”³⁶).

³⁶ 2004. május 04. „loi sur la formation professionnelle tout au long de la vie et le dialogue social”

Mindkét országban vannak olyan lakossági csoportok, amelyek hátrányos helyzetükből kifolyólag rászorulnak az integrációra. A kutatók egy csoportja szerint, „a hátrányos helyzetű rétegek felemelkedésében meghatározó jelentősége van annak, hogy a bennük rejlő képességek, szinte észrevétlenül megszerzett tudások csak egy olyan oktatási- és képzési rendszerben hasznosíthatóak igazán, amely nem azt vizsgálja, hogy milyen formális képzési utakon szerezték azokat, hanem azt, hogy azok mennyire teszik alkalmassá e tudások birtokosát a munka világában betöltendő különféle szerepekre.” (SCHÜTTLER, 2008.)

A két ország összehasonlításának a legfontosabb indoka azonban az, hogy Franciaország a képzési rendszeren kívül megszerzett tudások elismerése tekintetében jelenleg világviszonylatban nézve úttörő szerepet játszik, és „jó gyakorlatát” tanulmányozva a hazai felnőttképzési rendszer fejlesztésében is új irányok nyílhatnak meg.

3.2. A nemzeti felnőttképzési rendszerek kialakulása

3.2.1. A felnőttképzés kialakulása Franciaországban

A francia felnőttképzés ügyének születése az 1789. évi forradalom időszakára vezethető vissza, amikor az rögtön összekapcsolódott a társadalmi igazságosság kérdésével is. (POUGET-OSBORNE, 2004, 45.) Condorcet 1792-ben ezt írta a francia forradalom konventje elé terjesztett közoktatási tervzetében (idézi MARÓTI, 2005, 11.): *„Az oktatásnak minden korosztályra ki kell terjednie. Nincs olyan korosztály, amelyben a tanulás hasztalan vagy lehetetlen lenne. Erre a második oktatásra annál is inkább szükség van, mivel az elsőt szűk körre szabták.”*

A forradalom alatt alapították a CNAM intézményét (Lásd *Glosszárium*) is, ami egy felnőttképző egyetemmé vált az elmúlt két évszázad során, bár eredetileg az iparoság-kézművesség iskolájának szántak, amely az oktatás mellett a szakmák technikai eszközeit volt hivatott megőrizni és bemutatni. (UDVARDI LAKOS, 2000; BENKEI KOVÁCS, 2008c.)

A francia felnőttképzést minden korszakában áthatotta a „társadalmi felemelkedés” (*promotion sociale*) gondolata. Bár sok kezdeményezése elbukott, mint a „népi egyetemek” (*universités populaires*) vagy a társadalmi kereszténység (*christianisme social*) mozgalmak (TERROT, 1997, 140-150.), alapvető humanista szemlélete nem változott történetének első évszázada során. A francia felnőttképzés történetében a mérföldkönek számító Astier-törvény 1919-ben választotta szét az általános felnőttoktatást a felnőttkori szakképzéstől. TERROT úgy jellemzi az 1919 és 1958 közötti időszakot a francia felnőttképzés történetéről írt monográfiájában (*Histoire de l'éducation des adultes en France*, 1997), mint a felnőttképzés diverzifikációjának és a kísérletezésnek az időszakát.

Franciaországban a második világháborút követő években a teljes foglalkoztatottság és a gazdasági fellendülés mellett nagy szükség volt a szakképzett munkaerőre. A munka melletti továbbképzésben résztvevők számára a tanulás az előléptetés ígérete és biztosítéka volt. (Ebben a periódusban született törvény a társadalmi felemelkedés (*promotion sociale*) szervezeti háttéréről és szakmai feltételeiről, 1959-ben.) Ez határozta meg alapvetően a 70-es évek elejéig a továbbképzésbe való bekapcsolódás szándékát.

A 60-as évek átmenetet jelentettek az 1971-ben megalkotott korszerű felnőttképzési törvény előkészítésének időszakában. Ugyanakkor a felnőttoktatásban a folytonos nevelés (*éducation permanente*) eszméje terjedt el, amely alapelve lett az új képzési és oktatási struktúrának. (FORQUIN, 2004, 25.) „A francia felnőttképzés egyik fordulópontja a 60-as évek végére esik, amikor az állam közvetítő szerepével nagy megállapodási és munkaügyekkel kapcsolatos törvénykezési hullám indult meg.” (SIMONYI, 2001, 71.)

Az 1970-es években megindult gazdasági válság az oktatásba való bekapcsolódást is befolyásolta. A fogyasztói társadalomnak az 1968-as kritikáját egy új jelenség követi: a munkahelyek bizonytalansága és a munkanélküliség erősödése. 1980-ban 6,5%-ra nő, majd 1996-ban eléri a 12,3%-ot a bejelentett munkanélküliek aránya Franciaországban. A teljes munkaidős állások mellett elterjednek a rész-munkaidős posztok. A „határozatlan idejű teljes munkaidős” szerződés egyfajta ideállá válik, amit egyre nehezebb elérni és megtartani, s bizonyos rétegek számára kvázi lehetetlen is. (CORREIA, 2005.)

Az 1971-ben megszületett Delors-törvény több mint 40 éven keresztül meghatározta a francia rendszer alakulását, a 2004. május 4-én megszavazott az „Élethosszig Tartó felnőttképzés” törvényi szabályozásának megalkotásáig. (DENNERY, 2004.)

A szolgáltatási szektorban dolgozók száma 1954-ben az aktív népesség 40%-át, 1974-ben 51%-át, 1998-ban pedig 72%-át teszi ki. A munkások száma 1998-ra 25%-ra csökkent, míg a vezetők és alkalmazottak aránya meghaladta az aktív népesség 50%-át. Ugyanakkor a vezető beosztásúak és a munkások fizetése közötti különbség 450%-ról 280%-ra csökkent, aminek következtében a munkahelyi előrelépés iránti motiváció gyengült. Henry MENDRAS kifejezésével a „*társadalom középosztályosodik*”. A tanulásba való energia-befektetést a munkavállalók költségesebbnek és kevésbé vonzóknak találják a társadalmi előrelépés szempontjából. (CORREIA, 2005.)

A felnőttképzés résztvevőinek száma mégis folyamatosan növekedett. A társadalom tagjai nagyobb számban rendelkeznek különböző végzettségekkel és diplomákkal, mint korábban. Az előléptetések száma a megszerzett munkahelyi tapasztalatok és a továbbképzéseken való részvétel által csökken, a diploma megléte ugyanakkor szükséges, de nem elégséges feltétele egy magasabb pozíció betöltésének.

A francia felnőttképzés rendszerének kiemelendő sajátossága a rendkívül intenzív társadalmi párbeszéd, illetve az erre épülő paritásos rendszer, amelyek nem csupán a törvények előkészítésénél, az ágazati megállapodások megszületésénél, hanem a gyakorlati működés során is aktív szerepet kapnak. (SIMONYI, 2001.)

3.2.2. A felnőttképzés kialakulása Magyarországon

A hazai felnőttképzés gyökerei szintén a felvilágosodás korszakára nyúlnak vissza. A magyar felnőttképzés történeti szempontból hét korszakra osztható (DURKÓ, 1998; JUHÁSZ, 2005.): 1. A hazai felnőttnevelés előzményei a felvilágosodás időszakát megelőzően. 2. A felnőttnevelési kezdeményezések megjelenése (1772-1825). 3. A felnőttnevelés kiszélesedése (1825-1849). 4. Az alulról szerveződő felnőttnevelési mozgalmak korszaka (a XIX. század második fele). 5. A szabadoktatás korszaka (1890-1919). 6. A népművelés kiszélesedése a XX. század első felében (1919-1945). 7. Művelődés és felnőttnevelés a II. világháború végétől a rendszerváltásig (1945-1989). A jelen korszak a rendszerváltástól datálódik, és a modern magyar felnőttképzési rendszer is lényegében

az elmúlt két évtized során alakult ki piacgazdasági alapokon. Az aktuális időszakunk legmeghatározóbb eseménye, hogy a nyugati kultúra beáramlásával práhuzamosan végbemegy a felnőttképzés és a művelődés különválása. (JUHÁSZ, 2009, 216.)

A 90-es évekig a hazai felnőttképzés feladata elsősorban „az iskolarendszer működési zavarainak ellensúlyozása, az esélyek egyenlőtlenségének pótlólagos kiegyenlítése volt. Hiszen 1945 után a felnövekvő nemzedék minden egyes kohorszában folyamatosan újratermelődött a csonka-, vagy csak alap iskolai végzettséggel rendelkezők népes tábora. 1990-ben a 16-69 évesek 57 %-a, 2001-ben a 16-69 évesek 49 %-a tartozott ebbe a társadalmi csoportba.” (LADA, 2008, 45.)

KOLTAI (1997, 226.) egyenesen funkcióváltásról beszél a felnőttképzés társadalmi szerepét illetően: „A felnőttképzés kitört a számára korábban fenntartott karanténból. Már most egyszerre kiegészítője és vetélytársa a tradicionális képzési formáknak. (...) Korábbi pótló funkciója napjainkra valós stabilizációs funkcióvá vált.” Ezzel párhuzamosan a terület piaci alapon kezdett működni, az állami szerepvállalás csökkent. (LADA, 2008, 45.)

Az 1993-as szakképzési és közoktatási törvényeket követően majd egy évtizedet kellett várni a felnőttképzés ágazati szabályozására. A felnőttképzés irányítására alkotott törvény és a terület központi intézményeként létrejött Nemzeti Felnőttképzési Intézet létrehozására 2001-ben került sor. A felnőttképzési törvény mögött található belpolitikai ellentéteket a kutatók egy része vizsgálta. (PETHŐ, 2006.)

A hazai andragógia az elmúlt évtized során sokat formálódott. A dolgozat keretei között nem kívánunk kitérni a felnőttképzés és felnőttoktatás terminológiai vitáira, amelyet számos kutatás elemzett. (Lásd FEKETÉNÉ SZAKOS, 2003.) A felnőttképzés alatt a felnőtt életkorú állampolgárok tanulási és képzési tevékenységét értjük a továbbiakban (követve a 2001. évi felnőttképzési törvény terminológiai választását).

3.3. Részvétel a formális, nem formális és informális tanulásban

A felnőttképzésben való részvételtől mindkét országban többféle statisztikát készítenek. Magyarországon a KSH, az OSAP, a Foglalkoztatási Hivatal és a Nemzeti Erőforrás Minisztérium részeként üzemelő államtitkárság (korábbi oktatási tárca) felnőttképzési adatbázisaira, Franciaországban elsősorban az INSEE, a DARES és CEREQ intézet mutatóira támaszkodnak a kutatók. Jelen fejezetben, a két ország felnőttképzési részvételi statisztikáinak összehasonlításánál az Eurostat³⁷ adatbázist használtuk fel.

Általánosságban elmondható, hogy az LLL terén európai viszonylatban a skandináv országok, Hollandia és az Egyesült Királyság kiemelkedik az uniós országok közül. Ausztria (13,8%) és Szlovénia (14,6%) felnőttképzési rendszerei is magas részvételi arányt mutatnak (15. táblázat). Magyarország (2,7%), Görögország (3,3%), Törökország (2,3%) és Szlovákia (2,8%) lakosságának részvételi aránya 4% alatt marad, ugyanakkor a legalacsonyabb a román (1,5%) és bulgár (1,4%) lakosok részvételi aránya. Franciaország (6%) Németország (7,8%), valamint a Cseh Köztársaság (6,8%) és Belgium (6,8%) mögött az európai középmezőny végén szerepel, az európai átlag (9,3%) alatti aránnyal.

³⁷ Az Eurostat európai adatbázisában három felmérés vonatkozik az élethosszig tartó tanulás, illetve a munka melletti képzés vizsgálatára: Labour Force Survey (LFS - éves gyakoriságú felmérés), Adult Education Survey (AES - 2007) és Continuing Vocational Training in Enterprises Survey (CVTE - 1999,2005).

15. számú táblázat: Részvétel az Élethosszig Tartó Tanulásban, 15 és 64 év között (LFS, 2009)

BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
6,8%	1,4%	6,8%	31,6%	7,8%	10,5%	6,3%	3,3%	10,4%	6,0%	6,0%	7,8%	5,3%	4,5%	13,4%
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	NO	TR
2,7%	5,8%	17,0%	13,8%	4,7%	6,5%	1,5%	14,6%	2,8%	22,1%	22,2%	20,1%	25,1%	18,1%	2,3%

Forrás: EUROSTAT Labour Force Survey. Letöltés: 2011. március 10.

Az Eurostat Élethosszig Tartó Tanulás (LFS) felmérésének adatait sok kritika éri, amely az adatfelvétel módszerét is megkérdőjelezi (ugyanis csupán a felmérést megelőző négy hétre vonatkozik a lekérdezés). Amennyiben részletesen megvizsgáljuk az összesített adatok mögött található információkat a tanulási típusok szerint, differenciáltabb kép tárul fel.

3.3.1. Részvétel a formális tanulásban Franciaországban és Magyarországon

Megállapítható, hogy a formális oktatás és képzés terén Magyarország és Franciaország (16. táblázat) egyaránt az európai átlag közelében teljesít, mind a 27 tagország átlagát, mind az euró zóna államainak részvételét illetően. (Ráadásul gyakran az eredetileg 2010. évre kitűzött 12,5%-os európai mérföldkő fölé. A 2020-ra kitűzött 15%-os mérföldkőtől azonban jóval elmaradva.)

16. számú táblázat: Részvétel a formális oktatásban és képzésben 15 és 64 év között (%) (LFS)

Régió / Időszak	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Európai Unió (27 tagország)	13,3	13,3	13,5	13,6	14,1	14,3
Euro övezet (15 ország)	12,7	12,7	12,9	13,0	13,3	13,3
Franciaország	12,4	12,8	12,9	13,1	13,3	13,3
Magyarország	12,3	12,5	13,0	12,9	13,3	14,8

Forrás: EUROSTAT Labour Force Survey. Letöltés: 2011. március 10.

Amennyiben életkori bontásban is megvizsgáljuk az adatokat, kiderül, hogy a formális oktatás és képzés terén Magyarország bizonyos vizsgált korosztályok tekintetében (15-24 évesek; 25-34 évesek; 35-54 évesek) jobban szerepel a statisztikai mutatók alapján a franciaországi népesség részvételi arányánál. A 25-34 évesek között a formális képzésben részt vevők aránya hazánkban több mint a duplája a 2009. évi adatok alapján (5,3% vs. 2,6%) a francia felnőtt tanulókénak. (Fontos kiemelnünk, hogy a legfiatalabb felnőtt korcsoportban még az európai átlagot is meghaladjuk: a 2009. évben 65,5% vs. 62%.)

3.3.2. Részvétel a nem formális tanulásban Franciaországban és Magyarországon

Ezzel szemben a nem formális oktatás és képzés tekintetében Franciaország népességéből mindössze 5,2 %, míg Magyarország népességének mindössze 1,1 %-a jutott képzési lehetőségéhez a felmérést megelőző 4 hét folyamán (17. táblázat), ami az Európai Unió illetve az euró zóna országainak részvételi aránya alatt marad.

17. számú táblázat: Részvétel a nem formális oktatásban és képzésben 15 és 64 év között (%) (LFS)

Régió / Időszak	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Európai Unió (27 tagország)	7,2	7,3	7,2	7,3	7,5	7,7
Euro övezet (15 ország)	5,9	6,0	6,0	6,0	6,0	5,7
Franciaország	5,2	5,6	6,0	6,3	6,5	7,1
Magyarország	1,1	1,4	1,6	1,7	1,8	1,7

Forrás: EUROSTAT Labour Force Survey. Letöltés: 2011. március 10.

A magyar felnőttek részvételi arányát tekintve tehát jelentős lemaradás tapasztalható, míg a francia felnőttek esetében a lemaradás mérsékeltnek mondható. Ezek az adatok részben tükrözik a formális képzési rendszer tekintélyét hazánkban, mivel Magyarországon a tanulás fogalma jelenleg erősen a formális intézményi keretekhez kötődik. A francia rendszerben is igen erős a formális képzés hagyománya és társadalmi presztízse, de ezzel párhuzamosan a többi tanulási környezet szerepe kiegyensúlyozottabbnak mondható, ellensúlyozva a formális oktatás bírált hegemoniáját (*'la tyrannie du diplôme'*).

A nem formális képzésre definíciója alapján (lásd részletesen 2. fejezet) a formális oktatási intézményi környezeten kívül, akár vállalati környezetben is sor kerülhet. A vállalati alkalmazottak részvételének vizsgálata a felnőttkori szakképzésben (CVTS – *Continuing vocational training in enterprises survey*) olyan jelentős eltérést mutat a magyar és a francia állampolgárok között, amely az LFS felmérés során megjelent különbséget indukálhatja. Franciaországban a munkahelyi képzések az EU átlag fölött szerepelnek, míg Magyarországon a képzések az EU átlagnak megközelítőleg a felét érik el (18. táblázat).

18. számú táblázat: Vállalati alkalmazottak részvétele a felnőttkori szakképzésben (%)

Régió / Időszak	1999	2005
Európai Unió (27 tagország)	47	33
Franciaország	51	46
Magyarország	26	16

Forrás: EUROSTAT CVT Survey. Letöltés: 2011. március 10.

A nem formális képzés vállalati szektorban történő vizsgálata, a mindenkor gazdasági teljesítmény függvénye egy országon belül. Meghatározza a sikeres vállalatok száma, valamint az, hogy az egyes cégek mennyire foghatóak fel „tanuló szervezeteknek”. (ERDEI, 2008.)

Az *Adult Education Survey* más adatfelvételi módszeréből kifolyólag kedvezőbb képet mutat az Élethosszig Tartó Tanulásban történő részvételt illetően. Míg az LFS vizsgálatai 10% körüli részvételt regisztráltak, addig az AES vizsgálatok az európai lakosok 35%-nak részvételét mutatta ki valamilyen formális vagy nem formális képzésben. Az AES vizsgálat referencia periódusa hosszabb, a lekérdezést megelőző egy év tanulási tevékenységeit veszi alapul. A változó periodicitásból fakadó különbség elsősorban a nem formális tanulásban való részvétel vizsgálata szempontjából játszik hangsúlyos szerepet, mivel ezek rövidebb időtartamú képzések, amelyek időbeli eloszlása változatos ütemezésben valósulhat meg az év során. (A formális tanulás adatait tekintve az LFS vizsgálati eredményeinek némiképp ellentmondanak az adatok a korábbival szemben. Azonban az LFS felméréshez hasonlóan az AES vizsgálat is kimutatja a hazai formális képzési szektorban történő tanulás viszonylagos részvételi erősségét a franciával szemben.)

Az AES vizsgálat 2007. évi eredményeit a 19. táblázatban mutatjuk be. Az adatok tanulmányozása alapján ismételten megállapítható, hogy a francia és a magyar felnőttképzés között jelentős különbség fedezhető fel a nem formális képzésben való részvétel területén. Franciaország³⁸ minden korosztály tekintetében az EU átlaga fölött teljesít,

³⁸ A nem formális tanulás magas arányát Franciaországban számos egyéb tanulmány is kiemeli. (POUGET-OSBORNE, 2004; MARION-MÖBUS, 2006.)

különösen a 25 és 34 év közötti korosztály tekintetében, amely a leginkább aktív a munkaerőpiacon (36,7% vs. 45%). A magyar felnőtt lakosság részvétele a nem formális képzésekben is ebben az életciklusban a legerősebb (9,7%), azonban ez messze elmarad az európai átlagtól, annak harmad részét sem éri el. Az aránybeli különbség a 35-54 éves korosztály, illetve az 55-64 éves korosztály tekintetében fokozódik. Ez társadalmi szempontból különösen aggasztó, mivel párhuzamosan az európai országok tendenciá szerű előregedése figyelhető meg az utóbbi évtizedekben.

19. számú táblázat: Tanulási részvétel az AES vizsgálat eredményei alapján (%) (2007)

Régió / Életkor	Összesen	Formális oktatás és képzés				Nem formális oktatás és képzés			
		Minden életkor	25-34	35-54	55-64	Minden életkor	25-34	35-54	55-64
Európai Unió (27 tagország)	34,9 %	6,2 %	13,4 %	4,5 %	2 %	31,5 %	36,7 %	33,9 %	19,8 %
Franciaország	35,1 %	1,7 %	5,4 %	0,6 %	0,2 %	34,1 %	45 %	35,6 %	16,2 %
Magyarország	9,0 %	2,5 %	7,2 %	1,5 %	0 %	6,8 %	9,7 %	7,6 %	2,5 %

Forrás: EUROSTAT Adult Education Survey. Letöltés: 2011. március 10.

Ha azt vizsgáljuk, hogy a nem formális tanulás mennyire zajlik munkahelyi környezetben, illetve a szakmai tevékenységgel összefüggésben (*'job-related non formal'*), vagy általános témájú, a munkavégzéstől független képzési területen (*'only non job related non-formal'*), akkor azt tapasztaljuk, hogy a nem formális képzési területet igen erősen meghatározza a munkavégzéshez való kötöttsége (20. táblázat).

20. számú táblázat: A nem formális tanulás szakmai determináltsága alapján (%) (AES)

Régió / Nem	Szakmai célú nem formális tanulás			Nem szakmai célú nem formális tanulás		
	Összesen	Férfiak	Nők	Összesen	Férfiak	Nők
Európai Unió (27 tagország)	83,5	88,1	78,9	15,3	11,1	19,6
Franciaország	89,8	91,8	87,7	10,2	8,2	12,3
Magyarország	81,9	84,7	79,3	18,1	15,3	20,7

Forrás: EUROSTAT Adult Education Survey. Letöltés: 2011. március 10.

Ebben a tekintetben az európai adatok párhuzamosságot mutatnak, szinte mindenhol meghaladják a 80%-os arányt, ezen belül Franciaországban a férfiak részvételi arányát tekintve (90% felett) találkozunk kiemelkedően magas értékekkel, ami Európában a legmagasabb. A legnagyobb arányban a magyar női populáció az, amelyik nem szakmai jellegű nem formális képzéseken vesz részt (20,7%) a vizsgált csoportok közül.

CSOMA (2005, 59.) hangsúlyozza, hogy a felnőttek oktatásba és képzésbe való bekapcsolódását immanens módon meghatározza a tanulás „időszerkezeti labilitása”: a mindennapok időszerkezetében a munkaidő mellett a szükségletek által determinált munkán kívüli idő és a szabadidő állnak. A tanulásra fordított idő a felnőttek életében felborítja a hagyományosan kialakult időszerkezetet, és új, legtöbbször dinamikus egyensúlyt hoz létre, amely azonban soha nem stabil (ez függ persze attól is, hogy munka mellett vagy munka helyett történik a tanulás).

TÖRÖK (2006, 345.) hívja fel arra a figyelmet, hogy az időszerkezeti labilitást figyelembe véve, egyes európai országok lakosai kedvezőbb, míg mások kedvezőtlenebb

helyzetben vannak a tanulásba való bekapcsolódás terén, évi átlagos munkaidejüket figyelembe véve. „A tanulási lehetőségek kihasználása függ az egyének munkaterhelésétől, munkaidejétől. Az elmúlt 10 év adatai szerint Magyarországon a foglalkoztatottak évi átlagos munkaideje 1900 óra körül mozgott, legutóbb 2004-ben 1925 munkára volt (21. táblázat). Ezzel az átlagadattal Magyarország továbbra is a foglalkoztatottakra a leghosszabb munkaidőt terhelő országok körébe tartozik, jóval felette az OECD átlagnak (1740 évi munkára 2004-ben, ami a kb. 40 órás munkahétnek felel meg).” (TÖRÖK, 2006, 343.)

21. számú táblázat: A foglalkoztatottak évi átlagos munkaideje Európában (munkóra)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Ausztria	1587	1591	1600	1561	1572	1582	1593	1563	1550	1550
Belgium	1549	1547	1566	1555	1545	1545	1547	1548	1542	1522
Cseh Köztársaság	2064	2066	2067	2075	2088	2092	2000	1980	1972	1986
Franciaország	1626	1631	1625	1613	1606	1567	1554	1512	1509	1520
Németország	1520	1502	1496	1489	1479	1463	1450	1439	1441	1443
Görögország	1926	1944	1928	1937	1951	1926	1932	1930	1936	1925
Magyarország	1902	1894	1912	1907	1922	1916	1863	1883	1894	1925
Írország	1823	1826	1783	1713	1692	1688	1679	1666	1646	1642
Olaszország	1616	1617	1617	1620	1617	1613	1601	1599	1591	1585
Lengyelország	1980	1980	1980	1980	1980	1988	1974	1979	1984	1983
Portugália	1799	1753	1723	1720	1732	1691	1696	1697	1678	1694
Szlovák Köztársaság	2003	2023	2055	2034	2022	2017	2026	1979	1931	1958
Egyesült Királyság	1734	1733	1731	1725	1713	1701	1703	1684	1672	1669

Forrás: OECD Factbook 2006: Economic, Environmental and Social Statistics, OECD. 2006.
(Lengyelország 1999-ig becsült adat.)

Magyarországhoz hasonlóan a Cseh Köztársaság, Lengyelország, Szlovákia és Görögország is a munkaidő szempontjából erősen „megterhelt” országok közé tartozik. Ezzel szemben a nyugat-európai országok egy részében jóval kevesebbet dolgoznak a munkavállaló állampolgárok (Portugáliában, az Egyesült Királyságban és Írországban átlagosan 200 órával, míg Franciaországban, Ausztriában, Belgiumban és Németországban pedig 400 órával). Franciaországban például a 90-es évek közepén a gazdaságélénkítés és a munkahelyteremtés egyik eszközeként vezették be a 35 órás munkahetet. (SIMONYI, 2001, 73.)

Azokban az országokban, ahol magasabb az éves átlagos munkaidő, szociális szempontból elvárható lenne, hogy a munkahelyek intenzívebben részt vegyenek a felnőttek képzésében, hiszen ott a tanulók számára a szabadon felhasználható időkeret alacsonyabb. Magyarország és Franciaország példájára tekintve a nem formális tanulás és a vállalati környezetben való képzések vizsgálatának esetében megállapítható, hogy ez az elvárás egyáltalán nem teljesül, és társadalmi szempontból kedvezőtlenebb helyzetben vannak a magyar állampolgárok.

A másik alternatíva azon populációk bevonására való törekvés a felnőttképzésbe, akik a munkaidő által erősen terheltek, hogy olyan képzési eljárásokat fejlesszenek tovább egy adott ország felnőttképzési rendszerében, szélesítve a meglévő képzési kínálatot, amelyek nem igénylik feltétlenül a képzésbe bevont jelöltektől a fizikai részvételt. Ezek változatos formákat ölthetnek, mint a távoktatás (KOVÁCS I., 1996.), vagy az informatikai

eszközök használatát igénybe vevő internet alapú tanulás. (PAPP, 2005; KOVÁCS I., 2007.) Egy alternatív útnak tekinthető továbbá a validációs eljárás is, amely kutatásunk fókuszában áll (BENKEI KOVÁCS, 2009).

3.3.3. Részvétel az informális tanulásban Franciaországban és Magyarországon

Az AES felmérésnek az informális tanulás tárgyában készített elemzését a 22. táblázat tartalmazza. Az informális tanulás kapcsán a tanulás forrásaira, helyszíneire és eszközeire kérdeztek rá. Az összesített eredmények alapján az állapítható meg, hogy Franciaországban a tanulás ezen formái rendkívül elterjedtek (63,8%), míg Magyarországon igen kevésbé (26,2%). (Az adatsorok életkori bontása tekintetében – a nem formális képzéshez hasonlóan – itt is a 25-34 éves korosztály a legaktívabb (Franciaországban 72%, míg hazánkban 33%), és az életkor előrehaladtával egyre kevésbé vesznek részt a felnőttek ilyen jellegű tanulási formákban.)

22. számú táblázat: Az informális tanulásban történő részvétel (%) (AES)

Régió:	EU 27	FRANCIAORSZÁG			MAGYARORSZÁG		
Az informális tanulás módja:		Összes	Férfiak	Nők	Összes	Férfiak	Nők
Összesen	44,7	63,8	65,5	62,3	26,2	25,7	26,6
Tanulás családtagtól, baráttól vagy kollégától	18,5	26,5	28,2	24,7	11,6	11,7	11,6
Tanulás nyomtatott forrásokból	33,4	46,1	48,4	43,9	18,6	18	19,1
Tanulás informatikai eszközökkel	25,7	42,1	43,9	40,3	15,2	14,7	15,6
Tanulás tv-n / rádión, videón	17,7	39,8	39	40,5	16,4	16,3	16,5
Tanulás múzeumi tárlatvezetésen keresztül, természeti, történeti látványosságok megtekintésével	9,8	24,6	23,5	25,8	6,2	5,2	7,1
Tanulás könyvtárakban és tanuló központokban	7,7	17,1	14	20,1	5,7	4,4	6,9

Forrás: EUROSTAT Adult Education Survey. Letöltés: 2011. március 10.

A tanulásban való részvétel formalizáltságának szempontjait összegezve a következőket állapíthatjuk meg a két ország összehasonlítása során: Először, hogy Magyarországon – bizonyos adatok szerint az európai átlag feletti (LFS), más vizsgálatok alapján az európai átlag alatti módon (AES) – a formális felnőttkori oktatásban történő részvétel magasabb a Franciaországinál. Másodszor, hogy a francia felnőttoktatásnak nagy erőssége, hogy erős részvételi arány diagnosztizálható a nem formális képzések – különös tekintettel a vállalati, illetve a munkával kapcsolatos szakmai képzések esetében –, valamint az informális tanulás terén egyaránt.

3.4. A felnőttképzés intézményi hátterének főbb jellemzői

A felnőttképzés intézményrendszerének szerkezetét vizsgálva hasonló kettősséggel találkozunk a francia és a magyar oktatási rendszeren belül: a felnőttképzési és szolgáltatási funkciókat ellátó szervezetek – az intézmények típusától függően – a munkaügyi minisztérium vagy az oktatási minisztérium³⁹ hatáskörébe tartoznak.

³⁹ Magyarországon 2010-től a korábbi minisztériumok jogutódjaként létrejött államtitkárságok működnek, ugyanakkor a feladatmegosztás ezen a szinten továbbra is megmaradt.

A felnőttképző intézmények számát tekintve a lakosságbeli eltérés arányosan tükröződik: Amíg Magyarországon közel 3000 felnőttképzéssel foglalkozó intézményt (ARAPOVICS, 2007, 31.), addig Franciaországban 40 ezer ilyen típusú szervezetet tartanak számon (CEDEFOP, 2008, 170.), amelyek közül 7500-nak ez a fő tevékenysége. (Uő, 25.)

A felnőttképzési intézmények tevékenységének ellenőrzését Magyarországon egy központi szervezet, a *Felnőttképzési Akkreditáló Testület* (FAT) látja el. Franciaországban ezzel szemben a működési engedélyek benyújtása, és az intézményi tevékenység ellenőrzése regionális szinten valósul meg a *Régiók Munkaügyi és Szakképzési Bizottságainak* (*'Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle'*) hatáskörébe delegált módon.

3.4.1. A felnőttképzés és szakképzés intézményrendszere Franciaországban

Franciaországban 1971-ben a folyamatos képzést törvényi szinten nemzeti kötelezettségként határozták meg. A folyamatos szakmai képzés (*'formation professionnelle continue'*) hatálya alá tartoznak azon 16 évet betöltött felnőtt állampolgárok, akik munkavállalók vagy álláskereső. Életkorúknak megfelelően, három célcsoport szerint (26 év alattiak, 26 és 45 év közöttiek, 45 év felettiek) differenciált programokat biztosít számukra az állam. (CEDEFOP, 2008, 37.)

A felnőttképzésében részt vevő főbb intézménytípusok a következők (CEDEFOP, 2008, 173-175):

- Térségi Szakképző Központok (franciául *GRETA*), amelyek oktatási közintézmények egyesülése révén jöttek létre az 1970-es évektől kezdődően, a felnőttek képzésének megszervezése céljából. (Jelenleg 253 ilyen intézmény van Franciaországban.)
- Felsőoktatási intézmények továbbképzési osztályai: 1984 óta a felsőoktatásnak egyenlő arányban kell szerepet játszania a folyamatos továbbképzésben is az alapképzés mellett. (Savary törvény, 1984. január 26.)
- az Országos Egyesület a Felnőttek Szakképzéséért (AFPA) elnevezésű állami képzőintézmény, amit 1964-ben alapítottak. A szervezet regionális hálózatával az egész országot lefedi a francia munkaügyi tárca legfontosabb szakképzési partnereként.
- Regionális és területi hatóságok, amelyek helyi szinten irányítják a felnőttek képzésének támogatását, illetve a lokális képzési politikát.
- Vállalatok, amelyek 10 főnél több alkalmazottal rendelkeznek, nem csupán a szakképzési hozzájáruláson keresztül, hanem éves képzési tervük megvalósítása révén is komoly szerepet játszanak a francia állampolgárok továbbképzésében. (Lásd 3.3.2.fejezet)
- Egyesületek és magántulajdonú képzőintézmények (a kamarák, szakszervezetek által fenntartott szervezeteket is ide sorolja az osztályozás).

Ezen kívül nem hagyhatjuk figyelmen kívül két jelentős, specializálódott képzőközpont tevékenységét, melyek egyaránt költségvetési intézmények:

A nemzeti távoktatási központ (CNED) az Oktatási Minisztérium hatásköre alá tartozik, évi 400 ezer felnőtt képzését biztosítja, és Franciaországban kívülről 180 országból vannak hallgatói. (KOVÁCS I., 2001, 5.)

A CNAM Felnőttképző Egyetem szintén a terület kiemelt szereplője, amely a regionális oktatásszervezési hálózattal, és külföldi pólusokkal rendelkezik. Számos országban jelen van, többek között Magyarországon is. (BENKEI KOVÁCS, 2008 c.)

3.4.2. A felnőttképzés és szakképzés intézményrendszere Magyarországon

Magyarországon a felnőttképzési törvény értelmében a felnőttképzés hatáskörébe azon személyek tartoznak, akik a „*felnőttképzési intézménnyel a képzésük kapcsán szerződést kötnek*” (20 §). Ezáltal paradox módon az egyetemi képzéseken részt vevő felnőtt tanulók, akik *hallgatói státusszal* rendelkeznek, jogi értelemben nem minősülnek *felnőtt tanulóknak*. A képzési rendszer szerepeinek elhatárolása az intézmények oldaláról, és kevésbé a résztvevők típusainak figyelembe vételével valósul meg a szabályozásban. A felnőttképzés, a közoktatás és a felsőoktatás mellett, a magyar oktatási rendszer harmadik fő pillérét képezi.

A szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény értelmében a *szakképzés intézményrendszerébe* a következő intézmények tartoznak. (Lásd ARAPOVICS, 2007, 34-35.)

- Szakközépiskolák
- Szakiskolák (speciális intézmények is)
- Felsőoktatási intézmények (mint szakképzők)
- Állami felnőttképző intézmények
- Központi képzőhelyek
- Iskolarendszeren kívüli szakmai képzést folytató intézmények

A 2001. évi felnőttképzési törvény szerint *felnőttképzési intézmények*:

- Közoktatási intézmények
- Szakképző intézmények
- Felsőoktatási intézmények
- Regionális munkaerő-fejlesztő és képző központok (RKK)
- Közhasznú társaságok, egyesületek, köztestületek, alapítványok, közalapítványok
- Egyéb jogi személyek, gazdasági társaságok
- Egyéni vállalkozók
- Magyarországon oktatási tevékenységet folytató külföldi szervezetek, személyek

ARAPOVICS szerint (2007, 30.) valójában Magyarországon egy négypólusú hálózat jött létre: 1) általános és középfokú szakképző iskolák; 2) felnőttképzési vállalkozások hálózata; 3) munkaerő-fejlesztő, átképző-központok rendszere; 4) civil szervezetek.

A Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) új típusú intézményét a NFT HEFOP 3.2. program keretében hozták létre. (FARKAS, 2006, 122; ARAPOVICS, 2007, 39.)

3.4.3. A felnőttképzés képesítési keretrendszerei a vizsgált országokban

Franciaországban 2002 óta működik az egységes Nemzeti Szakképzési Regiszter (RNCP: '*Répertoire National des Certifications Professionnelles*'), amely átfogó módon tartalmazza a különböző képesítések típusait, mind a felnőttoktatás, mind a felsőoktatási képesítések esetében, a keretrendszer rendszer öt különböző szinten rangsorolja a végzettségeket.

Hazánkban az OKJ csupán a szakmai, iskolarendszerben és iskolarendszeren kívüli képzésben megszerezhető végzettségek osztályozását biztosítja, a felsőoktatási diplomák besorolása nem tartozik hatáskörébe. Jelenleg kialakítás alatt van egy európai uniós fejlesztési program keretében az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR), amely a hazai képesítések átfogó osztályozását biztosítja majd.

Egy átfogó validációs rendszer működésének feltétele egy nemzeti szinten működő keretrendszer, amely tartalmazza a képesítések leírását, és a hozzájuk kapcsolódó tanulási eredmények meghatározását (Vö. 2.8.3. fejezet). Ennek hiánya volt részben az oka, hogy a 80-as években az elismerési rendszerek kiépítésére tett próbálkozások sikertelenek maradtak (MURPHY, 2004). A két vizsgált ország felnőttképzési rendszerei azonban mára ennek a feltételnek gyakorlatilag egyaránt megfelelnek.

3.5. A felnőttképzési rendszerek folyamatos fejlesztése

Az elmúlt évtized során Franciaországban és Magyarországon is jelentős átalakulás ment végbe a felnőttképzés területén, melynek fejlesztése mindkét vizsgált országban folyamatos. A fejlesztés fő irányát egyrésztől gazdasági igények, másrésztől politikai elvárások határozzák meg. Jelenleg a képzési rendszerek európai harmonizációjának korában, az Unió oktatáspolitikai eszközökkel is igyekszik tagállamainak versenyképességét a humánerőforrás-fejlesztés területén biztosítani. Ennek a célnak az érdekében a tagországok rendelkezésére bocsátanak erőforrásokat is, ezért a korábbi időszakokhoz képest feltűnően sok párhuzamos fejlesztés valósul meg egy időben a különböző tagállamokban.

A felnőttképzés stratégiai átalakulásáról, a fejlesztések aktuális tendenciájáról a különböző oktatáspolitikai dokumentumokkal és elemzésekkel szemben letisztult képet rajzolnak elénk az UNESCO VI. CONFINTEA Nemzetközi Felnőttképzési Konferenciájának (2009) előkészítése céljából készült országjelentések. (RÉGNIER, 2008; NSZFI, 2008.)

3.5.1. A felnőttképzési rendszer fejlesztésének irányai Franciaországban

Franciaországban a felnőttképzési rendszer erőteljes átalakítására a XXI. század első évtizedében, a 2002-2004 közötti időszakban került sor.

A francia felnőttképzési rendszer a 70-es évek óta fokozatosan tért át a moduláris szerkezetre (CHARRAUD, 2010, 2.), így a képesítések felépítésüket tekintve korszerűek voltak. Strukturális szempontból azonban átláthatatlanná vált a rendszer a 90-es évek második felére, a különböző képesítési hatóságok hatáskörébe számos, eltérő szintű képesítés tartozott. Ezért az évtized elején a képesítések egységes rendszerének kialakítása vált a legsürgetőbbé. (PÉRY-jelentés, 1999.)

2002-ben született meg a „társadalmi modernizációs törvény”, amely ugyan nem kifejezetten a felnőttképzés reformját célozta meg, azonban DENNERY (2004, 23.) szerint a reform első lépéseként értékelhető a Nemzeti Képesítési Bizottság (CNCP) és a Nemzeti Képesítési Regiszter (RNCP) létrehozása, valamint ezzel összefüggésben a teljes validáció törvényi alapjának megalkotása révén. Lényegében ez a két intézkedés jelentette a felnőttképzés legfontosabb strukturális reformját az évtized során, míg a Péry-jelentés által is hangsúlyozott egyéni hozzáférés esélyének a javítása két évvel később egy újabb reformcsomagban (2004) került megvalósításra.

A francia felnőttképzési törvények előkészítése során erősen meghatározó a paritásos szervezetek részvétele, véleményének figyelembe vétele, és a társadalmi párbeszéd. (SIMONYI, 2001.) A 2004. évi élethosszig tartó képzésről készülő törvényt megelőzte két alkalommal 2003 során (szeptember 20-án és december 5-én) a Szakmai Szervezetek Nemzeti Egyezménye (ANI - *Accord National Interprofessionnel*), amelyben a munkaadók és a munkavállalók képviselőivel egyeztették a törvénycsomag tartalmát.

2004. május 5-én így széles társadalmi támogatással született meg a *törvény az élethosszig tartó felnőttképzés kapcsán*, amely az állampolgárok tanuláshoz való hozzáféréseinek javítását helyezte a középpontba⁴⁰. Ennek megfelelően szabályozták az individuális képzési jogot (DIF - *droit individuel à la formation*), és új megerősítést kapott a képzési szabadság eszköze (CIF - *congé individuel de la formation*), amely kiterjedhet a validációs eljárás megindítására is. Az „*individuális képzési jog*” a munkavállaló és a munkáltató megegyezésével jön létre, és a munkavállalónak olyan továbbképzéshez biztosít hozzáférést, amely a munkáltató támogatásával és jóváhagyásával történik. A képzéshez való jog évente 20 órát biztosít, amelyet 6 éven keresztül össze lehet gyűjteni, maximálisan 120 tanóra erejéig. A „*képzési szabadság*” már 1971 óta igénybe vehető. Eredendően a munkavállaló számára biztosítja a jogot, hogy kívánsága szerinti továbbképzésben vehessen részt. A képzési szabadság igényelhető a munkáltató támogatása nélkül is, ilyen esetekben a munkáltató köteles elengedni a munkavállalót a továbbképzésre, a szabadságolási igény bejelentését követő fél év során. A kieső kereset pótlására a munkavállalók a tanulástámogató pénztárakhoz (OPCA) fordulhatnak, amely rendes bérüknek megközelítőleg háromnegyed részét biztosítja a továbbképzés ideje alatt. (DENNERY, 2004a.)

A 2004-ben megalkotott *törvény az „élethosszig tartó felnőttképzésről és társadalmi párbeszédéről”* nem csak az Európai Unió által promotált Life Long Learning törvényi szintre történő emelése volt, hanem egyszersmind szakítás is a „*folyamatos nevelés*” (*éducation permanente*) eszméjével, amelynek elterjesztésében Franciaország a 60-as évek óta úttörő szerepet játszott. (SANTELMANN, 2004, 54.) „Az *élethosszig tartó tanulás* már nem olyan ambiciózus, mint a *folyamatos nevelés* ideája volt. Ez utóbbinak az volt a célja, hogy mindenki számára lehetővé tegye a tehetségének a kamatoztatását, szakmai, művészeti vagy kulturális területen. Az egész életen át tartó felnőttképzést úgy tűnik elsősorban a 'szakmai életpálya biztosításának' céljával alkották meg. (...) 30 évnyi munkanélküliség arra kötelezte a folyamatos nevelés elkötelezett híveit, hogy végül is beletörődjenek ambícióiknak a szakmai képzésekre történő korlátozására. (...) Ez egy újabb bizonyítéka annak, hogy a mi társadalmunk nem képes meghaladni a kizárólagossá vált 'gazdasági racionalitást.'” (DENNERY, 2004b, 67.)

Összefoglalásként megállapítható, hogy az elmúlt évtized során Franciaországban mind strukturális, mind az egyéni hozzáférés javítása szempontjából olyan innovációk születtek, amelyek elősegítették az előzetes tudás elismerés rendszerének kialakítását.

⁴⁰ A képzések individualizálása a francia felnőttképzés rendszerében vissza-visszatérő igény, amely már a 90-es években is a rendszer megújításának központi gondolata volt. (BAJOMI, 2002, 116.)

3.5.2. A felnőttképzési rendszer fejlesztésének irányai Magyarországon

A francia fejlesztési politikával szemben, amely elsősorban széles társadalmi konzultáció mellett ment végbe, Magyarországon másfajta, ún. felülről lefelé irányuló (*top-down típusú*) fejlesztési politika volt megfigyelhető az elmúlt évtized során. Köszönhetően részben a 2004. évi uniós csatlakozásunknak – a fejlesztés elsődleges motorja az európai elvárások megvalósításának szándéka, amely társadalmi szinten a kormány által meghirdetett központi fejlesztési programok és akciótervek keretében valósul meg. A felnőttképzés fejlesztése szempontjából elsőként az I. Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP programja volt rendkívül meghatározó, majd később a TÁMOP és TIOP programok.

A franciaországi változásokkal párhuzamosan megfigyelhető, hogy a felnőttképzésen belül a szakképzés egyre hangsúlyosabb szerepet játszik, és ez az intézményrendszer átalakulásában is tükröződik: a 2001-ben létrehozott Nemzeti Felnőttképzési Intézet (NFI) 2006 során egyesült a Nemzeti Szakképzési Intézettel (NSZI), amely 2007 januárjától Nemzeti Felnőttképzési és Szakképzési Intézetként (NSZFI) működik.

Az egész életen át tartó tanulás paradigmája nem emelkedett Magyarországon törvényi szintre, hanem kormányzati stratégiaként került megfogalmazásra 2005 során. „Az egész életen át tartó tanulás stratégiáját megelőzően már megjelentek más ágazati stratégiák, amelyek alapot adtak jelen stratégia kidolgozásához. Az egész életen át tartó tanulás azonban nem meghatározó szignálja az oktatáspolitikának. A kormányprogramban ugyan megjelenik, de kommunikálva nem volt sem a foglalkoztatáspolitikában, sem az oktatáspolitikában. Az egész életen át tartó tanulás a fejlesztéspolitikai diskurzusban⁴¹ jelenik meg, mint az európai uniós alapokhoz való hozzáférés eszköze.” (FARKAS, 2006, 110.) Az *egész életen át tartó tanulás stratégiájának* első prioritása az oktatás és képzés esélyteremtő szerepének erősítése, a második a gazdasági kapcsolatainak erősítése, a harmadik az új kormányzati eszközök és közpolitikai eljárások alkalmazása, a negyedik az oktatás és képzés hatékonyságának javítása, össztársadalmi ráfordításainak növelése, az ötödik pedig az oktatás és képzés minőségének fejlesztése. A prioritásokhoz kapcsolódóan, a munkaerő-piaci kapcsolatok vonatkozásában kulcsterületként jelenik meg az informális és nem formális tanulás elismerése is.

Vizsgálatunk szempontjából az évtized során a legfontosabb strukturális fejlesztés a szakképzési szerkezeti átalakítása volt a Humán erőforrás Operatív Programjának (HEFOP 3.2) keretében. Az új szakképzési struktúra kialakítása (FARKAS, 2006, 84-106.) a 2004-2006 közötti időszakban történt, és a Nemzeti Szakképzési Intézet irányításával került átalakításra az Országos Képzési Jegyzék. A fejlesztés során a DACUM módszert alkalmazták (BENEDEK, 2002, 86.), és az új szakképesítések kompetencia-alapon, moduláris rendszerben, a tanulási eredmények megfogalmazásával kerültek kialakításra. Az OKJ átalakítása során a szakképesítések számának racionalizálására is kísérlet történt: az alap-szakképesítésekhez azonban számos rész-, elágazó és ráépülő képesítés tartozik. (HENCZI, 2009, 179.)

A 2001. évi felnőttképzési törvény 2007. év február 15-én életbe lépett módosítása kutatásunk szempontjából meghatározó, hiszen az előzetes tudásszint mérés kötelező szolgáltatássá vált az akkreditált felnőttképző intézmények számára.

⁴¹ A kommunikáció sajátosságának következménye a 'Life Long Learning' kifejezés három különböző magyar fordítása is: *Élethosszig tartó tanulás*, *Egész életen át tartó tanulás*, *Tanulás egy életen át* (TÉT).

3.6. Összefoglalás

A *fejezet összefoglalásaként megállapítható*, hogy bár a magyar és a francia felnőttképzés aktuális rendszere eltérő történelmi hagyományokra vezethető vissza (3.2. *fejezet*), a XXI. század első évtizedére, részben az Európai Unióhoz való csatlakozás következtében, és az egész életen át tartó tanulás programjának megvalósítóiként, hasonló intézményi hálózattal, és fejlesztési stratégiával rendelkezik a két ország (3.4. *fejezet*).

A felnőttképzésnek társadalmi szempontból azonos funkciókat kell ellátnia a két országban, és bár a népesség lélekszáma tekintetében jelentős eltérést találunk, közös a vizsgált országokban, hogy mindkettőnek jelentős mértékű hátrányos helyzetű, integrációra szoruló populáció képzésével kell számolnia (3.1. *fejezet*). A hasonlóságok közül kiemelhető az is, hogy a regionális oktatáspolitikai erősödése mellett még mindig erősen központilag irányított a nemzeti oktatási rendszer, valamint hogy mindkét állam felnőttképzési intézményrendszerei áttértek a kimeneti alapon meghatározott, moduláris struktúrában rendezett képzési szerkezetre (3.5. *fejezet*).

Számos tekintetben ugyanakkor a francia felnőttképzési struktúra „előrébb jár” a magyar rendszernél a kitűzött célok elérése tekintetében: már az ezredfordulótól működik olyan egységes átfogó országos képesítési keretrendszer, aminek a bevezetését hazánkban még most készítik elő a szakértők (3.4.3. *fejezet*).

Jelentős különbségnek értékelhetjük azonban azt a tényt, hogy míg a formális tanulásban a magyar tanulók közel azonos vagy magasabb arányban vesznek részt a francia tanulóknál (3.3.1. *fejezet*), addig a nem formális és informális környezetben történő tanulás tekintetében igen jelentős lemaradást diagnosztizálhatunk (3.3.2. és 3.3.3. *fejezetek*). Az ilyen tanulási tevékenységekben történő alacsonyabb részvétel azért sajnálatos, és részben abból is következik, hogy a magyar munkavállalók átlagosan évente jelentősebb időhányadot fordítanak munkatevékenység végzésére a nyugat-európai és francia állampolgároknál (Lásd 21. *táblázat*).

Ez utóbbi különbség azonban tovább erősítheti bennünk azt a szándékot, hogy megpróbáljunk tanulni a francia elismerési rendszer sajátosságaiból, és a tapasztalataikat felhasználva további fejlesztéseink átgondolásakor, csökkentjük és kompenzáljuk hazánk állampolgárait érő egyenlőtlenséget a felnőttképzés új alternatív eszközével, a validációval.

4. A VALIDÁCIÓS ELJÁRÁS MODELLJE FRANCIAORSZÁGBAN

„Mindaz, amit melleleg megtanultunk, szemantikai vagy
procedurális tudásként nagyon is tudatosítható,
ha a felidézés megfelelő feltételei adóttak”
(BEDNORZ-SCHUSTER: *Bevezetés a tanulás lélektanába*)

„Aki tudja, hogy nem tud, azt tanítsd,
Aki tudja, hogy tud, hallgasd meg,
Aki nem tudja, hogy tud, ébreszd rá,
Aki nem tudja, hogy nem tud, attól menekülj...”
(Michel FEUTRIE által idézett kínai közmondás)

A validáció jelenséget a hazai szakirodalomban gyakran francia sajátosságként mutatják be, ami arra vezethető vissza, hogy Franciaországban az 1980-as évek közepétől van már hagyománya a korábbi tudás intézményesített formában történő elismerésének. A *Felnőttképzési lexikon* (BENEDEK-CSOMA-HARANGI, 2002.), a *Felnőttképzés az Európai Unióban* (2004) című kézikönyv, TÓTH Éva (2002. és 2006.) és FARKAS Éva (2006), SZ. TÓTH János (2009, 20.), SÁGI Zsolt (2008, 170.) összegző jelleggel ismerteti, míg BAJOMI Iván (2002) és BENKEI KOVÁCS (2010a és 2010b) önálló tanulmányokban elemezték az előzetes tudás elismerésének gyakorlatát Franciaországban.

A francia nyelvű szakirodalom részletes elemző bemutatásán keresztül az alábbi fejezetben teljes képet kaphatunk a validációs rendszerről: a források elemzése révén feltárára kerül a validáció elméleti háttere, fejlesztési vonatkozásai és szabályozási kérdései, valamint a bemutatott empirikus kutatásokon keresztül oktatás-szociológiai problémákra is rávilágítunk.

4.1. A validációs rendszer kialakulása és strukturális felépítése

Franciaországban a validáció kialakulása egy organikus fejlődés eredménye, amely a képzési rendszer lépcsőzetes fejlesztésére és társadalmi-politikai konszenzusra épült. Az alábbiakban több szempont megvizsgálásán keresztül bemutatjuk a rendszer kialakulásának főbb lépéseit.

4.1.1. A francia validációs rendszer lépcsőzetes fejlesztése

4.1.1.1. A validáció előzményei

A validáció korai előzményének tekinthető az 1934-ben létrehozott állami mérnök-diploma (*diplôme d'ingénieur d'état*), melyet a CNAM Felnőttképző Egyetemenél munkatapasztalat beszámításán-elismerésén keresztül lehetett megszerezni. Ez egyszerre szolgált fékként és engedményként: az új típusú diploma létrehozásán keresztül a nagy mérnök-képző egyetemek szerették volna előjogaikat fenntartani, és elhatárolódni a felnőttképzésben diplomázó mérnököktől. (CHARRAUD, 2010.)

Az 1985-ben, az 1992-ben és 2002-ben született jogszabályok már a modern-kori validáció működését intézményesítik. A három törvényi reform megfelel a validációs alapfunkciók lépcsőzetes bevezetésének (Lásd 12. táblázat): az első a felvételi mentességet, a második a modulok és vizsgák alóli felmentést, a harmadik hullám a teljes végzettség megszerzését tette lehetővé. Amíg az első validációs törvénycsomag, amely a szakirodalomban VAP 85⁴² nevet kapta elsősorban a felsőoktatási intézményekre vonatkozik, addig a VAP 92⁴³ és a VAE alkalmazása már kiterjed a felnőttképző intézményekre is, és elsősorban az oktatás ezen alrendszerében válik igazán elterjedté.

A VAP 85 eszköz (23. táblázat) a felsőoktatási képesítésekhez való hozzáférés társadalmi kiszélesítését biztosította azáltal, hogy a szigorú felvételi vizsga rendszer alól mentesítette a felnőtt tanulók egy részét. (A magyar felnőttképzésben elterjedt terminológiával élve, ebben az esetben a 'bemeneti kompetenciák' vizsgálata történik meg, a formális képzés megkezdése előtt.)

23. számú táblázat: A VAP 85 eszköz funkciója

	VAP 85
Célja	Hozzáférés biztosítása a magasabb szintű képzésekhez, amelyhez a jelöltnek nincs előírt bemeneti vizsgája.
Kik számára?	Akik nem rendelkeznek középiskolai vagy annak megfelelő végzettséggel, olyan 20 év feletti személyek esetében lehetett alkalmazni, akik legalább két évvel korábban befejezték iskolai tanulmányaikat a felsőoktatásba való jelentkezés előtt.
Mit tesz lehetővé?	Közvetlen bekapcsolódást az oktatásba. Mindenfajta képzés, tréning, vagy munkatapasztalat figyelembe vételére mód nyílt az eljárás során.
Ki dönt?	Az intézmény munkatársaiból összeállított Pedagógiai Bizottság döntése alapján az intézmény vezetője.

Forrás: FARKAS, 2006, 72. és CHARRAUD 2010. alapján

A VAP 92 eszköz (24. táblázat) esetében „lényeges alapelv, hogy a szakképesítés, diploma alapjául szolgáló összes modul teljesítése alól senki sem kaphat felmentést, legalább egyet ténylegesen teljesíteni kell annak, aki új szakképzettséget kíván szerezni.” (BAJOMI, 2002, 120.) Az eljárásba való belépés feltétele 5 év időtartamú a területen szerzett munkatapasztalat igazolása. Az eljárás során a kompetenciák vizsgálata portfólió alapján, deklaratív módszertani eljárás segítségével történik, és a folyamat során megjelenik a validáció mentorálási funkciójának (lásd bővebben 4.1.3. fejezetet) az előzménye is. (LABRUYERE-PADDEU, 2002.) Az 1990-es éveket a validáció szempontjából a „kísérletezés” időszakának tartják, amikor gyakorlati alkalmazás során a kompetenciafogalom használata letisztult, illetve a VAP 92 eszköz a tudás társadalmi reprezentációjának átalakulása kapcsán fontos indikátorrá válik. (POUGET-OSBORNE, 2004.)

⁴² 85-906. számú rendelettel hozták létre, 1985. augusztus 23-án.

⁴³ 1992. július 20-án fogadták el a szabályozására vonatkozó törvényt.

24. számú táblázat: A VAP 92 eszköz funkciója

VAP 92	
Célja	A jelölt mentesítése az oktatás és a vizsgák egy része alól a szakképzettség vagy az egyetemi diploma megszerzése során.
Kik számára?	A jelöltnek igazolnia kell legalább 5 éves tevékenységet, a végzettséghez kapcsolódó oktatási területnek megfelelően.
Mit tesz lehetővé?	A felmentés – egy tantárgyat kivéve – átfoghatja mindazokat a tárgyakat, amelyekből a jelölt végzettséget akar szerezni, tervezett képesítésen belül. A tudás vizsgálata a modulok alapján történik meg. A mentesítési vizsgákat egyszerre kell letenni.
Ki dönt?	A diploma ügyében az illetékes vizsgabizottságok döntenek, amiket úgy állítanak össze, hogy azokban egyaránt szerepeljenek gyakorlati szakemberek és oktatók.

Forrás: FARKAS, 2006, 72., BAJOMI, 2002. és CHARRAUD 2010. alapján

4.1.1.2. A kompetencia-mérleg⁴⁴

A kompetencia mérleg (*'bilan de compétences'*) eszközét 1986-ban vezették be Franciaországban, és a Munkaügyi Minisztérium hatáskörében létrehoztak 110 Független Kompetencia-Mérő Központot (*Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences – CIBC*). 1991-ben az eszköz igénybevételét individuális jogként foglalták törvénybe: minden munkavállaló, aki 5 év munkatapasztalattal rendelkezik, jogosult a kompetencia mérleg elkészíttetésére, és ehhez a törvény 24 óra időtartamú szabadságot is garantál. (ROY, 2005.)

A francia kompetencia-mérleget a jövőbeni karriertervezéshez, tovább- és átképzések kiválasztásának segítéséhez használják, egyaránt alkalmazzák munkavállaló és álláskereső személyek esetében. (BAJOMI, 2002; TÓT, 2002; KRAICINÉ, 2006.) A 45 év feletti alkalmazottak részére, akik 20 év munkatapasztalattal rendelkeznek, és legalább egy éve dolgoznak egy vállalatnál, 2003 óta kötelező a kompetencia-mérleg készítése Franciaországban. (DENNERY, 2004a, 235.) (25. táblázat)

Mérés-módszertani szempontból a validációtól eltérően nem szummatív, hanem diagnosztikus céllal kerül alkalmazásra a kompetencia-mérleg. „A mérlegkészítés folyamata három szakaszra osztható: egy interjúval kezdődik, ahol motiválják a klienst és ismertetik a mérlegkészítés eljárását, a feltáró szakaszban felméri és elemzi a kliens életútja során megszerzett ismereteket és tapasztalatokat, esetleg személyiségteszteket is alkalmaznak, a harmadik szakaszban a mérlegkészítő szakember a klienssel folytatott párbeszéd során kijelöli a teendőket, azaz egyfajta pálya- és karrier tanácsadást nyújt.” (KRAICINÉ, 2006, 78; LEMOINE, 2009, 36-42.) Az eljárás célja, hogy leltár készüljön a résztvevő meglévő kompetenciáiról, valamint a jövőbeni lehetőségeinek feltárásáról.

⁴¹ A francia kompetencia-mérlegtől eltérően, egészen más értelemben használják a magyar pedagógiában jelenleg a *kompetencia-mérés* fogalmát. A közoktatás területén az Országos kompetenciamérés a tanulók 6., 8. 10. évfolyamos csoportjának teljes körében a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást vizsgálja (<http://www.kompetenciameres.hu>). A felnőttképzés területén a kompetencia-mérés fogalma az elmúlt évtizedben jelent meg hazánkban, nálunk a kompetencia fogalma is újabb keletű, bár számos jelentős kutatás foglalkozott már vele, illetve doktori disszertációk is születtek a témában. (HENCZI, 2008.)

25. számú táblázat: A kompetencia-mérleg funkciója

	A kompetencia-mérleg
Célja	A pályaorientáció és tanácsadás biztosítása, az eljárásban résztvevő számára jövőbeli karrierjének megtervezéséhez, illetve át- vagy továbbképzéséhez segítség nyújtása.
Kik számára?	Az alkalmazásban állók és a munkaerőpiacról ideiglenesen vagy tartósan kiszorulóak részére.
Mit tesz lehetővé?	A szakmai és személyes kulcskompetenciák felmérését, a karrier lehetőségek reális felmérését, az önismeret erősítését. Az értékelés figyelembevételével megkezdhető egy formális tanulási folyamat, egy validációs eljárás, illetve sor kerülhet pályamódosításra is.
Ki dönt?	A kompetencia-mérleg eredményeinek figyelembevételével a résztvevő pályafutásával kapcsolatban, helyes önismereten alapuló, racionális döntést tud hozni. A kompetencia-mérleg elkészítésének nincs az oktatási intézményekhez kötődő operatív következménye.

Forrás: LEMOINE, 2009, DENNERY, 2004a, és BAJOMI, 2002. alapján.

LEMOINE (2009) a kompetencia-mérlegről készült monográfiájában részletesen ismerteti a mérlegkészítő (*le conseiller-bilan*) szerepét (47-55.), valamint az eljárás során alkalmazott interjú és tesztek mérés-módszertani kérdéseit (73-90). A kompetencia-mérleg készítése során háromféle interjút használnak: a *tájékozódási interjút*, a *feltáró interjút* és a *strukturált interjút*⁴⁵. A *feltáró interjú* során a személyes és szakmai életút feltárása a cél: „A módszer lényege abban rejlik, hogy az interjúalany a szakmai tapasztalatai összegzése közben azonosítja a kompetenciáit, képességeit, tudatosítja motivációját, a munkához kötődő értékrendszerét, érdeklődési köreit, és azon elvárásait, amit a munkával szemben támaszt.” (LEMOINE, 2009, 77.) (A feltáró interjú során alkalmazott introspektív módszerre épül fel a teljes validáció módszertana is.) A szóbeli kommunikáció mellett sztenderdizált pszichometria tesztek is alkalmaznak a kompetencia-mérleg készítése során (elsősorban motivációs, képesség-felmérő, és személyiség-teszteket). A tesztek azonban a klasszikus alkalmazásuktól eltérően nem összehasonlítás céljával készülnek, hanem kiegészítő eleme annak a folyamatnak, amely révén „a kedvezményezett felfedezheti személyes kompetenciáit, és tudatosíthatja őket”. (LEMOINE, 2009, 90.)

Az eszköz magyar adaptációjának kísérletére két kutatás keretében is sor került. (KRAICINÉ, 2006; TIBORI, 2007.) Az adaptáció során hátrányos helyzetű régiókban (a barcsi és a zempléni kistérségekben), aluliskolázott felnőtt lakosságból származó célszemélyek meglévő tudásának felmérésére és belőlük képzett csoportok kialakítására alkalmazták. (KRAICINÉ, 2006, 79.)

A kutatók egyetértenek abban, hogy a francia kompetencia-mérleg a validációs eljárási rendszer kiépítéséhez vezető úton egy fontos strukturális előzménynek tekinthető (BAJOMI, 2002; ROY, 2005.), illetve, hogy a két oktatáspolitikai eszköz társadalmi szempontból valójában komplementer szerepet tölt be. (MERLE, 2007, 47.)

⁴⁵ L'entretien d'accueil; l'entretien d'investigation; entretien structuré.

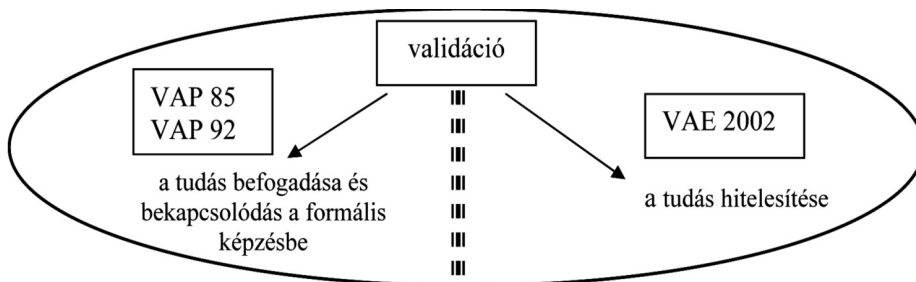
4.1.1.3. A teljes validáció (VAE) eszköze

2002 januárjában született meg az a társadalmi modernizációs törvény (*la loi de la modernisation sociale*⁴⁶), amely lehetővé teszi, hogy a validációs eljáráson keresztül a teljes diploma vagy szakképzettség megszerezhető⁴⁷ legyen oly módon, hogy ahhoz egyetlen klasszikus értelemben vett vizsgamodult sem kell teljesíteni a formális tanulási utakon keresztül. Ezt az újítást teljes nevén az *előzetes tapasztalati tudás elismeréseként* (*Validation des acquis*⁴⁸ de l'expérience – VAE) vezették be.

„Minden egyes aktív állampolgárnak jogában áll elismertetnie a szakmai tapasztalati úton elsajátított tudását, amelyet munkaterületén szerzett, egy diploma vagy szakképzettség formájában, amely szerepel a szektorális ágazatok Nemzeti Munkaiügyi Paritásos Bizottságának listáján (*Commission Paritaire Nationale de l'Emploi*) és felvételre került a Szakmai Képesítések Nemzeti Jegyzékébe (*Répertoire National des Qualifications Professionnelles – RNCP*). Amennyiben az eljárásban érintett személy alkalmazott, joga van a validációs eljáráshoz szabadság igénylésére.” (A 2002. január 17. törvény 133. paragrafusa, 5. bekezdés, a Munka Törvénykönyvének L 900-1. cikkelye)

A validáció 2002. évi szabályozása töréspontot jelentett a validáció funkcionális értelmezésében Franciaországban: Az intézményi szerep alapvetően változik meg az eljárásban résztvevő egyénnel szemben. Míg a VAP 85 és a VAP 92 nevezetű eljárások során az intézmény a „hozott tudás” befogadója volt, és a jelöltek egy bizonyos időtartamra mindenképpen bekerültek a formális képzésbe, a VAE eljárás során az intézmény szerepe a tudás hitelesítésére korlátozódik (9. ábra).

9. számú ábra: Töréspont a validáció funkcionális értelmezésében



Forrás: Saját összeállítás, 2010.

⁴⁶ A 2002. január 17-én hatályba lépett társadalmi modernizációs törvény 133–146. § szabályozza a validációs eljárást.

⁴⁷ Az RNCP-be felvett valamennyi végzettség elérhető így, az ún. „szabályozott szakmák” kivételével. A hét európai szinten is védett szakmán kívül (az Európai Parlament 2005/36. határozata alapján), amelyek az orvos, az ápoló, az állatorvos, a fogorvos, a szülésznő, a gyógyszerész és az építész-mérnök, Franciaországban egyéb szakmák is ide tartoznak. A jogi szakmák egy része (ügyvéd, jegyző, bíró stb), gyógyászati foglalkozások (ortopédus, pedikűrös, optikus, stb.), a kulturális terület szakmáinak egy része (oktató, tanár, idegenvezető, stb.), valamint néhány műszaki-technikai foglalkozás (földmérő, hajóskapitány, stb.). (CEDEFOP, 2008, 56.) A szabályozott szakmák teljes listája megtalálható: http://www.ciep.fr/enic-naricfr/prof_a.php

⁴⁸ A szóösszetételnek legérdekesebb tagja nyelvtanilag a *‘acquis’* kifejezés, amely az *‘acquérir’* (‘megszerezni, megkapni, megtanulni, elsajátítani’) igének a múlt idejű melléknévi igeneve. Az *‘acquis’* szó jelentése ezért egyszerre utal a tapasztalattól megszerzett tudásra, és a tapasztalati úton elsajátított tanulási eredményekre.

BAJOMI (2002, 117.) és LABRUYERE-PADDEU (2004) felhívják arra a figyelmet, hogy a francia rendszernek korábban is sajátossága volt a képzés és vizsgáztatás funkciójának a szétválasztása, és gyakran a képzőintézménytől független mérő-központokban történik a tudás megfelelő szintjének mérése a formális tanulási folyamat végén is. (Ez elsősorban a középszintű képesítésekre jellemző.) Ennek hagyományára épül lényegében a validációs eljárás, amely során a képzők egy része a független vizsgaközpont szerepét tölti be, azzal a feltétellel, hogy erre a feladatra akkreditációval rendelkezik.

A VAE eljárás (26. táblázat) során további változás, hogy a munkatapasztalat időtartama a korábbi 5 évről 3 évre csökken, és a figyelembe vehető tapasztalatok jellege is kiszélesedik. (Míg az 1992-es reform elsősorban a szakmai ('*professionnelle*') tevékenység végzése közben megszerzett tapasztalatok beszámítására fókuszál, a VAE elvileg lehetővé teszi az önkéntes ('*bénévole*') vagy a nem fizetésért végzett ('*non salariée*') tevékenységből szerzett egyéb tapasztalatok beszámítását is.)

26. számú táblázat: A teljes validáció (VAE) eszközeinek funkciója

A teljes validáció (VAE) funkciója	
Célja	A jelölt mentesítése egy adott végzettség formális úton történő tanulása alól, annak vizsgálata, hogy a jelölt rendelkezik-e a végzettségnek megfelelően előírt kompetenciákkal.
Kik számára?	A jelöltnek igazolnia kell legalább 3 éves tevékenységet, a végzettséghez kapcsolódó oktatási területnek megfelelően, amely egyaránt származhat alkalmazotti vagy önkéntes munkavégzés területéről.
Mit tesz lehetővé?	A munkatapasztalatnak megfelelő végzettség megszerzését, a tapasztalati tudás intézményesítési eljárásán keresztül. A vizsgálat eredménye lehet teljes vagy részleges elismerés, illetve a jelölt kérelmének elutasítása.
Ki dönt?	Egy vizsgabizottság, amelyben egyaránt szerepelnek gyakorlati szakemberek és az adott szakterület oktatói.

Forrás: CHARRAUD, 2010. és HAWLEY, 2007. alapján.

4.1.2. A validáció bevezetésének oktatáspolitikai és társadalmi konszenzusa

A munkatapasztalatokat elismerő képesítési rendszer fejlesztése során a társadalmi partnerek bevonásával több alternatív út lehetősége is elemezésre került Franciaországban. Michel de VIRVILLE (1995) által javasolt megoldás az lett volna, hogy a formális oktatási rendszeren belül a párhuzamos képesítések egy önálló csoportját hozzák létre a validáció útján megszerzhető végzettségek számára, aminél az angol *National Vocational Qualification* (NVQs) rendszerét veszik mintául. (MERLE⁴⁹, 2007, 48-53.) Ez azonban két okból sem bizonyult a megfelelő iránynak: Egyrészt a társadalmi partnerek nem mutattak hajlandóságot egy ilyen rendszer kiépítésében, mivel a szakszervezetek számára a végzettségek fennálló rendszere jelentette a kialakult status quo fenntartásának biztosítékát, a munkáltatói oldal pedig csak a vállalati környezetben

⁴⁹ Vincent MERLE professzor (2007), a *CNAM Management, Compétences et Validation des Acquis Intézetének igazgatója*, aki maga is szereplője volt a VAE törvényi előkészítésének, az IRES szakfolyóiratban foglalja össze a társadalmi és politikai konszenzus kialakulásának fő lépéseit.

megszerzett kompetenciákat ismerte el igazán. Másrészt a hagyományos francia oktatási rendszerben megszerezhető képesítések mellett egy párhuzamos validációra alapuló képesítési alrendszer jóval alacsonyabb presztízsű lett volna.

Az 1990-es évek végén továbbra is az oktatáspolitikai diskurzus tárgya maradt azonban, hogy végre kell hajtani olyan fejlesztéseket, amelyek révén elkerülhető, hogy a fiatalokban megszerzett végzettség véglegesen determinálja a szakmai életutakat, valamint megfelelő és azonos értékű elismerésben legyenek részesíthetők a képzési rendszerben és a tapasztalati úton megszerzett ismeretek. Nicole PÉRY államtitkár vezetésével folytatódott a fejlesztés (PÉRY-jelentés, 1999.): a társadalom tudástökéjének az elismerésére a VAP '92 eszköz hatáskörének a kiszélesítése került előtérbe. A Társadalmi Modernizációs törvény vitájakor a képesítési keretrendszer létrehozása azonban nagyobb vitát kavart, mint a validáció eszköze. (MERLE, 2007, 55.)⁵⁰

A törvénymódosítás háttérében az alábbi meghatározó társadalmi okok állnak (DUMONT-LE DOUARON, 2006, 37-38.):

- a lakosság 30%-ának nincs végzettsége, de megfelelően képzett egy munkakör betöltésére;
- a munka melletti továbbképzés rendszerint rövid időtartamú, és nem jár újabb végzettség megszerzésével;
- a munka melletti továbbképzéseken a hivatali alkalmazottak 70%-a, míg a fizikai munkások 80%-a nem jut rendszeres képzéshez⁵¹;
- a munkavállalók egy része nem kíván visszatérni az „iskolapadba”, ugyanakkor gyakorlatban alkalmazható tudással, szakmai tapasztalatokkal rendelkezik;
- olyan hátrányos célcsoportokat is szükséges bevonni a felnőttképzésbe, mint az alacsony végzettségű munkavállalók csoportja.

Ezeket a problémákat és egyenlőtlenségeket a szakképzés-felnőttképzés klasszikus eszközeivel már nem lehetett orvosolni. A formális tanulásban a 25-64 év közötti francia felnőtt lakosság európai szinten is alacsony arányban vesz részt (1,7% az Eurostat 2007. évi AES felmérése alapján. Lásd bővebben a 3.3. fejezetet). Ezzel szemben a nem formális tanulás az aktív népesség 35%-át érinti, és ezen széles társadalmi csoport joggal várhatja munkahelyi tanulási eredményeinek hivatalos elismerését. (Franciaországban a nemzeti szinten számon tartott szakmai képesítések is formális végzettségnek számítanak.)

Ugyanakkor ez az alacsony felnőttkori képzettségi arány bizonyos társadalmi csoportokat különösen hátrányosan érint: *„egy középkorú, végzettséggel nem rendelkező női munkavállalónak, aki egy 10 főnél kevesebb dolgozót foglalkoztató mikro-vállalatnál*

⁵⁰ Az érdekellett elsősorban presztízskérdésekből adódott: az új keretrendszerben ugyanis egymás mellé kerültek – ráadásul azonos „szintű címkével” – az Oktatási Minisztérium képesítései – amelyet korábban többre értékelték – a magán képző intézményekével és a kamarákéval. A második világháború után fokozatosan gyengült a francia OM hegemoniája: 1943-tól kizárólag az oktatási tárca állíthatott ki végzettségeket, a képzési rendszer többi szereplője csupán záróvizsga-bizonyítványt adhatott ki. 1971-től a helyzet megváltozott, de bevezették, hogy az OM ismerje el egyenértékűnek („homologisation”) más képesítési hatóságok végzettségeit, így továbbra is az oktatási tárca volt a képzeletbeli etalon birtokosa. Az RNCP létrehozásával végleg megingott ez a monopól helyzet, a képesítéseket ugyanis egy viszonylag független szervezet, a CNCP akkreditálja.

⁵¹ Ennek a kérdésnek az oktatásszociológiai oldalát számos tanulmány tárgyalja, mint LAMBERT-PÉREZ (2002). A felnőttképzés strukturális válasza a problémára az individualizáció irányába történő elmozdulás. (GUYOT-MAINGUET, 2003.)

dolgozik, 25-ször kisebb az esélye, hogy továbbképzésben vegyen részt, mint egy minősített végzettséggel rendelkező, nagyvállalatnál dolgozó fiatal férfinak.” (GOURMELEN, 2006, 35.)

A francia társadalmat jól jellemzi Pierre BOURDIEU szociológus, aki az oktatási rendszerben a társadalmi egyenlőtlenség újratermelésének fő forrását látta. „Egy tehetségtelen, ugyanakkor iskolázottsággal felvértezett ember, és egy alapos, de tanulatlan szakember között akkora lesz egész életükben a különbség, mint a korabeli nemesember és zsellére között.” (BOURDIEU, 1985. 32.) A teljes validáció gondolata forradalmi eszmének számít, mivel „az alapképzettségek röghöz kötő hegemoniája” ellen (*la tyrannie du diplôme initial*) kínál egy teljesítményre és kompetenciákra alapuló alternatív utat.

Összegezve a validációs eljárás franciaországi bevezetésének⁵² három legfőbb általános társadalmi és oktatáspolitikai célját, a következő pontokat érdemes kiemelni:

- mennyiségileg növelni, minőség tekintetében pedig javítani az aktív munkavállalók végzettségi szintjét;
- létrehozni a szakmai mobilitás esélyét az alulképzett csoportok számára is;
- a munkahelyek megőrzése tekintetében biztonságosabbá tenni az életpályán átívelő szakmai karrierutakat.

A validációs eljárás kialakítása hosszú távú stratégiai döntés eredménye, ugyanis egyrészt valóban szélesebb rétegeket fog bevonni a felnőttek képzésbe, másrészt közép- és hosszú távon a képzési kínálatot is gyökeresen át fogja alakítani, még ha ebben bizonyos képzőintézmények pillanatnyilag ellenérdekeltek is. Az iskolarendszerű szakképzettséget adó végzettség tradicionálisan a fiatalok formális tanulási periódust zárja le. A *nem formális és az informális tudás elismertetése a validációs eljárás szolgálatára Franciaországban*, amelyet *eredendően a felnőttek számára alakítottak ki, egy „alternatív eséllyé”* válhat azok számára, akik nem tudnak, vagy nem akarnak bekapcsolódni a formális oktatásba.

4.1.3. A francia modell procedurális lépései

A franciaországi validációs modell (VAE) állami szinten szabályozott, a képesítési joggal rendelkező szervezetek azonban bizonyos tekintetben maguk határozhatják meg a procedurális lépések bizonyos elemeit (CHARRAUD, 2010, 4; BONAÏTI, 2008b, 3.). Az utóbbi időszakban, köszönhetően részben a folyamatos kutatásoknak és a rendszeres időközönként megjelenő szakpolitikai elemzéseknek (IGAS jelentés, 2005; BENHAMOU jelentés, 2005; BESSON jelentés, 2008; MERLE jelentés, 2009.), erősen sztenderdizálódott a rendszer⁵³. (BONAÏTI, 2008b, 7.)

⁵² A politika képviselői között kivételesen egyetértés alakult ki a validáció fontosságának felismerése és szükségessége kapcsán: Bár Lionel JOSPIN baloldali kormányának egyik utolsó törvényeként született meg, a következő jobboldali kormány fenntartások nélkül vezette be alkalmazását, és fokozatosan nyomon követte a rendszer fejlődését. Ez a politikai egyetértés LAMY szerint (2007, 441.) az „egyenlőség” elvének politikai megkérdőjelezhetetlenségében gyökerezik, amit a validációs rendszer tulajdonképpen szolgálni hivatott: „Valóban, ki merne politikusaink közül – bármely táborból is szót emelni egy olyan intézkedés ellen, amelynek célja, hogy harcoljon a végzettségek és diplomák egyenlőten elosztása ellen a munkaerőpiacon?”

⁵³ A Munkaügyi Minisztérium eljárásrendje például jelentősen eltért a többi képesítési hatóságtól, a szervezet ugyanis 2006-ig a szimuláción alapuló kompetencia-vizsgálatot helyezte előtérbe. A validációs minisztériumközi bizottság tevékenységének a hatására ők is bevezették a portfólió alapú értékelést.

BESSON (2008) alapján intézményi szempontból jól megragadható a francia validáció öt lépcsős procedurális szerkezete. Az eljárás al lépései a következők (10. ábra):

10. ábra: A validációs eljárás procedurális lépései

1. Tájékoztatás	2. Tanácsadás	3. Megfelelőségi vizsgálat	4. Mentorálás	5. Értékelés
--------------------	------------------	----------------------------------	------------------	-----------------

Forrás: BESSON, 2008, 43.

1. **Tájékoztatás:** a tájékoztatás elsődleges célja, hogy felhívja a figyelmet a validáció eszközére és annak működésére. Ez történhet weblapokon valamint személyesen, különböző intézményekben: leggyakrabban közvetlen erre a célra létrehozott ügyfélszolgálatokon, ún. Validációs Információs Pontokon keresztül (*Points-relais-conseils* VAE), illetve maguknál a képzésszolgáltatóknál. (CHARRAUD, 2010, 9-11.)

2. **Tanácsadás:** A csoportos formában zajló tanácsadó-tájékoztató napok (*Info-conseil*), valamint az ezt követő esetleges egyéni tanácsadás (*entretien individuel*) fő feladata, hogy a validációs eljárás céljával kitűzött végzettség kiválasztását segítse. A tanácsadó feladatot ellátó munkatársak információkkal segítik a jelöltet döntésében, amely meghatározó az eljárás sikeressége szempontjából.

3. **Megfelelőségi vizsgálat (*recevabilité*):** A regisztrációs dosszié (*Livret 1.*) elkészítése és benyújtása, és a jelölt tapasztalatainak formai összevetése a szakterület általános elvárásaival. Itt szükséges annak hivatalos bizonyítása, hogy a jelölt a területen 3 év alkalmazotti vagy önkéntes munkatapasztalattal rendelkezik. Ez a jelölteknek előszűrésére és adminisztratív szelekciójára szolgál.

4. **Mentorálás (*accompagnement*):** A tanácsadás egy speciális formája a validáció során, ami egy képzőintézményben, egy vizsgaközpontban, vagy munkahelyi keretek között valósul meg. A mentorálás célja, hogy segítsen az introspekción alapuló szakmai portfólió elkészítésében (*Livret 2.*), valamint a jelöltek felkészülésében a vizsgabizottság előtti szóbeli fordulóra. A mentor közvetlen és rendszeres kapcsolatban áll a jelöltekkel, és a szakmai-módszertani támogatás mellett, operatív módon is segíti munkájukat, részfeladatok és határidők kitűzésével, ellenőrzésével (JACQUES, 168). A szolgáltatás egységesítése és a mentorálás funkció tisztább körvonalazása érdekében minisztériumok közötti megegyezés született annak tartalmáról (*Charte des services de l'état pour l'accompagnement des candidats*⁵⁴). A mentorálás igénybevétele a résztvevők számára nem kötelező, a kutatások tanúsága szerint azonban fontos tényezője a sikernek. (JACQUES, 2009; BONAITI, 2008.)

5. **Értékelés:** Az értékelés a záróvizsga-bizottság feladata. A törvény rendelkezik róla, hogy milyen arányban kell tanároknak és a szakmában dolgozó szakértőknek szerepelni egy záróvizsga-bizottságban. A bizottság döntése lehet a *teljes képesítés megítélése, részleges validáció*, azon modulok megjelölésével, amelyek teljesítéséhez további tapasztalatok gyűjtése vagy formális képzés szükséges, valamint a *jelölt igénylésének elutasítása*.

⁵⁴ http://www.vae.gouv.fr/_pdf/CHARTE_ACOMPAGNEMENT_VAE_GROUPE.PDF

A tájékoztatás és tanácsadás lépéseit más felosztások, mint KOGUT-KUBIAK és MORIN egy szintre helyezik: valójában a gyakorlatban valóban nehéz pontosan elhatárolni a két folyamatot.

Bernard GOURMELEN, aki a validációs eljárást a jelölt reflexív tevékenységének tükrében elemzi, operacionalizált lépésekre bontja az eljárást (27. táblázat).

27. számú táblázat: A validációs eljárás főbb lépései a jelölt szemszögéből

A validációs eljárás főbb lépései	A jelölt fő feladatai az adott időszakban
1) A tapasztalatok összegyűjtése	Összeállítani a validációs eljárásra történő jelentkezés előzetes bírálatához szükséges dokumentumokat, kiválasztani az elérendő végzettséget (<i>dossier de recevabilité</i>)
2) A validációs eljárás megindítása	Megindítani a validációs eljárást egy meghatározott végzettség megszerzése céljából, első konzultáció a mentorral, az eljárás időbeosztásának és finanszírozásának megtervezése
3) A munkavégzési gyakorlat elemzésének első fázisa	Összevetni a mindennapi munkavégzés gyakorlatát a munkaköri leírással és a szóbeli normákkal
4) A munkavégzési gyakorlat elemzése a referenciadokumentumokhoz viszonyítva	Elhelyezni a munkavégzési gyakorlatot a központi munkaköri leírásoknak, a kompetencia- és feladatprofilnak megfelelően. Meghatározni azokat a munkafeladatokat, amelyek a gyakorlatban nem merültek fel, illetve amelyek rutinszerűen rögzültek, feltárni a kompetenciaprofil alapján a hiányokat és a fejlődési irányokat
5) Felkészülés a gyakorlati vizsgarészre	Kidolgozni a gyakorlati feladatok megoldásának modelljét, mind a munkahelyi gyakorlat alapján rutinszerűen rögzült, mind a kevésbé ismert munkafeladatok esetében, figyelembe véve a központi munkaköri leírásoknak (REAC) a munkafeladatokra és a kompetenciákra vonatkozó előírásait
6) Az értékelési rendszer megismerése	Megismerkedni az értékelési rendszer kritériumaival, ha lehetséges, felkeresni a gyakorlati vizsgarész helyszínét „terepszemle” céljából
7) Gyakorlati vizsgarész munkahelyi környezetben	Megmértetni egy munkahelyi feladat elvégzése közben, a munka típusától függően tantermi, gyakorlóhelyi, avagy tényleges munkahelyi környezetben
8) A gyakorlati vizsga eredményének elemzése	Elemezni a gyakorlati vizsgarész értékelését, feldolgozni az értékelők útmutatásait, esetleges kifogásait – megoldási javaslatokat keresve
9) Részvétel a záróvizsgán	Záró vizsgabeszélgetés a bizottság előtt, a portfólió bemutatása
10) A vizsgabeszélgetés eredményének elemzése	Feldolgozni a záróvizsga értékelését, és az eredményeket, szükség esetén hibákat elemezni
11) A validációs eljárás lezárása	A végzettség teljes vagy részleges megszerzése vagy elutasítása

Forrás: GOURMELEN, 2006, 292-302.

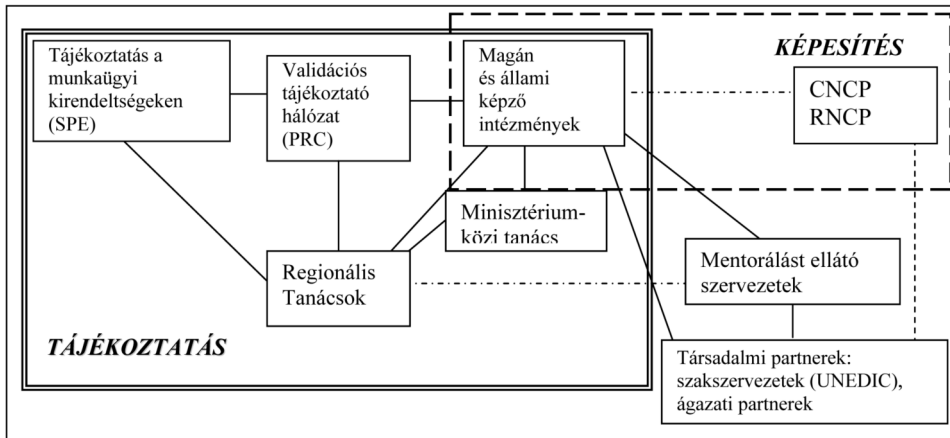
BESSION és GOURMELEN strukturált rendszerleírásai alapján láthatóak a főbb különbségek a validáció általános modellje (TÓT, 2010. Lásd 2.9. fejezet) és egy gyakorlatban működő rendszer modellje között.

4.1.4. A validáció intézményi beágyazottsága

A validáció Franciaországban nem csupán a képzők „magánügye”, hanem egy olyan fokozatos fejlesztés alatt álló rendszer, amelyben számos szereplő vesz részt. BESSION (2008), ASTIER (2004a) és CHARRAUD (2010) modelljei alapján az alábbi fejezetben az új felnőttképzési eszköz viszonyrendszerét próbáljuk meg bemutatni. A validáció alapvető intézményi beágyazottságát a **11. ábra** szemlélteti.

A strukturális intézményközi viszonyok csoportosításához az első segítséget számunkra a *tájékoztatói* és a *képesítési funkció* szétválasztása biztosítja, amelyet az intézmények a validációs eljárás során ellátnak.

11. számú ábra A validáció intézményközi beágyazottsága



Forrás: BESSON, 2008, 37.

A *képesítési jog* a képzőintézményhez (illetve a képesítési hatósághoz kötődik), akinek regisztrálnia kell a Képesítések Országos Rendszerébe (RNCP) a validációs eljárás alapját képező végzettséget.

A validációs eljárással kapcsolatos *tájékoztató* a képzőintézmények mellett megvalósulhat a munkaügyi kirendeltségeken, valamint speciálisan a validáció promóciójának a céljával létrehozott tájékoztató központokban (PRC: *Points-Relais-Conseil*). Mivel 2006 óta a régiók felelnek a tájékoztató sikerességéért, ezért ez a funkció a Regionális Tanácsok ellenőrzése alatt áll. A validációs rendszer fejlesztését és sztenderdizálását feladatuk kapó minisztérium-közi tanács szintén 2006-ban jött létre, többek között a mentorálás minőségi kartája, a regisztrációs dosszié formanyomtatvány elkészítése, valamint a nemzeti validációs portál létrehozása tartozik tevékenységi körébe.

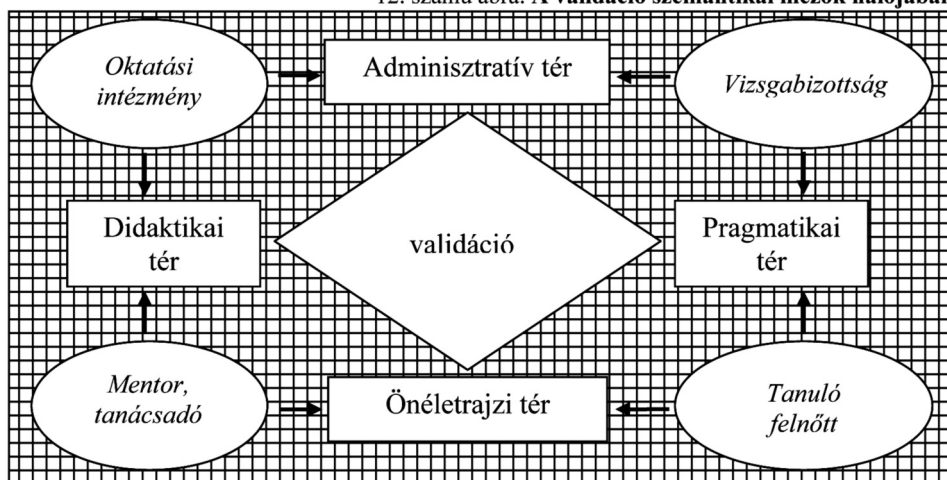
A mentorálási tevékenységet ellátó szervezetek a validáció tekintetében egy kiegészítő szolgáltatást nyújtanak a felkészülés segítése érdekében, tevékenységüket a képesítési joggal rendelkező szervezetekkel együttműködve végzik. A regionális tanácsok a mentorálási költségek egy részét állami forrásokból fedezik.

A társadalmi partnerek szerepe a validáció kapcsán egyrészt nyilvánvalóan új típusú, szektoriális meg egyezéson alapuló képesítések létrehozásán keresztül, illetve a szakszervezetek átvállalhatják bizonyos esetekben a mentorálás költségeit, ágazati szinten hozzájárulva a munkanélküliség elleni küzdelemhez.

Anélkül, hogy célunk és feladatunk lenne a jelen elemzés keretein belül a fenti szerepmegosztás részleteit feltárni, jól látható, hogy a validáció egyes feladatainak ellátása az intézményközi együttműködések viszonylatában is megjelenik. A rendszer érdeme, hogy az intézményi szereplők (kormányzat, régiók, munkaügyi hivatalok, szakszervezetek, képzők) ösztársadalmi szinten bevonásra kerülnek az eszköz működése kapcsán.

A validációs eljárás episztemológiai pozicionálását a különböző szemantikai síkok határán Philippe ASTIER végezte el (12. ábra). Az eljárás során alapvetően négy szemantikai mező vonzáskörzetében zajlanak a folyamatok: A *didaktikai tér*ben a tapasztalat úgy fogható fel, „mint az ismeretek és készségek fejlesztésének, kialakításának útja” – az egyénnek a megszerzett tudáshoz való viszonya kerül vizsgálat és elemzés alá. A *pragmatikai mező* ennek ellenpólusa, ahol az egyénnek „különböző környezetekben végrehajtott cselekvése” elsősorban a hatékonyságnak, az etikai érzéknek és a szakterület sajátosságainak vannak alávetve. A tapasztalat ebben a mezőben az „örökké változó helyzetekhez történő alkalmazkodásnak az önmagunkra gyakorolt hatásaként” határozható meg. A harmadik mező az *adminisztratív tér* szintje, amely jelen esetben egy közérdeket szolgáló intézményt, valamint az ehhez kapcsolódó összes feladatot is jelöli, szorosan kapcsolódik a didaktikai mezőhöz, és a pragmatikaihoz is – szakterületi meghatározottságából kifolyólag. Az adminisztratív térben születnek azok a „szabályok, amelyek az egyén cselekvését speciális kontextusban szabályozzák”. (Lényegében a jelen fejezet ennek a struktúráját vázolja fel a francia rendszerben.) Az ismertetett három szemantikai mező meghatározza az alapképzés, valamint a tanfolyami felnőttképzés episztemológiai kereteit egyaránt.

12. számú ábra: A validáció szemantikai mezők hálójában



Forrás: ASTIER, 2004a, 35-36.

A negyedik szemantikai mező – az *önéletrajzi tér világa*, amelyben az egyének introspekción alapuló visszatekintő elemzése a validáció eszköze révén „intézményesül”. A felelevenített „tapasztalatok” elválaszthatatlanul kötődnek a személyes élettörténethez, az ezek alapján létrejött mentális reprezentációkhoz, és azok verbális megfogalmazásához. A személyes élettörténet keretet ad a tapasztalatoknak, és egy viszonyrendszerbe helyezi őket. Ez a mező az adminisztratív tér ellenpólusát képezi a validáció során: hiszen az élettörténet sajátos, egyedi eseményeit az adminisztratív módon megalkotott általános és személytelen referencia-dokumentumok leírásával kell összevetni. Ennek didaktikai nehézségeire a következő fejezetekben fogunk bővebben kitérni.

ASTIER modelljének erőssége, hogy a validációt meghatározó szemantikai terek körül viszonyrendszerbe helyezhetőek az eljárás főbb szereplői: az *oktatási intézmény* a didaktikai és adminisztratív terek metszéspontján, a *vizsgabizottság* a pragmatikai és adminisztratív terek határán, a *validációs mentor*⁵⁵, a didaktikai és az önéletrajzi terek átmeneténél, valamint a validációban résztvevő *tanuló felnőtt*, aki legmarkánsabban az önéletrajzi és pragmatikai terek határmezsgyéjéről lép be a folyamatba.

CHARRAUD (28. táblázat) az eljárás elemei és annak kialakítása, ill. az egyes szereplők felelősségi körének megoszlása alapján komplex struktúrába foglalja a validáció több-dimenziós jellegét. A feladatkörök elhatárolása terén elmondható, hogy a nemzeti szintre a szabályozás, a fejlesztés és a minőségbiztosítási rendszer kialakítása tartoznak, regionális szinten a tájékoztatási és tanácsadási funkció jelenik meg, azonban az eljárás lefolytatásáért mindig a lokális, helyi aktorok a felelősek, a szubszidiaritás elvének megfelelően.

28. számú táblázat: Intézményi szerepek és felelősségi körök a francia validációs rendszerben

A validációs eljárási rendszer elemei	Felelősségi szint	Közreműködők és szereplők
Alapelvek és jogszabályi háttér	Nemzeti	Társadalmi partnerek és a Munkaügyi Minisztérium (ami jelenleg az Élethosszig Tartó Tanulás irányítója Franciaországban) a társadalmi párbeszédet keresztül, amely a jogszabályok elfogadását megelőzi.
A minőségbiztosítási sztenderdek kialakítása, és a validáció procedurális lépéseinek kialakítása Az akkreditált validációs vizsgaközpontok kijelölése	Nemzeti	Felelős szervek (Minisztériumok) meghatározzák a saját szabályait és értékelési eljárásait, a hozzájuk tartozó szervezetek igényeinek, valamint a minőségbiztosítási követelményeknek megfelelően, és ezeket publikálják, illetve hivatalos formában hozzáférhetővé teszik.
Tájékoztatás és tanácsadás	Regionális Helyi (lokális)	A regionális tanács felügyelete alatt, különböző szereplők együttműködésében: - a minisztériumok helyi vagy regionális képviseletei, amelyek képesítést kibocsátó hatáskörrel rendelkeznek (Akadémiák az oktatásügy esetében, regionális képviseletek egyéb esetekben) - munkaügyi szervezetek - társadalmi partnerek (szektoriális képzések esetében) - a munkavállalókat képviselő társadalmi partnerek
A validációs eljárás megvalósítása a gyakorlatban (az igények rögzítése, a bizottság tagjainak kiválasztása, adminisztráció)	Nemzeti, regionális vagy helyi	A képző szervezet képviselői vagy delegáltjai
Végzettség kiállítása	Nemzeti, regionális vagy helyi	A minisztériumok képviselői (az értékelő-bizottság döntését követően)
Nyomonkövetés, különösen, hogyha a végzettségnek csak egy részét (bizonyos moduljait) ítélte oda a bizottság a validációs eljárás során.	Regionális vagy helyi	Tájékoztató és tanácsadó hivatalok (a jelölt segítése, hogy megtalálja a módját a hiányzó készségek és kompetenciák megszerzésének, amelyek a teljes képesítés megszerzéséhez szükségesek). Vállalatok, hogyha a validációs eljárást egy cégen belül szervezték meg a munkavállalók számára.
Statisztikai adatok gyűjtése	Nemzeti	Minden végzettséget kiállító minisztérium

Forrás: CHARRAUD, 2010, 4-5.

⁵⁵ Módszertani szempontból korai előzményét érhetjük tetten a mentorálásnak Platón filozófiai dialógusaiban, ahol Szókratész az ún. bábáskodás vagy kérdve-kifejtés módszerével vezeti rá tanítványát az „igazságra”. Különösen érdekesen jelenik meg *Menón* dialógusában, ahol Szókratész egy tanulatlan rabszolgának fedi fel – talán nem mentesen szillogizmusoktól –, hogy bár sosem tanult geometriát, annak tudása implicit módon ott szunnyad benne: „tudja, bár nincs tudatában, hogy tudja”. (LAMY, 2007, 446.)

Bár CHARRAUD (2010) összesítése nem teljes – a tájékoztatási és tanácsadási funkcióban ugyanis BESSON (2008) alapján láthattuk, hogy egyéb szereplők is részt vesznek, mint a képzők és a Validációs Tájékoztató Hálózat (PRC) központjai – jól vázolja fel a szubszidiaritás elvén építkező francia validációs rendszer alapvető vertikális metszetét. A jelen kutatásban ennél mélyebben nem tudunk foglalkozni a rendszer strukturális felépítésével, és intézményi beágyazottságával, azonban egy tényleges implementáció esetén fontos támpontot nyújthat a kérdés további vizsgálata a szakemberek számára.

4.1.5. A validációs rendszer fő statisztikai mutatói

A francia validációs rendszer egyedülállóan áttekinthető és tevékenységről statisztikailag is értelmezhető adatokat szolgáltat az oktatás-kutatás és fejlesztés számára. Rendkívül tanulságos röviden elemeznünk, hogyan alakult a validációs eljárás bevezetése a résztvevői számok tükrében az elmúlt évtized során. A sztenderdizált adatgyűjtési módszerek hiánya – a különböző minisztériumok önálló módszerekkel dolgoznak – sokáig akadályozta a területen a kutatást, illetve az egyes képesítési hatóságok statisztikáinak összevetése módszertanilag problematikus a legújabb időkig. (RECOTILLET-WERQUIN, 2009.)

Franciaországban a DARES Intézet és a CÉREQ Kutatóközpont a minisztériumok által megküldött primér információkat felhasználva készítik szekunder adatbázisaikat. A kutatások, amelyek elemzéseikben statisztikai adatokra hivatkoznak a validáció kapcsán, a fenti két intézmény adatbázisait használják. (Többek között CHARRAUD, 2010; HAWLEY, 2007; LA BRUYERE 2006. valamint 2007; KOGUT-KUBIAK és MORIN, 2006; BONAITI 2008a és 2008b; BESSON 2008; DUMONT, 2006; RECOTILLET, 2009.) Jelen kutatásban LA BRUYERE és BONAITI által publikált adatokra fogunk hivatkozni. LA BRUYERE (2007) elemzésének értéke abban rejlik, hogy történeti vetületben összehasonlíthatóvá teszi a validáció három különböző funkciójának, mint önálló eszköznek az elterjedtségét (VAP 85, VAP 92, VAE). BONAITI (2008) kutatásai pedig egy jól meghatározott, és a validációs eszköz szempontjából jelentős populáció több szempontú, reprezentatív elemzését adják.

A validáció jogelődjének számító, 1934-ben létrehozott, és a CNAM által szervezett mérnökképzés keretében évente néhány száz kérelem alapján 100-150 végzettséget állítanak ki. (LABRUYERE, 2007, 43.)

A VAP 85 eszköz iránti igény –amelynek célja a felvételi biztosítása az felsőoktatási szektorban – a „Bolognai folyamat” és az akadémiai kapuk kitérítésével párhuzamosan folyamatosan növekedett az elmúlt évtized során. Ezzel szemben az egyes modulok elismertetése iránti érdeklődés (VAP 92) viszonylag szerény méreteket öltött: Az 1995-ben elvégzett 900 felmérésről 2000-re a validációs dossziék száma 4600-ra nőtt (LABRUYERE, 2002, 1.), amelynek megközelítőleg a felét a CNAM intézményében regisztrálták.

A validációra jelentkezők száma a 29. táblázatban látható arányban oszlott meg az egyes eljárások között 2003 során. A felsőoktatási felvétel iránt (VAP 85) tovább nőtt az érdeklődés. A validáció VAE eszköze iránti igény pedig összességében meghaladta a 24 ezer főt. (Az új validációs eszköz magába olvasztotta a korábbi moduláris elismerés VAP 92 rendszer funkcióit a „részleges elismerés” kategóriában, amit az eljárás megin-

dításánál is lehet kérelmezni, illetve lehet a teljes elismerési igényű vizsgálatnak is részleges eredménye.) Ez óriási növekedésnek számít a korábban regisztrált adatokkal szemben. Az új funkció ugyanis nem hordozza magában tovább azokat az érdekelleteket, amelyek a VAP 92 kapcsán a képző és a képzésben résztvevők között létrejöttek. (Ennek részleteire bővebben ki fogunk térni a magyar helyzet elemzése kapcsán, ahol strukturális tekintetben a fejlesztés a VAP 92 szintjén tart.)

29. számú táblázat: A jelöltek arányának megoszlása az egyes funkciók között 2003-ban

	Létszám	Arány (%-ban megadva)			
		Nők	30 évnél fiatalabbak	45 évnél idősebbek	Állás-keresők
VAE Oktatási Minisztérium	14374	60	14	19	23
VAE Felsőoktatás	3919	53	13	21	17
VAE Munkaügyi Minisztérium	5486	87	23	>13	n.a.
VAP 85	19960	42	32	12	23

Forrás: LABRUYERE, 2006, 190.

A 29. táblázatról leolvasható az is, hogy az új eszközt többségében nők veszik igénybe, átlagosan 30 és 45 év között, akiknek megközelítőleg 1/5 része álláskereső. Ez a tényező viszonylag állandónak tekinthető (a nők magas részvétele az eljárásban, illetve az álláskeresők intenzív jelenléte), és más évekből származó adatok is igazolják: 2004-ben a nők részvételi aránya 70% volt, a munkakeresőké pedig 30%-os. (DUMONT, 2006, 46; HAWLEY, 2007, 11.) Az életkor tekintetében azonban eltérést tapasztalunk a Munkaügyi Minisztérium alá tartozó képzések esetében, ott ugyanis az átlagos életkor a 2005-ös vizsgálat során lényegesen magasabb volt: a jelöltek kétharmada átlépte a 40. életévét, és 20%-uk 50 évesnél idősebb volt. (BONAITI, 2008b, 2.) A korosztályi határok tehát erősebben függnak a képesítési hatóságoktól, valamint a képzési típusoktól.

Ezen részvételi arányokat tekintve megállapítható, hogy a validációs eljárás kiterjesztése a teljes képesítésekre elérte társadalmi célját, és sikeresen von be olyan új célcsoportokat a képzési rendszerbe, amelyek korábban a formális képzésektől fokozottabban el voltak zárva.

A validációs eljárás ugyanakkor mennyiségileg nem teljesítette az oktatáspolitikai részéről az eszköz számára kitűzött előzetes „mértékhelyeket”. A francia képzési rendszerben évente nagyságrendileg 1,5 millió képesítés megszerzésére kerül sor, amelyek közül megközelítőleg 300 ezer származik felnőttképzés területéről. Ezen belül a validációs eljárás évente 30 ezer fős populációt érint. (HAWLEY, 2007, 10; BESSON, 2008, 11.)

A képesítést szerző teljes populációhoz viszonyítva tehát viszonylag alacsonynak mondható a validációban való részvétel, ami jelenleg nem éri el a potenciális lehetőségeket. Az eredeti becslések szerint a teljes társadalomra kivetítve 6 millió aktív állampolgár lett volna érintett a validáció lehetőségében. (BESSON, 2008, 6.) Közülük évente 200 ezer fő tájékozódik az eljárásról, és 2006-ban 75 ezer fő adott be regisztrációs dossziét, közülük pedig 59 ezer jelölt jutott túl sikeresen a megfelelési vizsgálaton. 2006-ban összesen 48 ezer fő vett részt validációs záróvizsgán és mindössze 26 ezer fő szerzett ennek

eredményeként teljes képesítést. Megállapítható, hogy a lemorzsolódás, illetve az eljárás során alkalmazott szelekciós mechanizmusok elég erősen működnek a francia rendszerben, és társadalmi szinten „beépített korlátként”⁵⁶ szolgálnak. Ez ellensúlyozza a francia rendszer látszólagos nyitottságát, és lehetővé teszi, hogy egy demokratikus alapelveken alkalmazott eszköz működtetése mellett is megmaradjon egy viszonylag erős társadalmi bizalom az oktatási rendszer egésze iránt.

A szelekciós mechanizmus tudatos eleme a rendszernek, célja, hogy mindenkinek individualizált módon a legmegfelelőbb „intézményes” tanulási és képesítési utat válasszák ki. A *Validációs Tájékoztató Hálózat* (PRC) tevékenysége alapján is jól látszik ez a szelekciós folyamat (30. táblázat): az érdeklődőknek kétharmadát részesítik személyes tanácsadásban, illetve megközelítőleg a felét irányítják tovább a validációs eljárás irányába, a többi érdeklődő számára egyéb tanulási utakat, valamint a formális képzési rendszerbe való bekapcsolódást javasolják.

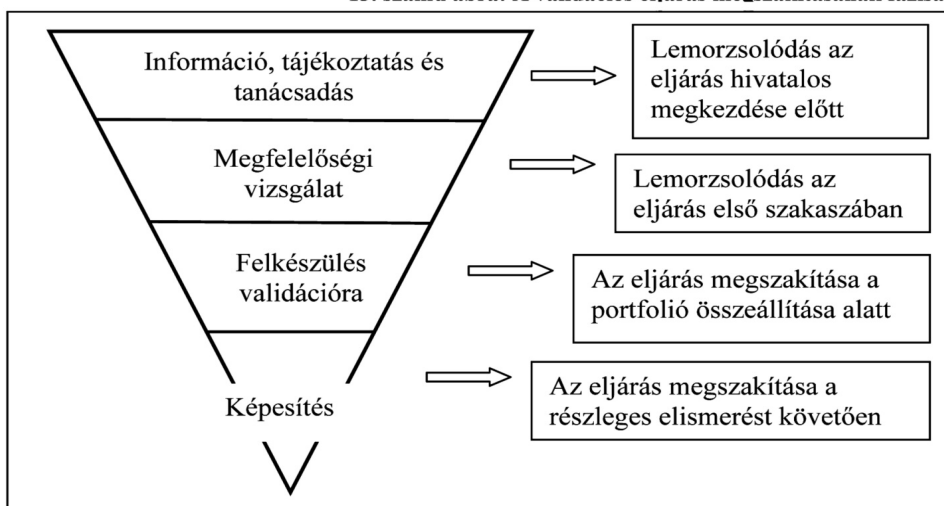
30. számú táblázat: A Validációs Tájékoztató Hálózat tevékenysége

	2003	2004
Tájékoztatásban részt vett	44174 fő	79907 fő
Személyes tanácsadásban részt vett	29096 fő	53706 fő
Validációs eljárás megkezdése javasolt	21874 fő	42260 fő

Forrás: LABRUYERE, 2007, 50.

KOGUT-KUBIAK és MORIN (2006) a validációs eljárásban résztvevők motivációja és a validációs tanulási utak átfogó vizsgálatakor a következő négy meghatározó fázist különbözteti meg, amelyek szűrőfunkciót látnak el (13. ábra).

13. számú ábra: A validációs eljárás megszakításának fázisai



Forrás: KOGUT-KUBIAK és MORIN, 2006, 10.

⁵⁶ Egyes rendszerekben a beszámítás mértékét korlátozzák, intézményi vagy nemzeti szinten, Franciaországban is egy ilyen modellt vezettek be a 90-es években, azonban a VAP 92 nem vált széles körben elterjedté. Angliában az egyetemi szférában például az intézmények ma is a kreditek 50 %-át határozzák meg a 'hozott tudás' beszámításának felső korlátként.

Ahogy a validációs eljárás használata egyre inkább elterjedt az Oktatási Minisztérium, a Szociális és Egészségügyi Minisztérium és a Munkaügyi Minisztérium mellett, akik képesítési hatóságként elsőként vezették be az eszköz alkalmazását, a többi tárca (ifjúság és sport, kulturális) is jelentős fejlődést ért el a területen. A mezőgazdasági, a nemzetvédelmi és a tengerészeti minisztériumok esetében a részvétel nem növekedett jelentősen, hanem viszonylag stabilnak mondható. (CHARRAUD, 2010, 6. BONAITI, 2008b.)

Szektoriális és ágazati szinten megfigyelhető, hogy a validációs eljárás keretében a leginkább igényelt végzettségek közé a szolgáltatási és az egészségügyi, valamint szociális szektor képesítései tartoznak. Egyes szakmai képesítések esetében a záróvizsgán résztvevő validációs jelöltek aránya a teljes vizsgázói populációhoz viszonyítva eléri vagy meghaladja a 25-30% arányt (vendéglátó és szállodaipari felsőfokú technikusai képzések, vendéglátóipari, rendvédelmi és biztonságtechnikai, logisztikai és titkárságvezetői szakmai érettségi, fodrász szakképesítés, valamint a gyermekgondozói kompetencia bizonyítvány esetében). Más szakmák esetében ez az arány 10% alatt marad (kereskedelmi és menedzser-asszisztensi felsőfokú technikusai képzés, és a kereskedelmi érettségi).

A klasszikus felnőttképzési rendszerben tanuló és a validációs eljárásban résztvevő jelöltek vizsgán elért sikerességének elemzése tekintetében azt tapasztaljuk, hogy rendszerint a tanfolyami képzésben résztvevő hallgatók jobban szerepelnek (30-97% közötti sikerességi mutató), a validációs eljárásban résztvevő jelölteknél (27-61% közötti sikerességi mutató). Viszont a sikertelenségi mutató kedvezőbb a validációs jelöltek esetében, alacsonyabb elutasítási aránnyal (6-20% között), amíg a képzésben résztvevőknél ez 33% és 77% között mozog. A részleges elismerést megszerzett hallgatók csoportja mozdítja ebben az esetben a mérleget a validáció szempontjából kedvező irányba.

A 2005. év végéig a legtöbb igényt az egészségügyi és a szociális szakmákban nyújtották be⁵⁷, az első időben ezen képesítések tették ki a validált végzettségek 80%-át. A validációs eljárásra jelentkezők megoszlása szociológiailag részben kompenzálja a társadalmi egyenlőtlenségeket: több mint kétharmaduk nő, egyharmaduk munkakereső volt 2004-ben. A jelöltek életkori megoszlásuk tekintetében 70%-ban a 30 és 49 év közötti korcsoportokhoz tartoznak, 60%-ban az első végzettség megszerzésére törekednek. (DUMONT, 2006, 47.)

Összegezve a validáció bevezetése a felnőttképzésbe⁵⁸ pozitív eredményként értékelhető: bizonyos hátrányos helyzetű csoportok tagjai a felnőttképzés ezen eszközével valóban élni tudtak. Számos jelölt (2010-ig összesen 107 ezer főt tartanak nyilván) a teljes végzettség elismertetésével hitelesíteni tudta tanulási eredményeit. (CHARRAUD, 2010.)

⁵⁷ A „legnépszerűbb foglalkozások” az egészségügyi gondozó (13 260 fő) (francia elnevezéssel: *diplôme professionnel aide-soignant*), amelyet a mozgásszervi betegek szociális gondozója (12 400) és családsegítő szociális gondozó (2600 fő) végzettségek követtek. A felsorolt három szakmában Franciaországban több mint félmillió ember dolgozik, és a szakterület jelentősége a társadalom elöregedésével fokozatosan nő. Mindhárom végzettség a Nemzeti Képesítési Kertrendszer legelső, 5. szintjén található.

⁵⁸ LABRUYERE (2006, 191.) és DUMONT (2006, 41.) kutatásai jelzi, hogy a teljes validáció eszköze ugyan a felsőoktatásban is bevezetésre került, ott azonban jóval szerényebb méretekben terjed használata a felnőttképzéssel szemben.

4.2. A francia validációs modell andragógiai sajátosságai

4.2.1. A validáció és az oktatásgazdaságtani elméletek

A validáció az *emberi tőke elmélete* felől nézve nem jelent újabb beruházást az emberi termelékenység szempontjából. „Az emberi tőke elméletének a feltételezése szerint az emberek oktatás, képzés révén beruházásokat végeznek saját termelékenységükbe. Ezek a beruházások növelik termelőképességüket, termelékenységüket, és így munkájuk piaci értékét. Ezért jövőbeni keresetük magasabb lesz.” (VARGA, 1998, 13.) A hozott tudás elismerése által ugyanis elméletileg nem keletkezik újabb emberi tőke, csupán a meglévő tudás „hitelesítésére” kerül sor. Ha nincs emberi tőke növekmény, teoretikus szempontból a jelölteket a folyamat végén nem illetné meg nagyobb munkabér sem. Tehát a vállalatok szempontjából (hiszen munkavállalóik⁵⁹ tudásának elismerése révén nem tesznek szert „nagyobb emberi tőkére”), hasznosabb, hogyha a munkatársak továbbképzésben vesznek részt, mivel úgy növekszik produktivitásuk. (RECOTILLET, 2009, 79-80.) RECOTILLET elemzése nem veszi figyelembe, hogy a validációs eljárás – az önelemző-introspektív módszere révén – maga is lehet egy tanulási folyamat, ami új ismerettel gazdagíthatja a benne résztvevő személyt.

Az oktatás-gazdaságtan *sűrűelmélete* szerint (SPENCE, 1973.) az emberitőke-elméletnek hibás az a feltételezése, hogy „az iskolázás, képzés növeli az egyén termelékenységét, hanem ehelyett azt állítja, hogy az iskolázottság az egyén képességeit jelzi, illetve belépőként szolgál egyes foglalkozások eléréséhez”. (VARGA, 1998, 98.) Ebben a perspektívában a validáció a teljes képesítés megadásával a munkaerő mobilitását segíti elő: egyrészt lehetővé teszi a cégen belüli belső mobilitás megvalósítását, azáltal, hogy hivatalos módon láthatóvá válnak a munkavállalók kompetenciái, másrészt a munkavállaló számára lehetővé teszi a pozíciók és az intézmények közötti mozgást. A tapasztalati tanulás eredményeinek elismerése, amely *jelzi* az egyének aktuális kompetenciáit, ebből a szempontból a bérek alakulását inkább meghatározhatja, mint a vállalatnál munkával eltöltött évek száma. (RECOTILLET, 2009, 81.)

A *munkaerő-szükséglet alapú modell* szerint, ahol a munkakínálat mindig különbözik a kereslettől, és elsősorban ez utóbbi határozza meg a befektetéseket (VARGA, 1998, 113.), is értelmezhető a validáció. Ebben a modellben az individuumnak a munkahely elvárásaihoz kell alakítania kompetencia-készletét, és a képesítések többet érnek a tapasztalati tudásnál. A tapasztalatok validációja révén a munkavállalók jelzést tudnak küldeni a munkáltatók számára arról, hogy alkalmasak-e egy munkakör betöltésére. (RECOTILLET, 2009, 81.)

4.2.2. A francia validációs modell értelmezése tanuláselméleti szempontból

A 2.4.1. fejezetben már említésre került, hogy nem minden ország kutatói vették át a nem formális és informális kifejezések használatát, amely Franciaországban sem terjedt el. Ehelyett a francia kutatók a tapasztalat (*l'expérience*) fogalmát állítják a koncep-

⁵⁹ Az elemzés ezen fejezetében a munkavállalókról általános értelemben beszélünk, az idézett forrásoknak megfelelően. Ugyanakkor tisztában vagyunk vele, hogy oktatásszociológiai szempontból a munkavállalókat nem lehet homogén csoportnak tekinteni, mint ahogy ezt PETHŐ (2009) részletesen bemutatja. Lásd a munkakörök és a tanulás problémájának a kapcsolatát CSOMA (2005) alapján is, amelyet 4.2.2. fejezet során idézünk.

tualizáció középpontjába és a tapasztalatokból⁶⁰ eredő, az élettapasztalatok során megszerzett tudás (*les acquis de l'expérience*) fontosságát hangsúlyozzák elméleti munkáikban.

A francia oktatásemélet erős filozófiai gyökerekkel rendelkezik. SCHWARTZ (2004) a validáció és a munka általi tanulás elemzése kapcsán egészen az antik gyökerekig vezeti vissza a tapasztalat és a munka kapcsolatának problematikáját. Anélkül, hogy ki szeretnénk térni ennek részletes bemutatására, fontos felhívunk a figyelmet arra a tényre, hogy az eszmetörténet során PLATÓN Dialógusai óta úgy tekintenek a munka során szerzett tapasztalatra, mint „olyan rutinra, ami nem igazán értékes, sőt értéktelen, hiszen aki úgy 'tud' valamit, hogy nem érti, az csak 'ráérzés' alapján' cselekszik.” (SCHWARTZ, 2004, 11.)

„A validációs eljárás egy olyan elemzési módszert biztosít a jelölt számára, amelyet a további karrierje során újra alkalmazhat. A validációs eljárás során jelentkező elvárások a munkáltatók számára is fontosak, hiszen számukra a megszerzett szakmai tapasztalat elégtelen, hogyha azt nem kíséri az elvégzett tevékenység tudatosodása. Az intézmény úgy tekinti tehát, hogy a tevékenység elemzése – azon személyek által, akik azt végrehajtják vagy végrehajtották – és az abból származó leírás bizonyító erejűek abból a szempontból, hogy a jelölt elsajátította a fogalmak ismeretét, és megszerezte azt a tudást, aminek a megfelelő végzettség birtoklását igazolja.” (PRESSE, 2004, 151.)

Számos kutató hangsúlyozza – szemben az európai gondolkodás történetét végigkísérő fentebb hivatkozott platóni idézettel – a validációnak azon elméleti alapját, amely szerint a formális tanulás felkészít a gyakorlati-tapasztalati cselekvésre (minden munkahelyzetben vannak olyan szabályok és ismeretek, amelyek meghatározzák a cselekvés módját), azonban a tényleges munkavégzéskor az elméleti alapelvek alkalmazásából megszülető tapasztalat az, ami segíthet a gyakorlat igényeinek megfelelően újraértelmezni a szabályokat. (MAYEN – SAVOYANT, 2009; SHWARTZ, 2004.)

A „klasszikus iskolarendszerű képzés” az elméleti háttér megalapozásával kezdődik, amelyet a vállalatoknál kihelyezett gyakorlati időszakok követnek. Az iskolán kívül végzett gyakorlat „megmérettetés-jelleget” ölt: a tanuló az elméleti ismereteket ütközteti a munka világának valóságával. Ebben az esetben egy *deduktív jellegű pedagógiai folyamat*ról van szó, a kompetenciák kialakításáról.

Ezzel szemben a *hagyományos pedagógiai folyamatok* visszajára fordulnak a validációs eljárás keretében. A validáció *induktív logikájú pedagógiai eszköz*: a tapasztalat válik az elsődlegessé, az elméleti ismeretek másodlagosak, nagyobb részben az elvégzett munka során végrehajtott feladatok értelmezésére fordítanak figyelmet. A validációs mentorok nem tanítanak, hanem rávezetik a résztvevőt a szakmai tapasztalatok rendszerezett elemzésére és a szakmai önértékelésre. A folyamatot a *résztvevő-központúság* határozza meg: az elemzés a személyes szakmai tapasztalatokra épül, amelyekhez az elméleti

⁶⁰ A „tapasztalati képzés” (*formation expérientiel*) viszonylag újkeletű fogalom, aminek köszönhető – írja talán némileg ironikusan is Yves LOCHARD (2007, 85-86), aki részletesen tanulmányozza fejlődését a 60-as évektől az ezredfordulóig – a teoretikusok igyekeznek „megnemesíteni”, „tradicionális családfával” felruházni a jelenséget, az előfutárok után kutatva. A hivatkozások két fő iránya: Egyrészt a kánonhoz tartozó nagy tekintélyű szerzők (PLATÓNTól, Jean-Jaques ROUSSEAU-n át John DEWEYig) akik a tanulás és a tapasztalat kapcsolatát elemezték, másrészt azon filozófusok (LEVINAS, BACHELARD, RICOEUR, SERRE, MORIN) akik az új típusú képzési formának oktatásfilozófiai keretül szolgálhatnak.

ismeretek, kérdések, módszertani-technikai javaslatok kapcsolódnak, és amelyek az egyén rendszerező és reflektív elemzése következtében válnak az adott kritériumoknak megfelelően értékelhetővé. (DENNERY, 2004, 140-141.) Az induktív jellegű pedagógiai folyamatban a gyakorlati szaktudás hitelesítése történik meg.

Sok kutató (SCHWARTZ, 2004; PROT, 2007a) úgy gondolkodik, hogy a validáció során elvégzett introspektív, önelemző munka a francia validációs eljárás erőssége, és az öreflexión keresztül egy burkolt képzési folyamat játszódik le, amely az önálló tanulás alapképességére épít. Az eljárás megtanítja meta-szinten gondolkodni a saját tevékenységük elemzése kapcsán a résztvevőket. Ezáltal nem csupán képesítési folyamatnak tekinthető, hanem andragógiai megfontolásból egy képzési folyamatnak is. A kutatások kiemelik a tapasztalatok értelmezésének módszertani nehézségét is. (SCHWARTZ, 2004; JACQUES, 2009.)

A francia rendszerben a kompetenciák mérésének *interpretatív szemlélete* (lásd később) érvényesül. A taxonómiai rendszerek kognitív területei az emberi gondolkodás, és a problémamegoldás képességét hierarchikus elemekből építik fel (lásd BLOOM (1964) vagy DE BLOCK (1975) taxonómiáit), amelyeknek gyakran a szintézisre és a tudástranszferre vonatkozó képesség helyezkedik el a legfelsőbb szintjén. A taxonómiák rendszerében gyakran a kognitív terület mellett megjelennek egyéb területek is, mint az affektív, a pszichomotoros, valamint az akarati szféra. (SZABOLCS, 1981, 184.) Elemzésünk keretében mi csupán a kognitív szinteket tárgyaljuk, Bloom felosztását áttekintve.

BLOOM a kognitív területen hat magatartási szintet különböztet meg:

- 1) Ismeret szintje (az emlékezésre, felismerésre, felidézésre építő tények ismerete);
- 2) Megértés szintje (összefüggések értelmezése, saját szavakkal történő leírása);
- 3) Alkalmazás szintje (a probléma felismerése, a megoldás keresése és végrehajtása);
- 4) Analízis szintje (az elemző gondolkodáson kívül magyarázatokat is tartalmaz, tehát összehasonlító és értékelő részei is vannak);
- 5) Szintézis szintje (új eredmény létrehozása);
- 6) Értékelés szintje (a különböző nézetek összevetése, elemzése, azaz önálló véleményalkotás és ítékezés).

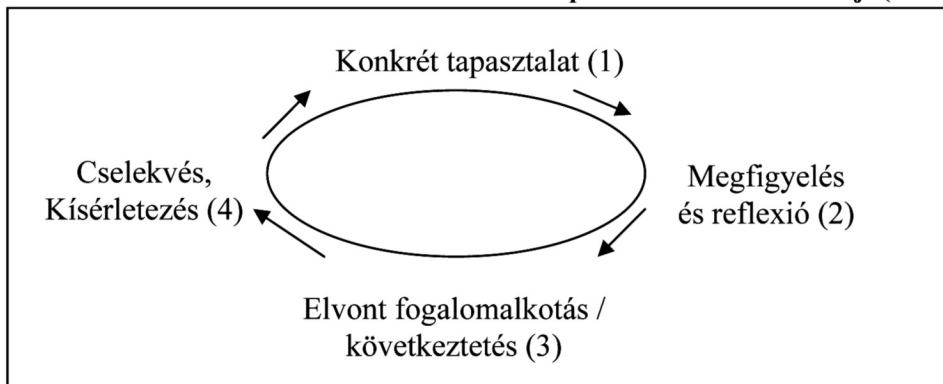
A tanulási eredmények és a gondolkodási szintek közötti ambivalens kapcsolatra REECE (2003, 209.) hívja fel a figyelmet: „Nagyon kevés tanterv vagy képzési program tartalmaz a tanulási eredmények megfogalmazásakor nagy arányban a legfelső szintű gondolkodási sémából (alkalmazás feletti szint), különösen a tanulmányok első szakaszában, ahol szinte teljesen hiányzik ez a szint.” A francia validációs eljárás során a jelölteknek a saját szakmájuk kapcsán a legmagasabb intellektuális szintű kognitív ismereteket kell alkalmazniuk, amikor bemutatják munkavégzésüket: BLOOM taxonómiai modellje alapján egyaránt igénybe kell venni az analízis, a szintézis és az értékelés⁶¹ szintjéről származó kompetenciák alkalmazását egy validációs dosszié összeállítása során.

⁶¹ Mint önértékelés és a saját elvégzett szakmai tevékenységek és feladattípusok értékelése.

A taxonómiai rendszerszemlélet tekintetében olyan tudás és kompetenciák számonkérése történik meg tehát a validációs eljárás során, amelyet a tanfolyami képzés során jellemzően nem oktatnak (szintézis és az értékelés szintje), illetve hogyha mégis sor kerül rá, csupán a kurzus vagy a tanfolyam vége felé kerül beépítésre a tananyagba.

Az andragógia tudományán belül elterjedt KOLB és FRY tapasztalati tanulási modelljén keresztül (1975) is értelmezhető a validáció eljárás háttérében lejátszódó mentális folyamat. KOLB és FRY ciklikus modellje (14. ábra) arra épít, hogy az élményszerű konkrét tapasztalat (1), amelyet átélését követően ösztönösen a megfigyelés és a reflexió (2) kísérik, az elvont fogalomalkotás és következtetés fázisában (3) válik az értelmezés tárgyává egy tanulási folyamat során. Végül az egyén saját kísérletezése és cselekvése révén (4) jut el egy újabb konkrét tapasztalathoz. A tapasztalati tanulási ciklikus modellje, azonban nem minden esetben játszódik le teljes folyamatként hétköznapi életünk során: a szituációk és környezeti tényezők függvényében kimaradhatnak egyes szakaszok.

14. ábra: KOLB és FRY tapasztalati tanulási modellje (1975)



Forrás: KOLB és FRY, 1975, 33. (idézi MARÓTI, 1997, 104.)

Fontos elgondolkodnunk azon, hogy jellemző-e ez szektorális szinten bizonyos gazdasági ágakra inkább, mint másokra? A szolgáltatásiparban dolgozók hajlamosabbak-e, vagy éppen kevésbé hajlamosak-e arra, hogy munkakörükből kifolyólag az elvont problémák és a konkrét szituációkból következő absztrakciókat megfogalmazzák, mint a termelési szektorban dolgozók? Vagy a reflexió és elemzés képessége és az arra való folytonos törekvés inkább tekinthető egyéni adottságnak esetleg egy belénk szocializált attitűdnek, mint munkaköri elvárások során megjelenő feladatnak? A fizikai munkások kevésbé alkalmasak-e, és hajlanak-e egyáltalán az elvont fogalmak megalkotására, vezető beosztású irodában dolgozó kollégáikkal összehasonlítva?

Ezekre a kérdéseket sem cáfolni sem igazolni nem tudjuk bizonyossággal. Mindenesetre, ha csupán a munkaköri szükségletekből indulunk ki, feltételezhető, hogy számos olyan szakma van, főleg az alacsonyabb végzettséget igénylő munkakörök esetében, amelyek nem teszik napi rutinfeladattá az elvégzendő tevékenységeken történő gondolkodást, mivel a feladatok egy része és a hozzájuk kapcsolódó tanulási folyamatok is automatizálódnak.

Elemezzünk példaként egy vendéglátóipari munkakört, a szakácsét: mindennapi munkavégzése során az új étel megtanulása a konkrét tapasztalat (az étel elkészítése), a megfigyelés és közvetlen reflexió (az étel elkészítésének folyamata, a fűszerek adagolása, a főzési-sütési technikák), majd az eredmény esetleges tesztelése, kipróbálása (kóstolás) következik. Az absztrakciós gondolkodás sémáit, amelyek a fogalmak rendszerezéséért felelősek, a mindennapi munkavégzés során nem szükséges igénybe venni⁶².

Egy orvos munkaköre esetében azonban a tapasztalati tanulási ciklus teljes egészében újra és újra lejátszódik egy betegség elemzése során, mindaddig, ameddig sikerül kiszűrni a lappangó kórt. A tünetek (*konkrét tapasztalat*) rögzítése és osztályozása (*megfigyelés*), valamint azok elemzése és összevetése a betegséget kiváltó lehetséges okokkal (*elvont fogalomalkotás*) következik, ami után a beteget egy kiválasztott kezelésnek vetik alá (*a kísérletezés fázisa*). Az új konkrét tapasztalat ennek a kísérletezésnek az eredménye: a beteg felépül, vagy módosulnak a tünetei, és az elemző munka (lényegében a „tapasztalati tanulás ciklusa”) kezdődik előlről. Általánosságban elmondható, hogy a fejlesztő-típusú feladatokkal együtt járó munkakörökben, a K+F szektorban, ahol a munkatevékenységgel tanulás párosul, a tapasztalati tanulási ciklus teljesebb formában játszódik le munkahelyi környezetben.

A hazai andragógiában is hangsúlyosan megjelenik a munkahelyi tanulás elemzése kapcsán annak általános érvényű problematikájak, hogy *a munka világa nem támaszt egyértelmű követelményeket a tanulóssal szemben*. „Vannak és valószínűleg lesznek gazdasági ágak, (...) munkafolyamatok, munkakörök, ahol a munka nem igényel különösebb tanulást, sőt olykor egyenesen a tanulás ellen szól.(...) Az iparban, a mezőgazdaságban, a szolgáltatásban honos, egyszerű technikájú, ún. anyagmozgatástól az automatizálás következtében bizonyos részműveletek elvégzésére korlátozódó munkakörökig valószínűleg növekvő munkavállalói réteget lehet számításba venni. A munka ilyenkor nem gerjeszthet és nem is valósíthat meg olyan személyes aspirációkat, amelyek a tanulóshoz kapcsolódhatnak.” (CSOMA, 2005, 280.) CSOMA általános érvényű megfigyelése, hogy az emberi erőforrás és a tudástőke fejlődését a munkakörök hierarchiája vertikálisan befolyásolja.

A validációs eljárás felborítja a hagyományos andragógiai szerepeket: mind a jelölt, mind a felnőttképző intézmény új típusú kihívásokkal néznek szembe. A képzőintézmény munkatársai tanácsadási feladatokat is el kell, hogy lássanak, új típusú munkakörök is születnek, mint a „validációs mentor”, akinek egyik fontos feladata, hogy végig „kísérje” a jelöltet a validációs eljárás folyamán, támogatva őt portfóliója összeállításában, segítve felkészülését a szakmai záróvizsgára. A validációs-vizsgabiztos sem a hagyományos értékelő funkciót látja el: ugyanis ahogyan a képzőintézmény itt nem a tudás átadója

⁶² A francia Munkaügyi Minisztérium a hatáskörébe tartozó képzések validációja során először nem kért a jelöltektől írásbeli portfóliót, illetve elemző bemutatást, hanem valódi vagy szimulált munkakörnyezetben zajlottak a validációs vizsgák, figyelembe véve a munkatevékenységek erősen operatív jellegét. Ezzel akarták segíteni az erősen aluliskolázott populációt, amely az eszköz célcsoportja volt. A képzési hatóságnál igényelt végzettségek 80%-a az 5. szintre vonatkozott. 2006 óta, a rendszer sztenderdizálásának bevezetése után, a Munkaügyi Minisztérium is az eljárás részévé tette az önértékelésen alapuló elemzést. (DUMONT, 2006, 42.)

vagy közvetítője, a vizsgáztató sem az oktatott tudásnak az ellenőrzője, hanem célzottan a munkavégzés során megszerzett kompetenciáknak, a tanulási eredményeknek az értékelője, bírálója.

Az eljárás során nem az „iskolai tudás” (CSAPÓ, 2004.) számonkérése történik meg, bár a folyamat végén „záróvizsgáról” beszélünk, amit felnőttképző intézmények szerveznek. Az önreflexió révén az *egyén új tudást „konstruál” saját tapasztalataiból kiindulva*. Ezek a mentális reprezentációk kerülnek megfogalmazásra a portfólióban, amelyet azután a bizottság tagjai az értékelési folyamat során összevetnek a referencia dokumentumokban megfogalmazott absztrakt kompetencia-leírásokkal. A francia rendszer a *kompetenciák interpretatív szemléletére* épül. „Az interpretatív felfogás szerint az egyének a munka-szituációban sajátítják el a situatív, tartalomfüggő tudást és képességeket. Az interpretatív megközelítésnek vitathatatlan előnye, hogy tekintetbe veszi a munkás rejtett (tacit) tudását és képességeit, amelyeket figyelmen kívül hagyhatunk abban az esetben, ha a kompetenciákat kontextus-függetleneknek tekintjük. A tacit tudás és képességek gyakorta még a képzetlen munkaerő esetében is jelentős szerepet játszanak az eredményes munkavégzésben. Az interpretatív szemlélet azt is hangsúlyozza, hogy a kompetenciák egy szervezetben nem egyéni kompetenciaként jelennek meg, hanem közösségi kompetenciaként, amelyekre a másokkal való kapcsolat hatással van.” (FALUS, 2009, 12.)

Az *interpretatív megközelítés* tehát az egyénnek egyfajta *konstruktivista felfogásán* alapul, amely bírálja azt a racionalista felfogást, amely a kompetenciákat leegyszerűsítve, kvantitatív módon mérhető önálló elemekre bontja szét. Azonban Franciaországban maga a konstruktivizmus szakkifejezés nem annyira elterjedt, mivel az elsősorban a német felnőttképzésben fejlődött ki. (FEKETÉNÉ, 2004.) Az interpretatív szemlélet és a munkahelyi tudásalkotás⁶³, mint közösségi tevékenység azonban számos szerzőnél megjelenik. (AUBRET-GILBERT, 2003; SAVOYANT, 2009.)

4.2.3. A francia validációs modell és a felnőtt tanulás idődimenziói

4.2.3.1. Az életkor és tanulási képesség problematikája

William JAMES pszichológus XIX. századvégi téves állítását, miszerint az ember 35 éves kora után már nem képes tanulni, az andragógia tudományos kutatói minden eszközükkel igyekeztek megcáfolni. (CSOMA, 2005, 21.) Edward THORNDIKE (*Elements of psychology*, 1905.) munkájában cáfolta meg ezen állítást elsőként, kihangsúlyozva, hogy a tanulás csúcsidőszakát követően is, amely 25. és 35. életév közé esik, is képes az ember folyamatosan tanulni, bár a tanulási képesség fokozatosan romlik, megközelítőleg évi 1 %-os szinttel csökken.

Az újabb elméletek szerint a tanulási képesség „relatív regressziója”, elsősorban „az értelmi képességrendszer fejlettségével, az életviteli, egzisztenciális, környezeti kondíciókkal,

⁶³ A *munkahelyi tanulás* bemutatása és definiálása nem célja dolgozatunknak, azonban jelezni kívánjuk, hogy sokat kutatott interdiszciplináris terület szoros szálakkal kapcsolódik a validáció jelenségéhez. A munkahelyi tanulás (angolul: *workplace learning* - WPL) a tapasztalati tanulás egy fajtája, a terület vizsgálata alapvetően multidiszciplináris megközelítést igényel. (ERDEI, 2009, 257-259; PETHŐ, 2009.)

a személyi környezet hatásaival függ össze.” (HENCZI, 2009, 291.) A tanulási képességek saját szakterületünkön elsősorban a változó szakműveltségű ismeretrendszerre épülnek rá, amelyek a hordozó réteg szerepét töltik be.

A *tanulási képesség* tehát kis mértékben valóban csökken az életkor előre haladtával (a teljesítmény sebessége visszaesik), azonban vannak olyan képességeink, mint az *általános műveltség* és a *kommunikáció képessége* (OLECHOWSKI, 1970.), amelyeknek teljesítménye bizonyos esetekben az életkor növekedésével javul. CZIGLER István vizsgálatai (2005) is ezt mutatták ki: a *folyékony intelligencia* romlásával párhuzamosan a *kristályosodott intelligencia*, ami a mindennapi tevékenységek pragmatikus oldalához kötődik, nem változik jelentősen, sőt bizonyos területeken növekedés is kimutatható (mint a verbális kommunikáció esetében).

A formális oktatás és nevelés oktatás-pszichológiai szempontból az ismeretek megszerzésére, az új tanulására fiatalok esetében adekvát eszköz.

Az informális tanulási eredmények feldolgozására és feltárására idősebb korban azonban, a „kommunikációs képesség” fejlettségéből kifolyólag, az introspekción alapuló elemzés hatékonyabb eszköz lehet. Amennyiben a validációs eljárás egyéni formában történik, a jelölteknek nem kell újra „megküzdnie” azokkal az esetleges negatív, frusztráló emlékekkel, félelmekkel amelyeket – főleg az alacsonyabb végzettségűek és az iskolai kudarcokat elszenvedők – a „rejtett tanterv” (SZABÓ L., 1985) révén az alapképzésük során szerezhettek magukról.

4.2.3.2. A validációs eljárásban résztvevők életkora és a tudás beépülési ideje

A validációs eljárás a felnőttoktatás sajátos eszköze, amely esetében bizonyos országok megszabják, hogy milyen korhatár felett lehet részt venni benne (például Norvégia, Portugália, Spanyolország vagy Franciaország), míg más országok az elvégzett szakmai munka tapasztalatok hosszúságától teszik függővé egy ismeretcsoporthoz elismerésének a lehetőségét (Franciaország). Ennek szabályozása elsősorban oktatáspolitikai döntés kérdése⁶⁴.

Andragógia szempontból tanulságos annak a vizsgálata, hogy a már működő francia rendszerben elsősorban milyen korosztályból származó tanulók vesznek részt a validációs eljárásban. A résztvevők életkorát ugyanakkor befolyásolja a megszerzett képesítés típusa is. LABRUYERE (2006) adatai szerint (Lásd 29. táblázat) az Oktatási Minisztérium hatásköre alá tartozó végzettségek esetében a jelöltek 14%-a 30 évnél fiatalabb, míg 19%-a 45 évnél idősebb, és 67%-uk a két korosztály közé esik. Hasonló az arány a Munkaügyi Minisztérium alá tartozó képesítések esetében, ahol a 30 évnél fiatalabbak 23%, míg a 45 évnél idősebbek 13%, és kétharmaduk középkorú. A BONAITI (2008a és 2008b) által nemzeti szinten összegzett adatok elemzése ennek részben ellentmond, a Munkaügyi Minisztérium hatáskörébe tartozó 5. szintű szakmai képesítések validációját

⁶⁴ Spanyolországban például az egyetemi felvételi alóli mentességnek, illetve a felnőttképzésben a szakmai tapasztalatok elismerése egyaránt 25. életév a korhatára. Portugáliában 23 év felett lehet a bemeneti kompetenciák elismertetésével bejutni a felsőoktatásba, Franciaországban 20 év felett. Norvégiában 22. életév felett elismertethető a középfokú képesítés, és 25 felett jelentkezhetnek a tanulók a korábban bemeneti feltételként előírt végzettség nélkül a felsőoktatásba (Forrás: European Inventory, 2010. évi országjelentések.)

vizsgálva jut más eredményre: A jelöltek 2/3 része 40 évnél idősebb, 20%-uk pedig elmúlt 50 éves is. (A tanfolyami rendszerű felnőttképzésben ezzel szemben az 50 éven felettiek aránya mindössze 6%.) Tehát lényegében a szakmai pályafutásuk második felében jár a jelöltek többsége.

A tanulási eredmények beépülési idejének kérdése egyaránt fontos szempontja a validáció idődimenziójának. CAROLL modelljében (15. ábra) találkozunk (Idézi CSAPÓ, 2005, 19.) a „megtanulás fokával”, amely az egyéni tanulási képesség szubjektív, és individuumtól függő jellegére helyezi a hangsúlyt: „a megtanulás foka akkor teljes, ha a tanuló legalább annyi időt tölt el a tanulással, amennyi a teljes elsajátításhoz szükséges”

15. ábra: A megtanulás foka

$$\text{Megtanulás foka} = \frac{\text{Tanulásra fordított idő}}{\text{A teljes elsajátításhoz szükséges idő}}$$

Forrás: CAROLL, idézi CSAPÓ, 2005, 19.

A ráfordított idő mértéke egyénenként változó, a kognitív képességeknek és a személyiségnek megfelelően módosul. Nemzeti szinten meghatározni egy „minimális elismerhető ráfordítási időt” (ami elegendő lenne az informális tanulás útján megszerzett készségek teljes mértékű elsajátítására) – mint a francia rendszerben kezdetben 5, majd később 3 évre módosított „belépési feltételt” – szintén csak oktatáspolitikai és szakmai konszenzus eredményeként lehet. Hozzá kell azonban tennünk, hogy nemcsak a személyiség és a tanulási kondíció, hanem a kérdéses tudás típusa is befolyásolja a beépülési időt: az ismeret-jellegű (propozicionális) tudások gyorsabban elsajátíthatóak, míg a képesség-jellegű (procedurális) tudások és kompetenciák beépülési ideje mindenkinél lassabb.

4.2.3.3. A validációs eljárás időtartama és sikeressége

A validációs eljárás időtartama átlagosan 6 hónap és másfél év közé tehető. (Az 5. szintű végzettségek esetében statisztikailag kimutatva - BONAITI, 2008a.) A jelöltek 10%-a képes a validációs eljárást lezárni egy félév időtartamon belül, ugyanakkor 13%-uk, akik a megfelelőségi vizsgálaton sikeresen szerepeltek, két év időtartam alatt sem jutottak el a záróvizsgáig (közülük 38% meg is szakította az eljárást).

A validációs eljárás időtartamának elnyúlása és a munkaerőpiaci sikeressége között szignifikáns korrelációt fedeztek fel a kutatók. (RECOTILLET-WERQUIN, 2009, 86.) A korábban már hivatkozott 2007. évi DARES adatfelvételre támaszkodva, oktatás gazdaságtani elemzéssel különbséget mutattak ki a tekintetben, hogy a munkanélküli jelöltek minél rövidebb idő alatt fejezik be a validációs eljárást, annál nagyobb az esélyük az elhelyezkedésre, illetve, hogy az eljárás időbeli elhúzódnása további rizikó faktorokat rejt magának az eljárásnak a sikeres befejezését illetően is. Ugyanakkor az elemzés valószínűsíti, hogy mindkét vizsgálati faktor összefügg a tapasztalat hosszúságával is: „a hosszabb munkatapasztalattal rendelkező jelöltek” jelentősebb eséllyel rendelkeznek,

mind az újbóli elhelyezkedés, mind a validációs eljárásban az elismerés során jobbak a kilátásaik. (Továbbá a teljes végzettséget megszerző jelöltek 33%-kal nagyobb eséllyel rendelkezik munkahely találására, mint a részleges validációt elnyert jelöltek.)

4.2.4. A francia validációs modell mérés-módszertani alapja

A validációs mérés-módszertan kognitív pszichológiai alapokon⁶⁵ és a szociális konstruktivizmus elméleti háttérén nyugszik. (CLOT-PROT, 2003.) A validáció általános modellje szempontjából (2.9. fejezet) direkt tudásvizsgálatról van szó, amely ugyanakkor indirekt típusú, deklaratív módszer segítségével a jelöltek mentális reprezentációinak újraírásán keresztül egy belső fejlődési folyamatot is generál. „A tapasztalati tudás azonosítása szükségessé teszi a reprezentációk konceptualizálását (*'formalisation de l'expérience'*). Ez a folyamat egy komoly kognitív munkát feltételez a munka- és az élettapasztalatok elemzése kapcsán.” (AUBRET-GILBERT, 1997, 114.)

A tapasztalati tudás, amely a validálás tárgya, a munkatevékenység, mint gazdatevékenység során összegyűjtött, társas-szociális közegben megszerzett, konstruálódott ismeretekre vonatkozik. „A szociális konstruktivisták azt állítják, hogy az emberek individuális valóságkonstrukciói nagyrészt közösen, diskurzus folyamán előállított valóságok. Az egyéni interpretációkról folytatott tanácskozás során az egyén számára az akkori helyzetében releváns, másoktól származó információk illetve konstrukciók elősegíthetik értelmezéseinek átgondolását és újfajta (jobb, használhatóbb) átstrukturálását.” (FEKETÉNÉ, 1998, 372.) A szociális konstruktivista elméletben „a tudás létrejöttében elsődrendű szerepet játszik a társas környezet”: a megvitattott, átbeszél, kontextusba helyezett tudás kerül az érdeklődés középpontjába.

A validációs mérés-módszertan eszközeinek jobb megértését segíti Max BOISOT (1998) szociális tanulási ciklusának áttekintése. A szociális tanulás ciklusa az új tudás társadalmi kialakulásának folyamatát írja le, amely három „tengely” által övezve zajlik: a tudás kodifikáltsága (nem rögzített, illetve kódolt, intézményesült tudás), elterjedtsége (lokálisan ismert, illetve széles körben elterjedt, globálisan elfogadott tudás), valamint absztrakciós foka (konkrét, helyzetfüggő, illetve elvont, absztrakt tudás). A három dimenzió BOISOT modelljében egy speciális teret feszít ki, amelyet információs térnek nevez.

A *személyes tacit tudás*⁶⁶ (*'personal tacit knowledge'*) kodifikálatlan, nincs megosztva, és az egyének kis csoportja birtokolja. Megfigyelés útján keletkezik, ugyanakkor ok-okozati bizonytalanság jellemzi. (Ez felel meg a validációs jelöltek feldolgozatlan tapasztalati tudásának.) A *rögzített egyéni tudás* (*'proprietary explicit knowledge'*) a személyesből keletkezik kodifikálás útján, annak érdekében, hogy a tudás egyedisége és specifikuma megszűnjön, ugyanakkor lehetővé válik a tudás „elszívargása”. (Ez a

⁶⁵ „A propozicionális, ismeret jellegű tudás kialakulása a kognitív pszichológia hatására került ismét az oktatásméлет kutatásának fő vonalába. (...) A kognitív paradigma keretében megerősödött a tudás belső reprezentációinak, a mentális modellek kialakulásának tanulmányozása. (...) Az előzetes tapasztalatokra épülő naiv elméletek megfelelő módszerekkel tovább építhetőek, alakíthatóak, érvényes tudássá fejleszthetők. Ugyanakkor az előzetes ismeretek figyelmen kívül hagyása azt eredményezheti, hogy az új ismeretek a meglevő előzetes tudástól függetlenül, azzal párhuzamosan épülnek fel, és mintegy zárványként megmaradnak a hibás, a tudományos ismeretrendszerrel ellentétes fogalmi képződmények, a tévképzetek.” (CSAPÓ, 2004, 69.)

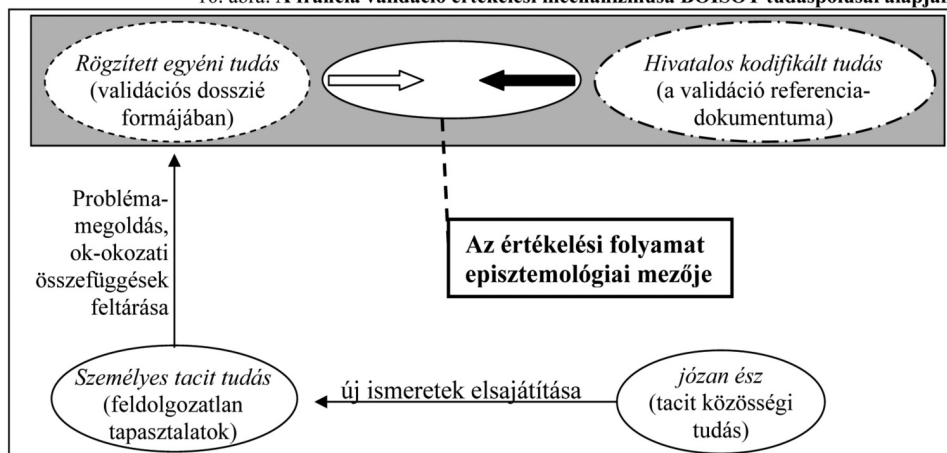
⁶⁶ Kiegészítésként: MIHÁLY Ildikó (2007) tanulmányában összefoglalja a fogalom átalakulását POLÁNYI óta.

reprezentációk újraírása révén létrejövő átertelmezett tapasztalat szintje a validáció során.) A *szövegkönyv jellegű, hivatalos kodifikált tudás* ('public explicit knowledge') már elosztott tudásnak tekinthető, nyilvános tudás. (Ez a validációs eljárás során a referencia dokumentumokban rögzített követelmények szintje.) A *józan észnek* ('common sense') nevezett közösségi tudás, szociálisan beépült, ugyanakkor tacit jellegű. (FEHÉR, 2004. 62-63.)

A BOISOT-féle szociális tanulási ciklus során a lépések egymás utáni következése okán a személyes tudásból, a rögzített tudáson keresztül (lényegében a klasszikus taylori tudás kinyerés egy formájaként, lásd 4.3.1. fejezet) létrejön a közérdeket szolgáló kodifikált tudás, ami elterjedése révén közösségi tulajdonná válik, „józan ész” formájában kristályosodik ki.

Kutatásunk számára azért jelentős ennek a tanulási ciklusnak a tanulmányozása, mert ezáltal határozhatjuk meg azt az episztemológiai mezőt, amelyben a validációs jelöltek tudásának átertékelése zajlik (16. ábra). A validációs eljárás során nem csupán a tudáspólusok alakulásának ciklikus módon történő értelmezése érdekes, hanem antagonistá szembeállításuké is, amely az értékelés alapjává válik.

16. ábra: A francia validáció értékelési mechanizmusa BOISOT tudáspólusai alapján



Forrás: Átdolgozva BOISOT (1998) alapján (FEHÉR, 2004. 63.)

A *józan ész* fényében elsajátított, a közösségi tudás által közvetített *személyes tacit tudás* a problémamegoldás révén, amely során a referencia dokumentumok alapján megtörténik a tapasztalatok ok-okozati összefüggésének a feltárása, illetve a mentális reprezentációk újraírása alakul át *rögzített egyéni tudássá*. A szociális konstruktivizmus szellemiségében a tudás forrása a közösségben létrejövő tevékenység. A vizsgabizottság a *hivatalosan kodifikált közösségi tudást*, amely a képesítések referencia dokumentumaiban van megfogalmazva, hasonlítja össze a *kodifikált, absztrakciós szintre emelt egyéni tudással*. Az összehasonlítás terében, ami a két kodifikált tudáspólus között feszül, zajlik le az értékelési folyamat, ezért ezt a fogalmi síkot az *értékelési folyamat episztemológiai mezőjének* nevezhetjük.

A munkatapasztalat elemző bemutatása írott formában több típusú nehézséget is magában foglal. Yves SCHWARTZ (2004) a validáció és a tapasztalat fogalmának

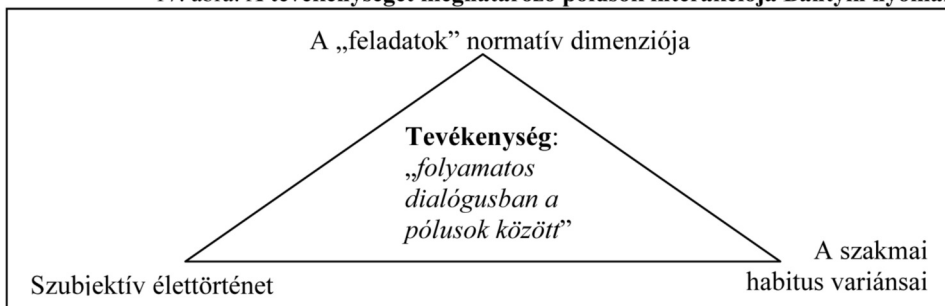
kapcsolatát elemezve az alábbi öt dimenzióra hívja fel a figyelmet: Az *első nehézség*, hogy a tapasztalati tanuláson keresztül elsajátított kompetenciák egy része „automatizkussá” válik. A nem tudatos cselekvés részeként megszerzett készségek, SCHWARTZ szerint hasonlóak a „légzés” működéséhez. „Cselekvéseink számos aspektusát a tudatos felszínre lehet hozni, hasonlóan ahhoz, hogy *nem tudatos módon cselekszünk*, amikor levegőt veszünk, de a tudat szintjén *szabályozhatjuk légzésünket*.” (2004, 21.) A *második nehézség*, hogy a munkavégzés bemutatása önfelfedezést igényel, amely során tudatosítani kell önmagunk helyzetét és a hegei értelemben vett viszonyunkat másokhoz. A *harmadik probléma*, hogy a munkavégzés konkrét szituációit, amelyek során mindig interakcióban, „találkozások” révén működünk együtt másokkal, elméleti síkon, olyan általános nyelvezettel kell bemutatni, amely a munkavégzés során nem kerül elő, nem kötődik a konkrét helyzetekhez. A *negyedik* abban a kulturális asszimetriában gyökerezik, amely a 'szakmai nyelvhasználat' és az 'akadémiai nyelvhasználat' között megtalálható. Az *ötödik* a szabályozás sajátosságából fakad: mivel minden munkatevékenység újra és újra átértékelődik, kockázatot jelent, hogy a megszerzett tapasztalat megfelel-e a legkorszerűbb elvárásoknak.

A SCWARTZ által automatikus cselekvéseknek nevezett folyamatok a munkavégzés során részei a személyiség *habitusának*. A „habitus” fogalma, amelyet BOURDIEU is használ (PROT, 2007a; LAINÉ, 2007.), az életünk társadalmi miliője által formált, tartóssá vált személyiségjegyeket takarja, amelyeknek eredete a kollektív tevékenységekben gyökerezik. A habitus „az élettörténetünk megtestesülése, amely belülről határozza meg a személyek cselekvés-, gondolkodás-, és észlelési módját, illetve „testükhöz való viszonyát”, miközben egészében meghagyja számukra az érzést, hogy szabadok.” (LAINÉ, 2007, 260.)

Az ergonómia franciaországi megteremtője, LEPLAT (1983), úgy határozza meg a munkavégzés során a feladatot („*la tâche*”), mint „előírást, amelyet végre kell hajtani”. A valóságban azonban a „tevékenység az, ami megvalósul”. Az *előírás* és a *tevékenység* egymásnak feszülő pólusai adják a munkavégzés elemzésének alapját. (PROT, 2003, 221.)

BAHTYIN modelljében azonban a tevékenység megvalósítása nem két, hanem három pólus között jelent folyamatos párbeszédet, interakciót (17. ábra): a normatív dimenzió mellett a szakmai habitus variánsai és a szubjektív élettörténet befolyásoló tényezőként. (Idézi PROT, 2007b, 111.)

17. ábra: A tevékenységet meghatározó pólusok interakciója Bahtyin nyomán



Forrás: PROT, 2007b, 111.

„Az emberi gondolkodás nem rögzített. Pontosabban a legrosszabb, ami a gondolkodással történhet, az a megmerevedése⁶⁷. A múlt felé fordulva, jövőkép nélkül, az ember vegetál.” (PROT, 2007b, 111.) A validáció épp a kognitív funkciók fejlődését generáló értelmezés, a dinamikus elemzés mellett tesz hitet, ellenpólusával szemben, a taylori modell alapján történő tudás kinyeréssel, amely a tudás rögzítésére törekszik. „Minden ilyen típusú modellben, azt feltételezzük, hogy az ismeret állandó (stabil) entitás, és nem foglalkoznak a fejlődésének dinamikájával. Az *értékelés objektivitása* abban rejlik, hogy megállítjuk a gondolkodás folyamatát, hogy azonosítható, stabil pillanatképként rögzíthessük. Ezzel hátat is fordítunk az egyéni kezdeményezésnek (*l'initiative*), amelyet el szeretnénk ismerni. Az ilyen értékelők számára a következmény egyoldalú: ezzel a koncepcióval csak közhellyé vált ismeretekkel dolgozhatnak.”

A tudás dinamikus értelmezéséhez a francia teoretikusok VIGOTSZKIJnak (1896-1934), a szociális konstruktivizmus előfutárának, hívják segítségül a gondolkodás és a nyelv működésének kapcsolatát vizsgáló elméletét (*Gondolkodás és beszéd*, 1934, magyarul 1971).

PROT és CLOT (2003, és 2007a, és 2007b.) a validációs eljárás lényegét abban az „*alkotó ellentétben*” (*'discordance créatrice'*) határozzák meg, amely a konceptuális elemzés révén átalakítja a jelöltek reprezentációit. A gondolkodás és beszéd kialakulását vizsgáló VIGOTSZKIJ⁶⁸ három alap fogalmát teszik a validációs eljárás fő mérföldköveivé: a *köznapi fogalmak*, a *tudományos fogalmak* és a *potenciális fogalmak* segítségével építik fel elméletüket.

A *köznapi fogalmak* és a *tudományos fogalmak* antagonistá természetűe kerül hangsúlyozásra: „a tudományos fogalmak más kapcsolatban vannak a személyes tapasztalattal, mint a köznapiak. Egészen más úton keletkeznek és alakulnak ki az iskolai oktatás folyamán amazok, mint a személyes tapasztalatokban emezek. (...) Más feladatok állnak a gondolkodás előtt, ha valaki iskolában sajátít el fogalmakat, és mások, ha önmaga kénytelen gondolkodni.” (VIGOTSZKIJ, 2001, 222.) VIGOTSZKIJ a gyermekek esetében az „archimédészi törvény” és a testvérbáty fogalmát hozza fel példának: míg a tanult gyermek gond nélkül meghatározza az archimédészi törvényt, addig a fiútestvér pontos definiálása egy adott életkorban nehézséget okoz a számára. „A tudományos és köznapi fogalmaknak más a tárgyhoz való viszonyuk (...). Az ismeretrendszerek oktatása során olyasmit tanulunk, ami nincs a szemünk előtt, ami az aktuális és közvetlen tapasztalataink határán messze kívül esik.” (223) Ugyanakkor a megfelelő absztrakció nélkül, néha még a köznapi foglmaink is félrevezethetnek.

Bernard PROT (2007a) *Expérience et référentiel: le problème de Galilée*⁶⁹ című tanulmányában a narrativitás segítségével történeti távlatokba helyezi a validáció értékelés-

⁶⁷ A fordításban nehéz visszaadni az eredeti francia szöveget ezen a ponton: az '*idée fixe*' kifejezés jelent a *gondolkodás állandósulása/megmerevedése* mellett közhelyet is. A filozófia platóni eredetű diskurzusa óta (francia nyelven) ez a kifejezés ('*idée fixe*') jelöli mindazokat az előre rögzített, készen kapott gondolatokat, amelyek „gúzsba kötik” a gondolkodást, filozófiai értelemben „önállótlaná és tunyává” teszik az elmét.

⁶⁸ VIGOTSZKIJ 1934-ben született művében, amely a strukturalista pszichológia alapjain nyugszik, elsősorban a gyermeki gondolkodás fejlődését vizsgálta többek között a beszédgondolkodás, a komplex gondolkodás és a fogalmi gondolkodás stádiumainak megkülönböztetésével. A felnőttkori tanulás kapcsán PROT és CLOT alkalmazzák VIGOTSZKIJ fogalmait, ugyanakkor maga is hangsúlyozta elmélete megalkotásakor, hogy felnőttkorban a különböző gondolkodási mechanizmusok és fogalmak egymás mellett párhuzamosan működnek.

⁶⁹ *Tapasztalat és referencia: Galilei problémája*

módszertani keretét: A tengerparton vagy a hegyekben, egy szép nyári alkonyon, a teraszon üldögélve néhány pillanatot szívesen tölt el az ember azzal, hogy a naplementében gyönyörködik. Nézi a napot, ahogy eltűnik a horizont mögött ... és nem igazán gondol arra, hogy a föld 30 km/s pályamenti sebességgel forog, hogy tengelyének ferdesége a keringési síkra bocsátott merőlegeshez képest 23,4°, hogy az alkonyi napsugarak színét a sztratoszférába jutó gázok milyen mértékben befolyásolják. Nem foglalkozik ilyenkor az egyén a heliocentrikus elmélettel, amelyet az iskolában tanult. Sőt gyermekein sem kéri számon, amikor azok rácsodálkoznak a természet szépségére – és a szép naplementére, hogy mit tanultak az iskolában ezzel kapcsolatban. Benard PROTtal egyetérthetünk, hogy négy évszázados tudományos fejlődés sem volt elég arra, hogy az emberiségbe évezredek alatt tapasztalati úton mélyen beivódott köznapi fogalmat korrigálja. Ha földrajzból érettségiznénk – tudatos mentális erőfeszítésre lenne szükségünk, hogy tudományos foglaimaink és ismereteink segítségével átértékeljük a helyzetet. Az emberi gondolkodásnak ezen ellentmondásos jellege miatt válik a tapasztalati tudás elismerése lehetségessé – és egyben nehézkessé is⁷⁰. (PROT, 2007b, 201-202.)

A fogalmak működése során VIGOTSZKIJ két törvényre hivatkozik: a *tudatosulás törvényére* (1), illetve *‘áthelyeződés’ vagy ‘eltolódás’ törvényére* (2) (*‘migration des concepts’*). A *tudatosulás törvénye* CLAPARÈDE (1873-1940) svájci pszichológustól származik, és funkcionális törvényként működik, azaz megmutatja, mikor van szükség bizonyos ismeretek tudatosítására: „Minél többet alkalmazunk valamely viszonyt, annál kevésbé tudatosítjuk. Minél automatikusabban alkalmazunk valamilyen viszonyt, annál nehezebb annak tudatosítása.” (VIGOTSZKIJ, 231.) A munkavégzés, mint mindennapi cselekvés, amely révén bizonyos tevékenységeink valóban automatikussá válnak, a gyakori alkalmazás által, valóban igényli tehát a tudatosítást.

A másik „törvény”, amire a szerző hivatkozik strukturális jellegű, tehát a tudatosítás folyamatának működését írja le: „Valamilyen művelet tudatosítása annyi, mint annak áttétele a cselekvés síkjáról a nyelv síkjára, azaz képzeletbeli felidézése, hogy kifejezhető legyen szavakkal. A műveletnek ez az áthelyezése a cselekvés síkjáról a gondolkodás síkjára együtt jár azon akadályok megismétlődésével, amelyek ennek a műveletnek az elsajátítását a cselekvés síkján kísérték. Csak a művelet lefolyási ideje változik.” Az *áthelyeződés törvénye* „a gondolkodás már maga mögött hagyott tulajdonságainak és sajátosságainak egy új fejlődési területen való megismétlődésének és reprodukálásának törvénye.” (Uő, 234.)

⁷⁰ PROT tanulmányának fókuszában Galileo Galilei (1564-1642) csillagász-matematikos egy művének, *Párbeszéd: a két legnagyobb világrendszerről, a ptolemaiosziról és a kopernikusziról* elemzése áll. A csillagász, miután a pápai udvar kísérleti bizonyítéka ellenére sem fogadta el a heliocentrikus elméletet – a dogmára, a szent szövegekre, és magára az ószövetségi Salamon királyra hivatkozva – 1632-ben az inkvizíció engedélyével publikálta vitairatnak szánt művét. Három főszereplő folytat filozófiai dialógust Salviati (a kopernikuszi világkép és a szerző képviselője), Sagredo (egy nemesember, aki előítéletektől mentesen törekszik a megismerésre) és Simplicio (a geocentrikus világkép és a pápai udvar filozófusainak képviselője), és csupán indirekt módszerekkel – a párbeszéd és a közösen átértékelt élmények révén – törekszenek megismerni a világ működését. PROT szerint a történelem során Galilei alkalmazta a *Második napon zajló* párbeszéd során először a külső referenciát, mint eszközt a megértés felé vezető úton. (PROT, 2007b, 214.) (Ezt azonban kétséssel kell fogadnunk, ugyanis Platón óta a filozófiai diskurzus meghatározó eleme volt a gondolkodás fejlődéstörténetének.)

A *köznapi fogalmak*, amelyek az új ismeretek interiorizált elsajátítását követően szakma specifikus habitus formájában jelennek meg, a referencia dokumentumok által összefoglalt tudományos fogalmakkal történt konfrontáció során átalakulnak. PROT (2003, 2007b) ismét VIGOTSZKIJ eszmerendszeréből kölcsönzi az „átalakulás eredményét”, amelyeket *potenciális fogalmak*nak nevez. A „potenciális fogalmak az ismérvek egy olyan konkrét csoportjából absztrahálódnak – írja VIGOTSZKIJ – amellyel tényleges kapcsolatban állnak.” Feltehetően először rombolja le a potenciális fogalmak megalkotása során a validációs jelölt elméje „az egyes ismérvek absztrahálása segítségével a konkrét szituációt, az ismérvek konkrét kapcsolatát, és ezzel megteremti a szükséges előfeltételeket ezeknek az ismérveknek az új alapon való újraegyesítéséhez.” (Uő, 2001, 193.) **(18. ábra)** A potenciális fogalmak hibrid jellegükből kifolyólag átmenetet képeznek a köznapi és a tudományos fogalmak között, egy olyan „átmeneti zónát” képezve, amely mindkét irányba nyitott.

A kognitív tudomány körében *reprezentációs újraírás* (RU) fogalom névvel nevezik a validációs eljárás során végbemenő folyamatot: „A kognitív rendszerben felhalmozott információ fokozatosan *explicit tudássá* válik a rendszer számára. (...) Az ismeretszerzés sajátosan emberi formája, amikor az elme a már elraktározott, belső információkat hasznosítja a reprezentációk újraírásával.” (KARMILOFF-SMITH, 1996, 255. és 265-266.)

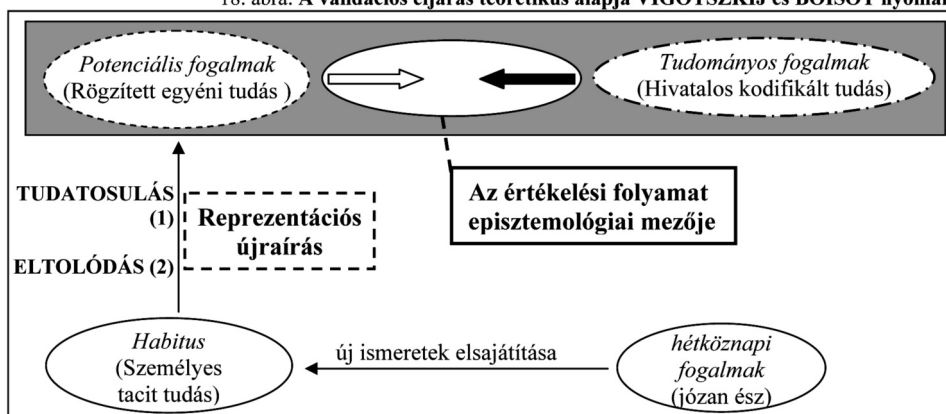
A referencia dokumentum aktív szerepet játszik a reprezentációs újraírás során **(18. ábra)**: a hivatalosan kodifikált tudás dokumentuma egyszerre ad elméleti keretrendszert, külső viszonyítási és kiindulópontot a tapasztalatok értelmezéséhez: „A fogalmak tudatosulása (ugyanis) a fogalomrendszer keletkezése révén jön létre, s ennek alapját a fogalmak között meghatározott közösségi viszonyok képezik. De a tudományos fogalmak természetüknél fogva eleve feltételeznek egy rendszert. A *tudományos fogalmak jelentik a kaput*, amelyen keresztül a *tudatosulás bevonul a fogalmak birodalmába*.” (VIGOTSZKIJ, 2001, 247.)

„A tapasztalat a különböző kontextusokon áthaladva fejlődik, míg mindvégig önmaga is marad, különböző szempontok által megvilágítva. Mivel az átélt tapasztalat (*expérience vécue*) eszközzé válik egy új kontextusban, megmutatja, hogy mi is valójában. Nem azáltal válik értékelhetővé, hogy az értékelő bizottság objektív módon vizsgálja, hanem azáltal válik azzá, hogy a *szubjektum* (a validációs jelölt) *objektum formájában újra alkotja*, acélból, hogy összeállítsa portfólióját, hogy építhessen rá a mentorálás során, illetve a zsűri előtt a vizsgabeszélgetésen.” (CLOT-PROT, 2003, 189.)

A *tapasztalatok reprezentációs újraírása során a jelölt nézőpontjából is megváltozik az ismeretek státusza*. „A fogalmak alkalmazásuk során fedik fel valódi természetüket – a statikus izolált formájukban nem ragadhatóak meg, csak a gondolkodás élő folyamata során.” (VIGOTSZKIJT idézi CLOT-PROT, 2003, 191.) A *validációs eljárás mint indirekt módszer lehetővé teszi, hogy az értékelés során a „fogalmak átalakulását” ragadják meg* – felfedezve a jelölt diskurzusában a szakmai habitus sajátosságait, amelyek nyelvi ismertetőjegyekként a szakmaspecifikus zsargonok regisztereiből származnak. (CLOT-PROT, 2003, 189.)

LAMY elemzésében kritikusan jegyzi meg, hogy episztemológiai szempontból a jelöltek „*tapasztalati alapú önelemzését*” (*l'auto-évaluation de l'expérience*) lehetséges csupán validálni, hiszen maga a tapasztalat közvetlenül nem hozzáférhető. (LAMY, 2007, 446.)

18. ábra: A validációs eljárás teoretikus alapja VIGOTSKIJ és BOISOT nyomán



Saját összeállítás BOISOT (1998), VIGOTSKIJ (1934) és PROT (2003, 2007b) nyomán

VIGOTSKIJ nyomán PROT a fogalmak konceptuális elemzésének, a reprezentációk újraírásának *két nagy lehetséges veszélyét* tartja számon: Az első, hogy a jelölt úgy gondolja, hogy az elvárás vele szemben az, hogy definiálja munkáját. Ez esetben a zsűri tagjai a portfólióban csupán a munkahelyi szabályok előírásait találnák, munkaköri leírásokat, vagy termelési előírásokat. Illetve, ha a jelölt a referencia dokumentumok előírásait veszi alapul, abban az esetben a tevékenységek absztrakt megfogalmazását nyújtja be. Ez esetben csupán a hivatalosan kodifikált tudás egyik (munkahelyi szabályzat – a munkahely által) vagy másik (referencia dokumentum – az oktatási szakemberek által) fajtáját reprodukálja mechanikusan, anélkül, hogy azokat a konkrét tapasztalattal összekötné. A másik tipikus „félreértési lehetőség”, hogy a munkatevékenység produktumait alapul véve, illetve a szimuláció módszerét alkalmazva be kívánja mutatni munkáját. Ez esetben az értékelők szintén meg vannak fosztva a konceptuális elemzés, illetve a fogalmak fejlődésének a vizsgálatától⁷¹. „Ugyanis a cselekvés önmagában lehet helyes, jól kivitelezett, még akkor is, ha helytelen felfogás, a fogalmak félreértelmezése kíséri.” (CLOT-PROT, 2003, 192.)

Az ismeretek dekontextualizálására való képesség, ami a saját tapasztalatok elemzése során a távolságtartás és az elméletekhez való kötődés formájában nyilvánul meg (elérve a meta-elemzés szintjét), Alex LAINÉ szerint a jelöltek számára a fogalmak teljesebb reprezentációjával jár együtt. A dekontextualizált ismeret, mint általánosabb érvényű cselekvési potenciál hordozója, transzferálható eredetétől független kontextusokba is. Ezt nevezi LAINÉ *második típusú tapasztalati elemzésnek* (31. táblázat). Ezzel szemben áll azon jelöltek elemző munkája, akik nem tudnak kellően elszakadni a cselekvés eredeti kontextusától, és így csupán területfüggő, lokális szintű kompetenciával rendelkeznek, a transzfer lehetősége nélkül. A két típusú elemzés között minőségi különbség van, amelyet az értékelés során is felfedeznek.

⁷¹ A korai elméleti munkáktól függetlenül, amelyek a szakirodalomban végig a reprezentációk kognitív újraírását hangsúlyozták, a Munkaügyi Minisztérium esetében 2002–2006 között kizárólag a szimuláción alapuló módszert alkalmazták, a szakmai vizsgák többségénél nem volt követelmény a konceptuális elemzés.

31. táblázat: A tapasztalat feldolgozásának két szintje

1. típusú tapasztalati elemzés	2. típusú tapasztalati elemzés
Részleges reprezentáció	Teljesebb reprezentáció
Átélt tapasztalatok olyan halmaza, amelyhez viszonyítva a jelölt nem rendelkezik kellő távolságtartással, rálátással.	Kötődik az elmülethez. A fogalmazás eléri a meta-elemzés szintjét. A saját gyakorlathoz kötődő távolságtartás fontos szerepet játszik a tapasztalat elemzésében.
Lokális szintű cselekvési potenciál hordozója.	Általánosabb érvényű cselekvési potenciál hordozója.

Forrás: LAINÉ, 2007, 261.

A fejezet összefoglalásaként KARMILOFF-SMITH gondolatait szeretném idézni a reprezentációs újraírás kapcsán (Uő, 280.): „A reprezentációs újraírás-modell tulajdonképpen arról a csak emberre jellemző képességről szól, amelynek segítségével nem egyszerűen kihasználjuk humán és fizikai környezetünket, hanem *belülről tudjuk gazdagítani önmagunkat elraktározott tudásunk kiaknázásával. A területen belüli és a területek közötti reprezentációs kapcsolatok bizonyítják, hogy kognitív rendszerünk rugalmas és kreatív legyen. A reprezentációs újraírás általánosságban teszi valóban emberivé az emberi megismerést.*”

4.3. A validációs eljárás gyakorlati implementációja

4.3.1. A francia validációs eljárás csoportos, vállalati formája

A francia validációs rendszer sajátosságai közé tartozik, hogy az egyéni kezdeményezései eljárás mellett, vállalati kezdeményezésre, kollektív formában is lehet indítani az eljárást. Ez azért különösen releváns, mivel a nem formális és informális tanulás alapjául szolgáló *gazdatevékenységet biztosító szervezet* (munkáltató) is részt vesz a munkavállaló megszerzett tudásának hivatalos elismertetésében. Ezáltal a validációs eljárás részét képezheti a vállalati képzési tervnek is, a cég képzéspolitikájába beépíthető. (A felnőtt-képzésen belül a vállalati képzések szegmense önálló vizsgálati területnek számít, a munka és a tanulás újra visszatérő problémája folyamatosan aktuális kérdéseket vet fel hazánkban is. MÁRTONFI, 2002; AUBRET – GILBERT, 2003; ERDEI, 2009; PETHŐ, 2009.)

A tudásmenedzsment diszciplínája, amely elsősorban közgazdaságtani szempontok alapján vizsgálja a tudás hasznosíthatóságát, Taylor 1907-ben publikált műve⁷² óta hangsúlyozza, hogy „a munkavégzés új típusú ismereteket generál, a munka folyamán új tudások születnek”. A taylori felismerés azonban a munkatapasztalatból eredő következtetéseket alapvetően a tudás kinyerése („*extraction*”) céljából szándékozott felhasználni: a munkások tapasztalatának megőrzése, a jó gyakorlatok kodifikálásának apropóján a termelési mechanizmus tökéletesítése, és a produktivitás fokozása a fő szempont. A tudásmenedzsment kiépítése a vállalat vezetőinek a feladata, a cél az egyéntől elidegenített ismeretekből önálló tudásbázis kiépítése, ami az intézmény további hatékony működését

⁷² *Principles of Scientific Management*. A mű francia fordítása 1912-ben jelent meg Párizsban.

szolgálja. (CLOT-PROT, 2003.) A szervezet ezáltal egy „tudásvagyonra” tesz szert, aminek a megalkotásában a szervezet tagjai kollektív módon vesznek részt. A szervezeti tanulás alapvetően az új tudás folyamatos létrehozásával, valamint a meglévő tudás kiegészítésével foglalkozik.

A validációs eljárás ezzel szemben az egyént szolgálja, aki saját megszerzett ismereteit hivatalos formában magával tudja vinni új kontextusokba (új munkakör, munkahely, új pozíció vagy szakterület). Az ismeretek nem „idegenednek el”, továbbra is az „individuum tulajdonában” maradnak, ami lehetőséget biztosít számára helyzetének megváltoztatására vagy módosítására. (CLOT-PROT, 2003, 187-191.)

SVETLIK (2009, 22.) elemzéséből kiderül, hogy a munkáltatóknak csak egy csoportja érdekelt a megszerzett tudás hivatalos elismerésében. (A toborzásnál a képesített munkaerő kiválasztásában minden szereplő érdekelt, azonban „ezek elsősorban olyan munkakörök, amelyek nem tipikusak a vállalat tevékenysége szempontjából, és hiány van belőlük a munkaerőpiacon.”) A vállalat-specifikus tudás elismertetésében azonban – amely a cég kompetitív előnyét biztosítja a piacon – nem érdekeltek egyértelműen a munkáltatók, mivel a munkavállalók a végzettség birtokában növelik alkalmazhatóságukat, és ezáltal más cégeknél is el tudnak helyezkedni, illetve fizetésemelési igényekkel léphetnek fel.

Franciaországban a kollektív formában indított validációs eljárás mögött a humán-erőforrás vezetés különböző vállalatpolitikái állnak. (COMBES, 2008.) A nagy cégek humán-erőforrás-menedzsmentje számára a validációs eljárás kollektív alkalmazása több szempontból is kedvező lehet⁷³. Egyrészt a HR-esek rendelkeznek olyan homogén csoportokkal, amelyeket be lehet „iskolázni” a validációs eljárás keretében (pontos információkkal rendelkeznek arról, hogy a cégen belül melyik részlegen, hányan és milyen régóta dolgoznak egy adott munkakörben), ráadásul ehhez a képzési tevékenységhez a szakképzési hozzájárulás terhére forrásokat is igénybe tudnak venni.⁷⁴ A megszerezhető végzettség a formális képzés és a validáció által ezen jól meghatározott csoport számára azonos, ugyanakkor alacsonyabb költségvetéssel és a munkavállalók rövidebb távollétével jár a validáció.

Az alábbiakban a validációs eljárás csoportos alkalmazását három nagyvállalati esetleíráson keresztül szeretnénk röviden bemutatni (COMBES, 2008.):

- Az Auchan hipermarket⁷⁵ bolti eladók képzését vitte véghez a validációs eljárással, a módszer alkalmazása egyben a belső promóció eszköze is volt. A HR-vezetés a munkavállalók korábbi teljesítménye, illetve a velük való jövőbeli elképzelések alapján választotta ki a validációs eljárásra a jelölteket. Objektíven mérlegelve ez a gyakorlat

⁷³ A francia közbeszerzési pályázatokon „minősített vállalkozások” vehetnek részt, amelynek feltétele, hogy adott munkakörökben megfelelő végzettséggel rendelkezzenek bizonyos munkavállalók.

⁷⁴ A validációs eljárás díjai Franciaországban három költségvetéssel jellemezhetők: regisztrációs díj (melynek mértéke képzettségi típusonként és szintenként változik), a mentori tanácsadás díja (ami 400-1500 EUR között mozog), valamint a vizsgadíj (aminek összege 300 EUR). (CHARRAUD, 2010, 6.) Ahelyett, hogy 500 tanórás (egy átlagos, alacsonyabb szintű szakképzés időtartama) vagy 1200 tanórás (egy felsőfokú technikus képzés időtartama) tanfolyamot kellene anyagilag támogatniuk, a fajlagosan alacsonyabb költségű validációs felkészítés és vizsgáztatás kedvezőbb. Ugyanakkor egy felsőfokú technikus képzési költsége 3500 EUR feletti, egy középfokú szakképzés tarifája pedig 2000 EUR feletti összegbe kerül. <http://www.coursdiderot.com/admissions/tarifs/>

⁷⁵ La VAE chez Auchan: Une démarche expérimentale (COMBES, 2008, 11–20.)

nem biztos, hogy teljes mértékben az esélyegyenlőséget szolgálta, tekintetbe véve az eljárás során az alkalmazottak számára biztosított számos kedvezményt.

- A Flunch önkiszolgáló étteremlánc⁷⁶ az alapvető vendéglátós végzettséggel nem rendelkező *betanított munkások* számára alkalmazta a validációs eljárás eszközét. A HR-vezetés deklarált célja, hogy minden dolgozójuk szakképesített legyen. (Az új humánerőforrás-igazgató jelszava „szakképzettséggel a minőségért” volt.) A kísérlet során a cégcsoport két kiválasztott éttermében az azonos területen dolgozó összes alkalmazott beiskolázása megtörtént. Az elkövetkezendő években a többi étteremre is ki szeretnék terjeszteni ezt a képzési formát.
- A Manpower munkaközvetítő cégcsoport franciaországi képviselte⁷⁷ egy egészen különleges területen, a határozott időre szerződtetett betanított munkások között alkalmazta a validációs eljárást csoportos formában. A határozott időre szerződte-tett munkavállalók („*intérimaire*”) nem alkalmazhatóak egy cégnél másfél évnél hosszabb ideig, azonban a munkaközvetítő céggel ennél lehet hosszabb idejű szerződésük is. Ezt használta ki a Manpower menedzsmentje, és a program célja az volt, hogy a szerződéses törzsgárdáját megőrizze, a targonca- és kisgépkézelt betanított munkások célcsoportjából. A képzés nagy sikert aratott, ugyanakkor a munka-közvetítő cég számításai nem teljesültek maradéktalanul: a képzettséget megszerzett betanított munkások egy részét aktuális munkaadóik véglegesítették.

Első alkalommal a vállalatok kisebb dolgozói populáción „tesztelték” az új andragógiai módszert (32. táblázat).

32. számú táblázat: A validációs eljárás kísérlete a vállalati gyakorlatban

A vállalat neve	Auchan	Flunch	Manpower
A validációs eljárásban részt vevők száma	23 fő	54 fő	39 fő
Gazdasági szektor	kereskedelem	vendéglátóipar	szolgáltatóipar
A képzés időszaka	2006–2007	2005	2005

Forrás: COMBES, 2008. 8-9.

Összefoglalva a módszer vállalati alkalmazásának előnyeit és hátrányait, fő erősségeként megállapítható, hogy viszonylag homogén csoportok „készülhetnek fel” kollektív módon az eljárásra. Az eljárás gyengeségének tekinthető viszont az, hogy a jelöltek tudásbeli deficitjének ismeretében a humánerőforrás-menedzsment más-más „eszközökkel” próbálja segíteni őket⁷⁸, ami helyenként már túllépett az esélyegyenlőség biztosításán is. Joggal merül fel a kérdés: vajon meddig szabad elmenni a jelöltek támogatásában az önállóan elvégzendő introspektív elemző munka kárára, amelynek értékelése tulajdonképpen a módszer lényege lenne. A jogi keretszabályozást a visszasságok

⁷⁶ Flunch: la Validation des acquis de l'expérience dans le contexte d'une nouvelle politique de gestion des ressources humaines (Uő., 27–34.)

⁷⁷ Une opération collective chez Manpower (Uő., 99–108.)

⁷⁸ Például a Flunch étteremlánc jelöltjeinél a vizsgabeszélgetés a munkahelyi környezetben zajlott le, a jelöltek portfóliójának vizsgálatakor a záróvizsga alkalmával csupán a vizsgabizottság volt jelen, a jelölteknek nem kellett szóbeli vizsgát tenniük.

elkerülése érdekében Franciaországban is tovább kell majd pontosítani, amelynek igénye a folyamatosan megjelenő szakpolitikai elemzésekben is tükröződik. (BESSON jelentés, 2008; MERLE jelentés, 2009.)

4.3.2 A validáció vizsgálata szociológiai nézőpontból

A validációs eljárást szociológiai aspektusból számos kutatás vizsgálja, melyek közül GOURMELEN (2006), JACQUES (2009) és BONAITI (2008a és 2008b) kutatási eredményeit fogjuk bemutatni. A kutatások érdekessége, hogy az eszköz innovatív jellegének hangsúlyozása mellett, kiemelik, hogy a tudás társadalmi elismerésének ezen új eszköze sem mentes a formális oktatási rendszer által gerjesztett hagyományos társadalmi egyenlőtlenségektől.

Benrard GOURMELEN (2006) a nagy francia szociológus generációra hivatkozva (DURKHEIM, BOURDIEU, LÉVI-STRAUSS) társadalmi szerepe alapján a validációs eljárást az 'ösi' társadalmakban is megjelenő „beavatási szertartással” rokonítja. A beavatási szertartáson a törzs által korábban felkészített ifjak már nem „tanulnak” újat, mégis igen fontos szerepet tölt be életükben a pillanat: „A rituális dimenzió ott jelenik meg, hogy a jelölt egy „képzetlen, el nem ismert személyből” egy „elismert és képzettséggel rendelkező személlyé” válik.” (2006, 70.) A hagyományos oktatási folyamat záróvizsgájának is van egy „rituális-szagrális” jellege⁷⁹. Azonban a validációs folyamatnál azért különösen jelentős ez, mert az eljárás folyamán az illető, aki elismerteti megszerzett tudását – szakmai és személyes értelemben – nem változik meg. A jelölt „csak” leírja és értékeli saját korábbi tevékenységét, azonban a sikeres záróvizsga után a „körülötte állók tekintete”, és társadalmi megítélése változik meg vele kapcsolatban. A jelölt megkapja a tudásához „illő” társadalmi elismerést és elfogadottságot – és elsősorban környezetének látásmódja változik irányában – azonban alapvetően a jelölt kompetenciái nem változnak a validációs eljárás folyamán. (Ugyanakkor önismerete, önértékelése fejlődik, illetve a reprezentációs újírás révén a szakmai ismereteinek egy része is tudatosul, gazdagodik. (Vö. 4.2.4. fejezet)

GOURMELEN mélyinterjúk módszerekre alapozott kvalitatív kutatása, Lorient dél-breton városában élő interjúalanyok „validációs útjáról” ad tanúságtételt. Az interjúalanyok 30 és 55 év közötti nők, akik a francia rendszerben 5. szintű (ISCED 3C-nek megfelelő) képesítést szereztek meg („Assistante de vie”), ami a magyar szakképzési rendszerben a családsegítő-gyermekgondozó és az ápolási asszisztens keveréke lehetne⁸⁰.

Az interjúalanyok alacsony iskolai végzettségűek, mindannyian 3-10 év időtartamú munkatapasztalattal rendelkeztek a területen, egy részük önkéntes munka során szerezte tapasztalatait. Bár néhányan már rendelkeztek különböző típusú kompetencia-bizonyítványokkal, sokuk számára ez volt az első igazi „komoly szakmai képesítés”. Mindannyian nagy stresszként élték meg a szakmai vizsgát, és a sikert pedig igazi

⁷⁹ Az érettségi és a diploma megszerzése is hasonló ceremóniával zárulnak: az elsőt bankett, a másodikat pedig ünnepélyes átadó-ünnepség követi, amelynek más és más hagyományai vannak kultúrkörönként

⁸⁰ A nem érettségire épülő, annál egy szinten alacsonyabban elhelyezkedő szakmai végzettség célja, hogy a családi élet segítségét a munkavállaló komplex módon tudja ellátni. A háztartás vezetése mellett alapvető gyermeknevelési és megőrzési feladatokat, illetve az idősök gondozásához szükséges egészségügyi és ápolási ismereteket tartalmaz a képzést alkotó három fő modul.

társadalmi elismerésként. A vizsgabizottság csupán két fő számára írt elő kiegészítő képzést egy-egy modul teljesítése céljából, többségük elsősre sikeresen helytállt a szakmai vizsgán. Néhányuk számára kisebb sokkot okozott, hogy az „idősek gondozása” modul gyakorlati vizsgájának folyamán az ápolót egy színész helyettesítette, és vele kellett szimulációs módszerrel szakmai (ez esetben: életmentő) feladatokat megoldani.

GOURMELEN kutatásának erőssége, amellet, hogy felrajzol az interjúk összesítésekor egy tipikus validációs pályaképet (Lásd. 4.1.3. fejezet), hogy számba veszi a vizsga megszerzését követő időszakból az *önértékelés megváltozását*: „Nagyon örülök, hogy sikerült, mert ez által egy picit több lettem, biztosabb vagyok magamban, mivel van diplomám a foglalkozásomban.” (2006, 248.) „17 éves korom óta kerestem a szakmai elismerés lehetőségét. Ez egy nagy győzelem számunkra, sok szempontból.” (2006, 249.) A családi környezetben kiemeli az elismerés fontosságát és fogadtatását: „Otthon megtapsoltak, a lányaim büszkék voltak, a férjem is – szinte nem is tért magához.” „Máshogy látnak engem, ez szórakoztató, jól esik, más ember lettem, megváltoztam.” (2006, 249.) A szakmai környezet megítélése tekintetében kettős véleményekkel találkozni. A képzettséget szerettek egyik csoportja lát pozitív változást: „A kollégáim gratuláltak.”; „Igen az elismeréssel egyfajta tisztelet is párosul.” (2006, 250.) Más részük nem tapasztal komoly elismerést a munkáltatók részéről: „Szerintem a munkavállalással kapcsolatban ez nem változtat semmin: nincs több munkánk, nem fizetnek többet...” (2006, 251.) Magáról a validációs eljárásról a végzettek többségének az a véleménye, hogy megérte a fáradságot: „Újrakezdeném, habozás nélkül, ha kellene, még egyszer...”; „Ez fontos volt, nagyon fontos, egy nagy lépés, mivel az iskolai tanulásban nem voltam sikeres... Nem voltam képes semmire sem... Végre bizonyítottam, hogy el tudok érni valamit...” (2006, 253-254.)

A munkáltatók általi elismerés kérdése a felnőttek formális úton megszerzett végzettségei esetében is ambivalens helyzetet idéz elő Franciaországban, ahogy arról többek között a CNAM végzettjeit vizsgáló szociológiai tanulmányok beszámolnak. (GADEA-POTTIER, 2003; DIVAY-GADEA, 2003.) Ahogy a szociológusok kutatásaiból kiderül, a felnőttképzés nem tudja maradéktalanul ellátni a „második esély iskolájának” funkcióját, hanem bizonyos tekintetben reprodukálja a korábbi egyenlőtlenségeket, és ez a validáció eszközét illetően is igaz, a korábbi társadalmi elvárásokkal ellentétben.

Marie-Hélène JACQUES (2009) a validáció mentori funkcióján keresztül vizsgálta meg, hogy a validáció valóban egy második esélyt biztosít-e, avagy újfajta egyenlőtlenség forrásává válik. Nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőíves felmérés, vizsgákon való résztvevő megfigyelés és kis mintás mélyinterjú vizsgálat elemzésére alapozta eredményeit, amelyet magasabb szintű végzettséget megcélzó résztvevők körében folytatott le. JACQUES kiemeli, hogy az oktatáspolitikai diskurzus és az elméleti munkák egyaránt hangsúlyozzák a mentorálás fontosságát, és, hogy „a mentor munkája megkönnyíti a jelöltek számára a validációs eljárást, különösen azok számára, akiknek fogalmazási problémái vannak. Az ideális mentor szakmailag hozzáértő, jóindulatú, határidőket kitűző, és a munkát szervező feladatokat lát el. Alapvető feladata – a törvényhozás szemében –, hogy átsegítse a résztvevőket a validáció akadályain.” (2009, 168.)

A mentor szerepnek azonban több értelmezési módjával lehet találkozni a gyakorlatban: a munkatársak hozzáértése és funkciója is intézményenként változhat. Bizonyos

esetekben titkárnők, telefonos ügyfélszolgálati asszisztensek vagy a validációs mentorok asszisztensei „kisajátítják” a mentor szerepét. „A tendencia, hogy végül mindannyian mentorként definiálják önmagukat, az asszisztentstől az oktatóig, és, hogy ezt a küldetést számukra explicit módon elismeri-e az adott intézmény, tanúságot tesz a mentorálás szélsőséges értelmezéséről. (...) Ha mindenki mentorrá válik, a szerep sajátossága, és a feladat ellátásához szükséges szaktudás elhomályosul.” (Uő, 171.)

A kutatás rámutat, hogy a jelöltek egy része – jellemzően az alacsonyabb szintű formális végzettséggel rendelkezők – nem kap megfelelő intézményi támogatást a mentorálás során (1); a szakmai életútjának töredezettségéből kifolyólag nem tudja összegyűjteni a megfelelő bizonyítékokat (2); a fogalmazási nehézségei miatt nem képes a munkatapasztalatok során keletkezett reprezentációit formába önteni (3); nem képes felidézni emlékezetébe és újraértelmezni tapasztalatait (4). „A validációs eljárás során az egyenlőtlenségek egy része a mentorálás előtti időszakból ered, és ezért ezeket a tanácsadási funkció, még ha igénybe veszik is, akkor sem tudja utólagosan ellensúlyozni, úgy ahogy a validáció fejlesztői korábban gondolták.” (Uő, 175.) Azon hátrányosabb helyzetű rétegekből származó jelöltek, akik életpályájuk során számos esetben vettek már részt különböző tanácsadási folyamatokban – bizonyos esetekben „ellenállóvá” válnak a mentorálással kapcsolatban, amit egyfajta ’vizsgahelyzetként’ élnek meg. A szociális tőke megléte vagy hiánya is befolyásolja a mentorálás sikerességét. Egy „párhuzamos”, intézményen kívüli „tanácsadói közeg” segíti azon jelölteket, akik szakmai környezetükből (a), korábbi formális iskolai közegükből (b) vagy magánszférájukból (c) tudnak megmozgatni kapcsolati tőkéket.

Camille BONAÏTI tanulmánya a DARES intézet kutatása alapján a két korábban ismertetettnél átfogóbb jellegű (BONAÏTI 2008a és 2008b). A kutatás négyezer mintát tartalmazó kérdőíves felmérése a francia képesítési rendszer legalsó szintjén álló végzettségek validációját elemzi. A célcsoport kiválasztásának indoka az, hogy eredetileg a „kevésbé képzettek számára lett kifejlesztve a validáció”. A kutatás két éves periódust vizsgált, amely a megfelelőségi vizsgálaton átesett jelöltek pályáját követte nyomon, a siker és a lemorzsolódás okai kapcsán próbál átfogó következtetésekre jutni. Két évvel a megfelelőségi vizsgálat után a jelöltek 43 %-a szerezte meg a teljes végzettséget, és 88%-uk nő volt, az egészségügyi és szociális szektorból.

A kutatás számos statisztikai adattal támasztja alá a szociológiai következtetéseket: A korábban végzettséggel rendelkező jelöltek sikerességének a valószínűsége annál magasabb a validációs eljárásban, minél magasabb volt a korábbi formális képesítésük (1). A mentorálásban való részvétel szignifikánsan növeli a validációs eljárás sikerességének az esélyét (2). Azok az álláskereső, akik egy sikertelen próbálkozás után másodszorra próbálják meg a validációs eljárásban ismertetni tudásukat, sokkal kevesebb eséllyel indulnak, mivel időben eltávolodtak munkatapasztalataiktól, és ezáltal nehezebben tudják pontosan megragadni és leírni kompetenciáikat (3). Ezen utóbbi csoport esetében, ráadásul, ha a munkatapasztalat régebbi keletű, tartalma elévülhet a megszerezni kívánt képesítés referenciájához képest (4). Egy munkavállaló könnyebben hozzájut munkahelyén azokhoz a bizonyítékokhoz, amelyekre a dokumentumokon alapuló tudásvizsgálat esetén szükség van a portfólió összeállításánál (5). A munkáltatók ösztönzése az eljárásba való bekapcsolódást illetően, illetve részvétele a kollektív validációs eljárások megszervezésében a dolgozók

pénzügyi elismerése (fizetéseemelés) tekintetében meghatározó (6). A bevándorlók⁸¹ esetében a franciaországi letelepedés időpontja (16 éves kor előtt vagy után), és a francia nyelv elsajátításának mértéke egyaránt befolyásolja az eljárás sikerességét (7).

Összegezve GOURMELEN, JACQUES és BONAÏTI kutatási eredményeit megállapítható, hogy a franciaországi validációs eljárás nagyon hasonló nehézségekkel néz szembe szociológiai szempontból, mint a klasszikus formális felnőttoktatás intézményrendszere. A validációs eljárás fő támaszának szánt mentorálás, valamint az eljárás folyamata maga is újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az eszköznek ugyanakkor elévülhetetlen újdonsága, hogy azon célcsoportot is meg tudja szólítani, amely elől részben vagy egészben a formális tanulási utak el voltak zárva.

4.3.3. A validációs eljárás korlátai

Ahogy a szociológia vizsgálatok eredményeinek ismertetése kapcsán jeleztük, a korábbi elvárásokkal ellentétben, a validációs eljárás bizonyos szempontból orvosolja, más szempontból újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az eredeti célkitűzés (Vö 4.1.2. fejezetet) ugyanis az volt, hogy a validációs eljárás általános bevezetésével és elterjesztésével, mint alternatív eszközzel, társadalmi szinten kompenzálni sikerül az „alapképzettség röghöz kötő hegemoniáját”. Azonban ezen cél elérését a gyakorlati megvalósítás során számos akadály gátolja, amelyek közül a PRESSE (2004) és LAOPE (2007) tanulmányai alapján emeljük ki az általános érvényűeket.

Marie Christien PRESSE (2004) azonosította az eljárás azon kritikus pontjait (az értékelési folyamat vizsgálatát leszámítva), amelyek a sikeres szereplés akadályait jelenthetik a jelöltek számára. Az akadályokat a rendszer négy fő eleme köré csoportosította:

- ▶ A tájékoztatási funkció;
- ▶ Az eljáráshoz kapcsolódó kimondatlan elvárások;
- ▶ A sikeres helytálláshoz szükséges kompetenciák megléte;
- ▶ A normát meghatározó referenciadokumentumok.

PRESSE vizsgálata azt mutatta ki, hogy a *tájékoztatási funkció* burkoltan szelekciós jellegű, negatívan diszkriminálja a folyamat során a korábbi végzettséggel nem rendelkező, illetve az aktuálisan álláskereső jelölteket. Egy első „szelekciós lépésként” értelmezhető a tájékoztatás, ahol „egyfajta hatalmi viszony alakul ki azon egyén között, akinek jogában áll azt mondani: *«Nem, az ön kérelme nem megalapozott.»*, és az eljárásba lépni kívánó személy között, aki tudását el kívánja ismertetni.” (PRESSE, 2004, 143.) Néhány esetben a kijelölt intézményi szereplőknek a munka világával kapcsolatos hiányos ismereteiből is következik, hogy eltanácsolnak jelölteket. Az eljáráshoz kapcsolódó *kimondatlan elvárások* között a legfontosabb, hogy a jelölt „motivált” és önállóan kezdeményező legyen, illetve, hogy határozott szakmai céllal érkezzon a képzőintézményhez. Már pedig épp ez az, ami a felnőtt tanulók esetében problémát okozhat. „Nehéz elszakadnia az intézményeknek a szakmai céllal érkező jelöltek elvárásának a kultúrájától. Ezáltal pedig egy újfajta, ráadásul kimondatlan normát hozunk létre a jelöltekkel szemben.” (Uő, 146.) A *sikeres helytálláshoz* az absztrakciós gondolkodásra való hajlam mellett jó kommunikációs képesség, pontos fogalmazási készség, illetve a bizonyítékok össze-

⁸¹ A franciaországi migráció és felnőttképzés kapcsolatáról lásd bővebben BENKEI KOVÁCS (2008b).

gyűjtésének a lehetősége szükséges. A munkatapasztalat elemző bemutatása itt megint csak a képzetettebbeket segíti, ráadásul a mentorok is több időt szánnak felkészítésükre, mivel ők „magasabb szintű végzettségükért” kezdeményezik az eljárást. A munkatapasztalatot igazoló bizonyítékok néhány esetben szintén akadályai lehetnek az eljárásnak, sokszor gátjai is, amikor azt tapasztalják, hogy a változó gazdasági környezetben a korábbi munkáltató cég ma már nem is létezik. A *normához való viszonyítás* alapvetően egy írott dokumentum alapján történik, ami olyan kérdéseket vet fel, amelyek megválaszolására a szerző sem vállalkozik: „Valójában egy megfelelés vizsgálat történik jól meghatározott referencia dokumentumokhoz képest?” (Uő, 150.)

LAOPE (2007, 306-312.) a validációs eljárás kritikai elemzése kapcsán három fő szempontot emel ki: Elsőként hangsúlyozza a társadalmi igazságosság kérdését, pontosabban, hogy a validációs eljárás nem tudta ellátni a számára kitűzött „második esély” szerepet. Másodszorban felhívja annak a veszélyére is a figyelmet, hogy azáltal, hogy a munkavégzés bemutató elemzése vált a folyamat központi elemévé, sok esetben – az egyéni kérelemre indított eljárások többségében – a validációs eljárás a munkahelyi igazságtalanság elleni harc egyik eszközévé válik. (A motivációs kutatások közül KOGUT-KUBIAK (2006) eredményeire hivatkozik álláspontja alátámasztásául.) Az eljárás szubjektum-központúsága kapcsán a túlzott individualizmustól való fenyegetettség veszélyére hívja fel a figyelmet: a jelöltek „saját sorsuknak Kovácsai”, egyes szám első személyben mutatják be tapasztalataikat az eljárás során, és az ismeretek kialakulásának közösségi vonatkozásai emiatt mellőzöttek, teljesen háttérbe szorulhatnak.

Összegzésünkben szeretnénk megjegyezni továbbá, hogy PRESSE és LAOPE kritikai észrevételei számos szerzőnél felbukkannak, akik a validáció kapcsán végeznek kutatásokat (például LAMY, 2007.), és jelzik, hogy az erős teoretikus alapok ellenére számos ponton támadható a kiépített rendszer. Franciaország az individualista utat járja a területen, és közben a nyomkövetéses vizsgálatok révén folyamatosan szembesül a rendszer eredményeivel és korlátaival.

4.4. A francia validációs rendszer a nemzetközi környezetben

A 2. fejezetben a validáció makro-szintű kutatásai kapcsán rámutattunk, hogy a nemzetközi vizsgálatok az elismerési rendszerek kiépítettsége tekintetében a terület éllóvasának tartják Franciaországot. (BJORNAVOLD, 2000; BAJOMI, 2002.) A progresszív országok között (Norvégia, Ausztrália, Kanada, Írország⁸²) is elsőként hozott létre átfogó rendszert, amelyhez hasonlót csak a Dél-Afrikai Köztársaságban alakítottak ki. (RECOTILLET-WERQUIN, 2009.) (Franciaország ugyanakkor az egyetlen, amely a területen élen járó nemzetek közül nem vett részt az OECD RNFIL kutatásában 2006 és 2010 között.)

A terület egyik legjelentősebb kutatója Írországban, Anne MURPHY, a francia modellt az angolszász modellekhez képest is követendőbbnek tartja, mivel a francia rendszert az egyének jogainak érvényesítése terén, illetve az értékelési folyamathoz kapcsolódó tanácsadó tevékenység révén hatékonyabbnak tartja az angolszász modelleknél. (MURPHY, 2004, 26-28.) A tanácsadás funkciója ugyanakkor több más országban (például Hollandia) is az eljárás része ma már, nem ebben áll a rendszer egyedisége.

⁸² Európában időben az első Írország volt, amely már 1999-ben bevezette a teljes validáció jogi lehetőségét.

Teljesen egyedi azonban az a társadalmi bizalom, ami Franciaországban az oktatási rendszer iránt megnyilvánul, és Svájccal együtt⁸³ Európában a legerősebb. Ez szolgáltatott a validációs eljárás bevezetésének biztos alapot és hátteret.

Az EU fejlesztések és a közös oktatáspolitikai irányvonalak mindig egyes nemzetek oktatáspolitikáiból, valamint oktatási innovációiból eredeztethetőek. *„A közösségi politikák, így az iskolán kívül szerzett tudás elismerését szorgalmazó politika sem légi üres térben születik. A közösségi politikák a tagállamok nemzeti politikáiból táplálkoznak. Közösségi szinten általában olyan dolgok jelennek meg, amelyek egy-egy tagállamban már uralkodóvá váltak, amelyet a közösségi szakmai és politikai kommunikációnak köszönhetően más tagállamok megismernek.”* (HALÁSZ, 2008, 4.) Elmondható, hogy Franciaország a nem formális és informális területen szerzett tudások elismerése területén komoly hatást gyakorolt az EU oktatáspolitikájára, és a francia nemzeti rendszer sikerének köszönhetően honosodott meg az EU oktatási szakzsargonjában a validáció kifejezés is.

4.5. Összefoglalás

A francia validációs eljárás erősségeit és gyengeségeit a 33. táblázatban összegezzük. A folyamatos fejlesztés alatt álló struktúra gyengeségei ellenére nemzetközi szinten egyedülálló, amit Franciaország a területen elért. A kialakított rendszer sokszereplős felépítésének, az

33. számú táblázat: A francia validációs rendszer erősségeinek és gyengeségeinek elemzése

Erősségek	Gyengeségek
• A validáció lehetősége kiterjed az összes típusú és szintű végzettségre (a védett szakmák kivételével) (4.1.2.3.) • Számos végzettséggel nem rendelkező jelölt vett részt sikeresen validációs eljárásban munkatapasztalata alapján (4.1.1.) • A nemzeti szintű statisztikák — az adatszolgáltatási rendszer felépítésének köszönhetően — számos másodelemzést tesznek lehetővé (4.1.1.) • A tapasztalati tudás elismerésének korlátjául megjelenik a szabályozásban a tudás beépülési idejének a szempontja (4.2.3) • A direkt tudásvizsgálaton belül indirekt tudásmérő módszerek alkalmazása, amely a reprezentációk újraírásán keresztül fejlődési folyamatot generál (4.2.4.) • A „köznapi reprezentációk” és az „iskolai tudás” természetéből adódó különbségnek beépítése a mérési-értékelési rendszerbe (4.2.4) • Az eljárás indítható egyéni és csoportos formában is (4.3.1.)	○ Az eszköz a felnőttképzésen belül kizárólag a munkavégzés során megszerzett informális és nem formális kompetenciák elismerésére korlátozódik, így elsősorban a szakmai jellegű képzségeknél alkalmazható⁸⁴ ○ Amellett, hogy egyértelműen a felnőttkori tanulás eszközéről van szó, bizonyos szempontból önkényes az időkorlát meghatározása (4.2.3.) ○ A csoportos formában indított validációs eljárás bizonyos esetekben túlzó mértékben kedvez a jelölteknek (4.3.1.) ○ Épp a végzettséggel nem rendelkező és az álláskereső jelölteket diszkriminálja bizonyos mértékben a rendszer, akik egyéni eljárást keretében kezdeményezik a validációt (4.3.3.) ○ A „reprezentációs újraírás”, mint a kognitív pszichológiai alapokon nyugvó indirekt mérés-módszertani eszköz alkalmazása a „túlzott verbalizmus” kockázatát hordozza magában (4.3.3.)

Forrás: A jelen kutatás alapján készített összeállítás, 2011.

intézmények bevonásának és a feladatkörök megosztásának köszönheti hatékonyságát, valamint annak, hogy az így kialakuló struktúrában a teljes validáció eszköze háttérbe szorította a képzők és a képzésben résztvevők között fennálló korábbi érdekellentétet.

A rendszer módszertani felépítésben meghatározó a fenntarthatóság, amit az biztosít, hogy a validációs eljárás során az értékelés alapjául szolgáló produktumok előállítása (portfólió, szimuláció, gyakorlati vizsga) mind az egyén feladatai közé tartoznak. „Az eljárásban résztvevő munkavállaló a konceptuális elemzés fő aktora és kedvezményezettje is egyben.” (CLOT-PROT, 2003, 194.) A viszonyítási pontként létrehozott Nemzeti Képesítési Keretrendszer (RNCP) pedig tartalmazza az etalonként a referencia dokumentumokat. Így a felnőttképző intézményekre nem hárít a rendszer folyamatosan többlet feladatokat a fejlesztés területén: nem feladatuk részt venni a mérőeszközök folyamatos előállításában, sem a referencia dokumentumok elkészítésében. (34. táblázat, a következő oldalon)

⁸³ A Transparency International Global Corruption Barometer 2007 (22. oldal) felmérése alapján. A felmérés a különböző társadalmi szektorok iránti társadalmi bizalmat vizsgálja (politikai rendszer, nem kormányzati szervek, civil szféra, adóhatóság, média, egészségügy, vallási felekezetek). Franciaországban a lakosság leginkább az oktatási rendszerében bízik (1.9. értékponttal, ahol 1. a maximális bizalom, 5. a rendkívüli korrupció jele). Ilyen erős bizalmat a kutatás az oktatási rendszer iránt Svájcban, valamint Európán kívül Szingapúrban mutatott ki. (Ausztria 2.5. Cseh Köztársaság 2.9. Németország 2.2. Románia 3.0. Bulgária 3.4. Dél-Korea 3.2. értékponttal szerepel a kutatásban. Magyarországot sajnos nem mutatja be a 2007. évi vizsgálat, a 2009. évben következő felmérés pedig nem tartalmazott az oktatási rendszerre vonatkozó adatokat.)

⁸⁴ Bár CHARRAUD (2010, 11.) beszámol olyan kezdeményezésekről is Franciaországban, amelyek kifejezetten nem a „munkavégzés során megszerzett tapasztalatok” elismerését tűzik ki célul – mint az *Önkéntesek útlevele* (*Passeport bénévolé*), vagy a középiskolások számára kialakított *Tapasztalati-kompetencia napló* (*Livret de compétence*), illetve a sport területén használatos *Élet-napló* (*Carnet de vie*). Ezek azonban önálló eszközök, a validációs eljárástól (VAE) függetlenek.

34. számú táblázat: A francia validációs rendszert segítő és akadályozó tényezők

Segítő tényezők	Akadályozó tényezők
• Teljes nemzeti képesítési keretrendszer működik 2002 óta (ami a felsőoktatási végzettségeket is magában foglalja) • Társadalmi és politikai konszenzus alakult ki az eszköz, mint a „társadalmi egyenlőség” egyik biztosítéka körül (4.1.2.) • Folyamatos rendszerfejlesztés, és oktatáspolitikai monitoring kormányzati szinten (4.1.2.; 4.1.3.; 4.1.4.) • Az intézmények megosztott szerepköre és felelőssége a rendszer működtetése során (4.1.3.) • Központilag meghatározottak, és világosan elhatároltak a rendszer alapvető procedurális lépései (4.1.3.) • Az eljárásba beépített „szűrő” mechanizmusok (pl. <i>megfelelőségi vizsgálat</i>) segíti a potenciális jelöltek szelekcióját (4.1.4.) • A mentorálás eszközt nemzeti szintű minőségbiztosítási irányelvek is szabályozzák (4.1.3.) • Fenntarthatóság: mérés-módszertan struktúrája nem hárít többlet terheket az egyes képzőintézményekre (4.2.4.) • Nemzetközi tekintetben is igen erős a franciák társadalmi bizalma az oktatási rendszer iránt (4.4.)	○ A rendszer nem mentes a felnőttképzés klasszikus szociológiai dilemmáitól (4.3.2.) ○ Erős lemorzsolódás tapasztalható az eljárás során (amely csak részben köszönhető a szűrő funkcióknak) (4.1.4.) ○ A rendszer „bürokratikus” felépítéséből kifolyólag az eljárás időben elhúzódhat (4.2.3; 4.3.2) ○ A validáció eljárásban a résztvevők számának „lassú növekedése” elmarad az előzetes társadalmi és oktatáspolitikai elvárásoktól, ami részben a „csalódottság” érzetét keltheti a rendszer fejlesztőiben (4.1.4.) ○ A munkáltatók nem minden esetben támogatják (és honorálják) a munkavállalók részvételét az eljárásban (4.2.1; 4.3.1.) ○ A minőségbiztosítási irányelvek ellenére az intézményi gyakorlatban a tanácsadással és a mentorálással kapcsolatos szerepkörök keverednek (4.3.2.) ○ A sztenderdizációs szándék ellenére a kutatások azt mutatják, hogy bizonyos intézményi funkciók nem kellően körvonalazottak (4.3.3.)

Forrás: A jelen kutatás alapján készített összeállítás, 2011.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy rendszerszintű felépítését tekintve hatékony, felülről irányított, ugyanakkor a társadalmi és intézményi szereplőket is bevonó validációs rendszer épült ki Franciaországban, ami a folyamatos fejlesztésnek köszönhetően ma is a vizsgálatok és a további finomítás tárgyát képezi. A francia validációs rendszer lényeges társadalmi funkciót lát el, és önálló polgárjogát elnyerve része a képesítések strukturális rendszerének.

5. EMPIRIKUS KUTATÁS AZ ELŐZETES TUDÁS FELMÉRÉSÉRŐL MAGYARORSZÁGON

„A tudás két formája közül azt kell objektívebbnek tekintenünk, amelyik valamilyen elméletre támaszkodik, s nem a jóval közvetlenebb érzéki tapasztalatra. Azáltal, hogy az elméletekből mintegy válaszfalat emelünk érzékeink és azok közé a dolgok közé, amelyekről érzékeink révén jóval közvetlenebb benyomást szerezhethetnénk, egyre nagyobb mértékben szorulunk elméleti irányításra tapasztalatunk értelmezésekor, s ezzel párhuzamosan nyers benyomásaink státuszát a kétes, sőt, talán félrevezető látszatok státuszára kell redukálnunk. Ezért úgy látom, nyomós okunk van arra, hogy az elméleti ismeretet objektívebbnek tekintsük a közvetlen tapasztalatnál.”
(POLÁNYI Mihály: *Személyes tudás*)

POLÁNYI Mihály fent idézett gondolatai egy olyan pozitivista episztemológiára utalnak – amelyet később *Személyes tudás* című könyvében ő maga is megkérdőjelez –, amelyben a racionalista felfogásnak megfelelően az „objektív, tudományos ismeretek” primátusa egyértelműen felülkerekedik a „kétes eredetű személyes tapasztalatokon”. Bizonyos tekintetben az előzetes tudásmérés hazai andragógiai fejlesztésének a jelmondatául is választhatnánk az idézett POLÁNYI-féle mottót. (Uő, 1958, 20.)

A magyar fejlesztés az előzetes tudás mérés szolgáltatás terén⁸⁵ – ahogy a fejezet során látni fogjuk – ugyanis egy olyan pozitivista szemléletű adaptív tesztrendszerre építette módszertani alapját, amely *objektív eszközökkel*, IKT technikai támogatással próbálta vizsgálni a hozott tudás meglétét és típusát. A fejlesztés számos taxonómiai erőssége mellett, figyelmen kívül maradt többek között az emberi tudásnak az a jellemzője, hogy két olyan különálló szegmensre különíthető el – mint a „köznapi tudás” és a „tudományos tudás”⁸⁶ –, amelyek a legritkább kivételektől eltekintve rendszerint nem egyeznek meg, nem automatikusan átjárható részhalmozait alkotják a gondolkodásnak.

A fejezet során az előzetes tudás mérés hazai andragógiai fejlesztésére vonatkozó fontosabb szakirodalom feltárása mellett, sor kerül a felnőttképzés adaptív tesztrendszerének bemutatására és kritikájára. Ez a bevezető tudományelméleti háttérül szolgál az elvégzett empirikus kutatásokhoz, amelyek a kutatás egyik központi elemét alkotják.

A nemzetközi (DROZD-HAWLEY, 2007.) és a hazai szakirodalom (DERÉNYI-TÓT, 2007.) egyaránt egyetértene abban a tekintetben, hogy a magyar felnőttképzési

⁸⁵ A fejezet során a nemzeti szintű rendszer elemzésekor azon *adaptív tesztelméleti modellt* elemezzük (Lásd részletes bemutatását az 5.2. fejezetben), amely országos szinten módszertani háttérrel kívánt biztosítani az előzetes tudás felmérése számára. Ettől függetlenül az előzetes tudás mérése kapcsán a magyar képzőintézmények képviselői részt vettek a hazai intézményektől elszigetelten különböző projekt alapú európai fejlesztésekben. Rövid felsorolásuk megtalálható SZ. TÓTH (2009, 35-42.) és DERÉNYI-TÓT (2007, 38-60. és 75-79.) munkáiban. Ezek eredményei azonban nemzeti szinten nem terjedtek el.

⁸⁶ VIGOTSZKIJ alapján részletesen bemutattuk a 4.2.4. fejezetben.

rendszerben az „előzetes tudásszint mérés”⁸⁷ oktatáspolitikai eszköze tekinthető a nem formális és informális tudás elismerés egyfajta előfutárának, illetve nemzeti adaptációjának.

Az informális és nem formális tanulás elismerésének a fontossága ugyanakkor több, mint egy évtizede időről-időre jelentkezik a hazai szakirodalomban és a felnőttképzéshez kötődő szakpolitikai diskurzusban (mint ahogy a 2005. szeptemberi Kormánystratégiában az élethosszig tartó tanulásról⁸⁸), de legtöbbször csak elméleti szinten, tágabb környezetben esik szó témánkról. Az MTA *Tanulás Életen át Magyarországon* kötetében is említésre kerül érintőlegesen a felnőttkori tanulás elemzése kapcsán: „Bizottságunk véleménye szerint a jövőben kiemelt szerepet fog kapni a nem formális tanulás elismerésének további fejlesztése és intézményesítése, amely a hagyományos formális iskolai és képzési (közép, felső és felnőttoktatás) kereteken túl az egyre növekvő jelentőségű más tanulási színterek eredményeit indokolt intézményes formában is folyamatosan figyelemmel kíséri.” (BENEDEK, 2008, 27.)

A téma nemzetközi jelentőségét tükröző monográfiák is megjelentek az utóbbi évtizedben a hazai szakirodalomban (CSAPÓ, 2005; DERÉNYI-TÓT, 2007; SZ. TÓTH, 2009; TÓT, 2006; és TÓT, 2007; DERÉNYI-KOCSIS-TÓT, 2010.), számos esetben pedig érintőlegesen tárgyalják a felnőttképzés fejlesztésével kapcsolatos aspektusait. Az oktatási rendszer tanulási eredmények alapú átalakításának, illetve a képesítési keretrendszer bevezetésének folyamatát tárgyaló kutatásokban és szakmai diskurzusban is visszatér fontossága. (Többek között FISCHER-HALÁSZ, 2009; KRÉMÓ, 2008; TÓT, 2009; SZEGEDI, 2009.)

5.1. Az előzetes tudásszint felmérése a hazai andragógiában

5.1.1. Az előzetes tudásszint felmérés értelmezése a hazai andragógiában

Az *előzetes tudásszint mérés* mint választható szolgáltatás, modern eszközként, európai uniós hatásra a 2001. évi felnőttképzési törvény 17. §-ként jelent meg a hazai felnőttképzés történetében. Nagy változást jelentett, hogy a szakképzés-felnőttképzés reformja kapcsán az akkreditált felnőttképző intézmények számára 2007. február 15-től kötelező jelleggel írta elő alkalmazását a jogszabályalkotó.

Az andragógiai szakirodalomban nem egyértelmű azonban a törvényi előírás értelmezése. Az „előzetes tudásszint mérés” célját ugyanis különbözőképpen határozzák meg. Az alábbiakban az eltérő nézőpontok rövid bemutatására teszünk kísérletet.

⁸⁷ A magyar szakirodalomban is megjelenik többfajta elnevezés a jelenséggel kapcsolatban, amely visszautalva KUHN tudományelméleti megállapításaira (1.2. fejezet), azt jelzi, hogy hazánkban is a „rendkívüli kutatások időszakában” vagyunk, a rendszer még formálódik, nem alakult ki uralkodó paradigma. Az 1990-es évek során kanadai mintára jelent meg a Regionális Képző Központokban a PLA és PLAR kifejezések használata, amely szakkifejezéseket az NSZFI fejlesztése során is átvették. (5.2.2. fejezet) Békéscsabán és Pécsen 2006 után is megmaradt a kifejezések használata. Más regionális képző központokban más néven „keresztelték el” a jelenséget: EFFE – *Előzetes Tudás Felmérése és Elismerése* (Székesfehérvár), TET (*Tanulás Előtti Tudás*) mérése és ETEL (*Előzetes Tudás Elismerése*) (Miskolc), amelyek az „előzetes tudás mérés” terminus technicus intézményi/regionális szintű variánsának tekinthetők, névbeli eltéréssel és azonos tartalommal. A 'validáció' kifejezés 2009-2011 között jelent meg a hazai szakirodalomban TÁMOP 4.1.3. projekt kapcsán. SZ. TÓTH és társai (2009) az INFTE (*Informális és nem formális tanulás elismerése*) rövidítést használták kutatásukban.

⁸⁸ Idézi részletesen DERÉNYI-TÓT, 2007. 38-39.

A szakértők egy része (CSAPÓ, 2005; HENCZI, 2009; BESZÉDES-NIMRÓD, 2008; SZÉKELY, 2006.) az *előzetes tudásszint felmérés* szolgáltatás feladatának a kimeneti kompetenciák mérését határozza meg. A szakértők másik csoportja azonban tágabb értelmezést tart elfogadhatónak. (ZACHÁR, 2004; DERÉNYI-TÓT, 2007.)

A magyar jogszabályok valóban nem szűkítik le az értelmezési keretet, nem adnak pontos definíciót a mérés célját illetően. Elsősorban a *résztevő egyéni jogát hangsúlyozza a CI. törvény*: „A képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni...” A felmérés a jogszabályok szerint szolgáltatásként elsősorban minőségbiztosítási célokat követ, és a képzést hivatott jobbá tenni. A *felnőttképzési szolgáltatás* ugyanis „olyan szolgáltatás, amely a képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul”.

A területen a fogalom értelmezései párhuzamosan jelentkeznek, a szerzők a kérdés kapcsán nem ütköztetik nézeteiket, az andragógiai szakirodalomban nem került sor szakmai diskurzusra vagy polémiára a témával kapcsolatban: ZACHÁR László szerint (2004, 9.) a szolgáltatás több funkciót is elláthat: egyrészt az önismeret terén visszajelzést adhat a hallgatónak, másrészt lehetővé teszi a képzés individualizált kialakítását, harmadrészt lehet felmentéshez vezető képzésszervezési operatív eszköz. DERÉNYI-TÓT (2007, 50.) azt hangsúlyozzák, hogy a tudásszint felmérés célja, hogy a „felnőttképző intézmény a képzési program megvalósítása során *valamilyen egységesen nem szabályozott módon tekintetbe vegye az egyén meglévő ismereteit, korábbi tapasztalatait*.” Azonban „a beszámítás módjára nincsen szabályozás”. (2007, 43.)

HENCZI (2007b, 34-43.) kiemeli, hogy egyrészt az előzetes tudás felmérése a „konstruktív tanulásfelfogás” alapján a tanítás módszertani alapjául kell, hogy szolgáljon, ami nélkül csak „vakon lehet végrehajtani a kompetenciafejlesztést”. Másrészt hangsúlyozza a bemeneti és a kimeneti kompetenciák szétválasztását. „Az igazolt előzetes tudás a szakképzésben a *kimeneti kompetenciák részhalmozásának tekinthető*. (...) Az előzetes tudásnak a kompetencialapú képzés kimeneti kompetenciái közül azok tekintendők, amelyeknek az egyén már a képzés megkezdése előtt birtokában van (előrehozott kimeneti kompetenciák).” HENCZI álláspontját a jogszabályoknak megfelelően alakította ki: az előzetes tudás mérésének célja a kimeneti kompetenciák mérése, ugyanakkor a korlátozó erejű jogszabályok miatt ezek elismerése és beszámítása a vizsgákon részlegesen lehetséges.

Az előzetes tudás mérésének átfogó nemzeti modelljét kialakító kutatók ennél továbbmentek elgondolásaikkal a fejlesztőmunka során. (CSAPÓ, 2005; BESZÉDES, 2008; SZÉKELY, 2006; *Irányelvek*, 2007.) Az általuk kidolgozott két szinten építkező rendszerben (Lásd 5.2.1. és 5.2.2. fejezeteket) az *előzetes tudás felmérésének* eredménye kiválthatja moduláris szinten a tanulási folyamatot is. Azonban az általuk kialakított modell bevezetését jogszabályi szinten nem támogatta az oktatáspolitikai.

A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a regionális átképző központok az 1990-es években a validáció módszertani és terminológia „elődjének” számító PLA-modell (Prior Learning Assessment - Előzetes Tudás Értékelése) bevezetésével kísérleteztek, kanadai mintára. Azonban az implementáció terén erős regionális különbségek mutatkoztak: míg Székesfehérvár (SCHINDLER, 1999; DERÉNYI-TÓT, 2007, 42.), Békéscsaba

(SZÉKELY, 2006.), Miskolc (SOÓS-FEDOR, 2004.) és Pécs úttörő módon vettek részt a fejlesztésekben, máshol kevésbé mutatkozott hajlandóság az újírtásra. A kanadai eredetű PLA-modell bevezetésének a kísérlete is a tudás beszámítására és a tantárgyak alóli felmentésre törekedett.

A gyakorlati megvalósítás azonban az 1990-es években nem sikerülhetett, mert még nem állt készen a felnőttképzési rendszer szerkezetileg (modularitás és a kimenet-orientáltság hiányából fakadóan) erre a reformra. A kísérlethez kapcsolódó „*elvárások nem teljesültek* – összegzett SCHINDLER, a fejlesztés egyik vezetője –, a program a munkaügyi központok támogatása ellenére sem indult be a munkanélküliek körében. (...) Ugyanakkor a PLA-módszer magyarországi adaptációjának távlati lehetőségei már ma is látszanak. Ezek között számítani lehet további kapcsolódási pontokra más képzési formákkal.” (SCHINDLER, 1999, 460.)

Az előzetes tudás elismerésének a bevezetéséhez vezető első komoly szerkezeti lépést a hazai OKJ 2004-2006 között zajló reformja kapcsán tette meg az oktatáspolitikai. Az új típusú, modulárisan építkező, kompetenciaalapú képzési programok kialakítása során ugyanis a programok kidolgozásának pillanatában meg kellett határozni a képzés végén létrejövő „*tanulási eredményeket*”, amelyeket a felnőttképzési jogszabályok *kimeneti kompetenciaként* definiálnak.

5.1.2. Az előzetes tudásszint felmérése iránti résztvevői igények vizsgálata

Kutatásunk szempontjából fontosnak tartjuk, hogy röviden bemutassunk olyan hazai kutatásokat, amelyek a felnőttkori tanulás elemzése kapcsán az iskolán kívül megszerzett tudás elismerése iránt mutatott résztvevői igényeket feltárták.

A magyar andragógia elmúlt évtizedében számos kutató bizonyította, hogy a felnőttek rendelkeznek olyan jellegű tudásokkal, amelyek a felnőttképzés formális keretei között elismertethetőek lennének, a tanulási utak igen sokrétűek. (TÓT, 2006; MODLÁNÉ, 2008.) Más vizsgálatok arra hívták fel a figyelmet, hogy ezen tudások elismertetésére a magyar lakosság körében jelentős igény is mutatkozik. (SZ. TÓTH, 2009. BENEDEK-KÁLMÁN, Kézirat, 2009.)

TÖRÖK (2006) vizsgálatában az egész életen át tartó tanulás kapcsán a magyar felnőtteknek a szervezett oktatásban történő részvételének „elsődleges célja az egyén munkaerőpiaci pozícióinak javítása.” (TÖRÖK, 2006, 338.) (Vö. 4.3.1. fejezetben a francia felnőttek tanulási motivációival korreláló eredményeket.) TÖRÖK tanulmányából kitűnik, hogy az uniós átlagban kiemelkedő magyar munkavállalók magas munkaterhelése (Uő, 343-344.), valamint a magyarországi feketemunka magas aránya miatt (Uő, 342.) az állampolgárok életminőségének javításához hozzájárulna, hogyha a nem formális és informális környezetben szerzett tudásuk elismerése megvalósul⁸⁹.

⁸⁹ „A vizsgák, számonkérések stresszt és esetleg frusztrációt keltő hatásuk révén jelentős motiváció csökkentő hatással lehetnek a felnőtt tanulóira. A megkérdezettek 44,5% értett egyet azzal a véleménynel, hogyha nem lennének tesztek és vizsgák, az emberek nagyobb kedvvel tanulnának.” (Uő, 342.) TÖRÖK ebben a kontextusban hívja fel a francia VAP portfólió módszerére a figyelmet.

TÓT (TÓT, 2006a és 2006b) egyedülálló módon, szociológiai jellegű, kvalitatív módszerek alkalmazásával végzett kutatáson keresztül kísérelte meg feltárni és meghatározni azon ismeretek típusait, amelyeknek a magyar felnőtt tanulók élettapasztalatukon keresztül jutottak birtokába⁹⁰. TÓT életút interjúk vizsgálatán keresztül kutatta az informális tanulás jellegzetes mintázatait. Kutatásunk szempontjából kiemelten fontos, hogy TÓT az informális úton szerzett ismereteket vizsgálva kimutatta, hogy azok átkonvertálhatóak munkaerőpiaci értékekké, és egy szakmai képzésen belül az elismerés alapjául szolgálhatnak.

A Magyar Népfőiskolai Társaság (SZ. TÓTH, 2009.) vizsgálata, melynek eredményeit *A tanulás sokfélesége* kötetben publikálták, számos aspektusból vizsgálta az iskolán kívül megszerzett tudások jelentőségét a felnőtt tanulói populáció körében, több mint 2000 fős minta megkérdezése alapján. A megkérdezettek többsége számára az „igazi tudás” a gyakorlatban mutatkozik meg igazán, „a felnőttek nézetrendszerében a tanulás megítélésének referenciája az, ha közvetlen hatással van az egyén életére, munkaerőpiaci-pozíciójára, azaz konkrétan hasznosítható mindennapi helyzetekben.” (Uő, 73.) A kutatás szerint az iskolán kívül megszerzett tudás elismerésére a hazai lakosság körében jelentős igény mutatkozik. (Uő, 91.) A Budapesti Műszaki Egyetem Alkalmazott Pedagógiai és Pszchilógiai Intézetében végzett „*A hazai LLL helyzet feltárása és elemzése*”⁹¹ kutatás keretében a nem formális és az informális tanulást a munkafolyamatban rejlő tanulás lehetőségeinek és eredményeinek számbavétele szempontjából is vizsgálták 2008-2009 során. A felnőttkori tanulás közegeit vizsgálva, a kérdések egy jelentős csoportja fókuszált az informális tanulás és a foglalkoztatás viszonyára (K243-K347), amely azonos eredményre jutott SZ. TÓTH kutatásával. A Magyar Népfőiskolai Társaság és a Budapesti Műszaki Egyetem Alkalmazott Pedagógiai és Pszchilógiai Intézetének kutatási eredményei egybehangzó módon emelik ki az *előzetes tudás elismerése* iránt megjelenő széles társadalmi igényt hazánkban.

5.1.3. A képzési szükségletek felmérése

A *képzési szükségletek felmérésének* jelenségét empirikus kutatási témánk további tárgyalása előtt fontosnak tartjuk röviden bemutatni a későbbi értelmezési keret egyértelműsítése érdekében. KLEIN (2004) szerint a képzési szükségletek felmérésére

⁹⁰ Ugyancsak eredeti TÓT Éva nézőpontjában, hogy a szűk értelemben vett oktatás-kutatóktól eltérően szélesebb környezetben vizsgálja ezen tudások felhasználhatóságát. *A tanulás szürke zónája* című tanulmányában kifejti (Educatio, 2006, 320-332.), hogy a nem formális és informális úton megszerzett ismeretek (ún. „*leértékelt tudások*” – sic!) felhasználásának több módzata is lehetséges: Az első az *intézményi validáció* a tudás elismerésén, beszámításán keresztül. A „másik három ‘módszer’ inkább közgazdasági oldalról közelíti meg a lehetőségeket: a) A munkapiacra szerveződő *munkacsere* intézménye révén – az önkéntes munka mellett – egymás kölcsönös segítése is megvalósítható lenne. b) A munkacsere mintájára megszervezett ‘*tudáscsere*’ elsősorban lokális közösségek építésének lehetne fontos eszköze. c) Az ún. „*szociális gazdaság*” keretein belül, amely helyi szinten kapcsolja össze a piaci feltételek mellett kielégítetlen lakossági szükségleteket és a munkanélküliség miatt parlagon heverő munkaerő-kapacitásokat, javulna a háztartások életminősége, és megélhetést jelenthetne a munkapiac legnehezebben kezelhető csoportjai számára. (Uő, 330-331.) A jelenleg formálódó gazdasági helyzetben ezen elgondolások nagyobb nemzetgazdasági figyelmet érdemelnének.

⁹¹ A kutatás alcíme: „*Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák kialakulása a non-formális és informális tanulás dimenziójában.*” Ezúton szeretném Dr. Kálmán Anikó részére köszönetemet kifejezni, hogy a kutatási beszámoló kéziratába 2010. elején volt lehetőségem betekinteni.

elsősorban vállalati környezetben kerül sor, ahol a „beiskolázást” a munkaadó végzi munkavállalói csoportok számára. „A felmérés a vállalati képzéseket megelőzően a képzési célcsoport kiválasztása, a képzési tartalom és forma meghatározása céljából történik meg.” (Uő, 345)

A vállalat képzési szükségleteinek pontos meghatározásához három típusú elemzést célszerű elvégezni:

- a) *szervezeti elemzést*, „amely meghatározza azokat az általánosabb összefüggéseket, amikre egy oktatási programnak épülnie kell.” (Uő, 345.)
- b) *munkaelemzést*, amely során a megfelelő képzési program kiválasztásánál sor kerül „a munkával kapcsolatos adatok rendszeres, lehetőleg minél szélesebb összegyűjtésére, a munkához szükséges képességek, tudás és attitűd megvizsgálására.” (Uő, 347.)
- c) *munkaerő-elemzést*, amely a résztvevők sajátosságait, tudását és teljesítményét (esetenként „pszichés jellemzőit”) méri fel. (Uő, 347.)

A fentebb strukturált módon megtervezett vállalati képzéseknek elsődleges célja a termelékenység, az egyéni teljesítmény növelése, a vállalati céloknak megfelelően. A kitűzött célok elérésének minél teljesebb megvalósításához illesztik a képzési program tartalmát, törekedve a minél nagyobb fokú hatékonyságra, a megrendelői igényeknek megfelelően.

A képzési szükségletek felmérése tehát nem a felnőttképzésben résztvevők egyéni igényeit szolgálja ki, hanem a vállalati képzésszervezési struktúra részeként, a „megrendelő” vállalat céljaihoz illeszkedik a felmérés elvégzése. Az *előzetes tudásszint felmérés* és a *képzési szükségletek felmérése* közötti különbséget az 35. táblázat szemlélteti.

35. számú táblázat: A képzési szükséglet felmérés és az előzetes tudásszint mérés különbsége

	Képzési szükséglet felmérése	Előzetes tudásszint mérés
Célcsoportja	Vállalati dolgozók, akik továbbképzésen vesznek részt	A felnőttképzés egyéni résztvevői egy képzőintézményben
Felmérés célja	A képzések formájának és tartalmának igazítása a célcsoporthoz és a megrendelőhöz	A felmérés alapján a résztvevők számára bizonyos modulok elismerése
A szolgáltatás jogi háttere	A megrendelő szerződéses kapcsolatban áll egy felnőttképző céggel (például egy vállalat és egy tréningcég)	A felnőttképző cég a résztvevő felnőttel köt tanulói szerződést

Forrás: Saját összeállítás, 2011.

5.2. Az előzetes tudásszint felmérés modelljének módszertani alapja hazánkban

5.2.1. Az adaptív tesztelméleti modell

A korábbi hazai fejlesztés során az *előzetes tudásszint mérés* alapjául, „etalonként” az „iskolai tudás”⁹² szolgált. A modell alapkoncepciója az volt, hogy a felnőtt tanulón, *előzetes tudása felmérésekor*⁹³, egy adaptív tesztrendszer segítségével számon kérhetők azok az ismeretek, amelyek a felnőttképzés tanfolyami szintű oktatása során megszereshetők. (Irányelvek, 2007; BESZÉDES, 2008; SZÉKELY, 2006.) Az alapelgondolásban nem jelent meg az, hogy *eltérő típusú ismeretek* szerezhetők meg az oktatási intézményen kívül nem formális és informális tanulási környezetben, valamint, hogy ezek az ismeretek, az etalonként szolgáló „iskolai tudás”-tól *eltérő formát* ölthetnek. (Vö. a *köznapi és tudományos fogalmak* antagonista természetét VIGOTSZKIJnál, a 4.2.4. fejezetben.)

A felmérés módszertani alapját egy számítógépes szoftverrel támogatott adaptív tesztelméleti modell biztosította. (CSAPÓ, 2005; BESZÉDES, 2008; SZÉKELY, 2006; VARGA, 2004.)

Az adaptív tesztelméleti modellt korábban a közoktatásban sikerrel alkalmazták, és alkalmazzák ma is. (CSAPÓ-MOLNÁR-TÓTH, 2008.) Az adaptív tesztelés alap gondolata, hogy a feladat-itemekre bontott tudáselemek egy rangsorban helyezhetők el a „*kezdőtől*” a „*nagymester*” szintig. (Lásd a tudás dimenzióit WIIG alapján, 1. fejezet.) Eszerint, 'amennyiben a helyes sorrendben haladunk', először mindenkinek az alapszintű információkat, az alapismereteket kell elsajátítania, mielőtt a lépcsőzetes rendszerben eggyel feljebb léphet. A közoktatásban ilyen lépcsőzetes felépítést találunk curriculum-szinten a természettudományi tantárgyak tanításában és az ehhez kapcsolódó tudásmérő tesztekben. (CSAPÓ, 2004.)

5.2.2. Az előzetes tudásmérés kétszintű rendszere

A fejlesztés során két fajta teszt-típust különböztettek meg, amelyeket „előteszt”, illetve „utóteszt” (CSAPÓ, 2005.), illetve kanadai mintára PLA⁹⁴ és PLAR⁹⁵ teszteknek nevezték. (BESZÉDES, 2008; SZÉKELY, 2006.) (Mivel a kanadai eredetű betűszavakat csupán egyetlen mássalhangzó különbözteti meg, ezek alkalmazása Magyarországon nem volt szerencsés, a választás további konfúziót eredményezett.)

Az *első szint* a „hallgató képzési programba történő beiskolázásakor szükséges, az adott programban való részvételhez elengedhetetlen előzetes tudás mérésének PLA tesztje (...). Funkciója, hogy megállapítsa, *rendelkezik-e a hallgató azzal az előzetes tudással, ami az adott tanulási egység anyagának feldolgozásához szükséges*”⁹⁶.

⁹² Pontosabban a kimeneti kompetenciák figyelembevételével a tananyag taxonomikus strukturálása alapján kialakított feladatok. Az „iskolai tudás” kifejezést a *rendszer tananyag-központúságának* kiemelése céljából használtuk ezen a helyen.

⁹³ Amennyiben valóban sor került felmérésre. Az Irányelvek ugyanis külön kezelik „*mérőeszközök*” alkalmazását (PLA/PLAR felmérések) az *ekvivalencia-vizsgálatról* (dokumentumvizsgálat, 2. oldal), és a *portfólió-vizsgálat* (amely kiegészülhet gyakorlati próbatétellel és interjúval, 2-4. oldal) módszerétől.

⁹⁴ PLA - Prior Learning Assessment: Előzetes tudás mérése

⁹⁵ PLAR - Prior Learning Assessment and Recognition - Előzetes tudás mérése és elismerése

⁹⁶ Tehát ez egyfajta 'alkalmassági' vagy 'felvételi vizsgaként' működik.

(SZÉKELY, 2006, 8.) „A mérési eredmények alapján lehetőség legyen arra, hogy a hallgató számára olyan egyéni tanulási út legyen meghatározható, mely az eredményes vizsgálathoz vezet.” (BESZÉDES, 2008, 85.) Ennek következménye lehet az előkompenzáció, vagy más néven felzárkóztató kurzusok szervezése is. (CSAPÓ, 2005, 38.) (Lényegében a bemeneti kompetenciák méréséről van szó az első szinten.)

A második szinten a PLAR teszttel „a képzés egyes moduljainak teljesítéséhez szükséges előzetes tudás mérése történik meg”. (SZÉKELY, 2006, 5.) „Az előzetes tudás elismerésének (PLAR) célja, hogy a hallgató felmentést kaphasson a képzés egy részének látogatása, a követelmények teljes vagy részleges teljesítése alól.” (BESZÉDES, 2008, 86.) (A PLAR teszt során a második szinten a kimeneti kompetenciák vizsgálata történik meg.)

CSAPÓ (2005, 36-38.) modul-szinten ismerteti az előzetes tudás mérésének kétszintű modelljét. CSAPÓ modelljében az *orientációs szakasz* során dől el, hogy a hallgatók az előteszt vagy az utóteszt kitöltésével kezdik a modullal kapcsolatos tanulási folyamatot, ami a hallgató döntésén múlik. Az *első szinten* az *előteszt kitöltése* egy ún. *előkompenzációs*, „felzárkóztató-típusú” részképzéshez vagy a tananyag elsajátításának közvetlen megkezdéséhez vezethet.

A második szinten található – az általa „utótesztnak nevezett” – mérés alkalmával megoldható a „*kimenetként megszabott tudás ellenőrzéséül szolgáló teszt*”, mely három-fokozatú értékeléssel párosul.

- A magas szintű teljesítés esetén a jelölt előzetes tudása elismerésre kerül.
- Az utókompenzációra kisebb tudásbeli hiányosságok esetén kerülne sor. „A kimeneti követelményekhez viszonyított hiányok pótlása után újabb tesztesztelésre jelentkezhet a jelölt, majd ennek eredményétől függően folytatja tanulmányait.”
- Rossz szereplés esetén a jelölt az előzetes tudás elismerése nélkül kezdi meg tanulmányait. (Uő, 37.)

A hazai tesztelméleti alapokon nyugvó kétszintű modell – amelynek körvonalazatlanságát a fejlesztés során kialakult részben eltérő modellek is bizonyítják – véglegesítése a tesztek kidolgozásának fázisában elakadt, és végül nem készültek el azok a mérőeszközök⁹⁷, amelyek a rendszer működtetését és országos bevezetését lehetővé tették volna. (DERÉNYI-TÓT, 2007.)

A hazai fejlesztésben a teszt módszer dominanciája túlzónak tűnik, amire DERÉNYI-TÓT is felhívják a figyelmet. „Részben, mert ennek van mintája, a képzők ezt ismerik, és ezt ítélik objektív módszernek, részben azért, mert azt vallják, hogy egyszer kell kifejleszteni, utána olcsóbb. Fontos szempont volt, hogy az informatikai eszközök alkalmazása révén automatizálható, tehát az élők munkával takarékoskodni lehet” (2007, 62.) Hangsúlyozzák, hogy a gyakorlati próbatétel, a portfólió módszer és a deklaratív értékelés a területen hazánkban nem elterjedtek. A portfólió módszertanának ismerete ugyanakkor fokozatosan terjed a hazai szakirodalomban. (Többek között FALUS-KIMMEL, 2009; FALUS-KIMMEL, 2003; FAZEKAS-SEDIVINÉ, 2005; PAPP-VÁGVÖLGYI, 2009.) A „*gyakorlati próbatételek*” módszertana is ismert, hiszen a gyakorlati szakmai

⁹⁷ Bár „angol nyelv, matematika, marketing, üzleti kommunikáció és faipari ismeretek” terén a szakértői csoportok kidolgozták tesztesztet és értékelési útmutatókat. (DERÉNYI-TÓT, 2007, 44.)

vizsgák részei az OKJ-s felnőttképző tanfolyamok záróvizsgálatainak. Ezekre azonban az előzetes tudás mérési rendszer fejlesztése során nem került kellő hangsúlyt.

Összefoglalva elmondható, hogy az adaptív tesztrendszer alkalmazhatósága a felnőttképzésben módszertani szempontból megkérdőjelezhető, ugyanis a felnőttek tanulására (különösen nem formális és informális környezetben) nem jellemző a lineáris, lépcsőzetes építkezés. Sokkal inkább jellemző a felnőttkori tanulásra a ciklikus jelleg (és a töredezettség) – ebből kifolyólag az elsajátított ismeretek halmaza sem egységes. Ebből az következik, hogy nem megfelelő eszköz a „szakértők által kidolgozott központi tananyagból” kialakított adaptív feladatsorokat alkalmazni a nem formális és informális úton szerzett ismeretek mérésére és az élettapasztalat során keletkezett ismeretek relevanciájának vizsgálatára.

5.3. Az empirikus kutatás összefoglaló bemutatása

Kutatásunk vertikális nézőpontból a mezo-szinten helyezkedik el (Vö. 2. táblázat), és területnek a magyar felnőttképzési intézmények körében kialakult képét tárja fel. A magyar felnőttképző cégek vizsgálata már több szempont alapján megtörtént a 2001. felnőttképzési törvény által bevezetett kötelező akkreditáció létrehozása óta: fontos kutatások elemezték az intézményeknek az akkreditációhoz való viszonyát (KOLTAI, 2005a.), a képzési programok szerepét (KOLTAI, 2005b.), valamint az akkreditációs folyamat lehetséges fejlesztési irányait vizsgálta. (BORSI, 2008.) A korábbi intézményi akkreditációval kapcsolatos kutatások, illetve a nem formális és informális tanulás elismerését elemző szakirodalom területén is elkészült feltáró vizsgálatok (DERÉNYI-TÓT, 2007; DERÉNYI-KOCSIS-TÓT, 2011.) azonban korábban nem kapcsolódtak össze. Ebből a szempontból a kutatás hiánypótló a magyar andragógiában.

5.3.1. Az empirikus kutatás lépései és módszerei

A tényfeltáró hazai empirikus kutatás elvégzésére 2009-2010 során került sor. A vizsgálat során törekedtem a reprezentativitásra, mind a minták mennyiségi meghatározásánál, mind a vizsgált intézménytípusok kiválasztásánál

A vizsgálat két fázisban zajlott. Az első munkafázisban a felnőttképző intézmények akkreditációs dokumentációja során beadott folyamatleírásokat elemeztem, az ATLAS.ti és az SPSS szoftverek segítségével. Az alapelemzések kvalitatív módszertani kódolással készültek, amiből végül transzformációval kialakultak a számszerűsített mutatók. A kialakult kép alapvetően heterogénnek mutatkozott, és öt alapkategória mentén csoportosíthatóak a felnőttképzőknek a gyakorlatról alkotott nyilatkozatai.

A második kutatási fázis egyfajta kontroll-vizsgálatként tovább kereste a folyamatleírások tartalma és a tényleges intézményi gyakorlat között az összefüggést, 32 kvalitatív interjú készítésének munkamódszerével.

5.3.2. Az empirikus kutatás fő vizsgálati területe

Az volt az alapfeltevésünk, hogy a korábban csupán a pilot projektek és kísérletek terén kialakult jó gyakorlatokat követően az eszköz értelmezése és alkalmazása a hazai felnőttképző intézmények körében nem lesz homogén. Ennek az átfogó feltételezésnek

a részleteiben történő alátámasztásához megfogalmaztunk konkrét vizsgálati hipotéziseket, amelyek az intézményi helyzet differenciált feltárására irányultak.

A kutatás célja, hogy rámutasson arra, hogy a kialakult helyzetből csupán a módszertan paradigmatis megújítása, valamint a jelenség *átértelmezése, illetve pontosabb definiálása* révén lehetne továbblépni (6. fejezet).

5.3.3. A kutatás etikai kérdései

SÁNTHA (2009, 125-130.) szerint a pedagógia kutatások legfontosabb etikai vonatkozásai a közreműködők védelme, a kutató-társadalom felé történő kötelezettségek betartása, valamint az adatok, eredmények kezelése és nyilvánosságra hozatala tekintetében merülnek fel, amelyeket igyekeztünk tiszteletben tartani munkánk során. (Lásd továbbá BABBIE, 2001, 531-540.) A kutató-társadalom felé törekedtünk a forrásokra történő pontos hivatkozásra, korábbi eredmények figyelembevételére.

Az adatfelvételek során mindkét kutatási fázisban engedélyt kértünk a vizsgálati adatok felhasználásához, valamint titoktartási nyilatkozatokban rögzítettük az adatok felhasználásának kereteit, az elemzett adatok anonim kezelését. Ennek céljából a két kutatási fázis során kódoltuk az intézmények nevét (az első szakaszban 001.–132. minta sorszámmal, a második fázisban 01.–32. interjú kódszámmal). A kutatás eredményeiből készült publikációk során is fokozottan figyeltünk arra, hogy a kutatásban részt vett intézmények nevei nem kerülhetnek a kutatással kapcsolatban publikálásra, sem nyomtatott sem digitális formában.

5.4. Az empirikus kutatás első szakasza

Az akkreditált felnőttképző intézményeknek az előzetes tudás méréséről kötelességükké vált folyamatleírást készíteni, a jogszabályi előírások alapján 2007. február 15-től. Az első kutatási szakasz dokumentumelemzésének mintái a FAT⁹⁸-hoz benyújtott intézmény-akkreditációs anyagok folyamatleírásai. Ezen dokumentumok az akkreditált intézményeknek arra vonatkozó formális nyilatkozata, hogy a gyakorlatban hogyan kívánják elvégezni az előzetes tudásszint felmérésnek, mint kötelező felnőttképzési szolgáltatásnak a lefolytatását.

A folyamatleírások kommunikációs szempontból nyilatkozatoknak számítanak. Hivatalos dokumentumok, amelyek egyrészt tartalmazzák a jelenséggel kapcsolatos „ismereti tényezőket”, másrészt tükrözik egyfajta intézménypolitikát, szemléletet azzal kapcsolatban, hogy hogyan szándékozik alkalmazni ezeket az intézmény a gyakorlatban. Az intézménypolitikai tényező azonban, mindig felülkerekedik az andragógiain. ⁹⁹

⁹⁸ Felnőttképzési Akkreditációs Testület

⁹⁹ Ebből kifolyólag némi fenntartásokkal kell kezelni a folyamatleírásokat. A gyakorlati implementáció az intézményi politika következtében háttérbe szorítja az andragógiai célokat. Ez torzíthatja a minta tartalmi validitását, de a torzulás mértéke nem mérhető objektív eszközökkel. A vizsgálatunkban figyelmen kívül hagyjuk ezt a torzítást, mint a kutatás velejáróját elfogadjuk, és kizárólag a szövegszerűen vizsgálható elemeknek a minél teljesebb feltárására törekszünk.

5.4.1. Az empirikus vizsgálat módszere és eszközei

Kutatásunk során a kvalitatív tartalomelemzés módszertanát alkalmaztuk. (BABBIE, 2001; EHMANN, 2002; SÁNTHA, 2006. és 2009; COHEN-MANION, 2008; GIBBS, 2007; SZABOLCS, 2001. alapján.)

A 132 szövegből összeállított adatbázist számítógépes programcsomaggal elemeztük. A tartalomelemző szoftverek közül az ATLAS.ti programot alkalmaztuk (EHMANN, 2002, 28-34.), amelyet a Berlini Műszaki Egyetemen fejlesztettek ki. Tudomásunk szerint a kutatóprogram alkalmazása még nem terjedt el széles körben hazánkban, és az SPSS programmal szemben (FALUS-OLLÉ, 2008.) az Atlas.ti kevésbé van jelen a neveléstudományi szakirodalomban is. Ezért az alábbiakban röviden kitérünk a kutatóeszköz néhány sajátosságának a bemutatására.

A fő kutatási feladatok közül az ATLAS.ti tartalomelemző szoftveren keresztül végeztük: a kódként definiált jelentős szekvenciák kijelölését, a „kvalitatív kódolást” és a kódok hálózatba rendezését. A program lehetővé tette az elemzés lezárását követően az adatok exportálását, szöveg- (Microsoft Word), vagy adatfájlkként (SPSS, Excel). Ez a szoftver alkalmazásának fontos előnye, hiszen így sikerült az eredeti adatbázis meghatározott szövegelemeiből egy vagy több olyan új adatforrást létrehozni – az adatok konvertálása által részben numerikus adatfájlokat –, amelynek eredményeivel szabadon dolgozhatunk tovább. Az ATLAS.ti szoftverfejlesztői a forrás fájlokat „Hermeneutikai Egység”-nek (*Hermeneutic Unit*) hívják, amely névválasztás tükrözi a szoftver tudományos hátterét is. A program további előnye, hogy a kódok közötti meghatározott logikai viszonyok alapján is visszakereshetők a kritikus szövegrészek, a kódok kódcsaládokba, hálózatokba rendezhetők. Az ATLAS.ti további fontos sajátossága, hogy az elemzés során a program használatkor az eredeti forrásfájlkként kijelölt dokumentumok nem módosulnak, a szoftver egy független metafájlt hoz létre az elemzés során (a hermeneutikai egységet), amivel a forrásdokumentumok kijelölt szekvenciái kódolhatóak és elemezhetőek.

A háttérváltozók elemzése az Excel táblázatkezelő szoftverrel történt, a numerikus kutatási eredmények és a hipotézisek statisztika vizsgálatára pedig az SPSS szoftver 17. verzióját alkalmaztuk.

A kódolás módszertana tekintetében követtük GIBBS (2007, 44-48.) útmutatásait. A kutatás kezdeti stádiumában konceptuális (*concept-driven coding*), egyfajta előzetes kódolással fogunk hozzá a szövegek elemzéséhez, amit a kutatás folyamán, az adott szövegek sajátosságainak megfelelően további kódokkal egészítettünk ki, a rendelkezésre álló adatforrás sajátosságainak figyelembevételével (*data-driven coding*). Ennek következtében a kódolás során jelentősen bővült mind a kódok, mind a kódcsaládok száma a minta elemzésekor.

A dokumentumok teljes kódolása két körben zajlott. SÁNTHA (2006, 51.) utal rá, hogy a lineáris kutatási stratégia elsősorban a kvantitatív, a *cirkuláris, körkörös stratégia* pedig a kvalitatív kutatások jellemzője. Az első elemzést követően egy hónappal a már teljes kódlista birtokában újra elemeztünk forrásdokumentumokat, és a megfelelő szövegszekvenciákat újabb kódokkal láttam el.

Az ATLAS.ti program az adat-transzformáció segítségével az interpretációs kategóriák SPSS-beli konverzióját is lehetővé tette. Az adat-transzformációt követően az interpretációs kódokhoz tartozó numerikus változókat ordinális értékként kezeltük, jelezve, hogy az

egyes kategóriák között minőségbeli különbség van, és rangsor állítható fel közöttük. Az intézményi háttérváltozók és ezen kategóriák alapján történt a hipotézisek matematikai-statisztikai vizsgálata.

5.4.2. A vizsgálati minta

5.4.2.1. A vizsgálati minta jellemzői az intézmények megoszlása tekintetében

A vizsgálati minta 132 folyamatleírást tartalmaz, melyek egyenletes időbeosztással a 2007., 2008. és a 2009. évből származnak¹⁰⁰. A vizsgált 132 intézmény a jelenleg akkreditált felnőttképző intézményeknek közel 10%-át teszi ki¹⁰¹ (a kizárólag nyelvoktató cégeket nem számítva). Így a vizsgálat mennyiségileg reprezentatívnak¹⁰² mondható. Az adatfelvétellel a FAT Irattárában került sor 2009. november és december során.

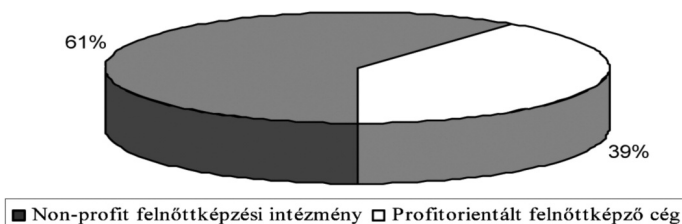
A mintát úgy alakítottuk ki, hogy időben arányosan legyenek képviselve a három év során akkreditációt beadó intézmények, végül minden évből 44 intézmény akkreditációs anyagának vizsgálata történt meg¹⁰³, az esetleges időbeli átalakulás megfigyelése céljából.

A minta mennyiségi reprezentativitása mellett figyeltünk arra, hogy a különböző intézménytípusok a felnőttképző cégek széles palettáját lefedjék (profitorientált felnőttképző cégek (gazdasági társaságok), felsőoktatási intézmények, kamarák, akkreditált belső képzést folytató nagyvállalatok, TISZK-ek, pedagógiai szakszolgálatok, felnőttképzést folytató közoktatási intézmények, egyesületek, informatikai képzést folytató cégek, autósiskolák, illetve egyéb költségvetési intézmények, egyesületek és non-profit képzők, stb.).

Az egyes intézménytípusok, profitorientált és nem profitszerzési céllal működő szervezetek a következő arányban szerepelnek a mintánkban (19. ábra).

19. ábra: Az intézmények megoszlása gazdálkodási forma alapján

A mintában szereplő intézmények megoszlása a profitorientáltság tekintetében



Forrás: Saját összeállítás, 2010.

¹⁰⁰ Ebből következően a Regionális Átképző Központok, melyek akkreditációja egységesen 2006-ban zajlott, kimaradtak a vizsgálatból. Ezt a hiányosságot a terepkutatás során próbáltuk ellensúlyozni. (Lásd 5.5. fejezet).

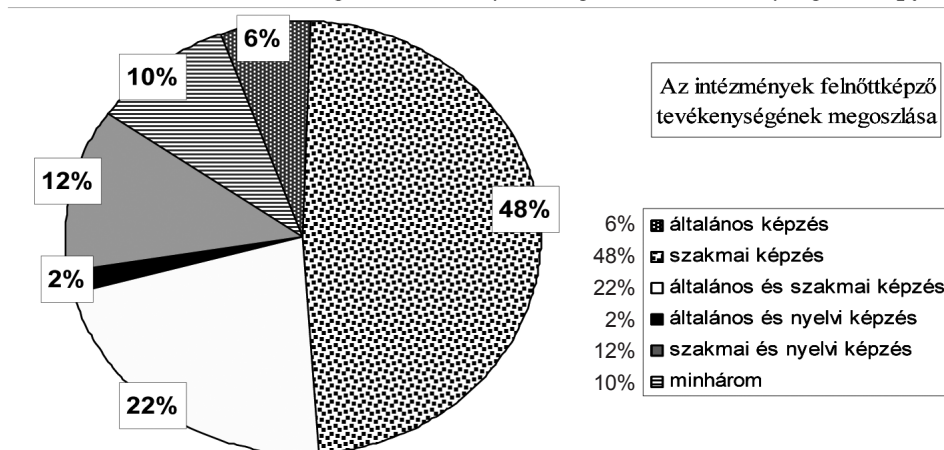
¹⁰¹ Az akkreditált felnőttképző cégek száma folyamatosan változik, gazdasági okokból kifolyólag. A reprezentativitás megállapításánál az OSAP adataira hivatkozunk (2010. június 16-i letöltés alapján): az 1415 akkreditált felnőttképző cég között 123 nyelviskola található, így a teljes érintett populáció 1292 intézmény.

¹⁰² A minta meghatározásánál kizártuk a kizárólag nyelvoktatással foglalkozó intézményeket a vizsgálati csoportból. A nyelvoktatás területe ugyanis elkülönül az előzetes tudásszint felmérés módszertana tekintetében a szakmai és az általános típusú tanfolyamok működésétől, és mi elsősorban ez utóbbi két csoportot kívántuk vizsgálni. Az idegennyelv-oktatás esetében az előzetes tudásszint felmérése módszertanilag homogénnek tekinthető: a szintfelmérő funkcióra szűkül.

¹⁰³ Eredetileg az egyes részminták esetében 45 intézmény lett kiválasztva, egy-egy dokumentum azonban nem volt a kutatás napján hozzáférhető a FAT Irattárában.

A vizsgálati mintába olyan intézmények kerültek, melyeknek fele kizárólag szakmai képzéssel (48%), egyötöde szakmai és általános képzéssel (22%), kizárólag általános képzéssel (6%), szakmai és nyelvi képzéssel (12%), illetve általános és nyelvi képzéssel (2%) foglalkoznak (20. ábra).

20. ábra: A vizsgált intézmények megoszlása tevékenységük alapján



Forrás: Saját összeállítás, 2010.

Az intézmények működési hatáskörét tekintve az intézményeknek közel fele a régiójának meghatározó intézménye (55%), egynegyedük pedig országos (22%), illetve lokális¹⁰⁴ jelentőséggel (23%) képi a felnőtteket.

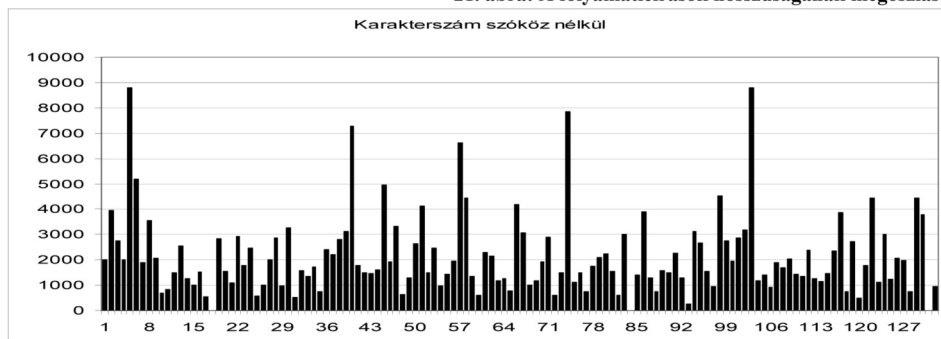
5.4.2.2. A vizsgálati minta jellemzői a dokumentumok formai paramétereinek alapján

A minták paramétereinek első számbavételekor kitűnt, hogy a folyamatleírások igen eltérő kidolgozottságúak (a legrövidebb 264, a leghosszabb 8700 tipográfiai karaktert tartalmazott). Így a leghosszabb folyamatleírás 32-szer hosszabb volt a legrövidebbnél. Ez az óriási eltérés önmagában jelentős minőségi különbségeket predesztinált. (21. ábra). A folyamatleírások átlagos hosszúsága szóközök nélkül 2189 karakter, szórása pedig 1568 karakter volt.

A második szembetűnő formai különbség a folyamatleírások „elhelyezkedése” volt az intézmények akkreditációs anyagán belül: az esetek háromnegyedében önálló folyamatleírásként szerepelt az előzetes tudásszint felmérésének bemutatása, egynegyed részt pedig a minőségbiztosítási kézikönyv részeként került bemutatásra.

¹⁰⁴ Az egyetlen, nem megyeszékhelyen bejegyzett telephellyel működő felnőttképző intézményeket tekintettük lokális jelentőségűnek. A legalább 2 megyeszékhelyen telephelyet működtető és ott képzéseket folytató, illetve fővárosi központú és országos szintű intézményeket tekintettük országos hatáskörűeknek.

21. ábra: A folyamatleírások hosszúságának megoszlása



Forrás: BENKEI KOVÁCS, 2011, 195.

A tendencia afelé mutat, hogy az idő előrehaladtával az előzetes tudásszint felmérést egyre inkább egy minőségbiztosítási folyamatnak fogják fel az intézmények, az akkreditációs dossziékban történő szerepeltetésük alapján.¹⁰⁵

5.4.3. Az empirikus kutatás hipotézisei

A kutatási minta jellemzői és a dokumentumok kvalitatív vizsgálata során leszűrt eredmények összevetése alapján a statisztikai elemzés során a következő kutatási hipotéziseket kívántuk megvizsgálni:

1. *Hipotézis:* Az időbeli változással párhuzamosan 2007 és 2009 között differenciálódik a folyamatleírások tartalma, időben kimutatható módosulás vagy fejlődés a vizsgált területen. Ez a feltételezés azon az alapvetésen alapult, hogy egyrészt idővel fokozatosan elterjednek a jó gyakorlatok, valamint ezt a folyamatot a számos disszeminációs konferencia és szakmai publikációk tovább segítették.
2. *Hipotézis:* Az országos hatáskörű cégek esetében az előzetes tudásszint felmérés szolgáltatás megvalósítása magasabb színvonalon, jobban kidolgozott módszerekkel történik, mint a regionális vagy lokális hatáskörű felnőttképző intézmények esetében.
3. *Hipotézis:* A Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK), amelyek 2007-ben alapított új típusú intézmények, módszertanilag az előzetes tudásszint felmérést innovatív módon alkalmazzák. A TISZK intézménytípus létrehozásakor ugyanis azok a főbb strukturális feltételek adottak voltak a hazai felnőttképzésben – kompetencia alapú, moduláris képzési struktúra – amelyek az eszköz hatékony alkalmazásához szükségeltetnek.
4. *Hipotézis:* A profitorientált felnőttképző vállalkozások és a nem profitorientált felnőttképző intézmények között jelentős különbség van a területen.

¹⁰⁵ Ez egyáltalán nem egyezik meg a fejlett nyugat-európai országok gyakorlatával: Hollandiában, Angliában és Írországban, ahol a validációt *főfolyamatnak* és *nem kiegészítő tevékenységnek* tekintik, az eljárás nemzeti változata rendelkezik önálló minőségbiztosítási rendszerrel, amelyet országos szakmai szervezetek egyeztetése során hoztak létre. Franciaországban is nemzeti szinten gondoskodtak a validáció minőségbiztosításáról: egységes eljárásrend kialakításán, és központilag jóváhagyott portfólió dokumentumok bevezetésén keresztül. (Lásd bővebben a *European Inventory* országleírásait, 2005 és 2007.)

5.4.4. Az empirikus kutatás első szakaszának tapasztalatai

5.4.4.1. Az előzetes tudásszint felmérés szolgáltatás értelmezési kategóriái

Az előzetes tudásszint felmérés fő feladatának meghatározása alapján a következő öt interpretációs kategóriát állítottuk fel a vizsgálati minták alapján: kimeneti kompetenciák felmérését és beszámítását (1), komplex szolgáltatás megvalósítását (2), bemeneti kompetenciák felmérését (3), képzési hatékonyság céljából diagnózis felállítását (4) valamint kizárólag formális dokumentumok vizsgálatát (5) fókuszba állító folyamatleírásokat. A kategóriák felállítása a tudás *diagnosztikus felmérés általános modelljének* (2. ábra) segítségével kialakított célrendszer alapján történt.

Az 1. csoport tagjai a szolgáltatás céljaként a moduláris rendszerben oktatott képzések *kimeneti kompetenciáinak vizsgálatát* határozzák meg. A felmérés célja a tudás beszámítása, a modulok alóli felmentés megadása, amit a folyamatleírások explicit módon ki is emelnek. „Az előzetesen megszerzett tudás ismeretében (...) *felmentés adható egyes tantárgyak óráinak látogatásáról*, illetve a képzésbe később bekapcsolódó hallgató esetén *az ismeretek beszámításáról*” (041. minta) „*A felmentés tehát egy vagy több teljes modul alóli felmentést jelent. A felmentés alapja lehet szakképesítő bizonyítvány, mely az adott modul szintjének megfelelő végzettséget igazol, illetve a képzési programban meghatározott esetekben egy modul modulzárójának teljesítése.*” (056. minta) Bizonyos esetekben a nem formális tudás és a formálisan igazolt tudás különbözősége is megjelenik: „A szolgáltatás célja: annak felmérése, hogy a képzési kínálatunkban szereplő képzési programra jelentkező a program megvalósítása során elsajátítható kompetenciák közül *melyekkel rendelkezik előzetes tanulmányai, munkavégzése során megszerzett tapasztalatai alapján.*” (090. minta)

A 2. csoport esetében a *tudásszint mérés komplex folyamatként* értékelhető, összetett jellegű megvalósítást mutatnak be az intézmények. A szolgáltatás keretén belül az intézmény a kimeneti követelmények mérését is megnevezi, a már birtokolt ismereteket illetően kompetencia-beszámítási lehetőséggel, valamint a *felmentés* megadásával. Ezen felül azonban számos hangsúlyos célja ismertetésre kerül a tudásmérésnek, úgymint például a *tananyag strukturálása* a résztvevők tudásszintjének megfelelően, *tudásdeficit megállapítása* esetén felzárkóztatási program szervezése, a tudásszintnek megfelelően *csoportok közötti átjárás* biztosítása, vagy a *bemeneti kompetenciák* mérése. „Az adott képzési területért felelős vezető gondoskodik arról, hogy a jelentkezők előzetes tudásának ismeretében, *amennyiben ez szükséges, megtörténjen a képzési program átdolgozása*, illetve egyénileg megvizsgálja a képzés egyes részei alól történő *felmentés lehetőségét, szükségességét.*” (032. minta) „A különböző szakmai és vizsgakövetelmények más és más módon, illetve mértékben adnak lehetőséget a *beszámításra. Fontos annak megítélése is, hogy az egyes témák milyen szinten és módszerrel kerüljenek feldolgozásra a leghatékonyabb átlagos elsajátítási lehetőség biztosítása érdekében.* Konkrétan, hogyan lehet a tudásbeli eltéréseket a tananyag feldolgozása közben kiegyenlíteni.” (028. minta) Az intézmények egy része ebben a csoportban is hangsúlyosan megkülönbözteti a formális úton megszerzett tudás beszámítását és a dokumentumokkal nem igazolt tudás mérésének folyamatát, és gyakran mindkét folyamat lépéseit leírja.

A 3. csoport a *bemeneti kompetenciák*¹⁰⁶, illetve követelmények mérését hangsúlyozza az előzetes tudásszint felmérés vizsgálat tárgyaként. Azon ismeretek meglétére vonatkozik a felmérés, amelyek a képzés megkezdéséhez szükségesek, ezek a folyamatleírások alapján egyaránt lehetnek dokumentált vagy nem dokumentált formájúak. Ebben az esetben az eszköz alkalmazása egy fontos képzésszervezési célt lát el, azáltal, hogy lehetővé teszi a képzésbe belépéshez szükséges – akár informális úton megszerzett – tudásnak a számbavételét. Szelekciós funkciót lát el az eszköz ilyen típusú alkalmazása, gyakorlatilag „felvételi-vizsga” jelleggel működik, ahol a motiváció mellett az alapkompentenciák meglétét is vizsgálják bizonyos esetekben. A felmérés képezheti a jelentkező további orientálásának alapját is. „Az előzetes tudásszint felmérés a *képzésekhez tartozó bemeneti feltételek meglétét vizsgálja, valamint kiterjed a szakmai alkalmasság felmérésére is.*” (059. minta) „*A nem dokumentált ismeretek felmérése – a résztvevők vagy munkáltatóik kérésére – személyes elbeszélgetés útján történik, melynek során az oktató felméri azokat az adottságokat és szakmai ismereteket, melyek szükségesek és elégségesek a tanfolyami képzés megkezdéséhez.*” (011. minta)

A 4. csoport tagjai a *képzés hatékonyságát segítő diagnózis* felállítását tartják a szolgáltatás elsődrendű feladatának, amelynek deklarált célja a tananyagnak a résztvevők ismereteihez igazított individualizált átalakítása. Ez a csoport lényegében „visszatér” a diagnosztikus felmérés eredményeinek a felhasználás területén a klaszikus „módszertani eszköz-szintű” felhasználáshoz, amelyet tanulmányunk elején az elméletalkotók nézetei kapcsán (KNOWLES, SIEBERT – 1.2. fejezet) bemutatunk. A negyedik csoport sajátossága, hogy a *képzés tartalmának módosítása kerül előtérbe*: „*A felnőttképzési szolgáltatás biztosítása oly módon történik a képzésekben résztvevők részére, melynek alapján valamennyien lehetőség szerint a már meglévő kompetenciáikra alapozottan, egyéni képességeiknek és készségeiknek megfelelő ütemben sajátíthatják el az eredményes vizsgáláshoz, illetve az eredményes munkavégzéshez szükséges ismereteket.*” (016. minta) (Gyakorlatilag itt a tananyag időbeli strukturálásáról van szó.). „*A felnőttképzési menedzser (...) az intézmény szakmai vezetőjével és a vezető oktatóval konzultálva elvégzi az adott képzés résztvevői igényekhez történő igazítását a képzés megkezdése előtt két (sic!) munkanappal.*” (029. minta). Ezen módszertani szempontú felhasználást a jelenlegi jogszabályok bizonyos esetekben nem teszik a gyakorlatban alkalmazhatóvá. Ugyanis a képzési programokat az akkreditációnak megfelelően kell végrehajtani, a „jóváhagyott” ütemezéstől eltérni nem lenne szabad.

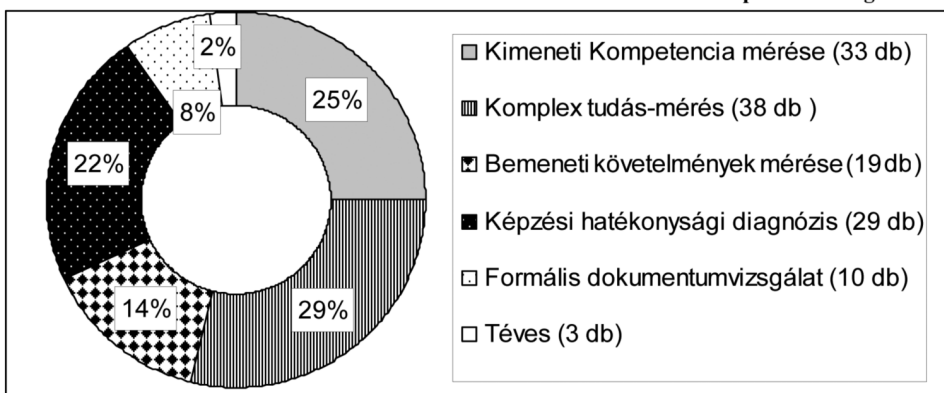
¹⁰⁶ A felnőttképzési rendszer reformja kapcsán a *bemeneti kompetenciák mérése* nem a felvételi eljárást takarta, és nem is az előzetes tudásszint mérésnek felelt meg. A bemenetként meghatározott kompetenciák felmérésének eredeti célja, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, hátrányos helyzetű felnőttképzési populáció tagjai, akik nem rendelkeznek a képzésen történő részvétel feltételeként megszabott, bemenetként előírt iskolai végzettséggel is bekapcsolódhassanak a képzési programokba. (MODLÁNÉ, 2007.) Hasonlóság fedezhető fel a validációnak Franciaországban az 1985-ben bevezetett funkciójához, amikor az oktatáspolitikai az érettségivel nem rendelkezők számára nyitotta meg a felsőoktatási intézmények kapuit, kompetencia-vizsgálat alapján. Vö. a validáció általános funkcióinak első szintje (1. számú táblázat) és a VAP 85 eszköze (23. számú táblázat).

Az előzetes tudásszint mérés negyedik interpretációs kategóriája módszertanilag keveredik a *képzési szükségletek felmérése*¹⁰⁷ is, ami eredetileg egy különálló felnőtt-képzési szolgáltatás lenne (Lásd 5.1.3. fejezet). A szolgáltatásnak a résztvevő egyén és a felnőttképző intézmény közötti kapcsolatából is „kilépünk”: „*a szolgáltatás funkciója – a képzési szükségletek felmérésevel szorosan összekapcsolódva – a döntéshozatal támogatása a megrendelő számára.*” (026. minta) A tevékenység síkja a képző intézmény és a képzést megrendelő cégek viszonyába tolódik át, a *képzési szükségletek felmérése* ugyanis a vállalati képzések esetében alkalmazott szolgáltatás. Módszertani hiba ezt a szolgáltatást „az egyén kérésére indított” (17. §) *előzetes tudásszint méréssel* összevonni.

Az 5. csoportba azon intézmények tartoznak, akik *a formális úton megszerzett és dokumentált ismeretek beszámítását* helyezik előtérbe. Ezen intézmények önálló felmérési tevékenységet nem végeznek a folyamatleírás alapján. Erős normakövető attitűd figyelhető meg náluk: amennyiben jogszabályi szinten rendelkezés található róla, a formális dokumentumok alapján a korábbi hozott tudást kérelem alapján beszámítják. A képzésbe történő bekapcsolódáskor az előírt végzettségek vizsgálata történik meg az eredeti bizonyítványok bemutatásán és gyakran a másolat archiválásán keresztül. „A szakmai képzéseknél *a beiskolázási feltételekben meghatározott iskolai végzettség, szakmai előképzettség és gyakorlat tekinthető felmérésnek.*” (075. minta) „Amennyiben a képzésre felvételt nyert *hallgató hitelt érdemlően, eredeti dokumentummal bizonyítani tudja, hogy az adott tantárgyat korábban már tanulta, akkor a felmentést az intézmény vezetője engedélyezi.*” (046. minta) A folyamatleírások ezen csoportjában nem számolnak be valódi „felmérésről”, hanem dokumentum-elemzés révén egy tisztán adminisztratív folyamattá, ekvivalencia-vizsgálattá válik a szolgáltatás.

A különböző szemléletű csoportok a 132 minta tekintetében az **22. ábrán** látható módon oszlanak meg.

22. ábra: Az előzetes tudásszint-mérés fő értelmezési típusainak megoszlása



Forrás: BENKEI KOVÁCS, 2011, 199.

¹⁰⁷ A felnőttképzési jogszabályok értelmében a felnőttképző intézménynek az intézményi akkreditáció során két olyan szolgáltatást kell legalább megneveznie, amelyet biztosítani fog a résztvevők számára. Az egyik a kötelező „*előzetes tudásszint felmérés*”. A másik választható jellegű, igen gyakran, különösen a „*képzési hatékonyságot segítő diagnózis*” típusú interpretáció esetében a „*képzési szükségletek felmérése*”.

A 22. ábra diagramja alapján megállapítható, hogy a kimeneti kompetenciákat is figyelembe vevő cégek aránya összességében (kimeneti kompetenciák és komplex tudás-mérés kategóriák összevont adatai) a teljes vizsgálati populációnak meghaladják a felét (53%). A cégek egy jelentős része azonban kvázi „felvételi vizsgának tekinti” (14%), majdnem tizedrésze pedig úgy nyilatkozik akkreditációs anyagában, hogy a mérés számára egyenlő a dokumentumok formális vizsgálatával. Sajnálatos módon a 4. típusú csoport esetében több felnőttképzési szolgáltatás közötti átfedését tapasztaltunk, ami az akkreditált intézményeknek közel egyötödére jellemző.

Téves értelmezésekkel is találkozni a szolgáltatás leírásánál, amelyek az akkreditációs anyag átdolgozásához is vezethetnek: A 018. minta esetében „képzési programot” dolgoztak ki az előzetes tudásszint felméréshez (2007. elején készült, a rendszer bevezetésének időszakában.) A 065. minta¹⁰⁸ értelmileg fogyatékos gyermekek szüleinek szervezett tájékoztató napot tünteti fel *előzetes tudás felmérésként*. A 111. minta¹⁰⁹ szerint a sikeres *előzetes tudásszint mérés* a vizsga alól mentesít, míg a képzésen való részvétel továbbra is kötelező. (Ugyanakkor a szabályozás ennek ellentétét mondja ki, azáltal, hogy az intézményvezető adhat ugyan felmentést, de a döntés annak felülbírálatáról a szakvizsga elnökének hatáskörébe tartozik a 20/2007 (V. 27.) SZMM-rendelet alapján.)

5.4.4.2. Az empirikus kutatás hipotéziseinek statisztikai vizsgálata

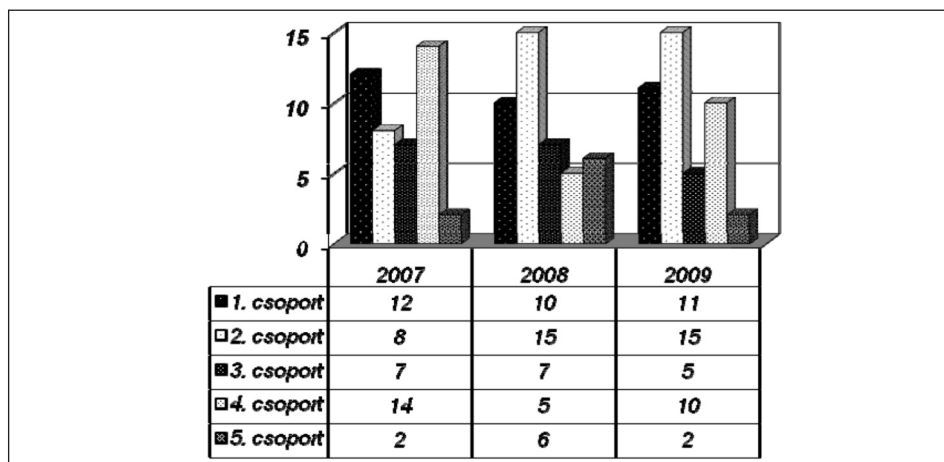
A kutatásban a hipotézisek vizsgálatára a leíró statisztikai eszközök felhasználása mellett (pl. kör- és oszlopdiagramok, százalékos megoszlások arányának bemutatása, átlagpont-diagrammok) statisztikai számításokat (pl. kereszttábla vizsgálatok, nem parametrikus tesztek, stb.) is végeztünk, hogy megvizsgáljuk az egyes hipotézisek fenntarthatóságát. Az egyszerűbb módszerek alkalmazását a leíró részek tették szükségessé. A kereszttáblák készítése és a grafikus ábrák segítették az elemzés összefüggéseinek felismerését, még olyan esetekben is, ahol később szignifikáns statisztikai összefüggést nem találtunk. Az összefüggések feltárása és a hipotézisek elemzése indokolta a matematikai-statisztikai módszerek alkalmazását.

A különböző csoportok megoszlása időrendi szempontból a következőképpen alakul az intézményi akkreditáció évének függvényében (23. ábra).

A hipotézisek vizsgálatára a Pearson-féle korrelációs együtthatót globális mutatóként használtuk. Az akkreditáció időpontja, az intézmények működési hatásköre (országos, regionális és lokális kategóriák esetén), vagy a profit és a non-profit érdekeltég nem okozott statisztikailag is megjelenő szignifikáns szemléletbeli különbséget a folyamatleírások típusai között vizsgálati mintánk elemzése alapján. A TISZK-ek nem bizonyultak innovatívabbnak a nagyobb múltú felnőttképző cégekkel szemben, A nem-paraméteres elemzési tesztek is hasonló eredményre vezettek, megállapítva, hogy *a vizsgálati faktorok tekintetében a null-hipotézis fenntartható*.

¹⁰⁸ „Az értelmi fogyatékos személyek szülei számára az *előzetes igények felmérése* alapján szerveztünk több alkalommal képzést. A tematika tartalmazza a család és a sérült gyermek kapcsolatát, a szülők jogi lehetőségeit, a korai életkorban történő fejlesztés elemeit, a különböző nehezítő tényezőkről (epilepszia, anyagszervi zavarok, speciális diéta, magatartási zavarok) szóló legfontosabb információkat, a fejlesztés különböző lehetőségeit (értelmi fejlesztés, téri és időbeli tájékozódás stb.).”

¹⁰⁹ „Amennyiben a jelentkező 90% os szintfelmérőt ír, úgy a képzést záró vizsga alól mentesülhet, de a képzésen való részvétel az oklevél kiadásához kötelező.”

23. ábra: Az előzetes tudásszint-mérés típusa és az akkreditáció éve¹¹⁰

Forrás: BENKEI KOVÁCS, 2011, 199.

A Pearson-féle korrelációs együttható egyetlen esetben mutatott szignifikáns összefüggést: a folyamatleírások hosszúsága és az interpretáció minősége között, amely alapján megállapítható volt, hogy a hosszabb leírások tartalmilag is értékesebbek.

5.4.5. Az empirikus kutatás első szakaszának következtetései

Az elemzés végén azt kellett megállapítanunk, hogy a felállított hipotézisek egyike sem eredményezett szignifikáns összefüggést a statisztikai elemzések alapján, ugyanakkor minden hipotézis esetében megállapíthatóak voltak gyenge kapcsolatok, amelyek részben igazolták vagy cáfolták feltevéseinket. A vizsgálati eredményeknek az a jellemzője, hogy nem találtunk szignifikáns összefüggést a változók között, a vizsgálati minta inkonzisztens¹¹¹ voltának egy indikátoraként is felfogható.

Abból kifolyólag, hogy a folyamatleírások alapján elénk tárult kép alapvetően inkonzisztens, és hogy az előzetes tudás felmérésének értelmezése „félreértelmezéssé” válik sok esetben az akkreditációs dossziék folyamatleírásának dokumentációjában, arra a következtetésre jutottunk, hogy érdemes lenne tovább vizsgálni a területen, és a hivatalos „intézményi önarcképek” feltárása mellett, megvizsgálni egy interjúkra alapozott második szakasz keretében a tényleges kialakult intézményi gyakorlatot. Több eredményt reméltünk a második kutatási szakasz megkezdésétől, ahol a jelenség kapcsán az akkreditációs folyamatleírások tartalmának indirekt összevetésére volt mód az intézményi aktorok gyakorlatról alkotott nézeteivel.

¹¹⁰ A téves értelmezéseket (évente egy-egy) ebben az összeállításban nem vettük figyelembe, így a teljes populáció ez esetben 129 mintából áll. A csoportok számozása az 5.4.4.1. fejezet szerint van feltüntetve.

¹¹¹ Egy másik fontos indikátora az inkonzisztenciának, hogy a 132 elemből álló minta vizsgálatakor azt találtuk, hogy 10 intézménypár (amelyek ráadásul néha eltérő típusúak) azonos (értsd: szó szerint egyező) folyamatleírást adott be az akkreditációs anyagaikban. Ezek a következő intézmények voltak: 005.–103. minták; 006.–057. minták; 009.–062. minták; 045.–121. minták; 051.–058. minták; 052.–055. minták; 072.–082. minták; 084.–131. minták; 086.–122. minták; 090.–091. minták.

A kutatás második szakaszának megkezdésekor, bízunk abban, hogy az egyes felnőttképzési intézmények között felfedezni remélt intézményi mintázatok határozottabban rajzolódnak majd elének. Mindenképpen szerettük volna ugyanis megtalálni és meghatározni azt az intézménytípust, amely területen gazdája lehetne egy francia módszertani alapú validációs rendszer adaptációjának.

5.5. Az empirikus kutatás második szakasza

Az első kutatási szakasz adatgyűjtését lezáró időszakban, 2009 végén, az ELTE PPK egy neves professzorasszonyán keresztül résztvevőjévé váltam a TÁMOP 4.1.3. kutatásnak¹¹², amely a felsőoktatási validációs rendszer felállítására történő javaslattevő munkálkodott. A kutatás során alkalmazott metodika saját kutatási eszközöm kialakítására is nagy hatással volt. A második szakaszban intézményi látogatásokat és interjúkat készítettem, összességében 32 működő felnőttképző intézmény gyakorlatának feltárásával. Ezek az intézmények ugyan nem reprezentálják sem mennyiségükben, sem összetételükben a teljes felnőttképző intézményhálózatot, azonban feltételeztem, hogy megállapítható lesz az interjúk tartalmának elemzését követően, hogy milyen mértékben korrelál a gyakorlatban alkalmazott módszerek együttese az első kutatási szakaszban bemutatott, az előzetes tudásszint mérésére vonatkozó intézményi dokumentációk vizsgálatkor elének tároló képpel.

5.5.1. A vizsgálat eszköze és módszere

A társadalomtudományi és ezen belül a pedagógiai kutatásoknak leggyakoribb változata a kérdőíves adatfelvétel mellett az interjúkon alapuló vizsgálat. „Az interjúkészítő „bányász” vagy „utazó”. Az első modell azt feltételezi, hogy az interjúalany speciális információ birtokában van, amit az interjúkészítőnek a feladata *előbányászni*. A második esetben a kérdező együtt vándorol az interjúalanyaival, aminek hatására ők elmondják számára saját megélt élettörténetüket.” (BABBIE, 2001, 337.) Vizsgálatom során „bányász” módjára igyekeztem feltárni azokat a különbségeket és hasonlóságokat, amelyek az előzetes tudás felmérésének a hivatalos dokumentációja és valós implementációja között fennállnak.

Az interjúkat sztenderdizált vázlat alapján, *félig-strukturált* módon készítettem. A megvalósítás folyamatában az első néhány percben igyekeztem feltenni minél több, az intézményre vonatkozó kérdést, a személyes háttérváltozókkal kapcsolatos információk lejegyzetelését követően. Ezáltal a legfontosabb nyílt kérdések, amelyekre az interjúalany által önálló módon kifejtett válaszokat vártam (Az *előzetes tudás felmérés jelenségének általános értékelése* és Az *előzetes tudás felmérésének intézményi alkalmazása* kérdéscsoportokból), megfogalmazása már oldottabb légkörben, illetve megfelelő módon adaptált formában történt.

¹¹² Korábban már utaltunk a kutatásra, amelynek zárókötetét DERÉNYI-KOCSIS-TÓT (2011) szerkesztették. Ez alkalommal szeretnék írásban is köszönetet mondani TÓT Évának, DERÉNYI Andrásnak és KRAICINÉ SZOKOLY Máriának, hogy a kutatás különböző fejlesztési fázisaiba bevontak, és formális valamint informális úton egyaránt sokat tanulhattam tőlük ezen időszak alatt.

Az interjú kérdezéstechnikája során igyekeztem a „jó indulatú fiatal érdeklődő” pozíciójába helyezkedni, aki az interjúalanyaitól sokat „tanulhat a területen. A természetes kutató meghatározásnak megfelelően értetlenül áll a helyzet előtt: „tudatlan” és „tanítani kell”. A szemlélő és kérdéseket megfogalmazó szerep a diák-szerep kvintesszenciája.” (Idézi BABBIE, 2001, 339.)

Az interjúk közben jegyzeteléssel készítettem el az interjú átíratát, amihez sokszor a hivatalos beszélgetés lezárását követően is jöttek még fontosabb-kritikusabb megjegyzések, adalékok. Az interjúk kézi rögzítését követően még aznap este rögzítettem számítógépen, formázva, kiegészítve a *látogatási naplók* tartalmát. A látogatási naplókba igyekeztem szó szerint rögzíteni az interjúalany véleményét, különös tekintettel az egyéni véleményekre és látásmódokra. Amennyiben az előzetes tudás felmérés vagy a felnőttképző intézmény működéséről egyéb dokumentumokat is kaptam, azokat a látogatási naplók nyomtatott változata mellett egy dossziéba lefűzve megőriztem. Az interjúk készítésekor kérdezőbiztosok bevonására nem került sor.

Az interjúk készítése során a potenciális kérdések listáját öt fő csoportba rendeztem. Ezek az intézményre és az interjúalanyra vonatkozó alapvető információkra (1), az előzetes tudás mérésének szervezeti szintjére (2), az előzetes tudás felmérés jelenségének általános értékelésére (3), az előzetes tudás felmérésének intézményi alkalmazására (4), valamint az előzetes tudás felmérés és a minőségi képzés kapcsolatára (5) vonatkoztak. (Az utolsó kérdéscsoport később került kialakításra, sorozatban a 6. interjú után került a kérdések közé, amely során egy minőségbiztosítási vezetővel volt alkalmam találkozni.)

Az interjú vázlata többféle kérdéstípust tartalmaz: a legfontosabbak az önálló válaszadásra sarkalló nyitott kérdések, amelyek a válaszok elemzése fő alapjául szolgálnak. Azonban eldöntendő kérdések, az előzetes tudás felméréséhez köthető funkciók listák alapján történő meghatározása és rangsorolás egyaránt szerepeltek benne. Egyes kérdéscsoportoknál az attitűd vizsgálatra helyeződik a hangsúly, a személyes nézetek feltérképezése a fő cél (pl. *Az előzetes tudás felmérés jelenségének általános értékelése*), más kérdéscsoportok esetében a helyzetfeltárás, (pl. *Az előzetes tudás felmérésének intézményi alkalmazása*).

Az interjúk tartalmát, hasonlóan a kutatás első fázisához tematikusan elemeztem az ATLAS.ti szoftver segítségével. Ezúttal kvalitatív kódolásra, illetve a numerikus adat-transzformációra azonban nem került sor (a minta alacsony populációjából kifolyólag), hanem egy leíró jellegű vizsgálat készült az interjúsorozat alapján.

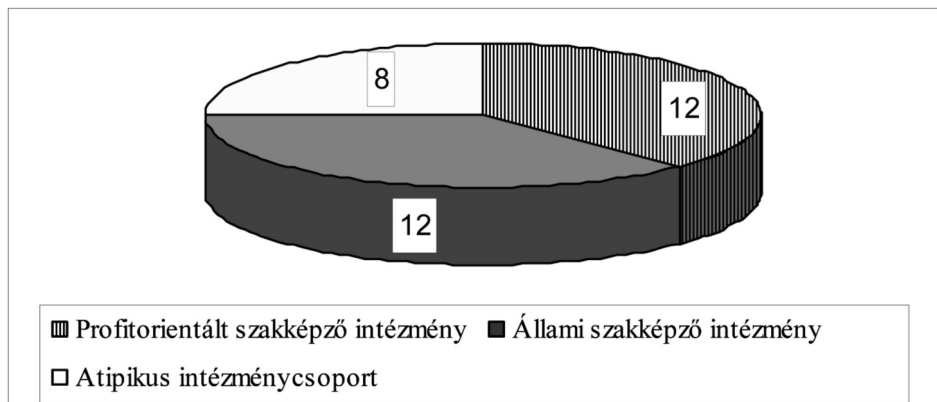
5.5.2. A vizsgálati minta

A vizsgálati minta kiválasztásánál a hólabda-módszer mellett a minta rétegzettségi mutatóira is figyelemmel voltam. A hólabda módszer lényege, hogy a nehezen hozzáférhető vizsgálati alanyok felkeresésekor „a kutató az egyik, a vizsgálatban közreműködő személytől jut el a másikig, felhasználva a tőle kapott információkat. A személyek láncszerűen kapcsolódnak egymáshoz.” (SÁNTHA, 2006, 78.)

A cél ugyanakkor az volt, hogy a minta összetételében közel egyenlő arányban szerepeljenek a felnőttképzés szakképzési területén működő profitszerzésre törekvő intézmények mellett a nem kifejezetten profitorientált képzők, illetve, hogy jelentős legyen a TISZK-ek aránya – a 3. és a 4. hipotézisek további vizsgálatához. A kimeneti

kompetenciák mérésének feltételrendszere a szakképzési területen pontosan szabályozott, az OKJ-s képzések tekintetében adottak a szerkezeti feltételek az előzetes tudás felméréséhez, tehát itt *tipikus* a probléma felvetése. Emellett a jelenség szélesebb körű feltárásához néhány, a vizsgálati fő minta szempontjából „*atipikus*”¹¹³ intézményt is felkerestem, akik egyfajta kontrollként szolgálnak abból a tekintetből, hogy a szakképzésen kívül hogyan működhet az előzetes tudás felmérése, és ennek mik a főbb nehézségei (24. ábra).

24. ábra: A második kutatási minta megoszlása intézménytípusonként



Forrás: Saját összeállítás, 2010.

Az állami szakképző intézmények közül az interjúsorozat folyamán elsősorban a regionális átképző központok¹¹⁴ (7 interjú) és az állami fenntartású TISZK-ek (5 interjú) vizsgálatára fókuszáltunk. A profitorientált szakképző intézményeket (gazdasági társaságok) nagyobb részt korlátolt felelősségű társaságok (9 interjú), illetve kisebb hányadban részvénytársaságok (3 interjú) képviselik. Az atipikus intézménycsoportban pedig találunk tréner cég mellett, felsőoktatási intézményben működő felnőttképzési osztályt, művelődési központokat, egyéb közművelődési intézményeket, informatikai oktatásra specializálódott felnőttképző céget, felnőttképzéssel is foglalkozó szakmai érdekvédelmi szervezetet és egy nagyvállalat képzési osztályát.

Az interjúalanyok munkaköri beosztásukat tekintve elsősorban az intézmény működésére és a hazai felnőttképzés változásaira nagyobb rálátással rendelkező vezető kollégák közül kerültek ki: 32 %-os arányban intézményvezetők, illetve 25 %-os arányban az intézmény felnőttképzési, illetve oktatási vezetői. A képzési területen dolgozó

¹¹³ „A *tipikus-atipikus* esetek kiválasztásánál mindig a kutatás céljait kell szem előtt tartani, ugyanis nem mindig törvényszerű, hogy a tipikus eset elemzése vezet el a célig, még akkor sem, ha ennek tanulmányozása kiemelheti az általános problémákat, így alkalmazása biztonságot nyújthat. (...) Az *atipikus*, „*negatív példák*” az átlagtól eltérő esetek vizsgálata sokszor hasznosabb, hiszen a problémát, a viselkedést, a reakciókat gyakran alaposabban lehet elemezni akkor, ha az elfogadottól eltérő eseteket vesszük figyelembe.” (Írja SÁNTHA (2006, 73-74.) a mintavétel módszertani meghatározása kapcsán.)

¹¹⁴ A regionális átképző központok vizsgálata azért is kiemelkedő fontosságú volt, mivel ezeket az intézményeket egységesen 2006 során akkreditálták újra, így az első vizsgálati mintából kimaradtak a rétegzettségi mintavételből kifolyólag.

munkatársak az interjúalanyok további egynegyedét tették ki (28%). Ezen kívül készültek interjúk szakértőkkel és tanácsadókkal (9% – pl. fejlesztési tanácsadó) és egyéb területen dolgozó vezető beosztású munkatársakkal (6% – pl. minőségbiztosítási vezetők).

Az interjúalanyok nem csupán munkakörükből kifolyólag, hanem tekintélyes munkatapasztalatuknak köszönhetően is hasznos informátornak bizonyultak a felnőttképzés olyan komplex kérdésének vizsgálata kapcsán, mint az előzetes tudás felmérése. Az interjúalanyoknak a felnőttképzés területén eltöltött munkaideje átlagosan meghaladja a 20 évet (20,31 esztendő). A megkérdezettek 22%-a 8–12 év munkatapasztalattal, 40%-a 14–21 év munkatapasztalattal rendelkezik a területen. Az interjúalanyok 38%-a már a rendszerváltást megelőzően is a felnőttképzéshez és az oktatáshoz kapcsolódó területen dolgozott, 25%-uk 21–30 év, a fennmaradó 13% pedig 30 év feletti munkatapasztalattal rendelkezik a szektorban.

5.5.3. A második empirikus kutatási szakasz során vizsgált hipotézisek

Az első és a második hipotézis további vizsgálatára a kutatás második szakaszában nem volt lehetőség. Az 1. hipotézis az időbeli változás nyomon követéséhez kötődött, azonban az interjúsorozat során elsősorban a jelenleg folyó „gyakorlat” feltárására volt lehetőség. Mivel a kutatási minta felvétele egy féléven belül lezajlott, így elsősorban szinkron vizsgálatról van szó, a diakronitás szempontjai nem érvényesülhettek. A második hipotézis vizsgálatára szintén nem volt mód, mivel az interjúsorozat tervezése során törekedtem lehetőség szerint jelentősebb felnőttképző cégeket felkutatni, így elsősorban országos és regionális hatáskörrel működő intézmények kerültek a mintába.

A regionális és országos hatáskörrel rendelkező cégek a képzésben résztvevő felnőttek súlyát tekintve képviselték a hazai felnőttképző intézményeket (Éves szinten képzési volumenük meghaladta a teljes országos volumen 1/4–1/5 részét.). Ráadásul az első kutatási szakasz is megerősítette azt az elvárást, hogy elsősorban a regionális és az országos cégek „teljesítenek” jobban a területen, így a jó gyakorlatok feltárása céljából elsősorban az ő tevékenységüket volt érdemes tovább vizsgálni (Lásd 5.4.4.2. fejezet).

A második kutatási szakasz során az alábbi két hipotézis vizsgálatára fókuszáltam:

3. *Hipotézis:* A Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK), amelyek 2007-ben alapított új típusú intézmények, módszertanilag az előzetes tudásszint felmérést innovatív módon alkalmazzák.
4. *Hipotézis:* A profitorientált felnőttképző vállalkozások és a nem profitorientált felnőttképző intézmények között jelentős különbség van a területen.

Új vizsgálati elemként jelent meg annak az elemzése, hogy mennyire felel meg az intézményi gyakorlat az első kutatási szakasz során hivatalos dokumentumok vizsgálata alapján feltárt képnek. Erre a két kutatási szakasz eredményeinek összehasonlításakor térünk vissza a későbbiekben.

5.5.4. A második empirikus kutatási szakasz tapasztalatai¹¹⁵

5.5.4.1. A validáció szigetszerű jó gyakorlatai hazánkban és az előzetes tudásszint mérés általános értékelése

Az előzetes tudásszint felmérés szolgáltatási tevékenységének keretében a kimeneti kompetenciák vizsgálatát a tudásbeszámítás céljával, ami a nemzetközi oktatáspolitikában validációként vált ismertté, a hazai intézmények egy része is folytatja. A következő szigetszerű jó gyakorlatokra találtunk hazai megoldásokat, amelyek elsősorban szakképző cégek körében fordulnak elő (36. táblázat).

Az előzetesen megszerzett tudás felmérés alapján történő szakmai tudás elismerésének volumenére pontos adatok ugyanakkor nincsenek hazánkban. Ezek aránya nem számottevő, működésük nem strukturált módon megtervezett, hanem inkább szigetszerű és esetleges. Felmérésünk alapján úgy tűnik, hogy a populáció a legjobb esetben sem éri el évente a 100–120 főt.

36. számú táblázat: Jó gyakorlatok típusai az előzetes tudás beszámítása területén hazánkban

Felmentés típusa	Esetleírások – jó gyakorlatok
Gyakorlati képzés alól	Egy regionális képző központ egy alapítványnál önkéntes munkát végző csoportot vont be a szakmai képzésbe, akik korábban 2 éven keresztül dolgoztak a helyi önkormányzatnak, megfelelő szakmai felügyelet mellett közművesmunkát végezve. A képzés alkalmával a csoport tagjainak az elméleti órákon kellett csak részt venniük, a gyakorlati oktatás alól felmentést kaptak. A vizsgán azonban a gyakorlati vizsgafeladatokat, amelyeket korábban a munkavégzés során rutinszerűen elsajátítottak, be kellett mutatniuk a vizsgabizottság előtt, az alól felmentést nem kaptak. (IA13)
Szaknyelvi kurzus alól	Tíz éve vendéglátásban külföldön dolgozó személy, aki beiratkozott egy vendéglátó-ipari szakképzésre, a szaknyelvi ismeretek tanulása alól kapott felmentést munkatapasztalata alapján. (IA19)
Szakmai gyakorlat elvégzése alól	Egy informatikai területen szakképzést folytató cég a résztvevőnek egy korábbi munkahelyi környezetben előállított „termék” bemutatása alapján adott felmentést a szakmai gyakorlat alól. (IA07)
Teljes modul alól történő felmentés	A korábbi sikeres modulzáró vizsga vagy országos tanulmányi versenyen elért helyezése alapján automatikusan mentesül a résztvevő a vizsgakötelezettség teljesítése alól. (IA23) Egyéb esetekben a megfelelő dokumentumok alapján a vizsgabizottság illetékes dönteni a felmentés jogosságáról.
Teljes képesítés megadása	Jelenleg a hazai gyakorlatban igen ritka, rendszerszerű bevezetéséhez további fejlesztések szükségesek. Ugyanakkor egy regionális képző központ módszertani osztályának a szervezésében volt már rá precedens: egy kereskedelmi típusú szakképzés esetében, munkatapasztalat beszámításán, illetve kimeneti kompetenciák felmérésén keresztül. (IA16)

Forrás: BENKEI KOVÁCS, 2010b, 12.

¹¹⁵ A 2. fázis tapasztalatainak bemutatása során az interjúalanyok és munkáltatóik védelmében minden interjúalanyt anonim módon kódoltunk IA01-től IA32-ig, valamint a válogatott szekvenciák kódolása külön is megtörtént [11]-től [25]-ig. Ezekre történő hivatkozásokor csupán a kódszámot tüntetjük fel. (Pl. [25] szekvencia). A hivatkozott szekvenciák a kötet alapjául szolgáló disszertáció mellékletében visszakereshetőek az ELTE PPK Neveléstudományi Doktoriskolájának honlapján. <http://nevelestudomany.phd.elte.hu/2012-2/>

Az előzetes tudásszint mérésről alkotott általános vélekedés szerint igen problémás a jelenség értékelése ([11]; [22]; [26] szekvencia). [11] „Az előzetes tudásszint méréssel kapcsolatban a fogalmak össze vannak jelenleg keveredve a felnőttképző gyakorló szakemberek gondolkodásában: Meg kell különböztetni a bemeneti feltételeknek való megfelelés vizsgálatát, amely a szakmai alkalmasságon vagy a hozott bizonyítványon alapulnak. Illetve az előzetes tudásszint mérést, ami igazából az előrehozott kimeneti kompetenciák mérését jelenti. Kétféle szempont érvényesül a „tudásszint” fogalmának értelmezése kapcsán is: Az egyik a felmentésre vonatkozik, ez a törvény által előírt „kötelező előírás” teljesítését jelöli. A másik a pedagógiai szempontú szükségletből fakad: a csoportbeosztás céljából szükséges felmérni, hogy milyen szinten állnak a résztvevők (erre nincs előírás, ez az intézmény számára fontos).¹¹⁶

[26] „Összekavarodik a felvételi teszt – általános gondolkodási képesség felmérése és az előzetes tudásszint mérése. Ugyanis ez nem a tudás-szint mérése vagy vizsgálata. Hanem egy felvételi teszt, amit mi így hívunk. Ami pontos ebben a szóhasználatban, az az „előzetes” szó. Mindenesetre a munkaügyi hivatal elfogadja, és mi használjuk.”¹¹⁷ Ez megerősíti az első kutatási fázis során feltárt eredményeket.

A megkérdezettek egy része ugyanakkor nagyon fontosnak tartja ([23] [17] [25] szekvencia), azonban a többségi vélemény az, hogy Magyarországon jelenleg ezen mérés-értékelési eszköz megvalósítása nem működik, nehézségekbe ütközik. Ezzel kapcsolatban radikális kijelentéseket fogalmaznak meg az intézményi képviselők.

5.5.4.2. Az előzetes tudás felméréséhez kapcsolódó attitűdök vizsgálata

Az előzetes tudásszint méréssel kapcsolatban nem egyértelmű a megkérdezett felnőttképző intézmények munkatársainak véleménye szerint az igény (25. ábra¹¹⁸). A többség szerint (18 interjúalany – 56%) van ilyen típusú igénye a felnőtt tanulóknak, mégha a megvalósítás nehézségekbe ütközik is. Ezzel szemben 14 fő (44%) szerint erre jelenleg „nincs jelentős igény”. Ez meglepő, mivel ellentmond korábbi reprezentatív vizsgálatok eredményeinek (5.1.2. fejezet), ami alapján ez iránt széles körben van szükséglet.

A felnőttképzők körében azért alakult ki ez az ellentmondó kép, mert egyrészt nem beszélhetünk általánosságban „felnőtt tanulóról”, csupán különböző típusú, viszonylag homogén felnőtt tanulói csoportokról. A különböző felnőtt tanulói csoporthoz tartozás pedig befolyásolja az előzetes tudásszint felmérése iránti igény megjelenését. Az államilag támogatott ([30]; [32]; [34]; [40] szekvencia) tanulók egy csoportjának nem is érdeke, hogy felmentést kapjanak bizonyos tanulási egységek alól, mivel a részvételért keresetpótló juttatást kapnak.

A tanulók egy része a „saját tanulási igényből fakadóan” utasítja el az előzetes tudásszint mérést, bizonyos esetekben azért, mert egyedül a „kurzusok keretein belül van ideje tanulásra”¹¹⁹ ([33] szekvencia), más részük kis önbizalmából, és saját tudásában való

¹¹⁶ egy magán szakképzőintézmény munkatársa, aki 30 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA09)

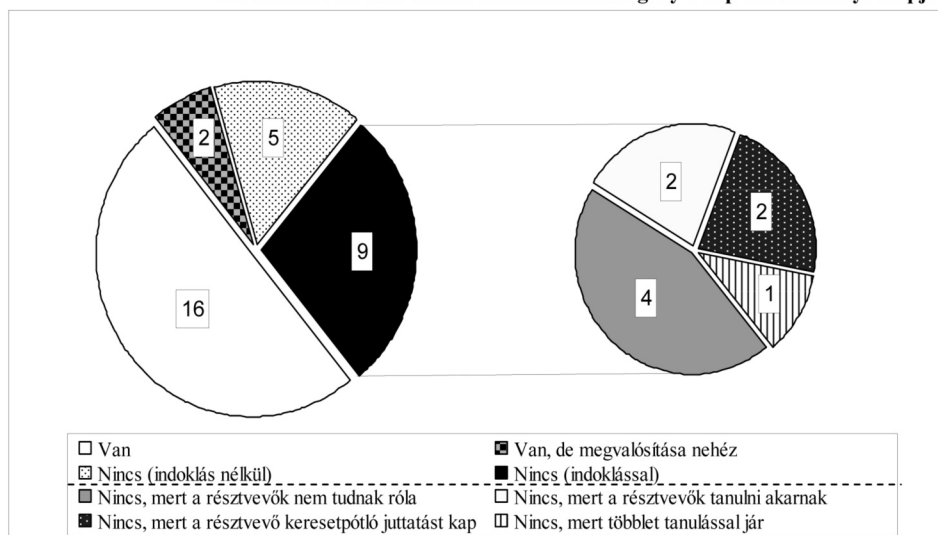
¹¹⁷ egyéb típusú felnőttképző intézmény munkatársa, aki 14 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA31)

¹¹⁸ Az 5.5.4. fejezet során bemutatott ábrák és grafikonok elkészítésénél statisztikai szempontból a teljes populációt 32 egység teszt ki. A 25. a 27. és a 28. ábrák esetében azonban több kategóriába is besorolható egy-egy intézmény, így a maximális esetszám összességében magasabb, egyes kategóriákon belül azonban továbbra is 32 item a felső határ.

¹¹⁹ A felnőttkori tanulás időszerkezet labilitásának problematikáját CSOMA (2005, 59-84.) részletesen elemzi.

bizonytalanságból kifolyólag ([27]; [23]; [65] szekvencia). Más esetben a felmérés következtében megjelenő többlettanulás lehetősége (felzárkóztató-kiegészítő képzések) nem tűnik elég vonzóknak a tanulók számára a felmérésen való részvételhez ([58] szekvencia).

25. ábra Az előzetes tudásszint mérés iránti igény a képzők véleménye alapján



Forrás: Saját összeállítás, 2011.

A leggyakoribb említett ok az interjúalanyok (4 fő) szerint az is, hogy az interjúalanyok nem tudnak a szolgáltatás tartalmáról, sok esetben nem megfelelő az ezzel kapcsolatos tájékoztatás, és ezért nem is igénylik a szolgáltatást. [29] „Azonban ha felvilágosítanánk mindenkit, és tudnák miről van szó, nagy igény lenne rá. De problémát okozhatna, hogy a jelentkező emberek egy részének nincsen reális önismerete, önkontrollja, azt hiszi arról is, hogy tudja azt, amiről vannak alapvető ismeretei.”¹²⁰ [31] „A törvény szerint a hallgatók kérésére végezzük, viszont a hallgatók nincsenek tisztában ezzel a lehetőséggel. Erről a hallgatók nem tudnak.”¹²¹

Azokban az esetekben, ahol látnak az előzetes tudásszint mérés iránt igényt ([35]; [36]; [37]; [38], [39], [40] szekvencia), ott is alacsonynak látják, amelyben részben a „vizsgaszituációtól való félelem” is szerepet játszik. [39] „Van, de nagyon kevés. Nem szeretik az emberek a vizsgaszituációt általában, és minden mérés tulajdonképpen az. Az önbizalom hiány is részben az oka, hogy nem szívesen szembesülnek a kritériumokkal, amelyeket egy pontos mérés biztosít.”¹²² [36] „A hallgatók szeretnék, főleg az elismerést, a mérést kevésbé.”¹²³ [38] „Az elismerésre mindenképpen van [igény] a felnőttek részéről. Beszámítani csak úgy lehet, hogyha meg is mérjük, vagy pedig igazolja valamilyen hivatalos

¹²⁰ egy magán szakképzőintézmény munkatársa, aki 30 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA09)

¹²¹ egy állami intézmény munkatársa, aki 9 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA21)

¹²² egy állami intézmény munkatársa, aki 32 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA13)

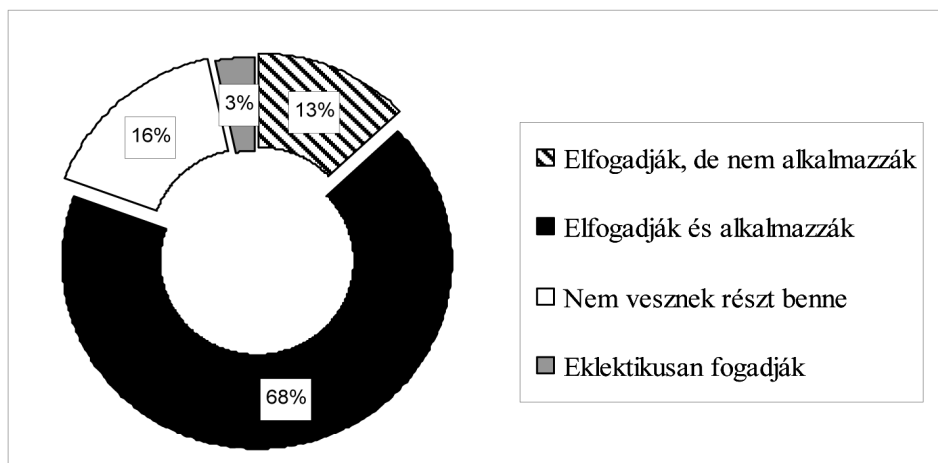
¹²³ egy magán szakképzőintézmény munkatársa, aki 12 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA10)

*irattal. Az egyén részéről: pénzt időt, energiát, takarít meg.*¹²⁴ Ez utóbbi vélemény tükrözi Patrick WERQUIN által összefoglalt nézetet a képzési idő és költségtakarékossági előnyök tekintetében, amely a nemzetközi szakirodalomban is megjelenik (Lásd az 5. ábrát).

Egyetlen intézmény volt, amely rendszeres tanulói igényként mutatott rá az előzetes tudásszint olyan típusú mérésre, amely felmentésekhez is vezethet. [35] „Különösen az egyéni résztvevők részéről számolhatunk jelentős igényel. Az intézmény képzésein résztvevők 60-70%-a kap különböző modulok alól valamilyen felmentést. Van igény a mérés iránt is, sok esetben csak ez alapján tudjuk a felmentést megadni.”¹²⁵

Az előzetes tudásszint felmérés vizsgálata kapcsán elvégeztük az oktatói hozzáállásról kialakult vélemények vizsgálatát, amelynek eredményét a 26. ábrán mutatjuk be. KRAICINÉ (2010) kutatásával ellentétben, amely a felsőoktatási validáció előkészítésének vizsgálatát állította a középpontba, azt tapasztaltuk, hogy a felnőttképzésben az oktatók sokkal kevésbé hangsúlyos szerepet játszanak a folyamatban, mint a felsőoktatásban.

26. ábra Az oktatói hozzáállásról alkotott vélemény



Forrás: Saját összeállítás, 2011.

Ez következik egyrészt státuszukból, jóval kevesebb a főállású oktató, tréner, instruktor. Másrészt a felmentés nem elsősorban az ő kizárólagos hatáskörükbe, hanem sokkal inkább az intézményvezetők személyes döntési profiljába tartozik ([z2]; [z3]; [z4]; [z5] szekvencia).

Az oktatók közel egyharmada (29%) nem is vesz részt az előzetes tudásszint felmérés adminisztratív folyamatában (elfogadják, de nem alkalmazzák, illetve nem vonják be őket a folyamatba szervezeti szinten). Majdnem kétharmaduk (68%) munkaköri tevékenységének tekinti, és a vezető kérésére végzi el.

¹²⁴ egy magán szakképzőintézmény munkatársa, aki 30 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA09)

¹²⁵ egy állami intézmény munkatársa, aki 9 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA21)

Egy intézményben jelezték, ahol komoly fejlesztőmunka folyt korábban a vizsgált területen, hogy az oktatók kettős hozzáállását tapasztalták: [z5] „Az oktatók hozzáállása eklektikus. Egy részük a „tudás birtokosának” tartja magát, ők azt szeretik, hogyha a tanfolyam résztvevői az általuk előírt kritériumokat teljesítik. Más részük jónak tartja, hogy bizonyos, korábban megszerzett tudás elemeket nem kell megtanítani, és így más anyagrészekre több idő marad, vagy a felmentések következtében kisebb csoportlétszámmal lehet dolgozni.”¹²⁶

5.5.4.3. Az előzetes tudás felmérés helyzete, funkciója és célja az intézményben

Az előzetes tudásszint mérés csökkenti ugyan a képzések költségeit és időtartamát, növelve a képzések hatékonyságát, azonban a felmérés elvégzése önmagában erőforrás-igényes feladat. Fontos indikátora a hazai rendszer gyakorlati működésképtelenségének, hogy az intézmények kétharmad része (72%) nem rendel a szolgáltatáshoz térítési díjat, járulékos tevékenységként kezeli. Ők ezt különbözőképpen indokolják, elsősorban arra hivatkoznak, hogy ez számukra piaci előnyt jelent, illetve, hogy beépítették a képzések árába ennek költségét, stb. [38] „A résztvevők szívesebben jönnek egy olyan helyre, ahol az előzetes tudásuknak a beszámítására lehetőség van. Piaci előnyt jelent ez a cég számára.”¹²⁷ Leggyakrabban azonban ezen intézmények nem végeznek felmérési tevékenységet, csupán a formális úton megszerzett ismereteket vizsgálják és esetenként beszámítják.

Azon intézmények, amelyek komolyan veszik, hogy az önálló felmérési tevékenység eredményeként felmentés is születhet tananyagrészek tanulása alól, rendszerint meghatároznak szolgáltatási díjat a mérési tevékenység kapcsán. Ez az intézmények egynegyedére (28%) jellemző ([60]; [54]; [80] szekvencia).

Ennek a kérdésnek az átgondolatlansága a hazai fejlesztés egyik komoly hiányossága, ami részben az eszköz alkalmazásának sikertelenségét is okozhatta. Franciaországban viszonylag sztenderdizált díjazása van a validációval kapcsolatos költségeknek, melyeket CHARRAUD (2010, 6.) ismertet részletesen: külön díja van a regisztrációnak, a mentori tanácsadási folyamatnak, valamint a vizsgáztatásnak. Az egyének ráadásul támogatásért is folyamodhatnak ún. tanulástámogatási pénztárakhoz, ugyanis a mentorálási költségek és a vizsgadíj 300–1500 EUR összeghatárok között mozognak. Ezáltal a francia rendszerben a szolgáltatás „ellensúlyozásaként” az intézményi költségek megtérülnek.

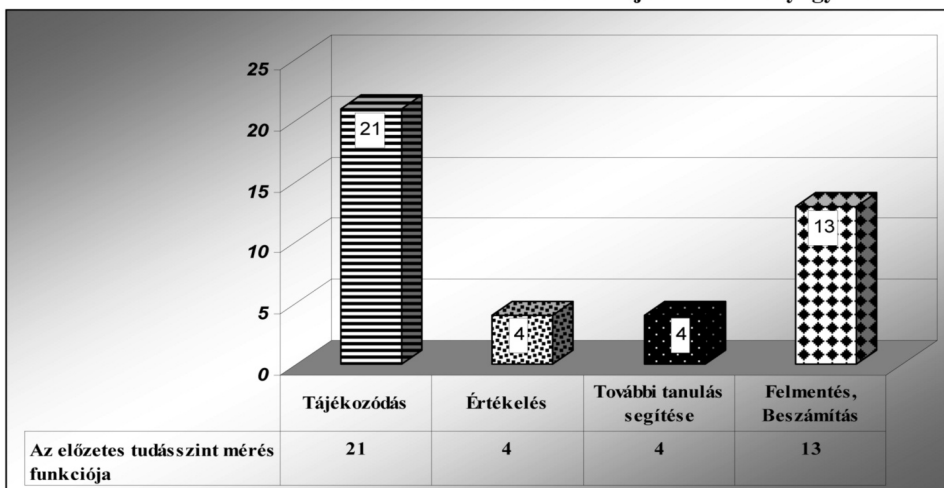
Az előzetes tudásszint mérés szerepe intézményenként változó (27. ábra). A felmentés és az ismeretek beszámítása 13 intézmény gyakorlatában fordult elő, ami 40%-os aránynak felel meg. Ezzel szemben igen gyakori a tájékozódás igénye, amikor a felnőttképző intézmény módszertani vagy szelekciós célokkal tárja fel a résztvevők ismereteit. A kimeneti kompetenciákkal való egybevetést, mint a felmérés célját, négy esetben fogalmazták meg az interjúalanyok, hasonlóképpen, mint a további tanulás segítésének funkcióját.

¹²⁶ egy állami intézmény munkatársa, aki 32 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA13)

¹²⁷ egy magán szakképzőintézmény munkatársa, aki 17 éve dolgozik a felnőttképzés területén/ (IA12)

Az előzetes tudásszint méréshez kapcsolt különböző célokat rendelnek az intézmények: A moduláris részvégyzettség megszerzését nyolc esetben, a kompetenciák önálló tanúsítását (kompetencia-mérést) három esetben jelölték meg. Legnagyobb arányban az egyéni tanulási program kidolgozásának az igénye jelenik meg (18 intézmény – közel 60%), amit a képzésbe való bejutás szelektív jellegű felhasználási célja követ (15 intézmény – közel 50%).

27. ábra: Az előzetes tudásszint mérés funkciója az intézményi gyakorlatban



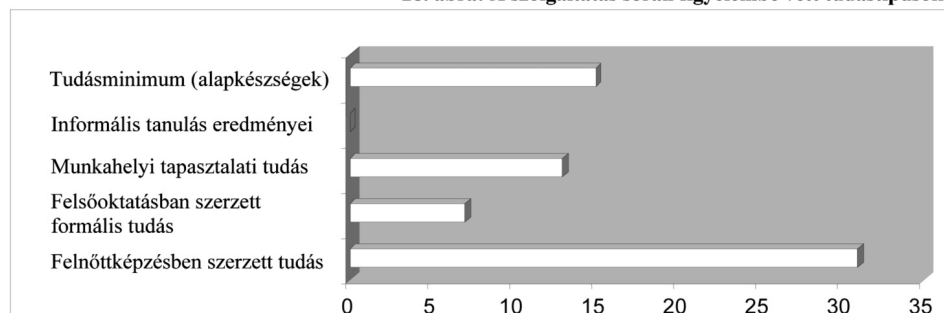
Forrás: Saját összeállítás, 2011.

Ezek a változatos felhasználási módok megerősítik egyrészt alapvető kutatási hipotéziseinket, illetve a kutatás első szakaszának eredményeit, másrészt az interjúalanyok egy részének korábban hivatkozott véleményét, miszerint az előzetes tudásszint felmérés kapcsán kialakult kép messze nem egységes hazánkban ([11]; [54] szekvencia).

5.5.4.4. Az előzetes tudás felméréséhez kapcsolódó tudástípusok vizsgálata

A **28. ábrán** tüntettük fel vizsgáltunknak azon eredményét, ami az előzetes tudásszint felmérés szolgáltatás során a különböző tudástípusok figyelembevételét ábrázolja, egy intézményre többfajta megoldás kombinációja is jellemző lehet.

28. ábra: A szolgáltatás során figyelembe vett tudástípusok



Forrás: Saját összeállítás, 2011.

A legszembevetőbb megállapítás, amelyet a grafikon elemzéseként tehetünk, evidenciának is tűnhet első pillanatra: a *felőttképzés keretein belül* megszerzett dokumentált tudások elismerése a jogszabályi előírásoknak megfelelően lehetséges. Ezért a más felőttképzőknél megszerzett moduláris ismereteket rendszerint minden felőttképző intézményben figyelembe veszik. Azonban ettől függetlenül számos kétely merül fel a máshol megszerzett tudásokkal kapcsolatban, elsősorban minőségi és bizalmi szempontból. ([89]; [92]; [96] szekvencia). [97] „Jól ismerjük a többi felőttképzőt, van (olyan képző) akinél rendben van a bizonyítvány és megbízunk benne, van (olyan képző) akinél akkor sem szívesen fogadjuk el, hogyha tegnap szerezte meg a papírt.”¹²⁸

A felőttképző intézmények között a tudásbeszámítást problémássá teszi a tantárgyi-moduláris képzésszervezési struktúra közötti váltás is, azonban ehhez az intézmények egyedi módon viszonyulnak: egyesek elzárkóznak, míg mások engedékenyebbek. [90] *Az átmenet miatt még a saját korábbi, tantárgyi struktúrában végzett hallgatóink megszerzett előzetes tudását sem tudjuk elfogadni.* Az új modulrendszerű vizsgák esetében persze a törvényi előírásnak megfelelő módon járunk el.”¹²⁹ [87] „A régi OKJ beszámítási lehetőségéről a vizsgabizottság dönt. Még nincs igazából kialakult protokoll. Az NSZFI-től kérünk állásfoglalást ezekben az esetekben. Az elnöktől függ a végső döntés, hogy „rutinosabb, bevállalós” vagy „nyuszi” (sic!), és ilyenkor nem adja meg.”¹³⁰

Az intézmények közötti tudás elismerése azonban még ma is elsősorban presztízs-kérdés, annak ellenére, hogy a vizsgáztatási folyamat az utóbbi években szigorodott a szakképzésben ([89]; [91]; [92]; [93]; [94]; [95]; [96]; [97]; [98]; [99]; [z1] szekvencia).

A felőttképző intézmények kisebb hányadára, kevesebb, mint harmadára jellemző (28. ábra), hogy beszámítanak *felsőoktatási intézményekben megszerzett tudásokat*, amennyiben erre a jogszabályok lehetőséget biztosítanak ([79]; [82]; [84]; [91] szekvencia). [79] „A felsőoktatási intézményekben szerzett gazdasági jellegű diplomák egyes elemeit is el lehet ismertetni a képzések során. Ilyenkor az index (megszerzett érdemjegy) és a felsőoktatási kurzus tematikájának megvizsgálása alapján hozza meg a döntést egy bizottság. A bizottság képzésszervezők mellett szaktanárokból is áll. Döntésüket az intézményvezető hitelesíti.”¹³¹ Sok esetben a tantárgyi-moduláris képzésszervezési struktúra közötti váltás az elismerés gátjává vált. [49] „A felsőoktatásból érkező tanulóinknak nem tudjuk beszámítani a szakmacsoporton belüli ismereteit a tantárgyi-moduláris oktatási struktúra különbségéből kifolyólag. A moduláris rendszer bevezetésével eltávolodott egymástól a felőttképzés-szakképzés és a felsőoktatás.”¹³² Ez utóbbi vélemény rendkívül hangsúlyosan jelent meg az interjúk során (többek között IA03; IA05; IA06; IA07; IA12; IA27; IA28, IA 29; IA 32), azonban azonos módon visszatérő jellegéből kifolyólag a szekvenciák közé csupán egyetlen helyen lett beágyazva.

A *munkahelyi környezetben szerzett nem formális ismereteket* elsősorban szigetszerű gyakorlatok keretében ismeri el a vizsgálatba bevont szakképzéssel foglalkozó intézmé-

¹²⁸ egy magán szakképzőintézmény munkatársa, aki 10 éve dolgozik a felőttképzés területén (IA11)

¹²⁹ egy magán szakképzőintézmény munkatársa, aki 20 éve dolgozik a felőttképzés területén (IA01)

¹³⁰ egy állami intézmény munkatársa, aki 9 éve dolgozik a felőttképzés területén (IA21)

¹³¹ egy magán szakképzőintézmény munkatársa, aki 26 éve dolgozik a felőttképzés területén (IA06)

¹³² egyéb típusú felőttképző intézmény munkatársa, aki 12 éve dolgozik a felőttképzés területén (IA32)

nyek egy része (Lásd 36. táblázat). Ez az intézmények közel 40%-ánál jelenik meg (28. ábra). Amíg azonban Franciaországban jelenleg szervezett és rendszerezett gyakorlatot találunk ezen a területen, amely a validáció fő forrása (Lásd 4. fejezet), nálunk kísérleti stádiumként értékelhető ez a típus. Az alulról építkező jó gyakorlatok nehezen lennének rendszerbe szervezhetőek, inkább csupán reprezentálják a jelenség hazai létezését [60]; [69]; [70]; [71]; [72]; [74]; [75] szekvencia). Az általunk feltárt gyakorlatok szektorális jelleggel¹³³ a gépészeti, informatikai, építészeti, közgazdaságtani, kereskedelmi, vendéglátói és idegenforgalmi, szolgáltatási és mezőgazdasági szakmacsoportokhoz tartoznak, ezen belül pedig többségében alacsonyabb típusú végzettségekhez kötődnek (elsősorban 31-33 OKJ számú). Mivel a kutatás második fázisa nem reprezentatív, ez csupán tájékoztató jellegű információként fogadható el. A validáció kapcsán azonban az elkövetkező évek felnőttképzési kutatásainak egyik legfontosabb feladata lehet a terület szektorális sajátosságainak feltárása.

A jelenlegi hazai mentalitásra azonban tipikusan azon esetek jellemzőek, amikor a formális tanulási eredményeket, a munkatapasztalatokkal szemben előnyben részesítik a felnőttkori tanulás kapcsán. [68] „Egy adótanácsadói továbbképzésre csak diplomás jelentkezők iratkozhatnak például be. *Hiába dolgozik valaki 10 éve a könyvelés területén, mondjuk egy adótanácsadó cégnél, és tud jóval többet egy friss diplomás munkavállalónál, mégse iratkozhat be a képzésre.* Előbb diplomát kell szereznie.”¹³⁴ / [73] „Például tavaly diplomások jöttek, akik az általános EU ismeretek alól kaptak felmentést, mert azt már tanulták az egyetemen. Ugyanitt, azok, akik munkahelyükön mint pályázatiírók dolgoztak, nem kaptak felmentést, mert a tudásuk nem volt megfelelő.”¹³⁵

Az *alapkompenciák felmérését* számos alkalommal (közel 50%-os arányban) vizsgálják a cégek a szolgáltatás keretén belül (28. ábra). Ilyenkor legtöbbször a bemeneti kompetenciák vizsgálata kerül előtérbe, szűrő funkcióval ([44] és [61] szekvencia), vagy pedig kiegészítő, illetve felzárkóztató jellegű képzés biztosításának céljából ([58] és [59] szekvencia).

Az *informális tanulás eredményeit* vizsgálatunk alapján jelenleg a hazai felnőttképzési rendszer nem tudja megfelelően mérni és befogadni. Amennyiben a francia validációs modellt vesszük mintának, akkor azt kell megállapítanunk, hogy ez a két ország felnőttképzési rendszerében hasonlóképpen működik, az informális tanulás beszámítása ugyanis ott sem képezi részét a validációs rendszernek, erre más alternatív eszközökkel kísérleteznek jelenleg a felnőttképzési rendszerben. (CHARRAUD, 2010, 13.)

¹³³ A tematikusan válogatott szekvenciák során számos esetben történik különböző konkrét szakképesítésekre utalás, amelyek a következő szakmacsoportokba tartoznak: **5. Gépészet** (Gépi forgácsoló 31 52109; CNC Forgácsoló 31 52102) **7. Informatika** (Telekommunikációs asszisztens 55 48103; Web-programozó 55 48103) **9. Építészet** (Ács, állványozó 33 58201; Építő- és anyagmozgató gép kezelője 31 58206; Kályhás 31 58213; Kőműves 31 58215; Burkoló 33 58203) **15. Közgazdaságtan** (Mérlegképes könyvelő 54 34402; Személyügyi gazdálkodó és fejlesztő 54 34506) **17. Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció** (Bolti eladó 31 34101; Kereskedő, boltvezető 33 34101; Műszaki cikk-kereskedő 51 34101; Vegyipari cikk-kereskedő 31 34104; Műszaki anyag- és alkatrész-kereskedő 33 34103; Töltőállomás-kezelő 31 34103) **18. Vendéglátás-idegenforgalom** (Cukrász 33 81101; Szakács 33 81103; Pincér 33 81102; Vendéglős 52 81102; Élelmészvezető 52 81101) **19. Egyéb szolgáltatások** (Fodrász 33 81501) **20. Mezőgazdaság** (Kertész 31 62201; Parképítő 54 62201) (A szakmacsoportok és a szakképzések elnevezésének forrása: www.nive.hu Letöltés: 2010. szeptember)

¹³⁴ egy magán szakképzőintézmény munkatársa, aki 18 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA03)

¹³⁵ egy állami intézmény munkatársa, aki 16 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA17)

5.5.5. A második empirikus kutatási szakasz következtetései

5.5.5.1. A második empirikus kutatási szakasz hipotéziseinek elemzése

A harmadik hipotézissel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy az előzetes elvárásokkal ellentétben a TISZK-ek nem bizonyultak innovatívabbnak a többi felnőttképző cégnél. Az új típusú intézmény létrehozásakor a szakképzés szerkezeti keretei ugyan adottak lettek volna, hogy a szolgáltatást korszerű módon alkalmazzák. Elsősorban azonban a TISZK-ek résztvevői populációja határozza meg a területen végzett tevékenységük minőségét: célközönsége diák státusú, 18 éven aluli tanuló. A TISZK intézmények így elsősorban a fiatal felnőttek képzésére specializálódtak, akiknek egyrészt még nincsen olyan jelentős mennyiségű élet- és munkatapasztalata, amely a beszámítás alapjául szolgálhat. Másrészt az oktatói gárdájuk sem a felnőttoktatás, hanem inkább az iskolarendszerű szakképzés terén rendelkezik tapasztalattal, és az ott megszerzett módszertani repertoárból építkezik munkája során. Ezért a megvizsgált TISZK típusú intézményekben – ritka kivétellektől eltekintve – kizárólag a formális ismeretek beszámítására van gyakorlat, rendszerint egyáltalán nem végeznek felmérési tevékenységet. Ezért a terület jövőbeni fejlesztésének háttérintézményeként nem célszerű kijelölni az intézménytípust.

A negyedik hipotézisünk azt predesztinálta, hogy a profitszerzésre törekvő felnőttképző intézmények és a nem profitorientált működésű felnőttképzők (az állami és a civil szféra intézményeinek összevont kategóriája) között jelentős különbség van a területen. Ez a hipotézisünk szintén nem teljesült a vizsgálat kapcsán. Ugyanis mind az állami szférában (IA13; IA19), mind a magán szférában (IA04) találtunk egy-egy kiemelkedően jó gyakorlatot folytató intézményt, akiknek képviselői pontosan értelmezik a szolgáltatás eredeti célját, és intézményükben folyik az előzetes tudásszint mérés gyakorlata. Ezeknek az intézményeknek tevékenysége azonban nem általánosítható az adott intézmények típusára, nem tendenciaszerű a jelenség, inkább egy-egy fejlesztő személy tevékenységéhez vagy egy európai uniós forrásból kivitelezett kutatáshoz köthető.

Vizsgálatunk alapján megfogalmazható továbbá általános következtésként azon tapasztalás, hogy míg a szakképzés területén mind a magán, mind az állami felnőttképzők esetében a szolgáltatás alkalmazásának elvi keretei adottak, addig az atipikus intézményi csoport esetében ez a szükséges feltétel nem biztosítható egyértelműen. [52] *„Mi mindent megteszünk a korszerű és minőségbiztosított működés érdekében, az akkreditáció elkészítésénél mégis komoly problémáink voltak, ugyanis a szabályok negligálják a tevékenységiünkhöz való igazodást. A felnőttképzési törvény elsősorban a szakképzést ellátó intézményekre lett „szabva”, és nem veszi figyelembe az általános képzést nyújtó cégek igényeit. A szakmai képzések esetében, ahol a kompetenciák egymásra épülnek, ez a felnőttképzési eszköz helyénvaló, egyéb képzők esetében azonban nehezen kezelhető.”*¹³⁶ [67] *„Nálunk egyébként igen problémás a módszer alkalmazása, mivel rövid idejű tanfolyamokat szervezünk. Hiszen, ha 30 órából, csak 18 órára kell bejární (azaz a kurzus 1/3 része alól felmentést kap a résztvevő) a képzés elveszíti a komolyságát. A magyar mentalitásra egyébként általában az a jellemző, hogy a résztvevők új ismeretet*

¹³⁶ egyéb típusú felnőttképző intézmény munkatársa, aki 18 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA26)

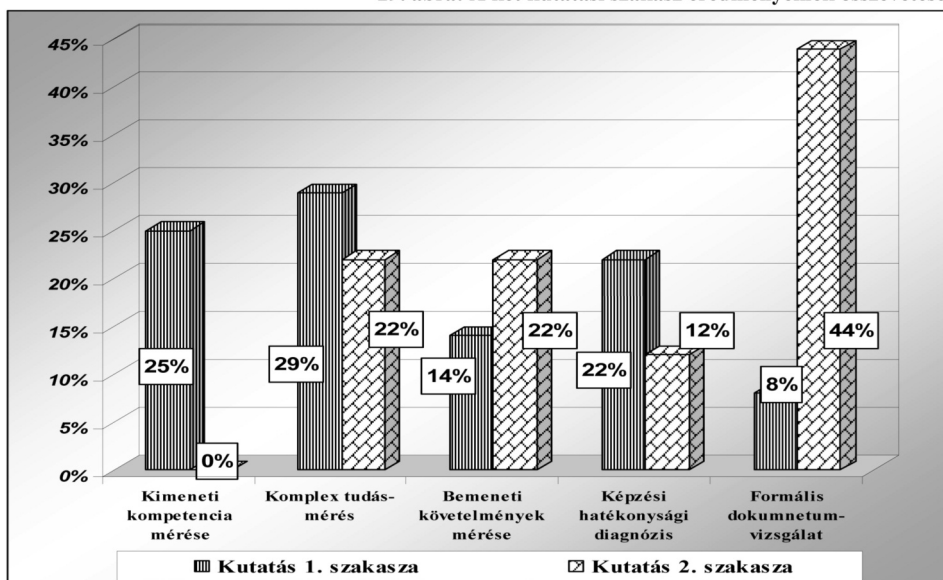
akarnak a tanfolyamon tanulni: ha a felét tudom már, akkor az a tanfolyam nem is érdekel, és inkább megyek keresek valami újat. Ugyan a szakképzés megújítása kapcsán, konferenciákon hallottunk az előzetes tudásszint felmérés elméleti hasznáról, azonban ezt nehéz átültetni a gyakorlatba, főleg az olyan általános képzések esetében, mint a „Beszéd és önfejlesztés” kurzus.”¹³⁷ Ezért stratégiai hiba volt a szakképzési-felnőttképzési rendszer átalakításakor ezen intézményi csoport számára az akkreditáció feltételeként kötelezővé tenni az előzetes tudásszint mérés szolgáltatás alkalmazását, mivel annak szűk értelmezésének (kimeneti kompetenciák mérése és tudásbeszámítás) nem tudnak megfelelni. A felnőttképzési tevékenység szervezésére vonatkozó jogszabályoknak demokratikus szellemben feladatuk lenne, hogy az egyes intézmények típusainak és lehetőségének megfelelően differenciálják a szabályozást.

5.5.5.2. Trianguláció, a két kutatási szakasz eredményeinek összevetése, tézisek

Kutatási elemzésünk végén a különböző kutatási módszerekkel gyűjtött adatokból leszűrt eredmények összevetéséhez a trianguláció módszerét alkalmazzuk. GIBBS (2007, 94.) megállapítása visszatükröződik kutatási eredményünkben: attól függetlenül, hogy a trianguláció nem teszi lehetővé, hogy a valóságról „egy pontos és homogén képet tárjunk fel”, a különböző nézőpontok kiegészíthetők, pontosíthatják egymást, rávilágítva az esetleges tévedésekre.

Az 1. kutatási szakasz alapján felállított kategóriáknak megfelelően kódoltuk a 2. kutatási szakasz során feltárt intézményi gyakorlatokat, amelynek eredményét, valamint a két kutatási szakasz összevetését a **29. ábrán** mutatjuk be.

29. ábra: A két kutatási szakasz eredményeinek összevetése



Forrás: Saját összeállítás, 2011.

¹³⁷ egyéb típusú felnőttképző intézmény munkatársa, aki 8 éve dolgozik a felnőttképzés területén (IA28)

Alapvető különbség, hogy a *második kutatási szakasz során* az intézményi gyakorlat feltárása folyamán *nem találtunk olyan intézményt, amelyet az első kategóriába tudnánk sorolni, azaz a felmérést kizárólag a validáció, a kimeneti kompetenciák felmérése és beszámítása céljából végezné.*

A 2. kutatási szakasz alapján az intézmények legnagyobb arányban a formális dokumentum-vizsgálatot folytatnak (44%), amely az akkreditációs folyamatleírásokban nem volt ilyen hangsúlyos arányú (10% alatti aránnyal). Emellett az intézmények közel egy-negyede (22%-22%) sorolható a komplex tudás-mérés és a bemeneti követelmények mérése csoportokba. Ez az első esetben a dokumentumvizsgálathoz képest kisebb arányú, míg a második esetben nagyobb arányú tevékenységet jelez. A képzési hatékonysági diagnózis kialakításának céljával 22% helyett 12% folytatja csupán a tevékenységét a 2. kutatási szakasz eredményei alapján.

Összesítve elmondható, hogy a második kutatási szakasz pontosította az első kutatási szakasz során feltárt képet. A felvett interjúk elemzésekor ki tudtuk szűrni azt a torzítási faktort, amelyet az intézmények a normakövető attitűdjükből kifolyólag a folyamatleírások során, az akkreditációs dokumentumokban létrehoztak önmagukról.

A kutatás második szakaszának nem reprezentatív vizsgálata alapján tehát Magyarországon az akkreditált felnőttképző intézmények kétharmada (66%) a formális dokumentumvizsgálat, illetve a bemeneti kompetenciák mérését folytatják az előzetes tudásszint mérés szolgáltatás neve alatt. Ez igen magas arányt képvisel, és az adatok összesítése visszaigazolja több interjúalanyunk kritikus egyéni véleményét.

A hipotézisek vizsgálata kapcsán, részben a jelenség gyakorlati implementációjának anomáliáiból kifolyólag nem fedeztünk fel statisztikailag szignifikáns összefüggéseket, ugyanakkor a következő gyenge kapcsolatokat találtuk:

1. Tézis: Az időbeli változással párhuzamosan nem mutatkozik jelentős fejlődés, vagy módosulás az előzetes tudásszint mérés intézményi alkalmazásában. Ugyanakkor egyfajta gyenge minőségbeli javulást tükröz az eredmény.
2. Tézis: Az országos hatáskörű és a regionális felnőttképző intézmények körében az előzetes tudásszint mérés megvalósítása magasabb színvonalon történik, mint a lokális hatáskörű cégek esetében.
3. Tézis: Az a feltételezésünk nem teljesült, hogy a vizsgált TISZK-ek felnőttképzési intézménycsoportja a többi felnőttképző intézményhez viszonyítva innovatívabb módon alkalmazza az előzetes tudásszint-mérés eszközt.
4. Tézis: A profitorientált és a non-profit felnőttképző intézmények között nem sikerült jelentős különbséget kimutatni az előzetes tudásszint mérés megvalósítása terén.

5.6. Összefoglalás az empirikus kutatási eredmények alapján

A felnőttképzés lehetőségei a képzési szerkezet strukturális átalakulása következtében jelentősen kibővültek hazánkban, ami a felnőttképzési intézmények feladatainak és szolgáltatásainak átalakulásával járhatott volna együtt, azonban ez csak részben teljesült. Azt tapasztaltuk, hogy az *előzetes tudásszint mérés* területén igen nagyok az eltérések mind az értelmezési keretek, mind a gyakorlati implementáció variánsai tekintetében. Sajnálatos, hogy *hazánkban jelenleg a szolgáltatás kapcsán igen csekély mértékben valósul meg az előzetes tudások elismerése.*

Az európai útmutatások következtében bevezetendő validációs rendszer kialakítása előtt időszerű lenne az „előzetes tudásszint mérés” szolgáltatás pontos helyét megtalálni a hazai képzési rendszerben, amellyel kapcsolatban értelmezési és megvalósítási nehézségekkel küzdenek a hazai felnőttképzés intézményrendszerének szereplői.

KUHN paradigmaváltás-elmélete szerint a tudományos forradalmak során, strukturális szempontból egy-egy meghatározott tudományos világkép válságára adott válaszként jelennek meg az új paradigmák. *„A válságok azért fontosak, mert jelzik, hogy itt az ideje az eszközkészlet felújításának.”* (KUHN, 1962, 85.)

Kutatási eredményeimre támaszkodva úgy vélem, hogy hazánkban jelenleg az előzetes tudásszint mérés eszköze komoly válságban van, bizonyítottan látom, hogy nem képes az eredetileg kitűzött célok megvalósítására a hazai rendszer.

Ez a válság alapot teremthet arra, hogy strukturális szempontból az alapokig visszanyúlva építsünk fel egy új modellt. A célhoz vezető első lépésként mindenképpen polémia szükségeltetik, azért, hogy a téma a tudományos és az andragógiai diskurzusban elnyerje az őt megillető helyet.

6. AZ ADAPTÁCIÓ, MINT PARADIGMAVÁLTÁS KORLÁTAI ÉS LEHETŐSÉGEI HAZÁNKBAN

*„Ha egyszer egy tudományos elmélet paradigmává emelkedett,
csak akkor nyilvánítják érvénytelennek,
amikor már van egy helyettesítésére alkalmas,
másik elmélet. (...) Az egyik paradigma elvetését eredményező elhatározás
mindig együtt jár egy másik paradigma elfogadására vonatkozó
elhatározással, és az ehhez vezető döntés egyaránt magában foglalja
a paradigmák összevetését a természettel és egymással.”
(Thomas KUHN: A tudományos forradalmak szerkezete)*

A kutatás záró fejezetében a francia validációs modell adaptációjának lehetőségét fogjuk áttekinteni. Először a modell-adaptációt, mint a kuhni paradigmaváltás egy lehetséges megvalósulását értelmezzük, majd számba vesszük az adaptáció sikerességére és akadályaira vonatkozó főbb szempontokat, illetve összegző módon szembeállítjuk a két vizsgált rendszert. A kutatásunkhoz kapcsolódó oktatáspolitikai szempontokat és korlátokat röviden áttekintjük, mielőtt levonjuk tanulmányunk konklúzióját.

6.1. A paradigmaváltás értelmezése a kuhni eszmerendszer szemszögéből

A kuhni eszmerendszer alapján a tudományos forradalmak során, a rendkívüli kutatások időszakából három kivezető út különböztethető meg, amelyek véget vethetnek egy válságnak: Az első esetben a „normál tudomány képes megbirkózni a válságot kiváltó problémával, bár többen kétségbeestek, mert azt hitték, hogy a probléma a fennálló paradigma végét jelenti.” (KUHN, 1962 (2002), 93.) A második esetben „úgy döntenek a tudósok, hogy a tudományterületüknek ebben az állapotában a probléma nem oldható meg a közeli jövőben. A problémát címkével látják el, és félreteszik egy fejlettebb eszközökkel rendelkező, eljövendő nemzedék számára”¹³⁸ (Uő, 93.) A harmadik esetben a válság egy új paradigmajelölt megjelenésével és az elfogadása körül folyó küzdelemmel végződik.”

Ez utóbbi esetet hívja KUHN teljes paradigmaváltásnak: „Az átmenet egy válságba került paradigmáról az újra, amelyből azután új tudományos tradíció alakulhat ki, egyáltalán nem egyszerű összegző folyamat, nem érhető el a régi paradigma módosításával vagy kiterjesztésével. A tudományterületet új alaptételekre építik, és közben megváltozik a tudományterület néhány legelemibb elméleti általánosítása”. (Uő, 93-94.)

Az anomáliák felismerése és a sikeres paradigmaváltás között helyezkedik el a kuhni eszmerendszerben az átmeneti időszak, ami során módosul a tudományos közösség látásmódja egy tudományterületet illetően. Az átmeneti időszak lezárulását követően az

¹³⁸ Korábban az andragógián belül ez történt a „tapasztalati tanulás” fogalmával. A tudományos közeg a 'validáció' megjelenése előtt nem tudta hitelesen megoldani az élettapasztalat során megszerzett tudások „befogadását”. Ezért külön címkével látta el a fogalmat: különösen érdekes kutatásunk számára az, hogy ezek a címkék DEWEY-től KNOWLES-ig fokozatosan átalakultak (Lásd 1. és 2. fejezet).

adott közösség tagjai egységesen más módszerekkel és célokkal tudnak közeledni a megoldandó problémákhoz. Ugyanazzal az adathalmazzal dolgoznak a tudósok *az új paradigmán belül*, de az adatok és a tények új viszonyrendszerbe kerülnek egymással. „Nem másvalaminek látnak valamit, egyszerűen látják azt a valamit, amit korábban nem.” (Uó, 94.)

Az *uralkodó paradigmába vetett bizalmat* azonban nehéz „*lerombolni*”: „Ameddig ugyanis a paradigmába vetett bizalom fennáll, a sikertelenség nem az eszközökre, csupán azok alkalmazójára vonatkoztató következtetéseket enged meg. (...) A válság kialakulásával nem igazságértékek módosulnak, hanem a paradigma által kínált eszközrendszer hatékonyságába vetett hit kerül kritikus szint alá.” (LAKI, 2006, 188.) A paradigmaváltások egyidejűleg kevés embert érintenek, leginkább az adott tudományterületen tevékenykedő tudósok egy szűk csoportját.

Az előzetes tudásszint mérés hazai modelljéről empirikus kutatásunk során (Lásd 5. fejezet) megállapítottuk, hogy komoly válságban van, számos anomália tárható fel értelmezése és gyakorlati implementációja kapcsán. Az empirikus kutatás következtében megállapítható, hogy a hazánkban kialakított rendszer nem állt össze homogén, strukturált egésszé, ezért „*érvénytelen paradigmává*” nyilvánítható. Az azonban, hogy a „tudományos közösség” – jelen esetben a magyar andragógus társadalom – melyik utat követi a felvázolt három lehetséges alternatív irány közül, szakmai és oktatáspolitikai diskurzus során dől majd el az elkövetkezendő évtizedben.

A francia validációs modell komparatív bemutatása azt az átfogó célt szolgálta, hogy alternatív lehetőséget és perspektívákat nyújtson, amelynek elemeiből építkezve, azokat részben vagy egészben adaptálva a magyar andragógia tudománya túljuthasson azon az *átmeneti időszakon*, amely a területen jelenleg kialakult hazánkban. Amennyiben a válság felismerésére adott válaszként megindul a terület intenzívebb és több szempontú kutatása, és több megoldási alternatíva megjelenik, kialakításra kerülhetne az új paradigma, és *lezárulhat a rendkívüli kutatások időszaka*.

Ameddig a magyar felnőttképzés nem talál alternatív utat a terület megreformálásához, a szakmai közösség az átalakulás kuhni modellje szerint nem fog tudni továbblépni a jelenlegi helyzetről. „*Ha egyszer egy tudományos elmélet paradigmává emelkedett, csak akkor nyilvánítják érvénytelennek, amikor már van egy helyettesítésére alkalmas, másik elmélet.*” (KUHN, 1962, 86.)

6.2. Az adaptáció sikerességét befolyásoló és akadályozó tényezők elemzése

Az adaptáció *sikerének és akadályozó tényezőinek* összefoglalásakor azokat a szempontokat vizsgáljuk meg újra, a komparatív elemzés eredményeinek figyelembevételével, amelyeket az elismerési rendszerek átfogó bemutatása alkalmával általános módon felsoroltunk a 2.8.3. fejezet során. A *fejlesztés sikerének* legfontosabb tényezőit és elemzésüket a 37. táblázat mutatja be.

A francia rendszer kialakítása során a minőségbiztosítási kérdések kivételével az összes szempont kezdetektől jelen volt a *teljes validáció* implementációja során. (A francia validációs rendszernek ugyanis csupán 2006-ban hozták létre a minőségbiztosítási irányelveit.) A magyarországi *előzetes tudásszint felmérés* felnőttképzési eszközének kialakítása során azonban jóformán egyik szempont sem teljesült maradéktalanul,

ráadásul a fejlesztés egyik fontos szakasza – a teszrendszer infrastrukturális kiépítése – félbeszakadt. A két rendszer összehasonlító vizsgálata de facto igazolja tehát ÖTERO sikerességi tényezőit.

Egy teljes validációs rendszer sikeres hazai adaptációjához tehát növelni kellene a felnőttoktatási szektor intézményei iránti társadalmi bizalmat; a jogszabályi előírások mellett a validációs rendszert támogató fenntartható infrastruktúra kialakítására kellene törekedni; a minőségbiztosítási rendszerek biztosíthatnák a validációnak és a diagnosztikus tudás felmérés általános modelljében szereplő egyéb felmérési funkcióknak szétválasztását; és végül szükség lenne a kialakított oktatáspolitikai eszközök folyamatos elemzésére és fejlesztésére.

37. számú táblázat: Az elismerési rendszerek sikerességét befolyásoló tényezők elemzése

Fejlesztést támogató tényezők ↓	Franciaországban	Magyarországon
1) Partneri együttműködés és konzultáció: a társadalmi elfogadottság kialakítása	- A formális képzési rendszer iránt nagyon erős a bizalom él. - Pilot-projektek, és tudományos kutatások készültek, oktatáspolitikai konszenzus alakult ki a kérdésben. - A validáció, mint új eszköz fokozatosan lesz elfogadott, és a média is tudósít róla.	- Erős bizalmatlanság jellemző még a formális képzettségek tekintetében is. - Az oktatáspolitikai marginális kérdésként kezeli. - Az andragógiai szakirodalomban nem hangsúlyos a vélemények ütköztetése a kérdésben.
2) A jogszabályalkotással párhuzamosan a megfelelő infrastruktúra kialakítása	- Regionális validációs tájékoztató központok hálózatát hozzák létre. - A validációs rendszerben több intézménytípusú is szerepet kap.	- A tervezett központi adaptív teszrendszer nem épül ki. - A képzőintézményekre „bízák” előzetes tudásszint felmérését.
3) Az egyértelműen megfogalmazott referencia-dokumentumok megalkotása	- 2002-ben létrehozzák a képesítések átfogó nemzeti rendszerét (RNCP), amely tartalmazza a referenciákat és egyidőben vezetik be a teljes validáció lehetőségével.	- A teljes képesítési keretrendszer kialakítása még nem zárult le Magyarországon, a szakképzések kimeneti követelményei azonban világosan meghatározottak.
4) A minőségbiztosítási rendszer bevezetése	- 2006-ban vezetik be egy átfogó oktatáspolitikai kutatás nyomán a minőségbiztosítást a validációs rendszerbe a sztenderdizáció céljából.	- Az előzetes tudásszint felmérésnek, mint önálló szolgáltatásnak nincsenek minőségbiztosítási kritériumai. Ehelyett a szolgáltatás maga válik egy minőségbiztosítási elemmé.
5) A rendszer folyamatos értékelése	- Folyamatos oktatáspolitikai, andragógiai és oktatásszociológiai kutatások készülnek.	- A rendszer nyomonkövetése és értékelése nem kap igazán hangsúlyos szerepet.

Forrás: Saját összeállítás a 2.8.3.1. fejezet szempontjai alapján.

Az elismerési rendszerek *általános akadályozó tényezőinek* (2.8.3.2. fejezet) figyelembevételével áttekintjük a két ország fejlesztésének főbb jellemzőit, hogy az adaptációval kapcsolatos további nehézségeket feltárjuk:

- ▶ A különböző szereplők eltérő céljai megakadályozhatják egy hatékony elismerési rendszer kialakítását. *Franciaországban* az oktatáspolitikai átfogó, központi reformjából következően erre nem került sor. Ugyanakkor a felnőttoktatási szektorhoz képest, a felsőoktatási intézmények fáziskéséssel kapcsolódtak a rendszerhez. *Magyarországon* az előzetes tudásszint mérés eszköz alkalmazását a felnőttképző intézményhálózatban, mind képzőintézmények, mind a munkaügyi központok ellenérdekeltsége hátráltatta.
- ▶ A mérésmódszertan alapossága ellenére gyenge a társadalmi elfogadottsága az elismerésnek, veszélyezteti a hagyományos formális oktatás és képzés státuszát. *Franciaországban* nagyon erős az oktatási rendszer iránti bizalom. A validációs végzettségek társadalmi elfogadottsága jónak mondható, kifejezetten a formális tanulási utak egy alternatívájaként jöttek létre. *Magyarországon* ez a veszély még nem jelent meg, mivel a rendszer nem alakult ki. Ezzel párhuzamosan azonban a nem formális intézményrendszer szereplői iránt igen erős bizalmatlanságot figyelhetünk meg.
- ▶ A kiadások az egyén részéről valóban alacsonyabbak, mint a formális oktatás esetében. Azonban egy átfogó intézményesített elismerési eljárási rendszer bevezetése igen költséges folyamat nemzetgazdasági szinten. A rendszer nehezen és lassan éri el azt a szintet, amikor a kritikus tömeg jövedelmezővé teszi a reform bevezetését. *Franciaországban* a gazdasági növekedés időszakában kiépült a rendszer alapszerkezete, így túljutott a fejlesztés kritikus szakaszán. *Magyarországon* az európai források elapadásával meg-megtorpant a fejlesztés, amelyre a szakaszosság jellemző a kontinuitás helyett. A jelenlegi gazdasági helyzetben problematikusnak tűnhet egy hosszútávon megterülő rendszer kialakításának finanszírozása.
- ▶ Az eljárásban résztvevők számának lassú növekedése a jól kidolgozott elismerési rendszerekben is probléma, és ez erős kontrasztot alkot az oktatási rendszer általános működésével, ahol az expanzió időszakában rendszerint jelentős arányú növekedések voltak jellemzőek. *Franciaországban* elmaradt a részvételi arány az elvárásokhoz képest. *Magyarországon* a jelenség statisztikailag nem mérhető, a szigetszerű jó gyakorlatok elenyésző mértékűek.
- ▶ Az adatalemzés és a kutatás megvalósítása nehéz a területen, mivel jelenleg csupán nagyon kevés információra és empirikus eredményre támaszkodhatunk. *Franciaországban* világviszonylatban egyedülálló módon rendelkezik az oktatáskutatás országos statisztikai elemzésekkel, amelyekből általános tendenciákra lehet következtetni. Ez segíti a rendszer folyamatos fejlesztését és fenntarthatóságát. *Magyarországon* nem végeztek átfogó feltáró kutatásokat, részben azért, mivel a rendszer kiépítettsége nem jutott el eddig a fázisig. Ugyanakkor a felnőtt tanulás kutatása során több hazai vizsgálat is kimutatta a tanulók részéről jelentkező validációs igényt.
- ▶ A peremhelyzetre szorulás is veszélyezteti az elismerési rendszert, amennyiben csupán hátrányos helyzetű célcsoportok esetében alkalmazzák. Ez az eljárás elszigeteléséhez vezethet integrációja helyett. *Franciaországban* elméletileg az összes diplomatípus elérhető, szakmaspecifikus korlátokkal. Ezért a peremhelyzetre szorulás nem

veszélyezteti a validációs rendszert. Ugyanakkor tény, hogy a fejlesztés során az alacsonyabb végzettségeket kutatták elsősorban, és a résztvevők összetételét tekintve elsősorban a kevésbé képzettek profitálnak a validációs rendszer működéséből. Magyarországon nem merült fel az előzetes tudásszint mérés társadalmi csoportok szerinti pozicionálásnak kérdése. A szigetszerű jó gyakorlatok egy része azonban kifejezetten az alacsonyabb, fizikai munkákhoz kötődő szakképesítések esetében jelent meg.

Összefoglalva megállapítható, hogy egy átfogó validációs rendszer adaptálásakor az alábbi akadályokkal kell szembenézni a jövőbeni hazai fejlesztés kapcsán: a nem formális intézményrendszer gyenge presztízse, és alacsony társadalmi elfogadottsága; a rendszer kiépítésének magas költségvonzata; a társadalmi eredmények késve történő jelentkezése; a részvétel lassú növekedése; a rendszer peremhelyezetre szorulásának veszélye. A hazai kutatások hiányossága a nemzetközi kutatási eredmények felhasználásával kompenzálható. Az intézményrendszer szereplőinek ellenérdekeltsége ugyanakkor felszámolható egy teljes validációs rendszer kialakításával, amennyiben a validáció a teljes végzettségre kiterjed, és felső határa nem reked meg moduláris szinten.

6.3. Az adaptáció előkészítésének lépései a komparatív elemzés alapján, javaslatok

A területen a kialakult két nemzeti modell helyzetének összefoglaló bemutatását a 38. táblázat ismerteti. Jelenleg a két modell között igen markánsak a különbségek, az értelmezési keret, az intézményi környezet, a módszertani háttér, a felmérés aktorai, az intézményi attitűd, mind az eljárásban résztvevő egyének elvárt feladatai terén. Hasonlóságot elsősorban a rendszer kialakításának kétszintű felépítése, illetve a felnőttképzési rendszerek strukturális felépítése tekintetében állapíthatunk meg.

Az összehasonlításból kitűnik, hogy a hazai modell egyik fő gyengesége a rendszerfejlesztés szintjén helyezkedik el: Franciaországban a területen „egy nyelvet beszélnek” az érdekelt résztvevők, egyértelmű az eszköz szabályozása és oktatáspolitikai szerepe. A francia oktatáspolitikában – a felnőttképzés egyik kiemelt oszlopaként – stratégiai kérdésként kezelik a területet, folyamatosan monitorozva fejlődését. Ezzel szemben Magyarországon jelenleg nincs pontosan meghatározva a területen alkalmazott oktatáspolitikai eszköz értelmezési kerete, és a fejlesztés menete szakaszos, nem összefüggő fázisokból áll. (Lásd a 38. táblázat 2. és 6. pontját.)

Az elismerés felső határa tekintetében Franciaországban a teljes végzettség megszerzhető a validációs eljárás keretén belül, amíg hazánkban a moduláris szintű beszámításra van jelenleg lehetőség. (Lásd 38. táblázat 5.b pont, és 1. táblázat).

Ugyanakkor a felnőtt tanulók igényei a két országban igen hasonlóak, amint arra a kutatásunk 4. és 5. fejezetben részletesen kitértünk, ezért egy ilyen típusú, sikeresen alkalmazott oktatáspolitikai eszköz iránt hazánkban is szükség van.

A kialakult magyar rendszert a működési anomáliákból kifolyólag a rosszul működő rendszerek közé kell sorolnunk, amely jelenlegi formájában nem váltotta be a hozzá kapcsolódó előzetes elvárásokat. A francia rendszert pedig sikeres fejlesztésnek tekinthetjük, amely a továbbra is fennálló oktatás-szociológiai dilemmák ellenére, viszonylag nagyfokú hatékonysággal látja el társadalmi funkcióját.

38. számú táblázat: A legfontosabb különbségek a magyar és a francia nemzeti modellek között (összegzés)

		Magyarországi modell	Franciaországi modell
1	A modell elnevezése	„Előzetes tudás felmérése”	„Tapasztalati tudás validációja”
2	Értelmezési kerete	Nem pontosan meghatározott: inkonzisztencia a szakirodalom, az akkreditációs anyagok, és az interjúk alapján	Egyértelmű jogi szabályozás és értelmezés
3	Intézményi keret	Akkreditált felnőttképző intézmények	Felnőttképző és felsőoktatási intézmények
4/a	Módszertani háttere	Pozitívista jellegű episztemológiára épülő adaptív tesztrendszer alkalmazása, IKT eszközök bevonásával, automatizmus - deduktív pedagógiai folyamat	Konstruktívista tanulásfelfogásra épülő deklaratív típusú mérés-módszertani eszközök, az emberi tényező hangsúlyos szerepe a folyamatban (mentor, vizsgabizottság) - induktív pedagógiai folyamat
4/b	A felmérés „aktora”	A fejlesztést követően az emberi tényező szerepe csökkenne, egy intelligens számítógépes rendszeré a főszerep.	Az eljárás „döntőbíróvá” a validációs vizsgabizottság, az emberi ítéletalkotás és a személyes jelleg meghatározó.
4/c	A felnőttképző intézmény „attitűdjé” a hozott tudással kapcsolatban	„A tudást meg kellene mérnem, hogy meggyőződjek róla.” (saját mérőeszközök, bizalmatlanság az intézményen kívüli tanulási környezetek iránt)	„Megvizsgálom, hogy a jelölt mit tud. Hagyom, hogy a jelölt ön maga mutassa be ismereteit.” (a nemzeti szinten sztenderdizált portfólió dokumentumok alapján)
4/d	Az egyén „feladata” az eljárás során	„Tudni a helyes választ, jól megoldani a feladatlapot”	„Tapasztalatának bemutatása írásos formában, majd szóbeli beszélgetésen annak elemzése. Adott esetben munkahelyi környezetben feladatok elvégzése megfigyelők jelenlétében.”
5/a	Szintezése	Kétszintű (megkülönböztethető 'előteszt' és 'utóteszt')	Kétszintű (a megfelelőségi vizsgálat és a tudás vizsgálata szétválik)
5/b	Az elismerés felső határa ¹³⁹	Modulok szintje	Teljes végzettség
6	A fejlesztés menete	Európai Unió projektjei kapcsán, meg-megszakadó fejlesztési folyamat, külön került sor a rendszerfejlesztésre a felnőttképzésben (HEFOP 3.5.1.) és a felsőoktatásban (TÁMOP 4.1.3.)	Stratégia szintjére emelt, oktatáspolitikai kérdés, folyamatos nyomonkövetés és rendszerfejlesztés, egységes eljárás a felnőtt populációt érintő képzési szinteken (felsőoktatási és felnőttképzési alrendszerek)

Forrás: Saját összeállítás, 2011.

Ezért a következő javaslatokat fogalmazzuk meg a rendszerfejlesztés további lehetséges alternatív lépéseiként:

- Az európai útmutatások következtében bevezetendő validációs rendszer kialakítása előtt időszerű lenne az „előzetes tudásszint mérés” szolgáltatás pontos helyét megtalálni a hazai képzési rendszerben, amellyel kapcsolatban értelmezési problémákkal küzd jelenleg a hazai felnőttképzés.
- Véleményünk szerint nem lenne feltétlenül szükséges a már működő szolgáltatás és a validáció között egyenlőséget tenni, ez esetben azonban a különbségeket lenne érdemes élesen elhatárolni. Mivel az akkreditált felnőttképző intézmények elsősorban normakövető módon vezették be ezt a szolgáltatást, hasznos lehetne akár pontosabb

¹³⁹ „Beépített korlát” a törvényi kereteknek megfelelően.

rendeleti szabályozás szintjére is emelni ezt a kérdést, ami az intézményi nézőpontok egységesítéséhez vezethetne.

- Továbbá fontos lenne az előzetes tudásszint mérés módszertani eszköztárát és annak elméleti háttérét megújítani, mivel az adaptív tesztrendszer kialakításának kísérlete nem váltotta be az eredeti elvárásokat. Sőt a kutatás során azt tapasztaltuk, hogy a teszt alapú módszerekkel a gyakorlatban nem is vizsgálják a kimeneti kompetenciáknak történő megfelelést, még a szigetszerűen megvalósított jó példák esetében sem. A francia modell alapján találhatnánk más alapelveken szerveződő, deklaratív mérés-módszertani megoldást, amelynek erőssége, hogy figyelembe veszi a hétköznapi és a tudományos tudástípusok közötti különbséget.
- Érdemes lenne átgondolni, vajon nem lenne-e hatékonyabb, hogy kötelezettség helyett jogosultságként fogalmazza meg az oktatáspolitikai a validáció intézményi bevezetésének lehetőségét, egyfajta intézményi privilégiumként, aminek alkalmazása szigorú minőségbiztosítási feltételrendszerhez kötött. Ezáltal az országos szintűnél jóval kisebb méretű rendszer alakulhatna ki, amelyben könnyebb lenne általános elismertséget és érvényességet szerezni a felmért tudás alapján kiadott igazolásoknak. Ennek a szempontnak a kezelése különös óvatosságot igényel Magyarországon, ahol jelenleg az intézményi úton megszerzett tudásokkal kapcsolatban is sokszor kételyek merülnek fel.
- Egy önálló validációs eljárás, amely a teljes végzettségre kiterjedne, jobban meg tudna felelni a különböző érdekrendszereknek, új típusú résztvevői populáció megszólításán keresztül. Ugyanakkor nagyobb felelősséggel is járna együtt, és új andragógusi és intézménypolitikai szemléletet tenne szükségessé. Ezért a területen mindenképpen pilot-projektekre van szükség a lehetőségek és korlátok gyakorlati felmérése céljából.
- A terület további kutatásának minél előbbi megindítását kiemelten fontosnak tartjuk a jelenleg kialakult holtpontról történő lehető leggyorsabb elmozdulás érdekében.
- Célszerű lenne a kutatás-fejlesztési szakasz megalapozására a közeljövőben a delfi kutatási módszert alkalmazni, egy olyan vizsgálat során, amely egy hazai validációs rendszer kiépítésével kapcsolatos módszertani és megvalósíthatósági elemzésre fókuszálna a felnőttképzési szektorban. Ehhez felhasználható lenne a közleműltban lezárult, a felsőoktatás szektort vizsgáló validációs kutatás eredménye.
- Erre az első kutatási szakaszra épülhetne egy második fázis, amely során reprezentatív kérdőíves vizsgálatokon keresztül hasznos lenne a delfi-módszer kutatási eredményei alapján feltárt elképzelések és modelleknek elméleti síkon történő tesztelése, a célból, hogy a rendszerfejlesztéssel összefüggő igényeket, fenntartásokat és elvárásokat a képzők oldaláról is megvizsgálja, a fejlesztési alternatívákkal kapcsolatos attitűdöket megmérje, egy jövőbeli hatékonyabb, a gyakorlatban jobban adaptálható struktúra kialakítása érdekében.
- A szektorális kutatások minél hamarabbi elindítása, a szakmacsoportok vizsgálata, és az esetlegesen kiemelt területek meghatározása, valamint a hazai „védett szakterületek” pontos definiálása is elengedhetetlenek a rendszerfejlesztés előmozdításához. A francia tapasztalatok és a kutatási eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy elsősorban a szolgáltatási szektor egyes, alacsonyabb képesítési szintű területein lenne érdemes a pilot-projekteket indítani.

- Ezzel párhuzamosan az eszköz szélesebb társadalmi elfogadottságát segítené, hogyha minél szélesebb körben megtörténne a külföldi jó gyakorlatok széleskörű disszeminációja a hazai andragógiai konferenciákon és szakajtóban, megismerve és megismertetve¹⁴⁰ azokat várható nehézségeket és előnyöket, amelyek egy ilyen típusú rendszer működésével együtt járnak.

6.4. Az adaptáció oktatáspolitikai szempontjai és korlátai

Az elismerési rendszerek társadalmi kontextusa kapcsán (2.8.2. fejezet) az oktatáspolitikai tényezőt az elismerési rendszerek bevezetésének egy fontos szempontjaként emeltük ki (Lásd 6. ábra). Az oktatáspolitikában megkülönböztethetőek az alulról felfelé irányuló evolúciós reformok (bottom-up), a központilag irányított, centralizált vagy másnéven programozott reformoktól (top-down).¹⁴¹

Az oktatáskutatáson belül a 70-es évektől alakult ki az az irányzat, amely az oktatáspolitikai reformok bevezetésének hatékonyságát vizsgálja (*implementation research*). A terület első meghatározó kutatása a *Rand Change Agent Study* (1973-1978) volt, amely az amerikai föderális kormányzat központi oktatási reformjainak implementációját vizsgálta, az egyes államok tekintetében. Az átfogó kutatás főbb konklúzióinak érvényességét számos alkalommal újra megerősítették, a makroszintű irányítás és a gyakorlati megvalósítás összefüggésében feltárt törvényszerűségei az oktatási rendszer egészére vonatkoztathatóak, bár eredetileg a közoktatási szektor kapcsán állapítottak meg őket:

- a központi politikai döntéshozók reformtörekvései elsősorban akkor lehetnek sikeresek, hogyha azok a lokális szempontoknak és tényezőknek is megfelelnek,
- az adaptációnál a reformok tartalmi kérdései kevésbé játszanak hangsúlyos szerepet, mint az innovációk bevezetésének módozata,
- az intézményvezetők elkötelezettsége a központi programok megvalósítása során nélkülözhetetlen. (MCLAUGHIN, 1990, 12.)

A világot érintő globális válság kapcsán az OECD újkéletű kutatása, a *Making reform happen* (2010), azt elemzi, hogy milyen módon lehet hatékonyan keresztülvinni a szükséges reformokat a gazdasági visszaesés időszakában. Az oktatási és egészségügyi szektort két olyan kiemelt területként határozza meg az elemzés, amelynek megváltoztatása igen nehéz, hiszen az egész társadalomra hatással van működésük, minden állampolgár érintett bennük, és a strukturális változásokkal járó eredmények gyakran csak hosszú idővel a koncepciók megszületése, és a törvények megváltoztatása után következnek be. (WURZBURG, 2010, 159-181.)

¹⁴⁰ Első kezdeményezésnek fogható fel, hogy a TÁMOP 4.1.3. kutatás eredményeinek disszeminációja kapcsán a 2011. évben indult egy cikksorozat a validáció különböző országokból származó európai gyakorlatainak a megismertetésére, a Felnőttképzés szakfolyóirat hasábjain (2011/2. és 2011/3. számokban).

¹⁴¹ Az alulról építkező rendszerekben a tudományos közösség körében kialakuló konszenzusok meghatározó jelentőségűek, feltételei a változásoknak, hangsúlyos döntés előkészítő szerepük lehet. Mivel szélesebb érintett társadalmi csoportok nézetei játszanak szerepet egy-egy döntés előkészítésében, az alulról építkező megoldások a demokráciának fejlettebb szintjét képviselik

A központilag irányított rendszerekben ezzel szemben néhány kiválasztott szakértőből álló csoport hozza meg a szükséges változtatásokkal kapcsolatos döntéseket. A 2008-2009. évek fordulópontot jelentettek ebben a tekintetben az európai politikában. A kialakult gazdasági válság megoldása céljából ugyanis ismét újra elterjedt a változások irányának erősebb központi meghatározása, a kitűzött – elsősorban gazdasági – célok elérése érdekében, aminél a demokratikus konzultáció szerepe meggyengült.

WURZBURG (2010, 161-162.) ugyanakkor kiemeli, hogy az oktatási reformok számos esetben visszavezethetőek *krízishelyzetekre*. Ezeknek lehetnek *külső okai*, olyan nemzetközi kutatási eredmények, amelyek tükrözik egy adott oktatási rendszer relatív sikertelenségét, mint a Pisa-vizsgálatok (Lásd ROBERT, 2008; BENKEI KOVÁCS, 2008a.), vagy *belső társadalmi okai*, mint a demográfiai csökkenés, amely veszélyezteti egy rendszer fenntarthatóságát. (WURZBURG itt a finn felsőoktatás átalakítását hozza példának, ahol az egyetemek számának csökkentése mellett döntöttek az 1990-es évek végén. A demográfiai csökkenés áll a jelenlegi hazai felsőoktatás-politikai változások mögött is.)

Oktatáspolitikai szempontból a krízisek általános jellemzőjeként WURZBURG azt emeli ki, hogy megrendül, és *felborul az a status quo, az az egyensúlyi állapot, amely a sokszereplős intézményhálózat működését kohéziós erőként összetartotta*. Ezért ez az időszak az intézményrendszer radikális átalakításához is vezethet.

Jelenleg a hazai felnőttképzés területén a felülről irányított oktatáspolitikai reformok jellemzőek. Az új munkaügyi és átképzési politikai értelmében nemzeti szinten a továbbképzésre fordított kiadások csökkentése figyelhető meg, és a munkavállalás hangsúlyozottabb elősegítése áll a magyar kormányzat deklarált stratégiai céljai között. *Ezáltal felborult az intézmények közötti status quo*, visszaesett a felnőttképzésben részt vevő államilag finanszírozott tanulók száma. A teljes validáció eszköze oktatásgazdasági szempontból a képzőintézmények számára egy új típusú, önfinanszírozó hallgatói populáció megszólítását, és alternatív erőforrások megszerzését tenné lehetővé. A jelenlegi gazdasági helyzetben azonban egy országos rendszer kiépítésének finanszírozása mind intézményi, mind állami szinten problémákba ütközhet.

Ugyanakkor a *felsőoktatási szektor képzéseinek inkongruenciájából kifolyólag* (VINCZE, 2011.), a hazai felnőttoktatásnak *nagy szüksége lenne egy olyan módszertani eszközre, amely képes a munkatapasztalatok befogadására, a végzettségek és a munkatevékenységek között kialakuló egyenlőtlenség ellensúlyozására*. A hazai andragógiának ezért fontos feladata a terület további elemzése, jelenleg egyaránt megfigyelhetőek kedvező és akadályozó tényezők az adaptációval kapcsolatban, azonban a tényleges implementációt egy kedvezőbb oktatási-, és gazdaságpolitikai időszakra lenne érdemes elhalasztani.

A francia validációs modell adaptációjának részletes oktatáspolitikai vizsgálata messze túlmutat a jelenlegi kutatás keretein, fontosnak tartjuk azonban a fenti kutatások (MCLAUGHIN, 1990. WURZBURG, 2010.) kapcsán még egyszer hangsúlyozni, hogy az oktatáspolitikai reformok bevezetésének hatékonysága az érdekeltségi szempontok mellett *elsősorban azon múlik, hogy milyen eszközökkel vezetik be a reformerek az innovációt*.

Ezért hangsúlyozzuk, hogy az adaptáció *kapcsán nem a mechanikus, azonnali, és előkészítés nélküli átvételt javasoljuk, hanem a francia validációs modell mintaként történő bemutatása során egy fejlesztési irány meghatározására tettünk kísérletet*.

6.5. Konklúzió

A kutatási eredményekre támaszkodva megállapítható, hogy hazánkban jelenleg az „előzetes tudásszint mérés” eszköz nem képes az eredetileg kitűzött célok megvalósítására. Ez a válság alapot teremthet arra, hogy az alapokig visszanyúlva, egészen a módszertani gyökerekig újragondolva építsünk fel egy új rendszert, amelynek első időszakában

mindenképpen a polémia és a diskurzus szükségeltetik, a témának a tudományos érdeklődés és az andragógia közbeszédben való intenzív bevonásán keresztül.

A francia validációs modell mind strukturális, mind módszertani tekintetben alkalmazható lenne hazánkban, a két ország intézményrendszerének hasonló szerkezetéből kifolyólag. *Megállapítható tehát, hogy megvalósulhatna egy paradigmaváltás a hazai felnőttképzés oktatás-stratégiájában a francia oktatási modell magyar adaptálásán keresztül, és hogy az adaptáció a terület egy lehetséges alternatív fejlesztési irányát jelenti.*

A francia modell-adaptáció ütemezésének meghatározásához további oktatáspolitikai és gazdaságtani elemzések szükségesek. A francia oktatáspolitikában bevezetett teljes validáció jogi lehetősége segített eltörölni a képzők és a képzésben résztvevők között a korábbi elismerési modellben rejlő érdekellentétet, és tette sikeressé az eszköz alkalmazását.

Hazánkban több dimenzióban kerültek erős érdekellentétek napvilágra vizsgálatunk kapcsán, aminek feloldása a közlejtőben kívánatosnak tűnik: egy átfogó validációs eljárás, amely a teljes végzettség megszerzésére kiterjed, jobban meg tudna felelni a különböző érdekrendszereknek. A fejlesztés révén új típusú résztvevői populáció megszólítása válna lehetővé a hazai felnőttképző intézmények számára, ami az intézmények nagyobb felelősségével, valamint új andragógusi és intézménypolitikai szemlélet kialakulásával járna együtt.

A tervezés során figyelembe kell venni, hogy az adaptáció a kezdeti időszakban erős ellenállásba ütközhet, ugyanis a teszt-alapú mérésekről a deklaratív alapú tudásvizsgálatokra való áttérés olyan mély módszertani változásnak tekinthető, amely a résztvevők szemléletváltása nélkül nem mehet végbe. Kutatásunk megválaszolatlan kérdése marad, hogy a deklaratív módszertan alkalmazásához szükséges társadalmi bizalom elég erős-e hazánkban, mind az oktatási intézményrendszer és szereplői, mind az abban résztvevők iránt. Ez a problémakör azonban jóval túlmutat az oktatáskutatás keretein, és a társadalomnak a demokráciához és annak alapelveihez való attitűdjét is érinti.

Ábrajegyzék

1. ábra: A képzési formák paradigma-váltása	12
2. ábra: A tudás diagnosztikus felmérésének általános modellje	15
3. ábra: A tanulási típusok és a külső környezet összetett modellje	29
4. ábra: A formális és az informális tanulás kontinuum	32
5. ábra: Az elismerés funkcióinak viszonya a képzési időhöz	44
6. ábra: Az elismerési rendszerek társadalmi kontextusa	45
7. ábra Az elismerési rendszer REECE-féle piramisa	49
8. ábra A validációs eljárás általános modellje	50
9. ábra: Töréspont a validáció funkcionális értelmezésében	74
10. ábra: A validációs eljárás procedurális lépései	78
11. ábra A validáció intézményközi beágyazottsága	80
12. ábra: A validáció szemantikai mezők hálójában	81
13. ábra: A validációs eljárás megszakításának fázisai	85
14. ábra: KOLB és FRY tapasztalati tanulási modellje	90
15. ábra: A megtanulás foka	94
16. ábra: A francia validáció értékelési mechanizmusa BOISOT tudáspólusai alapján	96
17. ábra: A tevékenységet meghatározó pólusok interakciója BAHTYIN nyomán	97
18. ábra: A validációs eljárás teoretikus alapja VIGOTSZKIJ és BOISOT nyomán	101
19. ábra: Az intézmények megoszlása gazdálkodási forma alapján	124
20. ábra: A vizsgált intézmények megoszlása tevékenységük alapján	125
21. ábra: A folyamatleírások hosszúságának megoszlása	126
22. ábra: Az előzetes tudásszint-mérés fő értelmezési típusainak megoszlása	129
23. ábra: Az előzetes tudásszint-mérés típusa és az akkreditáció éve	131
24. ábra: A második kutatási minta megoszlása intézménytípusonként	134
25. ábra: Az előzetes tudásszint mérés iránti igény a képzők véleménye alapján	138
26. ábra: Az oktatói hozzáállásról alkotott vélemény	139
27. ábra: Az előzetes tudásszint mérés funkciója az intézményi gyakorlatban	141
28. ábra: A szolgáltatás során figyelembe vett tudástípusok	141
29. ábra: A két kutatási szakasz eredményeinek összevetése	145

Táblázatok jegyzéke

1. sz. táblázat: A validáció általános funkciói	11
2. sz. táblázat: A validáció kutatásának szintjei	13
3. sz. táblázat: A jelenség széles körben elterjedt nemzetközi elnevezései	23
4. sz. táblázat: A jelenség elnevezésének nemzeti szintű variánsa	24
5. sz. táblázat: Az informális, nem formális és formális tanulás fogalmainak változása	26
6. sz. táblázat: A tanulás formális, nem formális vagy informális jellege (OECD)	27
7. sz. táblázat: Környezeti feltételek és tanulási típusok	27
8. sz. táblázat: A tanulás formalitásának WERQUIN-féle bipoláris rendszere	28
9. sz. táblázat: A nem formális tanulás elismerésének első ország-klaszterei	38
10. sz. táblázat: Az OECD RNFIL projekt ország-tipológiája	42
11. sz. táblázat: Alapvető célok a szereplők szemszögéből	43
12. sz. táblázat: Az elismerés operatív céljai a felsőoktatásban	44
13. sz. táblázat: Fontosabb eltérések a vizsgált országok között	54
14. sz. táblázat: Párhuzamok a vizsgált országok között	55
15. sz. táblázat: Részvétel az Élethosszig Tartó Tanulásban, 15 és 64 év között (LFS)	59
16. sz. táblázat: Részvétel a formális oktatásban és képzésben 15 és 64 év között (LFS)	59
17. sz. táblázat: Részvétel a nem formális oktatásban és képzésben 15 és 64 év között (LFS)	59
18. sz. táblázat: Vállalati alkalmazottak részvétele a felnőttkori szakképzésben	60
19. sz. táblázat: Tanulási részvétel az AES vizsgálat eredményei alapján (2007)	61
20. sz. táblázat: A nem formális tanulás szakmai determináltsága alapján (AES, 2007)	61
21. sz. táblázat: A foglalkoztatottak évi átlagos munkaideje Európában	62
22. sz. táblázat: Az informális tanulásban történő részvétel (%) (AES, 2007)	63
23. sz. táblázat: A VAP 85 eszköz funkciója	71
24. sz. táblázat: A VAP 92 eszköz funkciója	72
25. sz. táblázat: A kompetencia-mérleg funkciója	73
26. sz. táblázat: A teljes validáció (VAE) eszközének funkciója	75
27. sz. táblázat: A validációs eljárás főbb lépései a jelölt szemszögéből	79
28. sz. táblázat: Intézményi szerepek és felelősségi körök a francia validációs rendszerben	82
29. sz. táblázat: A jelöltek arányának megoszlása az egyes funkciók között 2003-ban	84
30. sz. táblázat: A Validációs Tájékoztató Hálózat tevékenysége	85
31. sz. táblázat: A tapasztalat feldolgozásának két szintje	102
32. sz. táblázat: A validációs eljárás kísérlete a vállalati gyakorlatban	104
33. sz. táblázat: A francia validációs rendszer erősségeinek és gyengeségeinek elemzése	110
34. sz. táblázat: A francia validációs rendszert segítő és akadályozó tényezők	112
35. sz. táblázat: A képzési szükséglet felmérés és az előzetes tudásszint mérés különbsége	118
36. sz. táblázat: Jó gyakorlatok típusai az előzetes tudás beszámítása területén hazánkban	136
37. sz. táblázat: Az elismerési rendszerek sikerességét befolyásoló tényezők elemzése	150
38. sz. táblázat: Legfontosabb különbségek a magyar és a francia nemzeti modellek között	153

Glosszáríum

Az alábbiakban azon rövidítéseket és intézményneveket közöljük, amelyek előfordulnak a tanulmányban. A glosszáríum magyarázatai nem tudományos ígénnyel készültek, a tanulmány megértését hivatottak segíteni, a különböző rövidítések és terminusok magyarázatával.

AES – *Adult Education Survey*: „felmérését a felnőttkori tanulásról” 2005 és 2008 között 29 ország részvételével készítette az Eurostat. A felmérés referenciaéve 2007, a vizsgálat során a lekérdezést megelőző tanulási periódus 12 hónap. Az *LFS* felméréssel szemben nem végzik el minden évben, hanem 5 éves periodicitással kerül rá sor.

AFPA – *Association nationale pour la formation professionnelle des adultes* („Felnőttek Szakképzésének Nemzeti Egyesülete”): A francia munkaügyi központok legfontosabb partnereként működő állami felnőttképző intézmény, amely az átképzésben vállal jelentős szerepet Franciaországban. Szakmai képzései a validáción keresztül is elérhetőek. www.afpa.fr/

ANI – *Accord National Interprofessionnel* (Nemzeti Szakmaközi Egyezmény): A francia paritásos, konzultáción alapuló törvényhozás egyik kötelező eleme. A munkáltatók és a munkaadók országos szervezeteinek közös tanácskozása nyomán születik meg, és a parlamenti szavazás előfeltételének tekinthető például a szakmai képzések esetében, illetve a felnőttkori tanulás szabályozásában. Az *Élethosszig tartó felnőttképzésről szóló törvény* (*Loi sur la formation tout au long de la vie*, 2004. május) esetében két alkalommal került sor ilyen országos konzultációra, 2003 szeptemberében, és 2003 decemberében. DENNERY (2004) *Réforme sur la formation professionnelle* című, többször hivatkozott könyvében közli a konzultációk során kialakított határozatot.

ANPE – *Agence Nationale pour l'Emploi* („Nemzeti Munkaügyi Ügynökség”): A francia munkaügyi központok hálózatának elnevezése. www.anpe.fr

CÉREQ – *Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications* (Képesítések Központi Kutató Intézete): A francia oktatáskutató intézet központja Marseille-ben található, nemzetközi szinten is számon tartott, nagy presztízsű intézmény. Az interneten számos tanulmány és periodika folyamatosan publikálja, a francia oktatási rendszer átlátható nyomon követését biztosítja. *Céreq Bref* című sorozatát, amely a felnőttképzés aktuális kérdéseit kutatja, az utóbbi években angol és spanyol nyelven is kiadja. www.cereq.fr

CNAM – *Conservatoire National des Arts et Métiers* (Francia Felnőttképző Egyetem): A felnőttképzés egyik legkomolyabb múlttal rendelkező oktatási intézménye Franciaországban, amelyet a Nagy Francia Forradalom idején alapítottak. Mára komoly nemzetközi oktatásszervezési hálózatot épített ki, évi 80 ezer hallgatóval. Felnőttképzési Intézete az *Éducation Permanente* folyóirat kiadását koordinálja. (Bővebben: BENKEI KOVÁCS, Felnőttképzés, 2008/3. szám) www.cnam.fr

CNCP – *Comité National des Certifications Professionnelles* (Szakmai Képesítések Nemzeti Bizottsága): A francia képzései keretrendszer felügyelő szervezet, amely dönt az egyes képesítések felvételéről, akkreditációjáról.

CNED – *Centre National d'Enseignement à Distance* (Francia Távoktatási Központ): A CNAMhoz hasonló méretű, kiemelt közintézmény Franciaországban, melynek központja Poitiers-ban található. Dr. KOVÁCS Ilma számos alkalommal publikált magyar nyelven az intézményről, az 1990-es években a professzor asszonynak az egyik fő kutatási területe volt az intézmény vizsgálatán keresztül a francia távoktatási rendszer (Bővebben: KOVÁCS Ilma, *Távoktatás Franciaországban 1993-1994*. NTK, Budapest, 1995.) www.cned.fr

CVTS – *Continuing Vocational Training Survey*: Az Eurostat első európai szintű vizsgálata „a folyamatos szakmai képzés felmérésének” témakörében, amelynek első két üteme 1999-ben, illetve 2005-ben készült el. A felmérés fókuszában a vállalati képzések állnak, a vizsgálat referencia időszaka a lekérdezést megelőző négy hét (egy hónap).

DARES intézet – *Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques* (a francia Munkaügyi Minisztérium Statisztikai Kutató Központja): A Dares intézet fő feladata a francia munkaügyi helyzet statisztikai elemzése, ezen keresztül a francia felnőtt- és szakképzés nyomon követése.

DRTEFP – *Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle* (Regionális Munkaügyi és Szakképzési Igazgatóság): Franciaországban e közintézmény végzi a felnőttképzési intézmények nyilvántartását és akkreditációját, amelyre regionális szinten kerül sor.

ECDL – *European Computer Driving Licence* (Európai Számítógép Felhasználói „Jogosítvány”): Az alapvető számítógépes programcsomagok (leggyakrabban Microsoft Windows, illetve a Microsoft Office programok) valamint az internet használatát ellenőrző, modulárisan építkező vizsgarendszer. Eredetileg Finnországból származik, hazánkban is rendkívül elterjedt. Az informatika oktatásának a területén a nem formális úton megszerzett tudás elismerésének mintapéldájaként említi DERÉNYI-TÓT. (2007, 45-46.)

EKKR – az egész életen át tartó tanulás *Európai Képesítési Keretrendszere*: a Tanács és az Európai Parlament 2008 áprilisában fogadott el ajánlást létrehozásáról. Az ajánlás célja, hogy a legkülönbözőbb nemzeti és ágazati képesítési rendszerek, illetve képesítési keretrendszerek közötti jobb átjárhatóság, átválthatóság és hordozhatóság megteremtése révén ösztönzőleg hasson az egész életen át tartó tanulásra, továbbá biztosítsa a tanuló és munkavállaló egyén Unión belüli jobb mobilitását, a képzési struktúra európai szintrendszerének kialakítása által. www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/europai-kepesitesi/europai-kepesitesi

EUROSTAT – Az Európai Bizottság statisztikai adatbázisa, amely a *Népesség és társadalmi környezet* (*Population and social conditions*) tematikán belül publikál adatsorokat többek között az oktatás és képzés, a kultúra valamint a munkaerőpiac tárgyában. Az Élethosszig Tartó Tanuláshoz a CVTS, az AES és az LFS felmérései kötődnek. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

Folytonos (permanens) nevelés (*Éducation permanente*) – a felnőttképzés egy korábbi uralkodó paradigmája Franciaországban, amely az 1960-as évektől az 1990-es évek végéig meghatározta a felnőttképzésről való gondolkodást. Az UNESCO világkonferenciák révén a világ többi országában zajló felnőttoktatási kultúrákra is nagy hatással volt. (Lásd: *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, Különszám, in *Savoirs*, Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, 2004/6.)

FONGECIF – *Fonds de Gestion des Congés Individuels de Formation* (Tanulmányi szabadság támogató pénztárak): Alapvetően munkavállalók tanulmányi szabadságának finanszírozására létrehozott paritásos szervezetek, amelyek bizonyos esetekben átvállalják a felnőttképzésben résztvevők bérköltségének, a kompetencia-mérlegek elkészítésének, illetve legújabbban a validációs eljárásban történő részvételnek finanszírozását. Országos hálózatuk lefedi Franciaországot, a finanszírozás mellett a felnőtt tanulók számára képzési tájékoztatást és tanácsadási szolgáltatást is nyújtanak. www.fongecif.com

GRETA – *Groupeement d'établissements publics d'enseignements* ('Közzoktatási Intézmények Társulása'): A francia felnőttképző-szakképző intézmények egy típusa, amely a *Francia Képesítési Keretrendszer* (RNCP) 3-5. szintjén található végzettségekre készíti fel a tanulókat.

A közoktatási intézmények regionális / helyi szinten társulnak, amikor megalkotják a GRETA szervezetét, hasonlóan a hazánkban működő TISZK-ekhez. Jelenleg 253 GRETA működik Franciaországban. <http://www.education.gouv.fr>

INSEE – *Institut National de la Statistique et des Études Économiques* (Statisztikai és Közgazdasági Nemzeti Kutatóintézet): Központi statisztikai hivatal Franciaországban. www.insee.fr

ISCED – *International Standard Classification of Education*: Az oktatás egységes, hét szintű nemzetközi osztályozási rendszere, amely az óvodai oktatástól (0. szint) az egyetemi oktatásig, illetve a posztgraduális képzésekig bezárólag (5. és 6. szintek) tagolja szakaszokra a teljes intézményes tanulási életutat. (Franciául: CITE – *Classification Internationale Type de l'Éducation*) http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:ISCED

KER – *Közös Európai Referencia Keret*: más néven *Közös Európai Nyelvi Referenciakeret* (angolul *Common European Framework of Reference for Languages* – röviden *CEFR*) Az Európa Tanács által 1989 és 1996 között kidolgozott útmutatója a nyelvtudás hat szintjének Európa-szerte egységes meghatározására (A1, A2, B1, B2, C1, C2), amelyhez az akkreditált nyelvvizsgarendszereket is hozzáigazították.

KSH – *Központi Statisztikai Hivatal*: A kormány felügyelete alá tartozó, szakmailag önálló, országos hatáskörű szerv. Magyarország társadalmi és gazdasági helyzetére, népességének alakulására vonatkozó hivatalos adatokat tesz közzé. <http://portal.ksh.hu>

LFS – *Labour Force Survey*: Az Eurostat munkaerőpiacot vizsgáló felmérése, amely 2004 óta éves gyakorisággal készítenek el. Az Élethosszig Tartó Tanulás kapcsán 2003 óta vesznek fel adatokat, a felmérés referencia periódusa a lekérdezést megelőző négy hét (egy hónap).

LLL – *Lifelong Learning*: a felnőttkori tanulás jelenlegi oktatáspolitikai paradigmája. Többféle magyar fordítás készült a kifejezés meghonosítására: *Élethosszig Tartó Tanulás* - *Egész Életen át tartó Tanulás* – *Tanulás egy Életen át* (TÉT).

MOVELEX feladatgenerátor: Az NFI előzetes tudás felmérési projektjének informatikai eszköze, mely hálózatos tanulói programok futtatását tette lehetővé. (VARGA, 2005,112-118.)

NFI – *Nemzeti Felnőttképzési Intézet* (2002-2006): Az intézetet 2002. június 30-án alapította a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter. Létrehozásának alapvető célja volt, hogy az emberierőforrás-fejlesztés területén működjön egy országos hatókörű intézmény, amely szakmai segítséget nyújt a felnőttképzés kormányzati irányításához, fejlesztési feladatokat lát el, kutatásokat koordinál, valamint szakmai szolgáltatásokat nyújt. Az intézet működtette az országos Felnőttképzési Akkreditáló Testület titkárságát, és segítette az Országos Felnőttképzési Tanács tevékenységét. Az intézetet 2006-ban integrálták az NSZFI szervezetébe.

NSZFI – *Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet* (Létrehozva: 2006): A Szociális és Munkaügyi Minisztérium hatáskörébe tartozó önálló szervezetek összevonása révén keletkezett, működését 2007. jan. 1-én kezdte meg. A Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI), a Nemzeti Felnőttképzési Intézet (NFI), a Nemzeti Családügyi és Szociálpolitikai Intézet Képzési Központja és az OM Alapkezelési Igazgatóságának (OMAI) támogatásokkal és bevalláskezeléssel foglalkozó részlegének jogutódjaként a felnőttkori szakképzés központi szervezetévé vált. www.nive.hu

NSZI – *Nemzeti Szakképzési Intézet* (1990-2006) Az intézetet 1990-ben hozták létre az Oktatási Minisztérium háttérintézményeként. A felnőttkori szakképzés fejlesztésének és koordinálásának központi szervezete Magyarországon. 2006 júliusától a Szociális és Munkaügyi Minisztérium irányítása alá tartozott.

NVQs – *National Vocational Qualifications*: Angliában, Walesben és Észak-Írországbán a Nemzeti Képesítések Rendszere, amelyen belül öt különböző végzettségi szintet különböztetnek meg.

OKKR – *Országos Képesítési Keretrendszer*: Az OKKR létrehozásának átfogó célja az oktatás és a képzés különböző szintjeinek és formáinak egységes – az Európai Képesítési Keretrendszer elveivel megegyező és szerkezetével kompatibilis – rendszerbe foglalása, s ezáltal az egész életen át tartó tanulás gyakorlati megvalósításához szükséges feltételek megteremtése. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/orszagos-kepesitesi/magyar-orszag-ekkr>

OKJ – *Országos Képzési Jegyzék*: Magyarországon a felnőttképzés keretében oktatott szakképzéseket átfogó módon tartalmazó nemzeti regiszter, melyet 1993-ban hoztak létre. Az OKJ 8 szintű rendszerbe foglalja a felnőttképzésben megszerezhető végzettségeket. Az OKJ reformja a HEFOP 3.2.1. programja keretében zajlott 2004 és 2006 között, fő cél egy kompetencia alapú, modulárisan építkező képzési rendszer kialakítása volt.

OPCA – *Organisme Partitaire Agréé collecteur de Fonds* (Paritásos Akkreditált Pénzkezelő Alapok): A vállalati szakképzési támogatások egy részét kezelő pénztárak, amelyek egyesületi alapon működnek, és gyakran regionális vagy szektoriális alapon szerveződnek. A vállalatok az egyesület tagjaiként munkavállalóik képzése révén válnak tevékenységük kedvezményezettjeivé.

OSAP – *Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program*: A magyar kormányzat adatgyűjtési előírása nyomán, többek között a felnőttképzési intézmények működéséről is információt gyűjtő adatbázis. A felnőttképzésre vonatkozó adatok elérhetőek: <https://osap.nive.hu>

PRC – *Points Relais Conseil*: a validáció promóciójának a céljával létrehozott tájékoztató központok, melyek fő feladata a potenciális jelöltek számára személyre szabott tanácsadás nyújtása a validációs eljárás menetéről, a pénzügyi támogatás lehetőségeiről (OPCA és FONGECIF szervezetek által), valamint az igényelt végzettség kiválasztásáról.

RNCP – *Répertoire National des Certifications Professionnelles* (Képesítési Keretrendszer Franciaországban): A francia képesítési keretrendszer elnevezése, amelyet a Nemzeti Képesítési Bizottság (CNCP – *Commission Nationale des Certifications Professionnelles*) felügyel, öt szintet különböztet meg a szakmai képzések osztályozásakor.

SPE – *Service Public pour l'Emploi* (Munkaügyi Közhivatal): Franciaországban a Munkaügyi Minisztérium hatásköre alá tartozó, a munkanélküliség ellen fellépő közintézmények összefoglaló neve (ANPE, AFPA).

TISZK – *Társági Integrált Szakképző Központ*: A Nemzeti Fejlesztési Terv Humán-erőforrás-fejlesztés Operatív Programja keretében létrehozott új intézménytípusa, a magyar felnőttképzési rendszernek. Az iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzés folytatásával, a gazdasághoz közeli, a munkaerő-piaci igényeket rugalmasan követni tudó szakképzéssel, a szakképzéshez szükséges korszerű infrastruktúrával regionális szinten teremti meg az egész életen át tartó tanulás feltételeit, szakoktatási intézmények konzorciumi együttműködése révén.

UNEDIC – *Union Nationale Interprofessionnelle pour l'Emploi dans l'Industrie et le Commerce* (Kereskedelmi és Ipari Munkavállalók Szakmaközi Országos Egyesülete): A főbb társadalmi partnerek által irányított, paritásos elvekkel, egyesületi alapokon működő szervezet, amelyet 1901-ben alapítottak és fő feladata a munkanélküliségi járulék kezelése.

Felhasznált irodalom

(Az itt megjelölt internetes források letöltésének dátuma: 2011. május 15.)

- ✦ ÁDÁM Péter (2009): *Az oktatás szerkezete Franciaországban*, in TORGYIK Judit (szerk.) *Oktatási rendszerek Európában*, Krónika Nova kiadó, Budapest, 46-58.
- ✦ ANDERSON, Per – HARRIS, Judy (2006) (szerk.): *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*, NIACE Promoting Adult Learning kiadó, Leicester.
- ✦ ARAPOVICS Mária (2009): *A civil társadalom és a nonprofit szervezetek szerepe az egész életre kiterjedő tanulásban*, ELTE PPK Neveléstudományi Doktoriskola, Doktori disszertáció, ELTE PPK Könyvtára, Budapest, Kézirat.
- ✦ ARAPOVICS Mária (2007): *Felnőttképzési nonprofit szervezetek Magyarországon*, RÁCIÓ kiadó – ELTE az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
- ✦ ASTIER Philippe (2004a) : *La validation des acquis de l'expérience : épreuves de commensurabilité*, in *Éducation permanente*, 158. szám, 2004/I, 25-38.
- ✦ ASTIER Philippe (2004b) (szerk.) : *Les acquis de l'expérience I.*, in. *Éducation Permanente*, Revue trimestrielle, 158. Tematikus szám, Cély-en-Biere.
- ✦ ASTIER, Philippe (2004c) (szerk.) : *Les acquis de l'expérience II.*, in. *Éducation Permanente*, Revue trimestrielle, 159. Tematikus szám, Cély-en-Biere.
- ✦ AUBRET, Jacques – GILBERT Patrick (2003) : *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, Dunod ed. Paris.
- ✦ B. GELENCSÉR Katalin – PETHŐ László (2002) (szerk.): *Közművelődés és felnőttképzés. Írások Maróti Andor 75. születésnapjára*, Budapest.
- ✦ BABBIE, Earl (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi kiadó, Budapest, 6. kiadás.
- ✦ BÁBOSIK István (2004): *Nevelélmélet*, Osiris Kiadó, Budapest.
- ✦ BÁBOSIK István (2007) (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés*, Okker Kiadó, Budapest.
- ✦ BAJOMI IVÁN (1997): *A munka melletti képzés Franciaországban*, in *Educatio*, II., 285-300.
http://www.neumann-haz.hu/tei/educatio/educatio/1997nyar/studies/8bajomii/8bajomii_hu.html
- ✦ BAJOMI Iván (2002): *Az iskolán kívül elsajátított készségek és tudások elismertetése Franciaországban*, in. *Új Pedagógiai Szemle*, X., 115-121.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-11-vt-Bajomi-Iskolan>
- ✦ BÁRDOS Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ✦ BEDNORZ, Peter – SCHUSTER, Martin (2006): *Bevezetés a tanulás lélektanába*, Budapest, Medicina könyvkiadó.
- ✦ BENEDEK András (2008) (szerk.): *Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon*, szerk., Tempus Közalapítvány, Budapest.
- ✦ BENEDEK András (2006) (szerk.): *Szakképzés-pedagógia*, BME APPI, Typotex.
- ✦ BENEDEK András (2003): *Változó szakképzés. A magyar szakképzés szerkezetének változásai a XX. század utolsó negyedében*, OKKER, Budapest.
- ✦ BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (2002) (szerk.): *Felnőttoktatási és – képzési lexikon*, MPT- OKI- Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.

- BENHAMOU, Albert-Claude (2005): *Rapport de mission pour le ministre de l'éducation Nationale: La validation des acquis de l'expérience en actes*, Oktatási Minisztérium, 2005 június. <http://www.education.gouv.fr/cid2186/la-validation-des-acquis-de-l-experience-en-actes.html>
- BENKEI KOVÁCS Balázs (2011): *Előzetes tudásszintmérés a felnőttképzésben*, in. KOZMA Tamás – PERJÉS István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*, MTA - Eötvös kiadó, Budapest, 2011, 185-202.
- BENKEI KOVÁCS Balázs (2010): *Az előzetes tudás validálásának hazai és nemzetközi gyakorlata*, in. HENCZI Lajos (szerk.) (2010), *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, II. kötet. 25. számú cikk, 1- 24.
- BENKEI KOVÁCS Balázs (2009): *Az előzetes tudás elismerésének (Validation des acquis de l'Expérience) gyakorlata Franciaországban*, in. *Pedagógusképzés*, 2009, 4. szám, 111-121.
- BENKEI KOVÁCS Balázs (2008c): *Az egész életen át tartó tanulás egyeteme Franciaországban*, in. *Felnőttképzés*, 2008/3. szám, 16-20.
- BENKEI KOVÁCS Balázs (2008b): *Hátrányos helyzetűek képzése a francia felnőttoktatás rendszerében: bevándorlók és munkanélküliség*, in. Dr. FORRAI Judit (szerk.) (2008), *Képzés, munkaerőpiac, egészség*, 43-55. ISBN 978 963 06 55408
- BENKEI KOVÁCS Balázs (2008a): *A PISA-kutatások legújabb eredményei és oktatáspolitikai hatásuk Franciaországban*, in. *ÚPSZ*, 2008/10. szám, 114-120.
- BERTON, Fabienne (2006) : *Le système français de formation professionnelle continue, le paradoxe de l'initiative individuelle*, in GUYOT, Jean-Luc –MAINGUET Christine (szerk), *La formation professionnelle continue*, 2. kötet, éd. De Boeck, Brüsszel, 66-88.
- BESSON Éric (2008) : *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif VAE*, Francia Miniszterelnöki Hivatal, Párizs. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports publics/084000590/>
- BESZÉDES NIMRÓD Attila (2008): *Az előzetes tudásmérés módszertani kérdései*, in. ANDÓ Pál – BESZÉDES NIMRÓD Attila et al. (szerk.): *Elméleti és gyakorlati fejlesztések a felnőttképzésben*, NSZFI, Budapest, 83-116.
- BJØRNÅVOLD, Jens – COLES, Mike (2009) (szerk): *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, Cedefop, Luxemburg. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx>
- BJØRNÅVOLD, Jens (2000) (szerk): *Making learning visible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. CEDEFOP, Thessaloniki.
- BJØRNÅVOLD, Jens (1997) (szerk): *Identification and Validation of Prior and Non-Formal Learning*, Cedefop Panorama, Luxemburg. http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/policy/CEDEFOP_identification_validation.pdf
- BODNÁR Gabriella (2009): *A felnőttoktató szerepe, feladata*, in. HENCZI Lajos (2009a) (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*, NTK, Budapest, 292-301.
- BOISOT, Max Henri (1998): *Knowledge assets*, Oxford University Press, New York.
- BONAÏTI, Camille (2008a): *Les candidats à la validation par les acquis de l'expérience d'un titre ou diplôme de niveau V en 2005*, Éd. DARES, Série Premières Synthèses, 34.1. szám, 2008 augusztus.

- BONAITI, Camille (2008b): *Les parcours des candidats à la validation par les acquis de l'expérience d'un titre ou diplôme de niveau V*, Éd. DARES, Série Premières Synthèses, 34.2. szám, 2008 augusztus
- BORBÁTH Erika – TÓTH Erzsébet (2009): *A közművelődés feladatai az iskolarendszeren kívüli formális, informális és nonformális képzésben az iskoláskorúak és a felnőttek körében*, in *Iskolakultúra*, 11. szá, 134-140.
- BORSI Árpád (2009) (szerk.): *A felnőttképző intézmények hatékonyságának vizsgálata*, Felnőttképzők szövetsége, Budapest.
- BORSI Árpád (2006) (szerk.): *Az OKJ és a felnőttképzés*, Felnőttképzők Szövetsége, Budapest.
- BOURDIEU Pierre (1985): *Rapport du Collège de France*, Éd. de Minuits, Paris.
- BOURDIEU, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Gondolat kiadó, Budapest.
- BROOKFIELD Stephen (1989): *Teacher roles and teaching styles*, in *Lifelong Learning Education for Adults, An international handbook*, Pergamon Press, Oxford.
- BRUCKNER László (2005) (szerk.): *Szakképzési és felnőttképzési kutatások a jövőért*, NSZFI - NFI, Budapest.
- CEDEFOP (2009a): *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxemburg. ISBN 978-92-896-0602-8 www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf
- CEDEFOP (2009b): *The development of national qualifications frameworks in Europe*, Luxemburg. http://cedefop.europa.eu/en/files/6104_en.pdf
- CEDEFOP (2008): *Formation et enseignement professionnels en France*, Luxemburg. ISBN 978-92-896-0556-4. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/12924.aspx>
- CEDEFOP (1999): *Vocational education and training in France*, Luxemburg, ISBN 92-828-2434-9, <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/14195.aspx>
- CHARRAUD, Anne-Marie (2010): *A validáció helyzete Franciaországban*, ed. Ecotec, Birmingham. <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77462.pdf> Magyarul elérhető: www.tamop413.ofi.hu/tudastar/nemzeti-megoldasok/franciaorszag
- CHARRAUD, Anne-Marie (2005): *Validation in France: VAE in progress*, in DUVEKOT, Ruud – SCHUUR, KEES – PAULUSSE, Jos (szerk.): *The unfinished story of VPL*. Kenniscentrum, Utrecht, 117-125.
- CHARRAUD, Anne-Marie (2004) : *La validation des acquis de l'expérience: une reconstruction de l'approche et des objets de parcours vers la qualification*, in. *Éducation permanente*, 158. szám, 2004/I, 39-50.
- CLOT, Yves – PROT, Bernard (2003): *Expérience et diplôme: une discordance créatrice*, in. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Revue de l'INETOP (Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle), 32/II, 183-201.
- COHEN, Louis – MANION, Lawrence - MORRISON, Keith (2007) (szerk.): *Research methods in education*, Routledge, London-New York, 6. kiadás.
- COLARDYN, Danielle – BJØRNÅVOLD, Jens (2005): *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, Cedefop Panorama series, Luxemburg. http://www.ecotec.com/europeainventory/publications/inventory/learning_continuity_eu_inv_en.pdf

- COLARDYN, Danielle – BJØRNÅVOLD, Jens (2004): *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*, in *European Journal of Education*, Vol. 39, I., 69-89.
- COMBES, Marie-Christine – QUINTERO, Nathalie et al. (2008): *Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience*, Cereq ed, Net Doc sorozat, 34. sz. <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-34.pdf>
- CORREIA, Mario – POTTIER, François (2005a) : *La place des publics dans l'évolution d'une offre de formation : Le cas du Cnam*, Revue Éducation Permanente, 164. szám, 2005/3, 211-231.
- CORREIA, Mario – POTTIER, François (2005b) : *De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie : l'évolution des parcours des adultes en formation au CNAM*, in GUYOT, Jean-Luc –MAINGUET Christine (szerk.) : *La formation professionnelle continue* , 1. kötet (*L'individu au coeur des dispositifs*), 2005, éd. De Boeck, Brüsszel, 44-72.
- COUNCIL of The European Union (2004): *Common European principles for validation of non-formal and informal learning*, 9175/04 EDUC 101 SOC 220, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/validation2004_en.pdf
- CZIGLER István (2005): *Hogyan küzdünk meg az életkorral a megismerés terén?*, in *MATUD* (Magyar Tudományos Akadémia folyóirata), 165. évf., 11. szám, 1328-1335.
- CSAPÓ Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. Kutatási zárótanulmány. Felnőttképzési Kutatási Füzetek No - 16 Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- CSAPÓ Benő (2004): *Tudás és iskola*, Műszaki könyvkiadó, Budapest.
- CSAPÓ Benő (1998) (szerk.): *Az iskolai tudás*, Osiris kiadó, Budapest.
- CSERNÉ ADERMANN Gizella (2002): *Andragógiai mérési, értékelési elvek és technikák*, in. MAYER József (szerk.), *Kihívások és válaszok: új pályán az iskolarendszerű felnőttoktatás*, OKI, Budapest, 259-265.
- CSERNYÁK Mariann Natália – JANÁK Katalin – ZALÁNNÉ Olbrich Anikó (2004) (szerk.): *Az élethosszig tartó tanulás: Lifelong learning*. KSH, Budapest.
- CSÍKOS Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat kiadó, Budapest.
- CSOMA Katalin (2007): *Információs és kommunikációs technikák a nyelvtanárképzésben*, Doktori disszertáció, ELTE PPK, Kari Könyvtár Kézirat.
- CSOMA Gyula (2005): *Andragógia szemelvények*, Nyitott Könyv Kiadó, Budapest.
- DAVIDSON, Marie (2007): *European inventory on validation of informal and non-formal learning: United Kingdom*, ECOTEC, Birmingham, United Kingdom. <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007/uk.pdf>
- *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie* (2004), in. *Savoirs*, Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes, 2004/6. tematikus szám, L'Harmattan kiadó.
- *De l'analyse du travail à la validation des acquis* (2003), in *L'orientation scolaire et professionnelle*, Revue de l'INETOP (Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle), 32/II, Tematikus szám.
- DENNERY, Marc (2004) : *Réforme de la formation professionnelle*, ESF ed., Issy-les-Moulineaux, France.

- ▮ DENNERY, Marc (2004b): *Les ou la raison(s) d'un échec*, in. *Savoirs*, Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes, 2004/6. tematikus szám, L'Harmattan kiadó, Párizs, 65-68.
- ▮ DERÉNYI András – KOCSIS Mihály- TÓT Éva (2011), *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*, OFI, Budapest.
- ▮ DERÉNYI András – TÓT Éva (2007): *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon, Egy OECD projekt tanulságai*, OKM, Budapest. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200804/nem_formalis_es_informalis_080414.pdf
- ▮ DEWEY, John (1938), *Experience and education*, Collier-Macmilan, London.
- ▮ DIVAY, Sophie (2005): *Les ingénieurs du Cnam ou les limites d'une promotion soiale réussie*, *Revue Formation Emploi*, , 90. szám, 2005 avril-juin, 37-50.
- ▮ DIVAY, Sophie – GADEA, Charles (2003): *Trajectoires sociales et professionnelles des ingénieurs du CNAM. La porte est petite mais elle reste ouverte*, in *Actualités de la Formation Permanente*, 187. szám, 2002 november-december, 32-34.
- ▮ DROZD, Anna – HAWLEY, Jo (2007): *European inventory on validation of informal and non-formal learning: Hungary*, ECOTEC Research and Consulting Ltd., Birmingham, United Kingdom. <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007/hungary.pdf>
- ▮ DUMONT, J.-F. – LE DOUARON, P. (szerk.) (2006): *Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle*. Francia Munkaügyi Minisztérium. <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000888/0000.pdf> (letöltve az internetről 2009. január 15.).
- ▮ DURAND, Marc – FILLIETTAZ, Laurent (szerk.) (2009) : *Travail et formation des adultes*, Press Universitaires de France ed., Paris.
- ▮ DURKÓ Mátyás (1998): *Bevezetés a felnőttnevelési kutatások történetébe*, in. MARÓTI Andor – RUBOVSKY Kálmán – SÁRI Mihály (1998) (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete. Budapest, 72-78.
- ▮ DUVEKOT, Ruud – SCHUUR, Kees – PAULUSSE, Jos (2005) (szerk.): *The unfinished story of VPL*. Foundation EC-VPL and Kenniscentrum, Utrecht.
- ▮ EHMANN Bea (2002): *A szöveg mélyén, A pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum, Budapest.
- ▮ EINHORN Ágnes – HEGYI-HALMOS Nóra – KODÁCSY Tamás et al. (2010): *Kézikönyv továbbképzők számára*, Kézirat, OFI, Budapest. TÁMOP 4.1.3. program.
- ▮ ERDEI Gábor (2010), *Az ismeretforrások és a tanulási módszerek változása a munkahelyi tanulásban*, in, KOZMA Tamás – PERJÉS István, Új kutatások a neveléstudományokban, Aula kiadó, Budapest, 256-267.
- ▮ EVANS, Norman – CORRADI Consuelo – VALK, Aune (2006) (szerk.): *Recognizing Experimental Learning: Practices in European Universities*, Tartu University Press, Estonia.
- ▮ FALUS Iván – KIMMEL Magdolna (2009): *A portfólió*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2. kiadás.
- ▮ FALUS Iván – OLLÉ János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ▮ FALUS Iván (1998) (szerk.): *Didaktika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- FALUS Iván (1993) (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Műszaki Tankönyvkiadó, Budapest.
- FALUSSY Béla (2003): *A felnőttkori tanulás, önképzés változásai, jelenlegi feltételei és körülményei a KSH időmérleg-életmód felvételei alapján*. in MAYER József (szerk.): *Az időfelhasználás társadalmi változásainak felnőttoktatási tanulságai Magyarországon*, OKI, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/felnottoktatasi/idofelhasznalas>
- FARKAS Éva (2006): *A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás-fejlesztés folyamatában*, PTE FEEK, Pécs.
- FARKAS Éva (2004): *Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon*, Kolumbusz kiadó, Miskolc.
- FAZEKAS Katalin – SEDIVINÉ BALASSA Ildikó (2005): *A portfólióértékelés alkalmazásának lehetőségei a felnőttképzésben*, in *Felnőttképzés*, IV., 10-16.
- FEHÉR Péter (2004): *Tudásmenedzsmentet támogató tényezők szerepe szoftverfejlesztő szervezetekben*, Doktori (PhD) Disszertáció, Corvinus Egyetem, Információrendszerek Tanszék, Budapest.
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2006) (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*, Szent István Egyetem, Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2003): *Az első hazai andragógiai delfi kutatás eredményeiből*, in *Magyar Pedagógia*, III. szám, 339-369.
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (1999): *Andragógia és pedagógia*, in *Educatio*, I., 61-71.
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (1998): *A Delfi-módszer és alkalmazási lehetőségei a neveléstudományban*, in *Magyar Pedagógia*, 1998 / IV., 363-377.
- FEUTRIE, Michel, (2004): *Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience*, in *Éducation Permanente*, 158. szám, 2004/I, 99-114.
- FEUTRIE, Michel, (1997) : *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel : France (Rapport national)*, Cedefop Panorama, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5071_fr.pdf#
- FIETZ, Gabriele – REGLIN, Thomas – LE MOUILLOUR, Isabelle (2007) : *Étude sur la mise en oeuvre et le développement d'un système ECVET pour la formation professionnelle initiale*, BIBB kutatóintézet, http://www.include.ecvet.de/ecvet/downloads/ECVET_Final_Report_FR.pdf
- FISCHER Andrea – HALÁSZ Gábor (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*, Kutatási beszámoló, Tempus Közalapítvány – OKM, Budapest.
- *Formation modulaire et reconnaissance des acquis* (2004), in *Éducation Permanente*, Revue suisse spécialisée dans le domaine de l'éducation des adultes et du perfectionnement, 2004/2., 38 . évfolyam / 2., Tematikus szám, Zürich.
- FORQUIN, Jean-Claude (2004): *L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960*, in *Savoirs* (Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes), 2004/6, 11-46.
- FREYNET, Pierre (2001): *Felnőttoktatás és felnőttképzés Franciaországban*, in. HARANGI László – KELNER Gitta (szerk.): *Az európai felnőttoktatás és közművelődés perspektívái*, Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 177-203.

- ▷ GADEA, Charles – POTTIER, François (2003): *Salaires et trajectoires professionnelles des ingénieurs du CNAM: au delà des idées reçues*, in *Formation-Emploi* (Revue professionnelle), 83. szám, 77-89.
- ▷ GIBBS, Graham (2007): *Analyzing qualitative data*, SAGE kiadó, London.
- ▷ GOLNHOFER Erzsébet (2003): *A pedagógiai értékelés*. In: FALUS Iván (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 385-416.
- ▷ GOURMELEN, Bernard (2006) : *La validation des acquis de l'expérience*, L'Harmattan, Paris.
- ▷ GUYOT, Jean-Luc – MAINGUET, Christine (2003) (szerk.), *La formation professionnelle continue: L'individu au coeur des dispositifs*, éd. De Boeck, Brüsszel.
- ▷ HALÁSZ Gábor – SWEET, Richard – TAGUMA, Miho (2009): *Country note for Korea, Recognition of non-formal and informal learning*, OECD http://mcmbol.oecd.org/officialdocumentsearch/0,3673,en_2649_201185_1_1_1_1,00.html
- ▷ HALÁSZ Gábor (2008): *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése: európai trendek*, Interneten publikált folyóirat cikk: http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm
- ▷ HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (2007) (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*, OKI, Budapest.
- ▷ HALÁSZ Gábor (1978): *A francia intézménypedagógia*, in. *Magyar Pszichológiai szemle*, I., 66-71.
- ▷ HARANGI László (2007): *Munakerő-piaci APL Írországhban*, in *Felnőttképzés*, II., 30-36.
- ▷ HARANGI László – KELNER Gitta (2005) (szerk.): *Felnőttoktatási és képzési feladataink az Európai Unióban*, MPT Felnőttnevelési Szakosztály, Budapest.
- ▷ HARANGI László – KELNER Gitta (2001) (szerk.): *Az európai felnőttoktatás és közművelődés perspektívái*, MMI, Budapest.
- ▷ HARANGI László (2000a): *A nonformális felnőttoktatás helyszínei és aktorai*, in HARANGI László – PORDÁNY Sarolta (szerk.): *Felnőttképzés a közművelődésben*, Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 9-34.
- ▷ HARANGI László (2000b): *Két stratégiai dokumentum a felnőttkori tanulásról*, in. *ÚPSZ*, 11, 7-12.
- ▷ HAWLEY, Jo (2007): *European inventory on validation of informal and non-formal learning: France*, ECOTEC Research and Consulting Ltd., Birmingham, United Kingdom. <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007/france.pdf>
- ▷ HENCZI Lajos (2009a) (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*, NTK, Budapest.
- ▷ HENCZI Lajos (2009b): *A felnőttképzés jogi szabályozása*, Saldo Kiadó, Budapest.
- ▷ HENCZI Lajos (2008): *A felnőttképzési tevékenységet folytató oktatók feladat- és tulajdonságprofiljának kompetenciaorientált kidolgozása*, Kézirat, Doktori disszertáció, ELTE PPK Kari Könyvtár, PDD 355.
- ▷ HENCZI Lajos (2007a) (szerk.): *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Raabe kiadó, Budapest.
- ▷ HENCZI Lajos (2007b): *Előzetes tudás*, in. HENCZI Lajos (szerk.), *Kézikönyv a szakmai vizsgák szervezéséhez*, MKIK-NSZFI, Budapest, 40-43.
- ▷ HILLIER, Yvonne (2005): *Reflective teaching in further and adult education*, Continuum ed., London - New York.

- HINZEN, Herbert – KOLTAI Dénes (1997) (szerk.): *A felnőttoktatás jövője – a jövő felnőttoktatása*. JPTE FEEFI – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
- IGAS-jelentés (*Rapport Igas – Inspection Générale des Affaires Sociales*) (2005): *Validation des acquis de l'expérience: du droit individuel à l'aout collectif*, <http://lesrap-ports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000482/0000.pdf>
- JACQUES, Marie-Hélène (2009): *Validation des acquis de l'expérience et accompagnement: « seconde chance » ou nouveau risque d'inégalités*, In. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 38., 2009/2, 161-181.
- JARVIS, Peter (1987): *Meaningfull and meaningless experience : Toward an analysis of learning from life*, in *Adult Education Quarterly*, 37. évf. / 3. sz., 164-172.
- JUHÁSZ Erika (2009): *A hazai felnőttképzés kialakulásának és fejlődésének történeti áttekintése*, in. HENCZI Lajos (2009a) (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*, NTK, Budapest, 213-218.
- JUHÁSZ Erika (2005): *A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében*, Doktori disszertáció, Debrecen, Debreceni Egyetem.
- KAEMINGK, Erik (2006) : *Kwailiteitscode: A quality code for APL*, Kenniscentrum, Netherlands. <http://www.kenniscentrumevc.nl>
- KÁLMÁN Anikó – BENEDEK András, „Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák kialakulása a nonformális és informális tanulás dimenziójában, Kutatási Kézirat, 2009, BME-APPI.
- KARÁDY Viktor (2005): *A francia egyetem Napóleontól Vichyig*, Új Mandátum kiadó, Budapest.
- KARMILOFF-SMITH, Anette (1996): *Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődésméleti megközelítése*. In. PLÉH Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány*, Osiris kiadó, Budapest, 254-281.
- KENNEDY, Declan (2007): *Tanulási eredmények megőrzése és azok használata*, Watermans Printers, University College Cork, Írország.
- KEOGH, Helen (2009): *The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel, Regional Synthesis Report*. UNESCO Institute of Lifelong Learning, Hamburg.
- KNOWLES, Malcolm (1980), *The modern practice of adult education, From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, Cambridge.
- KLEIN Sándor – KLEIN Balázs (2008): *A szervezet lelke*, Edge kiadó, Budapest.
- KLEIN Sándor (2004): *Munkapszichológia*, Edge kiadó, Budapest.
- KLIMKÓ Gábor (2001): *A szervezeti tudás feltérképezése*, Doktori (PhD) Disszertáció, Corvinus Egyetem, Információrendszerek Tanszék, Budapest.
- KODÁCSY Tamás (2010): *Javaslat validációs/elismerési modell készítésére*, in TÁMOP 4.1.3. projekt, *A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése- Központi Validációs Rendszer*, Kézirat.
- KOGUT-KUBIAK, Françoise – MORIN, Christine (2006): *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*, Éd. Céreq, Série RELIEF, 12. kötet, Marseille.

- KOLTAI Dénes – LADA László (2006) (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*, NFI, Budapest.
- KOLTAI Dénes (2005): *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről. Országos regionális elemzés*. Kutatási zárótanulmány, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. (Felnőttképzési kutatási füzetek 21.)
- KOLTAI Dénes (1997): *A felnőttképzés funkcióváltása*. in HINZEN, Herbert - KOLTAI Dénes (szerk.): *A felnőttoktatás jövője – a jövő felnőttoktatása*, JPTE FEEFI – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
- KONRAD, John, (2005): *A European inventory on validation of informal and non-formal learning: United Kingdom*, ECOTEC Research and Consulting Ltd., Birmingham, United Kingdom. http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_uk.pdf
- KORPÁS Attiláné (1996) (szerk.): *Általános statisztika I-II*. Nemzeti tankönyvkiadó, Bp.
- KOVÁCS Ilma (2001): *Új irányok Franciaország távoktatásában*, in. Magyar Felsőoktatás, IV, 34-35, V-VI, 42-43, VII, 34-35.
- KOVÁCS Ilma (1999): *Nyitott képzések franciaországi példákkal*, Nyitott Szakképzésért Közalapítvány, Budapest.
- KOZMA Tamás – PERJÉS István (2008) (szerk.): *Új kutatások a nevelés-tudományokban, Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*, MTA Pedagógiai Bizottságának kiadványa, Budapest.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2010), *Gyorsjelentés a szektorelemzés terepmunkájának eredményeiről*, Kézirat, OFI, Budapest. TÁMOP 4.1.3. program. Kézirat.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2006a) (szerk.): *Felnőttképzési kísérlet a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatásáért*, PTE FEEK, Pécs.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2006b): *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*, ELTE Eötvös kiadó, Budapest.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2006c): *A felsőoktatás felnőttképzési feladatairól az egész életen át tartó tanulás korában*, in. FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2006) (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*, Szent István Egyetem, Gödöllő, 109-120.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- KRÉMÓ Anita (2008) (szerk.): *Oktatás és Képzés 2010: Műhelybeszélgetések 2007*, OKM, Budapest.
- KUHN, S. Thomas (1962) [2002]: *A tudományos forradalmak szerkezete*, Budapest, Osiris kiadó.
- KURUCZ Katalin – TURÓS Éva (2006) (szerk.): *Jó példák a nem formális és informális tanulás területéről*, Tempus Közalapítvány, Budapest.
- LABRUYÈRE, Chantal (2007): *Accéder aux diplômes par la validation des acquis : une alternative à la formation continue dans certains métiers*, in NEYRAT, Frédéric (szerk.) (2007): *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*, Éditions du Croquant, Broissieux, France, 41-64.
- LABRUYÈRE, Chantal (2006): *VAE : une nouvelle voie d'accès aux diplômes en cours de vie professionnelle*, in *Données Sociales - La Société Française*, INSEE, Paris, 185-194. http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc06u.pdf

- LABRUYÈRE, Chantal – SAVOYANT, Alain et al. (2003) : *The accreditation of prior learning in France : review of current practices, issues for future measures*, in . Training & Employment, Céreq, 50. szám, 2003/I, 1-4. www.cereq.fr/pdf/trai50.pdf
- LABRUYÈRE, Chantal – PADDEU, Josiane et al (2002): *La validation des acquis professionnels, Bilan des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futurs*. Céreq Bref n° 185. <http://www.cereq.fr/cereq/b185.pdf>
- LADA László (2008): A „Tanulás Életén át” gondolat magyarországi megvalósulásának legújabbkori történetéből, in. BENEDEK András (2008) (szerk.): *Tanulás életén át (TÉT) Magyarországon*, szerk., Tempus Közalapítvány, Budapest, 44-65.
- LAINÉ, Alex (2007): *L'accompagnement en VAE: un processus de connaissance et de reconnaissance de l'expérience*, in NEYRAT, Frédéric (szerk.) (2007): *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*, Éditions du Croquant, Broissieux, France, 249-262.
- LAKI János (2006) : *A tudomány természete. Thomas Kuhn és a tudományfilozófia történeti fordulata*, Budapest, Gondolat kiadó.
- LAMBERT, Marion – PEREZ, Coralie – ZAMORA, Philippe (2002) : *La formation continue: un accès très inégal (A szakmai továbbképzés : egyenlőtlen esélyek)*, in. Données sociales / *La société française 2002-2003*, éd. INSEE, Paris, 119-127.
- LAMY, Yvon (2007): *La VAE ou la preuve par l'expérience*, in NEYRAT, Frédéric (szerk.) (2007): *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*, Éditions du Croquant, Broissieux, France, 437-460.
- LAOPE, Dolores (2007): *Formes et vécus de déni de reconnaissance: retour sur l'échec en Validation des acquis de l'expérience*, in NEYRAT, Frédéric (szerk.) (2007): *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*, Éditions du Croquant, Broissieux, France, 295-312.
- LEIRMAN, Walter (1998): *Négyféle nevelési kultúra mérnöki, szakértői, kommunikatív, profetikus*, Német Népfőiskolai Szövetség, Nemzetközi Együttműködési Intézete – Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- LEMOINE, Claude (2009) : *Se former au bilan de compétences*, Dunod ed., Paris.
- LOCHARD, Yves (2007): *L'avènement des « savoirs expérientiels »*, in *Revue IRES* (Institut de Recherches Économiques et Sociales), Tematikus különszám: *La validation des acquis de l'expérience entre dans les mœurs*, 55. szám, 2007/3, 79-99.
- LÓTH László (2000), *Adalékok a tapasztalati tanulás folyamatában a felnőttek tréning-jellegű képzéséhez*, Doktori (PhD) Disszertáció, ELTE PPK, Kari Könyvtár, kézirat.
- LUKÁCS Péter (2005): *Akadémiai kapitalizmus*, in. *Iskolakultúra*, II., 97-103.
- MARION, Isabelle – MÖBUS, Martine – THÉRY, Michel (2006): *Opening the frontiers of continuing vocational training*, Céreq, Bref 71., Párizs, <http://www.cereq.fr/pdf/trai71.pdf>
- MARÓTI Andor (2010): *Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás*, Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- MARÓTI Andor (2005): *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről*, Nyitott Könyv, Budapest.
- MARÓTI Andor – RUBOVSKY Kálmán – SÁRI Mihály (1998) (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete. Budapest.

- ✦ MARÓTI Andor (1997) (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II.*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ✦ MARÓTI Andor (1992): *Résztvevő-központúság a felnőttek tanításában*, in: Uő. (2005), *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről*, Nyitott Könyv Kiadó, Budapest, 99-118.
- ✦ MÁRTONFI György (2002): *Munka és tanulás integrációja*, in: *Szakképzési szemle*, II., 154-168.
- ✦ MAYEN, Patrick – SAVOYANT, Alain (2009) (szerk.): *Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*, éd. Céreq, Relief, 28. szám.
- ✦ MAYEN, Patrick (2004): *Caractériser l'accompagnement en VAE: une contribution de didactique professionnelle*, in: *Éducation Permanente*, 159. szám, 2004/II, 7-22.
- ✦ McLAUGHLIN, Milbrey (1990): *The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities*, in: *Educational Researcher*, 1990/ 9, 11-16.
- ✦ MEIER, Bettina – ROTTA, Samuel (2009): *Corruption in the educational sector*, Working Paper, 2009/04, Transparency International, <http://www.transparency.org>
- ✦ MÉHAUT, Philippe – LECOURT, Anne-Juliette, *Accreditation of prior experiential learning in France: an evolving system with national characteristics*, in: *European Journal of Vocational Training* (EJVT), 48. szám, 2009/III, 48-72.
- ✦ *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*, in: SZ. TÓTH János (szerk.): *Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*, Magyar Népfőiskolai Társaság – Szent István Egyetem, Budapest, 2001. 113-141.
- ✦ MERLE, Vincent (2009): *Rapport au secrétariat d'état à l'emploi sur la VAE*, http://www.cariforef-mp.asso.fr/files/vae/Extranet-VAE/rapport_groupe_travail_vae_merle_2009.pdf
- ✦ MERLE, Vincent (2007): *Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience*, in: *Revue IRES*, Tematikus különszám: *La validation des acquis de l'expérience entre dans les mœurs*, 55. szám, 2007/3, 43-78. http://www.ires-fr.org/images/files/Revue/R55VAEp43_78.pdf
- ✦ MIHÁLY Ildikó (2007): *Tacit tudás: egy kifejezés kialakulásának és alkalmazásának története*, in: *ÚPSZ*, 2007/3. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-03-vt-mihaly-tacit>
- ✦ MIHÁLY Ildikó (2000): *Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismertetésére*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, XI., 83-89.
- ✦ MÓCZ Dóra (2010): *Az élethosszig tartó tanulás jelentősége a 40–50 éves korosztály életútjában*, in: *Iskolakultúra*, IV. szám, Melléklet.
- ✦ MÓCZ Dóra (2008): *A tudásbeszámítás lehetősége az élethosszig tartó tanulásban az Új Magyarország Fejlesztési tervben, valamint nemzetközi „jó gyakorlatok”*. In: SZELE Bálint (szerk.): *Budapest Fórum Globális, regionális és helyi kultúra az Európai Unióban konferencia*, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.
- ✦ MODLÁNÉ GÖRGÉNYI Ildikó (2008): *Egyéni tanulási utak a felnőttképzésben*, FVSZ, Budapest.
- ✦ MODLÁNÉ GÖRGÉNYI Ildikó (2007) (szerk.): *Módszertani útmutató a bemeneti kompetenciák méréséhez*, NSZFI, Budapest.
- ✦ MURPHY, Anne (2010), *Overview of RPL policy development and implementation in the DIT*, Dublin Institute of Technology, Dublin, Ireland.

- MURPHY, Anne (2008): *APEL Matters in Higher Education*, Red Lion Press, Kilkenny, Ireland.
- MURPHY, Anne (2004): *Where does APLE fit in Higher Education?*, ed. DUT (Dublin Institute of Technology) Learning, Teaching and Technology Center.
<http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=ltcart>
- National Qualifications Authority of Ireland (2006): *Principles and Operational Guidelines for the Recognition of Prior Learning in Ireland*, Dublin, Ireland.
- NÉMETH Balázs (2009): *A nem formális és az informális tanulás elismertetésének és beszámításának programja Európában, különös tekintettel néhány ország felsőoktatási validációs gyakorlatára*. Kézirat, TÁMOP 4.1.3. projekt.
<https://intranet.ofi.hu/helyek/tamop413/fvr/knyvek/Forms/AllItems.aspx>
- NEYRAT, Frédéric (szerk.) (2007): *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*, Éditions du Croquant, Broissieux, France.
- NSZFI (2008): *Magyarországi helyzetkép felnőttképzésről*. A Confintea VI. Nemzetközi konferenciájának előkészítése céljából készült jelentés.
<http://www.unesco.org/en/confinteavi/national-reports/europe-and-north-america/>
- NYÉKI Lajos (1993): *De Block taxonómiája*, in. *Szakoktatás*, 10. szám, 21-24.
- OECD (2010): *Making reform happen. Lessons from OECD countries*, ISBN 978-92-64-08629-6, <http://www.oecd.org/site/sgemrh/46159078.pdf>.
- OECD (2009): *Education at a glance*, <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>
- ÓHIDY Andrea (2009): *Élethosszig tartó tanulás az Európai Unióban*, Pannon Egyetem, Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont.
- OLECHOWSKI Richard (1970): *A folytonos nevelés elveinek tapasztalati megalapozása*, in. MARÓTI Andor (1997) (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából*, Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 9-17.
- *Organisation du systeme éducatif en France 2006/2007* (2008), Euridyce.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php
- OTERO, Manuel Souto – HAWLEY, Jo – NEVALA, Anne Marie (2007) (szerk.): *European Inventory on validation of Informal and Non-formal learning. 2007 Update. A final report to The European Commission*, Ecotec, Birmingham, United Kingdom. <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf>
- PARMENTIER, Christophe (2008) : *L'ingénierie de formation*, Groupe Eyrolles ed. Paris.
- PERJÉS István (2005): *Társadalompedagógia*, Aula Kiadó, Budapest.
- PETHŐ László (2009): *Felnőttoktatók, felnőttképzés a nagyvállalatoknál*, in HENCZI Lajos (2009a) (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*, NTK, Budapest, 354-367.
- PETHŐ László (2007): *Felsőoktatás és felnőttképzés*. in, HENCZI Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Raabe Kiadó, II., 1-9.
- PETHŐ László (2006): *Felnőttoktatás és politika*, in, FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (szerk.), *Fókuszban a felnőttek tanulása*, SZIE GTK, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 133-140.
- PETHŐ László (2002): *Racionalizáció és társadalmasítás, Felnőttoktatási és művelődés-szociológiai tanulmányok*, Jászberény, 2002.

- ▷ PETHŐ László (2000): *A felnőttoktatás fogalmának változásáról*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/10, 3–6.
- ▷ PILMANN Judit (2006): *Az előzetes tudás felmérése és elismerése*, Szakdolgozat, Veszprémi Egyetem tanárképző kar, Pedagógia és Pszichológiai Tanszék, Kézirat. http://www.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/atfk/tematikak/HUMAN/MA_any/M_A_felnottkepzesi_szolg_10.pdf
- ▷ POLÁNYI Mihály (1958) [1994]: *Személyes tudás*, I-II., Atlantisz kiadó, Budapest.
- ▷ POLÓNYI István – TÍMÁR János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?*, Új Mandátum kiadó, Budapest.
- ▷ POUGET Mireille – OSBORNE Michael (2004): *Accreditation or validation of prior experiential learning: knowledge and savoirs in France – a different perspective?*, in *Studies in Continuing Education*, 26/I, 45–65.
- ▷ PRESSE, Marie Christien (2004): *Entre intention et réalité, les obstacles à la VAE*, in *Éducation permanente*, 158. szám, 2004/I, 141–152.
- ▷ PROT, Bernard (2007a): *Expérience et référentiel: le problème de Galilée*, in NEYRAT, Frédéric (szerk.) (2007): *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*, Éditions du Croquant, Broissieux, 199–218.
- ▷ PROT, Bernard (2007b): *Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation*, in *Revue IRES*, 55. szám, 2007/3, 101–125.
- ▷ PROT, Bernard (2004): *Le doute, le concept et le collectif, Trois ressources pour le développement de l'activité d'un jury*, in *Éducation Permanente*, 158. szám, 2004/I, 115–126.
- ▷ PROT, Bernard (2003): *Analyse du travail des jurys en validation des acquis: l'usage du référentiel*, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 55. szám, 32/II, 219–243.
- ▷ PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1999): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ▷ Quality Assurance Agency for Higher Education (2004): *Guidelines on the accreditation of prior learning*, ISBN 184482 1773, United Kingdom. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/APL.pdf>
- ▷ *Rapport au parlement: La validation des acquis de l'expérience* (2007), Készítette : DGEFP (Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle) – Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Emploi. A francia Kormány jelentése a Parlament számára a validációs törvény bevezetésének nyomkövetéséről, 2007. december, Párizs. <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr>
- ▷ RECOTILLET, Isabelle – WERQUIN, Patrick (2009): *Apel pathways: a passport to employment?*, in *European Journal of Vocational Training (EJVT)*, 48. szám, 2009/III, 73–100.
- ▷ REECE, Ian – WALKER, Stephen (2003): *Teaching, training and learning – a practical guide*, Business Education Publishers, Oxford.
- ▷ REGNIER, Jean-Pierre (2008): *Franciaországi helyzetkép. Jelentés a Confintea VI. Nemzetközi Konferenciájának előkészítése céljából*. <http://www.unesco.org/en/confintea/national-reports/europe-and-north-america/>
- ▷ REISCHMANN, Jost (2010): *Evaluation von Lernerfolgen*, in: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*, Luchterhand kiadó, Nr. 81 Mai 2010, 1–18. <http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogik/andragogy/jr/10-Evaluation.pdf>

- ▶ ROBERT, Paul (2008): *La Finlande: un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, ESF Éditeur, Paris.
- ▶ *Role of the VAE jury in France, Case study* (2007), ECOTEC, Birmingham. <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/casestudies/2008/France.pdf>
- ▶ ROSENWALD, Fabienne (szerk.) (2005): *Reperes et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Francia Oktatási Minisztérium, Párizs.
- ▶ ROY Simon (2005): *European inventory on validation of informal and non-formal learning: France*, ECOTEC, Birmingham. http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_france.pdf
- ▶ SÁGI Zsolt (2008): *Felnőttképzési szttenderdek Európában: A felnőttképzés sajátosságai Franciaországban*, in. KÖPECZI- SZ. TÓTH- SÁGI (szerk.): *Az európai unió és a felnőttképzés*, NSZFI, Budapest.
- ▶ SALDANA, Johnny (2009): *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE ed., London.
- ▶ SANG-DUK, Choi (2007): *Country background report*, Republic of Korea, OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/3/58/41679912.pdf>
- ▶ SANTELMANN, Paul (2004): *L'éducation permanente ... en quête de reconnaissance*, in. *Savoirs* (Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes), 2004/6, 47-61.
- ▶ SÁNTHA Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József kiadó, Budapest.
- ▶ SÁNTHA Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat kiadó, Budapest.
- ▶ SCHINDLER Rózsa (1999): *Egy költséghatékony képzési modell kialakítására tett kísérlet tapasztalatai*. Szakképzési Szemle, IV. szám, 457-460.
- ▶ SCHWARTZ, Yves (2004): *L'expérience est-elle formatrice?*, in *Éducation Permanente*, 158. szám, 2004/I., 11.24.
- ▶ SCHWARTZ, Yves (1997): *Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble*, in *Éducation Permanente*, 133. szám, 1997/4, 9-34.
- ▶ Scottish Qualifications Authority (1998): *Identification, accreditation and validation of prior and informal learning: United Kingdom Report*. Cedefop Panorama, Luxemburg. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418234.pdf>
- ▶ SEDIVINÉ BALASSA Ildikó – FAZEKAS Katalin (2005): *A portfólióértékelés alkalmazásának lehetőségei a felnőttképzésben*, in *Felnőttképzés*, IV., 10-16.
- ▶ SEIDMAN, Irving (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki könyvkiadó, Budapest.
- ▶ SHERIDAN, Irene – LINEHAN Margaret (2009) (szerk.): *Recognition of Prior Learning. A focus on practice*, City Press, Cork, Ireland.
- ▶ SIEBERT, Horst (1977), *Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung*, Westdeutscher Verlag, Düsseldorf.
- ▶ SILVERMAN, David (2006): *Interpreting qualitative data, Methods for analyzing talk, text and interaction*, SAGE ed., London, 3. kiadás.

- ▶ SIMONYI Ágnes (2001): *Szakképzés és szociális párbeszéd Franciaországban*, in. *A szociális partnerek szerepe a szakképzésben: Nyolc európai uniós ország tapasztalata*, szerk. Dr. BENKE Magdolna, NSZI, Budapest, 70-92.
- ▶ SOÓS Roland – FEDOR László – BALÁZS Tamás (2004) (szerk.): *A nonformális tanulás térhódítása, ÉRÁK*, Miskolc. (*A felnőttképzés módszertana. Szakirodalmi és módszertani gyűjtemény sorozat*, 4. kötet)
- ▶ STRAKA, Gerald A. (2004): *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen. http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf
- ▶ SZABÓ László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- ▶ SZ. MOLNÁR Anna (2003): *Felnőtteket oktató tanárok kommunikatív és interaktív készségei*, Doktori disszertáció, ELTE PPK Kari Könyvtár, PDD 303/1, 303/2.
- ▶ SZ. MOLNÁR Anna (1998): *Az andragógus a művelődéstudományban*, ELTE, Budapest.
- ▶ SZ. TÓTH János (2009) (szerk.): *A tanulás sokfélesége, Kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól*, Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- ▶ SZ. TÓTH János (2004) (szerk.): *Felnőttképzés az Európai Unióban, Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról II.*, Magyar Népfőiskolai Társaság – NFI, Budapest.
- ▶ SZ. TÓTH János (2001) (szerk.): *Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*, Magyar Népfőiskolai Társaság – Szent István Egyetem, Budapest.
- ▶ SZ. VARGA Lajos (2006): *A formális, nonformális és informális tanulás validációja az EU tagállamaiban*, in. SZ. Varga Lajos, *A tanárképzés helyzete és korszerűsítése*, Budapest, 14-25. <http://www.scribd.com/doc/6791364/tanulmanyszvargalajos>
- ▶ SZABOLCS Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkor történet kutatásában*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- ▶ SZABOLCS Éva (1981): *Taxonómiák a nevelési célok rendszerében*, in. *Magyar Pedagógia*, 183-191.
- ▶ SZABOLCS Éva (1979): *Göte Klingberg taxonómiai rendszere*, in. *Magyar pedagógia*, 200-211.
- ▶ SZÉKELY István (2008): *Az előzetes tudás mérésének és elismerésének modellje, a fejlesztés szabványosítása HEFOP 3.5.1. pályázat során*, Kézirat, Békéscsaba, 2008. február. 22.
- ▶ SZÉKELY István (2006): *Az előzetes tudás felmérésének és elismerésének elvei, formátumai és rendszerszerű alkalmazása a HEFOP 3.5.1. Programfejlesztés során*, BRKK, Békéscsaba. http://www.suliszerviz.com/data/VFS_9aa80efb8fcc369f770a52549303a46b.pdf
- ▶ SZLAMKA Erzsébet (2009): *Áttekintés a felsőoktatási validáció nemzetközi gyakorlatáról*. Kézirat, TÁMOP 4.1.3. <https://intranet.ofi.hu/helyek/tamop413/fvr/knyvek/Forms/AllItems.aspx>
- ▶ SZÜCS Pál (1994): *A magyar szakképzés ezer éve*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- ▶ SZÜCS Pál (1993): *Céhek és szakképzés*, in *Szakképzési Szemle*, 3. szám, 73-87.
- ▶ SVETLIK Ivan (2009): *Assessing, recognising and certifying informal and non-formal learning: evolution and challenges*, in *European Journal of Vocational Training (EJVT)*, 48. szám, 2009/III, 12-26.
- ▶ TERESEVICIENE, Margarita (2007) (szerk.): *Validation and recognition of experiential learning*, VDU University, Kaunas, Litvánia.

- TERROT, Noel (1997) : *Histoire de l'éducation des adultes en France*, L'Harmattan, Paris.
- TIBORI Tímea (2007): *Zempléni Átjáró, Magyar-szlovák összehasonlító komplex képzési program a romák felzárkóztatásáért*, MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest.
- TIGHT, Malcolm (2002): *Key concepts in adult education and training*, Routledge, London.
- TISSOT, Philippe (2008) (szerk.): *Terminology of European education and training policy, A selection of 100 key terms*, CEDEFOP, Luxemburg, http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/369/4064_en.pdf
- TORGYIK Judit (2009) (szerk.): *Oktatási rendszerek Európában*, Krónika Nova kiadó, Budapest.
- TÓT Éva (2009a) (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek*, Tempus Közalapítvány – OKM, Budapest, 2009.
- TÓT Éva (2009b): A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmai a hazai és nemzetközi gyakorlatban, Kutatási kézirat, TÁMOP 4.1.3. projekt.
<https://intranet.ofi.hu/helyek/tamop413/fvr/knyvek/Forms/AllItems.aspx>
- TÓT Éva (2008): *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon*, 2. kötet, OKM, Budapest.
- TÓT Éva (2006a): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Kutatás Közben No273, PH-FKI. http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas_kozben.php
- TÓT Éva (2006b): *A tanulás szürke zónája*, in *Educatio*, II., 320-332.
- TÓT Éva (2006c): *A formális képzésen kívül szerzett tudás és annak elismerése*, *Az európai gyakorlat tanulságai*, Kézirat, NSZI.
<https://intranet.ofi.hu/helyek/tamop413/fvr/Terepkutats%202/Forms/AllItems.aspx>
- TÓT Éva (2002): *A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek*. In. *Szakképzési Szemle* II., 178-193.
- TÖRÖK Balázs (2006): *Felnőttkori tanulás – célok és akadályok*, in *Educatio*, II., 333-347.
- Transparency International (2007): *Global Corruption Barometer Report 2007*, www.transparency.org
- Transparency International (2009): *Corruption Perceptions Index 2009. Regional Highlights: European Union and Western Europe*, www.transparency.org
- TRIBY, Emmanuel (2009): *Accreditation of prior experiential learning and the development of higher education*, in *European Journal of Vocational Training*, 46. szám, 2009/1, 114-128.
- UDVARDI-LAKOS Endre (2007): *Kompetencia, modularitás – paradigmaváltás a gyakorlatban*, in. *Felnőttképzési Szemle*, I. szám, 11-100.
- UDVARDI-LAKOS Endre (2005): *Paradigmaváltás a gyakorlatban I.-II Kompetencia, modularitás*, in *Szakképzési szemle*, 2005/4, 345-379; 2006/1, 211-234.
- UDVARDI LAKOS Endre (2000): *Egy nagyhírű francia felnőttképző egyetem, a CNAM*, Budapest, Kézirat, 201. p.
- UNESCO (2010): *Confintea VI. Final Report: Living and learning for a viable future - the power of adult learning*, Institute of Lifelong Learning, Hamburg, www.unesco.org/uiil
- VARGA Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan, Közgazdasági Szemle Alapítvány*, Budapest.
- VARGA Kornél (2004): *Az informatika alkalmazása az oktatásban egy működő komplex rendszer (Movelex) kapcsán*, in. *Iskolakultúra*, XII.. szám, 15-26.
- VARRÓ Ferencné (2004): *A jövő márkajegye: a gyors változás. Egy lépés a nem formális képzés elismerése felé*, in *Felnőttképzés*, IV., 33-41.

- ▮ VERES Pál (2005): *A felnőttképzés helyzete és fejlesztése a felsőoktatásban*, in *Felnőttképzés*, II-III. szám, 12-17.
- ▮ VIGOTSZKIJ, Lev Szemjonovics (1934) [2000], *Gondolkodás és beszéd*, Trezor kiadó, Budapest.
- ▮ VINCZE Szilvia, *A felsőoktatás és a munkaerőpiac inkongruenciája*, Doktori (PhD) disszertáció, ELTE PPK Neveléstudományi Doktoriskola, Kézirat, 2010.
- ▮ WERQUIN, Patrick (2010a): *Recognising Non-formal and Informal Learning, Outcomes, policies and practices*, OECD, <http://www.cicic.ca/docs/oecd/rnfil.en.pdf>
- ▮ WERQUIN, Patrick (2010b) : *Reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels: Les pratiques des pays*, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/22/11/44600417.pdf>
- ▮ WERQUIN, Patrick (2007a): *Terms, concepts and models for analyzing the value of recognition programmes*, OECD, EDU/ EDPC 24. <http://www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf>
- ▮ WERQUIN, Patrick (2007b): *Propositions for a typology of recognition systems*, OECD, EDU /EDPC 25 <http://www.oecd.org/dataoecd/33/57/41834778.pdf>
- ▮ WURZBURG Gregory (2010): *Making reform happen in education*, in OECD (2010): *Making reform happen*, 159-181.
- ▮ ZACHÁR László (2010a): *Az iskolai rendszeren kívüli felnőttképzés OKKR-adaptációinak kritériumai*, OFI, Budapest. www.tamop413.ofi.hu/okkr-orszag-os-kepesitesi-keretrendszer/2-2-2-zachar-1
- ▮ ZACHÁR László (2010b): *A felnőttképzés az OKKR kidolgozása tükrében*, OFI, Budapest, www.tamop413.ofi.hu/okkr-orszag-os-kepesitesi.../1-6-4-zachar-laszlo
- ▮ ZACHÁR László (2008): *Az egész életen tartó tanulás tartalma és a hazai felnőttképzési rendszer*, in. SZÉP Zsófia – VÁRADI László – ZACHÁR László: *A hazai felnőttképzési cél- feladat-, irányítási és finanszírozási rendszere*, NSZFI, Budapest, 15-86.
- ▮ ZACHÁR László (2004): *A felnőttképzés korszerű elvei és modelljei*, in *Felnőttképzés*, IV., 6-12.
- ▮ ZOON, Cohen (2005): *European inventory on validation of informal and non-formal learning: Hungary*, ECOTEC Research and Consulting Ltd., Birmingham. http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_hungary.pdf
- ▮ ZRINSZKY László (2009) (szerk.): *A megújuló felnőttképzés, Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Gondolat kiadó, Budapest.
- ▮ ZRINSZKY László (2005): *Egy tudományág láthatóvá válik: az andragógia szerepnövekedése*, in *Iskolakultúra*, II., 103-107.
- ▮ ZRINSZKY László (1995): *A felnőttképzés tudománya, Bevezetés az andragógiába*, OKKER, Budapest.

