



TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004

A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése

## **Az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének kialakulása és kapcsolata az Európai Képesítési Keretrendszerrel**

Készítette: Derényi András

**Pillérvezető:** Temesi József  
**Elemiprojekt-vezető:** Tomasz Gábor

**Alprojekt:** Országos Képesítési Keretrendszer

**Elemi projekt:** 1. Helyzetfelmérés  
**Feladat sorszáma:** 1. 2. 1.

**Dátum:** 2009. január 7.

# Tartalomjegyzék

Összefoglaló . . . . .	3
1. A keretrendszerek kialakulása . . . . .	4
2. Az EFT képesítési keretrendszerének kidolgozásához vezető út . . . . .	7
2. 1 Tartalmi előzmények . . . . .	7
2. 2 Policy előzmények: a kimenetorientált tanulásszervezés szempontjának megjelenése és terjedése az EFT-ben . . . . .	10
3. Az EFT-KKR és az LLL-EKKR egymáshoz való viszonyával kapcsolatos tapasztalatok, nehézségek . . . . .	15
4. A nemzeti keretrendszerek megvalósítása és az EFT–KKR-hez, illetve az EKKR-hez való kapcsolódása . . . . .	17
5. Konklúzió . . . . .	22
Irodalom . . . . .	23

## Összefoglaló

Az elmúlt néhány évben a felsőoktatásról való gondolkodásban is előtérbe került a kimenet felőli szabályozás kérdése, és ennek révén a képesítési keretrendszerek alkalmazása. Az egyes oktatási alágazatok szabályozásán túl – elsősorban az egyes alágazatok képesítéseinek érthetőségének, átláthatóságának, és ezen keresztül a köztük való átjárhatóságnak az elősegítése érdekében – megjelenik az átfogó szabályozások megalkotásának igénye is. A 90-es években előbb Új-Zéland, Dél-Afrika, majd az Egyesült Királyság, Skócia, Írország is átfogó képesítési keretrendszer kialakítását indították el. A szektorális és átfogó képesítési keretrendszerek aztán egyre népszerűbbeké váltak az oktatási hatóságok körében is, az utóbbi években pedig az tapasztalható, hogy az Európai Közösség oktatáspolitikájának hatására, közvetlenül pedig az Európai Parlament és Tanács közös ajánlása (Európai Parlament & Tanács 2008) nyomán, az egész életen át tartó tanulás támogatására létrejött Európai Képesítési Keretrendszer következtében egész Európa kimenetvezérelt, a tanulási eredményeket alkalmazó képesítési keretrendszereket fejleszt. Ez beleilleszkedik abba a tágabb nemzetközi oktatás- és munkaerő-politikába, amelynek keretei között ma több mint 70 ország fejleszt vagy működtet képesítési rendszerének kezelésére keretrendszert (Bjornavold 2009).

A felsőoktatás világa sem mentesülhetett e sokak szerint paradigmaticus fordulat alól (Adam 2004, Crosier et al. 2007). A bolognai nyilatkozat 1999-ben még nem említi sem a tanulási eredményeket, sem a képesítési keretrendszereket (sőt az azt közvetlenül megelőző sorbonne-i nyilatkozat, miközben használja a referenciakeret kifejezést, azon még a kétciklusú képzési szerkezetet érti), és két évvel később, 2001-ben Prágában kiadott miniszteri nyilatkozatban sem található erre való utalás. Ám még ugyanebben az évben 12 ország részvételével egy közös minőségbiztosítási keret kidolgozása kezdődik meg, *Joint Quality Initiative* néven (<http://www.jointquality.nl/>). A kétéves munka eredménye a *Dublin Deskriptorok* (dublini ciklusjellemzők), amely tanulási eredményeket alkalmazva írja le, határozza meg egy-egy felsőoktatási ciklus kimenetét. Ennek a munkának a benne részt vevők számára is váratlanul nagy hatása lesz, a dublini ciklusjellemzők a következő években minden további gondolkodás és fejlesztés kiindulópontjává válnak az európai felsőoktatásban.

Az európai egész életen át tartó tanulókat szolgáló metakeretrendszer és a bolognai folyamatban részes országok felsőoktatása számára kifejlesztett átfogó keretrendszer között meglévő hasonlóságok nyomán megfeleltetés jött létre a két keretrendszer között, ám a köztük lévő különbségek nemcsak elvi szintű kérdéseket vetnek fel, hanem szemmel látható diszfunkciókat is okoznak az európai közösség tagállamai számára, amelyek azonos folyamat keretében igyekeznek kifejleszteni saját nemzeti és felsőoktatási keretrendszerüket. Ugyanakkor e különbségeket, problémákat ignorálni látszó gyakorlatok is megjelentek.

Jelen írás célja, hogy a Magyarországon is megkezdődött, a nemzeti képesítési keretrendszer kialakítását célzó fejlesztési munkákban részt vevők számára olyan folyamatokat és összefüggéseket mutasson be, amelyek segítik az összefüggések megtalálását és alkalmazását, ennek révén támogassa a magyar keretrendszer jellemzőinek kialakítását, a szintleíró jellemzők kidolgozását, továbbá a keretrendszer beágyazását a társadalmi környezet és az intézményrendszer által adott kontextusba.

Ennek érdekében áttekinti a nemzeti szintű képesítési keretrendszerek kialakulását és a létrejött keretrendszerek jellemzőit, majd az Európai felsőoktatási térség számára kidolgozott és Bergenben elfogadott képesítési keretrendszer tartalmi és szakpolitikai előzményeit veszi sorra, hogy az áttekintések után a két metakeretrendszer hasonlóságait és különbségeit elemezze. Az utolsó leíró fejezetben a metakeretrendszerek nemzeti keretrendszerek fejlesztésére gyakorolt hatását, eltéréseiknek a megfeleltetési folyamatra gyakorolt elvi hatását és a gyakorlati eljárásokat írja le.

Ugyanakkor a szerző fontosnak gondolja kiemelni a keretrendszerekkel foglalkozó irodalom néhány jellegzetes tételének megállapításait, amelyekkel kapcsolatban nemzetközi szintű konszenzus

látszik kibontakozni, továbbá megjeleníteni a nemzeti keretrendszer fejlesztések során megjelenő és egyre halmozódó tapasztalatokat, amelyeket a nemzeti képesítési keretrendszerek alakulását, és annak lényegét jelentő tanulási eredmények alkalmazását követő szakértői csoport<sup>1</sup> munkájában való részvétel során szerzett.

## 1. A keretrendszerek kialakulása

A képesítési rendszerekkel kapcsolatos fejlesztés igénye kezdettől jelen van az oktatáspolitikai törekvései között. Ennek azonban megfelelőnek bizonyuló eszközeit sokáig nem találták a fejlesztők. Most a képesítési keretrendszerek tűnnek olyan alkalmas eszköznek, amelyek révén egységes, áttekinthető leírása adható meg egy-egy ország képesítési rendszerének, és összevethetővé válnak a szektorok, alszektorok eltérő képesítései. A nemzetközi regionális keretrendszerek pedig az országok közötti összevetést teszik lehetővé.

A képesítési keretrendszerek kidolgozásához az egyik legfontosabb előfeltétel annak az aspektusváltásnak a megtörténte, amely a bemenet helyett a kimenet felől kezdte el szemlélni a képzést, és az oktatás-képzés helyett a tanulás vizsgálatára, fejlesztésére, szervezésére tette a hangsúlyt. Ehhez a tanulási eredmények koncepciójának kialakulására volt szükség.

A tanulási eredmények (*learning outcomes*) története az amerikai behavioristákig, Watsonig és Skinnerig vezethető vissza, akik Pavlov kondicionálási kísérletei nyomán kidolgozták azt a megközelítést, amely az emberi viselkedést a külső ingerekre adott válaszokkal magyarázza. Munkájuk nyomán eredményes kutatások kezdődtek az amerikai oktatási, képzési és tanulási módszerek javítása érdekében. A behaviorizmus a tanulás egyértelmű azonosíthatóságát és mérhetőségét hangsúlyozta, és azt, hogy szükséges megfigyelhető és mérhető kimenetek, eredmények kidolgozása.

Az 50-es években Benjamin Bloom dolgozta ki a tanulási eredmények a tanulás folyamán történő egymásra épülésének taxonómiáját, technikai jellegű segítséget is nyújtva a programfejlesztők számára az alkalmazáshoz. A következő két évtizedben aztán újabb taxonómiajavaslatok (pl. Gagné, de Block, Klingberg stb.) (Szabolcs 1981) és egyre több kézikönyv, útmutató jelenik meg, amely a tanulás elért eredmények segítségével történő szervezését, az ennek alapján kialakítandó képzési programok fejlesztését mutatják be lépésről lépésre. Ezeknek az útmutatóknak különböző szakmai területekre vagy különböző ágazatokra adaptált készítése mind a mai napig tart, hozzájárulva a tanulási eredmények alkalmazásának terjedéséhez.

A kutatási eredmények és a technikai útmutatók kézenfekvővé tették aztán az oktatásügyi hatóságok számára – elsősorban angolszász országokban (Ausztrália, Új-Zéland, Egyesült Királyság, Dél-Afrika) a tanulási eredményeknek a teljes képesítési rendszerre történő alkalmazását. Különböző folyamatok hatására a 80-as évekre ezeknek az országoknak a szakképzés-politikájában megjelent az a nézet, hogy a tanulási eredmények segítségével kidolgozott képesítési keretrendszer alkalmas lehet a szakképzéseknek a munkaerőpiaccal való jobb kapcsolódásának elősegítésére. Ehhez háttérrel adott a munkások, a szakszervezetek azon törekvése is, hogy a bérezés átláthatóbb legyen, a jobb munkakörök betöltéséhez szükséges továbbképzések pedig érthetővé, áttekinthetővé váljanak.

Nem véletlen, hogy emiatt kezdetben inkább a szakképzés egyes területein (ipari, üzleti, katonai képzések) fejlődött ki a képesítési keretrendszerek alkalmazása, majd aztán egyre több szakmai területen jelent meg. Az állami szakképzési szektor mellett gyorsan megjelentek és egyre szélesebb körben terjedtek a keretrendszerek azokban a szektorokban is, amelyek maguk tartottak fenn képesítéseket,

---

<sup>1</sup> A *Tanulási eredmények elismerése klaszter*, amely az Európai Bizottság Oktatás és Képzés 2010 Munkaprogram keretében működött, majd ennek 2009 során történő átalakulását követően az Európai Képesítési Keretrendszer Tanácsadó Testülete szakértői csoportjaként dolgozik tovább.

illetve azokhoz vezető képzési rendszereket. Ezek közül nem egy ma már nemzetközi, sőt globális keretrendszerként működik (kiemelhető ezek közül az IT-szektor és a közlekedési szektor).

Különösen érdekesek a Dél-Afrikában lejátszódott folyamatok, ahol a 70-es évektől a fekete szakképzetlen munkások magasabb bér iránti igénye által kialakuló képzés utáni vágy, illetve a szakképzett munkások bérkövetelése nyomán – és az Apartheid rendszer bukása után – a szakszervezetek indítottak képzésfejlesztési kutatásokat, amelyek egy olyan javaslatban végződtek, amely a szakmabeli jártasság fokozatos javulását összekötötte a javadalmazás növekedésével. Ez az alapfokú oktatás javítását is feltételezte, valamint a képzési eredmények hordozhatóságának és nemzeti elismerésének megteremtését, nem utolsósorban azzal a céllal is, hogy a munkások ne legyenek kitéve egyetlen munkaadó kénye-kedvének. A javaslatot végül 1991-ben a Dél-afrikai Szakszervezetek Kongresszusa (COSATU) fogadta el. Időközben a formális oktatási rendszer újrászervezésére is indultak kezdeményezések, így a két folyamat együttesen vezetett el egy nem rasszista, nem szexista, demokratikus keretrendszer létrehozását célzó javaslatig, 1992-ben. Az ezt követő egyeztetési folyamat nyomán, és a nem sokkal korábban létrehozott új-zélandi illetve skót átfogó keretrendszereket mintának tekintve, 1996-ban jött létre az átfogó nemzeti képesítési keretrendszer (Allais 2007).

Új-Zéland ugyanis még 1990-ben (és bizonyos tekintetben Ausztrália is – legalábbis egyes állami 1995 és 2000 között) standardokon alapuló, átfogó és nemcsak a szakképzést, hanem a közoktatást és az akadémiai képesítéseket is magában foglaló keretrendszert alakított ki és vezetett be, amely aztán elég erőteljes hatást fejtett ki az egyes ágazatok tanterveire és képzéseire, tanulási eredmény felőli megközelítésre állítva át azokat. A keretrendszer bevezetését valójában itt is megelőzte egy erőteljes gazdasági reform a 80-as években, és annak következménye volt az oktatásra és szakképzésre „áttérjedő” képesítési reform (NQAI 2002).

A szakképzési és a fenti országokban az átfogó keretrendszerek sikere nyomán a hasonló irányú törekvések hamar elérték a közoktatás, illetve a felsőoktatás világát is (Adam 2004). Viszonylag gyorsan fogalmazódott meg a nemzeti szintű, átfogó képesítési keretrendszer létrehozásának a gondolata is. A 90-es évektől Európa egyes országaiban (Norvégia, Dánia, Svédország, Írország) megjelentek a képesítési keretrendszerek, majd az Európai Képesítési Keretrendszer 2008-as Európa Parlament általi elfogadásával a közösség szinte összes többi tagállama nekilátott valamilyen típusú keretrendszer kialakításának. Ennek nyomán természetes módon támadt fel az érdeklődés a világ más tájain folyó hasonló fejlesztések iránt. Ma már ugyanis világszerte több mint 70 országban működik vagy áll fejlesztés alatt képesítési keretrendszer (Bjornavold 2009), és több számos országot átfogó (regionális) keretrendszer is létezik, illetve alakul (az európai mellett ilyen a CARICOM a karibi térségben, a SADC a dél-afrikai országokban vagy a Commonwealth keretrendszer a Csendes óceániai szigetvilágban). Emellett egyre bővül a nemzetközi szektorális keretrendszerek köre is, ilyenek kialakulását az Európai Bizottság maga is ösztönzi pályázati támogatások révén.

A teljes képhez tartozik, hogy a keretrendszerek első nemzedéke (amelyet a 80-90-es években hoztak létre) – többek között a követő országok újításai, tapasztalatai nyomán – maguk is jelentős változásokon ment keresztül. Új-Zéland 2002-ben komolyabb reformot hajtott végre a keretrendszer középső szintjein (a közép- és felső-középszintű oktatásban), még inkább integrálttá téve a szakképzést és az általános képzést (Philips 2009). Nagy-Britanniában „kidobták” több mint tízéves működés után a keretrendszert, és más alapokon egy teljesen új, modularizált és szabályozó keretrendszer kiépítésébe fogtak bele. Dél-Afrikában viszont a keretrendszer nem tudott érdemi hatást kifejteni a képzésekre és a képesítésekre, és az elemzők ma már súlyos kudarcot emlegetve elemzik az okokat – többek között éppen a közép-kelet-európai országok figyelmét felhívva arra, hogy körülményeik sok tekintetben hasonló jellege miatt a dél-afrikai kudarc megismétlődésének kockázata körükben fennáll (Allais 2007).

A keretrendszerek tehát folyamatosan változó, alakuló eszközök. Az európai, illetve más nagy régiókban zajló keretrendszer fejlesztésekről szóló áttekintések, elemzések (Cedefop 2009; Tuck 2007)

módot adnak arra, hogy a keretrendszerek e sokféleségét ne csak meglássuk, hanem főbb jellegzetességeket, típusokat és együtt járó karakterisztikákat is elkülöníthessünk.

A képzési keretrendszerek céljait, szerkezetüket és tervezésüket illetően is különböznek egymástól. Lehetnek kiterjedtek, a képzések minden szintjét és típusát átfogva, vagy részlegesek, a szakképzési, illetve a felsőoktatási képzéseket más képzésektől elkülönülten kezelve. Lehetnek szűkre szabottak vagy tágan értelmezhetők. Kezelhetnek teljes képzéseket, de kisebb egységeket, modulokat is, vagy ezeket együtt. Lehetnek paraméterezett (pl. kredit, időtartam), de nem szükségszerűen. Különböző a szintjeik száma, a szintleíró jellemzőik felosztása és tartalma is. Abban is különböznek, hogy hogyan valósítják meg őket. Létrehozásukat kezdeményezheti egy kormányzat vagy egy állami szervezet, a képzési rendszeren kívüli érintett fél vagy/és a képzési szolgáltatók. Néhány keretrendszer kötelező és jogszabályokon alapul, míg mások figyelembe vétele önkéntes. Egyeseket egyszerre vezetnek be, másokat lépésenként, reformsorozatok mentén. És abban is különböznek, mennyire számítanak hatásukra egyetlen eszközként, illetve különböző koherens intézkedések és eszközök egyikeként.

Egyes rendszerek – bár ezekből kevés van – jogszabályokra alapozott szabályozó funkciókat is ellátnak, mások inkább leíró jellegűek, és az érdekelt szereplők közti megegyezés révén alakultak ki. A keretrendszerek már csak azért is eltérnek, mert létrehozóik más és más módon igyekeznek viszonyba hozni a képzések rendszerével, amelyek mai, modern struktúrái részletesek, többszintű képzéseket és sok esetben köztes képzéseket is tartalmaznak (Berg 2005).

Mindezek a különbségek összefüggenek egymással, és ezek alapján is tipologizálhatók a keretrendszerek. Az egyik ilyen hármas besorolást Raffé (2009) dolgozta ki, aki már a 90-es évek eleje óta foglalkozik a keretrendszerek tipologizálásával. Egy *kommunikációs* keretrendszer a létező képzési rendszert tekinti kiindulópontnak, és átláthatóbbá, könnyebben érthetővé, koherensebbé kívánja tenni azt. Ezáltal bátoríthatja a hozzáférést és rávilágít a tanulás során elért eredmények programok közötti átviteli és előrehaladási lehetőségeire. Egy *reformáló* keretrendszer is a fennálló képzési rendszert tekinti kiindulópontnak, de javítani akar rajta, például a minőség fejlesztésével, a konzisztencia javításával, a képzési kínálatban lévő hiátusok megszüntetésével vagy az elszámoltathatóság növelésével. Tipikusan szabályozó vagy törvénykező szerepe van. Az *átalakító* keretrendszer radikális változtatásokat kíván véghezvinni az oktatási-képzési rendszerben. Egy tervezett jövőbeni állapot a kiindulópontja, és a rendszerben majdan látni kívánt képzéseket definiálja.

Ezeknek a típusoknak a célja, tervezési és megvalósítási folyamata is különbözik. A *kommunikációs* típus laza tervezettségű, önkéntes, alulról építkező módon jön létre a képző intézmények vezetésével, és fokozatos változásokat eredményez, amelyhez a keretrendszer csak egy eszközüll szolgál; valójában más faktorok (pl. más szakpolitikák, társadalmi vagy gazdasági kényszer) ösztönöznek a változásokra. Az *átalakító* típusnak feszes a tervezése, szabályozó, inkább felülről lefelé ható folyamatok révén jön létre, amelyekben a képző intézmények az érintetteknek csak egyik csoportját alkotják, és a keretrendszer az átalakulás közvetlen hordozója. A *reformáló* típusra az előző kettő tulajdonságainak kombinációja jellemző: mint a kommunikációs típus, ez is a létező rendszert tekinti kiindulópontnak, de szabályozó, szigorú, és számos sajátos változtatási ambíciót hordoz, közvetlenül ösztönözve azokat.

Ezek a tipológiák arra hívják fel a figyelmet, hogy a keretrendszerek sajátos belső összefüggéseket hordoznak, amelyek egyrészt nem vegyíthetők szabadon, másrészt a céloktól, a helyi körülményektől és a társadalmi, valamint oktatási rendszerbeli hagyományoktól sem lehet eltekinteni, amikor egyik vagy másik típus kidolgozása mellett kötelezi el magát az oktatáspolitikai vagy a fejlesztéssel megbízott aktor(ok).

## 2. Az EFT képesítési keretrendszerének kidolgozásához vezető út

A képesítési keretrendszerek földrajzi elterjedése és a szakképzés számára kialakított szektorális jelleg átfogó keretté való kiterjedése nyomán – ahogy erre az 1. fejezetben is történt utalás – a felsőoktatás világa sem mentesülhetett e sokak szerint paradigmátikus fordulat alól (Adam 2004, Crosier et al. 2007).

A bolognai nyilatkozat 1999-ben még nem említi sem a tanulási eredményeket, sem a képesítési keretrendszereket (sőt az azt közvetlenül megelőző 1998-as sorbonne-i nyilatkozat, miközben használja a referenciakeret kifejezést, azon még a kétciklusú képzési szerkezetet érti), és a 2001-ben Prágában kiadott miniszteri nyilatkozatban sem található erre való utalás<sup>2</sup>. A 2003-as berlini nyilatkozat szólítja fel a Bologna Follow-up Groupot (az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapján olvasható fordításban: Nemzetközi Bologna Csoport) egy felsőoktatási keretrendszer kidolgozására. 2005-ben Bergenben pedig a miniszterek már el is fogadják az európai felsőoktatási térség számára kidolgozott képesítési keretrendszert. Érdeemes észrevenni, hogy ekkor az Európai Képesítési Keretrendszer még csak korai előkészítő szakaszban van (a véglegesítéséhez vezető jelentős lökést adó nemzeti konzultációk 2005 őszén, az azokat lezáró Budapesti Konferencia 2006. februárjában zajlik). Azaz az EFT képesítési keretrendszere – az európai folyamatokhoz képest – korán, és meglehetősen gyorsan jön létre. Akár az EKKR jól érzékelhető készülődése siettette ezt a folyamatot, akár más, kevésbé nyilvános megfontolások, a gyors megszületést elősegítette több olyan tartalmi, illetőleg szakpolitikai eseménysor, amely egyrészt egyes szereplők tekintetében a szakmai felkészülést segítette, másrészt a miniszterek általi elfogadást készítette elő. Ugyanakkor kialakulása a részletesebb vizsgálat nyomán korántsem tűnik olyan szerves folyamatnak, mint ahogy az első ránézésre tűnhet.

### 2. 1 Tartalmi előzmények

#### a) A dublini szintleírások létrejötte, szerepe és hatástörténete

2001-ben Maastrichban közel azonos minőségbiztosítási rendszerrel rendelkező 12 ország részvételével a *bachelor* és *master* fokozatok akkreditációjának egyeztetése céljából egy közös keretrendszer kidolgozása kezdődött meg *Joint Quality Initiative* néven (<http://www.jointquality.nl/>). A részt vevők többnyire minőségbiztosítási, akkreditációs szervezetek, illetve minisztériumok képviselői voltak.

A munka kezdetén felmérést végeztek a résztvevők körében a *bachelor* és a *master* (BAMA) leíró jellemzők lehetséges formájáról, tartalmáról, alkalmazásmódjáról. A válaszok változatos igényeket és használati lehetőségeket hoztak felszínre, és mind a jellemzők leírására, mind pedig az alkalmazásukat meghatározó kontextusok leírására használt kifejezések közös megértésének jelentőségére irányították a figyelmet. Ez a felmérés szolgált azután a további egyeztetések, valamint a követendő elvek alapjául.

A kialakított elvek között az első volt, hogy minden leíró jellemzőnek a teljes tanulmányi program eredményeinek átfogó (*overarching*)<sup>3</sup> összegzését kell adnia. A leírásnak a tanulmányok teljességére kell vonatkoznia és a hallgató azon képességeire és tulajdonságaira, amelyek a képzés elnyerését eredményezték. A leírást nem szabad pusztán a képzés szintjére korlátozni. Ezért a munkacsoport

---

2 A bolognai folyamat miniszteri nyilatkozatait nem hivatkozzuk egyenként. Azok egybegyűjtve elérhetők a bolognai folyamat hivatalos honlapjának Main documents almenüpontjában: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations\\_communiquees.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communiquees.htm) – magyarul olvashatók az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapján a Felsőoktatás/Bologna almenüpontban: <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=603>

3 Zárójelben azért adom meg az eredeti angol kifejezést, mert önálló elemzés(ek) tárgya, és tovagyrúzó hatások, összefüggések feltárásának izgalmas módja lehetne a kifejezések vándorlásának nyomán követése a különböző fejlesztési folyamatokban; jelen esetben a JQI-ban a szintleíró jellemzőre vonatkoztatott jelzéstől az EFT képesítési keretrendszerének jellemzésére való alkalmazásig tartott az *overarching* kifejezés „karrierje”.

célja közös *képesítési leírások* kifejlesztése, nem pedig közös *szintleírások* definiálása volt. Ugyanakkor bizonyos nemzeti, regionális vagy intézményi körülmények között legitim elvárás lehet a szintleírások helyi kidolgozása is.

A BA-ra és MA-ra vonatkozó egyetlen közös leíró jellemzősor előnye a nemzeti, regionális vagy intézményi célokra kidolgozott leírások közötti „kompatibilitás” kimutatásának lehetőségeit kereső folyamatokkal szemben, hogy a BAMA leíró jellemzők a helyi (pl. nemzeti) körülményekre reflektálnak. A bolognai folyamat lényegére tekintettel a munkacsoport egyetlen generikus leíró jellemzősört keresett az összes *bachelor* fokozat számára, és hasonlóképpen, egyetlen jellemzősört az összes *master* fokozat számára. Azt is világossá tették, hogy ezeknek a jellemzőknek a kialakítása nem korlátozhat bármilyen nemzeti, regionális vagy intézményi igényt további, kiegészítő jellemzők kidolgozására.

A közös leírásoknak olyan nyelven és stílusban kell megszületniük, amely könnyen olvasható minden érdeklődő számára, különösen a hallgatók, támogatóik, a munkaadók, az akadémiai világ, annak menedzserei, illetve a köz számára. Ezeknek az elveknek a mentén igyekeztek kidolgozni olyan generikus leíró jellemzőket, amelyek az európai felsőoktatási térségben kiadott *bachelor* vagy *master* fokozatok birtokosainak képességeire és minőségére vonatkozó mutatóként vagy referenciaként használhatók.

A kétéves munka eredménye egy olyan általános keretrendszer lett, amely tanulási eredményeket alkalmazva írja le, határozza meg egy-egy felsőoktatási ciklus kimenetét (BAMA jellemzők). Ezt a keretet több, utoljára 2004. októberében Dublinban tartott egyeztetés nyomán aztán *dublini szintleírások* (Dublin descriptors) néven kezdik emlegetni (Dublin descriptors 2004).

Ennek a munkának a benne részt vevők számára is váratlanul nagy hatása lesz, a szintleírások a következő években minden további gondolkodás és fejlesztés kiindulópontjává válnak az európai felsőoktatásban (Meijers et al. 2005).

A részt vevők és a munkát figyelemmel kísérők között széles körben osztott konszenzus volt, hogy a *bachelor* és *master* programok kulcsjellemzőit definiáló dublini szintleírások általánosságban hasznosak. Ezek a generikus leíró jellemzők aztán jóval specifikusabb kimeneti jellemzőkkel egészültek ki szakterületi (diszciplináris) jellemzők kidolgozását célzó projektekből, valamint a Tuning projektben, ahol szakterületi munkacsoportok dolgoztak a fejlesztésen (lásd a következő alfejezetben).

A *Joint Quality Initiative* a dublini szintleírások kidolgozása után is tovább élt, és ágazatokra, egyes szakmákra irányuló specifikus kimeneti jellemzők kialakításának terepévé, egyeztető fórumává vált (e tekintetben a Tuninghoz közelített, és több fejlesztés ide is, oda is identifikálta magát). Alább néhányat megemlítünk közülük:

Az *Eindhoven University of Technology* (TU/e) a ciklusos képzés bevezetésére készülvén intézményi szintű szempontok kidolgozásába kezdett azzal a céllal, hogy keretet adjon az „akadémiai” *bachelor* és *master* műszaki képzések kidolgozásához saját programfejlesztői számára. A munkálatokhoz rövidesen csatlakozott a *Delft University of Technology* és a *University of Twente*, és a hármas együttműködés eredménye 2003 és 2005 között egy tanulási eredményekben megfogalmazott intézményi szintű, ciklusokra irányuló, műszaki területre specifikált képesítési keret lett, amelyet később minőségbiztosítási eszközként a holland akkreditációs ügynökség (NVAO; *Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie*) is elfogadott, és 2005-től e mentén igyekszik értékeléseit végezni. Az NVAO kifejezett célja lett a dublini keret használatának elterjesztése, annak révén a felsőoktatás tanulási eredmények alkalmazása felé való elmozdulásának ösztönzése, hogy az intézmények számára a tervezett célok jobban tudatosuljanak, a tanárok közötti kooperáció erősödjön, illetve az átláthatóság növekedjen (<http://www.nvaio.net/>).

A *Művészeti Intézmények Európai Szövetsége* (ELIA) *inter}artes* tematikus hálózata 2004–2007 között a JQI fórumon fejlesztette ki a művészeti képzések szakmaspecifikus kimeneti leírásait (ELIA 2007).

Szintén a JQI keretében, az *Európai Zeneakadémiák és Zeneművészeti Intézmények Szövetsége* (EAC) által létrehívott *Polifonia konzorcium* egy Erasmus Tematikus Hálózatban – jelenleg a második



hároméves program keretében – igyekeznek a részt vevő egyetemek, akadémiák és külső szakmai partnereik (összesen több mint 60 részt vevő) közreműködésével a *bachelor* és a *master* ciklusban zajló zenei képzések, valamint a doktori képzések számára szakmaspecifikus leírást kidolgozni. Az alap a dublini szintleírások, a tanulási eredmények alkalmazása, a cél pedig a zenei felsőoktatás akkreditációjának elősegítése (<http://www.polifonia-tn.org>).

Magyar vonatkozású fejlemény a 2006-os *Budapest szintleírások* (Budapest descriptors) megszületése a kémia képzés összes ciklusa számára a JQI keretében. Ezek a szintleírások is szakmaspecifikus tanulási eredményekben igyekeznek megragadni a kémia programok kimeneti jellemzőit. A munka közvetlenül vezetett az Chemistry Eurobachelor<sup>®</sup> és Euromaster<sup>®</sup> Label kidolgozásához.

Végül – és ez a JQI munkájának kiteljesülése – az EFT számára létrejött képesítési keretrendszer is a JQI folyományaként született meg. A *Bologna Follow-up Group* által a berlini miniszteri nyilatkozatban megfogalmazott cél érdekében életre hívott munkacsoport vezetésére a dán keretrendszer kialakítását nem sokkal korábban levezénylő minisztériumi tisztviselő, a tagságra pedig elsősorban a dublini szintleírások kialakításában részt vett szakemberek kaptak felkérést. Ők tették meg a dublini szintleírásokat az EFT képesítési keretrendszerének ciklusjellemzőivé, és alakították ki azokat a folyamatokat és eljárásrendet, amelyeket a bergeni miniszteri találkozón elfogadtak és az EFT számára alkalmazandónak tekintenek.

## b) A Tuning program

A másik fontos hivatkozási pont – oly sok más tanulással összefüggő résztema mellett ebben is – a Tuning program (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php>), amely számos felsőoktatási program európai közös elemeinek feltárása és összehangolása, referenciapontok meghatározása érdekében szerveződő munkáját 2000-ben egy átfogó kutatással indítja, amelynek keretei között arra keresi a választ, hogy milyen munkaadói, alkalmazói elvárások fogalmazódnak meg a felsőoktatásból kilépők irányába. A kutatás eredményei (González & Wagenaar 2003) azt mutatják, hogy a szakmai felkészültséggel kapcsolatos elvárásokat megelőzik az átvihető, generikus képességek (skillek) iránti igények, így a Tuning a közös referenciapontokat elsőként a generikus kompetenciák meghatározásával, tanulási eredmények alkalmazásával adja meg, a későbbiekben pedig erre építi programfejlesztési módszertanát. A Tuning módszertan keretében saját osztályozási kategóriákat alakítottak ki, olyan általános (generikus) tanulási eredményeket, amelyeket az eszközjellegű kompetenciák, interperszonális vagy személyközi kompetenciák és a rendszerszerű (systemic) kompetenciák fogalmai alatt csoportosítottak.

Ahogy az előző alfejezet megemlítette, a JQI által kifejlesztett ciklusleírások általános, generikus jellemzőket tartalmaztak, a *Tuning* program a későbbiekben inkább a szakterületi specifikációkat dolgozta ki – szakterületenként 15-20 különböző országbeli felsőoktatási intézmény együttműködésével. Például a JQI és a Tuning keretében és módszertanával, számos felsőoktatási intézmény közös munkájának eredményeképp alakultak ki az előző alfejezetben is megemlített *Eurobachelor* és *Euromaster* programok, elsőként a Chemistry Eurobachelor<sup>®</sup>, illetve Euromaster<sup>®</sup>. Ez utóbbiak mára minőségi díjként (*Quality Label*) is működnek, és komoly kritériumrendszert építettek fel a címkét viselni óhajtó intézmények és programok számára.<sup>4</sup> A Tuning 1. és 2. szakaszában a kémiai túl nyolc másik szakterületre dolgoztak ki specifikus leírásokat. Máig azonban további 19 olyan szakterületi leírás született meg (sok közülük *Erasmus tematikus hálózatok* keretében), amelyek a Tuning módszertanát alkalmazták. A Tuning koordinátorai ezért ezeket (köztük a fenti alfejezetben felsoroltakat is) Tuning eredményeknek tekintik (González & Wagenaar 2008).

---

<sup>4</sup> 2009. áprilisára 16 országban 39 intézmény és 3 intézményi konzorcium számára ítéltek oda 48 Eurobachelor<sup>®</sup> és 24 Euromaster<sup>®</sup> Chemistry Quality Label-t. <http://ectn-assoc.cpe.fr/chemistry-eurolabels/default.htm>

A Tuning projektben nyert tapasztalatok azt jelzik, hogy az európai felsőoktatási intézmények között saját programjaik leíró jellemzői tekintetében az előzetesen vártnál szélesebb konszenzus uralkodik, a kimenet felől kiindulva inkább, mint a kurrikulumok bemenetétől és elemeitől kiindulva. Ugyanakkor az előzetesen vártnál kisebb a változatosság az egyes diszciplínák programjainak hosszában, kreditmennyiségében.

Az is felmerült, hogy a JQI és a Tuning sikere talán leginkább abban áll, hogy nem kérdőjelezi meg a felsőoktatási programfejlesztések hagyományait, hanem abban a folyamatba igyekszik új szempontokat megjeleníteni konszenzusos alapon.

### c) Egyéb előzmények

A korai skót és az ír nemzeti képezési keretrendszerek – bár más-más módon – kiterjedtek a felsőoktatás által kiadott képezésekre is, amelynek következtében az ír és skót felsőoktatás lassan egy évtizede kimeneti leírásokban, tanulási eredmények mentén gondolkodik saját fokozatairól és fejlesztési programjait. Nem véletlen, hogy mind az EFT képezési keretrendszerének, mind az EKKR-nek a létrejöttében, majd mostanában a nemzeti keretrendszerek megfeleltetési és minőségbiztosítási eljárásai során erős a hatása e két országnak.

Az európai országok 21. századi felsőoktatási reformjai közül kiemelkedik – egyrészt egyik legelső kezdeményezésként, másrészt átfogó és mélyreható jellege miatt – a norvég minőségi reform, amely a teljes „Bologna-csomagot” bevezette a felsőoktatásba, és azt összekötötte a kormányzás és a finanszírozás reformjával is, azaz az európai közösségi felsőoktatás-politika mindhárom pillérét megelőlegezte a tanulás minőségének javítása érdekében (Nyborg 2002). A 2001-ben elindított átalakítás egyik rész célja volt a ciklusos képzési szerkezet bevezetése, és annak hozzáillesztése az egész életen át tartó tanulás kompetenciareformjához, ami azt jelentette, hogy az új ciklusos képzések leírását már a tanulási eredmények segítségével végezték el. A tanulási eredmények használata – minden nehézség és kritika ellenére – általános norma lett (Gornitzka 2007). A norvég eredmények előtti elismerésüket fejezték ki a bolognai folyamatban részes országok felsőoktatásért felelős miniszterei azzal, hogy az EFT képezési keretrendszerének elfogadására éppen Bergenben került sor.

## 2. 2 Policy előzmények: a kimenetorientált tanulásszervezés szempontjának megjelenése és terjedése az EFT-ben

Azt a széles és sokrétű európai politikai folyamatot, amelynek része a lisszaboni folyamat, a bolognai folyamat, a koppenhágai folyamat, illetve a közösségi felsőoktatás-politika, és amely többek között a képezési keretrendszerek megjelenéséhez és az EKKR-ről szóló parlamenti ajánlás kiadásáig vezetett, nagy alaposággal és bő kitekintéssel mutatja be Mihály Ildikó (e TÁMOP projektben készült) tanulmánya. Így ez az alfejezet elsősorban a felsőoktatásra és a bolognai folyamat *policy* dimenziójára koncentrálna igyekszik áttekinteni azokat a politikai jellegű hatásokat, amelyek előkészítették és segítették az EFT képezési keretrendszerének létrejöttét. Az áttekintés célja megragadni azokat az – előző alfejezetben jelzett – tartalmi előzményeken túli motívumokat, amelyek előkészítették és lehetővé tették a keretrendszer két év alatt történő megalkotását és elfogadását. Ezen belül is a bolognai folyamat során kulcsszerepet játszó tematikus szemináriumoknak (*bolognai szemináriumok*), továbbá az EUA konferenciáinak felhívásait, javaslatait tekintjük át. Bár nem mindig lehet egyértelmű módon elkülöníteni e dokumentumok tartalmi és politikai aspektusát, azért mutatjuk be őket *policy* előzményként, mert egyrészt a miniszteri döntések előkészítését szolgálták, amelyek maguk is politikai aktusok, továbbá

magya az EUA (*European University Association*)<sup>5</sup> is – honlapjának tanúsága szerint – politikai nyilatkozatként tekint rájuk (<http://www.eua.be/publications/#c398>).

Mint korábban már említettük, a bolognai folyamatba hivatalosan és sokak számára újdonságként a 2003-as berlini miniszteri találkozó emeli be a képesítési keretrendszer koncepcióját azzal, hogy döntést hoz az európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszerének kialakításáról és arról, hogy a képesítések leírása tanulmányi munka, szintek, tanulási eredmények, kompetenciák és profil meghatározása segítségével történjen.

A bolognai folyamat koordinációját a miniszteri értekezletek között ellátó *Bologna Follow-up Group* által kiküldött, a dán keretrendszer kidolgozását korábban irányító Mogens Berg által vezetett munkacsoport alig másfél év alatt készíti el a képesítési keretrendszer tervezetét, leírását és a működés szabályozását (Berg 2005), amelyet a bergeni miniszteri találkozó 2005-ben elfogad. Az EFT képesítési keretrendszere tanulási eredményeken, kompetenciákon és kredittartományokon alapuló generikus deskriptorokat tartalmaznak (dublinoi szintleírások) mindegyik ciklus számára. (<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EHEA-May2005.pdf>).

E gyors lefolyású politikai folyamat számára szakpolitikai jellegű előzmények készítették elő a „terepet”. Már korán, 2001-2002-től tetten érhetők ennek nyomai. Az EUA, amely rendre közvetlenül a miniszteri találkozó elé időzíti saját konferenciáit és annak záróüzenetét – a 2001-es prágai miniszteri találkozó előtt Salamancában megfogalmazott üzenetében jelezte, hogy a felsőoktatási intézmények a konvergencia létrejötte érdekében adott szakterületen határokon átnyúlóan közös nevezőre igyekeznek jutni, és a sokszínűséget nem az elismerések és kizárások okaként tekintik. A kompatibilitás irányába tett erőfeszítéseiket nem áthatja alá túl nagy különbség a kreditek, a főbb fokozatok és minőségi kritériumok definiálásában és megvalósításában. Az intézmények helyeslik az összevethető képesítési keretrendszer irányába való elmozdulást, amely az *undergraduate* és a *postgraduate* tanulmányok<sup>6</sup> kialakításán alapul.

A konferencia egyik szekciója pedig a következő következtetésekre jutott: egy közös keretrendszer szükséges, amely megmutatja a kompatibilitást a felsőoktatás eltérő rendszerei között. Egy közös, ám rugalmas képesítési keretrendszernek, azaz az *undergraduate* és *postgraduate* szakaszban folytatott tanulmányok alapszintű kifejeződésének össze kell illesztenie az első fokozatok (degree) sokféle változatát, reflektálva eltérő céljaikra; s ugyanígy a *postgraduate* fokozatok esetében is, reflektálva az eltérő kutatási módszerekre (EUA 2001).

Egyébként erre rímelt a hallgatók európai szervezete, az ESIB (később ESU; *European Student Union*) ugyanezen év márciusában kiadott göteborgi nyilatkozata<sup>7</sup>, amelyben kijelentik, hogy annak érdekében, hogy a felsőoktatási intézmények összes programja kompatibilis és hallgatói cserékre alkalmas legyen, egész Európában munkamennyiségen alapuló kreditrendszert kell bevezetni. Az akkreditációs kritériumok közös európai keretrendszerére és a fokozatok összevethető rendszerére is szükség van annak érdekében, hogy biztosítható legyen a különböző országokban vagy intézményekben gyűjtött kreditek átvihetősége és ennek révén egy elismerhető fokozathoz való eljutás.

E két dokumentum eltérő értelemben használja a keretrendszer (framework) fogalmát – ahogy a bolognai nyilatkozatot közvetlenül megelőző sorbonne-i nyilatkozat is, miközben használja a referenciakeret kifejezést, azon még a kétciklusú képzési szerkezetet érti –, és az itt nem hivatkozott szövegrészekben további jelentéssel is előfordulnak „keretrendszer” kifejezések. Azaz szoros szövegelemzés nyomán nem állítható, hogy ezek a nyilatkozatok már az EFT képesítési keretrendszerét vizionálták volna – a képesítések valamiféle összerendezésének szükségességére vonatkozó belátás azonban érzékelhető bennük.

---

5 Az Európai Rektori Konferenciát felváltó, 2001-ben 45 ország 620 egyéni és intézményi tagjából megalakult Európai Egyetemi Szövetség.

6 A kifejezések a nyilatkozatból valók, értelmezésük, szakmai helyénvalóságuk értékelése nem tartozik jelen írás kereteibe; azért közöljük az eredeti terminusokat, hogy fordítással se nyissunk utat értelmezési vitáknak.

7 Student Göteborg Declaration. <http://www.esib.org/index.php/documents/statements/396-student-goeteborg-declaration>

A dublini szintleírások két évig tartó kialakításának felidejénél a JQI csoport elkezdte „disszeminálni” a kialakított elveket és az első eredményeket. A 2002 márciusában Amszterdamban a felsőoktatás minőségéről rendezett *bolognai szemináriumon* ismertették a tanulási eredmény alapú ciklusjellemzők első változatát. Ugyanezen év áprilisában Lisszabonban az elismerés kérdéseiről rendezett *bolognai szeminárium* eredményeit ismertető dokumentum<sup>8</sup> a felsőoktatás különböző szereplői számára tesz javaslatot a tanulási eredmények és a kompetenciák alkalmazására az elismerési folyamatok érdemivé, a tanulók tanulási eredményeire épülővé alakítása érdekében, és hívja fel őket keretrendszer kidolgozására: egy olyan eszköz megvalósíthatóságának vizsgálatára, amely alkalmas arra, hogy az állampolgárok összemérjék segítségével saját kompetenciáikat.

Az EUA 2002 októberében Zürichben rendezte emlékezetes ECTS-konferenciáját,<sup>9</sup> amely arról nevezetes, hogy ekkor és itt adoptálta a felsőoktatás az addig európai bizottsági projekt státusban lévő ECTS-et. A konferencia zárójánlászai között jelenik meg az ECTS azon jellemzőjére való figyelemfelhívás, miszerint a tanulóközpontú ECTS a program céljainak eléréséhez szükséges hallgatói munkán alapul, amely célokat tanulási eredmények specifikálnak. A kredit akkor szerezhető meg, ha az előírt munka teljesül és az elért tanulási eredmények megfelelő értékelése megtörtént.

Fél évvel később, 2003 márciusában Helsinkiben a mester fokozatokról szerveztek *bolognai szemináriumot*, amely zárószövegének<sup>10</sup> egy részében arra hívta fel a figyelmet, hogy a fokozathoz vezető programok profiljának és tartalmának diverzifikáltsága miatt az átláthatóság javítása és a nemzeti és nemzetközi hallgatói mobilitás ösztönzése egyaránt az európai felsőoktatási képesítések közös referenciakeretét igényli. A dokumentum jelzi, hogy számos olyan európai kezdeményezés zajlik (ezekről tetünk említést korábban), amely tanulási eredmények és készségek (*skills*) definiálását célozza mind a *bachelor*, mind a *master* szinten. Közös kritériumok szükségesek a fokozatokra, és a referenciakeretnek kellően rugalmasnak kell lennie, megengedve nemzeti és intézményi változatokat. Ugyanakkor kellően világosnak is kell lennie, hogy definiáló funkciót is betölthessen. Ezek után a dublini leíró jellemzők olyan aktualizált, továbbmódosított változatát közli a dokumentum, mint amely alkalmas a mester programok leírására.

Ugyancsak 2003 márciusában Koppenhága ad otthon egy újabb *bolognai szemináriumnak*,<sup>11</sup> amely már a szeptemberi berlini miniszteri értekezlet számára „üzen”, és ajánlászai között a felsőoktatási rendszerek számára nemzeti képesítési keretrendszerek létrehozását sürgeti, mégpedig úgy, hogy azok legyenek tekintettel az európai felsőoktatási térség számára kidolgozandó képesítési keretrendszerre – amelynek létrehozását célzó megbízás kiadása úgyszintén a miniszterek dolga lenne a berlini értekezleten. Az ajánlás ezt olyan strukturális keretrendszerként vizionálja, amely alkalmas arra, hogy a nemzeti keretrendszerek igazodjanak intézményi, történelmi és nemzeti kontextusukhoz. Ennek érdekében a keretrendszer minden egyes szinten a képesítések leírását kell célozza a munkamennyiség, szint, minőség, tanulási eredmények és profil definiálásával. Egy EFT számára létrehozandó keretrendszernek a képesítések leírását generikus kifejezésekkel kell leírnia (pl. első vagy második ciklus fokozatai), és nem valamely nemzeti rendszer sajátosságaihoz igazodó terminusokkal (pl. *bachelor*, *master*). Továbbá a felsőoktatás céljaira utalva kell ezt leírni, amelyek közül kiemelendő a munkaerő-piaci felkészítés, a demokratikus társadalomban aktív polgári létre történő felkészítés, a személyes fejlesztés valamint egy fejlett tudásbázis fejlesztése és fenntartása. Azaz az ajánlások szinte pontosan előrejelzik a minisztereknek, milyen fejlesztést is kell majd megrendelniük a következő évekre. Az ezt megelőző policy dokumentumokból egy leendő felsőoktatási keretrendszerrel ilyen részletezettséggel való gondolkodás nem

---

8 *From Lisboa to a European Higher Education Area: Recognition issues in the Bologna Process.*

9 *Credit Transfer and Accumulation – the Challenge for Institutions and Students.* [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Old/021011-12Zurich/021011-12ZurichRecomm.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/021011-12Zurich/021011-12ZurichRecomm.pdf)

10 [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Old/030314-15Helsinki\\_Results.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030314-15Helsinki_Results.pdf)

11 *Qualification Structures in Higher Education in Europe.* [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Old/030327-28Copenhagen/030327-28CPH\\_Recommandations.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030327-28Copenhagen/030327-28CPH_Recommandations.pdf)

volt kiolvasható. Így megkockáztatható a feltételezés, hogy a koppenhágai szeminárium szervezői egy, a háttérben politikailag egyeztetett „megrendelést” adtak.

Az integrált programokról szóló, egy hónappal későbbi Mantovában szervezett *bolognai szeminárium*<sup>12</sup> zárójelentése nem is reflektál a keretrendszerre, és kapcsolódó javaslatai között mindössze annyi áll, hogy a közös vagy integrált programok lényegi elemeként kell tekinteni a tanulási eredményekre és kompetenciákra csakúgy, mint az ECTS kreditben kifejezett hallgatói munkamennyiségre.

A 2003 júniusában Prágában a kreditrendszer és az elismerés az egész életen át tartó tanulásban témájában megrendezett *bolognai szeminárium*<sup>13</sup> ajánlása között azt találjuk, hogy a felsőoktatási intézményeknek és másoknak az összes képesítést explicit referencia pontokban: képesítést leíró jellemzők, szintleíró jellemzők, tanulási eredmények, szakterülethez kapcsolódó és generikus kompetenciák segítségével kell kifejezniük. A felsőoktatásért felelős közhivataloknak olyan új stílusú képesítési keretrendszert kell fejleszteniük, amely integrálja az egész életen át tartó tanulás formáit mint a felsőoktatási képesítésekhez vezető lehetséges utakat, valamint a képesítésekhez való hozzáférést. A nemzetközi intézményeknek és szervezeteknek pedig össze kell gyűjteniük a létező tapasztalatokat a nemzeti képesítési keretrendszerekről azzal a céllal, hogy ösztönözzék az EFT számára további képesítési keretrendszerek fejlesztését, amelyek átfogják az egész életen át tartó tanulás útjait. A bolognai folyamat berlini értekezletén majd hamarosan részt vevő minisztereket pedig arra hívja az ajánlás, hogy indítsák el az összes megfelelő érintett szereplő bevonásával a munkát egy olyan képesítési keretrendszer kialakítására az EFT számára, amely széleskörűen átfogja az egész életen át tartó tanulás útjait, lehetőségeit és technikáit, továbbá lehetővé teszi az ECTS-kreditek megfelelő használatát.

Az EUA 2003 júliusában született *grazi nyilatkozata* (EUA 2003) azt tartalmazza, hogy a háromszintű (a doktori képzés a harmadik szint) rendszer megvalósítása további változásokat igényel a felsőoktatástól. Az egyetemek prioritásnak tekintik az ECTS-nek mint a tantervek átalakítását és fejlesztését elősegítő eszköznek a konszolidálását abból a célból, hogy tanuló-központú és rugalmas tanulási útvonalak jöjjenek létre, beleértve az egész életen át tartó tanulást is; prioritás továbbá a közös képesítési keretrendszerek és tanulási eredmények európai szinten történő definiálásának megvitatása és kialakítása, a sokszínűség és a tantervekkel kapcsolatos intézményi autonómia megvédésével.

A 2003 szeptemberében megtartott berlini miniszteri értekezletet – amely a koppenhágai és prágai szemináriumok ajánlásainak megfelelő szövegezésű nyilatkozatot fogadott el – követő hónapokban megrendezett *bolognai szemináriumok* ajánlása, zárónyilatkozatai további rész-szemponthoz „tápláltak be” a keretrendszer fejlesztéséhez.

Az európai hallgatói szervezet, az ESIB/ESU 2004 áprilisában Banja Lukában közleményt adott ki,<sup>14</sup> amelyben üdvözik a bolognai folyamatban a nemzeti és az európai képesítési keretrendszerek kialakításának ideáját, amelynek legnagyobb előnyét a tanulási eredményekre alapuló rendszer elterjedésében és a tanulóorientált képzési paradigmára való átállásban látják. Azt is jelzik, hogy ennek az átállásnak nem a keretrendszerek jelentik egyetlen lehetséges eszközét, ugyanakkor a keretrendszerek fejlesztésének *conditio sine qua non*-ja a tanulási eredmények alkalmazása. Azt is lényegesnek tekintik, hogy a tanulási eredmények úgy legyenek megfogalmazva, hogy azok a képzés összes céljára reflektáljanak. Az ESU úgy tekint az átfogó európai szintű képesítési keretrendszerre, mint amely a nemzeti keretrendszerek tapasztalataira épít és az összehasonlíthatóságot szolgálja az egységesítés helyett. Ezért a keretrendszer nem lehet túl merev, és hogy legyen értelme, nem lehet túl szűkre szabott sem. Leírónak, nem pedig előírónak kell lennie. Az európai keretrendszert egy európai egyeztetési és alapos megfon-

---

12 *Integrated curricula – Implications and Prospects*. [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Old/030411-12Mantova\\_Results.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030411-12Mantova_Results.pdf)

13 *Bologna Seminar on Recognition and Credit Systems in the Context of Lifelong Learning*. [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Old/030605-07Prague/030605-07Recommendations.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030605-07Prague/030605-07Recommendations.pdf)

14 *ESIB Statement on Qualifications Frameworks*. <http://www.esib.org/index.php/documents/statements/357-esib-statement-on-qualifications-frameworks>

tolási folyamat eredményeként kell létrehozni, amely magában foglalja az egyes országokat és az összes érintettet egyaránt.

A 2004. júliusi edinburgh-i *bolognai szeminárium* a tanulási eredmények alkalmazásának fontosságát hangsúlyozza a keretrendszerben. A 2004. októberi bledi (Szlovénia) szeminárium az *employability* (alkalmazhatóság) koncepcióját hangsúlyozza. A 2004. decemberei rigai szeminárium az elismerési rendszerek kapcsán az új stílusú átfogó képesítési keretrendszerek előnyeit és a tanulási eredmények szerepét hangsúlyozza a nemzetközi elismerés, mobilitás és átláthatóság javításában. A szemináriumok továbbá rendre utalásokat tesznek a nemzeti keretrendszerekre is. 2005 januárjában Koppenhágában pedig bemutatják a felsőoktatás képesítési keretrendszerének tervezetét, és bevezetési, megféleltetési szabályokat javasolnak a bergeni miniszteri találkozó számára, amely – mint tudjuk – elfogadja azokat.

A miniszteri találkozó előtt, még áprilisban az EUA glasgow-i nyilatkozatában (EUA 2005) az egyetemek küldetése és a képzési programok reformja tekintetében világosan meghatározza saját álláspontját, amely szerint az innovatív tanítási módszerek melletti elkötelezettség, a tantervek munkaadókkal dialógusban történő átalakítása, az ECTS megvalósítása mellett egyaránt fontos a tanulásközpontú szemlélet támogatása, a tanulási eredmények bevezetése a kurrikulumok tervezésébe és fejlesztésébe, valamint a modularizáció rugalmas adaptálása. Továbbá jelzi, hogy a kormányzatoknak be kell vonniuk az egyetemeket a nemzeti és európai képesítési keretrendszerek kialakításának folyamatos erőfeszítésébe, amelynek kellően széles körűnek és átláthatónak kell lenniük, hogy támogassák az intézményi innovációt, és időt kell hagyniuk az adekvát fejlesztésre és a közös terminológiában való egyetértés kialakítására.

Ebből az áttekintésből is kitűnik, hogy 2001–2002 körül a keretrendszer (*framework*) kifejezést még meglehetősen nagy szemléletbeli eltérésekkel használták az egyes szereplők, sokan csak a felsőoktatási fokozatok (akkor még új) kétciklusú rendszerét értették alatta, vagy éppen egy közös akkreditációs kritériumrendszert. Jelentős a keveredés a ciklus, illetve a szint kifejezés alkalmazásában is, sokszor egymás szinonimájaként jelentkeznek. Majd 2003-ban viszonylag hirtelen elválik a részt vevők gondolkodása, a koppenhágai és a prágai szemináriumok részt vevői részletes javaslatot fogalmaznak meg egy képesítési keretrendszer létrehozására. Olyan részletekkel, amelyek a többi szereplő (pl. más *bolognai szemináriumok* részt vevői, EUA) gondolkodásában nem voltak jelen abban az időben. Ezt jól mutatja, hogy még a 2003-as berlini miniszteri találkozót követő időszakban sem tudnak e szemináriumok érdemi hozzájárulást nyújtani a keretrendszer fejlesztéséhez. Ebben üdítő kivétel az ESU Banja Luka-i közleménye. Az EUA még 2005-ben is a korábbi, kissé kontextuson kívül lévőnek tűnő álláspontját ismételteti. 2005-re tehát – bár jelentősebb tartalmi előmunkálatok, különösen a JQI és a Tuning eredményei megalapozták a fejlesztést – tulajdonképpen valódi szakmapolitikai előzmények nélkül készült el az EFT képesítési keretrendszeréről szóló részletes javaslat egy szűkebb fejlesztői csoport részéről, akik – az eseménytörténetből ismerhetően az Oktatási Tanács (*Council*) felsőoktatási irodájának és szakembereinek segítségével – kellő befolyást tudtak gyakorolni a politikai döntéshozókra, mindenekelőtt a Bologna Follow-up Groupra és az oktatási miniszterekre, akik 2005-ben Bergenben jóváhagyták a javaslatot. Ami a keretrendszer kialakításához szükséges egyeztetésekre és közös álláspontok kialakítására fordítandó kellő időt illeti, úgy tűnik, sem a Bologna Follow-up Group által felkért munkacsoport, sem a miniszterek nem osztották a hallgatók Banja Lukai, illetve az EUA glasgow-i nézeteit, az egyeztetéseknél fontosabbnak tartották annak mielőbbi elfogadását.

### 3. Az EFT-KKR és az LLL-EKKR egymáshoz való viszonyával kapcsolatos tapasztalatok, nehézségek

Nehéz szabadulni attól a vélelemtől, hogy az EFT képesítési keretrendszerének elfogadását az EKKR készülődő munkálatai tették sürgetővé; ezáltal egyrészt szakmai presztízsgyőzelmet aratva a bonyolultabb egyeztetési folyamatok miatt ténylegesen csak 2008 nyarán, az Európai Parlament és a Tanács közös ajánlásának kiadásával véglegesülő EKKR felett (amely vélelmet erősít, hogy egyes, az EFT-KKR környékén feltűnő szakértők azóta sem győznek utalgatni az elsőbbség tényére); másrészt megelőzendő, hogy az egész életen át tartó tanulásra és ennek következtében az oktatási szektoron kívül kiadott képesítésekre is nyitott keretrendszer a felsőoktatás számára is az egyetlen követendő keretrendszer legyen. Ez utóbbi szempont a későbbi fejlemények tükrében relevánsnak tűnik.

Az EKKR szintleíró jellemzői kidolgozásának második munkaszakaszában (a 2006 februári budapesti konferencia után) a leghevesebb viták elsősorban az EKKR 6., 7. és 8. szintjeit jellemző leírások egyeztetése során zajlottak, amelyek azt célozták, hogy e felső szintek leírása olyan jellegű legyen, hogy abban a felsőoktatáson kívül kiadott képesítések is megfeleltethetők legyenek. Azaz a munkaerő-piaci szempontok erőteljesebb érvényesítésére került sor a még mindig túlzottan „akadémikus” nézőponttal szemben. Mind a szakképzés, felnőttképzés, mind pedig a szociális partnerek képviselői ugyanis határozottan azt igényelték, hogy úgy is legyen mód 6., 7. sőt, 8. szintre sorolt képesítések megszerzésére, hogy ahhoz ne kelljen felsőoktatási intézménybe járni. A szintleíró jellemzőket megalkotó munkacsoport akceptálta ezeket a szempontokat (vö. Derényi 2006). Így a végül életbe lépő EKKR számos szempontból eltér az EFT-KKR-től.

Mielőtt azonban az eltéréseket vennénk számba, nézzük meg a hasonlóságokat és átfedéseket. Fontos ugyanis észrevenni, hogy sok minden összeköti a két keretrendszert. Mindenekelőtt az, hogy mindkettő átfogó, vagy metakeretrendszer: nem egy-egy konkrét kontextusra vonatkoznak, hanem generalizált módon igyekeznek sok nemzeti szintű specifikus keretrendszer számára érvényes leírásokat adni. Ezért mindkettőhöz olyan eljárások tartoznak, amelyek egyfelől segítik besorolni a nemzeti sajátosságok miatt eltérő keretrendszereket, másrészt minőségbiztosítási elveket rögzítenek ehhez, harmadrészt a 'best fit' elvet használják a képesítések illesztésére. Mindkettő a tanulás széles körét fedi le kompetenciákban megfogalmazott tanulási eredmények segítségével. Mindkettő tehát kimenet orientált és eredmény szemléletű. Továbbá mindkettőnek ugyanaz az általános célja: a képesítések összehasonlíthatóságával növelni a képesítések rendszerének átláthatóságát, érthetőségét, s ezáltal elősegíteni, hogy a tanulók, a képző intézmények, a munkaadók és a többi érintett jobban informált legyen a képzésekkel kapcsolatban. Ez a jobban informált helyzet minden itt felsorolt érintett számára másfajta előnyöket hordoz. De összességben az oktatás és képzés világa valamint a munka világa közötti jobb illeszkedést, a párbeszéd előmozdítását célozza. A minőségbiztosítási elemek pedig a különböző képesítési rendszerek és képesítéseik iránti kölcsönös bizalom növelését hivatottak szolgálni. A képesítések jobb érthetősége és az irántuk meglévő kölcsönös bizalom végső soron a tanulói és munkavállalói mobilitást szolgálja. Ezen a ponton támogatják ezek az eszközök – a maguk módján – az unió lisszaboni célkitűzéseit.

A hasonlóságok ellenére azonban számos ponton különbözik is a két keretrendszer, és az eltérések nem lényegtelenek. A két keretrendszer jelentősen különbözik hangsúlyaiban: az egyik elsősorban a felsőoktatásé, a másik az egész életen át tartó tanulásé. Ez nemcsak terjedelembeli különbség, hanem szemléletbeli is: inkább kifejezi a tanuló egyén szempontját, mint a másik. Az EKKR szintleíró jellemzői nem a dublini leíró jellemzőket használja, hanem más előzményekre épít. Ez nemcsak megjelenésbeli különbség a két átfogó keretrendszer között: a dublini leírások alapvetően befejezett ciklusokra irányulnak, azaz az abban foglalt képesítésekre (hazai terminológiában: bachelor, master és doktori

fokozatokra) irányulnak. Ez azért is van így, mert célja az EFT képzési szerkezetének harmonizálása a fokozatok közös struktúrájának (három ciklus) kialakításával. Az EKKR deskriptorai ezzel szemben szinteket rögzítenek átfogó jelleggel, ugyanis az EKKR célja nem képesítések harmonizálása, hanem nemzeti rendszerek egymáshoz viszonyításának elősegítése, és ehhez az EKKR egy fordító eszközként működik. Ennek a nem lényegtelen különbségnek a következménye, hogy az EFT-KKR-nek való megfeleltetési eljárás során a nemzeti felsőoktatási képesítéseket kell összevetni a keretrendszerben leírt ciklusokkal, míg az EKKR szintjeihez nem képesítéseket, hanem a nemzeti képesítési keretrendszerek szintjeit kell megfeleltetni. Így az EKKR megfeleltetési folyamat független a nemzeti keretrendszer egyes szintjeihez besorolt konkrét képesítésektől, az EFT-KKR megfeleltetés során azonban konkrét képesítéseket kell a keretrendszerben meghatározott ciklusokhoz besorolni. E két eltérő jellegű eljárást a két keretrendszer eltérő kifejezéssel is jelzi: az EFT-KKR esetében a nemzeti felsőoktatási képesítéseket *self-certification* keretében vetik össze, az EKKR esetében a nemzeti képesítés keretrendszer szintjei *referencing* során feleltetik meg. Ez a különbség elvileg a két keretrendszer hatásmechanizmusában is eltéréseket okoz: az EFT-KKR hat a nemzeti képesítésekre, hiszen azoknak megfeleltethetőeknek kell lenniük a keretrendszerben meghatározott ciklusoknak (amely nemcsak a ciklus végére elérendő tanulási eredményeket, de a ciklus kredittartományát és profilját is meghatározza). Az EKKR esetében ez a hatás nem áll fenn, hiszen a nemzeti képesítési kereteknek nem kell igazodniuk az EKKR-hez, csupán a jó összevethetőség érdekében egy megfeleltetést kell létrehozni a nemzeti szintek és az EKKR szintek között. (A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az EKKR is hat a nemzeti keretrendszerekre, különösen azokban az országokban, ahol az EKKR elindulása után láttak neki saját nemzeti keretrendszer kialakításának; ezeknek az országoknak a többségében a helyi keretrendszer ugyanúgy nyolcszintű, mint az EKKR. Sőt a legrégebb részletes és szintezett képesítési rendszerrel rendelkező Franciaországban is elindult egy revíziós folyamat az ötszintű rendszer nyolcszintűvé alakítására. Ugyanakkor a szintleíró jellemzők meghatározásában, kategorizálásában azonban hasonló hatás már nem figyelhető meg.)

Mindezek a különbségek azt eredményezték, hogy nem lehetett kölcsönös megfeleltetést létrehozni a két európai keretrendszer között, és fennáll a veszélye annak, hogy ez több zavart okoz az alkalmazás során, mint amennyi előnnyel jár. A zavar elkerülésére figyelmeztet az EUA 2007. áprilisi liszaboni nyilatkozata (EUA 2007): egyrészt jelzi, hogy az EFT-KKR (a többi bolognai eszközzel együtt) lehetőséget kínál még sokszínűbb programok kínálatára, ugyanakkor sürgeti az Európai Bizottságot, hogy az EKKR-ről szóló előterjesztésében igyekezzen elkerülni két párhuzamos, a felsőoktatással kapcsolatos keretrendszer létrehozását, mert az problémákat okozhat a nemzeti szintű megvalósításban és zavart a szereplőkben. Hogy a párhuzamos létezésből és a különbségekből eredő zavarokat csökkentésük, a keretrendszerek képviselői azt a technikát alakították ki, hogy az EKKR az EFT-KKR-t befogadta: lábjegyzetben deklarálta, hogy 5., 6., 7. és 8. szintjének megfelel az EFT-KKR 1. rövid, 1. teljes, 2. és 3. ciklusa. Az EFT-KKR ugyanakkor felhívja a hatóköre alá tartozó közösségi tagállamok figyelmét arra, hogy feleljenek meg az EKKR-nek is.

Az oktatási miniszterek londoni nyilatkozata jelzi, hogy a miniszterek, illetve a mögöttük álló szakértői csoport tagjai elégedettek azzal, hogy az EFT-KKR-rel kompatibilis nemzeti felsőoktatási képesítési keretrendszerek egyben az EKKR-rel is kompatibilisek lesznek. Ugyanakkor fennáll az a kényelmetlenség, hogy a két keretrendszer eltérhet egymástól abban, ahogy felfogjuk őket, ahogy a krediteket használják, vagy ahogy az egyes országok saját nemzeti keretrendszerüket összekötik velük (Adam 2007). Azaz az európai szinten kialakított kettősség nemzeti szintre való exportálásának veszélye valós. Hogy az EKKR akkor már érzékelhető befolyását csökkentsék, az oktatási miniszterek a londoni nyilatkozatban világosan jelezték, hogy az EFT-KKR az, amellyel a teljes nemzeti felsőoktatást a bolognai országokban össze kell kötni. Ennek ellenére számos ország jelzi azt előzetesen, hogy képesítéseit összeköti majd az EKKR-rel, ám nem említi az EFT-KKR-t. (Magyarországon is mintha megfeleltetett volna a felsőoktatás-irányítás e feladatáról.)



## 4. A nemzeti keretrendszerek megvalósítása és az EFT-KKR-hez, illetve az EKKR-hez való kapcsolódása

Az EKKR megfeleltetési szabályai nem részletezik a mechanizmust, arra az EKKR tanácsadó testülete (Advisory Board) adott ki ajánlást, illetve az első megfeleltetések tapasztalatai látszanak hatást gyakorolni a többi ország megfeleltetési gyakorlatára. Bármennyire is hangsúlyozzák azonban szakértők a két keretrendszer eltérő jellegét és az ezekből fakadó különbségeket, továbbá azt, hogy valamelyik európai keretrendszerhez való megfeleltetés nem jelenti automatikusan a másikkal való megfelelést is, a gyakorlatban ez nem látszik érvényesülni. Egyfelől – bár az EFT-KKR hangsúlyozza, hogy a ciklusok nem szintek, s talán nincs is olyan ország, amelynek nemzeti felsőoktatási rendszerében a ciklusok vége nem esik egybe ténylegesen valamelyik szinttel – számos olyan nemzeti rendszer (és ezt leképező keretrendszer) van, különösen az angolszász országokban, ahol a felsőoktatásra több szintet is megkülönböztetnek és leírnak, és a szintek egy része nem esik egybe a három nagy ciklussal. Emiatt ezekben az országokban a ciklusleírások nem hatnak majd olyan érdemi módon, mint a nemzeti szintjellemzők. Másfelől az EFT-KKR-ben rögzített dublini leírásokat a legtöbben – még azok is (Markowitsch et al. 2007), akik egyébként az EKKR bemutatása során világosan leírják a két keretrendszer közti különbségeket – ugyanúgy szintleírásként értelmezik, mint az EKKR szintleírásait. És ennek megfelelően például a megfeleltetési folyamat során – ahogy ez az eddig megismerhető jelentésekből világosan látszik – sem tesznek különbséget a két eljárás között. Ennek az lehet az egyik következménye, hogy az EFT-KKR fentebb ismertetett hatása nem érvényesül, azaz nem rendezi össze a felsőoktatási ciklusokat, mivel vele szemben is a nemzeti szintek „referencing” eljárását végzik el az egyes országok a „self-certification” helyett. (Jó példa erre a skót vagy a máltai megfeleltetés lebonyolítása, lásd [SCQF Partnership 2009; és MQC 2009].)

A megfeleltetéseket azonban megelőzi a helyi szintű fejlesztés, amelyeknek ugyancsak sokféle problémával kel megbirkóznuk. Ezek közül – a teljesség igénye nélkül – emelünk ki néhányat, amelyek a tapasztalatok alapján a legkomolyabb problémát okozták a fejlesztőknek az egyes országokban.

Valós veszély, hogy egyes országok az EFT-KKR-ciklusjellemzőt vagy az EKKR szintleírásait úgy tekintik, mint amelyek alkalmasak nemzeti leírásként való adoptálásra, és ez alapján a programfejlesztés és minőségfejlesztés céljának megfelelnek. Ezek a ciklusjellemzők azonban nagyon általános természetűek, és egyik fő funkciójuk éppen az, hogy segítsenek jóval részletesebb és kontextusérzékeny nemzeti keretrendszerbeli leírásokat kidolgozni.

Tapasztalható a veszélye annak is, hogy sokan összekeverik az európai keretrendszer és a nemzeti keretrendszer funkcióját. Az európai keretrendszer egy fordító eszköz az egyes országok képesítési keretrendszerei között. Az összevetést segítik, ezzel támogatva a képesítések összehasonlítását. De nem írnak le egyetlen létező képesítést sem. A nemzeti kontextusok figyelembevétele, esetleg reform célok vagy a képesítési rendszerrel összefüggő víziók mentén a nemzeti képesítési keretrendszerek szintleíró jellemzői jóval összetettebb, strukturáltabb és konkrétabb formát öltenek. Azaz az európai keretrendszerekkel nem helyettesíthetők a nemzeti keretrendszerek.

Ezeket a veszélyeket jól mutatják olyan konkrét, technikai jelmezen megjelenő jelenségek, mint például a keretrendszer szintjeinek számáról való döntés. Ez a kérdés máshogy merül fel a felsőoktatási, mint a nemzeti keretrendszerek esetében: a felsőoktatás ciklusokra kell megalkossa keretrendszerét, és sok országban a három ciklus egybeesik a nemzeti keretrendszer legfelső három szintjével. Ugyanakkor van néhány ország, ahol ez nincs így, pl. az angolszász világban számos köztes, finoman hangolt szint létezik a ciklusokon belül, Lengyelországban a közoktatás és a felsőoktatás közti átmeneti szint hiányzik (ez lenne az első ciklusba tartozó rövidebb képzések esete), Horvátországban a második és harmadik ciklus között van még egy ciklus (egyfajta kutató *master*) stb. Az országok többsége azonban – saját

nemzeti keretrendszerére is tekintettel –, nem hoz létre külön szinteket, hanem megelégszik az EFT-KKR-ben meghatározott három kimenettel. (A kivételek azok az országok, ahol a nemzeti keretrendszer korábban kiépült, mint az EFT-KKR).

A nemzeti képesítési keretrendszerek esetében komolyabb problémának látszik a szintezés. Sok ország, ahol az EKKR megjelenése előtt kezdtek neki a nemzeti keretrendszer fejlesztésének (az angol-szász országok), nyolcnál általában több szintet hoztak létre. Azok az országok, amelyek az EKKR hatására fogtak bele nemzeti keretrendszer kialakításába, általában 8 szintet határoznak meg. Kivétel ez alól pl. Lengyelország, ahol várhatóan hét szint lesz a fentebb említett átmeneti szint hiánya miatt (bár még nem zárult le a vita erről), vagy Horvátország, ahol a nyolc fő szint mellett négy köztes szintet is kialakítanak). Jól látszik tehát, hogy – bár a szakemberek óva intenek attól, hogy az EKKR-re tekintettel, ne pedig a helyi, nemzeti viszonyok alapján alakítsák ki az országok a szinteket – az EKKR erős befolyást gyakorol: a későbbi megfeleltetés szempontja felülírja a helyi jellegzetességek figyelembevételének szempontját. Az azonban feltehető, hogy ezekben az esetekben a nemzeti képesítések nemzeti keretrendszerbe sorolása okoz majd komolyabb problémákat. Ezt a kimondatlan, feldolgozatlan, feloldatlan érdekkonfliktust jól jelzi egyes elképzelésekben a köztes szintek kialakítására tett javaslat. Ezekben az esetekben a fejlesztők jól érzékelik a nemzeti képesítési rendszer sajátosságait, amelyek nyomán nyolcnál több szint létrehozása lenne reális, de nem tudnak elszakadni az EKKR-hez való igazodás kényszerétől. A konfliktust öszvérmegoldás hozza, a nyolc szinten belül köztes szinteket hoznak létre. Ezek a köztes szintek később a képesítési rendszer nyomására vagy eltűnnek vagy valódi szintekké válnak, így a pillanatnyi technikai eljárás csak ideig óráig oldja meg, fedi el a problémát.

Miközben sok nemzetközi program irányul különböző szintű és mélységű tapasztalatcserére, az egyes nemzeti megoldások egymásra hatása során is megfigyelhetők félreértések. Az egyes országok álláspontja is változhat a fejlesztés vagy a megfeleltetés során, amire jó példa akár Finnország vagy Franciaország esete, amelyek két éve még nem tartották fontosnak képesítési keretrendszer kialakítását, most pedig már dolgoznak rajta; vagy Skócia esete, amely 4-5 éve még erőteljesen képviselte azt az álláspontot – és nagy hatása volt arra, hogy végül is az EKKR-ajánlás ezt tartalmazza is –, hogy az EKKR első szintje az első közoktatási kimenet legyen. A skóciai keretrendszer (SCQF) EKKR-nek történő megfeleltetési eljárásának végeredménye (SCQF Partnership 2009) ugyanakkor az lett, hogy az EKKR 1. szintjének az SCQF 3. szintjét feleltették meg, az 1. és 2. szint EKKR alatti besorolást kapott. Ez ugyanakkor érthető az SCQF 1. és 2. szintbe sorolt képesítések mélyebb ismeretében.

A SCQF-ben ezeket *Entry level* névvel is illetik,<sup>15</sup> bár a tényleges közoktatási belépéshez nincs sok közük. Valójában olyan veleszületett vagy szerzett sérüléssel rendelkezők számára alakították ki, akiknek sérülésük miatt nincs esélyük a közoktatás első kimeneti szintjén kiadott képesítés megszerzésére, ugyanakkor bizonyos fejlődést, eredményt elérnek tanulással. Az erőteljes személyközpontú szemlélet nyomán ezt kívánják elismerni a két szint létrehozásával és azokon képesítések kialakításával. A skót rendszert példaként tekintők közül sokakat megtevesztett az *Entry* elnevezés használata ezekre a szintekre (amúgy az új angol keretrendszer is alkalmazza ezt), és valódi bemeneti szint kialakítását sürgetik saját nemzeti keretrendszerükben. Ez a példa arra is rámutat, hogy bizonyos óvatossággal érdemes kezelni más országok megoldásainak átvételét.

Komoly kérdéseket és dilemmákat vet fel a 'best fit' elv gyakorlatban történő alkalmazása mind az egyes képesítések keretrendszerbe sorolása, mind a keretrendszer EKKR-hez, vagy az egyes felsőoktatási képesítések EFT-KKR-nek történő megfeleltetése során. Ugyanis ennek az elvnek egyelőre nincsenek kidolgozott alkalmazási szabályai, sem mintái, miközben a nemzeti gyakorlatok máris több kérdést vetnek fel. Az elv alkalmazásának ideáját azoknak az illeszkedési pontatlanságoknak az áthidalására alakították ki, amelyek vagy szintezési, vagy koherencia jellegűek: az adott képesítés keretrendszerbe sorolása során általában nem pontosan felel meg a képesítés a keretrendszer szintjének, illetve a szint-

---

15 Az angol, wales-i és észak-írországi *Qualification and Credit Framework* (QCF) is tartalmaz egy hasonló funkciójú *entry level*-t.

leíró kategóriákban szereplő jellemzők a keretrendszer eltérő szintjeihez lennének besorolhatók. Ilyen esetekben – tehát amikor nem lehet szakmai elemzés nyomán megalapozott besorolási döntést hozni – alkalmazandó a 'best fit' elv: arra a szintre kell besorolni a képzést, ahová az a legjobban illik.

A 'best fit' elv alkalmazására eltérő lehetőségek nyílnak, attól függően, hogy az adott ország képzési keretrendszere hogyan alkalmazza a különböző szintleíró kategóriákat. Általában a regulatív és/vagy részletesebb kategóriásort alkalmazó keretrendszerek nem követelik meg az összes kialakított kategória alkalmazását a képzések leírásában (mint pl. az angol vagy az ír keretrendszer), míg a kevesebb kategóriával dolgozó keretrendszerek ezt el szokták várni. (A skót keretrendszer érdekes ellenpélda, mert bár magát informáló, kommunikációs keretrendszernek tekinti, használata és a kategóriák alkalmazása kötelező minden képzést fejlesztő szervezet számára.) Nyilvánvaló, hogy azokban az esetekben, amikor nem szükséges a képzés leírásához minden szintleíró kategóriát felhasználni, a 'best fit' elv alkalmazásának szélesebb lehetősége nyílik meg. Ugyanez a helyzet akkor is, amikor a nemzeti keretrendszer kevesebb, több és/vagy más kategóriákat használ, mint az EKRR.

Felmerült, hogy a döntéshez a képzés szakmai elemzésén túl empirikus kutatással is lehet a döntést segítő adatokat feltárni. Ez azért lehet fontos, hogy ne uralja el a besorolást a vitatott esetekben a politikai jellegű döntés, azaz amikor a szociális partnerek szempontjai kerülnek előtérbe, vagy épp a besorolásról szóló viták válnak nemkívánatossá. Ezek a gyakorlatok ugyanis rongálják a képzések átláthatóságát, végső soron épp azt téve tönkre, amire a keretrendszer létrejött: a rendszer jobb megértését és a képzések iránti kölcsönös bizalom megeremtését. A 'best fit' elv alkalmazása során ezért az tűnik megfelelőnek, ha azokat a körülményeket, kétségeket, ami miatt az elvet alkalmazni kell, és a döntést megalapozó érveket egyaránt nyilvánossá teszik a besorolást/megfeleltetést végzők a folyamatot bemutató zárójelentésben. Ez a megoldás segíthet annak a dilemmának a kezelésében is, amely a kétféle keretrendszer létevel és a hozzájuk történő megfeleltetések eltérő jellegéből adódik.

Az Európai Bizottság számos olyan pályázati alapú támogató programot indított, amelyek egy-egy szektor vagy alszektor regionális (európai) képzési keretrendszerének kialakítását célozza. Nehézséget okozhat ezekben a nemzetközi együttműködésben kialakított keretrendszerekbe tartozó képzéseknek az egyes nemzeti képzési keretrendszerekbe való koherens illesztése; ad absurdum előfordulhat, hogy egy szektoron belül részletesen egyeztetett képzés a különböző országok képzési keretrendszerében végül eltérő szintre kerül, vagy majd ezt mutatja meg ezeknek a nemzeti képzési keretrendszereknek az EKRR-rel való megfeleltetése. Ugyanez a probléma merülhet fel a nagyobb ipari, kereskedelmi szektorok által kiadott képzések vonatkozásában, amelyeket akár globális méretű keretrendszerek színeznék. Ezekre a kérdésekre, az általa előrejelzett ellentmondás feloldására jelenleg még nincsenek válaszok, kitapasztalt jó megoldások. Ugyanakkor a fő problémát egyelőre ebben az esetben amúgy is az jelenti, hogy hogyan lehet elérni e képzési rendszerek, illetve tulajdonosaik csatlakozását a nemzeti, illetve európai képzési keretrendszerekhez.

A keretrendszerek egyik kulcseleme – ahogy erre az előző fejezetben hivatkozott hallgatói közlemény is rámutatott – a tanulási eredmények alkalmazása. A kiterjedt államközi és nemzetközi együttműködések egyik következménye, hogy stratégiai dokumentumokban, elemzésekben, szándéknyilatkozatokban, illetve az egyes országok és a közösség dokumentumaiban jóval intenzívebben diszkutálják a tanulási eredmények megjelenésének jelentőségét, használatának várható kedvező következményeit, mint az intézményi szintű dokumentumokban: az EUA bolognai folyamattal kapcsolatos hivatalos hozzászólásaiban, vagy a hallgatók BwSE kiadványában<sup>16</sup> alig találkozunk a terminussal. Ez jól jelzi a koncepció – valószínűleg nem egyedülálló – „kétébességes” természetét: az intézményi szintű használat jóval lassabban és később követi a nemzetközi szintű policy-diskurzusban megjelenő és általános érvényűvé váló célokat.

---

16 BwSE – *Bologna with Student Eyes*. Az ESIB/ESU saját álláspontját, kutatási eredményeit kifejtő, a miniszteri találkozók elé időzített dokumentumok címe.

Fenti okok miatt sok esetben nem a kormányzati vagy közösségi dokumentumokban sorakoztatott nézeteket és leírásokat érdemes összegyűjteni (ezeket valószínűleg sokan jól ismerik már), hanem inkább azokat, amelyeket a „terepen” a használatba vételre ösztönzött akadémiai, intézményi képviselők hangoztatnak különböző konferenciákon, szemináriumokon (Ewell 2007). A tanulási eredmények alkalmazásának előnyei között ők is elismerik, hogy világos célokat és feladatokat jelent, bár éppen a feladatokba nem szívesen vágnak bele nehézségeit érzelve. Azt is látják, hogy az új megközelítés rugalmasságot hozhat a képzési szolgáltatások különböző módozataiban. A tanulási eredmények alkalmazása lehetővé teszi az eredmények összehasonlítását különböző intézménytípusok, népességcsoportok, eljárások és környezetek szerint (és így például megalapozottabb rangsorok összeállításához vezethet; vö.: OECD – AHELO; bolognai folyamat ranking kezdeményezése). Nem utolsó sorban a tanulási eredményekkel való operálás az eddigieknél sikeresebben támogathatja a hordozható kreditek létrejöttét intézmények és szabályozási rendszerek között.

A koncepció fő kritikája és hátrányára írják, hogy a tanulási eredmények definiálása (mind konceptuálisan, mind operacionálisan) nagyon nehéz, az eddigi kísérletek vitathatók. Többek között ebből is eredően a koncepciónak a hagyományos akadémiai közegben nincs legitimációja, amely az alkalmazásba vétel egyik legkomolyabb akadályát jelentheti. Sokan félnek attól, hogy a tantervek, modulok, kurzusok tanulási eredmények terminusaiban meghatározott, leírt kimenetei – azáltal, hogy ilyen egységekben jól definiált tudás- és képességeredményeket határoznak meg – szétzúzóvá teszik a felsőoktatási tanulási-kutatási folyamat révén megragadni kívánt „Egész”-et, és ezáltal nemcsak az Egész érteke vesz el, hanem a komplex képességek tiszteletének hiánya. Ezzel együtt sokan félnek attól is, hogy elvesz a felsőoktatásból a rejtett értékekre való nyitottság is, amely az előre nem specifikálható fontos tanulási eredmények felismerésére és fejlesztésére való készséget jelenti az egyetemi hagyományban.

Ezek a kritikák, a kétsebességes természet meg is határozza a főbb vitapontokat, amelyekkel a felsőoktatás világában találkozni lehet. Gyakran felmerül, hogy a tanulási eredmények koncepciója – több más hasonló elődjéhez hasonlóan – vajon csak policy-fejlesztők retorikája, vagy figyelembe veendő realitás? Mennyiben mesterséges konstrukció, egyáltalán megvalósítható-e? Ezekkel a felvetésekkel kapcsolatban azonban meg kell állapítanunk, hogy azok nélkülöznek vagy figyelmen kívül hagyják a már megvalósult helyzetek tapasztalatait. Az azonban valódi vitapont, hogy mennyiben érdemi megfontolások és mennyiben regulációs szándékok tolják előtérbe a tanulási eredmények alkalmazására való ösztönzést. Meg kell engednünk, hogy mindkét szándék valószínűleg jelen van, ám országunként, sőt intézményenként is eltérő lehet ezek aránya, súlya a programfejlesztők gondolkodásában.

Mindenesetre fontos látni, hogy a tanulási eredmények alkalmazásának elterjedése kulcskérdés a képesítési keretrendszerek megvalósítása szempontjából, azok ugyanis a tanulási eredményekre építenek. A bolognai ciklusos képzési szerkezetre történő áttérés során a magyar felsőoktatásban bevezetett, tanulási eredményeket használó magyar felsőoktatási keretrendszer megvalósulásáról szóló elemzések (vö.: TÁMOP 4.1.3 OKKR 2. elemi projekt) végkicsengése jól jelzi, hogy a keretrendszerek használatba vétele, hatása meghiúsul, ha a tanulási eredmények nem töltik be legalább alapszinten a szerepüket.

Felmerül, hogy a JQI és a Tuning sikere vagy az Erasmus Tematikus Hálózatok sok résztvevőt bevonó fejlesztési módszerei miért nem fejtettek ki nagyobb hatást az egyes országokban. Ennek valószínűleg épp az általuk alkalmazott működésmód ad magyarázatot. Egyrészt a dublini leíró jellemzők fejlesztése minisztériumi és minőségügyi ügynökségek szakembereinek közreműködésével zajlott, de összességében csak kevés embert érintett. A további szakterületi fejlesztések pedig – csakúgy mint a Tuning vagy az Erasmus esetében – bár a diszciplináris csoportok sok szereplőt bevontak (15-20 fős, alkalmanként még nagyobb csoportokban dolgoztak), ez valójában országunként egy, legfeljebb két résztvevőt jelentett, intézményenként pedig valóban csak egyet. Emiatt nem alakult ki sem az egyes intézményekben, sem a tagországokban egy olyan kritikus tömeg, amely már láthatóvá tette volna az intézmény akadémiai közössége, illetve az ország felsőoktatási közössége számára az újfajta megköze-

lítésben zajló programfejlesztések eredményeit és módszereit. Ez magyarázza e programok alacsony láthatóságát, ismertségét, végső soron szinte érzékelhetetlen hatását az EFT-ben.

Ugyan a magyar fejlesztő munka számára még korai felvetés, de következményeit tekintve mindenképpen fontos kérdés az, amit korábban már futólag említettünk a kétféle keretrendszerrel kapcsolatban, hogy tudniillik mennyiben lehet őket egyben, illetve mennyiben szükséges őket külön kezelni. Többféle folyamatot is láthatunk az európai gyakorlatban. Egyfelől vannak országok, amelyek nemzeti keretrendszerüket a felsőoktatásra is kiterjesztik, és ezt integrált módon teszik, azaz felsőoktatásban kiadott képezésekre ugyanazok a szintleíró jellemzősorok vonatkoznak, mint minden más képezésre. Azonban kevés ilyen példánk van (Skócia, Málta, Franciaország). Gyakoribb az a megoldás, amelyben az integrált nemzeti keretrendszer a felsőoktatásra vonatkozóan kivételt tesz. Ezt többféle technikával kezelik: például a legfelső szintek metaleírásokká válnak, átfogva egy létező nemzeti felsőoktatási keretrendszert (pl. ilyen a nemrégiben bemutatott flamand-belga keretrendszer, a német keretrendszer), a nemzeti keretrendszer eleve metaszintű, és az alágazati keretrendszereket fogják össze (pl. ilyen az ír keretrendszer), többféle keretrendszer működik egymás mellett, és igyekeznek kölcsönös megfeleltetéseket tenni egymás között (ez a helyzet Angliában), vagy a most fejlesztés alatt álló keretrendszer a felsőbb szinteken kettéválk, egyik ága az egész életen át tartó tanulást szolgálja, másik ága a felsőoktatásban kiadott képezésekre vonatkozik (erről a megoldásról született politikai döntés e sorok írása körül Ausztriában). Mindezek azt sugallják, hogy bármennyire is ez lett volna a szakpolitikai szándék európai vagy nemzeti szinten, a felsőoktatás beillesztése a keretrendszerekbe nem megy zökkenőmentesen, és többnyire külön felsőoktatásra vonatkozó keretek jelennek meg vagy élnek tovább. Ennek egyik fő oka valószínűleg a fentebb részletesen leírt ellenállás a tanulási eredmények alkalmazására a felsőoktatási intézményekben, továbbá a felsőoktatás félelme az eddig kizárólagos hatáskörébe tartozó képezési szintek feletti rendelkezés elvesztésétől.

Ezek a jelenségek egyébként a metakereteknek való megfeleltetési eljárásokban is tetten érhetők. Az integrált nemzeti keretrendszereket egyetlen differenciálatlan eljárásban feleltették meg az EKKR-nek és az EFT-KKR-nek, egyébként ez utóbbi eltérő követelményeiről tudomást sem véve, hanem ugyanúgy szintként tekintve a ciklusok jellemzőire, mint az EKKR szintleírásaira (ld. Málta vagy Skócia megfeleltetési eljárásáról szóló jelentését [SCQF Partnership 2009; MQC 2009]). Az angol QCF megfeleltetése során, ahol egyébként a békés egymás mellett élés a gyakorlat a felsőoktatási keretrendszerrel, a felsőoktatás ellenállt annak, hogy a zárójelentésben a két keretrendszer egymásnak megfelelő szintjeit közvetlenül egymáshoz hasonlítsák, egymás mellé rendeljék.<sup>17</sup> Azok az országok, ahol a felsőoktatásra elkülönülő keretrendszer van, a megfeleltetést külön végzik el az EKKR-hez és az EFT-KKR-hez.

A kép tehát igen vegyes, és nem teszi könnyebbé a magyar fejlesztők dolgát, különösen abban a tervezési-fejlesztési keretben nem, amelyben egy felsőoktatáshoz rendelt projekt keretében kell(ene) kifejleszteni az átfogó nemzeti keretrendszer felső szintjeit. Az európai körkép azt mutatja, hogy igen kevés az esély arra, hogy egy ilyen szerkezetben az egész életen át tartó tanulás és a felsőoktatás közös szintleírásai létre tudjanak jönni úgy, hogy azt minden érintett elfogadja és alkalmazza.

Bár nem lehet eleget hangoztatni, hogy a minőségbiztosítás szerepe lényegi, valójában az látható az európai gyakorlatból, hogy a minőségbiztosítási rendszerekben a keretrendszer csak egy elemként szerepel, összhangban más elemekkel. Ez arra is felhívja a figyelmet, hogy csak a keretrendszerrel kapcsolatban vélhetően nem érdemes olyan minőségbiztosítási eljárásokat kialakítani, amelyek nincsenek szerves összhangban a képezési rendszer egészére irányuló minőségirányítási rendszer más elemeivel. Azaz nem a keretrendszer felől kell megközelíteni a minőség kérdését, hanem fordítva, a minőségügyi rendszernek kell beillesztenie a keretrendszer(ek)e)t a többi szabályozó eszközre vonatkozó minőségirányítási elemek közé.

---

17 A zárójelentés e sorok írását követően lesz publikus, jeenleg egy előzetes verziója hozzáférhető (QCA 2009).

## 5. Konklúzió

A képzési keretrendszerek alakulásának és jelen napjainak mozzanataiból kialakuló kép azt mutatja, hogy a keretrendszerek kifejlesztésének és működtetésének két kulcsmozzanata van. Az egyik a nyitottság biztosítása, abban az értelemben, hogy a keretrendszer maga minél inkább képes legyen a változásra. Eltekintve attól, hogy a keretrendszereknek – úgy tűnik – van egy lassú inherens fejlődési mozgásuk a szektorális típustól az átfogón keresztül az integratív rendszerek irányába, az új-zélandi, a dél-afrikai, az angol vagy a francia példa azt mutatja, hogy a keretrendszerek nem statikusak, azok a körülmények változásának hatására és az oktatási és munkaügyi politika céljainak változása esetén akár jelentős módosulásokon mehetnek keresztül mind funkcióikat, mind hatókörüket, mind jellemzőiket tekintve. Ezért azokban az országokban, ahol a képzési keretrendszerek bevezetésére a kezdeti lépéseket teszik meg a szakpolitikusok és a fejlesztők, a célokkal, funkciókkal telített helyett inkább egy minél egyszerűbb, szerény célokat és kevés funkciót felvállaló keretrendszer kidolgozása lehet a reális cél. Ám olyan keretrendszeré, amely rugalmasan képes kezelni a változásokat és maga is rugalmasan képes módosulni. Ez a hazai viszonyok ismeretében azt jelzi, hogy az előzetes megvalósíthatósági koncepció vélhetően jól mérte fel a lehetőségeket, amikor azt javasolta, hogy szektorok feletti, informáló, kommunikáló funkciójú meta-keretrendszer kialakítása lehet a reális cél egy első képzési keretrendszer kialakításához Magyarországon. A fejlesztés részleteinek megtervezését és kialakítását tehát az átfogó jellegnek és az információs funkciónak kell vezérelniük.

A képzési keretrendszerek működtetésének másik kulcsmozzanata a tanulási eredmények alkalmazásának lehetősége, elterjedtsége, gyakorlata az adott országban. Azt tapasztaljuk, hogy e téren Magyarország még a kezdeti, tapogatózó lépéseknél tart, a felsőoktatás világa pedig talán még eddig sem jutott. Miközben a tanulási eredmények koncepciója a régióban úgy mutatkozik meg, mint a felsőoktatási térségről folyó diszkussziók egyik kiemelt témája, a bolognai célkitűzéseket átfogó, összekötő ügy, amely alkalmas arra, hogy az input vezéreltről (vagy egy másik szokásos szóhasználat szerint: tanár-központúról) a kimenet-orientált (tanuló-központú) tanulásszervezés és –szabályozás irányába történő paradigmaváltás fő hordozójaként mozgassa a fejlesztéseket, reformokat, addig idehaza ez a diskurzus nem tekinthető érdemben elindultnak. Úgy tűnik, hogy ahol a tanulási eredmények koncepciója a felsőoktatás valamely szintjén (intézmény, köztes szervezetek, rendszerirányítás, nemzetközi) megjelenik, ott a legkomolyabb kihívást hordozza az adott szint számára, s mélyreható változásokat generál.

Ennek ellenére a felsőoktatás bevonódása lassú, nem véletlenül sürgette az oktatási miniszterek londoni és leuveni nyilatkozata egyaránt a tanulási eredmények alkalmazásának terjedését. „Az egész bolognai folyamat a tanulási eredmények komplex, rendszerszintű alkalmazását reprezentálja”<sup>18</sup> – mutat rá Steven Adam, a koncepció egyik ismert alakja (Adam 2008, 5). Magyarországon azonban – bár jogszabályban megjelent a tanulási eredmények alkalmazása – egyelőre egyetlen szintet sem érintett meg érdemben az új koncepció. Magyarországra hatványozottan igaz lehet a kijelentés: „Egy tanulásieredmény-alapú kultúra teljes körű elterjesztése az európai felsőoktatási térségben még rengeteg erőfeszítést igényel” (Rauhvargers et al. 2009).

Mindez pedig a képzési keretrendszer tervezésére és alkalmazására vonatkozóan nagyfokú körültekintésre és óvatosságra int.

---

18 „The whole Bologna Process represents a complex systemic application of learning outcomes”

## Irodalom

- Adam, S.* (2004) Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. Edinburgh: United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre)
- Adam, S.* (2007). Report based on the Analysis of Individual Country 2007 Stocktaking Submissions on the Implementation of National Qualifications Frameworks. Strasbourg: Council of Europe Higher Education Forum on Qualifications Frameworks. October 2007. (*Manuscript*) [online:] [http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/QF/DGIVEDUHE\\_2007\\_37\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/QF/DGIVEDUHE_2007_37_EN.pdf)
- Adam, S.* (2008). Learning Outcomes – current developments in Europe: update on the issues and applications of Learning Outcomes associated with the Bologna Process. Edinburgh: Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience. 21–22 February 2008, Heriot-Watt University [online:] [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh\\_Feb08\\_Adams.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf)
- Allais, S.M.* (2007) Why the South African NQF Failed: lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 4
- Berg, M.* (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation. Magyarul: Az Európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszere. A képesítési rendszerekkel foglalkozó Bologna-munkacsoport jelentése. 2006. [Online:] [http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/FfQteljes\\_lektoralt.pdf](http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/FfQteljes_lektoralt.pdf)
- Bjornavold, J.* (2009) The European Qualifications Framework: added value and main challenges. Warsaw: Seminar on Mutual trust in the process of referencing national qualifications systems to the European Qualifications Framework, Nov., 2009 (*Manuscript*)
- Cedefop* (2009) The development of national qualifications frameworks in Europe (September 2009). Luxembourg: Cedefop [online:] [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=562](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=562)
- Crosier, D., Lewis, P. & Smidt, H.* (2007): Trends V: Universities Shaping The European Higher Education Area. An Eua Report. Brussels: European University Association Magyarul [online:] [http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/TrendsV\\_hu\\_honlapra.pdf](http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/TrendsV_hu_honlapra.pdf)
- Derényi, A.* (2006) Beszámoló az EKKR szakértői munkacsoport 2006. május 3-i, 2006.május 23-i és 2006. június 13-i üléseiről. *Kézirat*
- Dublin descriptors* (2004) Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. Dublin, 18 October 2004. [online:] <http://www.jointquality.nl>
- ELIA* (2007) Tapping into the potential of Higher Arts Education in Europe. Handbook of the *inter} artes* Socrates Thematic Network 2004-2007. Amsterdam: ELIA
- ESGQA* (2005) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: ENQA [online:] <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf>; Magyarul [online:] <http://www.mab.hu/doc/EUosztenderdek.doc>
- EUA* (2001) Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area. Geneva: European University Association [online:] [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA\\_final.1069342668187.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf)

- EUA* (2003) Graz Declaration 2003. Forward from Berlin: the Role of the Universities. Geneva: European University Association [online:] [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM\\_PUB\\_Graz\\_publication\\_final.1069326105539.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf)
- EUA* (2005) Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe. EUA, Brussels: European University Association [online]: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Declaration.1114612714258.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf)
- EUA* (2007) Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose. Brussels: European University Association [online:] [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Lisbon\\_Convention/Lisbon\\_Declaration.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf)
- Európai Parlament & Tanács* (2008) Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01) [online:] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:001:0007:Hu:pdf>
- Ewell, T.P.* (2007) Creating Authentic Academic Cultures of Evidence: A Perspective on Learning Outcomes. Zurich: International Conference on Learning Outcomes, Sept., 2007
- González, J. & Wagenaar, R.* (Eds.) (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One. Groningen: University of Desto.
- González, J. & Wagenaar, R.* (Eds.) (2008) Universities' contribution to the Bologna process. An introduction. Bilbao: Universidad de DEusto, 2nd edition
- Gornitzka, Á.* (2007) What is the use of Bologna in national reform. The case of Norwegian Quality Reform in higher education. In: Tomusk, V. (ed.) (2007). Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery. Heidelberg: Springer Verlag, pp. 19-41.
- Markowitsch, J., Luomi-Messerer, K., Lengauer S., Bjornavold, J., Graham, M., Hanf, G. and Coles, M.* (2007) Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Key questions and answers. Brussels: European Commission [online:] <http://www.loov.it/work/infotool/doc/EQF-Explantory-Note.pdf>
- Meijers, A.W.M., van Overveld, C.W.A.M & Perrenet, J.C. with Borghuis, V.A.J. & Mutsaers, E.J.P.J.* (2005). Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula. Eindhoven: TU/e
- MQC* (2009) Referencing of the Malta Qualifications Framework (MQF) to the European Qualifications Framework (EQF) and the Qualifications Framework of the European Higher Education Area (QF/EHEA). A report for further consultation. Valetta: Malta Qualifications Council, Ministry of Education, Culture, Youth and Sport [online:] [http://www.mqc.gov.mt/files/uploaded/MT\\_Referencing\\_Report\\_Final.pdf](http://www.mqc.gov.mt/files/uploaded/MT_Referencing_Report_Final.pdf)
- NQAI* (2002) Frameworks of qualifications: A review of developments outside of the State. Working Paper. Dublin: National Qualifications Authority of Ireland
- Nyborg, P.* (2002) The Quality Reform of Higher Education in Norway. A national reflection of the Bologna Process. Oslo: Norwegian Council for Higher Education [online:] [http://www.aic.lv/rec/LV/new\\_d\\_lv/Latvija/Norw\\_qua.doc](http://www.aic.lv/rec/LV/new_d_lv/Latvija/Norw_qua.doc)
- QCA* (2009) Report on referencing the Qualifications and Credit Framework to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. August 2009. London QCDA/09/4419 [online:] [http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/regulation/eqf/referencing\\_QCF\\_to\\_EQF.pdf](http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/regulation/eqf/referencing_QCF_to_EQF.pdf)
- Philips, D.* (2009) Global trends in qualifications' developments: what have standards based approaches in the Southern hemisphere to offer Europe? Paper presented at the European Conference of Educational Research (ECER). Vienna: University of Vienna
- Raffe, D.* (2009) Can National Qualifications Frameworks be used to change Education and Training Systems? CES Briefings No. 48, June 2009



- Raffe, D.* (2005) Qualifications frameworks in Europe: Learning across boundaries. Report of the Glasgow conference, 22-23 September, 2005. Edinburgh: Scottish Executive
- Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W.* (2009) Bologna Process Stocktaking Report 2009. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve [online:] [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking\\_report\\_2009\\_FINAL.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf)
- SCQF Partnership* (2009) Final Report on the Referencing of the Scottish Credit and Qualifications Framework to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. August 2009. Glasgow: SCQF Partnership. [online:] <http://www.scqf.org.uk/News/LatestNews/SCQFtoEQFReportNowAvailable.aspx>
- Szabolcs, É.* (1981) Taxonómiák a nevelési célok rendszerében. Magyar Pedagógia 1981/2 pp. 183-90. [A szkennelt változat elérhető online:] [http://oktataskepzes.tka.hu/upload/docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismerese/tudastar/taxonomia\\_rendszerek\\_olv.pdf](http://oktataskepzes.tka.hu/upload/docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismerese/tudastar/taxonomia_rendszerek_olv.pdf)
- Tuck, R.* (2007) An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers. Geneva: ILO