

BARBARA M. KEHM – ULRICH TEICHLER¹

Merre tart az alap- és mesterképzés?

SZÁMVETÉS A BOLOGNAI FOLYAMATRÓL

” A bolognai folyamat kulcsfontosságú aspektusa a többciklusú képzési programok és fokozatok bevezetése. Az alap- és mester-szintű képzési programokról a közelmúltban végzett, számos országra kiterjedő empirikus vizsgálatokból kiindulva mértük fel a bolognai folyamat előrehaladását a régióban. Tekintettel az elvárások sokféleségére és a nemzeti reformok rendkívül változatos környezeti feltételeire, nehézséget okoz a bolognai folyamat keretében bevezetett intézkedések hatásának értékelése. A cikk következtetéseiben ezért számos olyan, máig megoldatlan problémára hívjuk fel a figyelmet, melyek a bolognai folyamat céljainak elérését akadályozzák. ”

Változatos elvárások

Amikor a felsőoktatási reformkezdeményezések „mozgalommá” válnak, rendszerint nagyon sokféle elvárás fogalmazódik meg. Érvényes ez a bolognai folyamat esetében is, a folyamattal kapcsolatos várakozások meglehetősen széles skálán mozognak.

A bolognai folyamat lényege, vagyis maga a reformprogram elég egyértelmű. Elsődleges szándéka a többciklusú képzési programok és fokozatok rendszerének kialakítása. Abban a sajátos reményben, hogy az egyes nyelveknek megfelelő fordítások helyett az angol fokozatokat használva megkönnyíthető a diplomák kölcsönös elismerése, megkísérelték a viszonylag hosszú egyetemi programokon, valamint a *Fachhochschule* és a főiskolák (college) 4 éves programjain alapuló hagyományos struktúrát 3-4 éves alapképzési és 1-2 éves mesterképzési programokkal felváltani. A bolognai folyamatban a harmadik ciklust a doktori fokozat megszerzésére irányuló képzés többé-kevésbé strukturált szakasza jelenti. A programok és fokozatok többciklusú rendszerének több mint 40 európai országban való bevezetése a felsőoktatási rendszerek nagyobb fokú összehasonlíthatóságát és megfeleltethetőségét kívánják elérni. A harmadik évezred első évtizedében „a fokozatok áttekinthető és egymással összevethető” rendszerét hozzák létre Európán belül, a folyamat végállomása pedig „az európai felsőoktatási térség kialakítása”.

Az 1999. június 19-i Bolognai Nyilatkozat további operatív célokat is tartalmaz, de ezeknek kisebb a jelentősége. Utóbbiak közül kettőt szeretnénk kiemelni:

- Az átláthatóságot és a kölcsönös elismerés valószínűségét „oklevélmellékletek” – vagyis a fokozat megszerzését igazoló bizonyítvány nemzetközileg olvasható magyarázatai – kibocsátása, illetve a program keretében sikeresen teljesített kurzusokhoz és tantervi egységekhez rendelt kreditek bevezetése hivatott növelni.

(1) Barbara M. Kehm – Ulrich Teichler: Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process. *Tertiary Education and Management*, 12, 269–282. Copyright: Springer Science and Business Media Deutschland GmbH

- Az európai országoknak együtt kell működniük a minőségbiztosítás érdekében hozott intézkedések további fejlesztéséért.

Az új „reformmozgalom” alapvető céljai azonban ennél nyilvánvalóan sokkal szerteágzóbbak. Nem könnyű a bolognai folyamat célkitűzéseiről vagy a tőle elvárt eredményekről tételes listát készíteni. A fontosabb dokumentumok (melyeknek többségét a HRK Service Stelle Bologna rögzítette 2004-ben) sokféle értelmezést megengednek. A hozzájuk kapcsolódó, többé-kevésbé hivatalos konferenciák, melyek célja a végrehajtás tapasztalatainak elemzése és a reformprogram továbbfejlesztése volt, hozzájárultak a célok pontosabb megfogalmazásához, ugyanakkor azok kiterjesztését és felpuhítását is eredményezték. A megvalósítás nyomán követését szolgáló konferenciákkal szemben az volt az elvárás, hogy a felsőoktatási reformcélok és intézkedések még nagyobb csomagját „szentesítsék”, – vagyis mindent, amit jónak és fontosnak ítéltető, a vonatkozó zárónyilatkozat egy-egy pontjában szerepeltessenek.

A különböző döntések, javaslatok és konzultációk nyomán azt mindenképp elmondhatjuk, hogy a bolognai reformoknak négy hatást kell kiváltaniuk:

- az európai egyetemek vonzerejének és versenyképességének emelését világviszonylatban,
- a diákok mobilitásának megkönnyítését Európán belül,
- a képzési kínálat teljesen differenciált, rugalmas és átlátható rendszerének biztosítását, melyben a rövidebb képzési programok nagyobb vonzerőre tesznek szert,
- olyan tantervi reformok beindítását, amelyek keretén belül a diákoknak kínált „munkaerő-piaci szempontból releváns” szakképesítések nagyobb támogatottságot élveznek, és különösen nagy hangsúlyt kapnak az alapképzési programokban.

A bolognai folyamat központi dokumentumai ismételten hangsúlyozzák, hogy a 2010-es évig meg kell valósítani az „európai felsőoktatási térséget”. A felsőoktatási politika erőfeszítései abba az irányba mutatnak, hogy a kitűzött időpontig a képzési programok és fokozatok konvergens szerkezete más kiegészítő intézkedésekkel együtt teljes egészében megvalósuljon. 2005-ben tehát elérkezett a pillanat az időközi számvetésre. A következő kérdésekre kerestünk választ:

- *A végrehajtás állása* – Milyen mértékben képezik a reformelképzelések – különös tekintettel a ciklusokra épülő képzési programok és fokozatok rendszerére – nyílt és vélhetően ellentmondásokkal teli politikai viták tárgyát, és milyen mértékben fogadja el őket a felsőoktatási rendszerek központi szereplőinek többsége? Milyen mértékben valósult meg a képzési programok és fokozatok ciklusokra épülő rendszerének bevezetése? Milyen mértékben valósultak meg a különböző kiegészítő intézkedések?
- *A reformprogram kivitelezése vagy módosítása* – Milyen mértékben maradtak meg a megvalósítás során az operatív célok eredeti formájukban, illetve tisztázták vagy megváltoztatták-e ezeket? Mennyire mutat az egységesítés vagy különbözőség irányába a programok és fokozatok többciklusú szerkezetének fejlődése az egyes országokban? Mennyire egységes, mennyire konvergál vagy épp tér el az Európában kialakított képzési programok és fokozatok szerkezetét? Milyen kép kezd kialakulni a konvergens rendszer felé vezető úton a heterogenitás elfogadható mértékéről és mi rejlik e kép mögött? Mennyire zajlik egységes vagy változatos formában a kiegészítő intézkedések kidolgozása?
- *A reformprogram hatásai* – Milyen mértékben teljesülnek a többciklusú képzési programok és fokozatok szerkezetének bevezetésével kapcsolatos elvárások, különös tekintettel a diákok Európán belüli mobilitásának megkönnyítésére, az európai felsőoktatási intézmények vonzerejének globális növelésére, a jobb átláthatóságra, nagyobb hatékonyságra és rugalmasságra a ta-

nulmányi előrehaladás terén, és az olyan tantervi reformok megvalósítására, melyek a diákok szakképesítései és a munkaerőpiac elvárásai közötti megfelelést kívánják erősíteni?

Mára számos átfogó elemzést végeztek a bolognai folyamatról. Ennél is nagyobb azoknak az egyéni szereplőknek és szakértőknek a száma, akik megpróbálták a témával kapcsolatos benyomásaikat összefoglalni. 2005-re azonban kiemelkedett két olyan rendszerező tanulmány, melyek a számvetés alapját képezhetik:

- A „*Trends IV: European Universities Implementing Bologna*” című tanulmányban az Európai Egyetemek Szövetsége megbízásából Sybille Reichert és Christian Tauch (2005) készített számvetést. A különböző jelentések elemzése, egy a nemzeti rektori konferenciák tagjai közötti kérdőíves vizsgálat és a számos szakértővel folytatott viták mellett a tanulmány alapját képezik a 62 egyetemen készített esettanulmányok, melyek során helyszíni látogatások keretében figyelték meg és elemezték a reformtörekvéseket. A vizsgálat azoknak a központi értékelési feladatoknak a folytatása, melyeket az Európai Oktatási Miniszterek, a felsőoktatási intézmények képviselői és a kutatókat finanszírozó Európai Bizottság közötti egyeztetést követően végeztek el (HAUG – KIRSTEIN – KNUDSEN 1999; HAUG – TAUCH 2001; REICHERT – TAUCH 2003). Ebben az összefüggésben a Trends II vizsgálat végezte el a bevezetés folyamatának mennyiségi számvetését a 2002-es évig.
- A Kasseli Egyetem Felsőoktatási és Munkavállalási Kutatóközpontjának tagjai (ALESI – BÜRGER – KEHM – TEICHLER 2005) az alap- és mesterképzési programok bevezetését elemezték néhány kiválasztott európai országra vonatkozóan. A német Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium által finanszírozott és országos szakértőkkel együttműködésben megvalósult kutatás az osztrák, francia, magyar, holland és norvég fejlesztéseket vetette össze a németországiakkal. Ezen kívül elemezték azt is, hogyan alakult a reformfolyamat az Egyesült Királyságban, ahol korábban is voltak alap- és mesterképzési programok. A vizsgálat dokumentumelemzésre, szakértőkkel és az érintett szereplőkkel folytatott interjúkra épült. A kutatást a németországi folyamat mennyiségi vizsgálata előzte meg, melyet szintén a szövetségi minisztérium finanszírozott (SCHWARZ-HAHN – REHBURG, 2004).

Jelen cikkben a szerzők megkísérik felmérni, mennyit haladt előre a bolognai folyamat, és milyen következmények vagy hatások mutathatók ki a fent említett két vizsgálat másodelemzésével, illetve a szerzőknek a felsőoktatási rendszerek strukturális differenciáltságára vonatkozó további vizsgálatai alapján (TEICHLER, 2005a, 2005b).

A reform végrehajtásának és elfogadásának jelen állapota

A reform léggöbre

A 2003-as Trends III jelentésben az áll, hogy a bolognai reformok „még nem jutottak el a felsőoktatás azon szereplőknek többségéhez, akiknek azt konkrét tartalommal kell megtöltetniük, és meg kell valósítaniuk” (REICHERT – TAUCH 2003, 7.). A nemzeti kormányok, a felsőoktatás-politikai döntéshozók és a felsőoktatási intézmények vezetői körében akkorra már meggyökeresedett egy hasonló, többciklusú képzési programokon és fokozatokon alapuló rendszer bevezetésének gondolata. Ezeket a reformtörekvéseket azonban csak részben fogadták el az oktatói, kutatói feladatokat végzők, a diákok és egyes országokban a munka világának képviselői is. Voltak, akik alig vagy egyáltalán nem ismerték, mások nem tartották fontosnak őket, ismét mások pedig kételkedéssel, elutasítással vagy más irányba mutató reformszándékokkal reagáltak az elképzelésekre.

Mindkét 2005-ös értékelő tanulmány arra a következtetésre jutott viszont, hogy a többciklusú képzési programokon és fokozatokon alapuló konvergens szerkezet európai szintű bevezetését 2004-ben már nagyrészt elfogadták. A Trends IV szerzői megállapítják: „Azt találtuk, hogy az egyetemeken a reformokhoz való hozzáállás élesen eltér azoktól a nézetektől, melyeket az intézményvezetők mindössze két évvel ezelőtt kifejezésre juttattak. Az egyetemeken széles körben elfogadott a reformok szükségessége. Sok intézmény tett komoly erőfeszítéseket a reformfolyamat „befogadása” érdekében, és építette be a bolognai témákat saját intézményi stratégiáiba és tevékenységeibe” (i.m. 6. o.). Az összehasonlító tanulmányban a következő értékelést találjuk: „A ciklusokra épülő képzési rendszer bevezetésével kapcsolatos általános hangulatot „tentatív optimizmusként” jellemezhetjük” (ALESI et al., 2005, I.). A német helyzetről szólva megjegyzik, hogy a bolognai folyamat megítélése a szereplők és az érintettek körében kezdetben „vegyes képet mutatott”, „a nagyon pozitívtól a nagyon negatívig” terjedő skálán. Ugyanakkor egyértelműen javult a program elfogadottsága, bár folyamatosan hallani kritikus megnyilvánulásokat, különösen az egyetemi oktatók és a munka világának egyes képviselői részéről. (i.m. IIIf.).

A fentiek alapján tehát 2004-ben az európai vitát már nem a bolognai reformtervezet elfogadásának vagy elutasításának kérdése uralta, hanem az, hogy „milyen mértékben” és „hogyan” valósítható meg a bolognai reform, milyen hatásokra számíthatunk, milyen hatásokat szeretnénk. A lelkesedéstől a kételkedésig továbbra is sokféle vélemény fogalmazódik meg, de a tény, hogy megvalósul a konvergens többszintű tanulmányi struktúra, már alig kérdőjelezték meg.

A megvalósítás állapota Európában

A 2003-ban megjelent Trends III tanulmány keretében a bolognai folyamatban résztvevő európai országok 1800 felsőoktatási intézményének küldtek ki írásos kérdőívet. Az intézmények 45%-a válaszolt a kérdésekre. A válaszadó intézmények egyharmadában már 1999 előtt is többciklusú képzési szerkezetben oktattak. A válaszadók valamivel több mint egyötödében a Bolognai Nyilatkozatot követő 3 éven belül bevezették a ciklusos képzési rendszert. A többi válaszadó intézmény többsége tervezte az alap- és mesterképzési rendszer bevezetését, és csak 8%-nak nem volt a bevezetésre vonatkozó elképzelése (REICHERT – TAUCH, 2003, 48f.). A Trends II tanulmány szerint az olasz, a norvég és a holland felsőoktatási intézmények vezették be különösen rövid idő alatt a képzési programok és fokozatok többciklusú rendszerét.

Hasonlóképpen, a Kasselben végzett összehasonlító vizsgálat (ALESI et al., 2005) megállapította, hogy az alap- és mesterképzési rendszer bevezetése Hollandiában és Norvégiában 2004-re majdnem teljesen befejeződött. Ausztriában a képzési programok mintegy egynegyede működött már az új szerkezetben, és 2006-ig az összes képzési program 50%-ában számítottak a bevezetésére. Franciaországban ezzel szemben régióként, hosszabb idő alatt tervezték a többciklusú rendszerre való átállás megvalósítását. Magyarországon hosszas előkészítő időszak után 2005-re tették a ciklusokra épülő képzési szerkezet bevezetésének kezdetét. Németországban a lassú indulást követően a folyamat 2004-ben felgyorsult. A hivatalos országjelentések tanúsága szerint a 2005/2006-os tanév elején Németországban az összes képzési program 33%-a átalakult az új szerkezet szerint (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ, 2005).

Az egységes képzési szerkezet és konvergencia mértéke

A bolognai reformok nyomán kialakuló egységes képzési szerkezet és konvergencia eddig elért mértéke a vártnál kevésbé látványos. Létezik néhány többé-kevésbé elfogadott szerkezeti modell, melyek az alábbi jellemzőkkel írhatók le:

- A alapképzési programokon folytatott tanulmányok időtartama legalább 3, és legfeljebb 4 év, illetve 180 (ECTS vagy azzal egyenértékű) kreditpont.
- A mesterképzési programokon a tanulmányok időtartama általában 1 és 2 év közötti.
- Az alap- és mesterképzési programok tanulmányi idejének együttesen négy és fél – öt év között kell lennie.
- Kívánatos, hogy a ciklusokra épülő képzési programok és fokozatok rendszere minél teljesebb körben érvényesüljön.
- Kívánatos továbbá, hogy – az intézmény típusától és a tantervi követelményektől függetlenül – minden alapképzési fokozat biztosítsa a bejutást a mesterszintű programokra, és minden mesterképzési program biztosítsa a bejutást a doktori képzésbe.

Az itt összefoglalt két vizsgálat felhívja a figyelmet arra, hogy számos kivétel van az alap- és az azt követő mesterképzési program 3 + 2 éves alapmodellje alól. Egyes országokban az alap- és mesterképzési program tanulmányi ideje is rövidebb, például 3 + 1 év bizonyos tantárgyi programok esetében, míg más esetekben hosszabb, például 4 + 2 év. Általános az a vélemény, hogy a 3 éves alapképzést követő 1 éves mesterképzési program hosszú távon nem lesz sikeres, az Egyesült Királyság azonban továbbra is fenntartja, hogy a 3 + 1 éves képzési szerkezetű modelljét fogadják el a konvergens európai felsőoktatási struktúra részeként.

Szinte minden országban vannak olyan szakok, amelyeket kihagytak az egymásra épülő ciklusos képzési szerkezetből, és eltérés található abban, hogy ez a bolognai folyamatban résztvevő országokban mely szakokat érint. Széles körben érvényes az orvostudomány kimaradása a 3 + 2-es szerkezetből. Az orvosi tanulmányokhoz 6 év szükséges a legtöbb országban. A 3 + 2-es szerkezetbe sorolás azonban gyakran más, államilag szabályozott képzési programok, például a tanárképzés, a jog és a teológia esetében sem érvényesül.

A konvergencia mértékének alakulásában szerepet játszik a felsőoktatási intézménytípusok és programtípusok közötti megkülönböztetés is. Az alapképzés szintjén egyértelműen az egyik képzési programtípus az uralkodó, de néhány olyan országban, ahol duális felsőoktatási intézményrendszer található, megkülönböztetik az „elméleti” és a „gyakorlati” orientációjú alapképzési programokat. Ez a helyzet például Finnországban, Hollandiában és Lettorságban. A változatosság és a sokszínűség még nagyobb a mesterképzés szintjén. Itt gyakran élnek az inkább alkalmazott/szakmai és az inkább kutatás-orientált közötti megkülönböztetéssel. Az Egyesült Királyságban és Írországban találkozunk „oktatott” és „kutatási”, illetve „szakdolgozattal”, illetve „szakdolgozat nélkül” záruló mesterképzési programokkal. Más országok további megkülönböztetésekkel élnek a képzés szakterületéhez kapcsolódó vagy interdiszciplináris, illetve ráépülő (consecutive) vagy osztott képzésű mesterképzési programok között.

Az eddigi értékelő vizsgálatok nem foglalkoztak a doktori programokkal, mert ezeket a bolognai folyamat későbbi szakaszában (a 2003-as Berlieni Zárónyilatkozatban) építették be a többszintű tanulmányi struktúrába. Mindenesetre az első látható trend a „gyakorlati” és a „kutatási” doktorátus közötti különbségtétel. Annak ellenére, hogy a doktori programok strukturáltságának mértékében és az adott képesítési szinten tanulók státuszában (tandíjat fizető diákok vs. fizetett fiatal kutatók) továbbra is különbségek vannak, a Trends IV jelentés szerint „...a doktori programkínálatot érintő aktuális reformok közös jellemzője, hogy több tájékoztatást, több útbaigazítást, nagyobb integrációt, több szakmailag releváns készségfejlesztést és tisztább intézményi struktúrákat szorgalmaznak a csere elősegítése és a kritikus tömeg elérése érdekében” (REICHERT – TAUCH 2005, 38.).

Németországban a különböző (ráépülő, osztott és egységes osztatlan képzés) mesterképzési programok közötti formális különbségtétel részleteiben kidolgozott, és az akkreditációs folyamat során

az egyes képzési programokat ennek megfelelően kell kategorizálni. Alesi és munkatársai azonban összehasonlító tanulmányukban rámutatnak, hogy az ilyen és hasonló, profil szerinti megkülönböztetéseket többnyire (bár nem kizárólag) azokban az országokban találjuk meg, ahol duális felsőoktatási intézményrendszer (vagy azokban az országokban, ahol többféle típusú felsőoktatási intézmény) létezik. A tanulmány hangsúlyozza még, hogy a bolognai reformok következtében ezekben az országokban a jövőben valószínűleg nagyobb mértékű lesz a funkcionális átfedés az intézménytípusok között és elmosódnak ezek a határok.

A szerkezeti reformokat kísérő intézkedések és tevékenységek

A képzési szerkezet és a fokozatok reformja mellett az 1999-es Bolognai Nyilatkozat konkrétan megnevezett két olyan eszközt, melyeknek a reformcél elérését kell szolgálniuk:

- oklevélmelléklet,
- kreditrendszer (az ECTS-hez hasonló, azzal kompatibilis).

Ez a két eszköz a várakozások szerint megkönnyíti a külföldön végzett tanulmányok beszámítását, és a szakmai mobilitást. A kreditpontrendszer bevezetése nyomán született az a javaslat is, hogy a képzési programok során lehetőleg vizsgák rendszerének bevezetésével csökkentsék a záróvizsga súlyát.

Az *oklevélmelléklet* (vö. HRK Service-Stelle Bologna, 2005) bevezetésével kapcsolatban a Trends IV Tanulmány azt állapította meg, hogy „a felsőoktatási intézmények többsége láthatóan meg tud felelni a Berlieni Zárónyilatkozat azon rendelkezésének, hogy 2005 végéig minden végzett diáknak kiadják az oklevélmellékletet” (REICHERT – TAUCH, 2005, 16f). Ezzel szemben a Kasseli Kutatóközpont hét, a bolognai folyamatban résztvevő országban végzett összehasonlító vizsgálata megállapítja, hogy még mindig komoly különbségek vannak az oklevélmelléklet bevezetése tekintetében, és ez az elvárás a közeljövőben várhatóan nem valósul meg teljes körben (ALESI et al., 2005, 16f). Az Eurydice (2005, 24–27.) felmérése szerint azok az országok, ahol még nem vezették be az oklevélmellékletet, 2005/2006-ra tervezik az ehhez szükséges jogi keretek megalkotását.

Az itt összefoglalt tanulmányok homályos képet festenek a kreditpontrendszerek kérdésében, ami az általános fogalmi nehézségeket mutatja a témában. Elsőként említendő, hogy a Bolognai Nyilatkozat mindössze egy példát, nevezetesen az ECTS-t említi a kreditpontrendszerre. Az ERASMUS program keretében azonban számos nemzeti kreditrendszert alakítottak ki már az ECTS bevezetése előtt. Ezekben az országokban az a kérdés, hogy a diákok által évente összegyűjtendő kreditpontokat át kell-e számítaniuk az ECTS-ben számolt kreditpontokra. Nincs egységes elgondolás arról sem, hogy a bolognai folyamat keretén belül a kreditpontrendszernek mit kell tartalmaznia, azon túl, hogy a tanulmányi teljesítményről egységekre bontva ad számot. Mindenképpen beszámíthatóvá kell tennie a tanulmányokkal töltött időt, de azon kívül még mit (vö. SCHWARZ – TEICHLER, 2000)?

A Trends IV jelentés sem tisztázza ezt a kérdést (vö. REICHERT – TAUCH, 2005 7.). A kasseli összehasonlító tanulmány hangsúlyozza, hogy a kreditpont általában bevezetésre kerül, mint lehetséges eszköz, de kiemel két olyan kérdést, melyek befolyásolják a kreditpontok európai összehasonlíthatóságát. Egyrészt a záróvizsga az elemzett országok közül több helyen is megtartotta jelentős súlyát a tanulmányi eredmények összesített értékelésében. Másrészt a brit egyetemek szintekhez rendelik kreditjeiket, például évfolyamhoz vagy aszerint, hogy bevezető vagy haladó kurzusról van-e szó (ALESI et al., 2005, 15f).

A foglalkoztathatóság kérdése

Kétségek kívül számos más, a tantervfejlesztést, a tantárgyi programok és az oktatás megszervezését érintő változás is zajlik jelenleg a bolognai reformokkal együtt. Jelentős különbségek vannak annak értelmezésében, hogy ezek a tevékenységek a bolognai folyamat többé vagy kevésbé hivatalos elemeinek tekinthetők-e, és hogy ezek a tevékenységek szükségesek-e az új rendszer szempontjából, vagy csak kiegészítésül szolgálnak. Norvégiában például a nemzeti reformprogramot („minőség reformja”) hozzákapcsolták a bolognai folyamathoz, a kettő összefonódik és az egészet egyetlen vállalkozásnak tekintik.

A ciklusokra épülő képzési programok és fokozatok rendszerének bevezetésén túl a Bolognai Nyilatkozat semmilyen további általános javaslatot nem tartalmazott a képzési programok felépítésének megváltoztatására. A Nyilatkozat ugyanakkor a „könnyen érthető és összevethető fokozatok rendszerét” kívánta kialakítani, két további cél elősegítése érdekében: az egyik a munkaerőpiac szempontjából releváns szakképesítések fejlesztése, a másik pedig az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességének javítása. Ezért az alapképzési fokozatot elért diplomásnak olyan szakképesítéssel kell rendelkeznie, mely biztosítja számára az európai munkaerőpiacra való bejutást. A 2003-as Berlini Zárónyilatkozat szintén javaslatot tett a felsőoktatási intézmények és a munka világának képviselői közötti együttműködés erősítésére a tantervfejlesztés során.

Az itt összefoglalt mindkét tanulmány felveti, hogy általában nem biztosított az alapképzésben diplomát szerzők bejutása a munkaerőpiacra azokban az országokban, ahol frissen vezették be a képzési programok és fokozatok többszintű rendszerét. A kasseli tanulmány szerzői hangsúlyozzák, hogy különösen bizonytalanok azoknak a foglalkoztatási esélyei, akik egyetemen szereztek alapképzési fokozatot (vö. ALESİ et al., 2005, 36–38). A Trends IV jelentés rámutat arra, hogy sok ország felelős hatóságai még nem igazították a felvételi rendszerüket és a kínált karrierutakat a fokozatok többszintű rendszeréhez, és ez akadályt jelent.

Különböző hangsúlyokkal valamennyi tanulmány említést tesz négy alapvető vitapontról:

- Vajon az első ciklusú képzési programok tantervi profilját a korábbinál hangsúlyosabban kell-e a szakmai vagy munkaerő-piaci elvárásokhoz kapcsolni, és ha igen, milyen mértékben? A felsőoktatásban sokan félnek attól, hogy ez az irányultság az oktatás tudományos színvonalának romlását eredményezné.
- Sokan tartanak attól, hogy a 3 éves egyetemi képzésekről kikerülő diplomások nem érik el azt a képzettségi és kompetenciaszintet, mely megfelelő felkészültséget biztosít a magas képzettséget igénylő állásokra, ezért az egyetemek szívesebben nyújtanak tudományos irányultságú alapképzési programokat, és diákjaiknak felkínálják a lehetőséget a mesterszintű képzésbe való továbblépésre.
- A ciklusokra épülő képzési programok és fokozatok rendszerének bevezetését gyakran úgy értelmezik, hogy ezzel a tanulmányok idejét és a képzés szintjét igyekeznek csökkenteni a diákok többsége esetében.
- Végül pedig olyan döntéseket hoznak, melyek révén az alapképzési programokba minél több tartalmat és tényanyagot préselnek, annak érdekében, hogy a tantervek munkaerő-piaci relevanciájának biztosítása mellett a korábbi hosszú képzési idejű egyetemi programokhoz hasonló képzettségi szintet érjenek el. Így a mobilitásra szánt időkeretek összezsugorodhatnak.

A minőség javítása

A Bolognai Nyilatkozat arra a határozott optimizmusra épül, hogy a többciklusú képzési programok és fokozatok bevezetésével nagymértékű szerkezeti hasonlóság érhető el, s ezáltal megkönyvíthető a mobilitás és növelhető az átjárhatóság. Ezzel szemben már a 2001-es Prágai Zárónyilatkozat is elismerte, hogy továbbra is viszonylag széles lesz a képzési szerkezet változatossága, és ezt az európai sokféleség erősségeként határozta meg. A sorok közül azonban kiolvasható volt, hogy csökkent a bizalom aziránt, hogy a képzési programok hasonló szerkezete a tantervi egységek teljesítésének és tanulmányi teljesítmények kölcsönös elfogadásának hatékony feltételévé válik. 2001 óta a Zárónyilatkozatokban nőtt a képzési programok tartalmát érintő javaslatok száma.

Nyilvánvalóan igaz Alesi és munkatársai (2005, II.) megállapítása, miszerint az európai felsőoktatási intézmények a többciklusú képzési szerkezet bevezetését lehetőségnek tekintették arra, hogy tanterveik alapvető modernizálásáról gondolkodjanak. A miniszteri Zárónyilatkozatok azonban nem „szentesítették” a reformkérdések egy részét, például a diákközpontú tanulást, a tanulás kimenetének hangsúlyozását és a teljesítmények kompetenciaalapú mérését, a modularizációt, a nem formális tanulás vagy az előzetes tanulmányok elismerését.

A 2001-es Prágai Zárónyilatkozat valóban a minőségbiztosítás kérdésével foglalkozott a szerkezeti reform érdemi támogatásának első lépéseként. A magas minőség elérését önmagában is célnak tekintették, de a tanulmányi teljesítmény és a fokozatok összevethetőségének biztosításához is hozzájárult. A miniszterek nem fogadták el az európai országok képzési tevékenységének értékelésére és akkreditációjára szolgáló európai minőségbiztosítási rendszer kialakítására vonatkozó javaslatokat. A 2005-ös bergeni konferencián elfogadták az ENQA (Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség) által kidolgozott minőségbiztosítási standardokat és irányelveket, és üdvözölték egy felmérésen alapuló nemzeti akkreditációs és minőségbiztosítási ügynökségek európai jegyzékének tervét.

A Trends IV jelentés hosszasan taglalja a minőség kérdését, és kiemeli, hogy a bolognai folyamat keretén belül a minőséget érintő kérdések különösen fontosak. Kijelenti azonban azt is, hogy a minőség javítását korlátozzák a rendelkezésre álló források és az intézményi autonómia mértéke (REICHERT – TAUCH 2005, 32.). A szerkezeti reformok érdemi támogatása érdekében tett második lépés a nemzeti képesítések keretrendszereinek fejlesztésére vonatkozó felhívás volt, melyet a 2003-as Berlini Zárónyilatkozatban adtak közre. A Bergeni Zárónyilatkozat már részletesebben foglalkozott ezzel a kérdéssel: „Elfogadjuk a képesítések átfogó, három ciklusból álló (az egyes országok adottságainak megfelelően további köztes képesítéseket is tartalmazó) keretrendszerét az Európai Felsőoktatási Térségben, az egyes ciklusokra vonatkozó, a tanulási kimeneteken és kompetenciákon alapuló általános jellemzők leírásait, valamint az első és a második ciklus kreditsávjait. Elkötelezzük magunkat amellyel, hogy kialakítjuk az átfogó keretrendszerrel kompatibilis országos képesítési kereteket... 2010-ig...” A Trends IV jelentés megállapítja, hogy 2004 végéig nem mutatkozott jelentős előrehaladás az országos képesítési keretrendszerek fejlesztése terén, azonban arra is rámutat, hogy számos országban ettől eltérő tantervi standardok vannak érvényben (i.m. 18.).

Számvetés a célok tekintetében

A Trends IV jelentés szinte csak annak az értékelésére összpontosít, hogy mely operatív reformlépéseket milyen mértékben valósítottak meg és vezettek be. Egyértelműen kevesebbet foglalkozott azzal, hogy a reformprogram céljait szolgálta-e a ciklusokra épülő képzési programok és fokozatok

rendszerének bevezetése. A szerzők rámutatnak arra, hogy a jogi szabályozás és a hivatalos intézkedések önmagukban nem elegendők a kölcsönös elismerés és a mobilitás fokozásához, és önmagukban nem javítják a minőséget, illetve nem vezetnek a munkaerőpiac szempontjából releváns szakképesítésekhez. Azt javasolják tehát, hogy a tantervfejlesztés oktatási és tanulási folyamatot érintő kérdéseire nagyobb hangsúlyt fordítsanak. Javasolják továbbá, hogy az állami hatóságok adjanak nagyobb autonómiát az egyetemeknek, mert ezáltal nagyobb előrelépés tehető a bolognai folyamatban (vö. REICHERT – TAUCH 2005, 6., 8. és 44f).

Alesi és munkatársai összehasonlító tanulmányuk összefoglalójában az alábbi területeket nevezi meg a bolognai reformok lehetséges hatásterületeiként:

- A nemzeti felsőoktatási rendszerek Európán belül egységesebbek lesznek, és az egyes országokban nő a meglévő felsőoktatási intézmények közötti funkcionális átfedés. Továbbra is kérdés marad azonban, hogy a kialakuló egységesülés mértéke elégséges lesz-e a mobilitás megkönnyítéséhez.
- 2005-ben még nem lehetett megállapítani, hogy a többciklusú képzési szerkezet teljesíti-e a diploma megszerzéséhez szükséges időnek és a lemorzsolódások számának csökkentésével kapcsolatos általános várakozásokat.
- A világ más térségeiből érkező diákok száma nőtt az elmúlt években, de nehéz megállapítani, hogy ez milyen mértékben köszönhető az új képzési szerkezetnek.
- Az eredeti elvárásokkal szemben Európában széles körben elterjedt az a vélekedés, hogy csökkenni fog az európai diákok mobilitása. Ez annak tudható be, hogy a képzési szerkezet egységesítése nem alakul az elvárt mértéknek megfelelően, folyamatos különbségek vannak a tantervi orientáció és a tudományos minőség tekintetében, és az alapképzések tananyaga annyira sűrített, hogy ez a diákokat eltántorítja attól, hogy átmenetileg külföldön folytassák tanulmányaikat.
- Az Európán belüli mobilitás azért sem növekszik az elvárt mértékben, mert a célok tekintetében hangsúlyeltolódás figyelhető meg: míg egyre több felsőoktatási intézmény hangsúlyozza azt a célt, hogy több külföldi diákot vonzzanak, addig saját diákjaik mobilitásának megszervezése valamelyest háttérbe szorult.
- Végül pedig széles körű az aggodalom, hogy az egyetemokről alapfokozattal kilépők komoly problémákkal szembesülnek majd, amikor a munkaerőpiacra próbálnak belépni.

Bár Alesi és munkatársai összehasonlító vizsgálatukban elsősorban amellet érvelnek, hogy még mindig túl korai a bolognai folyamat hatásainak és eredményeinek a szerkezeti és formális változásokon túlmutató értékelése, bemutatják azt az eredményekkel alátámasztott feltételezést, mely szerint a bolognai reformok hatásai és sikerei egyértelműen szerényebbek lesznek annál, amit kezdetben vártak tőlük.

Záró gondolatok

Az Európai Bizottság által létrehozott közösségi programokhoz (pl. a SOCRATES programhoz) hasonlóan a bolognai folyamat is komolyabb hangsúlyt fektet a reformtervek végrehajtásának és hatásainak nyomon követésére, mint amit az európai országok többségében a hasonló jelentőségű országos reformtervek esetében megszokhattunk. A reformfolyamatok európai szintű szorosabb nyomon követését és a reflexió intenzitását az magyarázza, hogy ezen a szinten nehezebb a folyamatok irányítása és a felügyelete.

Az 1999-es Bolognai Nyilatkozat és az Európai Felsőoktatási Térség 2010-re kitűzött létrehozása között felüton két jelentős értékelő jelentést adtak közre. Egyikük azoknak a „trendjelentéseknek” a sorozatához kapcsolódik, melyek 1999 óta a felsőoktatási intézmények rektorainak és elnökeinek, a kormányok képviselőinek és az Európai Bizottságnak a koordinációjával jelentek meg. A másik egy kiegészítő vizsgálat volt, melynek elvégzését a német kormány kezdeményezte és támogatta. Mindkét vizsgálat jól szemlélteti a felsőoktatási politika közegében végbement változásokat, és alapot szolgáltat az operatív fejlesztések fő elemeinek felvázolására. A két tanulmány alapvetően hasonló következtetésekre jut:

- Idővel csökkent a bolognai reformfolyamatok központi kérdéseivel kapcsolatos komoly fenn tartások aránya az oktatáspolitikában. A folyamat felénél a kérdés már nem az, hogy megvalósították-e a ciklusokra épülő képzési programok és fokozatok többszintű rendszerét, és végrehajtották-e a hozzá kapcsolódó intézkedéseket, hanem az, hogy mindez hogyan és milyen mértékben történt meg.
- Látható az előrelépés a képzési programok és fokozatok többszintű rendszerének bevezetésében és az ECTS széles körű használatában. Eltérő azonban a fejlesztések üteme és sok egyéni sajátosság figyelhető meg.
- Általában növekszik a felsőoktatási rendszerek konvergenciája, de a képzési szerkezet egységesítésének mértéke egyértelműen elmarad az eredeti elvárásoktól.
- A bolognai folyamat során, illetve azt kiegészítve – párhuzamosan annak a nézetnek az erősödésével, hogy a képzési szerkezet egységesítésének mértéke elmarad majd a várakozásoktól – több olyan kezdeményezés indult el, melyeknek célja, hogy valamilyen módon növeljék a konvergenciát a képzési programok tartalma tekintetében, például a tantervi súlypontok, valamint a tanítás, a tanulás és a vizsgák módjának kialakításában és a minőségbiztosítás terén.

Ezeket a lényegi megállapításokat azonban eltérő módon értelmezi az itt elemzett két tanulmány. A Trends IV tanulmány optimizmussal szemléli a fejlesztési folyamatot. Alig tesz említést arról, hogy a bolognai reformprogram megvalósítása terén elért haladás valóban elvezet-e az eredetileg elvárt eredményekhez. Ezen kívül láthatóan azt reméli, hogy a várt hatásokat nagymértékben elősegíti az oktatás-tanulás tartalmi- és folyamat oldalának átalakítását célzó; valamint a felsőoktatási intézmények autonómiáját növelő tevékenységek erősítése. Úgy tűnik azonban, hogy a tartalom, az intézményi sajátosságok és az oktatással és tanulással kapcsolatos felfogás tekintetében kevésbé számíthatunk egységes cselekvésre, mint a szerkezeti kérdések esetében. A vizsgálat nem tisztázza azt sem, hogy mennyire egybehangzó vagy ellentmondó a felsőoktatási intézmények vezetésének az intézmények átalakításával kapcsolatos lehetőségei és aktivitása az egyetemi oktatókéval, akik a tanítás gyakorlatát alakítják.

Alesi és munkatársai (2005) összehasonlító tanulmányukban kijelentik, hogy a reformfolyamat előre haladtával sem születik meg a rendszer egységes logikája, és nem lesz egységes a képzési programok felépítése. Természetesen nagyfokú konvergenciát várnak el a kapcsolódó célok elérésének érdekében, vagyis többek között az átláthatóság biztosításához és a mobilitás megkönnyítéséhez. Vizsgálatuk a hatások időközi számbavételét kísérli meg. Érvelésük szerint – bár sok esetben túl korai volt végső következtetéseket levonni – megfigyelhető, hogy a bolognai folyamat hatása aligha mutatkozik a diákok Európán belüli mobilitásának növekedésében, és hogy sok felsőoktatási intézmény nem összpontosít már saját diákjai ideiglenes külföldi tanulmányainak támogatására. Természetesen ezzel szemben felhozhatjuk ellenetesként, hogy valamilyen mértékű szerkezeti változossággal a bolognai folyamat kezdetétől számoltak, és hogy a Bologna-programban a konvergenciát csak akkora mértékben követelték meg, ami az átláthatóságot és az elismerést segítheti.

Az általunk elemzett két tanulmány közötti különbségek felhívják a figyelmet a bolognai folyamatra változatlanul jellemző tisztázatlanságokra és megoldatlan problémákra: akár azért, mert nem gondolták át őket kellőképpen, akár azért, mert a szereplők között túl nagy az egyet nem értés. Az alábbi listában összefoglaltuk a legfontosabb megoldatlan problémákat:

- Mindenekelőtt kérdéses, hogy milyen mértékű szerkezeti változatosságot képes kezelni egy olyan rendszer, melytől elvárjuk, hogy „konvergens” legyen. Milyen szélesek a „kölcsonös bizalmi zónák” (vö. LE MOUILLOUR – TEICHLER 2004, 97f), melyekben egy sor megoldást többé-kevésbé ekvivalensnek tekintenek, és hol vannak ezeknek a zónáknak a határai? Feltételezhetjük-e például, hogy egy négy és fél éves képzésen alapuló mesterfokozatot közel egyenértékűnek ítélnék egy 5 éves képzésen szerzett mesterképzési diplomával, míg az összesen 4 év tanulmányi idő után kiállított mesterképzési diploma alacsonyabb szintű képesítést jelent? Vagy a „kölcsonös bizalmi zóna” áthidalhatja a 4-5 évig terjedő tartamot is?
- A második kérdés az, hogy egyáltalán milyen mértékű relatív konvergencia kívánatos az összes alapképzési program és fokozat, illetve valamennyi mesterképzési program és fokozat minősége és sajátosságai tekintetében. Minél inkább úgy gondoljuk, hogy a nagyobb mértékű differenciálódás hasznos, sőt nélkülözhetetlen – tekintve a diákok eltérő képességeit, az intézményfinanszírozás különbségeit és a munkaerő-piaci kereslet sokszínűségét – annál kevésbé növelhetik a szerkezeti vagy a tantervi konvergenciára irányuló intézkedések a mobilitás valódi esélyeit. Vajon ellentmondás van a kívánatosnak tekintett európai kompetenciák és a mobilitást támogató fejlesztések között? El kell-e fogadnunk, hogy a mobilitás csak korlátozott számú, hasonló képzési program esetében lesz könnyebb, míg a többi program esetében nő a különbség a minőség és az intézményi sajátosságok tekintetében, melyek nem hidalhatók át az elismerést előmozdító intézkedésekkel? Ebben az összefüggésben sok szakértő kijelentette, hogy a bolognai és a lisszaboni folyamat céljai egyértelműen ellentmondanak egymásnak a felsőoktatási rendszerek differenciáltságának kívánatos mértéke tekintetében (vö. pl. VAN VUGHT, VAN DER WENDE, WESTERHEIJDEN, 2002).
- Az előbbihez kapcsolódó harmadik kérdés, hogy a szerkezeti konvergencia támogatása mennyiben növeli az elismerés lehetőségét, figyelembe véve a minőség és a képzési profilok tekintetében mutatkozó sokféleséget, illetve mennyiben kell a szerkezeti konvergenciának a minőség és a képzési profilok érdemi konvergenciáját növelő eszköznek lennie?
- Szintén az előbbiekhöz kapcsolódik a negyedik kérdés, hogy a bolognai folyamat ugyanolyan mértékben irányozhatja-e elő a konvergenciát a minőség, a tantervek, az oktatás és tanulás, illetve a vizsgák terén, mint a képzési programok szerkezete és a tantervi egységek kreditekben történő kifejezése, valamint az oklevélmellékletek tekintetében. Az előbbiekre nézve el kell-e fogadni a sokféleséget, amely aligha járulhat hozzá az „összevethetőség” növeléséhez?
- Idővel fel kell majd tenni az ötödik kérdést is, nevezetesen, hogy azok a törekvések, melyek az európai felsőoktatás vonzóbbá tételét célozzák a világ diákjai számára, hasonló, ám ugyanakkor nagyon különböző intézkedéseket is követelnek-e, mint az Európán belüli mobilitás megkönnyítése. Időnként hallani olyan kritikákat, hogy a bolognai folyamat keretében háttérbe szorult az európai felsőoktatás vonzerejének növekedése világviszonylatban, eltekintve az alapképzési és mesterszintű diplomák bevezetésétől (vö. pl. МУСНЕ, 2005).

Általában elmondhatjuk, hogy a bolognai folyamat keretében hozott intézkedések hatásait nehéz felmérni, mert azok a felsőoktatás és a társadalom tágabb környezetébe ágyazódnak. Ezért Alesi és munkatársai (2005) összehasonlító tanulmányukban kijelentik, hogy a bolognai reformok a diplomás képzések felépítését érintő reformok sorát indították el, és ezek nem tekinthetők egyszerűen

a bolognai folyamat részének. A Trends IV jelentés optimista nyelven fogalmazva: „Úgy tűnik, hogy az európai felsőoktatási reformhullám túlmutat a bolognai reformokon és mélyrehatóbb azoknál” (REICHERT & TAUCH, 2005, 41. o.). Így a mobilitás megkönnyítését és az európai felsőoktatás globális vonzerejének növelését szolgáló intézkedések csak korlátozott mértékben optimalizálhatók a bolognai céloknak megfelelően, mert a napirenden lévő további célok, illetve a reformcélok szellemisége más elveket is érvényre juttatnak. Megfordítva, nem mutatható ki egyértelműen, hogy a mobilitás és vonzerő terén tapasztalható tényleges fejlemények mennyiben a bolognai reformintézkedések következményei, és mennyiben tudhatók be más, az előbbi felülíró intézkedéseknek és fejlesztéseknek.

A bolognai folyamat minden bizonnyal visszafordíthatatlan: 2010 körül még nagyobb, és vélhetően teljes mértékű lesz a ciklusokra épülő képzési programok és fokozatok elterjedése Európán belül. Több kredit, több oklevélmelléklet vagy ezek terminológiai örökösei lesznek forgalomban, nagyobb lesz az együttműködés a minőség tekintetében, nagyobb lesz a képzések végén elvárt kompetenciákra vonatkozó leírások száma, és így tovább. Minél inkább előrehalad azonban az operatív reformprogram, annál nyitottabbá válik, hogy mit jelent ez a konvergenciára nézve és mely elvárt hatások fognak ténylegesen megvalósulni. További megfigyelésekre és vizsgálatokra van szükség, hogy meghatározhatjuk a szerkezeti és tartalmi konvergencia elérhető mértékét, a „kölcsonös bizalmi zónák” szélességét az elismerés és az Európán belüli mobilitás könnyítése érdekében és végül az európai felsőoktatási rendszerek vonzerejét globális szinten. Bizonyára számolnunk kell majd újabb intézkedésekkel is, melyek a Bolognai Nyilatkozatban eredetileg hangsúlyozott célok elérését szolgálják. Ha például igazolható lesz az a megfigyelés, hogy az alapképzési programok tantervi felépítésének domináns trendjei nyomán csökken az Európán belüli mobilitás, meg kell majd vitatni a reform lehetséges új irányait. A bolognai folyamat minden bizonnyal nem az utolsó állomás az Európán belüli mobilitást és az európai felsőoktatási intézmények globális léptékű vonzerejét szolgáló reformok sorában.

IRODALOM

ALESI, B., BURGER, S., KEHM, B. M., & TEICHLER, U. (2005). Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn and Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

EURYDICE (2005). Focus on the structure of higher education in Europe 2004/05: National Trends in the Bologna Process. Brussels: European Commission.

HAUG, G., KIRSTEIN, J., & KNUDSEN, I. (1999). Trends in learning structures in higher education. Copenhagen: Danish Rectors' Conference Secretariat.

Haug, G., & Tauch, C. (2001). Trends in learning structures in higher education (II). Helsinki: National Board of Education.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2005). Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2005/2006. Bonn: HRK (Statistiken zur Hochschulpolitik, 2/2005).

HRK SERVICE-STELLE BOLOGNA (2004). Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2004).

- HRK SERVICE-STELLE BOLOGNA (2005). Diploma Supplement. Funktion – Inhalte – Umsetzung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 4/2005).
- LE MOUILLOUR, I., & TEICHLER, U. (2004). Making European credit transfer work. In Actes du symposium Construction des qualifications européennes (pp. 93–102). Paris and Strasbourg: Mission éducation-économie-emploi/Béta-Céreq – Université Louis Pasteur.
- MUCHE, F. (Ed.). (2005). Opening up to the Wider World: The External Dimension of the Bologna Process. Bonn: Lemmens.
- REICHERT, S. & TAUCH, C. (2003). Trends 2003. Progress Toward the European Higher Education Area. Brussels: European University Association.
- REICHERT, S. & TAUCH, C. (2005). Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Brussels: European University Association.
- SCHWARZ, S., & TEICHLER, U. (Eds.). (2000). Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied and Berlin: Kriptel.
- SCHWARZ-HAHN, S., & REHBURG, M. (2004). Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster: Waxmann.
- TEICHLER, U. (2005a). Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnte. Frankfurt/Main and New York: Campus.
- TEICHLER, U. (2005b). Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster: Waxmann.
- VAN VUGHT, F., VAN DER WENDE, M., & WESTERHEIJDEN, D. (2002). Globalisation and internationalisation: Policy agendas compared. In J. Enders & O. Fulton (Eds.), Higher education in a globalising world (pp. 103–120). Dordrecht: Kluwer.



Az Erzébet Nőiskola udvara, 1902 körül