

PIAC HELYETT ADMINISZTRÁCIÓ?

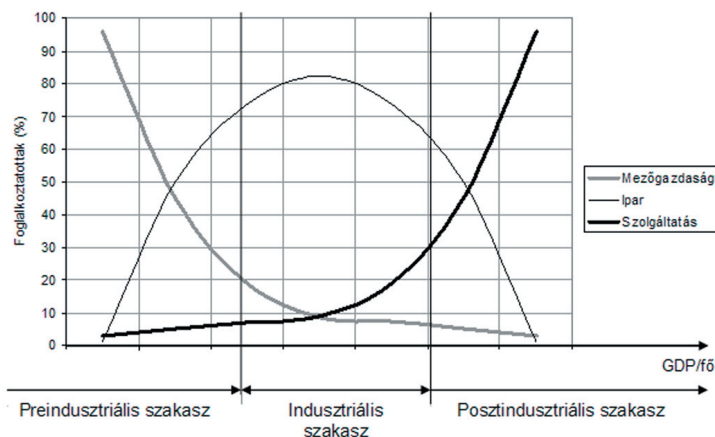
OKTATÁS, DIPLOMÁK ÉS KOMPETENCIÁK EGY ÚJ KORSZAKBAN

EBEN AZ ÍRÁSBAN AZT IGYEKSZÜNK ALAPVETŐEN oktatásgazdasági aspektusból vizsgálni, hogy a mai – sokféle névvel illetett: információs, posztindusztriális, tudásalapú – gazdaságban milyen változások jellemzők az oktatásra, s milyen hatással van ez a diplomák és végzettségek elismerésére.

A posztindusztriális korszak sajátosságai

A gazdasági fejlődést történelmi időtávtatban vizsgálva a foglalkoztatási szerkezet jelentős átalakulását figyelhetjük meg. Kezdetben az emberek döntő többsége a mezőgazdaságban dolgozik, majd az ipar veszi át a dominanciát, s végül a szolgáltatások válnak a foglalkoztatás meghatározó szektorává. A foglalkoztatási szerkezet ezen változása azonban csak a felszín, amely mögött a társadalom és gazdaság átalakulása zajlik.

1. ábra: Társadalmi, gazdasági fejlődés Bell-féle szakaszai



Daniel Bellt szokták a posztindusztriális korszak első kutatójának tekinteni, s ő annak a felosztásnak a megteremtője, amely szerint három fejlődési szakaszt külfö-



níthetünk el a társadalmi, gazdasági fejlődésben: a preindusztriális, az indusztriális és posztindusztriális szakaszt.¹

Az indusztriális szakaszt *Bell (2001)* árutertermelő társadalomnak, a posztindusztriális szakaszt pedig szolgáltató társadalomnak is nevezi. Mint írja: „1970-ben az Egyesült Államokban minden 100 dolgozóból hatvanöt dolgozott a szolgáltatóiparban, 30 százalék az árutertermelő és építőiparban, valamint kevesebb, mint 5 százalék a mezőgazdaságban. A szolgáltatás szó persze a tevékenységek igen széles skáláját fedi le. Az ipari forradalom előtt a dolgozó lakosság jelentős része háztartási munkát végzett. (Angliában az 1870-es évekig a legnagyobb foglalkoztatotti csoport a szolgálké volt.) Az ipari társadalmakban a szolgáltatások egyrészt az árutertermelést támogató ágazatok, például a szállítás (vasúti és közúti), a közművek (áram és fény), a banki és pénzügyi szolgáltatások. A posztindusztriális szolgáltatások más jellegűek. Humánjellegű és professzionális szolgáltatásokról van szó. A humánjellegű szolgáltatások közé sorolható a tanítás, az egészségügyi szolgáltatások és a szociális szolgáltatások széles skálája; a professzionális szolgáltatások között említhetjük a rendszerelemzést és -tervezést, valamint a programozást és az információ feldolgozását. Az utóbbi két évtizedben a foglalkoztatottság nettó növekményét kizárólag a posztindusztriális szolgáltatások adták, és bár a növekedés üteme lassult (elsősorban az oktatás pénzügyi költségei és a városi közösségek csökkenő szociális szolgáltatásai miatt), az általános tendencia fennmarad.” (*Bell 2002.*)

A posztindusztriális korszak tehát az ipar háttérbeszorulását és a szolgáltatások kiterjedését hozza magával. Ez az elmozdulás a gazdaság és a társadalom számos folyamatára hatással van. A változások egyik meghatározó mozgató rugója a szolgáltatásoknak az ipari termeléstől jelentősen különböző jellege. A szolgáltatásoknak az árúktól eltérő sajátosságai közismertek: a „szolgáltatások nem tárgyiasultak, nem választhatók szét, változékonyak és romlandók” (*Kotler 2002:479*).

A nem tárgyiasultság, azt jelenti, hogy a szolgáltatások végeredménye általában nem fogható meg, mint önálló termék, vagy ha igen, akkor általában nem a megfogható termék a tényleges eredmény. Például a felsőfokú oktatás kézzel fogható eredménye a diploma, de a felsőfokú oktatás illetve tanulás eredménye nyilvánvalóan nem a diploma, hanem a végzett megszerzett ismeretei, kompetenciái.² Ezek

1 Bell egyébként Colin Clarknak tulajdonítja a felosztás első változatát. Mint írja: „1940-ben Colin Clark, az ausztrál közgazdász úttörő könyvet írt »Conditions of Economic Progress« (A gazdasági fejlődés feltételei) címmel, amelyben a gazdasági tevékenységeket három szektorba, az elsődleges (elsősorban kitermelő), a másodlagos (elsősorban termelő) és a harmadlagos (szolgáltatási) szektorba sorolta. Minden gazdasági rendszer e három szektor keverékét tartalmazza, de az egyes szektorok viszonylagos jelentősége termelékenységük (fejenkénti kibocsátás) függvénye. A gazdasági fejlődés meghatározása a következő: a munkaerő egyik szektorból egy másikba való áramlásának sebessége az eltérő termelékenység függvényében. Ahogy a nemzeti jövedelem nő, a termelő szektor bővülése hatására nő a szolgáltatások iránti kereslet, és ezáltal a foglalkoztatási arányok is megváltoznak. Ezzel a módszerrel Clark nyomon tudta követni a változás ütemét a preindusztriálisról az ipari társadalomig, majd a szolgáltatói társadalomig.” (*Bell 2001.*)

2 Tegyük hozzá, hogy van olyan közgazdasági teória, amely szerint az eredmény igenis a diploma, s nem a képességek. Ilyen a szűrő elmélet. A szűrő elmélet a gazdasági rendszerekről, ill. a gazdasági egyensúlyról szóló tágabb teória része, mely szerint a gazdaság szereplőinek tökéletlen, hiányos információk állnak rendelkezésére. A munkáltatók jó képességű, termelékeny munkavállalókat keresnek, de nem tudják azokat megkülönböztetni a kevésbé termelékenyeketől, – ezért különböző jelzéseket használnak fel a válogatás-

azonban nem kézzelfoghatóak, s minőségükről is igen nehéz képet alkotni. A szolgáltatások tulajdonjoga nem, csak ígérete forgalomképes. Egzakt információk csak a fogyasztást követően állnak rendelkezésre, bár például éppen az oktatás esetében ez is (azaz az oktatás által létrehozott eredményekre) csak hosszabb idő távlatában igaz (és még akkor is kérdés, hogy az oktatás volt-e kiváló, vagy a tanulónak voltak kiváló képességei). A teljesítmények mérése a szolgáltatások nem tárgyiasult jellegeből adódóan nehezen valósítható meg.

A szét nem választhatóság alatt azt értik, hogy a fogyasztás és a szolgáltatás egyidejűleg történik. Az elválaszthatatlanság az előállítás és a fogyasztás tér- és időbeli egyezőségét fogalmazza meg, ami alapvetően a szolgáltatások folyamatjellegéből következik. De a szolgáltatások egy részénél – elsősorban a szoros kapcsolódású szolgáltatásoknál – azt is jelenti, hogy a szolgáltatás eredménye nem választható el a fogyasztótól. A szolgáltatások jelentős része esetében a fogyasztás a szolgáltatás befejeződése után is folytatódik, azaz a szolgáltatás eredménye túl is nyúlik a szolgáltatás idején. Sőt nyilvánvaló, hogy az oktatás esetében az annak eredményeként kialakult ismeretek, készségek hosszú távon – az oktatás, mint szolgáltatás idejét messze meghaladó időtávon – történő gyakorlati hasznosíthatósága a cél. De nincs ez másként sok más szolgáltatásnál sem (pl. a fodrász szolgáltatása nyomán kialakult hajviselet, vagy az utazás eredményeként kialakult „ottlét”).

A heterogenitás a szolgáltatási színvonal változékonyságára utal, amely a bizalmi elemek dominanciájából adódik. Ez egyben azt is jelenti, hogy a szolgáltatások általában nem standardizálhatók. Például az oktatás esetében is egyértelmű, hogy a tantervek, tanmenetek, óravázlatok előírása ellenére sem lehet az oktatást standardizálni, – vagy ha esetleg lehet is, abból szinte semmi nem következik az eredmény standardizálására nézve.

A romlandóság alatt azt értik, hogy a szolgáltatások nem tárolhatók. Nem lehet előre legyártani és készletezni azokat. Nem lehet a kereslet és kínálat közötti eltéréseket raktározással kiegyenlíteni. A tárolhatatlanság a megfelelő időzítést, a szolgáltatás nyújtás időpontjának a szükségletekhez rendelését követeli meg.

De a szolgáltatásoknak számos más olyan sajátossága is van, amely az ipari korszakhoz képest jelentős változást jelent. Így például a szolgáltatások jelentős része (a szoros kapcsolatos szolgáltatások) decentralizált létesítmény elhelyezést igényelnek. Az ipart a koncentrált telepítés jellemezte, a szolgáltatásokat viszont a fogyasztókhoz közel, tehát decentralizáltan kell elhelyezni, s ennek nyomán az ipari korszakra jellemző munkaerő vándorlás lelassul. Az ipar visszaszorulásával kiszélesedő szolgáltatások – ha itt elsősorban a szoros kapcsolatra épülő szol-

hoz, így az iskolai végzettséget. Ismerik ugyanis a korábbi tapasztalataikból, hogy milyen a különböző iskolázottságúak várható termelékenysége általában, – s költség nélkül megszerezhető információ az, hogy a munkavállalóknak milyen iskolai végzettsége van. Tehát az elmélet szerint az oktatásnak ugyan nincs termelékenységnövelő hatása, de azoknak, akiknek más okból (pl. mert velük született képességeik jobbak) kiindulásként magasabb a termelékenysége, azok komparatív előnyökkel rendelkeznek az oktatásban való részvételben. Magyarul a jobb képességű, magasabb termelékenységű munkavállalók több iskolát végeznek. Az egyének az elmélet szerint éppen azért vesznek részt a tankötelezettségen túli oktatásban, képzésben, hogy a potenciális munkaadóknak képességeiket bizonyítsák. A szűrő elmélet első formalizált modelljét M. Spence dolgozta ki.



gáltatásokra gondolunk – sokkal inkább a kereslethez igazodóan decentralizáltak, a kereslet mennyiségét és minőségét a fogyasztók erősen differenciált és szubjektív igényei határozzák meg. A szolgáltatás szétszórt, sokszínű, a fogyasztók gyorsan változó igényei (a divatváltozások) miatt nehezen tervezhető mind kapacitását, mind tartalmát tekintve.

A posztindusztrializálódás radikálisan megváltoztatja a fejlett országok társadalmi szerkezetét is. A harmadik szektor kiterjedésével az ipari munkásság eltűnőben van, miközben az alkalmazotti réteg egyre nő. A társadalom belső konfliktusvonalai a régi osztályellentétekről áthelyeződnek a jóléti állam belső elosztási konfliktusainak területére (*Bayer 1996*).

De sokak szerint nem csak egyszerűen a szolgáltatások előtérbe kerüléséről van szó. Mint a már idézett Bell írja: „...hasonlóan ahhoz, ahogy az ipari társadalom átalakító tényezői az energia, a források és a gépészeti technológia kombinációja volt, úgy a posztindusztriális társadalom stratégiai erőforrása az információ és az elméleti ismeretek.” (*Bell 2001.*)

Az információs társadalom tehát nem más, mint a posztindusztriális korszak másik neve. Újabban egyre több szó esik politika csinálók és a kutatók egy részének körében a tudás alapú társadalomról és gazdaságról, és az új gazdaságról. A felállított elméleti definíciók általában a megismerés folyamatának felgyorsulásáról, a tudás felhalmozási tempójának növekedését axiómaként kezelik. Ha közelebbről megnézzük azonban ezt a feltételezést kiderül, hogy nem az újfajta tudás, vagy ismeretek előállítás gyorsult fel, hanem a régi információk átadásának-átvételének sebessége.

Az információs folyamatok felgyorsulása a pénzügyi szolgáltatások kiterjedésével együttesen eredményezi a gazdasági globalizációt. A globalizáció gazdasági értelemben a határokon túlnyúló gazdasági tranzakciók volumenének növekedését, a javak, a szolgáltatások, a tőke, a technológia és az információ gyors – és gyakran ellenőrizhetetlen - nemzetközi áramlását jelenti.

Ennek nyomán felgyorsul az országok és kultúrák közötti kölcsönhatás is. Tegyük hozzá, hogy a gazdasági globalizációt jóval megelőzően beszélhetünk a kultúra, a tudomány, a vallás, vagy a sport globalizációjáról – jól lehet a kultúra, a tudomány vívmányainak vagy a vallásnak országhatárokat átívelő terjedését csak újabban szokás globálisnak nevezni. Mint Vitányi Iván írja: „a történelem a globalizációk története, a kultúra története a kulturális formák globalizációjának története” (*Vitányi 2002*).

Végül is mára általánossá vált a globalizáció széleskörű értelmezése. „Általánosan használt jelentésük szerint e fogalmak [ti. a globalizáció, illetve frankofon megfelelője a mondializáció] a különféle akadályok, korlátok lebontásával az egész világra kiterjedő, azt meghatározó, egységesítő, homogenizáló tényekre, jelenségekre, folyamatokra, eljárásokra, az emberi tudás és cselekvés különböző ágazatai közötti átfogó kötelékekre, kölcsönhatásokra, interdependenciákra utalnak.” (*Csizmadia 2001.*)

A globalizáció természetesen az oktatást is alapvetően érinti. A tőke szabad áramlása magától értetődően hozza magával a munkaerőpiacok homogenizálódását is, abban az értelemben, hogy a multinacionális munkaadóknak a munkavállalók

végzettségével szemben támasztott elvárásai az oktatási rendszereket is a homogenizálódás felé mozdítják el. Az oktatás globalizálódása tehát azt jelenti, hogy „az egyes országok oktatásügyei – mind rendszerüket, mind pedig a tanítási-tanulási (nevelési, képzési) tevékenységeket tekintve – világszerte egyre hasonlóbbá válnak egymáshoz” (Kozma 1998a). De az oktatáspolitikára hatására kialakuló oktatási globalizáció mellett a globális munkaerőpiac is magától értetődően kikényszeríti a munkaerő képzettségének egységesülését, s ezzel természetesen hat az oktatási rendszerek hasonlóságának irányába is.

Az integrációk még inkább ugyanebben az irányban hatnak. Az integráció lényegében nem más, mint az államok szorosabb-lazább együttműködése annak érdekében, hogy a globalizáció előnyeit kihasználják, hátrányait pedig visszaszorítsák. Az integráció nyomán kialakult munkaerőpiacra és oktatásra tehát még inkább igaz az, amit a globalizáció kapcsán elmondtunk. Ez még akkor is így van, ha az integrációban részt vevő nemzetállamok mindig küszködnek az integráció elvárásainak és a nemzetállami szuverenitás összeegyeztetésével. Ez különösen a kultúra és az oktatás területén jelent mindig komoly vívódásokat. De a gazdaság és a munkaerőpiac átjárhatósága az oktatási rendszerek hasonlóságát előbb-utóbb kikényszeríti.

A posztindusztriális korszak és az oktatás

A posztindusztriális korszak kibontakozásával esik egybe a középfokú oktatás kiterjedésének időszaka. A középfokú oktatás tömegesedésének okairól több elképzelés született. Ezeket Kozma Tamás így foglalta össze: Az egyik elképzelés szerint a középfokú oktatás kiterjedésének oka az, hogy a „főlölegessé váló, elsősorban ifjúsági munkaerő számára helyet kellett csinálni az oktatási rendszerben... Egy másik, ezt kiegészítő vagy ezzel vitatkozó értelmezés szerint az oktatás tömegesedésének oka a hatvanas és hetvenes évek fordulóján Európa-szerte kormányra került szociáldemokrácia, amely politikai célkitűzései közt hirdette és valósította meg az általános és egyenlő iskolázást... Egy harmadik magyarázat kiegészíti ezt azzal, hogy az iskolázás iránti igények tömeges mérete és korlátlanul látszó növekedése a jóléti állam eredménye, egyfajta túltermelési válság az igények területén... Párhuzamba állítható az energia, az egészségügy, a közlekedés, a környezet »túlfogyasztásával« ...Egy negyedik magyarázat mindezt megtoldja azzal, hogy az iskolázás »túlfogyasztása« a középosztályosodás tipikus velejárója, ami kontinensünket – s vele a fejlődő világ egyre nagyobb részét – a hatvanas évektől fokozódó mértékben jellemzi... További magyarázatok egyes kisebbségi csoportok, mindenekelőtt a nők oktatásba lépésével magyarázzák a statisztikai tömegesedést.” (Kozma 1998b.)

Ezzel a kiterjedéssel együtt zajlik egy másik folyamat is: a szakképzés tartalmának átalakulása, amelynek nyomán a mélyebb, szűkebb, gyakorlatorientált szakképzés helyére, szélesebb „előszakképzés” lép. A szakképzés mélységének csökkenése és előszakképzéssé alakulása a tercier szektor szakképzettség igényének következménye.

Az indusztriális kor szakképzése az ipar sajátosságai alapján szerveződött. Az ipar szakképzettség-igénye és szakképzése a gyárakhoz kapcsolódott, viszonylag koncent-



rált volt, jól kiszámítható és központilag (értve ezalatt az oktatásigazgatás valamilyen magasabb szintjét) többé-kevésbé megtervezhető és szervezhető. A képzés tartalmát tudományosan jól körülhatárolt technikai, technológiai ismeretek alkották.

A posztindusztriális kor szakképzése jól kitapinthatóan más. A szolgáltatások kiterjedésének hatása az oktatásra kettős. Résztint a képzési szint megemelkedik, résztint a mély szakképzés helyébe „előszakképzés” kerül. Az iskolai képzés egyre inkább az általános képzés erősítése felé fordul, s a szakmai képzés egyre inkább a munkáltatóra marad. Az iskola feladata a képezhetőség, az átképezhetőség biztosítása, s a konkrét szakmai ismeretek elsajátítása az elhelyezkedést követő időszakra marad.

Az iskolarendszertől kiszoruló szakképzésnek gyorsan kialakul az iskolarendszere-n kívüli kínálata, az iskolarendszere-n kívüli szakképzés. Ez a piaci szerveződésű oktatási szolgáltatás igen rugalmas, gyorsan alkalmazkodik a kereslethez. Egyre fontosabb szerephez jut a felnőttképzésben, – s a szórakozási, rekreációs célú képzésekkel együtt – meghatározó részévé válik az élethosszig tartó tanulásnak.

De a posztindusztriális korszak indulásával a felsőoktatás tömegesedése is egybeesik. A felsőoktatás tömegesedésének meghatározó mozgatóereje a demokratizálódás és a középrétegek kiszélesedése. A demokratizálódás egyik eredménye a magas iskolázottsághoz való hozzájutás lehetőségének megnyílása széles néprétegek számára. Különösen a fejlett országokban – de számos fejlődő országban is – az iskolázás általános emberi jog lett.

A felsőoktatás nagyüzemmé, nagy szolgáltatóvá válik. Nemcsak a képzési szerkezetben, szakmai és szintbeli struktúrában, hanem minőségben és az igényelt erőfeszítésben is széles kínálat alakul ki. A felsőoktatás a közép és felső rétegek fiataljainak életformájává, kötelező és divatos életpálya elemévé válik. Sokak számára befektetés, sokak számára a társadalmi státus megőrzésének eszköze, sokak számára szórakozás, sokak számára pedig trendi divat, elvárt életforma elem. A felsőoktatás természetesen alkalmazkodik ehhez a sokszínű, sokcélú kereslethez.

Akkreditáció, kreditrendszer, és kétszintű képzés

A gyorsan terjeszkedő iskolarendszerű és iskolarendszere-n kívüli oktatás gyorsan kiváltja az állami oktatásirányítás szabályozási hajlandóságát. Az oktatás sajátosságai sok tekintetben alkalmasak és lehetőséget is adnak ehhez. Mint *Hirschman (2000)* hangsúlyozza, az egészségügyi és az oktatási szolgáltatások esetében a szolgáltatások vásárlói gyakran téves információkkal rendelkeznek a minőségről, gyakran csak kevés szolgáltatóról van szó, és az összehasonlító vásárlás bonyolult, sőt lehetetlen.³ Magyarul az oktatási szolgáltatások piaca tökéletlen piac, ahol a vevői szuverenitás nem képes, vagy nem képes jól szabályozni a piacot. Ez kiváltja az állam szabályozni akarását – legalábbis az olyan országokban, ahol hagyományosan hisznek az állam piacsabályozó szerepének hatékonyságában, mint amilyen a kontinentális Európa országainak jó része. Például a szolgáltatókat hozzáértő testületek véleményezése

³ Hirschman, A. O. (2000) *Versengő nézetek a piaci társadalomról és egyéb újkéletű írások*. Budapest, József-egyetem Tankönyvek.

– ún. akkreditáció – után engedik belépni a piacra, s az oktatási programokat is hasonlóan értékeli az elindításhoz. Az ambiciózus tervekben az is szerepel, hogy az egyes akkreditált képzések által kialakított képességeket, kompetenciákat kredit-szerűen elismerik, s azokból – valamint a hasonlóan elismert gyakorlati ismeretekből – államilag elismert végzettségek, képzettségek állhatnak össze.

A felsőoktatás tömegesedése is hasonló folyamatokat indít el. A felsőoktatási tömegesedés nyomán átalakul a felsőoktatási oktatásszervezés. A kreditrendszer elterjedésével lehetővé válik az egyéni ütem szerinti haladás, valamint a kontakt óraszámok csökkentése. A kreditrendszer,⁴ – amely eredetileg gazdasági megtakarítást céloz a hallgatók számára, mivel lehetővé teszi az egyszer már megtanult (és kifizetett) tananyagegységek elismerését, beszámítását a tanulmányokba – új tartalmat nyer. Részint a képzési program tervezésének eszköze lesz, lehetővé teszi egyfajta kontrollt az oktatás tartalma felett, részint pedig immár az intézmény gazdasági kontrollját jelenti az oktatás felett.

Fontos észrevenni, hogy a kredittranszfer Európa jó részén kormányzati intézmény, – Amerikában az oktatási intézmények megállapodása.

De a felsőoktatás tömegesedésének ennél jelentősebb hatása is van a képzésre. Ennek az az oka, hogy képzés tömegesedésével természetesen a diplomás kibocsátás is tömegesedik. A tömeges kibocsátással növekszik az inkongruens foglalkoztatás, hiszen a gazdaság nem tud ennyi felsőfokú végzettségű szakmájának és végzettségi szintjének megfelelően foglalkoztatni.

A szűk felsővégzettség elvész, ha nem talál elhelyezkedést. Mindezek nyomán a szűk és mély szakmai képzés, mint a felsőoktatási képzéssel kapcsolatos követelmény egyre inkább megkérdőjeleződik. Hiszen nyilvánvalóan nincs szükség egyetlen országban sem a csillagászok vagy atomfizikusok ezreire, de irodalmárok, történészek és pszichológusok ezreire sem, még ha kezdetben ebben az irányban is bővül a képzés szerkezete. S ugyanígy nyilvánvalóan nem tudnak végzettségüknek megfelelő munkát találni a mérnökök, közgazdászok, s jogászok tízezrei sem. A szűk és mély

⁴ A kredit mai jelentése: „a tanulmányi kötelezettségek teljesítésére irányuló hallgatói tanulmányi munka mértékegysége, az összes hallgatói tanulmányi munkaidővel arányos relatív mérőszám; nemzetközi konvenciónak megfelelően 1 kredithez 30 munkaórát rendelnek.” (Országos Kredittanács Irodája http://okti.hu/info.php?hid=87&unique_id=1137352772 – letöltés 2006 január)

A kreditrendszer némi középiskolai előzmény után a felsőoktatásban a 20. század elejének amerikai egyetemén jelent meg, alapvetően azt a problémát volt hivatva megoldani, hogy egyre több hallgató került egyetemre nem közvetlenül a közoktatásból, hanem valamilyen megelőző szakmai, elsősorban posztszekundér képzés után. Illetve egyre inkább terjedt az, hogy a hallgatók meg-megszakították tanulásukat. Ezen tanulók elővégzettségét, a már – esetleg máshol – általuk elvégzett órákat volt hivatva valahogy elismerni a kredit, hogy ne kelljen ismét fizetniük a már máshol kifizetett, és megtanult tananyagért. Tehát a kreditek alapján ismerte el az egyetem – illetve a megegyezésben elfogadott kredittranszfer (A kredittranszfer az intézmények közötti, a kreditek egyenértékűségére ill. átszámítására vonatkozó egyezmény) alapján az egyetemek – a már elvégzett tanegységeket. Az európai országok, közöttük először Anglia a 20. század második felétől kezdték el a rendszert alkalmazni. Ezek a rendszerek azonban elég jelentős különbségeket mutattak. A 80-as években kezdődtek azok az egyeztetések, amelyek nyomán kialakult az európai kredittranszfer (ESTS = European Credit Transfer System)

(A kreditrendszer kialakulásáról lásd pl.: Országos Kredittanács Irodája http://okti.hu/info.php?hid=102&unique_id=1075331485)



szakképzés esetében egyre inkább veszendőbe mennek a szakképzésre fordított állami és egyéni kiadások, s erőfeszítések.

A lineáris képzés bevezetése megoldja ezeknek a problémáknak jó részét. Az első alapképzési szakasz ugyanis csupán előszakképzettséget nyújt. Ezzel a végzettséggel a munkaerőpiacra lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzéssel, hanem viszonylag széles, nem túl mély szakmai ismeretekkel. A három év után a munkaerőpiacra lépő diplomások szakmai végzettsége tehát elég általános ahhoz, hogy ha nem, vagy nem teljesen szakirányának vagy végzettség szintjének megfelelően helyezkednek el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak és kiegészíthetők az ismeretek.

A tömeges felsőoktatás csak úgy egyeztethető össze valamennyire a gazdasági igényekkel, ha első szintje „előszakképzéssé” válik. Olyan képzésre van szükség, amely akkor sem okoz nagy veszteséget (pénzben, erőfeszítésben stb.) ha a tömeges kibocsátás miatt nem hasznosul. Tehát ha egy alapszintű végzettségű közgazdász titkárnő lesz, vagy egy alapszintű végzettségű fizikus villamosvezető, egy alapszintű végzettségű testnevelés szakos vagyoniőr, akkor senki nem fog felszisszeni, az elpazarolt tudás és ráfordítás miatt. Hiszen nem tanult olyan sok és mély, speciális szakmai ismeretet, hogy nagy kár lenne érte, ha elfelejti. Amit pedig nem felejt el, azt nagyszerűen tudja használni titkárnőként, villamosvezetőként illetve éjjeliőrként. Az is fontos, hogy ő maga sem lesz (talán annyira) elégedetlen, ha inkongruens elhelyezkedésre kényszerül. Ráadásul ez a képzés jelentősen olcsóbb, mint a szűk és mély képzés (Polónyi 2006).

Ha pedig szakmájának megfelelően helyezkedik el, s mélyebb ismeretekre is szüksége van a munkakörében, akkor visszamegy a második képzési ciklusra, s mestere lesz szakmájának.

Az Európai Unió és az oda gravitáló országok – együtt európai felsőoktatási térségnek szokták nevezni őket – a kétszintű képzés bevezetését használták fel arra, hogy a felsőoktatási képzést a térségben homogenizálják.

A kétszintű felsőoktatási képzés európai⁵ bevezetésének előzményeire itt most csak nagyon röviden térünk ki. Mindenképpen érdemes a Bolognai Nyilatkozat néhány ajánlását kiemelni. Az egyik legfontosabb ajánlás a „könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése, annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.” Ennek érdekében „alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése szükséges. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását”. Az ajánlások azt is hangsúlyozzák, hogy „az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon”, továbbá, hogy „a második képzési ciklusnak ... egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie”. Az aján-

5 A kétciklusú felsőoktatási képzés bevezetéséről szóló együttműködés nem csak az Európai Unió országokra terjed ki, hanem az ún. „Európai felsőoktatási térségre”, amely mára lényegében valamennyi Európai országot magában foglalja.

lások még hangsúlyozzák a kreditrendszer, a hallgatói és oktatói mobilitás valamint a minőségbiztosítás fontosságát.⁶

Arra is rá kell mutatni, hogy itt nem az autonóm felsőoktatási intézmények valamifajta kooperációjáról volt/van szó, hanem az államok, kormányok igen kemény ütemterv szerinti együttműködéséről, együttes felsőoktatási rendszer reformjáról.

Ekvivalencia

Az ekvivalenciára, azaz a diplomák és végzettségek adminisztratív, állami, államközi elismerésére tökéletes piac esetében nincs szükség. Könnyen belátható, hogy egy tökéletes piacon⁷ az ekvivalenciára semmi szükség nincs, hiszen a határok átjárhatóak, a munkaerő kötöttség nélkül tud mozogni, s a munkaadók tökéletesen informáltak, így minden diplomának pontosan ismerik az értékét. Persze – ha az átjárhatóság meg is valósul – a munkaadók sohasem tökéletesen informáltak. Márpedig akkor, mint Herbert Simon alapján⁸ közismert csak korlátozott racionalitású döntést hozhatnak. Azaz a döntéshozók vagy úgy követik a megelégedésre törekvés elvét, hogy optimális megoldást keresnek egy leegyszerűsített világban, vagy pedig úgy, hogy elfogadható megoldásokat keresnek egy realisztikusabb világban. Elégge nyilvánvaló tehát, hogy a munkaadók előnyben részesítik az általuk ismert diplomákat, végzettségeket, azaz azoknak az intézményeknek a diplomáját, oklevelét, bizonyítványát stb. részesítik előnyben, amelyeket – korlátozott információik alapján – ismernek. Ez éppúgy igaz a hazai munkaadókra, mint a multinacionális vállalatokra. A külföldi oklevelek elismerése, honosítása a hazai munkaadók információhiányát valamennyire oldhatja. Ugyanakkor a multinacionális munkaadók valószínűleg az általuk ismert külföldi (nekik hazai) diplomákat, bizonyítványokat fogják előnyben részesíteni, ezen az információhiányon inkább a diplomák nemzetközi ekvivalenciája segít.

Egy országon belül nem kell elismertetni a diplomákat és a szakképzettségeket, de lehetnek olyan közös oktatási szolgáltatói vagy kormányzati intézmények (szokások, szervezetek, illetve intézkedések) amelyek a képzés valamilyen egységességét biztosítják. Ugyanakkor az Európai Unióban már a kezdet kezdetétől fogva felmerült a végzettségek elismertetésének problémája. Pedig ha egy szakképzettséggel valaki Ausztriában ács, akkor miért ne lehetne Franciaországban is az? Az, hogy ez nem automatikus, annak jól kitapinthatóan részint a nemzetállamok nemzettudata, valamint a nemzeti munkaerőpiacok védelme az oka. A hatékony integrációnak alapfeltétele, ugyanakkor sok országban tabutéma a nemzetállamok gazdasági téren történő háttérbeszorítása.

6 Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata Bologna, 1999. június 19. Forrás: <http://www.om.hu/j4338.htm> – letöltés 2002 január.

7 A tökéletes piacon és a teljesen individualizált társadalom jellemzőit Pete Péter után az alábbiakban foglalhatjuk össze: a.) tökéletes egyéni szuverenitás, b.) a tulajdonviszonyok tökéletes tisztázottsága, c.) tökéletes informáltság, a bizonytalanság hiánya, d.) nincsenek tranzakciós költségek, e.) a társadalom tagjai minden külső kényszer nélkül tiszteletben tartják a tulajdonosi jogokat és a megkötött szerződéseket. Lásd: Pete Péter (2005) *Politika és gazdaság* In: Gallai Sándor & Török Gábor (eds) (2005) *Politika és politikatudomány*. Aula Kiadó. 175–176.

8 Herbert, A. Simon (1982) *Korlátozott racionalitás*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.



De a külföldi diplomák és szakképzettségek kölcsönös elismerése a nemzeti pedagógiai lobbiknak sem érdeke. Az ekvivalencia megvalósítása ugyanis általában növeli az oktatási folyamataik kontrollját, sőt általában bizonyos standardoknak történő megfelelést is megkövetel, ami autonómiájukat csorbítja.

A felnőttképzés kiterjedésével viszont megváltozik a pedagógiai lobbik érdekelttsége. A kiterjedt iskolarendszeren kívüli oktatás szolgáltatóinak egyre inkább érdeke az, hogy az általuk nyújtott képzéseket, vagy legalább azok egy részét is elismerjék formális végzettségként, ez piaci pozícióikat megszilárdítja, erősíti. Ez a pedagógiai lobbinak alighanem azért érdeke, mert az iskolarendszeren kívüli képzések nagyrészt az iskolarendszerben dolgozók második gazdasága, vagy menekülési útja. De ez igazán a kormányzatok érdekelttsége is, mivel költségvetési pénzt takarít meg, hiszen államilag támogatott át- és továbbképzéseket nem formálisan és informálisan szerzett kompetenciákkal lehet kiváltani. És érdeke az egyéneknek is, hiszen időt és részben pénzt is megtakaríthatnak azzal, hogy munkaközben szerzett tapasztalataikat, vagy különböző tanfolyamokon, képzéseken szerzett ismereteiket, részkompetenciáikat beszámolják új szakképzettségükbe.

A munkaadók érdeke, hogy a globális – vagy az integráció keretei között kiterjedt – munkaerőpiacon minél olcsóbban, minél képzettebb munkaerőhöz jussanak. Ha az integráció bürokráciája a gazdaság fejlődésének intenzifikálását szeretné elérni, ahhoz ki kell szolgálnia a munkaadók ilyen igényeit. Ehhez az szükséges, hogy a képzések homogének legyenek az integráció országaiban. Ezt szolgálja a felsőoktatásban a bolognai folyamat, ezt szolgálja a képesítési keretrendszer.

A végzettségek ekvivalenciájának helyébe tehát az oktatási rendszerek hasonítása, majd a szerzett kompetenciák azonosítása lép.

Egy csodafogalom – a kompetencia

De mi is ez a kompetencia?

Ma nem lehet úgy kézbe venni egy pedagógiai, vagy akár oktatáspolitikai írást, hogy az ember minimum a második bekezdésig ne találkozzon a kompetencia fogalmával. Ugyanakkor az is hamar szembeötlő az olvasónak, amit Udvardi-Lakos megállapít: „meglepő és zavarba ejtő, hogy e fogalom meghatározása körül mennyire nem alakult ki konszenzus, egységes értelmezés. Ahány szakirodalmi forrás, annyi értelmezés.” (Udvardi-Lakos 2006.)

Talán egyedül abban egyeznek meg a szakemberek, hogy kompetencia fogalmát Chomsky nyelvi kompetencia fogalmára vezetik vissza. Aki a nyelvi tudást elemezve jutott arra a következtetésre, hogy vannak a „tudásának olyan elemei, amelyeknek a forrása nem lehet egyedül csak a tapasztalat, azaz a tudás megszerzésének vannak veleszületett előzményei” (Csapó 2002).

Ugyanakkor Csapó azt is megállapítja, hogy „Sajnos a rövid »tudományos pályafutás« után a kompetencia fogalmát is utolérte az, ami már sok más tudományos fogalommal megtörtént: divattá vált. Így ma ezt a fogalmat is legalább két rétegben, két körben használják. Az egyik az a fajta szaktudományos, pszichológiai, kognitív

pszichológiai értelmezés, amelyik következetesen végighaladt azon a gondolatmeneten, amit Chomsky javasolt. ... A másik oldalon látjuk a kifejezés parttalan alkalmazását. Ma már divat lett minden kognitív (sőt, szinte bármely pszichológiai) jelenséget kompetenciának nevezni. ... Ma főleg az oktatáspolitikára, illetve az ahhoz közelebb álló szférákra jellemző, hogy kompetenciának nevezve sok minden eladható a korszerűség látszatával. Például ilyen irányba ment el az OECD égisze alatt indított, a kulcskompetenciák definiálására és kiválasztására (Defining and Selecting Key Competencies, DeSeCo) irányuló program.”

A kompetencia tehát semmit sem és mindent is jelent. Kiválóan alkalmas arra, hogy az EU bürokrácia a maga lassan, de kitartóan egyeztető módján megegyezzen abban, hogy a tudás alapú gazdaságban a munkaerő milyen kompetenciákkal rendelkezzen, s azokat milyen részkompetenciák, ismeretek, készségek építik fel, s ezeket hogyan lehet megszerezni a formális, nem formális és informális tanulás során, s hogyan lehet mérni, s összegezni. És el is jutottunk az Európai Képesítési Keretrendszerhez. Hamarosan (a tervek szerint még ebben az évtizedben) minden tagország – s alighanem minden tagságra ácsingózó nem tagország is – rendeletekben fogja meghatározni a kompetenciák rendszerét, és a különböző formában szerzett részkompetenciák, ismeretek stb. beszámításának módját.

A munkaadók véleményét, döntését jogszabályokkal próbálják befolyásolni.

Befejezésül

Az Európai Unió 2000 márciusában a Lisszabonban összehívott csúcstalálkozón fogadta el „Foglalkoztatás, gazdasági reform és szociális kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé” címmel az azóta Lisszaboni Stratégia néven emlegetett dokumentumot. A dokumentum legfontosabb, azóta közhellyé, s nem valóssággá vált célkitűzése szerint az Uniót egy évtizeden belül, tehát 2010-ig – utolérve és lehaladva az USA és Japán gazdaságát – a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává kell tenni, mely több és jobb munkahely teremtésével és nagyobb szociális kohézióval képessé válik a növekedés fenntartására. A Lisszabonban részletesen megfogalmazott közösségi szándékok értelmében az Uniónak több alapvető tényezőcsoportra kell összpontosítania. Ezek: az oktatásra-képzésre, a kutatásokra, a tudományra fordított befektetések növelése; az európai cégek versenyképességét, illetve a belső piac működését javító intézkedések; az oktatás, a képzés és a foglalkoztatás összehangolt erősítése, s ennek részeként az új információs technológiák hasznosítása.

Jól érzékelhető, hogy az európai oktatásirányítók összehangolt elhatározott szándéka, hogy minden áron, a legkeményebb bürokratikus eszközökkel versenyképessé és gazdaság közelivé tegyék az európai oktatást és felsőoktatást. A felsőoktatási intézmények – országtól függően – hangosan, vagy csendesesen húzódozva, beletörődve vagy ellenszegülve követik az oktatáspolitikai törekvéseit, amely az utolérni Amerikát, s Japánt lisszaboni jelszávához kapcsolódva zajlik.



A képzés és a munkaerőpiac kapcsolatában ennek nyomán Európában jól kitalálható, karakteres változások zajlanak. Mind a középfokú, mind a felsőfokú iskolarendszerű képzést a szakképzés mélységének csökkenése, az általánosabb, az előszakképzés felé történő elmozdulás jellemzi. Ennek oka részint az oktatás tömegesedése, részint a fejlett országok gazdaságának posztindusztrializálódása. Ez utóbbi folyamat eredményeként a szolgáltatások radikális térnyerése alapvetően alakítja át a szakképzettséget és a szakképzettség iránti igényeket. Ugyanakkor ezen folyamatok nyomán megerősödnek az iskolarendszeren kívüli képzések, valamint a nagyvállalatok belső képzései.

Továbbá, s ez különösen jellemző EU-rópára, hogy a problémák megoldását az oktatási piac radikális központi kézbevétele szeretné megoldani. Az EKRR (Európai Képesítési Keretrendszer) lényegében két dolgot szolgál. Részint mint egy kreditrendszer gazdasági megtakarítást jelent, mivel lehetővé teszi az egyszer már megtanult (és kifizetett) tananyag-egységek elismerését, beszámítását a tanulmányokba, részint lehetővé teszi egyfajta kontrollt az oktatás tartalma felett. Tulajdonképpen nem más, mint a különböző országokban folyó formális és informális oktatások egyetlen rendszerben történő kontrollálása. Az Európai Unió jellemző reakciója, hogy miközben minden területen a piac rugalmassá tételéről szólnak a dekrétumok, ugyanakkor egymást követik a piacot kontrolláló, szabályozni akaró (nem ritkán korlátozó) intézkedések.

Arról van szó, hogy az elmaradástól megrettent EU az oktatás (és kutatás) bürokratikus koordinációjában véli megtalálni az elmozdulás ellenszerét. Az oktatási és akadémiai lobbis és az állami (EU) bürokrácia összefonódva megpróbálja bürokratikus eszközökkel ráerőltetni a piacra (a munkaadókra) az iskolában és iskolán kívül szerzett kompetenciákat, mint a fejlődést elősegítő értékeket.

Az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolata tehát Európában átalakulóban van. Ami Amerikában a munkaadók és a munkavállalók döntésére és szuverenitására van bízva, azt Európában központi kompetencia besorolások és megállapodások kötelező rendszere határozza meg.

Az persze egy súlyos kérdés, hogy az államilag vezérelt piac képes-e pótolni a szabad piac dinamizmusát.

POLÓNYI ISTVÁN

IRODALOM

- BAYER JÓZSEF (1996) Politikai gondolkodás a huszadik században. Magyar Elektronikus Könyvtár. <http://mek.oszk.hu/02000/02006/>
- BELL, D. (2001) Az információs társadalom társas keretrendszere. *Információs Társadalom*, No. 1. 3–33 o. <http://www.ittk.hu/infonia/infotars/pdfs/tars01.pdf>
- CSAPÓ BENŐ (2002) A tudás és a kompetenciák. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-Csapo>
- CSIZMADIA SÁNDOR (2001) A „mondializáció” és „globalizáció” ontológiai térképe. *Korunk*, 12.
- HIRSCHMAN, A. O. (2000) *Versengő nézetek a piaci társadalomról és egyéb újkeletű írások*. Budapest, Józsefvegy Tankönyvek.

- KOTLER, PHILIP (2002) *Marketingmenedzsment*. Budapest, KJK-Kerszöv Kiadó.
- KOZMA TAMÁS (1998a) Az oktatásügy globalizálódása In: KOZMA TAMÁS (ed) *Euroharmonizáció*. Budapest, Educatio Kiadó.
- KOZMA TAMÁS (1998b) *Expanzió. Educatio*, Tavaszi.
- PETE PÉTER (2005) *Politika és gazdaság* In: GALLAI SÁNDOR & TÖRÖK GÁBOR (eds) (2005) *Politika és politikatudomány*. Budapest, Aula Kiadó. pp. 175–176.
- POLÓNYI ISTVÁN (2006) A hazai szakképzés formálódása. *Educatio*, Nyár.
- SIMON, H. A. (1982) *Korlátozott racionalitás*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- UDVARDI-LAKOS ENDRE (2006) *Kompetencia, modularitás – paradigmaváltás a gyakorlatban*. www.feflearning.hu/hun/doc/udvardi.doc
- VITÁNYI IVÁN (2002) A civilizáció és a kultúra paradigmái. *Magyar Tudomány*, No. 6.

Melléklet

1. táblázat: AZ OECD országok foglalkoztatottjainak megoszlása ágazatok szerint

	GDP, 2004 ^a	A foglalkoztatottak megoszlása ágazatok szerint 2004-ben (%)						
		Mezőgazdaság ^b	Ipar ^c	Kereskedelem ^d	Szállítás ^e	Pénzügy ^f	Egyéb ^g	Összesen
Luxemburg	49700	2,2	19,9	14,5	7,0	31,1	25,3	100,0
Írország	31500	6,4	27,6	20,0	6,2	17,8	22,0	100,0
Nagy-Britannia	28600	1,3	22,3	19,8	6,8	22,4	27,4	100,0
Hollandia	27900	3,3	20,1	18,4	6,1	22,4	29,7	100,0
Ausztria	27300	5,0	26,7	21,9	6,3	19,9	20,2	100,0
Dánia	27200	3,3	23,7	17,5	6,9	17,5	31,1	100,0
Belgium	26500	2,2	24,9	16,8	7,3	22,9	25,9	100,0
Svédország	25900	2,5	22,3	15,5	6,2	21,0	32,5	100,0
Finnország	25600	5,0	26,1	15,5	7,1	18,2	28,1	100,0
Franciaország	24700	4,0	24,8	16,8	6,4	22,0	26,0	100,0
Németország	24400	2,4	31,3	17,3	5,6	20,7	22,7	100,0
Olaszország	23500	4,2	30,8	20,0	5,6	19,5	19,9	100,0
Spanyolország	22000	5,5	30,4	22,4	5,9	17,1	18,7	100,0
Görögország	18300	12,6	22,5	23,7	6,3	17,3	17,6	100,0
Ciprus	18200	5,1	23,5	26,8	5,7	18,5	20,4	100,0
Szlovénia	17400	9,9	36,7	16,7	5,9	14,4	16,4	100,0
Portugália	16200	12,1	31,2	20,4	4,1	14,0	18,2	100,0
Málta	15900	2,1	29,5	23,3	8,2	17,8	19,1	100,0
Csehország	15700	4,3	39,3	17,2	7,7	14,7	16,8	100,0
Magyarország	13600	5,3	32,8	17,8	7,6	16,7	19,8	100,0
Szlovákia	11600	5,1	39,1	15,8	6,5	14,8	18,7	100,0
Észtország	11300	5,9	34,9	16,3	8,7	15,5	18,7	100,0
Litvánia	10700	15,8	28,2	18,0	6,3	10,1	21,6	100,0
Lengyelország	10500	18,0	28,8	16,2	6,0	14,3	16,7	100,0
Lettország	9700	13,2	27,3	17,2	10,2	12,3	19,8	100,0

a Egy főre jutó GDP (PPP Euro) 2004; b Mező-, vad- és erdő-gazdálkodás, halászat; c Ipar, építőipar; d Kereskedelem javítás, szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás; e Szállítás, raktározás, posta és távközlés; f Pénzügyi tevékenység, biztosítás; g Egyéb szolgáltatás

Forrás: Nemzetközi Statisztikai évkönyv Az Európai Unió. KSH (2005).



2. táblázat: A három korszak jellemzőinek összehasonlítása

	Preindusztriális	Indusztriális	Posztindusztriális
Termelési mód	Kitermelő	Termelő	Feldolgozó, újrahasznosító
Gazdasági szektor	Mezőgazdaság, bányászat, halászat, favágás, olaj és gáz	Áruterelés, gyártás, tartós iparcikkek, nem tartós iparcikkek, építőipar	Szolgáltatások, közlekedés, közüzemek, kereskedelem, pénzügy, biztosítás, ingatlan, egészségügy, oktatás, kutatás, kormányzat kikapcsolódás
Átalakulást hozó erőforrás	Természetes energia, szél, víz, igásállatok, emberi izom	Gyártott energia, áram, olaj, gáz, szén, atomenergia	Információ, számítógépek, adatátviteli berendezések
Stratégiai erőforrás	Nyersanyagok	Fináncctőke	Tudás
Technológia	Kézműipar	Gépi technológia	Intellektuális technológia
Tudásbázis	Kézműves, fizikai munka, gazda	Mérnök, betanított munka	Tudós, műszaki és professzionális foglalkozások
Módszertan	Józan ész, próba-szerencse, gyakorlat	Empiricizmus, kísérletezés	Absztrakt elméletek, modellek, szimulációk, döntésmélet, rendszerlemezés
Időperspektíva	Múltorientált	Ad hoc alkalmazkodó képesség, kísérletezés	Jövőorientált, előrejelzés és tervezés
Tervezés	Játék a természet ellen	Játék a mesterséges jövő ellen	Személyek közötti játék
Vezérelv	Hagyományközpontúság	Gazdasági növekedés	Elméleti ismeretek kodifikációja

Forrás: Bell (2001).

3. táblázat: A tapasztalt civil munkaerő megoszlás az egyes szektorok között az Egyesült Államokban (%)

	Információs szektor	Mezőgazdaság	Ipar	Szolgáltatás	Összesen
1860	5,8	40,6	37,0	16,6	100,0
1870	4,8	47,0	32,0	16,2	100,0
1880	6,5	43,7	25,2	24,6	100,0
1890	12,4	37,2	28,1	22,3	100,0
1900	12,8	35,3	26,8	25,1	100,0
1910	14,9	31,1	36,3	17,7	100,0
1920	17,7	32,5	32,0	17,8	100,0
1930	24,5	20,4	35,3	19,8	100,0
1940	24,9	15,4	37,2	22,5	100,0
1950	30,8	11,9	38,3	19,0	100,0
1960	42,0	6,0	34,8	17,2	100,0
1970	46,4	3,1	28,6	21,9	100,0
1980	46,6	2,1	22,5	28,8	100,0

Forrás: Bell (2001).