



Közösen a Jövő Munkahelyeiért Alapítvány

**Egyetem melletti munkavégzés, hallgatói karrierdöntések és
szerepkonfliktusok**
(Kvantitatív és kvalitatív vizsgálat a BCE-n, a BMGE-n és a BGE-n)

2017. február 12.

Tartalomjegyzék

Vezetői összefoglaló.....	3
Szakirodalmi áttekintés	8
A mesterszak mellett munkavállalás kiterjedtsége	8
Az egyén (hallgató) nézőpontja	9
A felsőoktatási intézmények nézőpontja	10
Munkáltatói nézőpontból.....	11
Az egyetem melletti munkavégzés vizsgálata a szerepek tükrében	13
A kutatás kiinduló hipotézisei	16
Alkalmazott kutatási módszerek	17
A HALLGATÓI oldal.....	20
Legfontosabb eredmények a leíró statisztikák alapján.....	21
Sokváltozós statisztikai elemzések legfontosabb eredményei	24
A klaszterek szerinti keresztábrák összehasonlítása.....	26
A kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszok elemzése.....	27
Összefoglalás	29
A hallgatói fókuszcsoportos interjúk tapasztalatai	30
AZ EGYETEMI oldal	34
1. Vállalati munkaerő-politikák, tanulási és munkavállalói stratégiák, az egyetemeknek tulajdonított szerep a képességek jelzésében és az emberi tőke fejlesztésében	34
2. Egyetemi alkalmazkodás és fejlesztések az oktatásszervezésben, módszertanban, ösztönzésben	41
A MUNKÁLTATÓI oldal.....	51
A 3 oldal részvételével szervezett workshop	55
Az észlelt problémák köre	55
Megoldási javaslatok	56
Hallgatók szempontjából	56
Munkáltatók szempontjából.....	56
Az egyetem szempontjából	57
A kutatás eredményeinek hasznosítási területei	58
Mellékletek.....	60
1. Melléklet: Az első és második munkahelyesek munka-tanulás egyensúlyát jellemző kérdések átlag és szórás értékei	61
2. melléklet: Korábbi munkavállalás tapasztalatai – második munkahelyesek és jelenleg nem dolgozók összevetése	62
3. melléklet: A négy alcsoport háttérváltozóinak és a karriertudatosság kérdéseinek átlag és szórás értékei.....	63
4. melléklet: A rotált faktorkomponensek mátrixa.....	64
5. Melléklet: Esettanulmány	65
6. Melléklet: Interjú-vezérfonalak.....	76
Hivatkozások	80

Vezetői összefoglaló

A felsőoktatás érintettjeinek helyzetét, egymáshoz való viszonyát, az oktatás folyamatát és eredményes munkaerő-piaci kimeneteit egyaránt nagyban befolyásolja a nappali tagozatos egyetemisták munkavállalása. A KSH által közölt országos felmérések szerint a 15-29 évesek körében 2006-ban a nappali tagozaton tanulók 11,1%-a dolgozott a megelőző egy évben, míg 2010-ben már 20,9%-uk, a napi munkaidejük pedig átlagosan 6 óra felett volt.

A tanulmányai mellett munkát vállaló egyetemisták szembesülnek a hallgatói és munkavállalói szerepekből fakadó eltérő elvárásokkal, és az ebből fakadó szerepkonfliktusokkal. Felmerül a munka-tanulás-magánélet egyensúlyának, egyáltalán az összeegyeztethetőségének a kérdése, amelyre az egyének különböző megküzdési stratégiákat választanak. Az egyéneket összehasonlítva a munkavállalás mögött eltérő motivációk állnak, és maga a munka is eltérő jelentést kap. A kutatások nem mutatnak egyértelmű képet, hogy a munka milyen hatással van a tanulmányokra illetve a későbbi foglalkoztatottságra, a feszültségek és dilemmák feloldása mindhárom szereplőtől függhet, és az eredményes megoldásokat elősegíti a megosztott felelősségvállalás. Hasonló felismerés vezetett HR menedzsment vállalati funkción és szakterületen belül a munka-magánélet egyensúly kérdésének felismeréséhez, és ez motiválja a megfelelő munkahelyi gyakorlatok, körülmények kialakításának igényét. Ennek analógiájára alakult ki a külföldi szakirodalomban a munka-iskola viszonyrendszerének kutatása.

Az egyetemi hallgatók munkavállalásának empirikus kutatását a gazdálkodástudományi felsőoktatás legismertebbnek és legnépszerűbbnek számító intézményei, a Budapesti Corvinus Egyetem, a Budapesti Műszaki Egyetem és a Budapesti Gazdasági Egyetem összesen 14 mesterszakján végeztük. A kutatási módszertan tartalmazott hallgatói kérdőíves felmérést és fókuszcsoportos interjúkat, az egyetemek vezető oktatói körében végzett egyéni interjúkat illetve a köztes eredményeket bemutató és reflektáló workshopot.

A kérdőíves kutatásunk azt vizsgálta, hogyan észlelik a munkaerőpiacra lépő mesterhallgatók a munka-tanulás-magánélet viszonyát, melyek a pozitív viszonyt támogató illetve gátló tényezők. A kérdőív a munkavállalási motivációkra és a karriertudatosságra, a foglalkoztatás jellemzőire, a munka-tanulás viszony mindkét irányában tapasztalt gazdagító és szegényítő tényezőkre és szerepkonfliktusokra, a munka-tanulás-magánélet egyensúly kritikus tényezőire, illetve a háttérváltozókra vonatkozó kérdéseket tartalmazott.

Az online kérdőívet a vizsgált mesterszakok összesen 438 hallgatója töltötte ki, közülük a felvétel időpontjában 309 fő (70 %) dolgozott, (164 fő az első munkahelyén, 145 fő pedig korábban már máshol is). 37 fő jelenleg nem dolgozott, de korábban igen, 92 fő pedig a mesterszakos tanulmányai idején még soha.

A legfontosabb munkavállalási motiváció az a várakozás, hogy a munkatapasztalat elősegíti a későbbi elhelyezkedést. Ez azonban nem mentes a belső ellentmondásoktól, egyesek a mesterszakjuk nagyon kedvező hatását várják a munkaerő-piaci beválásra, mások nagyon kritikusak. A válaszadók szerint a munka és tanulás szerepkör jó teljesítésének magas költségei vannak magánélet területén, a konfliktusszint észlelését az határozta meg, hogy ki

mennyire tudatosította és mekkora áldozatnak tekintette a magánéletre fordítható idő és energia átcsoportosítását.

A tanulás mellett jelenleg is dolgozóknak a munka és tanulás gazdagítás ill. konfliktus kérdésblokkra adott válaszait faktoranalízissel elemeztük. A faktorok által kijelölt változó terében végzett klaszteranalízis megerősítette, hogy a fenti dimenziók mentén nagyon eltérő tapasztalatokkal rendelkező, viszonylag homogén csoportok vannak. Ez rámutat a hallgatói munkavállalási tapasztalatok sokszínűségére, és segít annak feltárásában, hogy a hallgatók milyen tényezőket érzlelnek a sikeres alkalmazkodás alapjának, valamint milyen javaslataik vannak a gátló tényezők csökkentésére, az észlelt problémák feloldására. A szakirodalom megállapításaival egyezően azt találtuk, hogy a szerephalmozásnak pozitív és negatív hatásai is vannak. A kutatás fontos eredményének tartjuk a párhuzamos gazdagító és szegényítő hatások kimutatását mindkét irányban, amelytől függetlenül érzékelhet a hallgató konfliktusokat. A vizsgálatunk mindezek több befolyásoló tényezőjét is azonosította, árnyalva a szakirodalom megállapításait.

Minden hallgató, ideértve a nem dolgozókat is, a munkahely rugalmasságát, az egyetemi órarend kialakítását és az egyéni időmenedzsment készséget azonosították a sikeres alkalmazkodás általános kritériumainak, értékelve a munkáltató és egyetem erre vonatkozó támogató vagy gátló szerepét. A sikeres alkalmazkodás eredményezte gazdagító hatást a hallgatók a munkahely jellemzőinek illetve saját maguknak tulajdonítják, és változtatni is leginkább magukon akarnak ennek fokozása érdekében (pl. fókuszálás és specializálódás, tudatosabb hallgatói és munkavállalói szerepek, az időmenedzsment további javítása), míg szegényítő hatás esetén külső szereplőktől várják a változást, leginkább az egyetemtől (a munkavállaláshoz jobban illeszkedő órarend, házi feladatok csökkentése). A válaszadóknak csak egyharmada véli úgy, hogy a munkaadó felelőssége a probléma rendezése, ugyanannyien pedig osztott felelősségről írnak, a munkaadói gyakorlatból főleg a rugalmas időbeosztás és az otthoni munkavégzés lehetőségét keveslik.

A hallgatói fókuszcsoportos interjúk során a nappali munkarendű mesterszakokon tanulók a motivációjukat az alapszak utáni kizárólagos munkavállaláshoz vagy az egyetemre esetleg később munka mellett visszatéréshez képest, a magas önértékelésben illetve a nappalisoknak könnyen megszerezhető állami ösztöndíjjal csökkenthető költségekben jelölték meg. A csak egyetemre járás szerintük túl sok szabadidővel jár, az egyetemista létet önmagában nem értékelik hasznosnak, a pazarlás és haszontalanság érzését pedig a munkavállalás orvosolja. Ennek következtében viszont a fókuszcsoportok résztvevői szerint is az idő lesz a legszűkösebb erőforrás. A személyes idő drasztikusan csökken, az egyetemi és munkahelyi kollégák lesznek a barátok, a régebbi barátok pedig vagy elfogadják ezt (mert ők is hasonló helyzetben vannak), vagy elkopnak a kapcsolatok. Feszültséget fokoz annak a bizonytalansága is, hogy vajon a munkáltatók valóban értékelni fogják-e a mesterszakos diplomával és már számottevő munkatapasztalattal is rendelkezők kettős befektetését, vagy mindennek ellenére nehéz lesz pályakezdőként elhelyezkedni, mivel az egyetemistákban csak az olcsóbb munkaerőt látják.

Az egyéni interjúk kutatást az egyetemi illetve munkáltatói oldalról összesen 25 fővel készítettük: kari és egyetemi vezetőkkel és szakértőkkel (6 fő), szak- és szakirányfelelősökkel (12 fő), az intézmények fejlesztéseinek, jó gyakorlatainak szakértőivel (4 fő), valamint vállalati HR specialistákkal (3 fő).

A vizsgált egyetemek oktatói ambivalensen értékelik a hallgatók munkavállalását, szerintük a hallgatók gyakorlati tapasztalatai ugyan ismeretekkel és motivációval gazdagíthatják az oktatást, de ez a hatás jelentősen függ a betöltött munkaköröktől és a vállalatok által ígért perspektíváktól. A munkavállalásra fordított idő ugyanakkor elvonja a hallgatók figyelmét: kevesebb egyetemi feladat, rosszabb minőségben, kisebb pedagógiai sikerrel végezhető el. Az egyetemi szereplők helyzetmegítélését befolyásolja, hogy a vállalatok hogyan értékelik az egyetem hatását és milyen szerepet szánnak nekik a fiatal munkatársak keresése során.

Az egyetemisták iránti vállalati keresletet jelentősen befolyásolhatja az alap- és mesterszakok eltérő szelekciója. Az alapszakokra való felvétel országosan egységes érettségi-felvételi eljárásban történik, a felvettek képességei összehasonlíthatók, a vizsgálatunkban szereplő egyetemek üzleti alapszakjain többnyire erős a bekerülési szelekció. A mesterszakokra ezzel szemben az intézmények saját eljárásaikban válogatják a hallgatókat, akiknek a képességei nem összehasonlíthatók. A vállalatok az alapszak második évfolyamától kezdve megkezdik a hallgatók "kiszívását" az egyetemekről, amelynek fő oka a jó általános képességekkel rendelkező fiatalok időben és kis szűrésű költséggel való megszerzése a specializált szaktudást nem igénylő munkakörökben (pl. irodai, ügyfélszolgálati, kereskedelmi rutinmunkák). Munkavállalói előélettel és jónak tartott munkaerő-piaci lehetőségek mellett a hallgatók zöme a mesterszakos jelentkezés esetén sem mond le a munkavállalásról, sőt a továbbtanulási döntésének kritériuma lehet, hogy dolgozhat-e mellette.

A gazdasági képzésekben tanuló egyetemisták és a frissen végzettek munkaerőpiacának több szegmense rajzolódik ki, melyek eltérő munkáltatói és munkavállalói stratégiával jellemezhetőek. Ugyan a szegmensek között van átjárás, de sok szereplő döntései egy-egy meghatározott logikára utalnak. A rutinszerű adminisztratív munkákat végzők a mesterszakos továbbtanulás esetén ritkán számíthatnak a munkáltató segítségére az alkalmazkodásban. Más cégeknek a technológiájuknál és a méretükénél fogva érdemes magukhoz kötni a szervezetspecifikus tudást szerzett és bevált dolgozókat. Ezért a munkaerő-piaci lehetőségeknél kedvezőbb hierarchikus és fizetésbeli előrelépést ajánlhatnak akár az egyetem mellett dolgozóknak, középvezetői utánpótlásként kezelve őket. Az alapszakos szakmai gyakorlaton bevált hallgatókat ugyanakkor nem szívesen "engedik vissza" teljes idejű (nappali munkarendű) mesterszakos tanulmányokra. Ha a fiatalok mégis emellett döntenek, akkor sok vállalat rugalmatlan a munka és a tanulás összeegyeztetésében, melynek nehézségei nagymértékben a fiatalokat terhelik. Egyes vállalatok az egyetemi mesterszakok helyett is a saját szervezésű képzéseiket, esetleg a külföldön tanulás lehetőségét ajánlják az alapszakot végzett dolgozóknak. Végül a munkaerőpiac magas szintű specializált szaktudást felhasználó szegmensében a munkáltatók és a sikeres munkaerő-piaci karriert tervező fiatalok is tudják, hogy a szükséges szaktudást az egyetem nyújthatja. Mivel a tanulási ráfordítások hasznát minden érintett élvezni fogja, ezért az ő együttműködési hajlandóságuk lehet a legjobb a többszörös szerepek kiegyensúlyozásában (pl. rugalmas munkaidő, otthoni munkavégzés lehetősége, szakmai gyakorlaton vagy duális képzésben történő foglalkoztatás az egyetem által is kontrollált ütemezésben és formában).

A hallgatók egyetemmel való együttműködésének jól megfigyelhető mutatója a tanórák látogatása. A vizsgált egyetemek több módon próbálják növelni a részvételt: adminisztratív előírással és kontrollal, az órarend átalakításával, a tanórai részvétel tanulást segítő hatásának javításával, de legalábbis a foglalkozások érdekesebbé tételével. A munkavállalásnak a nagyobb tömbökben szervezett órák, a hetente két, legfeljebb három napos egyetemi elfoglaltság, és/vagy az esti (esetleg reggeli) órák kedveznek. Ennek főbb korlátai a teremkapacitás, az

összehangolás szükségessége és a hallgatók-oktatók, esetenként oktatók-oktatók szerint eltérő időpreferenciák. A nappali munkarendű képzések indítását vonzóvá teszi a hagyományos egyetemi munkarendnek a szereplők szemében magasabb presztízse és az oda járók számára elnyerhető, mindaddig jóval magasabb állami ösztöndíj.

A tanórákról való távolmaradást az érintettek gyakran annak tulajdonítják, hogy az órák nem elég hasznosak és nem elég érdekesek. Az egyetemek egyik kihívása, hogy fejlesszék a pedagógiai módszereiket és a munkaszervezésüket, ne engedjenek az esetleges csábításnak, hogy a követelmények leszállításával is alkalmazkodhatnak a tanulás mellett sokat dolgozó hallgatóikhoz. Az egyetemek pedagógiai fejlesztései szigetszerűek, és a hazai hagyományok szerint főleg az oktatók egyéni és tanszéki kezdeményezéseitől függnék. Az innovációkat korlátozza, hogy az oktatók teljesítményértékelése döntően a kontaktórák száma alapján történik, ami kisebb mértékben kiegészül az oktatók hallgatói véleményezésével. A legtöbb szervezetben informális és esetleges, gyakran nincsenek megfigyelhető és elemezhető folyamatai a kollegiális pedagógiai megsegítésnek és ellenőrzésnek.

A kutatás megállapításaiból több általánosabb és konkrétabb javaslat következik a jó gyakorlatok erősítésére és a kihívások fokozottabb reflektálására, az érintettek közötti párbeszéd kölcsönös hasznokat ígérő fokozására.

A munkavállalás gazdagító hatásának növelése és a konfliktusszint csökkentése érdekében indokolt volna segíteni a hallgatókat, hogy világosabb karriercélokkal és a döntéseik megalapozásához több információval rendelkezzenek. Képesek legyenek ésszerű döntéshozatalra a munkavállalás optimális kereteiről és mértékéről, és jól kommunikálni a szempontjaikat. Mivel a szerepek összeegyeztetésével elkerülhetetlenek a konfliktusok, nem ezek kikapcsolására, hanem adekvát kezelésére legyenek felkészültek. Mindebben az egyetem és a vállalatok is sokkal inkább segíthetnék a fiatalokat, azonban - néhány elszórt kezdeményezésükön kívül - inkább külső üzleti és nonprofit szervezetek próbálkoznak ilyen elemet is tartalmazó szolgáltatással.

Munkáltatói oldalról érdemes lehet több információ alapján és alaposabban mérlegelni, hogy a vállalati profitérdeknek milyen megoldások felelhetnek meg, amelyek segíthetik a hallgatókat a tanulást a munkával illetve a rövid és a hosszabb távú karriercéljaikat egymással összeegyeztetni. A klasszikus munka-magánélet egyensúlyt segítő vállalati döntésekhez hasonlóan, a nagyobb fantázia és eszközválaszték nem a többi szereplőnek tett engedmény, hanem éppen az Employer Branding jobb eredményességét és így a vállalati profitérdeket szolgálhatná. Ehhez szükséges lehet pontosabban megismerni és tudatosabban kezelni az egyetemre járók preferenciáinak és munkakínálatának heterogenitásait. A munkaerőpiac különböző szegmenseit célzó, vállalati szervezési megoldások jelentős - a béremelésnél is vonzóbb és költséghatékonyabb - vonzerőt gyakorolhatnak azokra a fiatalokra, akik egyidőben akarnak vagy kénytelenek egyetemre járni és munkát vállalni.

Az egyetemek pedagógiai és szervezeti folyamataiban több évtizede rögzült hagyományoknak a változását a jövőben felgyorsíthatja a kormányzati szabályozás néhány hatályba lépő új eleme. Ezek nagyobb mozgásteret adhatnak az egyetemek vezetésének, fokozottabb versenyre készíthetik az intézményeket és differenciálhatják a szervezeti politikáikat. A kötelező tanórák (kontaktórák) számának kétharmadára csökkentése lehetővé teszi a választást a pénzügyi megtakarítások vagy a rugalmasabb ütemezésű és az önálló hallgatói munkára jobban támaszkodó tanulás-szervezés között. A részidős (esti és levelező) munkarendű képzés állami finanszírozásának várható emelése a teljes idő (nappali) képzés szintjére átrendezheti min-

den érintett fél érdekeltségét, és szintén differenciáltabb és a tanulás-munka összeegyeztetésének kedvezőbb megoldásaihoz vezethet. Végül a nemzetközi felsőoktatási gyakorlatban terjedő kimeneti jellegű, tanulási eredményeken alapuló értékelés és visszacsatolás erőteljesebben megjelenhet a hazai szabályozásban is. Az egyetemek hozzáadott értékének monitorozása és ösztönzése idővel hozzájárulhat, hogy az erős bemeneti szelekciót alkalmazó intézményekben tudatosabban és megbízhatóbban törekedjenek a pedagógiai hozzáadott értékre. Mindezek a kihívások az egyetemmenedzsment korszerűsítését, a szervezet különböző szintjeinek felelősségi viszonyait és eszköztárának bővülését is eredményezhetik a belátható jövőben.

Szakirodalmi áttekintés

A mesterszak mellett munkavállalás kiterjedtsége

Kutatásunk szempontjából alapvető kiinduló kérdést jelent, hogy vajon mennyire kiterjedt a hazai felsőoktatásban tanuló fiatalok körében a munkavállalás a rendelkezésre álló adatok szerint? Ehhez alapvetően a témában született korábbi tanulmányokat, a DPR (Diplomás Pályakövető Rendszer) Hallgatók 2011 és a Hallgatók 2012 kutatásait és a KSH 2006. IV. negyedévi és a 2010. IV. negyedévi munkaerő-felmérés kiegészítő felvétele alapján készített tanulmányokat (KSH, 2007; KSH, 2011) vettük kiindulópontul.

A fiatalok munkaerő-piaci helyzetéről szóló KSH kiadványok szerint a 15-29 évesek körében 2006-ban a nappali tagozaton tanulók 11,1%-a, 90 ezer fő nyilatkozott úgy, hogy tanulmányai mellett az elmúlt egy évben dolgozott valamikor, míg 2010-ben már 20,9%-uk, 189 ezer fő. Ezen belül 2006-ban 10,8% volt azok aránya, akik az év egészében rendszeresen dolgoztak, amiből az egyharmaduk kötelező szakmai gyakorlat miatt dolgozott, míg közel felük önszántából, elsősorban jövedelemszerzés céljából. 2010-ben már 35,4% volt azok aránya, akik nappali tagozatos tanulmányaik mellett az év egészében rendszeresen dolgoztak, 53,9%-uk tette mindezt kötelező szakmai gyakorlat keretében (KSH, 2007, pp. 20-21; KSH, 2011, p. 21).

A 2011-es jelentésben szerepel még egy nagyon hasznos adat, ami szerint a munkát vállaló nappali tagozatos diákok naponta átlagosan 6,3-6,8 órát dolgoznak, ami öt munkanappal számolva heti szinten 31,5-34 órát jelent. Ez utóbbi kiadvány a növekedés ellenére azt állapítja meg, hogy a nappali tagozaton történő munkavégzés nem igazán gyakori hazánkban, illetve hogy az iskola által szervezett, iskolai programokhoz kapcsolódó munkavégzés sem igazán jellemző a magyar diákokra (KSH, 2011).

A fenti megállapításhoz képest egészen mást mutatnak a DPR Hallgatók 2011 Veroszta (2012) és Hallgatók 2012 Veroszta (2013) eredményei, ami alapján a tanulmányaik mellett munkát is vállaló hallgatók aránya 2011-ben 42,8%, míg 2012-ben már 44,8%, ez az adat azonban tartalmazza az esti, levelező és távoktatási munkarendben tanulók 90%-ot megközelítő munkavállalási arányát.

A nappali tagozatosok esetében 2011-ben 26,7% volt, míg 2012-ben kicsit nagyobb, 28,1% volt a párhuzamos munkát végzők részaránya. Nagyon fontos adat, hogy a képzési rendszer második lépcsőjében az MSc képzésben a leggyakoribb a tanulmányok melletti munkavégzés, mely 2011-ben 59,9%, majd 2012-ben közel ugyanannyi, 59,3%, azonban ez nem csak a nappali munkarendben tanulókat jelenti. Ugyanígy nincs megkülönböztetve ez a képzési területek szerinti adatoknál, ami alapján a gazdaságtudományi területen ennél valamivel alacsonyabb arányú a munkavégzés: 2011-ben 52,8%, míg 2012-ben 53,4%. A téma szempontjából érdemes megjegyezni azt is, hogy a tanulmányok mellett végzett munka és a tanulmányok szakterületének illeszkedése a mesterképzések hallgatóinak körében a legerősebb, mindkét évben 80% feletti.

A munka melletti tanulással kapcsolatos problémákat, vizsgálatra érdemes jelenségeket (foglalkoztathatóság, munka-tanulás összeegyeztethetősége, konfliktusok feloldásának lehetőségei stb.) a szakirodalom egyrészt miaz egyes szereplők (hallgató, munkáltató, egyetem) nézőpontjából, másrészt a szerepelmélet a szerepek közötti kapcsolódásokban, együttműködési folyamatokban, intézményesült megoldásokban is tárgyalja. Folytassuk hát a szakirodalmi áttekintést mi is a három szereplővel, majd kapcsoljuk össze ezeket a szerepelmélet segítségével.

Az egyén (hallgató) nézőpontja

Az egyetemi tanulmányai mellett munkát vállaló hallgató szembesül a hallgatói és munkavállalói szerepekből fakadó eltérő elvárásokkal, és az ebből fakadó szerepkonfliktusokkal. Felmerül a munka–tanulás–magánélet egyensúlyának, egyáltalán az összeegyeztethetőségének a kérdése, amelyre az egyének különböző megküzdési stratégiákat választanak, bizonyítva, hogy a munkavállalás mögött eltérő motivációk állnak és maga a munka is eltérő jelentést kap az egyes egyének szintjén.

A kutatások nem mutatnak egyértelmű képet abban az esetben sem, amikor a munka hatását vizsgálják a tanulmányi, és a későbbi foglalkoztatottsági eredményekre, így felmerül a kérdés, hogy egyéni felelősségkörben feloldhatóak-e egyáltalán ezek a feszültségek és dilemmák, mit tehet az egyén és milyen szerepe van/lehet a felsőoktatási intézménynek és munkaadónak.

Egy a Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Karos mesterszakos hallgatók körében végzett friss kutatás alapján biztosan érdemes megkülönböztetni azokat, akik

- elsődlegesen a szakmai fejlődésüket keresik, és ennek érdekében tudatosan választanak munkalehetőséget és munkáltatót, és azokat, akik
- a tanulmányok finanszírozása miatt (költségtérítés és megélhetés) mindenképpen megjelennek a munkaerőpiacon, és az ottani keresletre reagálnak (ha van szakmai és jobban fizetett kínálat, akkor azt választják, de a nem szakmai és rosszabbul fizetett munkával is meg kell szerezniük a szükséges jövedelmet) (Németh 2015).

Egy másik hazai kutatás, melynek fő kérdése az volt, hogy a hallgató munkavégzése miként befolyásolja a későbbi alkalmazhatóságát, szintén hasonló következtetésekre vezetett. Kiss Zsuzsanna eredményei szerint az ún. képzési többletet jelentő tényezők közül a szakmai munkatapasztalat rövidebb álláskeresést eredményez a fiatal diplomások körében, miközben a nem szakmai munkatapasztalat nem mutat szignifikáns összefüggést azzal. A horizontális munkahelyi illeszkedés két oldalát, a konvertálhatóságot és a helyettesíthetőséget pozitívan befolyásolja, ha a végzettségéhez kapcsolódó szakmai munkát végzett a képzés során a frissdiplomás (Kiss, 2014).

Az elmélet szerint a legelőnyösebb nyilván a jó helyen tanulás és jó helyen dolgozás: a hallgató úgy kombinálja a különböző tevékenységeit, hogy a kellő tájékozódás után az emberi tőkéjébe való beruházás legnagyobb megtérülése adódjon. Az optimálisan választó hallgató a szabadidővel is számol, összességében a legnagyobb hasznosságra törekszik, amikor a három tevékenység között beosztja az idejét. Ellenben aki kénytelen rosszul fizetett és nem szakmai munkát végezni, annak nem csak kevés lesz a szabadideje, és kevés hasznosítható tudást szerez munka közben, de azt is kockáztatja, hogy sikerül-e diplomát szereznie.

A külföldi adatok nagy lemorzsolódást mutatnak, és a vizsgálatok szerint a heti 15-16 óránál hosszabb munkavállalás ugrásszerűen növeli az iskolai kudarc kockázatát (Beffy-Fougere-Maurel 2009, Dmitrijeva és társai 2013, Dustmann-van Soest 2007). Az egyetemi tanulmányok melletti tömeges munkavállalás jelensége és következményei, a tanulási kudarcok és lemorzsolódás csökkentésének eredményes módszerei, az egyéni megsegítést és piaci hatékonyságot egyaránt szolgáló megoldások élénk szakpolitikai viták tárgyát képezik (például a franciaországi helyzetkép és viták friss összefoglalása: L'université désorientée 2015).

Nálunk különbséget okozhat, hogy a felsőoktatás kiterjesztése gyorsan ment végbe, az egyetemek érdekeltek a hallgatói létszám növelésében, a munkavállaláshoz pedig rövid távon úgy a legegyszerűbb alkalmazkodni, ha leszállítják a követelményeket. Erre sok esetben példa lehet a levelező képzés, ahol a fő különbség a jóval kevesebb kontaktóra és az alacsonyabb követelmények, ráadásul a munkáltatókkal nincs élő és közvetlen kapcsolat.

A változásra esélyt jelenthet a most kiterjesztés előtt lévő duális képzési forma az alap- és mesterképzésben (szervezettebb keretek és minőségbiztosítás, államilag támogatott vállalati díjazás hallgatói munkaszerződéssel, egyetemi és munkahelyi felelősök kijelölése). Azonban ennek feltételei közé tartozik, hogy a szereplők kidolgozzák a támogató szerepeknek megfelelő szakmai eljárásokat (a feladatra szabott oktatási módszertanokat, a vállalati oktatás tartalmát, a vállalati és egyetemi képzők kapcsolattartásának elveit és folyamatait stb.). Kockázatot jelent, hogy a felsőoktatási intézmények a hagyományos levelező képzéseiket címkézik át, és a szakmai eljárások kidolgozatlanok maradnak.

A fenti egyéni és intézményi csapdahelyzetek elkerülésére és feloldására a tanácsadás és a tanítási-tanulási módszertanok alkalmasak. Thijssen és társai (2008) foglalkoztathatósági kapcsolat modellje szerint az emberi erőforrások aktuális foglalkoztathatósági mutatói és jövőbeni foglalkoztathatósági perspektívái között egyértelműen kapcsolat van. E kapcsolat minőségére az egyén személyes jellemzői mellett (például mobilitási készség) olyan kontextuális tényezők is hatást gyakorolnak, mint a vállalati támogatás. Tekintettel arra, hogy az egyén munkaerő-piaci sikerességének ill. alkalmazhatóságának mértéke az őt foglalkoztató szervezet teljesítőkétségére is hatást gyakorol, mindazon tényezők elemzése és szisztematikus fejlesztése, melyek a foglalkoztathatóságot segítik, közös érdeke lehet mind a munkaadónak, mind pedig a munkavállalónak. A foglalkoztathatóság egyéni összetevői között az elméleti modellekben gyakran ott találjuk a karriertudatosság összetevőit (Knight és Yorke, 2006).

A felsőoktatási intézmények nézőpontja

A felsőoktatás kiterjesztése során az egyetemek közvetlen érdekeltsége a finanszírozáson keresztül a hallgatói létszám növelése. A végzetek sikeres munkaerő-piaci részvételéről megszerezhető információktól függően, az egyetemek érdekeltté tehetők, hogy fejlesszék a hallgatók azon munkavállalási készségeit és szakmai tudását, amelyek támogatják majd a munkaerőpiacra való belépést. A végzettjeik munkaerő-piaci sikerességében érdekelt egyetemeknek meg kell találniuk azokat az oktatási módszertanokat, melyek hatásosan segítik a munka és tanulás összekapcsolását, a munkavégzés során elsajátított készségeknek a tanulási folyamatba integrálását és fejlesztését, és sikeresen kezelik azt a szinten nem egyszerű feladatot, hogy fenntartsák a munkavégzés során elfáradt hallgatók figyelmét.

Az egyetemi tanulmányokra jelentkezés során várható, hogy a jobb képességű vagy jobb tanulmányi előmenetelű hallgatók a népszerűbb egyetemeket részesítik előnyben. Az egyetemre jelentkezőknek érdekükben áll, hogy olyan egyetemekre jelentkezzenek, amelyek a korábbi végzettségük munkaerő-piaci sikerei alapján pozitív hírnévre tettek szert. Ugyanis bizonyítani akarják a képességeiket a munkáltatóknak, akik költségesen és tökéletlenül tudják előre jelezni az egyéni termelékenységet, és ezért a felvételnél szívesen támaszkodnak a jelentkezők által befolyásolható, érvényesnek tartott munkaerő-piaci jelzésekre (Spence 1973). Ezért az azonos képzési területen oktató intézmények különbözhetnek a hallgatók megfigyelhető és meg nem figyelhető jellemzői (társadalmi tőkéjük, szorgalmuk, motiváltságuk stb.) tekintetében. Ezek együtt befolyásolhatják a végzettség munkaerő-piaci eredményességét, és ami az adott egyetem hatásának tűnik, az a hallgatók egyéb jellemzőinek a hatását tükrözheti, amit szelekciós torzításnak nevezünk (Varga 2012).

Az egyetemek érdekeltsége nyilván az, hogy a jobb képességű hallgatókkal jobb eredményeket tudnak elérni. A fiatal diplomások munkaerő-piaci sikerességének összehasonlításánál a szelekciós torzítás hatásának kiszűrésével eddig tudomásunk szerint egyetlenként próbálkozó elemzés azt találta, hogy kimutatható ugyan egyes felsőoktatási intézmények hatása, de vagy csak a diplomások keresetére, vagy pedig a foglalkoztatottságukra (Varga 2010, 2012). A rendelkezésre álló empirikus eredmények szerint tehát a neves magyar egyetemek jellemzően nem sokat tesznek hozzá, igaz nem is vesznek el abból az előnyből, amellyel a hallgatóik a jelentkezéskor már rendelkeztek a korcsoportjuk tagjaihoz képest. Bár a munkaerő-piaci jelzés fent hivatkozott közgazdasági modellje szerint akkor is hasznosak lehetnek a gazdaságnak, ha csupán jelzik a hallgatók képességeit, az egyetemek jó hírének tartós megőrzéséhez nélkülözhetetlen, hogy jelentősen fejlesszék a hallgatóik hozott képességeit és pedagógiai hozzáadott értéket hozzanak létre.

Számos szervezeti egység és egyéni oktató törekszik a használt pedagógiai módszerei megújítására (interaktív órák, tapasztalati tanulás alkalmazása stb.) és egyes szakpolitikai programok is indultak ennek támogatása érdekében (duális képzés rendszerének bevezetése, korábbi felsőoktatási TÁMOP programok egyes részei). A szegényes hazai szakirodalom és a nem módszeres saját megfigyeléseink ugyanakkor arra utalnak, hogy ezek a törekvések még kezdeti szakaszban tartanak, és a szervezeti szintű rendszerbe illesztésük, támogatottságuk nem megfelelő (Czebe–Dillong 2011, Dobó–Perjés–Temesi 2010, Németh 2015). A továbbgondolásuk szükséges többek között annak érdekében is, hogy a munka világában is aktív hallgatók új készségeit megfelelően integrálja, és képes legyen a hallgatói és munkavállalói szerepek közötti közvetítő szerepre. A feladat ugyanakkor egy nagyobb témakörbe, a felsőoktatási intézmények vezetésének módszeresebbé, fokozottabban mérhető tények által vezéreltté, hatékonyabbá tételébe is illeszkedik (Drótos–Kovács 2009, Fry–Ketteridge–Marshall 2009, Perry–Smart 2007).

Munkáltatói nézőpontból

Az egyetem mellett dolgozó hallgató jelenthet innovatív tudásforrást, olcsó munkaerőt vagy plusz energia befektetését, amelynek a megtérülése nem egyértelmű. A gyakornoki programokat vizsgáló kutatások eredményei azt mutatják, hogy ezen megoldások sokszor nem eléggé rugalmasak ahhoz, hogy támogassák az egyént a hallgatói szerep betöltésében is, nem szocializálják az egyént a szervezetbe és szakmába, hanem a periférián tartják, egy speciális,

átmeneti – gyakornoki – szerepben, ily módon inkább elidegenítve az egyént a szakmától. Következésképpen problémaként merül fel a különböző HR rendszerek (toborzás-kiválasztás, képzés és fejlesztés, tehetséggondozás, karriermenedzsment) fejlesztésének igénye, hogy támogatni tudják az egyéneket a hallgatói és munkavállalói szerepük integrálásában.

A fentiek mentén látható, hogy a különböző szereplők szintjén megfogalmazódó problémák összefüggnek, és az a kérdés, hogy kinek is a felelőssége a megoldás, nem egy szereplőnek a kiválasztását jelenti. Ez rávilágít a korábbi kutatások azon korlátjára, hogy a fókuszba valamelyik szereplőt helyezték, és a problémát nem a köztük levő kapcsolódásokra, együttműködési lehetőségekre tekintettel vizsgálták.

A vállalatok HR szempontból két fő okból érdekeltek az egyetemekkel való együttműködésben:

- a tehetségek megszerzésében (ehhez vagy a népszerű egyetem az adott szakmába vágó szakjait érdemes megkeresni, mert ott koncentrálódnak, vagy céges pályázati és felelősségvállalási programok keretében keresni őket az egyetemeken), vagy
- abban, hogy a számukra értékes, akár szervezetspecifikus, akár máshol is használható ismereteket az egyetemeken oktassák, és ne a vállalatok költségén kelljen betanítani (Ehrenberg–Smith 2003, Lazear, E. P. 2006).

A vállalatok egyetemi kapcsolatait legalább annyira különböző érdekek és politikák határozzák meg, mint a hallgatók kapcsolatát a munkaerőpiaccal. Az egyetemnek vagy egyéniesítve lehet számukra kapcsolattartást és szolgáltatásokat kínálni (inkább közepes- és nagyvállalatok), vagy pedig néhány vállalati cél és stratégia (pl. szektorspecifikus jellemzők figyelembevétele) szerint megkülönböztetett csomagokat ajánlani (ami bármely érintett vállalatnak vonzó lehet).

A vállalatoktól nem várható el, hogy a tágran értett profitszempontraiknál túl szerepet vállaljanak a képzésben és a foglalkoztatásban. Az pedig közpolitikailag nem volna hatékony, ha az állami fenntartású egyetemek hallgatói közül kevés vállalat kitüntetett módon válogathatna, vagy ha az egyetemek konkrét vállalatok technológiáira képeznének. Hasznosan hozzájárulhatnak a sok munkahelyen használható kompetenciák fejlesztéséhez, ebben azonban kérdéses az érdekelttségük. Az egyéniesített kapcsolatokban való részvételüket – projekt munkák meghirdetése, szakdolgozati témavezetés és bírálat stb. – is sok esetben más tényezők döntik el – például a menedzser szakmai ambíciója, személyes kapcsolata az egyetemi oktatókkal –, mint a vállalati profitérdek mérlegelése, és az intenzitása erősen korlátos.

A fentiek miatt nehéz mit kezdeni azzal a kritikával, hogy az egyetemista gyakornokokat a vállalatok gyakran csak olcsó munkaerőnek tekintik és kihasználják, hogy nem kapcsolják össze az egyetemisták foglalkoztatását a fiatal diplomások karrierprogramjaival stb. Különböző munkaerő-piaci szegmensekről van szó ugyanis, amelyek összekötésére az egyetem, esetleg az állam vagy más szereplő ajánlhat nekik innovatív megoldásokat és új szempontokat, de ha lesz kínálat az alacsonyan fizetett munka elvégzésére, akkor a vállalatok így is fognak alkalmazni gyakornokokat. Az egyetemisták szemében olyan értékes lehet a gyakorlatnak tulajdonított jelzés értéke a későbbi álláspályázataik során, hogy érdemes lehet munkát vállalniuk a termelékenységük indokolta bérnél lényegesen olcsóbban (akár ingyen is). Ugyanakkor a gyakornoki munkák piaci szegmensére is érvényes, hogy ha a feltételek rosszabbak, mint az általában megszokottak, és a jelzés értékét sem tartják magasnak a

munkát kereső egyetemisták, akkor a vállalat nem fog tudni ilyen módon munkaerőhöz jutni, vagy kénytelen lesz magasabb bért ajánlani.

Az egyetem melletti munkavégzés vizsgálata a szerepek tükrében

A tanulmányok melletti munkavégzés vizsgálata során ritkán esik arról szó, hogy milyen kihívásokkal, vagy éppen előnyökkel jár ennek az élethelyzetnek a megélése. Ugyanis aki rendszeresen és tartósan dolgozik tanulmányai mellett, annak a hallgatói szerep mellett munkavállalói szerepet is be kell töltenie. A különböző szerepek betöltésének kérdése a kisgyermekes anyák, vagy általában a családos munkavállalók esetében merül fel, mivel ezeket a szerepeket tartósan kell megfelelően betölteni és összehangolni. Nem csak az egyén jólléte (well-being) miatt, hanem a munkahelyi teljesítőképeség fenntartásáért, illetve a család és a tágabb közösség érdekében is. Ez a felismerés vezetett az emberi erőforrás menedzsmenten – mint vállalati funkción és szakterületen – belül a munka-magánélet egyensúly kérdésének felismeréséhez és ez motiválja a megfelelő munkahelyi gyakorlatok, körülmények kialakításának igényét. Ennek analógiájára alakult ki a külföldi szakirodalomban a munka-iskola viszonyrendszerének kutatása.

A szerep fogalmának interperszonális megközelítése szerint az egyének szerepviselkedésen keresztül érintkeznek egymással, melyben viselkedésüket az elvárásokról alkotott előfeltevéseik alakítják, melyek az interakció dinamikájában folyamatosan változnak. Amikor nem a felsőoktatási intézmény által szervezett vállalati gyakorlatról van szó, akkor megnő annak a valószínűsége, hogy nem elsősorban a tanulás a célja, hanem az érdemi munkavégzés. Így a tanulói és a munkavállalói szerepek együttesen vannak jelen a hallgató életében, ami a lehetséges viselkedési minták, illetve a jogok és kötelességek növekedésével jár.

A szerepek egymásra hatásának tekintetében két egymástól eltérő megközelítés különíthető el a szakirodalomban: az ún. szűkösségi (scarcity) és a bővítési (expansion) megközelítések, melyek időben egymást követően alakultak ki. Kezdetben a szerepelméleti kutatások alapvetően azt feltételezték, hogy a több szerepet betöltő egyének erőforrásai szűkösek és végesek (Goode, 1960; Moore, 1960; Slater, 1963; Snoek, 1966). Később ennek kritikájaként születtek olyan publikációk, melyek felvetették a rendelkezésre álló energia bővítésének lehetőségét (Sieber, 1974; Marks, 1977). A szűkösségi megközelítés tipikus felfogása szerint „tekintettel az idő és az energia szűkösségére, a szerepkonfliktus valószínűsége a több szerepet betöltőknél magasabb” (Moore, 1960, p. 108), tehát a több szerepet betöltőknek meg kell osztaniuk erőforrásaikat közöttük. Mivel a szerepek alapvetően versengenek a szerep iránti nagyobb elkötelezettségért, ennek egyenes következménye a szerep-túlterheltség és a szerepstressz, továbbá a kompromisszumok és az alkudozás ebben a zéró-összegű játszmaiban (Kiss, 2013).

A szűkösséggel szembeni kritikák jórészt azon alapultak, hogy az addigi elméletek nagy része a több szerep betöltésével járó természetes következményként tüntette fel a konfliktust, viszont ezt nem bizonyították semmilyen empirikus kutatással. Illetve amennyiben történtek erre kísérletek, azok ugyanezen az előfeltevésen alapulva például az eszközökben kizárólag csak negatív megfogalmazású kérdésekkel vizsgálták a jelenséget (Sieber, 1974). Ezzel szemben viszont például Sieber azt feltételezte, hogy különféle pozitív következményei is lehetnek a szerephalmazódásnak, amelyek felülmúlják a stressz negatív hatását. Négy kategóriába sorolta ezeket: (1) szerepprivilegiumok, azaz a szerepek nem csak kötelezettségekkel járnak,

hanem jogokkal is – így több szerep több jogot is jelent, (2) általános státuszbiztonságot, azaz annak a lehetőségét, hogy az egyik szerep kompenzálhatja a másik kudarcait, ami később pozitívan hat vissza rá, (3) erőforrásokat a státusz fejlesztéséhez és a szerepben nyújtott teljesítményhez, például a kapcsolati tőke növelésén keresztül, (4) a személyiség gazdagodása és az önbecsülés, rugalmasság növekedése, unalom elkerülése (Sieber, 1974, p. 569).

Az expanziós elmélet (Marks, 1977) jóval többet feltételezett annál, mint hogy a pozitívumok ellensúlyozzák és felülmúlják a negatívumokat, ugyanis alapvetően nem zéró összegű játszmának tekinti a szerepek betöltését. Abból indult ki, hogy a fizikai és szellemi energia felhasználása és előállításuk egybekapcsolódik és így megújuló módon és bőségesen az egyén rendelkezésére áll, amennyiben az egyformán elkötelezett a szerepei iránt. Tehát nem az a természetes, hogy a nap folyamán csak kifelé áramlik az energia és kimerülnek az erőforrásai. Ezek a negatív érzések csak akkor bukkannak fel, amikor az egyén valamelyik szerepét kevésbé tartja fontosnak (és így kevésbé elkötelezett iránta), tehát szívesebben lenne egy másik szerepében akkor is, amikor éppen nem teheti ezt meg (Marks, 1977).

A szűkösségi megközelítés egyik nagy hatású elmélete szerint (Greenhaus - Beutell, 1985) a munka-család konfliktusnak három formája különíthető el: az időalapú, a stresszalapú és a magatartás alapú. Az időalapú konfliktus azt jelenti, hogy az egyik terület elvárásainak való megfeleléshez szükséges idő felemészti a másik terület elvárásainak kielégítéséhez szükséges időt. A stresszalapú konfliktus esetében az egyik területen keletkező stressz negatívan hat a másik területre, mintegy átsugárzik arra is. Magatartás alapú konfliktusról akkor beszélünk, amikor az egyén egyik területen bevált viselkedései nem megfelelőek a másikon, viszont nem képes ezen változtatni (Greenhaus - Beutell, 1985).

Az egyik szerző, Greenhaus később szükségét látta annak, hogy a már alaposan kutatott munka-család konfliktus után elkezdje vizsgálni a másik oldalát is a kérdésnek, azaz hogy lehetséges-e a bővítés, a két terület pozitív kölcsönhatása. Ezt munka-család gazdagításnak nevezték el (Greenhaus - Powell, 2006) és azt feltételezték, hogy az egyik életterületen megszerzett erőforrások közvetlenül, vagy közvetetten – az érzelmeken, a hatékonyság javulásán, az önbizalom növekedésén keresztül – javíthatják a másik területen tapasztalt életminőséget.

Egyes szerzők (McNall - Michel, 2011; Wyland - Lester - Mone - Winkel, 2013) alapján ezek a tényezők a munka és az iskola viszonylatában is megjelennek, nem csak a munka és a család területén, mivel az elméletek inkább általánosságban a szerepekre vonatkoznak, mint csupán egy-egy speciális területre. Tulajdonképpen a foglalkoztathatóság (employability) koncepciója is ebbe a vonulatba sorolható be (Forrier és Sels, 2003; Knight és Yorke, 2006). Hazai szerzők közül Kiss Zsuzsanna (2014) doktori disszertációjában szereplő meghatározás egy tág értelmezési keretet ad: „Foglalkoztathatóság alatt a munkaerő-piaci sikeresség szinonimájaként annak valószínűségét értem, hogy az egyén az elképzeléseinek megfelelő munkát talál, amit számos tényező befolyásol. Ezek a tényezők: a foglalkoztatáspolitikai intézkedések, a képzés során elsajátított ismeretek, az iskolából a munka világába való átmenet körülményei, a munkakör által megkövetelt tudások típusa, az idő, a képességek, készségek, a munkaerő-piaci lehetőségek.” (Kiss, 2014, p. 5)

Mivel a témával kapcsolatos kutatásokat sokszor felsőoktatásban dolgozó kutatók, vagy felsőoktatási szakértők végzik, nem meglepő, hogy kiemelt figyelmet kap a hallgatók

munkavégzésének a tanulmányi eredményeikre, iskolai teljesítményükre gyakorolt negatív hatása; a tanulásra fordított idő csökkenése; tanórák látogatásának elmulasztása; iskolai tevékenységek kihagyása; határidők be nem tartása; megnövekedett stressz és fáradtság (Carney - McNeish - McColl, 2005; Lindsay - Paton-Saltzberg, 1994; Ford - Bosworth - Wilson, 1995; Sorensen - Winn, 1993; Silver - Silver, 1997). Ugyanígy a tanórán kívüli tevékenységekre (extracurricular activities) – köztük a sportolásra és az önkéntes tevékenységekre – fordított idő csökkenéséről számoltak be a kutatásban részt vevő hallgatók (Lindsay - Paton-Saltzberg, 1994; Meyer, 2001; Taylor - Smith, 1998).

Még ha kisebbségben is vannak, de megjelennek a kutatási eredmények között olyanok is, amelyek a munkavégzés pozitív hatásairól számolnak be – különösen azoknál, akik a tanulmányaik területéhez kapcsolódó munkát végeznek (Hodgson - Spours, 2001; Lucas, 1997). A pozitív hatások között a tudás és készségek elsajátítása (Callender - Kemp, 2000; McKechnie - Hobbs - Lindsay, 1997); a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet megkönnyítése (Hakim, 1996); az önbizalom növekedése, valamint az időgazdálkodás és a kommunikációs készségek fejlődése jelentek meg, melyek mind hozzájárulhatnak a foglalkoztathatóság növekedéséhez.

Tekintettel arra, hogy a karrierúton betöltött szakmai szerepek értelmezésében és megformálásban, a karrieralkalmazkodást vizsgáló empirikus kutatások széles köre (Brown-Lent, 2013, Creed et al. 2004, Duffy 2010, Jadidian-Duffy 2012, Judge-Bono 2001, Luzzo 2006, Rottinghaus et al. 2012) igazolta a moderátor tényezők tudatosulásának jelentőségét, vizsgálatunk kiterjedt a hallgatók karriertudatossági szintjének mérésére is. A karriertudatosság fogalmát jelen vizsgálatunk során úgy definiáltuk, mint a hallgató azon képességét, mellyel megítéli, mennyire van tisztában saját hosszútávú foglalkoztathatósági és növekedési feltételeivel. Azok a hallgatók, akik „karriertudatosabbak”, jobban tudják, mit kell tenniük ahhoz, hogy az általuk választott szakterületen eredményesen fejlődhessenek, s a munkaerőpiacon szándékaiknak megfelelően elhelyezkedjenek, s teljesítőképesek legyenek.

Hazai előzményként fontos megemlíteni Németh Márton (2015) feltáró jellegű kutatását, amely szintén a fenti vonulatba illeszkedik, megpróbálva beazonosítani a legfontosabb pozitív és negatív hatásokat és szerepkonfliktusokat. A 99 nappali tagozatos BCE Gazdálkodástudományi Kari mesterszakos hallgató kérdőíves megkérdezésére és 9 fővel készített interjúk kutatása jelen kutatás számára is fontos kiindulópontként szolgált.

A kutatás alapján a válaszadók háromnegyede (74,75%-a) dolgozott a kérdőív kitöltésének időpontjában, míg további tizenöt százaléknyian dolgoztak már a mesterképzés alatt, de akkor éppen nem voltak munkavállalói szerepben. Az első két félévben volt a legmagasabb azoknak a száma, akik még csak tervezték a munkavállalást, az utolsó két félévükben járók között pedig megfigyelhetőek olyanok, akik már nem dolgoznak, de a mesterképzés során szereztek munkatapasztalatot. Rajtuk kívül van legalább 60%-nyi olyan hallgató is, akik végig dolgoztak a 4 félév során, a mesterképzéssel párhuzamosan.

A munkatapasztalattal már rendelkező 88 hallgató átlagosan 19,84 hónapot, és átlagosan 3,09 különböző munkahelyen dolgozott. Csak 13,48%-uk volt még mindig annál a vállalatnál, ahol előtte kötelező szakmai gyakorlatát töltötte. A hallgatók 89,89%-a olyan munkát végzett, ami kapcsolódik a tanulmányaihoz. A hallgatók 77,53%-a maradt volna szívesen az akkori gyakorlati helyén a diplomázását követően is, de aki egy munkahelyen szerzett még csak tapasztalatot, az nagyobb valószínűséggel próbálna ki másikat is. A munkavállalás okaira vonatkozó nyílt kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy legtöbbször a tapasztalatszerzést,

majd második leggyakoribb okként a pénzt említették, amihez képest más okok gyakorisága 70-80%-kal alacsonyabb volt.

A fenti kutatás ugyan nem tekinthető az elemszáma alapján reprezentatívnak, de vizsgálta a munka-iskola viszonyrendszer szerepelméleti vonatkozásait is. Három faktor mentén értelmezte a válaszok struktúráját, és ez alapján klaszterelemzéssel három egymástól elkülönülő csoportba sorolta az egyetem mellett munkát vállaló hallgatókat. Az első klaszter (iskolai szerephez kötődők) tagjai átlag alatti konfliktust észleltek a szerepek között, és rájuk jellemző leginkább az a vélekedés, hogy az iskolai szerep gazdagítja a munkahelyit, de egyúttal ők gondolják legkevésbé úgy, hogy a munkahelyi szerep gazdagítaná az iskoláit. A második klaszter (munkahelyi szerephez kötődők) tagjainál is átlag alatti a konfliktus mértéke, viszont szerintük a munkahelyi szerep hat pozitívan az iskolaira. A harmadik klaszter (a két szerep közt őrlődők) tagjaira jellemző mindhárom közül leginkább az, hogy nagyfokú konfliktust tapasztalnak meg a hallgatói és a munkahelyi szerepük között, míg szerintük ezek csak átlagos mértékben gazdagítják a másikat.

A kvantitatív és kvalitatív kutatás alapján a három klaszter között létezik átmenet. A mesterképzés elején a legtöbben még az „iskolai szerephez kötődőkhöz” tartoznak, majd a képzés első szakaszának sikeres teljesítése után megnő a valószínűsége annak, hogy az egyetemmel párhuzamosan dolgozni kezdenek. A hallgatók egy része a munkatapasztalatának növekedését úgy éli meg, hogy a munkavállalói szerepbe egyre jobban beleszokik, és megerősödik az ehhez való kötődése. Akinek ezzel párhuzamosan csökken az iskolához való kötődése, az átkerül a második, „munkahelyi szerephez kötődők” klaszterbe. Akiknél nem ennyire folytonos és egyértelmű a kötődés átalakulása, azok tartoznak a harmadik, „két szerep között őrlődők” klaszterhez egyetemi tanulmányaik befejezéséig, ugyanis akik mindkét szerepükhöz kötődnek, azoknál a legnagyobb az időalapú konfliktus valószínűsége, akik pedig egyikhez sem kötődnek igazán, azoknál a legkisebb az esélye annak, hogy az egyik szerepükben aktuálisan megélt sikerük kompenzálni tudja a másik szerepük kudarcát.

A kutatás kiinduló hipotézisei

1. Az előzmény kutatások alapján jelentős **változatosságot** feltételezünk mind **az egyetemisták helyzetét és várakozásait**, mind **a munkaadók stratégiáit és munkakörülményeit** tekintve. Ha ezt a tervezett felmérés is megerősíti, az **a hatékonyan működő szolgáltatásokkal szemben azt a követelményt támasztja**, hogy figyelembe vegye ezt a differenciáltságot, miközben természetesen költséghatékonyak is kell lennie.
2. A fejlesztés olyan **közvetítői, pedagógiai, mentori, tanácsadói tudást és szolgáltatásokat igényel**, amelyek **részben specializált szervezeteknél** vannak meg és fejleszthetők hatékonyan (egyetemi karrierirodák, diákszervezeti munkacsoportok, esetleg külső tanácsadók), részben a tanulás mellett munkát vállaló hallgatókkal **közvetlenül kapcsolatba kerülő egyetemi oktatók illetve céges munkatársak, vezetők** részéről igényli a megfelelő módszerrel való egyéni foglalkozást.
3. Ígéretes és jelenleg még kevéssé kihasznált lehetőség a hallgatók **ön- és karriertudatossága**, valamint a **szerepkonfliktusokkal való megküzdési készségeik fejlesztése**.

4. Leginkább a **felsőoktatási intézmények tölthetnek be olyan szerepet**, ahol egyszerre jelen lehet az **érdekeltség** és a **hozzáértés** a jelenleg még hiányzó szolgáltatásokhoz: **koordinálhatnak az érdekelt szereplők között** (egyetemisták, munkaadók, a támogató szolgáltatásokat nyújtók) és a saját tevékenységük során integrálási felületeket kínálhatnak számukra (különböző pedagógiai módszertanok és oktatásszervezési megoldások).

5. Az elemzésünkben igyekszünk megmutatni, hogy várhatóan sem a hallgatók egyénileg, sem a vállalatok, sem az állam ilyen irányú kezdeményezései **önmagukban nem elegendők** ennek a közvetítő, támogató feladatnak a sikeres elvégzéséhez (leginkább az erős diákszervezetek lehetnek az egyetemek partnerei), ugyanakkor **mindenki jól járhat azzal**, ha az egyetemek által koordinálva működnek együtt.

Alkalmazott kutatási módszerek

Az idézett tanulmányokhoz képest kutatásunkban kifejezetten a gazdálkodástudományi mesterszakokra és ezen belül is a legmagasabb felvételi pontszámokkal jellemezhető, tradicionálisan a hazai gazdasági elit képzési helyeinek számító intézmények (Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Műszaki Egyetem és Budapesti Gazdasági Egyetem) mesterhallgatóira koncentráltunk. Ezeknek a szakoknak a gyakorlata, tematikája, tananyagai, oktatási módszertana stb., mintát jelenthet más hazai egyetemek hasonló képzései számára, amibe valószínűleg olyan kérdések is beletartoznak, hogy hogyan viszonyuljanak a hallgatók munkavállalásához ill. más, aktuálisan napirenden lévő kérdésekhez, pl. a duális képzéshez. Természetesen nem egy az egyben történő másolásról van szó, hanem egyfajta adaptív viszonyulásról, de mint vonatkoztatási keret mindenképpen megjelenik a vizsgált intézmények gyakorlata.

Az adatfelvétel és elemzés kvantitatív és kvalitatív típusú adatok összegyűjtésére és elemzésére vonatkozik.

- **Kérdőívek**

Elsődleges adatgyűjtést és elemzést készítettünk néhány kiválasztott felsőoktatási intézményben, amelyek rendelkeznek elegendő mintanagyságot biztosító gazdálkodási felsőoktatási M.Sc. programokkal és amelyek mesterszakos hallgatói - eddigi tapasztalataink szerint - mindkét hivatkozott munkaerő-piaci szegmensben megtalálhatóak (BCE, BGF, BMGE). A primer kvantitatív adatfelvétel a korábban hivatkozott munka-tanulás egyensúly kérdéskört vizsgáló kérdőív továbbfejlesztésével (Németh, 2015), illetve egy Rottinghaus CFI-R kérdőíve alapján kidolgozott, mindössze néhány tételes karriertudatossági kérdőív felhasználásával történt. (Rottinghaus et al. 2012).

Az elsődleges és másodlagos kvantitatív vizsgálatok eredményeit felhasználva feltáró kutatást végzünk az utolsó éves Msc. hallgatók körében a következő lépések mentén:

- **Fókuszcsoportos interjúkat készítünk a mintába került budapesti gazdálkodási felsőoktatási M.Sc. programok (BCE, BGF, BME) hallgatóival.** Célunk volt, hogy egy heterogén mintán minél mélyebben feltárjuk az egyetemisták munkavállalással kapcsolatos tapasztalatait (célok, előnyök, nehézségek, konfliktusok), valamint betekintést

nyerjük abba, hogy mitől függ a tanulás melletti munkavállalás haszna, milyen pozitív vagy negatív tapasztalataik vannak erre vonatkozóan. A fókuszcsoporthoz kialakításakor arra törekedtünk, hogy vegyes legyen az összetételük azerint, hogy milyen szerepet tölt be a tanulás melletti munkavállalás az egyén karrierjében. A fókuszcsoporthoz heterogenitása több dimenzió mentén valósult meg: eltérő évfolyamok, első vagy sokadik munkahely, eltérő munkaidő. A fókuszcsoporthoz nem az összetétele kiegyensúlyozott volt, és új megközelítést hoztak azon hallgatók, akik a kérdőíves adatfelvétel és fókuszcsoporthozos interjúk időpontja között befejezték egyetemi tanulmányaikat és a munkakeresés szakaszában vagy próbaidőn voltak. Törekvéseink ellenére a fókuszcsoporthozos interjúkon néhány hallgató kivételével, olyan jelenlegi és volt MSc-s hallgatók vettek részt, akik BA képzésük óta folyamatosan, vagy kisebb megszakításokkal dolgoznak egyetemi tanulmányaik mellett.

A BCE és BME hallgatóinak részvételével 4 fókuszcsoporthozos interjúk készítettünk (2-9 fő/fókuszcsoporthoz). A fókuszcsoporthozos interjúk 1-1,5 óra hosszúak voltak, mindegyikről hangfelvételt készítettünk. A fókuszcsoporthozokat a kutatói csapat két tagja végezte, akik egyeztettek a fókuszcsoporthozos interjúkon tapasztaltakat és azok értelmezését. A fókuszcsoporthozok segítségével betekintést nyertünk a hallgatók közötti interakciókba, hallottuk a különböző álláspontok indoklását és azokra adott válaszokat, reflexiókat – a résztvevők egymást konfrontáltak helyzetértékelésükre vonatkozóan, így a kutató nem idegenedett el a csoporttól. A kutatók nyíltan vállalták, hogy oktatói szerepükben közvetlenül is érintettek a kérdésben, és jelezték, hogy kutatói szerepükben a hallgatói élethelyzetek feltárásában, megértésében motiváltak, a különböző szereplők felelősségének közös értelmezésében.

A hallgatói oldal kérdőíves és fókuszcsoporthozos feltárását követően a felsőoktatási oldal megismerésére került sor, ahol nem volt célunk az addigi kutatás eredményeinek a megtárgyalása, hanem a felsőoktatási intézmények képviselőinek az észlelésére, tapasztalataira voltunk kíváncsiak.

- ***Félig strukturált mélyinterjúk***

A kutatás keretében félig strukturált mélyinterjúkat készítettünk a felsőoktatási intézmények képviselőivel (egyetemi oktatási dékánhelyettesek, mesterprogramok szakfelelősei, programkoordinátorok) valamint a munkáltatói oldal képviselőivel (HR vezetők, Employer Brandinggel, toborzás-kiválasztással, tehetséggondozással és utánpótlástervezéssel foglalkozó HR szakértők, vonalbeli vezetők) a jelenlegi helyzet feltárása és a lehetséges fejlesztési javaslatok, legjobb gyakorlatok összegyűjtése céljából.

Az interjúalanyok kiválasztása során a mintában szereplő felsőoktatási intézményekre és a hallgatók által ténylegesen munkavégzési terepet jelentő, illetve pozitív vagy negatív példaként gyakran említett munkáltatókra igyekeztünk koncentrálni. Az interjúkat előzetesen kidolgozott és egyeztetett interjúvázat segítségével készítettük (lásd 6. melléklet), amelyek tartalmazzák az alapvető irányokat, kérdéscsoportokat, de az interjúalanyok sokfélesége okán csak vezérfonalak maradtak.

Az interjúalanyokat minden esetben tájékoztattuk a kutatás céljáról, írásban beleegyezésüket kértük adataik felhasználásához, illetve biztosítottuk őket az adatok bizalmas

kezeléséről és az anonimitásról. A 40-65 perces interjúkat minden esetben – a beszélgetőtárs előzetes beleegyezésével – diktafonon rögzítettük, majd kivonatokat vagy szószerinti transzkriptet készítettünk a további kvalitatív kutatás (Nvivo tartalomelemző programcsomag használatával) céljából.

A mélyinterjúkkal végzett kvalitatív kutatás mintájának összetétele: kari és egyetemi vezetők és szakértők: 6 fő, szak- és szakirányfelelősök: 12 fő, az adott intézmény témába vágó, kritikusán fontos fejlesztéseinek, jó gyakorlatainak szakértői: 4 fő, vállalati HR specialisták: 3 fő.

- **Workshop**

A kutatás adatfelvételi fázisának zárószakaszában workshopot terveztünk a vizsgálatban érintett „szereplők” (hallgatók, egyetemi munkatársak, munkaadók képviselői) részvételével. Célunk a kutatás addigi eredményeinek rövid, áttekintő bemutatása mellett az volt, hogy a jelenlévők megosztva egymással eddigi tapasztalataikat és kérdéseiket, elindulhasson azon ötletek és jó gyakorlatok feltárása és rendszerezése – melyek a jelenség nyomán felmerült problémák hatékony és kívánatos kezelését eredményezhetik. A disszeminációs alkalom ebben a formában így egyfajta modellt is kínált ahhoz, hogy az érintett csoportok tagjai – milyen inspiráló módon gondolkodhatnak együtt a témában, segítve a közös megoldások kölcsönösen elfogadható alternatíváinak kidolgozását, a párbeszédet.

A workshop megvalósulása ugyanakkor részben tekinthető teljesnek: a felsőoktatási intézmények részéről különböző szerepekben levő érintettek voltak jelen (pl. dékánhelyettes, tanszékvezető, szakfelelős és oktatók), a munkáltatói oldalról a HR toborzás – kiválasztás szakrétói vettek részt, míg a hallgatói oldal sajnos nem volt képviselve közvetlenül (PhD-s hallgatók voltak jelen, akik speciális ötvözését jelentették a hallgatói és oktatói szerepeknek).

A módszertan így is tartalmazta az eddigieket, és hozzájárult a felmerülő kérdések mélyebb megértéséhez, és rávilágított a párbeszéd szükségességére és hozzáadott értékére.

A HALLGATÓI oldal

A fentiekben részletezett eredmények egybevágóan azokkal a kutatásokkal is, amelyek az egyetem mellett végzett munka szakmai illeszkedésének jelentőségére hívják fel a figyelmet. Feltételezésünk szerint a vizsgált mesterszakokon a legtöbben nem a megélhetésükért és a tandíjuk kifizetéséért dolgoznak (többségében államilag finanszírozott képzésekről lévén szó). Ez pedig lehetővé teszi számukra, hogy olyan, szakterületükhöz kötődő, érdeklődésüknek megfelelő munkát is elvállaljanak, ami ugyan nem jövedelmező, de mégis pozitívan hat akár már a pillanatnyi helyzetükre, de különösen a munkaerő-piacra való átmenet gördülékennyé tételére és későbbi életútjukra is. Ebben a tekintetben a hallgatók karriertudatosságának is jelentős moderáló hatása lehet.

A hallgatókkal végzett kutatásunk a következő kutatási kérdések megválaszolását fogalmazta meg célként:

- Hogyan észlelik a munkaerőpiacra kilépő mesterhallgatók a munka-tanulás-magánélet viszonyát?
- Melyek a munka-tanulás-magánélet pozitív viszonyának kialakulását támogató és gátló tényezők?

Az általunk összeállított kérdőív a következő témaköröket vizsgálta:

- a munkavállalással kapcsolatos motivációk,
- a foglalkoztatás jellemző adatai,
- munka-tanulás és tanulás-munka gazdagítás/szegényítés,
- szerepkonfliktusok,
- a munka-tanulás-magánélet egyensúly kritikus tényezői,
- karriertudatosság,
- háttérváltozók.

A kérdőív több elágazást is tartalmazott, a munka-tanulás vonatkozásában egyaránt kíváncsiak voltunk a jelenlegi és/vagy¹ a múltbeli tapasztalatokra, akiknek egyik sem volt, azoknál azt a kérdést igyekeztünk körüljárni, hogy miért döntöttek úgy, hogy nem vállalnak munkát a mesterszak alatt. Aki korábban dolgozott, jelenleg azonban nem, azoknál pedig arra voltunk elsősorban kíváncsiak, hogy vajon miért függesztette fel a munkavállalást. A kérdésekre adott válaszok átlag és szórás értékeit az 1., 2. és 3. mellékletek tartalmazzák.

A kérdőíves adatfelvételre 2016. május-júniusában került sor. Az online kérdőívet mindenhol a mesterszakok szakfelelősei küldték ki a hallgatóknak (mind a négy évfolyamnak). A kérdőívet összesen 438 fő töltötte ki az alábbi intézmények szerinti megoszlásban: BCE: 283 fő; BME:139 fő és BGE: 16 fő. A válaszadók mesterszakok szerinti megoszlását az 1. táblázat foglalja össze.

¹ Aki már a második munkahelyén dolgozott a mesterszakos tanulmányai alatt, azoknál mindkettőre külön; aki korábban dolgozott, de abbahagyta, azoknál értelemszerűen csak a múltbeli tapasztalatokra tudunk rákérdezni.

1. táblázat: A válaszadók intézmény/mesterszak szerinti megoszlása

Mesterszak megnevezése	Kitöltők száma
BCE/Biztosítási és pénzügyi matematikus	21
BCE/Gazdaságinformatikus	19
BCE/Logisztika	21
BCE/Marketing	39
BCE/Pénzügy	46
BCE/Számvitel	21
BCE/Vállalatfejlesztés	54
BCE/Vezetés-Szervezés	62
BGE/Pénzügy	13
BME/Kommunikáció és Média	45
BME/Műszaki menedzser	29
BME/Pénzügy	23
BME/Pszichológia	14
BME/Vezetés-Szervezés	28
Összesen	438

Legfontosabb eredmények a leíró statisztikák alapján

Az összes kitöltőből jelenleg 309 fő dolgozik (ebből 164-nek első munkahelye, 145-en pedig már korábban, más munkahelyen is dolgoztak). 37 fő korábban dolgozott, jelenleg viszont úgy döntött, hogy nem dolgozik; 92 pedig mesterszakos tanulmányai mellett sem korábban, sem pedig jelenleg nem dolgozik. A jelenleg dolgozók és nem dolgozók aránya tehát 309:129, azaz a dolgozók aránya kb. 70%, a minta alapján tehát kissé leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy tíz mesterszakos nappalis hallgatóból hét dolgozik.

Mivel a minta a részvételi arány szakonkénti bontása alapján sajnos nem tekinthető reprezentatívnak (15% - 30% közötti részvételi arányokkal találkoztunk), felmerülhet a kérdés, hogy a kitöltési hajlandóság torzít-e valamilyen irányba? A későbbi fókuszcsoportok tapasztalatai és a nyílt kérdésekre adott válaszok alapján azt láttuk, hogy mind a dolgozók, mind pedig a nem dolgozók elég határozottan képviselték álláspontjukat és érveiket, tehát a kérdőív kapcsán mindkét csoport azt érezhette, hogy fontos az érveik képviselete. A kérdőív megfogalmazásainál igyekeztünk tudatosan törekedni arra, hogy sem egyik, sem másik irányba ne befolyásoljuk a kitöltőket, neutrálisan beszéltünk a tanulás melletti munkavállalás jelenségéről, nem foglaltunk állást egyik irányban sem. Ezzel együtt sem lehetünk teljesen biztosak abban, hogy ez az arány a tényleges sokaságban is ugyanígy néz ki, de a meginterjúvált – részben más intézményekben működő - szakfelelősök észleléseivel és saját becsléseinkkel nagyjából egybeesett. Feltételezhető, hogy a vizsgált intézményekben valamivel magasabb a nappalis mesterszakos hallgatók munkavállalási aránya (70%), mint az országos felmérések alapján korábban kimutatott 53% körüli érték.

A kitöltők átlagéletkora 24 év és átlagosan 63% volt a lányok aránya, ami szintén megfelel a teljes sokaság értékeinek. Akik dolgoznak (a 145 első munkahelyes és a 164 fő, aki a jelenlegi munkahelyét megelőzően is dolgozott már a mesterszak alatt) a megkérdezés időpontjában átlagosan 5,49 ill. 5,07 hónapja dolgoztak a jelenlegi munkahelyükön. A két

alcsoport 4,11-es ill. 3,99-es tanulmányi átlaggal, és átlagosan 8,7 ill. 12,8 hónap munkatapasztalattal rendelkezett. A felmérés tanulsága szerint átlagosan 1,05 ill. 2,08 különböző munkáltatónál dolgoztak eddig mesterszak mellett, tehát az egyszerűség kedvéért jogosan nevezzük első ill. második munkahelyesnek őket.

Az első jelentős különbség a heti átlagban ténylegesen munkával töltött idő mennyiségében figyelhető meg: ez 25,8 óra az első munkahelyükön dolgozóknál (akik zömében első vagy második félévesek), illetve 29,4 óra a mesterszak második évében járó, második munkahelyes hallgatóknál. A felmérésben megadott értékek alapján 930 ill. 960 Ft nettó átlagos órabért kapnak, azaz havonta átlagosan 100 illetve 116 ezer Ft nettó jövedelemre tesznek szert.

A legfontosabb munkavállalási motivációt az jelentette, hogy a munkatapasztalat elősegíti a későbbi elhelyezkedést (5-ös skálán - ahol az 1-es jelentette a „nem értek egyet”-et és az 5-ös a „teljes mértékben egyetértek”-et - 4,71-es átlag jött ki mindkét csoportnál) és a szakmai tapasztalat szerzésének a lehetősége jövőbeli szakterületen (4,66-os átlag mindkét csoportnál) jelentette. Csak ezután következett a szakmai tapasztalat szerzése általában az üzleti szervezetek működésével kapcsolatban (4,25 és 4,19) és a saját autonómia megteremtésének a fontossága (4,12 és 4,19). Az anyagi szempontok („tanulmányaim és megélhetésem finanszírozásához pénzre volt szükségem”) végeztek a fontossági rangsorban az utolsó helyen (3,94 és 4,1). Ugyanezek a fontossági sorrendek figyelhetők meg akkor is, amikor a második munkahelyükön dolgozók a korábbi munkavállalási helyzetüket értékelték és ugyanez a sorrend annál a 37 főnél is, akik korábban dolgoztak, de most nem vállaltak munkát (lásd 1. és 2. táblázatok adatait).

A legtöbben diákszövetkezeten keresztül helyezkedtek el (141 fő) és kb. ugyanennyien közvetlenül a munkáltatókkal állnak kapcsolatban vagy gyakornokként (77 fő – ebből 22 fő munkaszerződés nélkül) vagy teljes-, illetve részmunkaidős munkavállalói szerződéssel (77 fő). Csak 9 fő dolgozik saját vállalkozásban, hárman az egyetemen dolgoznak és további három fő tanulmányi szerződéses kapcsolatban van.

Jelenlegi munkahelyüket elsősorban az interneten illetve az állásbörzéken keresztül találták meg (138 fő); a második elhelyezkedési csatornát az ismerősök jelentették (97 fő); harmadik helyen az egyetemi kapcsolatrendszer végzett (38 fő); 22 főt honlapja, vagy akár fejezővel segítségével közvetlenül „megkerestek”.

Az elméleti összefoglalóban említett szűkösségi ill. bővítési megközelítések mentén összegezve az eredményeket a fenti két csoport esetében a 2. táblázat tartalmazza a legfontosabb képzett változók átlagértékeit az első (1. MH) ill. második munkahelyükön (2.MH) dolgozók esetében.

2. táblázat: Az első (1. MH) és második munkahelyükön (2.MH) dolgozók legfontosabb képzett változóinak értékei

Képzett változók	1. MH	2. MH
A mesterszak elősegíti a munkavállalást	3,57	3,44
A munkavégzés elősegíti a tanulást	3,74	3,85
A munkavállalás konfliktusban áll a tanulással	3,27	3,58
Mennyire vagy elégedett a saját életedben megtapasztalt munkatanulás egyensúllyal?	3,79	3,85
Mennyire vagy elégedett a saját életedben megtapasztalt munkatanulás-magánélet egyensúllyal?	3,35	3,34
Tanulmányi átlag változása (korábbi félévhez képest)	0,035	0,005
Karriertudatosság	4,01	4,22
Létszám	145	164

Az első három index mögött meghúzódó kérdések átlagait a 1. táblázatban találhatjuk. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy szinte alig van számottevő különbség a munkatapasztalatok mennyisége ill. a munkahelyek száma szerint a munka-tanulás gazdagítás mértékében, egyedül a konfliktus mértéke tűnik nagyobbak a második munkahelyükön dolgozók esetében. A tanulmányi átlag egyik csoportnál sem változott szignifikáns mértékben (átlagosan szinte egyáltalán nem történt elmozdulás), illetve a tanulmányi eredmény egyik félévről a következőre történő változása annál a csoportnál, akik egyáltalán nem vállaltak munkát, ennél nagyobb mértékű volt (lásd 3. táblázat alsó sora).

A tanulmányi átlag változásával egyébként nagyon gyenge összefüggés figyelhető meg egyéni szinten minden lehetséges változóval, tehát beigazolódta azok az előzetes várakozásaink, hogy inkább a munka-tanulás-magánélet egyensúly megbillenésében és a kifáradás/kiégés mértékében csapódik le a probléma, a mesterszak elvégzése csak ritkán kerül veszélybe. Összességében a munka-tanulás egyensúllyal átlagosan hasonló mértékű elégedettséget láthatunk mint a munkavégzés tanulásra gyakorolt pozitív hatását mérő kérdések átlaga, viszont ennél szignifikánsan nagyobb elégedetlenség mutatkozik a munka-tanulás-magánélet egyensúly vonatkozásában.

Amiben a két munkavállalói csoport között van még némi különbség, az a karriertudatosság mértéke, bár ez a 0,2-es különbség nem jelentős. A karriertudatosság egyébként még ennél is alacsonyabb a jelenleg nem dolgozók esetében (3,87), és érdekes megfigyelni a „Bízom abban, hogy sikeres munkavállalói karrier áll előttem” állítás értékét (2. táblázat alsó része), amiben a még egyáltalán nem dolgozók (4,57-es átlaggal) szinte alig különböznek a jelenleg dolgozóktól (4,66 ill. 4,72), viszont a 37 fős „korábban már dolgozott, jelenleg nem dolgozó” rész minta átlaga mindegyiktől jelentősen elmarad (4,22). Úgy tűnik, mintha a korábbi munkavállalói státusz elvesztése (vagy a munkavállalási döntés felfüggesztését eredményező negatív élmények) az önbizalom csökkenését eredményeznék náluk, hiszen esetükben lényegesen alacsonyabb munka-tanulás-magánélet egyensúly (3,03) volt jellemző, mint a jelenleg dolgozók átlagértéke. Ehhez hozzájárulhat még az is, hogy valószínűleg szakmailag kevésbé értékes, alacsonyabban fizetett munkát vállaltak (2. Melléklet táblázatának fizetési adatai) ugyanolyan időbeli leterheltség mellett.

Sokváltozós statisztikai elemzések legfontosabb eredményei

A 309 egyetemi tanulmányai mellett jelenleg is munkát végző válaszadónk munka és tanulás gazdagítás ill. konfliktus kérdésblokkra adott válaszait első lépésben faktoranalízis segítségével elemeztük. A kérdések mentén 3 faktor bontakozott ki, melyek a teljes szórásnégyzet több, mint 80%-át magyarázták. Ezek közül az első, legnagyobb magyarázó erővel bíró faktor a tanuláshoz a munkavégzésre gyakorolt gazdagító hatását tömöríti magában. A főfaktor ugyanolyan számosságú kérdéssel feltérképezett változók esetében általában arra utal, hogy az alá tartozó kérdéseknek van leginkább „megosztó” hatásuk: azaz vannak, akik nagyon pozitívan szemlélik a mesterszakos gazdasági képzések munkaerőpiacra történő kilépésre és helyállásra gyakorolt kedvező hatását, míg mások nagyon kritikusak ebben a vonatkozásban. Ez a szórás értékében is megmutatkozik, de a három kimutatott látens változó közül az első magyarázza a teljes szórás legnagyobb részét.

Ezt a korábbi elméleti megközelítések alapján várt változót a „Tanulás munkavégzésre gyakorolt gazdagító hatásának” nevezhetjük el. A második faktor, amely az előzőhöz hasonlóan egyértelműen kibontakozik a faktoranalízis eredménytáblájából a „Munkavégzés tanulást gazdagító hatása”, ami éppen az előzőnek a fordítottja: az azzal kapcsolatos tapasztalatokat és meggyőződések foglalta magában, hogy az egyetem melletti munkavégzés mennyire segíti a mesterszakos tanulmányok elmélyítését, vagy éppen ellenkezőleg, mennyire gátolja azt. Az 5-ös skálán mért átlagérték mindkét változó esetében a gazdagítás mértékének jellemzésére szolgál, tehát minél nagyobb az érték, annál erőteljesebb a pozitív hatás.

Végül a harmadik látens változó a fenti két gazdagítás mértékétől függetlenül fennálló konfliktus erősségére mutat rá, amely konfliktus alapvetően és elsődlegesen idő-alapú, részben az időráfordítás mennyisége (amely egyenesen arányos a feladatok ill. kötelezettségek, elvárások mennyiségével), részben pedig a tevékenységek időbeli elhelyezkedése és rugalmassága (órarend, munkaidő) szempontjából. Itt is megerősítést nyert a faktoranalízis alapján a harmadik faktor léte, de annak egyik összetevője (a mesterképzés miatti nyomás begyűjtése a munkahelyre) erősebb összefüggést mutatott a Tanulás munka gazdagítás faktoral, ezért ezt a változót nem számítottuk bele a „Munka-tanulás-Konfliktus” változó átlagába. A rotált faktorkomponensek mátrixát a 4. melléklet mutatja be.

A gazdagítás és konfliktus dimenziók egyértelmű szétválása és faktoranalízis által történő megerősítése önmagában is jelentős eredmény, alátámasztja a szerepekkel kapcsolatos korábbi hipotéziseinket, hogy a gazdagítás (vagy annak hiánya) mindkét irányban értelmezhető, és ettől valamennyire független a konfliktus megtapasztalása. A faktorok által kijelölt változó terében végzett klaszteranalízis megerősítette, hogy a fenti dimenziók mentén nagyon eltérő tapasztalatokkal rendelkező, viszonylag homogén csoportok vannak, és ezek a csoportok csak kevés háttérváltozóval mutatnak egyáltalán valamilyen mértékű (általában enyhébb szorosságú) összefüggést, azaz az átélt elégedettség vagy elégedetlenség (gazdagítás, konfliktus, munka-tanulás-magánélet) vonatkozásában elsősorban a munkáltató ill. konkrét egyetemre, mesterszakra jellemző gyakorlat függvénye, ill. kimutatható egy gyengébb kapcsolat a heti munkaidő mennyiségével és az egyéni karriertudatosság mértékével is.

A fenti három faktor alapján képzett változók terében az SPSS K-means eljárásával klaszteranalízist készítettünk, hogy eltérő jellemzőkkel bíró, de a fenti változók mentén viszonylag homogén alcsoportokat kapjunk és ezeket külön-külön is megvizsgáljuk. Viszonylag nagy számassággal és markánsan eltérő jellemzőkkel végül 5 csoportot sikerült elkülönítenünk, ezek jellemzőit mutatja a 3. táblázat (sárgával jelöltük a klaszterező eljárás alapját képező három faktoron mért átlagokat), alatta a MTE és MTME változók számított értékei a munka-tanulás egyensúlyt, illetve a munka-tanulás-magánélet egyensúlyt jelölik.

3. táblázat: A faktorok terében előállított homogén klaszterek átlagértékei

Klaszterek	1	2	3	4	5
Létszám	75	27	40	108	59
Tanmunga	4,05	2,03	2,44	3,99	3,36
Muntanga	4,03	2,72	4,06	4,13	3,17
MunTanKonf	2,03	4,43	4	4,18	2,94
MTE	4,52	2,96	3,53	3,67	3,80
MTME	3,75	2,85	3,25	3,15	3,49

Az 1-es klaszter ideális helyzetet mutat be 75 fővel. Mindkét irányú pozitív gazdagítás és a konfliktus alacsony szintje jellemzi, amit alátámasztanak a munka-tanulás és a magánélet egyensúlyára utaló magasabb értékek is, bár itt sokkal nagyobb a nyílás a MTE és MTME változók között, mint a többi klaszternél.

A 2-es (szerencsére relatíve kis létszámú, 27 fős) klaszter az előzőnek éppen az ellentéte: nagyon magas konfliktus és mindkét irányban alacsony gazdagítás (azaz valójában „szegényítés”) jelentkezik, azaz egy vesztes-vesztes helyzetet ír le. Az MTE és MTME értékek is itt a legalacsonyabbak.

A 40 főből álló 3-as csoport legfontosabb jellemzője a magas konfliktus és a mesterszak viszonylag alacsony hozzáadott értéke mellett a munkavégzés pozitív, gazdagító hatásának a megerősítése. Közepes mértékű MTE és MTME átlagértékek jellemzik a klasztert.

A legnagyobb létszámú, 108 főből álló 4-es klaszter tagjai mindkét irányban elismerik a gazdagító hatást, viszont intenzíven megélik az ebből származó konfliktusokat is. Az előző csoport tagjaihoz hasonlóan szintén közepes mértékű MTE és MTME értékek jellemzik a klaszter tagjait.

Végül az 59 fős 5-ös csoport minden tekintetben kompromisszumot jelent, mindhárom skálán átlag körüli értékekkel. Közepesnél valamivel jobb MTE és MTME értékek jellemzik a klaszterbe tartozókat.

Az öt klaszter további háttéradatait tekintve kevés látványos különbséget fedezhetünk fel. Az egyik szembevetendő érték, hogy a minden szempontból ideális állapotot leíró 1-es klaszter tagjai heti átlagban lényegesen kevesebbet dolgoznak, mint a többiek (23 órát), míg mondjuk a 2-es és a 3-as klaszterek tagjai 33 óra körüli átlaggal rendelkeznek. Úgy tűnik tehát, hogy érvényes az a Németh Márton (2015) kutatásából beazonosított összefüggés, hogy a kisebb idő-alapú konfliktus megteremti a pozitív egymásra-hatás lehetőségét.

A tanulmányi átlag terén is van különbség az 1-es, 4-es és 5-ös valamint a 2-es és 3-as klaszterek között, de itt már csak néhány tizedesjegy (0,2-0,3 körüli) eltérést tapasztalhatunk. A munkában töltött idő és összes idő sem mutat látványos eltéréseket, miképpen az átlagfizetés mértéke sem. Egyedül a 2-es klaszter „Karriertudatosságában” találunk még jelentős különbséget, mintegy 0,4-gyel alacsonyabb érték jellemzi őket, mint a többi alcsoportot.

A klaszterek szerinti keresztátlak összehasonlítása

További vizsgálati szempontként a klaszterek és a háttérváltozók, ill. más változók közötti keresztátlait elemeztük. A „Milyen szerződéses formában dolgozol?” kérdésre azok a hallgatók, akik magasabb konfliktusszintről számoltak be (2., 3., és 4. klaszter) jóval gyakrabban nyilatkoztak úgy, hogy főállású munkaviszonyban dolgoznak, mint azok, akik a konfliktust alacsonyabbnak élik meg. Itt a válaszgyakoriság 30%-33%-23%, míg az 1 és 5 klaszter esetében ez 4% és 8,5%.

A hallgatók leggyakrabban (44,7%) internetes hirdetésekben és állásbörzéken találták meg jelenlegi munkalehetőségüket. Ezt a formát a többi csoport tagjaihoz képest jelentősen többen preferálták a 3. klaszter tagjai (57,5%).

A 2. klaszter tagjait, (akik nem élik meg sem a munka sem a tanulás gazdagító hatását, és magas konfliktusszinttel értékelték helyzetüket) az internetes és állásbörzén történő keresés mellett elsősorban az ismerősökön keresztül történő elhelyezkedés jellemzi, (40,7% szemben a 31,4%-os mintaátlaggal), ugyanakkor egyetemi kapcsolatrendszerük révén egyáltalán nem számoltak be elhelyezkedésről. Ebben a vonatkozásban a két alacsony konfliktussal jellemezhető klaszter (az 1. és 5.) adatai 16% és 12,3%.

Elgondolkodtató, hogy a 2. és 3. klaszter tagjai közel 70%-os arányban dolgoznak több mint fél éve az adott munkahelyen, miközben az első klaszter tagjai közül csak 56%. Szintén az 1. klaszter tagjai közül majd minden harmadik (29,4%) 3 hónapnál nem régebb óta dolgozik. Ezek az arányok felvetik annak a lehetőségét, hogy az átélt konfliktus valamint a gazdagító hatások megítélését az adott munkahelyen eltöltött hónapok száma, s ezzel összefüggésben a hallgatók kifáradása is erőteljesebben befolyásolja. Az 5. klaszterben is közel minden harmadik hallgató 3 hónapnál kevesebb ideje van ott, míg a 3. klaszterben a 3 hónapnál nem régebben dolgozók mindössze 15%-ot tesznek ki.

Azok a hallgatók, akik csak a munka gazdagító hatását tapasztalják meg magas konfliktusszint mellett, az átlaghoz (46%) viszonyítva jóval gyakrabban (67,5%) végzik ugyanott mesterszakos tanulmányaikat, mint az alapszakot. E jelenség arra hívhatja fel az oktatók figyelmét, hogy az egyes mesterszakos képzések során érdemes lehet nagyobb figyelmet fordítani arra, hogy a hallgatók számára is jól érzékelhetővé váljon azon tudáselemek, készségek és képzési célok alapszakostól eltérő jellege, mely a mesterszakos tanulmányokat igazán értékké formálhatja gondolkodásukban.

A szakmai tapasztalat fontosságát jövőbeni szakterületükön a 2. klaszter tagjai jóval kevesebbre értékelik társaiknál (44,4% a maximum értéknél, szemben a 72,8%-os mintaátlaggal). Adataink alapján sajnos nem ítéhető meg, hogy ez az ítélet a megtapasztalt magas konfliktusszint következménye, vagy önmagukra kényszerhelyzetként értelmezve, a környezeti trendekhez alkalmazkodva vállaltak munkát, ugyanakkor fontos kutatási kérdés lehet a jövőben.

A kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszok elemzése

A kérdőívben szereplő nyitott kérdések feldolgozása során arra kerestük a választ, hogy az egyes klaszterekbe sorolt dolgozó hallgatók vajon eltérő módon ítélik-e meg azokat a tényezőket, melyek a sikeres alkalmazkodást megalapozzák, illetve milyen javaslatok lennének a jelenleg észlelt gátló tényezők csökkentésére és a problémák feloldására.

Valamennyi hallgató, ideértve az 5 klaszterhez tartozó dolgozói csoportok mellett a nem dolgozó hallgatók körét is – a munkahely rugalmasságát és a hallgató kiváló időmenedzsmentjét kiemelkedő fontosságúnak értékeli a sikeres alkalmazkodásban. Szintén általánosan megjelenő vélekedés, hogy ahhoz, hogy valaki mindkét szerepkörben képes legyen jó színvonalon teljesíteni, alapvetően magas költségekkel kell számolnia a magánélet tekintetében, vagyis ha valaki az egyetemi tanulmányai mellett munkát vállal, az jelentős mértékű lemondást feltételez a szabadidő, a rekreáció és a társas kapcsolatok vonatkozásában. Ennek az első pillanattól történő tudatos (akár határozott, és rövidebb időre szóló) felvállalása sok feszültségtől kímélheti meg azokat, akik a hallgatói munkavállalás mellett döntenek.

Szintén közös vélekedés valamennyi csoport esetében, hogy az egyetemi órarend kialakítása sarkalatos pontja annak, hogy valaki képes-e mindkét pozíciójában helytállni. Egy, a napirendet jobban szervezhetővé tevő órarend, s a számonkérésekben megjelenő alternatív lehetőségek a többség véleménye szerint jól támogathatják a sikeresebb alkalmazkodást.

A fentiek mentén körvonalazódik, hogy a hallgatók az időt észlelik legszűkösebb erőforrásként, és ezek mentén fogalmazzák meg a számukra kritikus készséget – időmenedzsment – és értékeli a munkáltató és egyetem támogató vagy akadályozó szerepét. Azon további készségek, amelyeket még fontosnak észlelnek – prioritizálás, kitartás nehéz helyzetekben vagy önfegyelem – mind az időmenedzsmenttel összefüggésben nyernek értelmet és lehetővé teszik a munka és tanulás gazdagító hatását (de a konfliktus észlelését nem befolyásolják egyértelműen).

Azok a hallgatók, akik a munka és a tanulás kölcsönhatását tekintve elsősorban a gazdagító hatást észlelik (1, 4., és 5. klaszter) – jellemzően magasabbra értékelték a saját szerepüket az alkalmazkodás optimalizálásában, míg azok, akik inkább a kölcsönhatás „szegényítő” oldalát észlelik, az egyetem és a munkahely rugalmasságát jelölik meg kulcs tényezőként. Mindez a probléma megoldása érdekében tett javaslatok arányában is jól kifejeződik, hiszen míg a 4. klaszter tagjai (kölcsönös gazdagítás, magas konfliktus) közül kb. kétszer annyian várják az egyetemtől a helyzet megoldását, addig a 3. klaszterben (csak a munka gazdagít, magas konfliktus) 4,5-szer annyian, míg a 2. klaszterben (nincs gazdagítás, magas konfliktus) 8-szor annyian vélekedtek úgy, hogy az egyetemnek, vagyis egy külső szereplőnek kell változnia a helyzet megoldásáért. Ez a helyzetértékelés arra enged következtetni, hogy minél inkább negatívan értékeli egy hallgató a kettős szerepvállalás nyomán kialakult szituációt önmagára nézve (magas konfliktus, és gyengülő gazdagító hatás), annál hajlamosabb arra, hogy a megoldást kívülről várja el.

Azok a hallgatók, akik a kölcsönös gazdagítás mellett alacsony konfliktus szintről nyilatkoztak, (1. klaszter) többségükben önmaguktól várnak változást – kiemelve a jobb fókuszálás és specializálódás képességét a még jobb időmenedzsment mellett. Jelenlegi előnyös helyzetüket szintén elsősorban önmaguknak tulajdonítják, amikor magas teherbírásukra és

önfegyelmükre hivatkoznak a siker kulcsaként. A kölcsönös gazdagítás mellett magas konfliktus szintről beszámolók (4. klaszter) ugyanakkor a későbbi célok érdekében felvállalt tudatos lemondást helyezik középpontba saját sikerük zálogaként. Lehet, hogy az észlelt konfliktusszintet az befolyásolja, hogy ki mennyire tudatosítja és mekkora áldozatnak tekinti a magánéletre fordítható idő és energia más területre való átcsoportosítását?

Azaz, ha nem tudatosítja, mert saját pozitív jellemzőjeként fogalmazza meg – magas teherbírás és önfegyelem – a konfliktust sem észleli. Ha viszont jelentős értékvesztésként azonosítja, rögtön megjelenik a belső (és előbb-utóbb külső!) feszültség és konfliktusossá válik a kettős szerepvállalás! Az első esetben vajon kevésbé érzik, hogy alapvető elkötelezettségeik (családi, baráti, sporthoz kapcsolódó stb.) sérülnek? Vagy így vállalhatóbb, s hosszabb távon is elviselhetőbb az egyetemi munkavállalásról szóló döntés? Amennyiben így van, ez felveti a helyzet kezelése során megtapasztalható „társas támogatás” erősségének szerepét, vagyis azt, hogy miközben valaki nappalis státuszban tanul, s akár szinte teljes állásban dolgozik – vajon milyen reakciókra számíthat saját személyes környezetéből? Támogatják, kritizálják, biztatják vagy épp ultimátumokat kap az elhanyagolt „élettereiben” jelenlévő társaitól: családtagoktól, barátoktól? A munka akkor tud gazdagító hatást kifejteni változó konfliktusszint mellett, ha a munkaadót pozitívan észlelik: rugalmas a munkavégzés; tekintettel vannak a hallgató egyetemi kötelezettségeire is; megértő a főnök stb.

A fentiek tükrében elmondható, hogy a konfliktus szintjét leginkább az idő szűkösségéből fakadó feszültségek és azok kezelésének készsége befolyásolja, míg a munka gazdagító hatásánál a munkahely jellemzői a meghatározóbbak. Az egyetem gazdagító hatásának érvényesüléséhez szükséges a pozitív hallgatói attitűd – az egyetemi tanulmányok fontosak számukra, ezért tudatosan határozzák meg a munka-tanulás határait (1. klaszter) vagy határozott időre lemondanak a magánidőről (4. klaszter). Ez utóbbi összefüggés azért is érdekes, mert a gazdagító hatás nem társul az egyetem támogató szereplőként való megélésével, ugyanakkor az egyetem megjelenik, mint leküzdendő problémák forrása (magas óralátogatási kötelezettség, öncélúnak észlelt feladatok), amelyek megoldásában a hallgatók egyéni felelősségüket hangsúlyozzák, és észlelik sikerkritériumként.

A fenti eredmények értelmezésének további árnyalásában segít, ha összehasonlítjuk őket a „nem dolgozók” csoportjának tapasztalataival. Azok, akik jelenleg úgy döntöttek, hogy az egyetem mellett nem vállalnak munkát, döntésüket elsősorban a tanulmányaikra való koncentrálással és abban a minőségi teljesítmény elérésének igényével indokolták. Az egyetem melletti munkavállalással szembeni másik gyakran előforduló döntési szempont az volt, ha párhuzamosan két nappalis mesterszakra jár a hallgató, illetve, ha egyéb olyan aktív tevékenységet (sport, diákszervezet, demonstrátorság) végez rendszeresen, mellyel a munkabajárást már összeférhetetlennek értékelné. Több válaszadónál megjelent, hogy ezt a döntést a biztos anyagi háttér jelenléte is megkönnyítette számukra. A döntés meghozatalának kiemelt befolyásoló tényezői irányítják rá a figyelmünket arra, hogy a dolgozó hallgatók ezekről nem beszéltek – így felmerül a kérdés, hogy számukra lényeges-e egyáltalán a minőségi tanulmányi teljesítmény, a „hallgatói lét” sokféle, szerteágazó tevékenységei vagy az anyagiak.

Akik korábban már dolgoztak, de jelenleg tanulmányaik miatt felfüggesztették a munkavállalásukat, azok döntő többségben úgy tapasztalták, hogy az egyetemi követelmények és a 35-40 órás munkarend nem összeegyeztethető. Ez összeecseng azon korábbi állításunkkal, hogy az idő a legszűkösebb erőforrás – ha van erre vonatkozó korábbi

tapasztalat, akkor a döntéshozatalban ez már lényegi szempont lesz. Továbbá feltételezhető, hogy az egyetemi évek alatti munkavállalással szembeni attitűdjüket eddigi munkatapasztalataik, ezzel kapcsolatos feszültségeik, kudarcélményeik és a szükségszerű lemondások is jelentősen befolyásolták. Voltak azonban olyanok is, akik úgy vélekedtek, hogy nem szükséges, hogy tanulmányaik mellett ilyen fokozott terhelés alatt teljesítsenek több féléven át.

A munka-tanulás egyensúllyal való elégedettségre vonatkozó kérdésben a válaszadók döntően két olyan tényezőt emeltek ki, mely véleményük szerint nagymértékben hozzájárult az egyensúlyi állapot eléréséhez: a jó időmenedzsmentet és a munkahely rugalmasságát. Az egyensúly megvalósítását akadályozó tényezők közül legtöbbször a párhuzamos helytállás, mint kihívás nehézségeit emelték ki.

Az egyensúly helyreállítása érdekében a változást legtöbbször az egyetemtől várják, de második helyen önmagukat is felelősként jelölik meg a kérdésben. Figyelemreméltó, hogy ehhez képest mindössze a válaszadók 1/3-a véli úgy, hogy a munkaadó felelőssége a probléma rendezése, a válaszadók másik 1/3-a pedig az érintett felek közti megosztó felelősségről ír. Az egyetemtől elsősorban a hallgatói munkavállaláshoz jobban illeszkedő órarend-szerkesztési gyakorlatot várnának el, de megfogalmazódott a házi feladatokhoz kapcsolódó terhelések csökkentése iránti igény is. Önmaguktól tudatosabb hallgatói és munkavállalói szerepvállalást, valamint egy megfelelő preferencia sorrend felállításának képességét várják, míg az egyensúlyt jobban elősegítő munkaadói gyakorlat legfontosabb jellemzőjeként a rugalmas időbeosztás lehetőségét illetve az otthoni munkavégzés (home office) feltételeinek megteremtését tüntették fel.

Összefoglalás

Kutatásunk kérdőíves felmérése alapján feltételezhető, hogy a vizsgált intézményekben valamivel magasabb a nappali mesterszakos hallgatók munkavállalási aránya (70%), mint az országos felmérések alapján korábban kimutatott 53% körüli érték, a legfontosabb munkavállalási motivációt pedig az a várakozás jelenti, hogy a munkatapasztalat elősegíti a későbbi elhelyezkedésüket, és szakmai tapasztalatot szerezhhetnek a jövőbeli kívánatos szakterületükön, vagy általában a cégek működésével kapcsolatban. A motivációjuk ugyanakkor nem mentes belső ellentmondásoktól sem: vannak, akik nagyon pozitívan szemlélik a mesterszakos gazdasági képzések munkaerő-piaci kilépésre és helytállásra gyakorolt kedvező hatását, és vannak, akik nagyon kritikusak ebben a vonatkozásban.

A dolgozók a munka-tanulás egyensúllyal átlagosan hasonló mértékben elégedettek, mint a munkavégzés tanulásra gyakorolt hatásával kapcsolatban, viszont ennél jóval nagyobb elégedetlenség mutatkozik a munka-tanulás-magánélet egyensúly vonatkozásában. Általánosan megjelenő vélemény volt, hogy a munka és tanulás szerepkörben való jó teljesítménynek magas költségei vannak magánélet területén. Az ezzel járó konfliktusszint észlelését az határozta meg, hogy ki mennyire tudatosította és mekkora áldozatnak tekintette a magánéletre fordítható idő és energia más területre való átcsoportosítását. Volt, aki személyes pozitív jellemzőként fogalmazta meg – magas teherbírás, önfegyelem – és ily módon nem észlelte a belső konfliktust, sőt a pozitív énképét is erősítette általa.

A gazdagítás és konfliktus dimenziók egyértelmű szétválását és a faktoranalízis által történő megerősítését önmagában jelentős eredménynek fogalmazhatjuk meg, és alátámasztja a

szerepekkel kapcsolatos korábbi hipotéziseinket, hogy a gazdagítás (vagy annak hiánya) mindkét irányban értelmezhető, és ettől valamennyire független a konfliktus megtapasztalása. Ez az eredmény részben összecseng a releváns nemzetközi és hazai szakirodalmakban leírtakkal – a szerephalmozásnak pozitív és negatív hatásai is vannak, ugyanakkor részben tovább árnyalja azt, azáltal, hogy rámutat, ezek egyszerre vannak jelen, és azonosítja azonos tényezőket, amelyek e hatások érvényesülését befolyásolják.

A kutatás további lényegi eredménye a faktortérben végzett klaszteranalízis segítségével azonosított homogén hallgatói csoportok elkülönítése. Ez rámutat a hallgatói munkavállalási tapasztalatok sokszínűségére, és segít annak feltárásában, hogy a hallgatók milyen tényezőket észlelnek a sikeres alkalmazkodás alapjának, valamint milyen javaslataik vannak a gátló tényezők csökkentésére, az észlelt problémák feloldására.

Valamennyi hallgató, ideértve a nem dolgozó hallgatók körét is, a munkahely rugalmasságát, az egyetemi órarend kialakítását és a hallgatók időmenedzsment készségeit azonosították általános érvényű, a sikeres alkalmazkodás megvalósítását lehetővé tevő tényezőkként. Következésképpen elmondható, hogy a hallgatók az időt észlelik a legszűkösebb erőforrásuknak, és ennek mentén fogalmazzák meg a számukra legkritikusabb készséget - az időmenedzsmentet - és értékelik a munkáltató és egyetem támogató vagy gátló szerepét. Az idő az észlelt konfliktusszinttel hozható egyértelmű kapcsolatba, a gazdagító/szegényítő hatás pedig további összefüggéseket is fókuszba helyez.

A sikeres alkalmazkodás eredményezte gazdagító hatást a hallgatók saját maguknak tulajdonítják és változtatni is leginkább magukon akarnak ennek minél jobb megvalósulása érdekében (pl. jobb fókuszálás, specializálódás, még jobb időmenedzsment); míg „szegényítő” hatás esetén külső szereplőktől várják a változást, leginkább az egyetemtől. Érdekes megfigyelni a különbséget az egyetem és munkáltató észlelésében: a munka gazdagító hatásánál a munkahely jellemzői a meghatározóak, míg a tanulás gazdagító hatásának érvényesüléséhez szükséges a pozitív hallgatói attitűd. Az átélt konfliktust, valamint a gazdagító hatások megítélését az adott munkahelyen eltöltött hónapok száma, s ezzel összefüggésben a hallgatók kifáradása is erőteljesen befolyásolja.

A jelenleg nem dolgozó hallgatókkal való összehasonlítás két fontos tényezőre hívta fel a figyelmünket, amelyet a dolgozók nem hangsúlyoztak: a munkavállalás növelte az önbizalmat (míg a hallgatói státusz nem), valamint a döntésükben nem játszik fontos szerepet az anyagi motiváció.

A hallgatói fókuszcsoportos interjúk tapasztalatai

A fókuszcsoportos interjúk során az a lehetőség, hogy „csak munka” fel sem merült – egyik résztvevő sem gondolta, hogy BA-s diplomával vállaljon munkát, és a későbbiekben térjen vissza az egyetemre, akár más egyetemi képzési formát is megfontolva (pl. levelező, esti képzés). Ezt a lehetőséget maguktól nem is említették a résztvevők, és a facilitátor kérdésére két gondolatot említettek: a magas önértékeléshez kell a mester diploma, valamint a levelező vagy esti képzés költségtérítéses és az anyagi befektetést szerették volna elkerülni. Természetesen ez a mintaválasztásunkat is tükrözi, hiszen mindannyian mesterszakosok, azokkal nem találkoztunk, akik alapszak után nem folytatták tanulmányaikat.

Hasonló nagy egyetértés volt tapasztalható a másik véglet esetében is – „csak egyetem”. Itt közös gondolatként jelent meg a félelem a túl sok szabadidőtől, mert azt gondolták, hogy ez elvesztegetett idő. Az egyetemista lét önmagában nem hasznos számukra – a haszontalanság érzését a munkavállalás szüntette meg.

„volt egy csomó szabadidőm és nem csak szórakozással akartam tölteni, és úgy gondoltam, hogy hát valami munkát is kellene csinálni, mégis a tapasztalatszerzés és a pénz (csend) hát ez a két tényező végülis motivált abban, hogy valamit csináljak, ne csak az egyetemen üljek.”

„... haszontalannak éreztem magam. Sok szabadidőm volt, nem tudtam mit kezdeni vele. És lehet, hogy volt a szüleim részéről is nyomás, hogy én ebben a korban ezt vagy azt csináltam. Utána ezt internalizáltam, és keresni kezdtem.”

A mestertanulmányok mellett végzett munka a felnőtté válást jelezte számukra – már nem csupán diákok, hanem független jövedelemmel rendelkeznek. Ez utóbbi esetében a jövedelem nagysága önmagában nem jelentett értéket számukra, ugyanakkor a diákmunka (eseti jellegű kereseti lehetőségek, fordítással, hostesskedéssel stb. megszerzhető jövedelem) óradíjával összehasonlították és elvárásként fogalmazták meg, hogy annál magasabb legyen.

Ezt a gondolatmenetet követően született meg a felszólító módban megfogalmazott állítás, hogy „munkát vállalni kell”.

Az egyetem és munka összeegyeztetése ugyanakkor kihívások elé állította őket, és a szabadidőt, szabadságot jelölték meg veszteségeként:

„... a szabadidőm elkezdett hiányozni, amikor saját felelősségem lett a cégnél. Akkor nehéz volt egyensúlyt találni, váltani a szerepek között... ott már sokkal jobban hiányzott a szabadságom. Eltolódott a felelősség, sokkal inkább voltam dolgozó ember. És mind a két helyen teljesíteni is kellett”.

„ha elképzelek valakit, aki csak egyetemre jár, akkor beül órára, majd van egy lyukas óra és beülnek kávézni. Van idő a szórakozásra...”

A különböző szerepek összeegyeztetésének nehézségei hosszútávon jelentkeztek, amikor túllendültek azon, hogy anyagi biztonságért dolgozzanak, vagy azon az észlelésen, hogy a munka teszi értékessé a mindennapokat:

„Érettségi lélektani határ, utána már dolgozni kell. Vidékről kerültem fel Budapestről, és ez is egy nagy érvágás volt az életemben. És úgy tudtam elképzelni, hogy lesz egy olyan munkám, amit szeretek. De most már úgy érzem, hogy kiégtem. És váltani szeretnék... De addig nem, amíg végzek. HA megvan a diplomám, azt fogom csinálni, amit tényleg szeretnék”.

Az idő perspektívájában megmérettetésre kerül a munkatapasztalat hozzáadott értéke, és ez nem mindig egyezik az elvárásokkal, csalódást okozva, amelyet még nagyobbak észlelnek a feláldozott szabadidő, és szabadság miatt.

„A magánéletemre és munkámra is nagy hatással volt az egyetem. Egy olyan szemléletmódot kaptam, nekem tényleg kitárult a világ. Megtanultam, hogy egy dolgot lehet 368 módon látni. Az egyetem megtanította, hogy hányféleképpen lehet egy jelenséget értelmezni.”

Az egyetemi kollégákkal, barátokkal való összehasonlítás is visszatérő téma volt a beszélgetések során. Ezzel részben pozitív megerősítést kerestek – felsőbbrendűséget éreztek a nem dolgozó egyetemista kollégák irányában, továbbá a számukra fontos baráti közösségekbe való beilleszkedésüket, odatartozásukat biztosították (megfeleltek a csoportnormának – mindenki dolgozik egyetemi tanulmányai mellett).

„Ha volt a projektben, aki nem dolgozik, abból volt bőven konfliktus. Mondtuk, hogy nekünk csak szombaton van időnk, és ők mondták, hogy miért szombaton, miért nem hétközben. Nem érezték át, nem voltak tekintettel arra, hogy kinek milyen elfoglaltságuk van sulis mellett, de mi legyünk tekintettel arra, hogy nekik szombat szabadidő.”

„Mi akik dolgozunk beösszük, hogy másfél óránk van és leosztjuk a feladatokat, és körvonalazódik bennünk az egész. Aki nem dolgozik, ráér, ül rajta egész nap... túlgondolják a dolgot. És a végén értékelhetetlen egész lesz belőle. Azokkal jó dolgozni, akik dolgoznak, mert velük tudunk találkozni hétvégén is.”

Az egyetemi tanulmányok és munka viszonyát mérlegelték annak tükrében, hogy hogyan gazdagítják egymást, és ehhez milyen feltételeknek kell teljesülniük, valamint, hogy milyen problémákat tapasztalnak.

„a belső értékrend változó volt. Amikor tudtam, hogy egy olyan vendégelődő jön, ami olyan élmény lesz, hogy nem akartam kihagyni, és határidős munkám sem volt, akkor azt választottam. De ha állásbörze volt, akkor én tudtam, hogy ott leszek, mert nagyon szeretem, és tudtam, hogy örömet hoz. De nem volt külső konfliktusom sem, mert figyeltem, hogy ne legyen kettőnél több hiányzásom. Konfliktusok inkább a hallgatótársakkal voltak, főleg akkor, ha több szakiránynak kellett együtt dolgoznia.”

Az idő, mint legszűkösebb és értékesebb erőforrás jelent meg a lehetséges problémaforrások között.

„Reggel 6-tól este 9-ig kellett pörögni rendszeren... munkahely és sulis együtt. 30h-t dolgoztam, reggel bejöttem egyetemre, utána elmentem dolgozni, majd vissza az egyetemre. Nem tudom hogyan, de megoldottam. Mostani eszemmel ilyet nem csinálnék.”

„Most 8h-t dolgozom, és így este épp be tudok járni a kötelezőkre... És van egy egyetemi napom, akkor mindig szabadságon vagyok... Ezt versenyszférában nem tudnám megengedni magamnak.”

A személyes idő olyan drasztikusan lecsökken a mestertanulmányok mellett végzett munka miatt, hogy az egyetemi és munkahelyi kollégák lesznek a barátok, és a korábbi barátok ezt vagy elfogadják (mert ők is hasonló helyzetben vannak), vagy megszűnnek a korábbi kapcsolatok.

Az idő alapú konfliktusok száma megemelkedik, nő a belső feszültség és ezzel párhuzamosan a kiégés veszélye is megjelenik. A lehetséges megoldást az órarend célzott összeállításában és a rugalmas munkaidőben látják. Mindkettőhöz az egyetemek és munkaadók rugalmas és adaptív időmenedzsmentje szükséges.

„A másik konfliktus, amikor a nap közepére beraknak egy órát. De most már nagyon igyekeznek a gyakorlatok nagy részét esti órákra tenni”.

„... volt amikor munkabarát órarendünk volt. De volt, amikor teljesen szürreális. Ugyanakkor persze nappal is ez a munkája az embernek és vállalnia kell, hogy napközben is van óra.”

A belső feszültséget fokozza a befektetett idő megtérülésének a bizonytalansága – a munkáltatók valóban értéklik-e a pályakezdők munkatapasztalatát, vagy egyszerűen anyagi megfontolások mentén, a gyakornokok foglalkoztatása mellett döntöttek, és nem keresnek pályakezdő munkavállalókat.

„...Biztosítékot teremtettem, hogy könnyebben találjak munkát majd... Ez részben teljesült, mert összejött az álommeló, de csalódás is volt benne, mert felraktam az önéletrajzom a profession.hu-ra és azt hittem, hogy sok HR-es vagy tanácsadói ajánlással keresnek majd meg, és ehhez képest olyan helyekről kerestek meg, ahol tömeges keresés van.”

A lehetséges megoldást a támogató egyetemi és munkáltatói folyamatok jelenthetnék – megjelenik az igény az egyetem és vállalatok közötti szorosabb együttműködésre.

Ezt szorgalmazná a kisebb mértékben megjelenő munka és tanulmányok természetéből fakadó konfliktus. Egyrészt a rögtön használható tudás az értékes számukra, továbbá az értelmes, tanulmányokhoz kapcsolódó feladatok végzése a munka során döntő fontosságú. Ezen feltételek teljesülésével működhet az egyetemista és munkavállalói tapasztalatok gazdagító kölcsönhatása.

A fentiekben felvázolt problémáknak lehetséges okait az érintettek rövidtávon való gondolkodásában, és a hiányos, összehangolatlan karriermenedzsmentben kereshetjük.

A felvázolt problémák mentén a következő kérdések merülnek fel, amelyek megválaszolása az érintettek párbeszéde során kell körvonalazódjon:

- hogyan lesz értékes munkaerő hosszútávon a hallgató?
- hogyan támogassa az egyetem és munkaadók a hallgatók tudatos, hosszú távú karriertervezését?
- miért és hogyan éri meg a vállalatnak befektetni a hallgatóba?
- hogyan növelhető az egyetemi tudás értéke a hallgatók és vállalatok észlelésében?

A fókuszcsoporthozos interjúk alapján elkészítettünk egy esettanulmányt, amely a megfogalmazódott problémákra egy elképzelt helyzetben, egy egyetemi csoportmunka kapcsán mutat példát (5. Melléklet). Az eset elképzéseink szerint arra is alkalmas, hogy egy-egy mesterszak hallgatói és oktatói elkezdjék a tanulás melletti munkavégzéssel kapcsolatos dilemmáik megbeszélését és megoldások, kölcsönösen előremutató megállapodások kimunkálását, továbbá a hallgatók felismerjék, hogy mire van ráhatásuk, és mit tehetnek a saját érdekeik védelmének érdekében.

AZ EGYETEMI oldal

A kutatás során összesen 25 fővel készítettünk egyéni interjút, az interjúalanyok csoportjai: kari és egyetemi vezetők és szakértők (6 fő), szak- és szakirányfelelősök (12 fő), az adott intézmény témába vágó, kritikusan fontos fejlesztéseinek, jó gyakorlatainak szakértői (4 fő), vállalati HR specialisták (3 fő).

A tanulás melletti munkavállalásban érintett három csoporthoz tartozók stratégiai megfontolásait (a többieknek tulajdonított szempontok figyelembe vételével kialakított saját meglátásokat és döntéseket) tehát az egyéni interjúk segítségével az egyetemi oktatók és vezetők részéről ismertük meg. A főbb kérdéskörök: A tanulás melletti munkavégzés általános tapasztalatai (problémák és konfliktusok, lehetőségek, hatások az oktatási gyakorlatra és eredményességre), a hallgatói és munkáltatói stratégiák értékelése, a felelősség megoszlása, az egyéni vagy koordinált alkalmazkodás formái (információgyűjtés, szabályozás, pedagógiai módszerek fejlesztésének segítése és ösztönzése, oktatói együttműködések, oktatói teljesítményértékelés stb.), a szakok és egyetemek között tapasztalt különbségek, magyarázó tényezők (munkaerő-piaci szegmentáltság, oktatási piac jellemzői, más intézményi stratégiák stb.) A négyféle interjú vezérfonalát a 6. Melléklet tartalmazza.

Ennek a fejezetnek az első részében arról lesz szó, milyen tapasztalatokról és értelmezésekről számoltak be az egyetemi szereplők a vállalati illetve hallgatói döntések kapcsán: Hogyan próbálnak egymásra találni az összeillő munkavállalók és vállalatok, mitől remélnék munkaerő-piaci sikert rövid és hosszabb távon? Ennek függvényében pedig hogyan kezelik a tanulás melletti munkavállalást, és miért úgy? Az egyetemi szereplők kritikus és önkritikus helyzetértelmezéseiben gyakran megjelenik az érintettek együttműködésének hiánya, a rövid távon optimalizálás és az alacsony ráfordítások. A fejezet második részében arról lesz szó, hogyan alkalmazkodnak az egyetemi szereplők az adottságnak tekintett körülményekhez és próbálnak javítani a gyakran kölcsönös elégedetlenségre okot adó helyzeteken.

1. Vállalati munkaerő-politikák, tanulási és munkavállalói stratégiák, az egyetemeknek tulajdonított szerep a képességek jelzésében és az emberi tőke fejlesztésében

A vizsgált egyetemek oktatói ambivalensen értékelik a hallgatók munkavállalását. A hallgatók gyakorlati tapasztalatai ugyan ismeretekkel és motivációval gazdagíthatják az oktatást, de ez a hatás jelentősen függ a betöltött munkaköröktől és a vállalatok által ígért perspektíváktól. A munkavállalásra fordított idő ugyanakkor elvonja a hallgatók figyelmét: kevesebb egyetemi feladat, rosszabb minőségben, alacsonyabb pedagógiai eredményességgel végezhető el. A munkavállalás ütközhet az egyetemi időbeosztással, aminek következtében a hallgató nem vesz részt a foglalkozásokon. Az egyetemi szereplők helyzetmegítélésében jelentős szerepet játszik, milyen mértékben befolyásolhatják a vállalatok és az egyetemisták egymásra találását, a tapasztalatuk szerint a vállalatok hogyan értékelik az egyetem hatását és milyen szerepet szánnak nekik a fiatal munkatársak keresése során.

A mesterszakosok munkavállalását jelentősen befolyásolja, hogy kik és milyen egyetemi és munkavállalási előzményekkel jelentkeznek a mesterszakokra. Interjúalanyainkkal egyetértve, fontos intézményi sajátosságnak tartjuk az alap- és mesterszakok szelekciójának különbségét,

ennek hatását a vállalatok egyetemisták iránti keresletére és a hallgatók munkavállalására. Az alapszakokra való felvétel az országosan egységes érettségi-felvételi eljárásban elért eredmények alapján történik, ezért a felvettek képességei összehasonlíthatók. A vizsgálatunkban szereplő egyetemek üzleti alapszakjainak többsége erősen szelektál, a túljelentkezések miatt intenzív a verseny és magas a bekerülési ponthatár. A költségterítés összege magas, állami ösztöndíjat az ország középiskolaiban végzetek közül ezeken a szakterületeken továbbtanulni akarók legjobbjai kaphatnak, különösen az üzleti képzések állami finanszírozásának 2012-es szigorítása óta.

A mesterszakokon, ahol az alapszakot végzetek létszámának körülbelül harmadát kitevő hallgató tanul, magasabb a költségterítés, de sokkal könnyebb állami ösztöndíjat kapni, mint alapszakon. Az egyes alapszakokra felvettek képességei nem összehasonlíthatók, a hozott pontszámok, melyek a maximális összpontszám legfeljebb 30 százalékát tehetik ki, különböző alapszakokról származnak, az egyes egyetemek és szakok által meghatározott (írásbeli és szóbeli) szűrőön pedig az eredmény 70 százalékát lehet elérni.

A megkérdezett egyetemi oktatók tapasztalata, hogy a vállalatok az alapszak második évfolyamtól kezdve megkezdik a hallgatók "kiszívását" az egyetemekről. Nem a specializált szaktudást keresik, a legtöbb szakon ilyenkor még nem is rendelkeznek ezzel a hallgatók. Hanem a tehetségek időben történő megszerzésére törekednek, mivel a népszerű egyetemi alapszakokra való bekerülés kitűnően jelzi a jó általános képességeket, amelyek az irodai, ügyfélszolgálati, kereskedelmi rutinmunkákhoz szükségesek. A vállalatokat motiválhatja az is, hogy a kialakult bérek mellett sok munkakörben nem találnak elég munkaerőt.

Az oktatók szerint a kezdetben általában 15-20 órás foglalkoztatás után, harmadéves korukban sok alapszakos hallgató magasabb, akár 30-40 órás foglalkoztatásra kap ajánlatot a vállalatoktól. Munkavállalói előléttel és jónak tartott munkaerő-piaci lehetőségek mellett a hallgatók zöme a mesterszakos jelentkezés esetén sem mond le a munkavállalásról, sőt a továbbtanulási döntésének kritériuma lehet, hogy dolgozhat-e mellette.

A mesterszakon tanulás költségét csökkenti, hogy - szemben az alapszakkal - viszonylag könnyű hozzá állami ösztöndíjat kapni. A nappali munkarendben való tanulást pedig vonzóvá teszi, hogy az egyetemek az ösztöndíjas helyeiket teljesen vagy majdnem teljesen itt hirdetik meg, a részidős (esti és levelező munkarendű) tanulmányok ezzel szemben költségterítésesek. A nappali munkarendben tanulók foglalkoztatását is támogatja az állam kedvezményes közteherrel. A költségekhez tartozik a tanulás, a munka és a magánélet összeegyeztetésének nehézségei, valamint a több szerepben való teljesítés okozta stressz. Ennek mértéke nyilvánvalóan függ az egyetemek illetve a munkáltatók követelményeitől, szervezési megoldásaitól, hajlandóságától az alkalmazkodás megkönnyítésére.

Az oktatók tapasztalatai és helyzetértékelései jól megfeleltethetők az iskolába járás társadalmi hasznára vonatkozó közgazdasági magyarázatoknak (Ehrenberg-Smith 2003, Lazear 2006, Varga 1998). E szerint az egyének azért járnak iskolába, mert a végzettség megszerzésével magasabb bérré számítanak, a munkáltatók pedig azért fizetnek magasabb bért, mert magasabb iskolázottság esetén magasabb termelékenységet feltételeznek. Ennek két különböző forrása lehet.

Az emberítőke-elmélet szerint az iskolában szerzett tudás növeli a termelékenységet, és az egyének addig járnak iskolába, amíg az így elérhető keresetnövekmény magasabb, mint a képzés folytatásának többletköltsége (Becker 1975, Schultz 1983). A jelzéselmélet alternatív

magyarázata szerint azonban az iskolába járás nem feltétlenül növeli az egyének termelékenységét, viszont megbízhatóan informálhatja a munkáltatókat az egyének képességeiről. Ennek feltétele, hogy a magasabb végzettséggel rendelkezők jobban beválnak a munkahelyen, mint azok, akik kevesebbet jártak iskolába, és nem szerezték meg az adott végzettséget (Spence 1973).

Egy adott munkakörben a munkáltatónak akkor éri meg képzettebb dolgozókat alkalmazni, ha a képzetlenebb dolgozókhöz viszonyított termelékenységük magasabb, mint amennyivel többet kell nekik fizetni (Lazear 2006). Az egyetem a tudás bővítése mellett akkor is hasznos lehet a munkáltatóknak, ha a termelékenység jelzésével hozzájárul az alkalmasság vizsgálatához és a munkahely-dolgozó jobb összeállításához. Az iskolák által végzett szelekció révén a munkáltatók nem saját költséjükre tudják szűrni az álláspályázókat, pontosabban és reálisabban: az általuk végzett felvételi válogatáshoz előszűrőként szolgálhat az iskolai végzettségek megkövetelése. Az iskolába járás akkor jelzi jól a termelékenységet, ha a jó képességűek könnyen megszerzik a végzettséget, a rossz képességűek nehezen. Mindez szelekciós torzításhoz is vezet: mivel az elismertebbnek számító egyetemekre és szakokra való bejutásért valószínűleg a jobb képességű hallgatók versenyeznek, a kevésbé népszerű intézményekbe pedig a kevésbé jó képességűek, ezért a végzettség munkaerő-piaci sikereit az egyetemek pedagógiai munkája mellett a hallgatók nem megfigyelhető különbségei is befolyásolják (Varga 2010, 2012).

A munkaerő-piaci szegmentáció elmélete szerint a munkaerőpiac töredezett, egymás között nem vagy korlátozottan átjárható részekből áll. Azonos emberi tőkének különböző hozama lehet, amely nem a munkavállalók, hanem az állások jellemzőinek (például a "jó" állások kis számának és a mobilitás korlátainak) tudható be (Edwards-Reich-Gordon, 1975). Az oktatók tapasztalatai alapján a gazdasági képzésekben tanuló egyetemisták és a frissen végzettségű munkaerőpiacának több szegmense rajzolódik ki, melyek eltérő munkáltatói és munkavállalói stratégiával jellemezhetők. Ugyan a szegmensek között van átjárás, de sok szereplő döntései az interjúalanyok megítélése szerint tartósan egy-egy meghatározott logikára utalnak, és kétséges, hogy a munkavállalók illetve a munkáltatók milyen feltételekkel tudnának vagy akarnának változtatni rajtuk.

Rutinszerű adminisztratív munkakörökbe toborzó vállalatok

Az egyik ilyen munkáltatói politika szerint rutinszerű adminisztratív munkakörökbe keresnek megfelelő munkavállalókat, amelyek jelentősebb specializált szaktudást nem igényelnek, jó általános képességeket igen (logikus gondolkodás, szóbeli és írásbeli kommunikáció magyarul és idegen nyelven stb.), amelyek birtokában gyorsan megtanulják, pontosan és lojálisan végrehajtják a vállalati eljárásokat. A munkaerőpiacon nagy számban fordulnak elő ilyen munkakörök, mivel számos technológia nem igényel magasabb szaktudást. A klasszikus ügyviteli és asszisztensi munkák mellett ilyennek tekinthetők a különböző vállalati és lakossági ügyfélszolgálatok is (shared services centerek, call centerek).

Ezekben a munkakörökben az egyetemre járó vagy diplomával rendelkező munkavállalókat jellemzően nem az ott szerzett szaktudás miatt alkalmazzák, hanem mert a felsőfokú tanulmányok az érettségénél megbízhatóbb jelzést adnak a jó általános képességekről. Az ilyen dolgozókat érdemes a piaci átlagnál jobban megfizetni, sőt erős bérversenyt is kialakulhat értük (mint az ügyfélszolgálatoknál tapasztalható). Az ilyen munkakörök magas követelményeit azonban nagy munkaintenzitással és gyakran magas stressz mellett lehet kielégíteni.

Az általános képességek szűrése értékes ezeknek a vállalatoknak, az egyetemek pedig ingyen nyújtják ezt a szolgáltatást. A szemükben a felsőoktatás a nagyvállalatok lehetőségeinél is sokkal több fiatal előrő toborzó brandként és sikeres szűrőként működhet, amely országosan a vállalatvezetés iránt érdeklődők ezreit vonzza és hasonlítja össze az alapképességeiket az egységes érettségi-felvételi eljárásban. Több megkérdezett oktató értelmezése szerint az ilyen vállalatok úgy veszik igénybe az egyetem szűrő szerepét, hogy ezért cserében keveset vagy semmit nem késznek adni. A tehetségek keresése számukra azt jelenti, hogy a bekerülésnél erős szűrést alkalmazó egyetemi szakok hallgatói közelébe kerüljenek. Előfordul, hogy a vezetők vállalnak az egyetemen egy-egy előadást, de jellemzőbb, hogy a saját dolgozókon, kortársakon, diákszervezeteken keresztül ismertetik meg magukat a hallgatókkal.

A diploma megszerzése és a mesterszakos továbbtanulás az ilyen munkáltatóknak nem feltétlenül hasznos, mivel a bérigény ezáltal jobban nőhet, mint a termelékenység. Bár a mesterszakos továbbtanulás szándéka is jelezhet jobb képességeket, egyben több ambíciót is jelent, amely a munkavállaló távozását valószínűsítheti. Így ezek a munkáltatók kevésbé késznek alkalmazkodni az alapszakos tanulmányok befejezéséhez illetve a mesterszakos továbbtanuláshoz. A fő motivációjuk, hogy ne veszítsék el a rátermett dolgozót, és gyakran még az alapszakos tanulmányok idején ajánlatot tesznek az addig 15-20 órában történő foglalkoztatás duplájára emelésére.

Előfordulnak esetek, hogy az alapszakos hallgatók rosszul mérik fel a kettős szerep követelményeit, például a tanulási nehézségeik ellenére hosszabb munkaidőt vállalnak, majd egy-egy tantárgy esetében kudarcot szenvednek az utolsó lehetséges vizsgaalkalommal is. Az egyetem újrakezdése, az addigi tanulmányok esetleg nem teljes beszámítása magas többletköltséget jelent, kétségessé teheti a diplomaszerzést, az addigi oktatási befektetés elvesztésével járhat. Több oktató véleménye szerint, ha szervezettebben adnának tanulási és pályaaorientációs tanácsokat a tanulmányok melletti munkavállalás körülményeit mérlegelő hallgatóknak, az tudatosabbá tehetné a döntéseiket, és megelőzhetné az alapszakosok tanulási kudarcainak egy részét.

A mesterszakos továbbtanulásra nem törekvő vagy a döntést elhalasztó fiatalok élnek azoknak a vállalatoknak az ajánlataival, amelyek technológiája nem igényel magasabb képzettséget, és úgy értékelhetik, hogy a tanulmányok folytatása nem térülne meg számukra. Azok pedig, akik a mesterszak mellett dolgoznak ilyen vállalatoknál, nem számíthatnak a munkáltató megértésére, viselniük kell az alkalmazkodás költségét. A hallgatóra háruló költségeket nyilvánvalóan csökkenti, ha az egyetemnek járó költségtérítést nem magának kell fizetnie, hanem állami ösztöndíjban részesül. Lényeges lehet, hogy a munkáltató rugalmatlansága esetén az egyetem alkalmazkodjon a kettős szereppel járó nehézségekhez.

A helyben megszerezhető ismeretekre támaszkodó, előrelépési lehetőségeket is kínáló vállalatok

A rutinszerű adminisztratív munkakörökből az előrelépés lehetősége gyakran erősen korlátozott, mert vagy csekély a szervezetspecifikus tudás jelentősége, vagy a lapos szervezet, esetleg a kis cégméret miatt kevés az előléptetésre alkalmas pozíció. Az ilyen munkakörökben dolgozó fiatalok jellemzően a munkaerőpiacon keresnek időről időre jobb

lehetőségeket, a munkahelyváltás költsége számukra csekély, a bérverseny kihasználása része a várakozásaiknak.

Más cégeknek a technológiájuknál és a méretüknél fogva érdemes magukhoz kötni a szervezetspecifikus tudást szerzett és bevált dolgozókat. Ennek érdekében a munkaerő-piaci lehetőségeknél kedvezőbb hierarchikus és/vagy fizetésbeli előrelépést ajánlhatnak akár már az egyetem mellett dolgozó munkatársaiknak, középvezetői utánpótlásként kezelve őket. A nagyobb és hierarchikusan tagolt szervezetek magasabb specializált szaktudásokra is igényt tartanak, és a kívülről toborzás mellett szívesen támaszkodnak a belső munkaerőpiacra (Milgrom-Roberts 2005).

Ezek a cégek egy időben alkalmazhatnak alap- és mesterszakos gyakornokokat, és toborozhatnak az alap- és mesterszakot végzettek közül. Nyilván különböző munkakörökbe, amelyek közül némelyek a belső munkaerőpiachoz tartozhatnak (egy-egy előrelépési út állomásai), mások elkülönült szegmenst alkotnak, ahonnan nincs átjárás magasabb pozíciókba (például diákszövetkezeti keretben végzett adminisztratív munka az adott vállalatnál, ahol a beválás nem jelent előnyt a céges állás pályázaton).

A megkérdezett egyetemi oktatók szerint az ilyen vállalatok viszonya is ambivalens az egyetemi mesterszakokkal. A specializáltabb szaktudást igénylő pozícióikba szívesen toboroznak az elismert mesterszakokról, amelyek oktatóival egyes vezetőik és munkatársaik szakmai kapcsolatokat ápolnak, részt vesznek az oktatás egyes elemeiben is. Ugyanakkor az alapszakos szakmai gyakorlaton náluk dolgozó és bevált hallgatókat az oktatók panasza szerint nem szívesen "engedik vissza" teljes idejű (nappali munkarendű) mesterszakos tanulmányokra.

A munkagazdaságtan magyarázata szerint a vállalatok ezzel a tehetségek megszerzésébe és a képességek megismerésére fordított beruházásaikat védik. A legelismertebb egyetemeken és szakokon ugyanis az alapszakok erősebben szelektálnak (az országos verseny és összehasonlíthatóság révén), mint a mesterszakok (ahová az intézmények saját felvételi eljárásaival lehet bekerülni). Azokban a munkakörökben, amelyekről itt szó van, a mesterszakos képzés növeli a fiatal értékét az adott vállalatnál, de más vállalatoknál is, amit a munkaerőpiac magasabb bérral ismer el. A diplomával elismert tudáson és képességeken kívül, már a továbbtanulás szándéka is jobb képességekre és nagyobb ambícióra utalhat. A vállalat nem akarja, hogy az egyetem által nyújtott képzés illetve a képzettebb munkavállaló alkalmazásának haszna más vállalatnál jelenjen meg, ezért igyekszik magához kötni az alapszakos gyakornokként vagy munkavállalóként bevált fiatalokat.

Ha a továbbtanulni szándékozók a nappali munkarendű mesterszak mellett döntenek, akkor sok vállalat rugalmatlan a munka és a tanulás összeegyeztetésében, melynek nehézségei nagymértékben a fiatalokat terhelik. Az egyetemeken is tapasztalják ennek hatását, például a hallgatók tanulásra fordított idejének és felkészültségének hiányosságait. A nappali munkarendű képzés helyett a vállalatok gyakran a levelező vagy esti munkarendet ajánlják a fiataloknak, amelyek költségterítését viszont általában a résztvevők fizetik, az egyetemeken gyengébb érdeklődés miatt (lásd később) sokkal kevesebb ösztöndíjas helyet kapnak ezek a képzések. Egyes vállalatok pedig az egyetemi mesterszakok helyett is a saját szervezésű képzéseiket, esetleg a külföldön tanulás lehetőségét is ajánlják az alapszakot végzett dolgozóiknak, ahol a cég által elismert tudás mellett esetenként a nemzetközi munkaerőpiacon is elfogadott és magas bért ígérő képesítéseket szerezhettek.

Vannak egyetemek és szakok, amelyek alkalmazkodnak a vállalatok igényéhez, és a képzésüket nagyrészt vagy teljesen részidős formákban indítják. A leginkább elismert mesterszakos képzések többségét azonban zömmel vagy kizárólag a magasabb presztízsű és az állami ösztöndíj igénylése esetén jobban finanszírozott nappali munkarendben hirdetik, és igyekeznek alkalmazkodni ahhoz, hogy a nappali tagozatos hallgatóik nagy része magas óraszámban dolgozik.

Sok oktató megemlítette, hogy a nappali munkarendben tanulók munkavállalói tapasztalatai többféle módon gazdagítják a képzést. Többen viszont azt emelték ki, hogy a fiatal egyetemisták által betölthető munkakörök zöme nem adhat olyan széles rálátást a vállalati folyamatokra, hogy kompetens vitapartnerként, és ne tanulóként vehessenek részt összetett vállalati problémák megbeszélésében, amelyek gyakori feladatok a mesterszakos tárgyakban. Gazdagítást leginkább az esti munkarendűeknél tapasztalnak, ahol jellemzően 8-10 évvel idősebb, sok esetben felelős beosztású dolgozók vesznek részt a képzésben. Itt erős önszelekció is érvényesül a viszonylag magas költségtérítés révén, amihez nem kaphatnak állami ösztöndíjat. Az esti munkarendű mesterszakot ezért néhányan a kifejezetten vezetőképzési célú - és még drágább - MBA képzéshez hasonlították.

Ami a nappali munkarendet illeti, több egyetemi érintett önkritikus véleménye szerint a hallgatók "kiszívását" a tantermi foglalkozásokból részben maguk az egyetemek idézték elő azzal, hogy sok alapszakon kötelező szakmai gyakorlatot írtak elő. A szakmai gyakorlat nem integrálódik szorosan a képzésbe, az egyetemek érdekeltek a rá jutó költségtérítésben, a bevezetésüket azonban néhány interjúalanyunk véleménye szerint főleg nem ez, hanem egy félelem motiválta. Nevezetesen, hogy a kétszintű egyetemi képzés magyarországi bevezetése idején az egyetemi gazdasági karok tartottak attól, hogy túlzottan elméleti orientációjának bélyegzik őket, és ezzel hátrányba kerülnek az alapszakok indításakor a főiskolákkal szemben, esetleg nem is kapnak lehetőséget az alapszakos képzések indítására. A hallgatók körében pedig egy másik félelem járult hozzá a munkavállalás széles körű elterjedéséhez az alapszaktól kezdve, mégpedig az, hogy ha a kötelező gyakorlaton résztvevők az intézmény diplomája mellett vállalati tapasztalatot is fel tudnak mutatni, akkor az ezzel nem rendelkezők az álláspályázatokon esetleg kevésbé értékesnek számíthatnak minden vállalat szemében.

Az egymásnak részben ellentmondó egyetemi és vállalati továbbképzési ajánlatok a fiatalok számára költségek vállalásával járnak, amelyek között az emberitőke-elmélet feltevése szerint a várható megtérülés szerint választanak. A gazdasági válság jelenségei, a piaci bizonytalanság korlátozza a vállalatokat, hogy hiteles ígéreteket tegyenek a tartós foglalkoztatásra, és valamennyi szereplő számára csökkenti az időtávot, amelyen belül a ráfordításai megtérülését várja. A munkáltatók kritikáját az egyetemi oktatás hozzáadott értékével kapcsolatban, mint láttuk, befolyásolja a tehetségek mielőbbi megszerzésére való törekvésük, nem csak az oktatás tartalmának illetve a végzetek teljesítményének objektív értékelése.

A vállalatok állás- és továbbképzési ajánlatai a hallgatók szemében csökkenthetik az egyetemi tanulmányokra fordított erőfeszítés, sőt akár a mesterszakos továbbtanulás várt hasznát. A piaci bizonytalanság miatt fokozottan óvakodhatnak attól is, hogy túlzottan egy adott vállalat sikerének és megbízhatóságának tegyék ki a ráfordításaikat, és időről időre érdemesnek tarthatják megjelenni a munkaerőpiacon. Néhány egyetemi interjúalanyunk éppen amiatt számít a mesterszakos továbbtanulás vonzerejének jövőbeli növekedésére, hogy a fiatalok talán így ritkább és értékesebb jelzést adhatnak az ambícióikról és kitartásukról, mint a korai és gyakran változó munkatapasztalatok révén.

Mindegyik félnek döntő fontosságú lehet ugyanakkor a rá háruló költségek alakulása. Vállalati részről az elsőként említett munkaerő-politika kapcsán azt említettem, hogy az egyetemekkel való együttműködés érdekében minimális költséget vállal, csak az ismertségét akarja növelni, hogy kapcsolatba léphessen az egyetem által jól szelektált hallgatókkal. A most tárgyalt munkaerő-politika jelentős ráfordításokat tartalmazhat a vállalati képzés és a fluktuáció csökkentése érdekében, miközben szintén a szelekciót tekintik az egyetemek fő hozzáadott értékének. Nem akarják kockáztatni, hogy a már látókörükbe került tehetségeket a mesterszakos tanulmányok miatt elveszítsék, a munkavállalást az egyetem mellett teljesítőktől is elvárják a magas óraszámot.

A hallgatók szemében a mesterszakos diploma hasznával kapcsolatos kétely és bizonytalanság kevésbé tántorít el, ha a költségek csökkenthetőek. Az egyik összetevő a költségtérítés, amelyhez a mesterszakos továbbtanulás esetén sok szakon könnyebben szerezhető állami ösztöndíj, mint az alapszak esetében. A költségek másik összetevője az erőfeszítés, amit az egyetemi követelmények teljesítése igényel. Az egyetemeket megkísértheti, hogy a követelmények leszállításával alkalmazkodjanak, ha a másik két érintett sokallja a rá háruló költséget és kevesli a várt hasznot. Az egyetemi interjúanyaink elmondása alapján jól tudják, hogy ennek öngerjesztő negatív hatása lehet, és tápot adhat olyan véleménynek, hogy egyes szakokra nehezebb bekerülni, mint elvégezni azokat. A diploma megszerzése kevésbé jelzi a képességeket - a mesterszint mellett már az alapszak esetén is -, ha a rosszabb képességűeknek nem sokkal nehezebb megszerezni, mint a jobb képességűeknek. A bemeneti szűrés erejére utal ugyanakkor, hogy egyes oktatók körében is felmerül, hogy a mesterszakos felvételi során is jobb képességmérést jelenthetne - az alapszakos eredmények és a szak által szervezett felvételi kombinációja helyett - ha szintén a közös érettségi-felvételi eredményeit vennék figyelembe, ahogyan az alapszakra válogatásnál teszik.

Magas szintű specializált szaktudásokat felhasználó vállalatok

Végül azt a munkaerő-piaci szegmenst és az annak megfelelő munkáltatói politikát mutatjuk be, amely a magas szintű specializált szaktudások felhasználásán alapul. A munkáltatók valamint a képzésre jelentkezők és az abban résztvevők egyikének sincs kétsége a képzés hasznával kapcsolatban, és abban is egyetértenek, hogy a szükséges szaktudást az egyetem adhatja. Az ilyen munkakörök ellátásához nem elegendőek a jó képességek és a tanulékonyosság, és nagyon magas költséggel járna, ha az egyetem helyett a vállalatok képeznék ki a munkatársaikat.

A leginkább így jellemezhető szakterület a magas szintű matematikai-statisztikai ismereteket igénylő biztosítási és pénzügyi elemzés, amelynek jellegzetesen ún. vékony munkaerőpiaca van, vagyis a specializált tudást egyfelől kevés vevő keresi (Magyarországon néhány tucat szervezet), másfelől az eladója is kevés (összesen néhány száz szakember) (Lazear 2006:43). Ez érvényes a felsőoktatási szereplőkre is, akik közül két egyetem kellett összefogjon, hogy a szükséges oktatói szaktudást biztosíthassák, amivel egyben az is eldőlt, hogy a magyarországi képzési kínálatban nem lesz versenytársuk. A mesterszak nemzetközi elfogadtatásához szakmai szervezet minőségbiztosítását veszik igénybe, amely kiterjed az egyes tantárgyak tartalmára is.

A vállalatok és a pályakezdők egymásra találásában a munkaerőpiac személytelen mechanizmusai mellett nagy szerepet játszanak a képzések vezető oktatói, beleértve a mes-

terszakosok munkavállalási feltételeinek meghatározását is. A munkáltatók szakemberei részt vesznek a képzés meghatározott feladataiban (előadások és szakdolgozati konzultációk tartása stb.), cserében a munkaköri követelményeik szerint válogatott gyakornokokat és friss diplomásokat ajánlanak számukra. Olyan szereplőkkel, amelyek nem tudnak hozzájárulni a képzéshez, mint például a fejevadászok, nem működnek együtt. A mesterszakra jelentkezők válogatásához az előtanulmányok kikötése és a felvételi dolgozat mellett az önszelektiót is használják, amennyiben az elbeszélgetés legnagyobb részét a szigorú tanulmányi követelmények ismertetése teszi ki.

Az egyetem és a vállalatok tartós együttműködése növelheti a szereplők közötti bizalmat (Milgrom-Roberts 2005: 198, 349-361). A fentiekhez hasonló mechanizmusok jellemeznek több más mesterszakot, amelyek a munkaerőpiac nagyobb szegmenseiben oktatnak specializált ismereteket. A szereplők nagyobb száma esetén az összepárosításban és a költségekhez való hozzájárulásban nagyobb szerepet kell kapniuk a személytelen eljárásoknak.

Erre tesz kísérletet a duális képzés bevezetése, amely a kormányzat várakozása szerint a három szereplő kapcsolatának hatékony formalizálását eredményezheti. A vizsgálatunkban szereplő egyetemek és szakok lényegesen különböző várakozásokat fűznek ehhez a képzési formához: van, ahol az elsők között és nagy ráfordításokat vállalva bevezették, van, ahol a feltételeket mérlegelve határozottan elzárkóznak. Ugyanakkor az alkalmazók körében is elterjedt vélemény, hogy a feltételek túlságosan szigorúak és differenciálatlanok. Az adminisztratív kötelezettségek a munkáltatók és az egyetemek számára is túlzottak, a hallgatónak fizetendő munkabér az alapszakosok munkaerőpiacán megfelelő, de a keresett szaktudásokra képző mesterszakokon kevés.

Ahol bevezették a duális képzést, jellemzően a munkaerő-piaci közvetítő, befolyásoló szerepét kívánják erősíteni, esetleg visszaszerezni. Olyan helyzetben, amikor a specializált vállalati akadémiák megtöbbszörözték a magas szintű képzőhelyek számát, amelyek az egyetemet a megítélése szerint döntően toborzásra használják, cserébe nem adva semmit. A vállalati duális partnerek szerepe a képzésben több szakon fél évente egy-egy tantárgy megtartása, amit nem könnyű megvalósítani annak ellenére, hogy viszonylag így lehet legjobban elhatárolni a partnerek felelősségét. Az igények és adottságok nagyfokú változatossága miatt az érdeklődő vállalatok alacsony létszámokat vállalnak, ami értelemszerűen magas fajlagos ráfordításokkal jár. A képzési forma bevezetése elől elzárkózó szakok felelősei éppen azzal indokolnak, hogy a differenciálás és a méretgazdaságosság szempontjai szerintük nem egyeztethető össze kielégítően.

2. Egyetemi alkalmazkodás és fejlesztések az oktatásszervezésben, módszertanban, ösztönzésben

Nyilvánvaló, hogy az egyetem mellett dolgozók célja általában egyaránt teljesíteni a tanulmányaikhoz és a munkavállaláshoz kapcsolódó céljaikat. Bizonyos területeken és mértékben alkalmazkodnak az egyetem elvárásaihoz, és viszont, az egyetemek is részben alkalmazkodnak a hallgatói munkavállalás jelenségéhez. Olyan nyilvánvaló kudarcok mérése és elkerülése, mint a hallgatók órákról való távolmaradása, a vizsgák sikertelen teljesítése, az oktatók és a munkáltatók által érzékelt ismerethiány, csak a jéghegy csúcsának észlelését jelentenek. A mesterszakosok munkavállalásával kapcsolatos kölcsönös alkalmazkodási folyamatok többé vagy kevésbé kielégítő eredményekkel járnak az érintetteknek fontos területeken, és tartósabb vagy átmeneti egyensúlyt tesznek lehetővé.

Az interjú tapasztalatok alapján az alkalmazkodás különböző eszközeit elemezzük, amelyek többféle módon rendezhető koherens modellekké, ahogyan azt a kutatás során is megfigyeltük. A hallgatók oktatásban való részvételének könnyen mérhető mutatója a tanórák látogatásának mértéke, amelyet az oktatók gyakran kevesellnek. A növelése érdekében az egyetemek próbálkoznak például az óralátogatás adminisztratív kötelezővé tételével vagy ösztönzésével, az órarendnek az igények szerinti átalakításával, a tanórákon való részvétel tanulást segítő hatásának növelésével, de legalábbis a foglalkozások érdekesebbé tételével. Ezzel kapcsolatban érdemes megvizsgálni, milyen érdeklődés van az egyetemeknek és személyesen az egyes oktatóknak vagy a kisebb csoportjaiknak a kontaktórák (a hagyományos előadások és szemináriumok) számával kapcsolatban, és várható-e változások e téren. Kitérünk az egyetemek által meghirdetett képzési munkarendekkel (nappalis, levelező, esti) való összefüggésekre, megemlítjük a pedagógiai módszertani fejlesztések néhány tapasztalatát, végül pedig szó lesz az oktatói teljesítménymérés és minőségbiztosítás szerepéről.

A tanórai részvétel ösztönzése és óraszervezés dilemmái

Az oktatók egyik gyakori panasza a nappali tagozatos hallgatók tanóráról való hiányzása, aminek nyilvánvaló magyarázataként kínálkozik, hogy kevesebb ideje van részt venni az egyetemi órákon annak, aki az ideje egy részét a munkahelyén tölti. Érdemes a problémát a hatékony időfelhasználásra való törekvés részeként kezelni, amiben a többet dolgozó egyetemisták motiváltsága erősebb, mint a kevesebbet vagy nem dolgozó társaiknak.

Bár minden vizsgált egyetemen nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanórai részvétel problémáinak, eltérő erősségű és más döntési szinteket igénylő eszközökkel kezelik. A legszigorúbb követelmény a kötelező óralátogatás előírása, amelynek nem teljesítése - bizonyos számú hiányzás meghaladása - esetén a hallgató nem teljesíti az adott tantárgy követelményeit. Az egyetemek általában tartózkodnak a túl szigorú szabályok előírásától, mivel - az ellenőrzés és nyilvántartás költségén kívül - kérdéses ezek haszna. Egyik-másik oktató és tanszék elérheti, hogy a követelményeihez az átlagnál inkább alkalmazkodjanak, de a hallgatók idejéért egymással is versenyeznek. Ha mindenki ragaszkodna a hallgatók által túlzottnak tartott kööttségekhez, és sok fiatalnak csak úgy éri meg vagy úgy lehetséges egyetemre járni, hogy mellette dolgozik, akkor az intézmény elveszíthetné a hallgatói egy részét, esetleg romolhatnának az oda járók átlagos képességei is.

Több interjúból kiderült, hogy a vezető beosztásban dolgozók is bizonytalanok az előadásokra járás kötelező előírásának törvényes voltát illetően, ami nem utal másra, mint hogy az egyetemi döntésekben nem a jogi megközelítés az elsődleges. Ahol leginkább fontosnak tartják az óralátogatást, és kipróbálták az abszolút szigorú, a közelmúltban ott is inkább módosítottak az eszközökön, és jutalmazással, a tanulási kudarc kockázatának csökkentésével kombinálva igyekeznek magas szinten tartani az órai részvételt. Például az előadásokon részt vevők egyszerű feladatok megoldásával az értékelésbe számító pontokat szerezhethetnek, vagy nem a hiányzást büntetik, hanem a jelenléte jutalmazták. A jártasságok félev során szerzett alapszintjét az első vizsgahéten ellenőrzik, ennek sikertelensége esetén újra fel kell venniük a tárgyat az ezzel járó költségekkel. Az előadásokon rendszeresen részt vevőkről feltételezik, hogy a jártasságot megszerezték, a sokat hiányzó hallgatókra vonatkozik a belépő számonkérés. Őket sem zárják ki, de a kockázatot jelentősen növelik, és a hallgató számára ésszerű

döntés lehet az órára járás. Feltéve, ha a tapasztalat idővel nem azt mutatja majd, hogy a belépő számonkérés könnyen teljesíthető.

A szigorúbban szabályozó szakokon a hallgatókkal kötött megállapodás lényege, hogy a mesterszakos tanulmányok első vagy mindkét évében részt kell venni az összes tanóra meghatározott hányadában. A specializált ismeretek jelentőségétől és a szigortól függ, hogy ezt hány féléven keresztül alkalmazzák (négy félévig változatlan, vagy például a harmadik félévtől több a szabad idő, a negyedik félévben pedig a jó képességű hallgató lényegében már csak a szakdolgozatával kell foglalkozzon), és az egyetemi órák mekkora részén kell legalább részt venni. Például 70 százalékán, amivel kapcsolatban elterjedt tapasztalat, hogy a hallgatók többnyire tartják is magukat hozzá, vagyis élnek a hiányzás megengedett mértékével.

A előadásokra járás ösztönzése a nagy létszámú szakokon formalizált eszközök alkalmazását igényli, a kis létszámú szakokon hatásos lehet a személyes ellenőrzés. Van, ahol ujjlenyomat alapján azonosítják az előadások résztvevőit, ami az érintettek elmondása szerint a leolvasás idejére garantálja a részvételt. Ezzel együtt magas az órai jelenlét, több összefüggő intézkedés révén megerősítést kap a folyamatos munka és számonkérés kultúrája, a keményebb módszerektől idegenkedő oktatók pedig más, inkább az órai aktivizáláson és jutalmazáson alapuló megoldásokat is kereshetnek.

A nem kevésbé hatékony ellenpólus az órára járás szabályozása terén is az olyan kis létszámú szakok, ahol a piac munkáltatói oldalán sincsenek sokan, és speciális tudásokat alkalmaznak, mint például éppen a mesterszak első évében oktatott számítási modellt. Így nem csak az oktatók nem nézik jó szemmel, ha a hallgató túl korán munkát vállal, hanem a munkáltatók számára sem jó jelzés az ambíciókról, ha lemond a magas fizetést igénylő tudásszerzés lehetőségének egy részéről.

Az előadásra és szemináriumokra járás magas szinten tartása, mint látni fogjuk, más döntésekkel együtt kell járjon, amelyeket jellemzően kari szinten, a munkáltatói jogokkal élve lehet meghozni. Elterjedt egy másik - a magyarországi egyetemvezetési kultúrához és eszköztárhoz valószínűleg inkább illeszkedő - megközelítés, amely tartózkodik a nagyobb szervezeti egységekre nézve egységes beavatkozásoktól, helyette a tanszékek és intézetek döntéseire bízva a hallgatók munkavállalásához való alkalmazkodást a nagy létszámú szakok esetében is. Ezzel viszonylag alacsony szinten tarthatók a tevékenységek összehangolásának költségei, és számítani lehet arra, hogy az egymással intézményeken belül is versengő szakok elképzeléseinek kipróbálása jó megoldásokhoz vezethet. Ezeket a szakok és szervezeti egységek egymástól megtanulhatják, a kari és egyetemi vezetés pedig a helyzetmegítélésétől függően ezt az óvatosan kísérletező innovációt támogathatja.

Az egyetemi órák összeegyeztetését a munkavállalással jelentősen elősegítheti a megfelelően kialakított órarend. Összességében, a munkavállalásnak a nagyobb tömbökben szervezett órák, a hetente két, legfeljebb három napos egyetemi elfoglaltság, és/vagy az esti (esetleg reggeli) órák kedveznek. Ennek főbb korlátai: a nagyjából egyenletes terhelésre méretezett intézményi teremkapacitás, az összehangolás szükségessége és az érintettek (hallgatók-oktatók, esetenként oktatók-oktatók) szerint eltérő időpreferenciák.

A tömbösítés logikája különösebb erőfeszítés nélkül hosszabb ideje alakítja az órarend-készítést, elterjedtnek számít a heti két olyan nap, amikor a hallgatónak nincs egységes és kötelező elfoglaltsága az egyetemen. Az egyik duális mesterképzési szak ezt intézményesíti

is, míg egy másik duális mesterképzési szakon két nap távollétet sem látnak megoldhatónak, ahogy a nappali munkarend esetén sem úgy szervezik az órákat. Az egyik interjúalanyunk megfogalmazása szerint jellemzően "a harc a harmadik napért folyik", méghozzá gyakran minden fél részéről: "az oktatás nem fér be két napba, a cég nem engedi el két napnál többre, ezért aztán nem jár be".

Az évfolyamonként több szaknak kötelező órákat, a szakon belüli specializációkat és az egyénileg választható tárgyakat főleg azért szükséges három vagy négy munkanapon belül elosztani, és nem sikerülhet két vagy három napra összenyomni őket, mert sok szereplőt kell összehangolni. Két napba nagyjából a normál munkaidő fele fér, márpedig sok hallgató ennél többet akar dolgozni, és az, hogy meg tudja-e tenni, gyakran attól függ, hogy a munkáltató és az egyetem közül melyikük enged többet a szempontjaiból és követelményeiből. A két napba sűrítést leginkább olyan szakon oldották meg, amelynek a hallgatói a munkaerőpiacon akár végzettség nélkül is nagyon keresettek (éppen ezért a szakvezetés esetenként azzal találkozik, hogy tehetséges hallgatók a magas fizetés miatt félbehagyják a tanulmányaikat), és a tanulás is valószínűleg az átlagosnál inkább megszervezhető önálló hallgatói feladatok végzése, az ehhez adott oktatói támogatás formájában.

A dolgozó hallgatóknak megfelelhetnek az esti órák is, nem csak az ilyen munkarendű képzés résztvevőinél, amely éppen ehhez az igényhez alkalmazkodik, hanem a nappali tagozatosok számára is. Szintén megoldás lehet a reggeli első időszáv, amely után a szokásos hivatali munkakezdésnél nem sokkal később a munkahelyre lehet érni. A különböző jellegű órák összeegyeztetését a hallgatók például esetenként úgy oldják meg, hogy a kötelezően előírt és az oktató által be is tartatott szemináriumot egy másik tárgy nem kötelező előadásainak időpontjában veszik fel, így biztos, hogy oda nem fognak bejárni.

Az órák tömbösítése és munkanap elejére vagy végére helyezett órák az oktatókat is érintik, méghozzá esetenként a hallgatókkal illetve egymással is ütköző érdekek szerint. Az egyetemi oktatók kutatómunkája és egyéb szakmai, gazdasági tevékenysége hasonló munkaszervezési logikát követhet, mint a hallgatók esetében, és lényegében versenyben állhatnak, ki alkalmazkodik inkább a másik fél időbeosztásához. Ráadásul a családi étellel való összeegyeztetés is eredményezhet időkorlátokat és érdekkonfliktusokat, például az esti vagy reggeli időszávokban szervezett órák esetén. Az egyes intézményekben alkalmas szervezési és vezetési megoldások kellenek, hogy a szükséges és méltányos oktatói igényekhez alkalmazkodjanak, miközben a sokak számára optimumra törekvő megoldások ne sérüljenek.

A legtöbb intézményben érvényesülő korlát a teremkapacitás, amely nem tesz lehetővé túlzottan kiugróan igénybe vett időszakokat. Az egyik egyetem nappalis képzésében a mesterszakos nappalis hallgatók létszámnövekedése az oka, hogy jelenleg péntek délután kivételével minden napra jutnak mesterszakos órák (az egyes szakok esetében, ahogy láttuk, ennél rövidebb időszakra összenyomva), míg néhány évvel ezelőtt még megpróbálták csütörtök déltől nem tervezni mesterszakos órákat.

Ugyanezen az egyetemen az esti órákban tartott foglalkozások arányának fokozatos növelésére, amely - bár módszeres felmérések erről nem állnak rendelkezésre - a szereplők véleményei szerint a hallgatóknak inkább kedvező, mint az oktatóknak, a hallgatói létszám növelése és a napközbeni időszávokban a termék hiánya kényszeríti az egyetemet. Annak a szaknak a vezetője viszont, amely nem tudja az óráit három napba sem sűríteni, arról számolt be, hogy a hallgatók érdekében maguk választották az esti órákat. Ha a hallgatói munkavállalás

könnyítése céljából tovább növelnék az esti órák arányát, akkor más helyszíneken lehetne szükséges tanterem bérlése, túl azon, hogy az oktatók motiválását is meg kellene oldani. Igaz, erre a problémára megoldás lehet a kötelező tanórák számának csökkentése és az önálló hallgatói munka pedagógiai támogatása felé való elmozdulás, amiről később lesz szó.

A három intézmény egyikében végzett leginkább összehangolt óraszervezés hetente három és fél napba rendezi a mesterszakos oktatást. A péntek mindig szabadok, hétfőn csak délután vannak órák, kivéve az évközi számonkérést (zárthelyi dolgozatokat), amelyeket viszont egyégesen csak hétfőn délelőtt lehet tartani, kari szinten összehangolva. Az önálló tanulásra, magánéletre, munkavállalásra így a hétvégével együtt három és fél nap összefüggő idő áll rendelkezésre, a másik fél napban elvárják az órákon való részvételt és a közös tanulást. A többi intézményben ilyen szintű kari összehangolást nem végeznek, a szabályozás jellemzően a túlzónak minősülő egyéni oktatói igények korlátozására irányul, a szakfelelősök döntési joga pedig nem vonatkozik arra, hogy ezen a téren esetlegesen megrendelőként léphessen fel.

Nappali, levelező vagy esti munkarend: presztízs és állami finanszírozás

Felmerülhet a kérdés: ha ennyire kiélezett az egyetemi tanulás mellett dolgozók alkalmazkodása a többes szerepekhez, akkor miért nem csökken a nappali munkarendű képzésben résztvevők száma, a hallgatók igényeinek elvileg jobban megfelelő levelező és nappali munkarend javára? Az okok röviden: a nappali munkarendnek a szereplők szemében magasabb presztízse és az oda járók számára elnyerhető, mindeddig jóval magasabb állami ösztöndíj. Ezek együttesen a nappali munkarend létszámának növelésében teszik érdekeltté a munkaerőpiac szereplőit és a közvélemény szemében magasan elismert szakokat és egyetemeket.

A magas presztízs egyik magyarázata lehet, hogy a nappali munkarendű mesterszakos képzés felel meg leginkább az egyetemek hagyományos szerepfelfogásának, a viszonylag kis létszámú, elemzői képességeket fejlesztő, értelmiségi szerepre is nevelő felsőoktatásnak. Azonban, mint láttuk, ezzel ellentétes tendencia például a mesterszakoknak az alapszakokétól eltérő, esetenként gyengébb szelekciója, és a magas óraszámú, tömeges munkavállalás mellett az egyetemi tanulmányokra fordítható kevesebb idő. A mesterszakra jelentkezésre ösztönözhet ugyanakkor többek között az alapszakhoz viszonyítva könnyen elnyerhető állami ösztöndíj és a hagyományos egyetemkép ereje a szülők és a fiatalok gondolkodásában. Ezek a tényezők különböző módon növelhetik a mesterszakos továbbtanulás várt értékét - akkor is, ha ezzel kapcsolatban nagy a bizonytalanság és jelentősek a kételyek is - és csökkentik a költségét.

Az egyetemek egyik nagy kihívása, hogy kitartóan fejlesszék a pedagógiai módszereiket és a munkaszervezésüket. Ne engedjenek az esetleges csábításnak, hogy a követelmények leszállításával is alkalmazkodhatnak a tanulás mellett sokat dolgozó mesterszakos hallgatók nehézségeihez, és ilyen módon csökkenthetik számukra a tanulás költségét. Ha ugyanis nincs nagy különbség abban, hogy a jobb és kevésbé jó képességűek milyen költséggel szerzik meg a diplomát, akkor idővel annak munkaerő-piaci értéke és presztízse is csökkenhet.

Az egyetemi mesterképzési szakok 2012-től hatályos finanszírozása szerint az intézmények a képzéseikre önköltséget határoznak meg a jogszabályban képzési területenként meghatározott összeghatárokon belül. Az önköltséges hallgatók ezt fizetik meg, a végzettek piaci megítélése szerint érhetően a jobb hírű szakoknak és intézményeknek érdemes magasabb összeget számolni.

A kormány a mesterszakon tanulók egy részét ösztöndíjban részesíti, az egyes egyetemek számára az ott finanszírozott mesterszakos hallgatók létszámát intézményenként összesen határozza meg. A finanszírozott létszám alakuban dől el, a döntés tényezői nem ismertek. Valószínűleg szerepet játszik a jelentkezők és a felvettek korábbi létszáma, de valószínűleg nem kizárólag, összehasonlításra alkalmas bemeneti és kimeneti teljesítménymutatók pedig - különböző okokból - nem állnak rendelkezésre. Az egyetem belső döntésétől függ az állami finanszírozott ösztöndíjas létszámkeret elosztása a képzési területek, az egyes szakok, azokon belül pedig a különböző munkarendek között.

Az elmúlt években az nappali munkarendben tanuló állami ösztöndíjasok után a költségterítés egészét megkapták az egyetemek, a részidős, vagyis esti és levelező munkarendben tanuló ösztöndíjasok után pedig a költségterítés felét kapták meg. A magas elismertségre és nagy hallgatói érdeklődésre számító egyetemeknek érdemes az ösztöndíjas helyek minél nagyobb részét, akár egészét a nappali munkarendben meghirdetni, mivel ott - bár a kötelező órák száma értelemszerűen magasabb - a finanszírozás a duplája. A mesterszakon továbbtanulók országosan csökkenő összlétszáma mellett is, a népszerű egyetemek bízhatnak abban, hogy a népszerű szakjaik a költségterítés állami finanszírozása mellett, megfelelő vonzerőt gyakorolnak továbbtanulni akarókra. Az állami finanszírozásnak a nappali munkarend felé terelése azon intézményekben, ahol úgy gondolják, hogy megtehetik, az egyéb okok mellett a legtöbb bevételt eredményezi.

A 2017-ben hatályba lépő szabályozás szerint az intézmények az ösztöndíjas mesterszakos hallgatók után felmenő rendszerben a munkarendtől függetlenül, egységesen megkapják a számított önköltséget (amelyet a nem ösztöndíjas hallgatók természetesen továbbra is maguk fizetnek). Nem tudjuk, hogyan érintené a továbbtanulók választásait, ha a részidős képzésekre jelentkezők is kaphatnának ösztöndíjat. Azt sem tudjuk, hogy az intézmények átrendezik-e a szempontjaikat, ha a jóval kevesebb kötelező kontaktórát előíró esti és levelező munkarendre ugyanazt a finanszírozást kaphatják, mint a nappali képzés esetében. A témában illetékes interjúalanyainkkal egyetértve úgy fogalmazhatunk, hogy a finanszírozás várható változása egy nyomós okkal több lehet, hogy a legnépszerűbb intézmények ugyanilyen szakjai esetében is a képzési formák diverzifikálását mérlegeljék.

Az egyetemek érdekeltsége, hogy jobb képességű hallgatókkal jobb eredményeket tudnak elérni. A fiatal diplomások munkaerő-piaci sikerességének összehasonlítása során az említett szelekciós torzítás hatásának kiszűrésével eddig tudomásunk szerint egyetlenként próbálkozó elemzés azt találta, hogy ugyan kimutatható egyes felsőoktatási intézmények hatása, de vagy csak a diplomások keresetére, vagy pedig a foglalkoztatottságukra (Varga 2010, 2012). A rendelkezésre álló empirikus eredmények szerint a neves magyar egyetemek jellemzően nem sokat tesznek hozzá és nem is vesznek el abból az előnyből, amellyel a hallgatóik a jelentkezéskor már rendelkeztek az érettségiző korosztály tagjaihoz képest.

A mérésből levonható következtetéseknél nagy óvatosságra int a vizsgálat első kísérleti jellege, és hogy a diplomás pályakövetés, melynek adataival végezték, hazánkban nemzetközi összehasonlításban kiugróan kis válaszadási aránnyal történik (Kiss 2008, Veroszta 2012). A mérés ugyanakkor nem kevesebbre figyelmeztet, mint hogy a diplomások munkaerő-piaci sikerességét befolyásoló intézményi hatás megfelelő mérési eszközökkel elkülöníthető a belépéskori szelekció hatásától. Az egyetem hozzáadott értékét pedig az oktatók szaktudása, kezdeményezései, munkaszervezése, együttműködési készsége, ösztönzése, tehát olyan

tényezők befolyásolják, amelyek különböző nehézségekkel mérhetők, de mindenképpen befolyásolhatók az egyetemek menedzsmentjének eszközeivel.

Pedagógiai módszerek fejlesztése és oktatói ösztönzés: a fókusz áthelyeződése a kontaktórákról a kollegiális megsegítés és ellenőrzés felé?

A mesterszak mellett munkát vállaló egyetemisták tanórákról való távolmaradása gyakran párosul az egyetemeken használt oktatási módszerek hallgatói és oktatói kritikájával, miszerint az órák nem elég hasznosak és nem elég érdekesek. Ez a probléma legalább három különböző összetevő eredménye. Az egyik, hogy az egyetemi oktatásban hosszú időn keresztül jellemző oktatási módszereket hogyan lehetséges fejleszteni. A másik, hogy az eredményesebb módszerek fejlesztésében és alkalmazásában tapasztalatot szerzett oktatók hogyan ösztönözhetők. A harmadik pedig az, hogy a tanulás mellett sokat dolgozó egyetemi hallgatóknak van-e vagy lesz-e több idejük tanulni.

Általában elmondható, hogy a fejlesztések főleg az oktatók egyéni és tanszéki kezdeményezéseitől függenek, a hazai egyetemi hagyományoknak megfelelően. Bár a kutatásunknak nem tárgya a módszertani fejlesztések iránya és feltételei, a kutatás során mégis megismertünk különböző intézmények ígéretes kezdeményezéseit, amely a tanulás és a munka jobb összeegyeztetésén kívül, számos pedagógiai eredményt hozhat.

Annál is inkább, mert a kormányzati szabályozás több új eleme jelentősen megnövelheti az egyetemek vezetésének mozgásterét és fokozhatja az intézményi politikák és fejlesztések versenyét. Utalunk a várható változásokra, amelyek jogszabályi háttére éppen csak hatályba lépett, a várható pedagógiai hatásuk ismeretlen, és nem is célunk az előrejelzés, annyi azonban elmondható, hogy az intézményi döntések függvényében elmozdulást jelenthet a témánkban régóta jelentkező nehézségekben és dilemmákban.

Jelenleg már általánosnak tekinthető a felismerés, hogy a hazai közoktatásban és felsőoktatásban többnyire még mindig dominánsnak számító hagyományos pedagógiai módszerek, élén az egyirányú ismeretátadást célzó frontális előadással, általában rosszul motiválja a diákokat, és az indokoltnál kevésbé segíti a tudásszerzést. Ahogy a közoktatásban, úgy a felsőoktatásban is megjelentek a hatékonyak számító és sokszínű pedagógiai módszertanok, mint például a projektfeladatok megoldása, a tanórai és tanórán kívüli csoportmunka különböző változatai, az informatikával támogatott egyéni tanulás, a tanórai foglalkozásokat önálló munkával vegyítő tükrözött (vagy kifordított) osztályterem és blended learning módszerek stb. Ennek elméleti és mérési kereteként pedig az ismeretszerzés tantárgyi fókusz helyett tanulási eredmény vagy kompetencia alapú megközelítése.

A hazai oktatásügy és társadalom némileg nemzetközibbé válása részeként, különösen az európai uniós csatlakozás után, központilag szervezett pályázati programok is indultak ezeknek a módszereknek a megtanulása és elterjesztése céljából. Igaz, hogy mindebből a magyarországi közoktatásra érvényes gyengeségek és esetlegességek a felsőoktatásra furcsa módon - vagy éppen érthetően - fokozottabban érvényesek. Az oktatók alapképzéséhez még kevésbé - többnyire egyáltalán nem - tartozik hozzá az oktatás-módszertani képzés és reflektálás. Csekély hagyományai, általában kidolgozatlan intézményi eljárásai vannak az önképzésnek és a csoportos kollegiális fejlesztéseknek is.

Ezzel együtt, a vizsgált intézményekben több forrásból kerültek be a felsőoktatás-pedagógia fejlesztésének elemei az elmúlt években, amelyek részben alkalmasak a tanulás mellett dolgozó egyetemisták eredményesebb támogatásának és motiválásának feladatait elvégezni. Egyrészt az oktatók saját hazai és külföldi tapasztalatszerzése és kreatív ötletei révén. A vizsgálatban szereplő vezető egyetemek kollektívájában, diákjaiban, szervezetében rejltő lehetőségek sok jó képességű oktatót vonzanak ezekbe az intézményekbe, akik - Elmore (2004) az eredményes tanárookra vonatkozó megállapítása szerint - az előtűk kidolgozott módszerek hiányában is keresik, és képesek akár maguktól is rátalálni a helyes megoldásokra. Erre ösztönöz az intézmények közötti és az intézményen belüli verseny, és az is, hogy a vállalati szereplőkkel sok szálon kapcsolatot tartó üzleti képzések oktatói megtanulják, alkalmazzák és az egyetem falai közé is behozzák a szűken vett felsőoktatáson kívüli, de hasonló tanulási folyamatok támogatására alkalmas módszereket. Végül pedig ezek elterjesztését, ha szórványosan is, hazai és nemzetközi pályázatokkal, vezetői és kollegiális kezdeményezésű intézményi programokkal is megtámogatják.

Mindez azonban rávilágít arra is, hogy a pedagógiai eredményességhez szükséges oktatás-módszertani fejlesztések szigetszerűek és esetlegesek. A fenntarthatóságukat és a terjedésüket kétségessé teszi, hogy - Elmore (2004) a rátermett oktatókra vonatkozó okfejtését folytatva - megfelelően ösztönzik-e a tanárokat a helyes megoldások megtalálására. Ahogy a hazai felsőoktatásban, úgy a vizsgált egyetemeken is az oktatók munkájának értékelése döntően a kontaktórák száma alapján történik (a kutatói teljesítmény értékelésének kérdéskörétől a témánk vizsgálatánál eltekintünk). Az utóbbi években ebbe kisebb mértékben beépült, viszonylag széles körű elfogadást kapva, az oktatók hallgatói véleményezése. A legtöbb szervezetben esetleges vagy akár nincsenek megfigyelhető és elemezhető folyamatai a kollegiális megsegítésnek és ellenőrzésnek.

Annál érdekesebbek azok a fejlesztések, amelyek mégis ez utóbbi irányba mutatnak. A leginkább kidolgozott annak az intézménynek a módszere, ahol a leginkább vállalkoztak a szervezeti hierarchia magasabb szintjén (konkrétan kari keretekben) koordinált intézkedéscsomagra a mesterszakosok munkavállalása mellett tapasztalható problémák kezelésére.

Az egymást erősítő elemekből álló csomag valószínűleg leginkább egyedi eljárása az oktatók kollegiális véleményezése (Oktatók Oktatói Véleményezése, OOV), amely az elnevezése szerint is a hallgatók által ebben az intézményben is régóta folytatott véleményezés párja. A külföldi egyetemek gyakorlatának tanulmányozásával és fél éves előkészítés után, a 2015/2016-os tanévben indult program lényege, hogy a kiválasztott oktatók pedagógiai eszköztárát (előadásokat, szemináriumokat, az ismeretszerzés ellenőrzését) egész féléven keresztül több és különböző, akár az értékeltétől egészen távoli szakterületet képviselő kolléga megfigyeli és visszajelzi. Az első tanévben 22 tantárgy összesen 31 oktatója több mint 300 órájának értékelését végezte 74 megfigyelő, a zárthelyik és vizsgák után pedig a hallgatóktól is gyűjtöttek több ezer friss visszacsatolást.

Az eljárás háttere az önmeghatározása alapján leginkább a minőségmenedzsment, és egyaránt tartalmazza a visszajelzés, fejlesztés és önfejlesztés, tudásmegosztás elemeit. A programnak - az oktatók hallgatói értékelésével ellentétben - nem célja az összehasonlítás és rangsorolás, miközben a nyilvánosság és a reflexió hatásosan tölti be a kontroll szerepét. Az értékelésben éppen nem szereplő oktatókat is az eszközeik fejlesztésére és a teljesítményük növelésére ösztönzi, miközben szimbolikusan jutalmazhatja a jó megoldásokat (ami később talán az előrelépésben és a jövedelemben is folytatódhat), a szervezet minden szintjén hozzá-

járul a tanuláshoz, és hozzájárul a hasonlóan gondolkodó oktatók szakmai kapcsolatainak erősítéséhez. A felhalmozódó tudás idővel hozzájárulhat az alkalmazott oktatási gyakorlatok felülvizsgálatához és egyes elvárások standardizálásához.

Az intézkedéscsomag konzisztenciájához tartozhat, hogy az órai részvétel és a folyamatos tanulás elvárását a hallgatóktól - amit az oktatásnak a mesterszak első évében kari szinten egységes három és fél napba sűrítésével támogatnak meg - egy vezető oktató szintén főleg az oktatók ösztönzése szempontjából tulajdonított szerepet. Az érvelés szerint ugyanis a mesterszakos tantárgyak fejlesztésének és a foglalkozások színvonalas megtartásának előfeltétele, hogy a bizonyos számú és erős elvárásokkal rendelkező hallgató üljön az órán. Az alapszakon érdekes módon nincsenek hasonló előírások a részvételre (a hallgatói illetve oktatói véleményezés persze az ott oktatókra is vonatkozik), az órai részvétel mértéke akár a felét sem éri el a mesterszakosnak, így is sok hallgató vesz részt az órán.

Az alapszakosok máshogy kapnak jelentős szerepet a csomagban, nevezetesen hogy ugyanez a kar a bevételének egy részéről lemond a magas érettségi-felvételi pontszámot szerzett, de az állami ösztöndíjról nem sokkal lemaradó (400-450 pontos) hallgatók javára. A célja ezzel az alapszakra jelentkezők összetételének javítása, amiről láttuk, hogy az intézmények és szakok elismertségének önmagát folyamatosan erősíteni képes biztosítéka. Az oktatók által végzett kollegiális értékelés ehhez mint a hallgatói vélemények javításának szakszerű támogatása járul hozzá.

A kimeneti jellegű, tanulási eredményeken alapuló értékelés és visszacsatolás az eddig megismert dokumentumokban és személyes véleményekben nem jelenik meg sem ebben, sem a többi intézményben. Ez a nemzetközi felsőoktatásban folyó minőségbiztosítás legújabb irányához tartozó, magyar jogszabályba részletesen az idei évtől került eljárás még kevesebb hazai hagyománnyal rendelkezik, mint a bemutatott oktatói értékelés. A módszeressége és a központosított vezetése révén valószínűleg az is különlegesnek számít a magyarországi intézményekben. Egy másik vizsgált intézményben van példa arra, hogy a többletbér differenciáltabb elosztását végezzék a részletesebbé és módszeresebbé tett teljesítményértékelési rendszer alapján. Ez azonban részben keményebb mutatókon, részben nagyobb szubjektivistást tartalmazó és nem összehasonlítható vezetői értékelésen alapul, mint a nem bérezési céllal végzett kollegiális órai megfigyelés és értékelés.

Az intézmények mozgásterének növelésére perspektivikusan talán leginkább alkalmas egy további, szintén 2017-től életbe lépő jogszabály, a kötelező tanórák (kontaktórák) számának kétharmadára csökkentése. A teljes idejű (nappali munkarendű) képzésben az előírt legkevesebb tanóra az eddigi félévenként 300 helyett felmenő rendszerben legalább 200, a részidős (levelező és nappali munkarendű) képzésekben ennek minimum 30, maximum 50 százaléka, tehát 60-100 óra.

Az egyetemek és munkáltatói szerepben lévő karok szerintünk alapvetően háromféle módon reagálhatnak a változásra. Az egyik véglet, hogy nem végeznek lényeges változtatást, ebben az esetben a feladatok és a kapacitások elosztásának alapja az eddigi kontaktórák maradnak, és nem keletkezik plusz forrás eddig nem finanszírozott pedagógiai célok teljesítésére. A másik véglet, hogy az oktatói kapacitásokat a minimális óraszámhoz igazodva csökkentik, és szintén nem keletkezik plusz ösztönzési lehetőség pedagógiai feladatokra ezzel az intézkedéssel. Végül a rugalmasabb szabály lehetővé teszi, hogy a mesterszakos képzések fokozottabban támaszkodjanak az önálló hallgatói munkára, az oktatókat pedig ennek eredményes és hatékony támogatására ösztönözzék. Ezt különböző szervezeti és vezetési eszközökkel tá-

masszáknak alá, amihez plusz erőforrásokat hozhat létre, hogy az oktatóknak és a hallgatóknak is kevesebbet kell a tantermekben tartózkodniuk, hogy megfeleljenek a feltételeknek. Helyette elvileg sokkal nagyobb szabadsággal szervezhetik az egyes oktatók és különböző csoportjaik a hallgatók támogatását olyan formákban, ahogy a pedagógiai célok teljesítéséhez a leginkább megfelelőnek tartják.

Az ilyen irányú elmozdulás azonban még inkább rávilágítana arra, amit számos interjúalanyunk kritikusan és önkritikusan említett: a szereplők kölcsönösen érdekeltek lehetnek a kisebb erőfeszítésben ahhoz képest, mint ami a képzési kiválósághoz szükséges volna. Az eredményesebb pedagógiai módszerek alkalmazása a hallgatóktól és az oktatóktól is nagyobb erőfeszítést igényelhet.

A fő érintett szereplők nyomásgyakorlással és párbeszéddel is befolyásolhatják egymást, hogy vállalják a rájuk háruló többletet a jobb eredmény érdekében. Könnyen lehetséges, hogy a mesterszak végzése melletti munkavállalás jelenlegi mértéke sem volna fenntartható, mivel a sokat dolgozó egyetemistáknak nagyon korlátozott a tanulásra fordítható idejük. A követelmények növelése esetén elképzelhető, hogy valamelyik tevékenység visszafogására vagy akár felfüggesztésére is szükség lehet. A tanulási eredmények alapú mérés az egyetemeken, konkrét szervezeti egységeken és oktatóknak addig nem megfigyelt, s így nem is kezelt hiányosságaira vizsgálhatnák rá, ami szervezeti konfliktusokat ígér.

A nagyobb intézményi mozgástér azonban utat nyithat az érettebb szerződésekhez a hallgatók és az oktatók, az oktatók és az egyetemvezetés, az egyetemvezetés és a hallgatók között. Új lendületet adhat a spontán fejlesztésekbe már némileg belefáradt, tapasztalt oktatóknak is. Megoldhat tehát olyan problémákat, amelyet több interjúalanyunk szintén a jelenlegi szabályozás és intézményi gyakorlatok gyengéjeként értékelt.

A MUNKÁLTATÓI oldal

A munkáltatói szempontok feltárása során interjút készítettünk több hazai és multinacionális cég HR vezetőjével, illetve tanácsadó cégek és KKV-k vezetőivel, Business Partnereivel és toborzási és kiválasztási szakértőivel. Külön elemeztük a diákok válaszai során azokat, amelyek a munkáltatói oldal magatartására vonatkoztak. A legfontosabb munkáltatói vélemények ismertetése mellett ebben a fejezetben szeretnénk megosztani egy olyan gyakorlatot is, amely az ideai „Legjobb gyakornoki munkahely“ pályázaton első helyezést elérő Unilever Magyarország Kft-nél évtizedek tapasztalatai során alakult ki. Bizonyára nem tökéletes, lehet még itt is találni továbbfejlesztési lehetőségeket, de talán más munkáltatók számára egyfajta vonatkoztatási pontként szolgálhat.

A munkáltatók egy része egyszerűen nem fektet figyelmet a gyakornoki programokra, esetleges, véletlenszerű, hogy merítési körükbe kerül-e egy-egy mesterszakos hallgató. Itt nyilván nincsenek felkészülve arra a helyzetre, menet közben küzdenek meg azokkal a nehézségekkel, amelyek óhatatlanul bekövetkeznek. De azon cégek egy részénél is, akik rendszeresen foglalkoztatnak mesterszakosokat, sok esetben leginkább plusz teherként, egyfajta „hátrányos helyzetként“ kezelik az egyetemi tanulmányaikat párhuzamosan végzőket.

A mesterszakosok munkavállalásának legfőbb problémája munkáltatói oldalról a nehezebb időbeli tervezhetőség, a munkavégzés rutinjainak a kialakulatlansága, és az általában részmunkaidős foglalkoztatás melletti lassabb betanulás, magába a munkakörbe, a szervezeti kultúrába és rendszerekbe és sokszor magába a munka világába is. A vezetőnek sokat kell befektetnie egy-egy új munkavállalóba is, mire beszkik és beáll az új csoportműködés is, ez a befektetés azonban sokkal bizonytalanabban térül meg egy diák esetében, aki eleve lassabban fog szocializálódni, a betanulási időszakban valószínűleg nagyobb felügyeletet igényel és ezt követően lehet, hogy idejekorán tovább is áll, mert még egyáltalán nem biztos saját szakmai motivációiban, identitásában, lehet, hogy ez a munkavállalás is csak pályaeorientációjának és tanulási folyamatainak része.

A probléma másik összetevőjét azok az Y generációs jellemzők (bár éppen most vagyunk az Y és Z generáció határán) jelentik, amelyek az elmúlt évtized egyik legfontosabb munkaerőpiaci és HR kihívását jelentették. Az Y generációs jellemzők (gyors karrier és felelősségteljes munka igénye, lojalitás hiánya) fokozottan érvényesülnek a mesterszakos tanulmányaikat párhuzamosan végzők körében.

Emiatt aztán gyakran eleve csak azokra a munkákra keresnek gyakornokokat, amelyek kevésbé a kulcs üzleti folyamatokhoz kapcsolódnak, inkább kiegészítő vagy támogató jellegűek és könnyebben betaníthatóak, nem igénylik a munkavégzési rendszerek széleskörű ismeretét és az összes kompetencia meglétét.

Ezen cégek egy része az utóbbi időben mintha kezdené azért felismerni a tudatos utánpótlás-tervezés, a tehetséges és motivált, vezetői ambíciókkal rendelkező felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók megszerzésének és megtartásának problémáját.

Amennyiben a HR ezeknél a cégeknél szeretne változtatni és komolyabban építeni a gyakornokok vonzására, először befelé kell egy felvilágosító kampányt folytatnia a szervezet közép és felsővezetői felé), hogy miért fontosak a szervezetnek a gyakornokok, hogyan lehet

Őket jól beilleszteni a rendszerekbe, milyen speciális szempontokra kell odafigyelni alkalmazásuk során. Fel kell készítenie a szervezetet azokra a gyakorlati kihívásokra, amelyek a tanulás melletti munkavállalással függenek össze.

Az egyetemről frissen kikerülőkkel kapcsolatban sokan azt látják, hogy nagyon fontos lenne az együttműködés munkáltatók és az egyetem között azért, hogy legyen lehetőségük konkrét gyakorlatot szerezni az egyetem mellett. Többen úgy látják, hogy a szaktudás egyre inkább leértékelődik és a személyes kompetenciák, attitűdök, tapasztalatok válnak egyre fontosabbá. Erre a diákok versenyképességének és alkalmazhatóságának javítása érdekében nagyon fontos lenne nagyobb hangsúlyt fektetni: több önismereti vagy csoportos munkában való működésről szóló tapasztalatot szerezzenek az egyetemi képzés alatt is, hogy a hallgatók magukat más szempontból is lássák, tudatosabbak legyenek. Ez akár az elméleti ismereteknél is fontosabb lenne.

Az is fontos lenne, hogy a munkaerőpiacra kilépő mesterszakos hallgatók ismerjék az alapvető szervezeti rendszereket. A munkát vállalók a felvételi interjúkon gyakran mesélnek arról, hogy az adta meg nekik ezt a lehetőséget, hogy az egyetemi tanulmányok mellett elmentek valahova dolgozni. Amikor a kiválasztási interjúkat végzők azt kérdezik, hogy mi volt az eddigi szakmai életében a legnagyobb fordulópontra vagy miből tanult eddig a legtöbbet, akkor leggyakrabban azt a választ kapják, hogy „amikor elkezdtem dolgozni”.

A munkaerő toborzással foglalkozó HR-esek egybehangzó gyakorlata, hogy a jelentkezői önéletrajzok közül általában kiemelik azt a cv-t, amelynek a pályájában azt látják, hogy az egyetemi tanulmányaik mellett dolgoztak.

„... és itt nem egy bárban végzett felszolgálati munkára gondolok, hanem ha olyan munkát végzett, amely kapcsolódik a szakirányos tanulmányaihoz, amiben megjelenik már egy tudatos készülés arra a szakmai pályára, amire jelentkezik... tehát, hogy nem véletlenül választja ezt a munkát. Még akkor is, ha csak 20 órában, de van benne egy tudatos törekvés arra, hogy a gyakorlatban is lássa, hogy miről szól pl. a marketing.”

Szintén általános tapasztalat, hogy azok a jelöltek tartják magukat a legjobbnak, és azok teljesítenek a legjobban, akik addigra, amikor megszerzik a mesterszakos diplomájukat, már két-három különböző helyen is dolgoztak. Több rálátásuk van arra, hogy mit lehet valójában elvárni egy munkahelytől, hogy milyenek a vezetők, találkoztak jó és rossz vezetőkkel, tisztában vannak a rendszerek használatával, hogy általában hogyan kell működni egy cégnél, kialakul náluk a felelősségvállalás. És a vezetői utánpótlás folyamatos szintentartására sokat adó cégeknél ez elég tudatos választás, hogy sok ilyen gyakornokuk legyen.

Az egyik részletesen vizsgált munkáltató, az Unilever gyakorlatáról álljon itt egy részletes bemutatás abból az interjúból, amelyet a régió toborzási és kiválasztási specialistájával készítettünk. Az Unilever Magyarország éppen most, az őszi állásbörzék után FMCG és Commerce kategóriában nyerte el a Kolibri által 2016-ra kiírt „Legjobb gyakornoki munkahely” címet. (<http://awards.joinkolibri.com/profil/unilever>)

„- Milyen időkiméretben dolgoznak a nálatok dolgozó nappali mesterszakos hallgatók?
- Nálunk az a gyakorlat, hogy az elsőéves mestertanulmányaik mellett a hallgatók általában nem is nagyon tudnak munkát vállalni, mert mi is törekszünk arra, hogy megközelítőleg főállásban dolgozzanak. Persze nekünk is előnyösebb lenne, ha korábban fel tudnánk venni őket és hosszabb időt tölthetnének el nálunk diákként, hogy kölcsönösen jobban megismerjük

egymást, de tapasztalaink szerint 20 óránál többet egy elsőéves mesterszakos hallgató nem tud vállalni. Ezért inkább megvárjuk azokat, akik már másodévesek és kevesebb tantárgyuk van, jellemzően három-négy, plussz a szakdolgozat és ők így minimum 30, de akár 35 órát is tudnak vállalni. Ezt is úgy, hogy az általunk adott laptopon dolgoznak és gyakran hazaviszik a munkát, és otthon, hétvégén, kora reggel, vagy az egyetemen szünetekben végzik el azt. Ez önállóságra szoktatja őket, felelősségvállalásra, tudatosabb időgazdálkodásra, hogy hogyan tudják összehangolni a két területen megfogalmazódó elvárásokat.

- Persze ezzel arra is rászoktatjuk őket, hogy éjjel-nappal dolgozzanak?

- Igen, az biztos, hogy ez lemondással jár a részükről, tehát kevesebb buli, kevesebb Sziget, kevesebb szórakozás, sport, haverok és Fanta... Ezzel szemben azt látják, hogy sokkal kiépítettebb a jövőjük, vannak olyan pályatársaik, akik már ott dolgoznak nálunk... A végzést követően a legjobbak főállású pozíciót kapnak és ez számukra mindenképpen egy reális és követendő cél, hogy a végzést követően ne kelljen azzal hónapokat eltölteniük, hogy munkát keresnek, hanem itt már beleszoktak a szervezetbe, megismerték őket, szívesen dolgoznak velük, kollegiális körülmények vannak, ahol jó dolgozni. Itt teljesértékű csapattagok, viszik őket csapatépítésre, részt vehetnek képzéseken, tréningeken, belső rendezvényeken, workshopokon, tehát semmilyen módon nem érzik a hátrányos megkülönböztetést abból adódóan, hogy még mellette tanulnak is, hogy "csupán csak" gyakornokok, hiszen ugyanolyan felelősségteljes munkát bízunk rájuk, mint bármelyik főállású asszisztensre vagy kezdő brand-menedzserre. Tehát aki tehetséges és akar, tudatosan készül az Unilevernél maradni, arra egész biztosan olyan munkát bízunk, amiben kiteljesedhet és tanulhat belőle.

Sokan mondják, hogy úgy próbálják az órákat választani vagy csoportosítani, ha lehet, hogy mondjuk kora reggel vagy késő este legyenek és mi ezt rugalmasan engedjük. Az a megállapodás, hogy ha valaki 30 órát dolgozik, akkor az a 30 óra valahogy legyen meg. Nálunk konkrét munkát végeznek, mert mi ezzel pótoljuk az erőforrásainkat. Mert a diákmunka egy olcsóbb lehetőség és nem szeretnénk vagy nem nagyon tudjuk megengedni magunknak azt, hogy csak nyári gyakorlatra vagy három hónapra jöjjenek, hanem általában kilenc vagy 12 hónapra vesszük fel őket, hogy a vezetőkről levegyük azt a terhet, hogy túl gyakran kelljen újakat betanítaniuk.

Nálunk nagyon kevés a lemorzsolódás, csak ha valakinek valami váratlan dolog jön közbe. Épp most volt egy ilyen eset, hogy valaki azt mondta két hónap után, hogy egyszerűen nem tudja a tanulmányai mellett tovább vállalni. De ez nagyon ritka, próbáljuk nagyon rugalmasan kezelni ezeket a helyzeteket.

- A fizetés és kompenzáció hogy néz ki nálatok?

- Diákszövetkezeten keresztül foglalkoztatjuk őket, az Universitas-szal dolgozunk, akik aktív vagy passzív hallgatói jogviszony mellett is közvetítenek munkaerőt. Órabéres elszámolásban dolgozunk velük, jelenléti ívet vezetnek, ha valaki egyik nap többet dolgozik, akkor több órát számolunk el, ha kevesebbet akkor kevesebbet. Az órabér nálunk bruttó 785 Ft ami 16 %-os adótartalommal bír, tehát 84 %-ot kapnak kézhez, ami nagyjából egy piaci érték. Ezen felül kapnak még használatra egy laptopot, most felmerült, hogy adjunk nekik mint juttatás (tehát nem is feltétlen a munkakörükhöz kapcsolódóan) mobiltelefont, most már mindenkinek okostelefonja van, ami nem azt a célt szolgálja feltétlenül, hogy láthassák az emailjeiket éjjel-nappal, hanem inkább juttatásként, elősegítendő a könnyebb szervezést. Egy 3.000 Ft-os keretet is biztosítunk a számunkra, amit magáncélra is használhatnak, ezen kívül ők is részt vesznek a dolgozói kedvezményekben, például a saját termékek vásárlása kedvezményes áron, vagy a fitnessbérlet számukra is elérhető, tehát ők is ugyanolyan kedvezménnyel veszik igénybe a wellness és fitness szolgáltatásokat, mint a főállású munkavállalók. Kizárólag a saját gyakornokaink számára biztosítunk konzultációs lehetőséget a szakdolgozatukhoz.

- A diákszövetkezeten keresztül történő alkalmazás fő előnye az adókedvezmény?

- Nem, az adókedvezményt egyedül a diákszövetkezet igényli vissza, nekünk az jelenti az előnyt, hogy nem kell további állandó létszámot (permanent headcount-ot) igénybe vennünk, praktikusán azért kedvező ez a konstrukció, mert nincs ekkora létszámra központi keretünk.
- De akkor hogy van az, hogy a diákok kb. felének a 12 hónap letelte után mégis álláslehetőséget tudtok kínálni?
- Közben – elsősorban belső rotáció és előléptetések kapcsán - folyamatosan van egy jelentős mértékű munkaerő-mozgás, aminek a betöltésénél kifejezetten és tudatosan építünk a diákokra, az utódlástervezésben nagyon fontos szerepet szánunk nekik. Ugyanez igaz a teljesítményértékelésre is, persze amíg diákok, addig nem érik el az intraneten ugyanazokat a rendszereket, de papír alapon ugyanazok a szempontok és policyk érvényesek rájuk, mint a főállású munkavállalókra. Tulajdonképpen már a kiválasztásuk során potenciált keresünk, tehát nem azt, hogy bizonyos egyszerűbb feladatokat el tud-e látni az illető, hanem azt, hogy ki az, akiben több van képességekben és ambícióban. A gyakornok nálunk egy jövőbeli potenciális vezetői vagy szakértői utánpótlás.
- A UFLP (Unilever Future Leaders Program) miért jön be egy ilyen gyakornoki rendszer mellé?
- A UFLP egy még gyorsabb karriert tesz lehetővé és kifejezetten felsővezetői utánpótlás-fejlesztési program. Erre természetesen a volt gyakornokok is pályázhatnak rögtön azután, hogy főállású munkavállalókká válnak. Ugyanúgy részt kell venniük a kiválasztási interjúkon és az AC-n, mint a többi belső vagy külső pályázónak. Az, hogy ismerik a cég működését, üzleti kihívásait és értékrendjét, természetesen előnyt jelent számukra, illetve nem kell újra kitölteniük azokat a teszteseteket, amiket a korábbi felvételi során már sikeresen teljesítettek.
- Hogyan történik a kiválasztás a gyakornoki pozíciókra?
- A gyakornokok kiválasztása az interjúkon túl úgy történik, hogy egy Excell-tesztet töltenek ki, ill. megoldanak egy prioritás rendezési feladatsort, amiből kiderül, hogy mennyire állnak ki a saját érdekeik mellett ha egyszerre túl sok feladatot akarnak rájuk bízni. Erre egy kis szerepjátékot is szoktunk alkalmazni. Adott esetben konkrét szakmai feladatokat is kapnak, pl. visszautalunk egy-egy korábbi marketing-kampányra, piacelemzésre stb. és élő, valós példákon keresztül ismerjük meg a szakmai felkészültségüket, pl. értékeljenek ki egy korábbi promóciót, mit csinálnának másképpen...
- Az egyetemen mennyire működtök együtt a mesterszakosok kiválasztásánál, pl. szoktatok-e kérni referenciát a diákokról?
- Nem kérünk referenciát, viszont a tanári ajánlást alkalmazzuk, tehát vannak olyan kapcsolataink, hogy konkrétan megkeresünk tanárokat, és kérjük, hogy ajánlják a hallgatóknak a gyakornoki lehetőséget. De az is jellemző, hogy a jelenlegi diák-gyakornokaink ajánlanak évfolyamtársakat, ismerősöket. De az egyes mesterszakok gyakorlati projekt jellegű tárgyait nálunk végző hallgatói is kitűnő merítési bázist jelentenek számunkra, hiszen már itt is belelátunk a munkájukba, képességeikbe. Illetve van egy diák-ambassador programunk is, ami azt jelenti, hogy azok a hallgatók, akik nem tudnak 30 órában nálunk dolgozni, de szimpatikus számukra az Unilever, mint munkáltató, azok vállalnak nálunk egy „nagyköveti” pozíciót, ami kb. heti 10-15 órányi feladatot jelent, zömében az adott felsőoktatási intézményen belüli információ-megosztást jelent állásbörzéken, kollégiumi rendezvényeken, egyetemi napokon és tulajdonképpen ezzel a toborzási tevékenységünket és az employer brand-építésünket segíti elő. Vannak szezonális ingadozások, de havi 40 óránál ritkán dolgoznak többet, ami jól menedzselhető egy első éves mesterhallgató számára. Egyéb szakmai tevékenységet nem végez, de részt vesz az ezzel kapcsolatos belső egyeztetéseinken, milyen rendezvényeket tervezünk az Employer Branding részeként, kiket szeretnénk vendégelőadóként megismertetni egy adott egyetemen, és pl. egy vendégelőadás megszervezésében aktív szerepet vállal, megkeresi az adott tanszéket, fölveszi vele a kapcsolatot, bemutatja az Unilevert és felméri,

hogy mennyire van igény és nyitottság a tanárok ill. a hallgatók részéről egy gyakorlati vendégelőadó fogadására.”

Az Unilever gyakorlata tehát igyekszik egyensúlyt találni a munkáltatói (ezen belül az összszerkezeti és a közvetlen vezetői) szempontok, a felsőoktatási elvárások és a munkavállalói (Y generációs) igények között és sikerének kulcsa éppen ennek az egyensúly-teremtésnek a minőségében ragadható meg. Fontos szempont, hogy világos munkáltatói márka-stratégiába és támogató szervezeti kultúrába illeszkedik bele a gyakornoki rendszer. A diák-ambassadorok egyébként éppen a korábbiakban hiányolt információs, koordinációs és egyeztető szerepek betöltésében tudnának más cégeknél is nagyon sokat tenni a munkáltató, az egyetem és a diákok között, de kritikusnak számít a közvetlen kapcsolat is az egyes szakok vezető oktatóval.

Ennek a jelenleginél korábban sokkal szélesebb körben működő egyetemi gyakorlata volt az ún. vállalati katedra (corporate chair professor) intézménye, aminek a lényege, hogy valamely munkáltató számára kiemelt fontosságú szakmai terület vezető kutatója és oktatója (természetesen nyilvános pályázati rendszerben és rendszeres szakmai beszámolás mellett) egy jelentős mértékű kutatási, képzési támogatásban ill. fizetés-kiegészítésben részesülhet abból az anyagi támogatásból, amit az illető vállalat az egyetemnek nyújt. Az utóbbi időben az ilyen jellegű támogatás (és közvetlen vállalati kapcsolatok) gyakorisága jelentősen csökkent, de a munkáltatói oldal újra elkezdte felfedezni ennek szükségességét.

A 3 oldal részvételével szervezett workshop

A kutatás részeként tervezett workshop lebonyolítására 2016. október 25-én került sor a BCE-n. Az eseményre, a nappali hallgatók egyetem melletti munkavállalásában érintett három legfontosabb szereplő képviselőjében munkaadókat, egyetemi oktatókat valamint a diákokat hívtunk meg.

Célunk, a kutatás addigi eredményeinek rövid, áttekintő bemutatása mellett az volt, hogy a jelenlévők megosztva egymással eddigi tapasztalataikat és kérdéseiket, elindulhasson azon ötletek és jó gyakorlatok feltárása és rendszerezése – melyek a jelenség nyomán felmerült problémák hatékony kezelését eredményezhetik. A disszeminációs alkalom ebben a formában tehát egyfajta modellt is nyújtott ahhoz, hogy az érintett csoportok tagjai – milyen inspiráló módon gondolkodhatnak együtt a témában, segítve a közös megoldások kölcsönösen elfogadható alternatíváinak kidolgozását.

A workshop keretében a kutatásban résztvevő munkatársak egy-egy tematikus kérdéssor mentén gyűjtötték össze a problémák és az ajánlások „listáját”, külön fókuszban tartva az érintett felek szempontjait. Az így összegyűjtött tapasztalatok legfontosabb részei a következők voltak:

Az észlelt problémák köre

A munkaadók rendszeresen előforduló nehézségként azonosították szervezeti folyamataik tervezése, s az optimális munkafeladat elosztás szempontjából, hogy a hallgatók gyakran nem gondolkodnak hosszabttávon egy-egy cégben, s ha nem ítélik megfelelőnek az adott kondíciókat, könnyen váltanak. Megfontolandó számukra, hogy milyen mértékben is investáljanak

ilyen feltételek mellett a hallgatók alkalmazásába, hisz nem egyszer igen magas a hallgatók betanításának költsége, mely így viszont sokkal ritkábban térül meg. Több munkáltatónál is bizonytalanság övezi azt a kérdést, hogy vajon milyen kompetenciák birtoklását várhatják el egy mesterszakostól, szemben a különféle alapszakokra járó hallgatókkal?

Az egyetem nézőpontjából tekintve komoly kritikákkal bontakozik ki (ugyanakkor meglehetősen gyakori tapasztalat) a „mohó cég” imázsa, mely azt sejteti, hogy a hallgatókat igen intenzíven igyekeznek bevonni a cégek a munkába, vagyis gyakran több mint 30 órát várnak el tőlük. Oktatói megfigyelések alapján ez már az a nagyságrend, mely aktívan, s rendszerint negatívan befolyásolja az egyetemi kurzusok jó színvonalú teljesítését. A magasabb óraszámokban (heti 30 felett) dolgozó hallgatók gyakran fáradtak, kimerültek, a tanulásra csak részben motiváltak. Negatív tendenciaként említették az oktatók, hogy bizonyos esetekben a munkaadó – mint a munkavállalók minőségi szelekcióját elvégző „helyszínre” tekint az egyetemre, miközben az ott megszerzhető mesterszakos tudással kapcsolatban gyakran nincsenek magas elvárásai.

A hallgatók legfőbb kritikái közt első helyen szerepelt, hogy hiányzik az egyetemek kellő rugalmassága az oktatásszervezésben, s miután az órák gyakran egymástól elszórta vannak meghirdetve a napok során, így az egyetemi elfoglaltságtól eltérő tevékenységrendszer nehezen illeszthető be sokszor a napirendjükbe. Komoly belső bizonytalanságot teremt napjainkban a hallgatók számára az a tendencia, mely szerint az egyetemi évek alatt megszerzett gyakorlat hiánya – jelentős hátrányt eredményezhet majd a kiválasztás során, amikor pályakezdőként elhelyezkedni kívánnak. Valamennyi hallgató úgy nyilatkozott, hogy kemény kihívást és sok lemondást jelent – ha valaki a tanulói és a munkavállalói szerepében egyaránt maximálisan teljesíteni akar.

Megoldási javaslatok

A következőkben azokat a megoldási javaslatokat ismertetjük, amelyek a hallgatói munkavállalás témakörében érintett egyes csoportok szempontjából megfogalmazódtak. Elsőként a hallgatói nézőpontból kirajzolódó problémakezelési lehetőségekre teszünk javaslatokat, építve a kutatás során alkalmazott módszerek (kérdőív, fókuszcsoport, interjú, workshop) nyomán született eredmények teljes spektrumára.

Hallgatók szempontjából

A munkavállalás gazdagító hatásának maximalizálása és a konfliktusszint optimalizálása érdekében fontos, hogy a hallgatók egyértelmű szakmai karriercélokkal rendelkezzenek. Lényeges, hogy a hallgatók képesek legyenek ésszerű döntéshozatalra a munkavállalás kereteit és mértékét tekintve, azaz se alulfoglalkoztatva se pedig túlterhelve ne legyenek annyira, hogy ennek rövidtávon is már a kiegészítés legyen a következménye. Célszerű, hogy a hallgatók ezért megfelelő stratégiával rendelkezzenek, képesek legyenek ennek megvalósítása érdekében saját szempontjaikat jól kommunikálni. Tisztában legyenek a hallgatók azzal, hogy a szerepek összeegyeztetése gyakran konfliktusokat eredményezhet, s ezek adekvát kezelésére legyenek felkészültek.

Munkáltatók szempontjából

Eredményeink alapján a „jó gyakorlatok“ kibontakozásának alapja a hosszabb távon és tudatosan megvalósuló együttműködés: a munkáltató, az egyetem és a hallgatói csoportok közt. Kedvező munkáltatói oldalról, ha a hallgatók alkalmazását a szervezetben nem teherként, hanem sokkal inkább lehetőségként képesek definiálni önmaguk számára.

Az egyetemekkel kiépített intenzív munkakapcsolat hosszabb távon is biztosíthatja számukra a megfelelő hallgatói utánpótlást, ugyanakkor az egyetemi oktatás, és a hallgatók igényeire is érdemes odafigyelniük, hisz a munkáltatók közt is élesedik a verseny a legjobb végzősök megszerzéséért. A mesterszakosokkal való együttműködés a későbbi vezetői utánpótlás fontos bázisává fejlődhet, amennyiben a kapcsolat tudatosan és szisztematikusan épített, s a jelölt potenciáljának megfelelő minősége mellett erre kölcsönös az igény. A gyakornokok optimális szervezeti szocializációja nagymértékben összefügg a szervezet HR munkatársainak tevékenységével, s azokkal a jellemzőkkel, ahogy ők a diák munkavállalókat az adott rendszerben értelmezik, kezelik, illetve „közvetítik” a szervezeten belül érkező igények mentén.

A mesterszakosok képességeinek (pl. stratégiai szemlélet, innovációs készség, rendszerszemlélet) tudatos felhasználása a szervezeti célok megvalósítása és a vezetői utánpótlás megteremtése érdekében a jelenlegi gyakorlathoz képest jóval nagyobb hozzáadott értéket képviselhet, ugyanakkor a minőségi munkavégzés lehetősége növelheti a szervezet irányában megnyilvánuló lojalitást is – a feladat iránti erősebb elköteleződésre alapozva. Több megkérdezett szakember tapasztalata szerint az esettanulmány versenyek közös meghirdetése jellemzően jó lehetőséget kínál a felek közti munkakapcsolat kialakítására.

Az egyetem szempontjából

A munkaadók által felkínált gyakorlati lehetőségek illetve tematikus előadások intenzívebb integrálása a képzési gyakorlatba, a tudományos elméletek és a praxis közti kapcsolódási pontok tudatosítását segítheti a hallgatóknál, miközben támpontot is adhat fontos pályadöntések meghozatalában. Jó lehetőséget teremthet a felek hosszútávú együttműködésében, ha az egyetem aktív részt vállal a munkaerő-piaci, valamint hallgatói igények feltárásában. Fontos lépés lehet az egyetem és a cégek közti kapcsolattartás területén a volt hallgatók közösségének bevonása – melynek keretét és formáját (a létszámok nagysága és az egyes szakok eltérő sajátosságai nyomán) elsősorban szakokhoz rendeltlen érdemes meghatározni. A munkáltatói márkaépítés, mint egyre népszerűbb szervezeti gyakorlat, remek kapcsolódási pontot jelenthet az egyes szakok és a későbbi elhelyezkedésben potenciálisan érintett cégek közt. Különböző gyakorlati HR projektek közös kialakítása szintén jó lehetőséget teremthet egymás igényeinek és lehetőségeinek kölcsönös megismerésére, éppúgy, mint a gyakornokok foglalkoztatási rendszerének valamennyi fél szempontjából elfogadható kidolgozására.

Az egyetemisták munkavállalásának kezelése a fentiekén kívül élesen rávilágít általánosabb problémákra is: egyrészt a felsőoktatás szerepének átalakulására a fejlett országokban és hazánkban, másrészt az egyetemek mint szervezetek működésének dilemmáira, az oktatói szerep illetve az egyetemenedzsment szükséges változásaira. Az elemzett alkalmazkodási folyamatok kulcsszereplői sok esetben az egyes oktatók, őket a jó megoldások fenntartásában és elterjesztésében támogatni érdemes. Az egyéni és kiscsoportos érdekeltségek

ugyanakkor a szervezeti illetve a vevői érdekek ellen is hathatnak, mint minden más szervezetenél. Érdemes azonosítani azokat a folyamatokat, amelyekben nagyobb fokú egységesítést és a kontrollnak az egyetemi munkaszervezetben megfelelőbb és hatékonyabb formáit célszerű alkalmazni.

Az egyes egyetemek döntési mozgástere és felelőssége a jövőben növekedhet. Mindez az oktatók és az egyetemvezetők részéről egyaránt igényli a mesterszakosok munkavállalásával és az egyetem szerepével kapcsolatos kihívások reflektálását, az érintettek közötti tapasztalatcsere és párbeszéd csatornáinak változatosabbá tételét és bővítését, az elemzés és a tényleg alapuló döntéshozás erősítését az egyetemek magukra vonatkozó döntéseiben.

A kutatás eredményeinek hasznosítási területei

A szakmai képességek fejlesztésére is alkalmas munkát kereső egyetemisták, a munkáltatók és az egyetemek szempontjainak összeegyeztetése a leginkább úgy lehetséges, ha az érintett szereplők különböző együttműködési formákból választhatnak az adottságaiknak és érdekeiknek megfelelően és hosszútávon optimalizálják azokat.

Ebben a jelenleginél jóval kezdeményezőbb és integráló szerepet játszhatnak az egyetemek, az összeillő partnerek egymásra találását pedig – informálással és tanácsadással – jelentősen segíthetik az egyetemen belül és kívül működő közvetítők.

Hozzájárulhat ehhez az állam, mint a nemrég bevezetett duális felsőoktatási képzés esete mutatja. Ennek a jövő tanévtől kezdődő kiterjesztési terveit, az oktatásszervezési, kapcsolattartási, pedagógiai módszerek fejlesztésére tett kísérleteket érintőlegesen vizsgáljuk a kutatásunkban. Az állami kezdeményezés és támogatás azonban távolról sem elégséges, ahogy az elmúlt évtized számos foglalkoztatáspolitikai beavatkozásának kudarca is mutatja. A programok és a segítő szolgáltatások differenciálásához szükség van a célcsoportok jellemzőinek megfelelő ismeretére, a különböző szolgáltatáscsomagok kidolgozásához és eredményes működtetéséhez pedig hozzáértő szakmai szereplőkre, akik a saját feladatuk elvégzéséhez az együttműködésben is motiváltak.

A fentiekben körvonalazott probléma tükrében az egyetem mellett dolgozó mesterhallgatók környezetében az alábbi konkrét kezdeményezések/változások támogathatják, hogy a jelenleginél jóval harmónikusabb egyensúlyi állapot valósulhasson meg egyrészt a fiatalok egyes életszerepei közt, másrészt az egyetemi és munkáltatói oldalról érintett partnerekkel való együttműködésben:

Sok hallgatónak segítségre van szüksége ebben az élethelyzetben, ezért a felsőoktatási intézmények ezt ne engedményeken keresztül tegyék meg, hanem gondolják végig, hogy hogyan lehetne a rendszer részévé tenni és intézményesíteni az erre irányuló megoldásokat, amikkel a hallgatók munkatapasztalat-szerzési igényeihez aktívabban hozzá tudnak járulni. A feltételek kialakítását pedig ne csak a hallgatók és a cégek sokféle lehetséges megállapodására bízzák, hanem a saját szakmai, pedagógiai tapasztalataikkal is támogassák és a mesterképzés által képviselt szemléletmód, értékrend mentén valósítsák meg mindezt.

Fontos fejlesztési feladat a pályakezdő hallgatók életminőségének és karrierdöntési tudatosságának növelése, szerepkonfliktusaik feltárása, az ezek feloldását célzó készségek-, és támogató szervezeti (egyetem, munkaadó) folyamatok fejlesztése révén. A karriertudatosság nem csupán a munka természetére és folyamatára vonatkozik, hanem az egyetemi tanulmányokkal való célok tisztázottságát, a tanulás hozzáadott értékének folyamatos biztosítását.

Az eredményes problémakezelés lényegi eleme lehet a megfelelő kapcsolatteremtés/kapcsolattartás illetve információ megosztás a pályatanácsadó szervezetek, az egyetemek és pályakezdő hallgatók között. Gondolunk itt azon kulcsszereplőkre azonosítására, bevonására és felkészítésére, akik a későbbiekben a közvetítő és tanácsadó szerepet is betölthetik (pl. egyetemi karrierirodák, diákszervezetek, alumni).

A felek közti együttműködés hatékony megalapozása érdekében:

[1]. Fel kell tárnunk az egyéni szinten megfogalmazódó szerepkonfliktusok és megküzdési készségek fejlettségi szintjét, valamint a hallgatók karriertudatosságának mértékét és jellemzőit.

[2]. Érdemes meghatározni, hogy az egyetemeken működő oktatási módszertanok és formák hogyan integrálják és fejlesztik az egyének munkavégzés során megszerzett tapasztalatát, és készségeit, valamint hogyan fejlesztik karriertudatosságukat és karriermenedzsmeni készségeiket.

[3]. A munkába való előzetes szocializációs folyamat lényegi eleme annak reális ismerete, hogy aktuálisan milyen főbb kompetenciák és teljesítményelvárások fogalmazódnak meg a szervezet részéről a pályakezdőkkel kapcsolatban. Ezek szisztematikus feltárása és a hallgatók felé való közvetítése szintén komoly támogatást nyújthat reális szerepvállalásaikhoz, s önmaguk munkaerőpiaci jellemzőinek megítélésben.

[4]. Arra való tekintettel, hogy az egyes szereplők közötti összefüggéseket vizsgáljuk, felmerül a közvetítő szereplő szükségessége, aki ez esetben a pályatanácsadó lehet. Következésképpen, segítséget kell nyújtani a pályatanácsadó szervezeteknek abban, hogy jobban el tudják érni az egyetem mellett dolgozó hallgatókat.

Mellékletek

1. Melléklet: Az első és második munkahelyesek munka-tanulás egyensúlyát jellemző kérdések átlag és szórás értékei

Kérdés	2. MH (145 fő)		1. MH (164 fő)	
	Átl.	Szórás	Átl.	Szórás
Mióta dolgozol jelenlegi munkahelyeden?	5,07	2,39	5,49	2,16
Szakmai tapasztalat szerzésének fontossága jövőbeli szakterületen	4,66	0,63	4,66	0,64
„Tanulmányaim és megélhetésem finanszírozásához pénzre volt szükségem” – állítás fontossága	4,10	1,15	3,94	1,08
Tapasztalat szerzésének fontossága üzleti szervezetek működésével kapcsolatban	4,19	0,90	4,25	0,87
„Későbbi elhelyezkedésemhez előnyös, ha van munkatapasztalatom” - állítás fontossága	4,71	0,67	4,71	0,64
Saját autonómiám megteremtésének fontossága	4,19	0,90	4,12	0,81
Heti átlagban mennyi a ténylegesen munkával töltött idő?	29,4	10,2	25,8	9,1
Mennyit keresel egy hónapban átlagosan? (e Ft-ban, nettó)	115,6	72,8	100,4	69,9
Kapcsolódik az általad jelenleg végzett munka az eddigi, vagy mostani tanulmányaid területéhez?	1,08	0,28	1,16	0,37
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem segít abban, hogy több tudásra és jobb képességekre tegyek szert	4,50	0,83	4,45	0,79
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem hozzásegít, hogy az egyetemi tananyagot mélyebben elsajátítsam	3,07	1,20	2,79	1,17
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem arra ösztönöz, hogy fókuszáltan használjam fel a tanulmányaimra fordított időmet	3,65	1,23	3,77	0,98
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem időben gyakran ütközik a tanulmányaimmal kapcsolatos kötelezettségeimmel.	3,76	1,25	3,57	1,24
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem miatt gyakran az iskolai tevékenységek közben is a munkahelyi dolgokon jár az agyam.	3,21	1,39	2,70	1,24
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem során használt gyakorlatias megközelítés hasznosnak tűnik a tanulmányaim során is.	3,94	1,03	3,71	1,11
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem során fejlesztett kommunikációs és együttműködési készségek a tanulmányaim során is jól hasznosulnak.	4,08	1,00	3,97	1,05
A Mesterképzésben való részvételem segít abban, hogy több tudásra és jobb képességekre tegyek szert	3,70	1,24	4,01	1,01
A Mesterképzésben való részvételem segít abban, hogy tudásom révén jobb munkaerővé váljak	3,68	1,26	3,91	1,05
A Mesterképzésben való részvételem arra ösztönöz, hogy fókuszáltan használjam fel a munkaidőmet és ezáltal jobb munkaerővé váljak	3,24	1,28	3,16	1,20
A Mesterképzésben való részvételem gyakran összeütközésbe kerül a munkával kapcsolatos kötelezettségeimmel.	3,78	1,27	3,54	1,24
A Mesterképzésben való részvételem miatt gyakran a munkahelyemen is az iskolai dolgokon jár az agyam.	3,42	1,29	3,44	1,20
A Mesterképzésben való részvételem során használt elméleti és kritikai gondolkodásmód hasznosnak tűnik a munkahelyemen is.	3,22	1,21	3,33	1,09
A Mesterképzésben való részvételem során fejlesztett kommunikációs és együttműködési készségek a munkám során is jól hasznosulnak.	3,36	1,24	3,45	1,10
Mennyire vagy elégedett a saját életedben jelenleg megtapasztalt munka-tanulás egyensúllyal?	3,85	1,23	3,79	1,27
Mennyire vagy elégedett a saját életedben jelenleg megtapasztalt munka-tanulás-magánélet egyensúllyal?	3,34	1,38	3,35	1,30

2. melléklet: Korábbi munkavállalás tapasztalatai – második munkahelyesek és jelenleg nem dolgozók összevetése

Kérdések	2. MH - korábbi munka 145 fő		Korábban dolg., most nem 37 fő	
	Átl.	Szórás	Átl.	Szórás
Mennyi ideig dolgoztál a korábbi munkahelyeden?	5,82	1,88	5,43	2,05
Szakmai tapasztalat szerzésének fontossága jövőbeli szakterületen	4,24	1,16	4,46	0,93
„Tanulmányaim és megélhetésem finanszírozásához pénzre volt szükségem” – állítás fontossága	4,01	1,26	3,65	1,25
Tapasztalat szerzésének fontossága üzleti szervezetek működésével kapcsolatban	4,09	1,09	4,11	0,77
„Későbbi elhelyezkedésemhez előnyös, ha van munkatapasztalatom” - állítás fontossága	4,42	0,97	4,59	0,90
Saját autonómiám megteremtésének fontossága	4,08	1,04	3,92	0,76
Heti átlagban hány órát dolgoztál ezen a munkahelyeden?	27,7	9,9	26,3	9,5
Mennyit kerestél egy hónapban átlagosan? (e Ft-ban, nettó összeg)	95,5	73,2	77,6	53,6
Kapcsolódott-e a szóban forgó munka az eddigi, vagy mostani tanulmányaid területéhez?	1,21	0,41	1,19	0,40
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem segített abban, hogy több tudásra és jobb képességekre tegyek szert.	4,01	1,20	4,19	1,13
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem hozzásegített, hogy az egyetemi tananyagot mélyebben elsajátítsam.	2,94	1,35	2,84	1,44
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem arra ösztönzött, hogy fókuszáltan használjam fel a tanulmányaimra fordított időmet.	3,57	1,33	3,73	1,12
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem időben gyakran ütközött a tanulmányaimmal kapcsolatos kötelezettségeimmel.	3,30	1,41	3,51	1,28
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem miatt gyakran az iskolai tevékenységek közben is a munkahelyi dolgokon járt az agyam.	2,90	1,45	2,51	1,33
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem során használt gyakorlatias megközelítés hasznosnak tűnt a tanulmányaim során is.	3,46	1,30	3,46	1,28
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem során fejlesztett kommunikációs és együttműködési készségek a tanulmányaim során is jól hasznosultak.	3,73	1,13	3,89	1,10
A mesterképzésben való részvételem segített abban, hogy több tudásra és jobb képességekre tegyek szert.	3,45	1,33	4,46	0,69
A mesterképzésben való részvételem segített abban, hogy tudásom révén jobb munkaerővé váljak.	3,44	1,31	4,19	0,91
A mesterképzésben való részvételem arra ösztönzött, hogy fókuszáltan használjam fel a munkaidőmet és ezáltal jobb munkaerővé váljak.	3,32	1,32	3,59	1,24
A mesterképzésben való részvételem gyakran összeütközésbe került a munkával kapcsolatos kötelezettségeimmel.	3,32	1,35	3,46	1,22
A mesterképzésben való részvételem miatt gyakran a munkahelyemen is az iskolai dolgokon járt az agyam.	3,17	1,35	3,81	1,10
A mesterképzésben való részvételem során használt elméleti és kritikai gondolkodásmód hasznosnak tűnt a munkahelyemen is.	3,08	1,22	3,27	1,15
A mesterképzésben való részvételem során fejlesztett kommunikációs és együttműködési készségek a munkám során is jól hasznosultak.	3,33	1,20	3,32	1,16
Mennyire voltál elégedett a saját életedben (abban az időszakban) megtapasztalt munka-tanulás egyensúllyal?	4,18	1,39	3,84	1,26
Mennyire voltál elégedett a saját életedben akkoriban megtapasztalt munka-tanulás-magánélet egyensúllyal?	3,72	1,49	3,03	1,26

3. melléklet: A négy alcsoport háttérváltozóinak és a karriertudatosság kérdéseinek átlag és szórás értékei

Kérdések, képzett változók	2. MH 145 fő		1. MH164 fő		Korábban dolg. most nem 37 fő		Még nem dolg. Msc. alatt 92 fő	
	Átl.	Szórás	Átl.	Szórás	Átl.	Szórás	Átl.	Szórás
Nem (nők aránya)	69%		57%		68%		61%	
Életkor	24,23	1,85	23,90	1,34	24,05	1,31	23,60	1,18
Tagja vagy-e, vagy részt vesz-e a tevékenységében valamilyen diákszervezetnek, szakkollégiumnak, hallgatói képviselőnek?	1,72	0,45	1,80	0,40	1,65	0,48	1,75	0,44
Mennyi volt a mesterképzésben elvégzett előző féléved tanulmányi átlaga?	3,99	0,65	4,11	0,72	4,21	0,55	4,10	0,63
Amennyiben már mesterképzésben voltál, mennyi volt az egyel korábbi féléved tanulmányi átlaga?	4,07	0,66	4,09	0,62	4,21	0,52	3,98	0,58
Összesen hány hónapnyi munkatapasztalatot szereztél a mesterszak mellett?	12,76	6,83	8,73	7,09	7,70	5,25	0,36	1,66
Hány különböző munkahelyen dolgoztál eddig összesen a mesterszak mellett?	2,08	0,83	1,05	0,37	1,41	0,76	0,08	0,27
KARRIERTUDATOSSÁG KÉRDÉSEI:								
Tudatában vagyok saját erősségeimnek (karrierem szempontjából).	4,23	0,71	4,06	0,79	3,97	0,90	4,03	0,70
Sikeresen tudom menedzselni saját munkahelykeresésemet.	4,21	0,76	3,88	0,94	3,92	0,95	3,84	0,84
Képes vagyok alkalmazkodni a munkaerőpiacon történő változásokhoz.	4,02	0,80	3,87	0,71	3,73	0,80	3,82	0,80
Tisztában vagyok azzal, hogy melyek a legfontosabb célok az életemben.	4,23	0,89	4,01	0,95	4,00	0,94	4,28	0,84
Tájékozottnak tartom magamat a munkaerőpiaci trendeket illetően.	3,83	0,94	3,63	0,91	3,51	1,02	3,48	1,01
Képesnek tartom magamat arra, hogy megtervezzem saját karrier-utamat.	4,14	0,89	3,82	0,89	3,84	1,04	3,96	0,90
Úgy vélem, hogy saját szakmai karrieremet jelenleg is nagyon tudatosan építem.	4,14	0,88	3,85	1,00	3,68	1,27	3,42	1,12
Az egyetem melletti munkavállalás elsősorban hosszabbtávú karrier céljaimat szolgálja.	4,41	0,88	4,26	1,02	3,97	1,19	3,50	1,20
Bízom abban, hogy sikeres munkavállalói karrier áll előttem.	4,72	0,53	4,66	0,63	4,22	0,98	4,58	0,63
TOVÁBBI KÉPZETT VÁLTOZÓK, INDEXÉRTÉKEK:								
Átlagos órabér (eFt)	0,96	0,39	0,93	0,41				
Karriertudatosság	4,21	0,52	4,01	0,58	3,87	0,78	3,88	0,55
A Mesterszak elősegíti a munkavállalást	3,44	1,00	3,57	0,79				
A Munkavégzés elősegíti a tanulást	3,85	0,73	3,74	0,69				
A munkavállalás konfliktusban áll a tanulással	3,58	1,12	3,27	1,04				
Tanulmányi átlag változása	0,01	0,54	0,04	0,48	0,02	0,44	0,07	0,43

4. melléklet: A rotált faktorkomponensek mátrixa

	Tanulás munka gazdagítás	Munka tanulás gazd.	Munka tanulás konfl.
A Mesterképzésben való részvételem segít abban, hogy több tudásra és jobb képességekre tegyek szert	0,82	0,05	-0,18
A Mesterképzésben való részvételem segít abban, hogy tudásom révén jobb munkaeörvé váljak	0,79	0,12	-0,16
A Mesterképzésben való részvételem során használt elméleti és kritikai gondolkodásmód hasznosnak tűnik a munkahelyemen is.	0,76	0,22	-0,08
A Mesterképzésben való részvételem során fejlesztett kommunikációs és együttműködési készségek a munkám során is jól hasznosulnak.	0,64	0,08	-0,18
A Mesterképzésben való részvételem arra ösztönöz, hogy fókuszáltan használjam fel a munkaidőmet és ezáltal jobb munkaeörvé váljak	0,64	0,19	-0,02
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem során használt gyakorlatias megközelítés hasznosnak tűnik a tanulmányaim során is.	0,19	0,82	-0,01
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem segít abban, hogy több tudásra és jobb képességekre tegyek szert	-0,17	0,75	0,04
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem hozzásegít, hogy az egyetemi tananyagot mélyebben elsajátítsam	0,16	0,73	-0,02
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem során fejlesztett kommunikációs és együttműködési készségek a tanulmányaim során is jól hasznosulnak.	0,27	0,56	0,06
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem arra ösztönöz, hogy fókuszáltan használjam fel a tanulmányaimra fordított időmet	0,38	0,33	0,13
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem miatt gyakran az iskolai tevékenységek közben is a munkahelyi dolgokon jár az agyam.	-0,16	0,16	0,72
A munkahelyi tevékenységekben való részvételem időben gyakran ütközik a tanulmányaimmal kapcsolatos kötelezettségeimmel.	-0,11	0,05	0,88
A Mesterképzésben való részvételem gyakran összeütközésbe kerül a munkával kapcsolatos kötelezettségeimmel.	-0,01	-0,08	0,89
<i>A Mesterképzésben való részvételem miatt gyakran a munkahelyemen is az iskolai dolgokon jár az agyam.</i>	0,45	-0,18	0,25
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a Rotation converged in 5 iterations.			

5. Melléklet: Esettanulmány

Kanadába kéne menni...²

Az SCC (Strategic Case Competition) kurzusként³ ismert esettanulmány-megoldó tárgy résztvevőinek egyik öt fős csoportja a Richard Ivey School of Business által kiírt „ISB-Ivey Global Case Competition” esettanulmány verseny előtt 2,5 hónappal megbeszélést tart. 2016 őszén járunk, november elején, óraátállítás után, este negyed 6-kor már korom sötét van az utcán. A csapat szerda este az egyetem folyosóján gyűlekezik egy megszokott kis zugban, mert 19.10-kor még kettőjüknek is szemináriuma kezdődik, bár az utóbbi időben már párszor ki kellett hagyniuk azt is, mert nem végeztek időben.

Év elején nagy várakozásokkal indultak neki a közös munkának és a visszajelzések ezt alá is támasztották, de az utóbbi két hétben már nem ők vezettek a csoportok közötti versenyben, ami azt jelenti, hogy sajnos egyre csökken annak az esélye, hogy ők fogják képviselni az egyetemet a kanadai versenyen. Pedig amikor nekiindultak ennek a tárgynak, akkor nagyon tudatosan mindenki úgy választott csoporttársakat, hogy személyiségükben, szakmai területeikben, munkastílusban, gondolkodásmódjukban egymást jól kiegészítő emberek kerüljenek össze. Az elméleti felkészültség mellett fontos volt az a fajta gyakorlatias hozzáállás is, aminek a zálogát az egyetem melletti munkatapasztalatok jelentették a csapattagok többségénél.

Orsi, aki Marketing szakos, ekkor már második munkahelyén dolgozik. Tudatosan nem vállalt többet, mint heti 30 órát. Első munkahelyét azért hagyta ott, mert nagyon elfáradt az olykor 40-45 órát is kitevő munkavégzésben, amit ugyan elég rendszeresen megfizettek, de a rendezvényszervezésből már úgy érezte, hogy szakmailag sem sokat fejlődik és ráadásul a párkapcsolata is majdnem ráment erre az időszakra.

Péter Vállalati pénzügyesként egy kis pénzügyi tanácsadó kft-nél dolgozik tanácsadóként, vállalatértékelési modelleket rak össze, szadaidejében pedig vízilabdázik.

Zoli logisztikusként 20 órás állásban dolgozik egy multinacionális szervezet raktárában. Véletlenül bukkant rá erre a félállásra a tavaszi állásbörzén és tulajdonképpen a vizsgaidőszak után, nyáron kezdett el dolgozni. Mivel sok új rendszerrel ismerkedett meg, néha szívesen eltöltött valamivel több időt is, mint 20 munkaórát a cégnél, de mostanra kezdte érezni ennek a gyakorlatnak a hátrányait.

² Az esetet a Közös a Jövő Munkahelyeiért Alapítvány által támogatott „Egyetem melletti munkavégzés, hallgatói karrierdöntések és szerepkonfliktusok” c. kutatásadatainak felhasználásával Takács Sándor, Toarniczky Andrea, Juhász Klér Andrea és Bódis Lajos készítették órai viták céljából. Copyright © BCE, Gazdálkodástudományi Kar, Vezetéstudományi Intézet, Szervezeti Magatartás Tanszék Minden jog fenntartva. Az anyag egészben vagy részletekben történő sokszorosítása, elektronikus eszközök segítségével való tárolása vagy bármilyen formában és eszközzel való átvitele csak a szerzők engedélyével lehetséges.

³ A tárgy neve fikció, elemeiben más, hasonló tárgyak koncepciójából merít, de nem esik egybe azokkal. A tárgy során néhány hét felkészítést követően a hallgatók hétről-hétre angol nyelvű komplex üzleti esettanulmányokat oldanak meg írásos elemzés és szóbeli prezentációk formájában, amire elismert szakértők (részben korábbi résztvevők) adnak visszajelzéseket és pontszámot. A legjobb pontszámot elérő csapat jutalma: képviselheti az egyetemet rangos nemzetközi versenyeken.

Feri számviteles, kicsit elméleti gondolkodású, TDK-t is írt korábban és a PhD-zés is megfordult a fejében, de egyelőre még nem kötelezte el magát az akadémiai karrier irányában. Azért választotta az esettanulmányos tárgyat, mert ebben jól ötvözhetette elemzőképességét és alapos tudását, és ez a választás nyitva hagyott számára egy ajtót a gyakorlat irányába is.

Zsófi vezszervre jár és bár már specializáció-választás után van, éppen a munkája kapcsán mostanában kezdett el gondolkodni egy másik specializáción, amelynek a tárgyait szintén elkezdte hallgatni, ami önmagában is elég komoly kihívások elé állította. A váltás úgy kezdődött, hogy egy nagy hazai cég belső szervezetfejlesztési projektjében aktív szerepet kapott és idővel a külső tanácsadó cég meetingjein is részt kellett vennie, ami egyre izgalmasabbnak tűnik számára.

Éppen az egyik esetmegoldó meetingen vagyunk. Hárman vannak jelen, Feri, Zoli és Orsi, fél órával a megbeszélés kezdési időpontja után járunk és elég feszült a hangulat. Péter korábban mobilon jelezte, hogy még muszáj befejeznie egy modellt, amit azonnal el kell küldenie egy Skopjében másnap reggel prezentáló kollégájának és sajnos az előző változattal kapcsolatban fontos kifogások merültek fel, ami csak aznap délután derült ki. Nagyon sietett vele, de nem akart még egyszer hibás munkát kiadni a kezei közül, és a tesztelés során kijött még néhány gyerekbetegség, amit javítani akart. Zsófit egyelőre telefonon sem lehetett utolérni, és üzenetet sem küldött, hogy számíthatnak-e rá vagy sem.

És ez már nem az első ilyen megbeszélés volt ebben a hónapban. Az előzőn éppen Zoli nem tudott megjelenni, illetve kis késéssel ugyan befutott, de kiderült, hogy nem olvasta az esetet, ami kb. 25 oldalból állt. Egyedül Orsinak volt viszonylag feddhetetlen az előlétele.

Zoli és Orsi beszélgetnek. Korábban elintézték még pár telefont, Feri látszólag kifejezéstelen arccal olvas egy cikket.

Z: Mi legyen szerinted, várjunk még Péterre, vagy kezdjük el, aztán majd bekapcsolódnak.

O: Két órát szántunk rá minden héten, de úgy tűnik, hogy ez nem tartható. Pedig mindenki mennyire elkötelezettnek tűnt a félév elején, hogy „ez lesz a legfontosabb dolog ebben a félévben”, legalábbis az egyetemi elfoglaltságok között. Így nekem egyre kevésbé van kedvem dolgozni, kicsit úgy érzem, hogy mi visszük el helyettük is a munkát, és még nagyon sok van hátra a félév végéig. Én nem fogom így bírni, legutóbb is nagyon gyenge lett egy kiselőadásom, és a munkahelyemen is kaptam már megjegyzést...

Z: Én sem gondoltam, hogy ilyen kemény lesz ez a félév... De ez azért mégiscsak sok, hogy valaki fel sem hív, ha nem tud jönni. Pedig úgy emlékszem ez is a megállapodásaink része volt, hogy mindig értesítjük egymást, ha közbejön valami. Péter legalább igyekezett mondani valamit, persze kíváncsi vagyok, hogy ebből mi lesz.

O: Hát igen, mert közbejöhet néha olyan helyzet, mint ahogy neked is a múlt héten, de te legalább szóltál, meg eljöttél, még ha nem is nagyon voltál képben, de legalább neked el lehetett magyarázni, hogy mi a probléma, és olyan jó hallgatóság voltál, a kérdéseid mentén egy csomó dologra rájöttünk, amit különben figyelmen kívül hagytunk volna.

Z: Ja, de azért nem szeretném mindig ezt a szerepet vinni, most ki is jegyzeteltem az esetet. Szerintem kezdjük el végre, ha jönnek, ha nem.

O: Jó, de azt hiszem, ezt nem fogom szó nélkül hagyni legközelebb.

F: (aki, ekkor kapcsolódik be a beszélgetésbe): Azt hiszem, egyedül nekem lenne jogom itt panaszkodni, mert én még egyszer sem késtem el egy megbeszélésről sem és soha nem érkeztem felkészületlenül. Szerintetek mi lenne velünk, ha bejelenteném, hogy én is elkezdtem dolgozni az egyik Big 4-nál?

Ekkor lép be Zsófi, aki rohant, nagyjából akkor tudott elindulni, amikor a találkozót kezdődött, és menet közben tervezte, hogy felhívja a többieket, de csak a buszon vette észre, hogy a telefonja lemerült. Ettől persze még idegesebb lett, próbálta még átnézni az esetet, de a gondolatai továbbra is akörül cikáztak, hogy a saját cége és a tanácsadó cég között öröklődik, mindketten sokat várnak el tőle, és igyekszik mindkettőnek megfelelni, de nem igazán működésképes ez így. Ráadásul a szakirányok között is nagyon nehezen megy az átjárás, és mindkét fél éves tárgyban rengeteg a csoportmunka. Egy projekten dolgoznak egy ismert nagy cégnél, a többiek marha lelkesek, ő pedig igyekszik valamilyen szinten részt venni, de ez csak ímmel-ámmal sikerül, néha már úgy érzi, hogy nem is annyira vonzó a téma és legszívesebben leadná a tárgyat, ha tehetné... Ráadásul a barátja is ebben a fél évben kezdett el dolgozni, ami még nehezebbé teszi, hogy néha kimozduljanak egy kicsit, emiatt már szinte csak a feladatok nyomasztják, szinte fél év eleje óta nem volt normális hétvégjük, általában ilyenkor igyekeznek bepótolni a kialvatlanságukat és az elmaradt feladataikat. A hétvégében még az a legjobb, hogy olyankor lehet a legjobban haladni, ekkorra maradnak a legkreatívabb feladatok, a hét gyakorlatilag csupa tűzoltás meg rohangálás, egyik helyről a másikra, munkából az egyetemre, ha pedig néha kihagyja az egyik óráját, akkor jön a frusztráció és a lelkesmeretfurdallás. A szüleivel már nem is szeret beszélni, mert ők is csak folyton ezt erősítik föl benne.

Zs: Sziasztok, bocs, hogy késtem, sajnos lemerült a telóm, csak a buszon vettem észre.

O: Aha, ezek szerint a munkahelyedről meg sem próbáltál hívni bennünket, pedig már akkor is késésben voltál...

Zs: Igen, annyira rohantam, előtte meg nagyon intenzív volt a megbeszélés, volt egy kis feszültség az általam összeállított anyagokkal kapcsolatban, esélyem sem volt, hogy közben elővegyem a telefonomat. Sajnálom, nagyon nehéz napom volt, és ez már nem az első ilyen a héten... Az esetet ugyan a hét végén elkezdtem elemezni, de már azt sem tudom, hogy miről szól... Néha azt érzem, hogy elég lenne nekem a saját esetem is (kényszeredetten nevet). Tényleg, egyszer már jó lenne magunkat is kicsit kívülről megnézni, mint egy esettanulmányt, hogy mi történik velünk és megkeresni rá a megoldást. De sajnos arra sem érünk rá ebben a pörgésben, hogy a legszükségesebb feladatainkat elvégezzük.

Ekkor megcsörren Zoli telefonja, Péter az, aki közli, hogy mostmár végleg eldőlt, ezúttal nem fog tudni csatlakozni, megígéri, hogy legközelebb kétszer annyit vállal, mint mindenki más, csak most az egyszer nézzék el neki, de erősen úgy tűnik, hogy bent fog éjszakázni az irodában.

Z: Úgy tűnik most is négyen fogunk dolgozni, lassan ez lesz a normál helyzet, csak az a probléma, hogy így nem fogunk kijutni Kanadába, vagy ha kijutunk, akkor sem lesz túl sok esélyünk, mert nem válunk összeszokott csapattá. Pedig a győzelem kulcsa a jól begyakorlott csapatmunka. De azt hiszem lassan ettől nem kell tartanunk, mert lemaradunk a pontversenyben is.

O: Na, ez aztán igazán motiváló kezdés, nézzük mit tudnánk tanácsolni a Facebook-nak, hogy 30%-kal növekedjen a részvényárfolyama... „We all want to be a very successful company... But the question is: how?”

A félév kezdete, és ami azóta történt

A félév elején az esettanulmányos tárgy résztvevői korábbi csoportmunkás tárgyaik tapasztalatai alapján nem kergettek illúziókat azzal kapcsolatban, hogy nehéz lesz megcsinálni a kitűzött célt, de nagyon erősen hittek abban, hogy ha valamit saját maguk választanak, akkor legalább háromszor annyi energiát fognak beletenni és a felmerülő nehézségeken is úrrá lesznek majd. A legelső órán, amikor megalakultak mint csoport (igazából valamennyire már korábbról is ismerték egymást, tehát nem teljesen bízták a véletlenre a megalakulásukat sem) az eddigi csoportmunkáikat elemezve kimondtak néhány működőképes elvet és megállapodásokat kötöttek egymással, melyeket le is írtak, hogy menet közben ezeket újra elő tudják venni, ha úgy érzik, hogy valami félrecsúszik. Ennél komolyabb szankciókban nem gondolkodtak, annyira bízták a közös cél motiváló erejében és egymásban.

A csapat már az elején kimondta, hogy demokratikus módon hoznak döntéseket, még meg is örültek, hogy 5 főnél nem alakulhat ki patthelyzet, 3:2 arányban biztosan el tudnak dönteni minden vitás helyzetet. Arra azonban senki nem gondolt, hogy mi van akkor, ha csak négyen vannak jelen egy eset megbeszélésénél, hiszen az egyik legfontosabb megállapodás kimondta, hogy „Mindenki legyen jelen és mindenki érkezzon felkészülten!” Arról azonban már nem beszéltek, hogy ez az egyértelműnek tűnő elvárás azt is jelenti-e, hogy ha valaki nem tudta elolvasni az esettanulmányt, akkor már ne is jöjjön oda például. A másik elv a „Pontosság” volt, ami azt mondta ki, hogy lehetőleg senki ne késsen, mert a két órát, ami szerda este öt és hét (a 17.00-es vége és 19.10-es órarendi időszáv kezdete) között rendelkezésükre állt, csak így lehet értelmesen kihasználni.

Sajnos az eltérő mesterszakos órabeosztások (és négyük munkahelyi elvárásai) miatt egyszerűen nem találtak ennél hosszabb egybefüggő időt a hét során, a hétvégére pedig nem akartak rászervezni, hiszen az így is sokszor esett áldozatul azoknak az egyetemi vagy munkahelyi feladatoknak, amiket nem sikerült a hét során befejezniük, és mindannyian szerettek volna valamennyi magánéletet is fenntartani. Ez az időpont végül úgy alakult ki, hogy kettőjük esti szemináriumi időpontja elé került (tehát az egyetemen volt érdemes találkozniuk) és a többiek bevállalták, hogy szerdánként nagyjából fél 5-kor „kiesik a toll a kezükből a munkahelyükön”, amit majd a work-life balance iránti elkötelezettségként fognak kommunikálni.

Azt is megfogalmazták, hogy ha valaki váratlan munkahelyi vagy magánéleti helyzet miatt mégis késik, akkor ezt lehetőleg előre jelezze valakinek, hogy eldönthessék, várnak-e rá vagy elkezdik nélküle a megbeszélést. Hoztak néhány szabályt az emailés és egyéb üzenetküldő applikációk használatára vonatkozóan (pl. mi az elvárható válaszadási idő), kicserélték címeiket és elérhetőségeiket.

A megállapodások másik része arra vonatkozott, hogy a közös megbeszélést követően hogyan fogják majd felosztani az órai beadandó és a prezentáció elkészítésének feladatait. Itt az alapelvet az jelentette, hogy ki miben a legjobb, illetve volt néhány „fejlesztési cél” kitűzési lehetőség is definiálva, amikor valaki az alapján kapott feladatot, hogy a többiek szerint miben kellene leginkább fejlődnie. Ilyenkor az is a megállapodás részét képezte, hogy valakitől segítséget kérhet, akivel előre egyeztetnek, hogy mikor lesz elérhető erre a szerepre. Erre a

megállapodásra különösen büszkék voltak, mert biztosak voltak abban, hogy ez lesz a későbbi sikereik alapja, hiszen így megsokszorozhatják egymás képességeit. Ezt annyira komolyan gondolták, hogy a többi csapattal nem is osztották meg. A vezetői szerepre vonatkozóan valami olyasmit fogalmaztak meg, hogy mivel mindenki erősen motivált, ezért nincs szükség vezetőre, a döntéseket demokratikusan hozzák, az esetmegbeszélések levezetői szerepe pedig állandóan rotálódni fog.

Aztán elkezdődött a félév, sorra megismerték a szakonként eltérő, de azért alapvetően elég munkaintenzív tantárgyakat, amelyek keretében majdnem mindenkinek bejött még néhány másik projekt jellegű csoportos munkára épülő tárgy is. Azokra a szemináriumokra, amelyek a munkavállalás szempontjából kedvező időpontban lettek volna, egyszerűen nem lehetett bejutni és az előadások rendszerint egészen más időpontokra kerültek, mint a szemináriumok, ezzel is növelve az utazási időt és annak gyakoriságát. Volt, akinek az a tárgya, amire a legjobban szeretett volna bejárni, a nap közepére került, egyébként aznap nem is volt több órája. Szóval a helyzet nem lett egyszerűbb senki számára. Emellett az egyéni munkahelyi-, és élethelyzetek is elég vegyesen alakultak a csoport tagjai számára.

ORSI

Annak idején nagyon jó tapasztalatokat szerzett alapszak utáni munkahelyén, ahol végre megértette, hogy miről szóltak a Vállalatgazdaságtan órák és többek között ott ismerkedett meg a jelenlegi barátjával is. Mesterszakon munkahelyet váltott, mert a rendezvényszervezésbe is bele akart kóstolni, de szerencsére idejében úgy döntött, hogy abbahagyja és a második félévben csak a tanulásra koncentrált. Amikor másodéves lett és úgy látta, hogy már kevesebb tantárgya van, a tavaszi Közgáz Állásbörzén bejelentkezett egy jó nevű multihoz egy 30 órás marketing gyakornoki pozícióra, ahová fel is vették, nyáron már el is kezdett dolgozni, tehát le kellett mondania az egész nyaras vakációról (bár a Szigetre kiköltözött egy pár napra) de volt ideje arra, hogy megszokja az új munkahelyet. Nagyon örült ennek a lehetőségnek, mert addigra elég határozottan eldöntötte, hogy marketing területen szeretne elhelyezkedni, az egyik unokatestvére is hasonló munkakörben dolgozott már évek óta és nagyon izgalmas dolgokat mesélt a munkájáról.

A cég, ahol munkát vállalt adott egy laptopot (és mobiltelefont is). Náuk az a megállapodás a gyakornokokkal, hogy ha valaki heti 30 órában dolgozik, akkor az a 30 óra valahogy legyen meg, de ebbe belefér, ha hazaviszik a munkát, és otthon, hétfégen, kora reggel, vagy az egyetlen szünetekben végzik el azt. Ez a megoldás tudatosabb időgazdálkodásra szorította. A cégnél az volt a gyakorlat, hogy a végzést követően a legjobbak főállású pozíciót kapnak és ez számára fontos volt, hogy lehetőleg a végzést követően ne kelljen azzal hónapokat eltöltenie, hogy munkát keres. Itt lassan beleszokik a szervezetbe, ismerik a munkatársai, szívesen dolgoznak vele, kollegiális körülmények vannak, teljesértékű csapattagnak érzi magát, legutóbb is együtt voltak egy kétnapos csapatépítésen, de részt vett már képzéseken, tréningeken, belső rendezvényeken, workshopokon. Tehát semmilyen módon nem érzi a hátrányos megkülönböztetést abból adódóan, hogy még mellette tanul is, hogy "csupán csak" gyakornok, hiszen ugyanolyan felelősségteljes munkát bízna rá, mint bármelyik főállású asszisztensre vagy kezdő brand-menedzserre, amiben kiteljesedhet és tanulhat belőle.

Diákszövetkezeten keresztül, havonta kb. nettó 80 ezer forintot kapott, ami nem volt kiugróan magas fizetés, de ezen felül ő is részt kapott a dolgozói kedvezményekből, mint például a saját termékek vásárlása kedvezményes áron, vagy a fitneszbérlet. Azt is megtudta, hogy a

végzés félévében - kizárólag a saját gyakornokaink számára - konzultációs lehetőséget is biztosítanak a hallgatók szakdolgozatának elkészítéséhez. Ennek már előre örült. Azt is megtudta, hogy az utódlástervezésben nagyon fontos szerepet kapnak a diákok és ugyanez volt igaz a teljesítményértékelésre is. A gyakornokra a cégnél úgy tekintettek, mint egy jövőbeli potenciális vezetői vagy szakértői utánpótlásra, nagyon alapos kiválasztáson estek át, ahol a vezetői és problémamegoldó kompetenciáikat is figyelembe vették. Amellett, hogy egy sor személyiség-tesztet tölthettek ki, megoldottak egy prioritás rendezési feladatsort is, amiből kiderült, hogy itt ki kell állni saját érdekeik mellett ha egyszerre túl sok feladatot akarnak rájuk bízni. Orsi egy konkrét szakmai feladatot is kapott, az interjún visszautaltak egy korábbi marketing-kampányra és ezen a valós példán keresztül tesztelték a szakmai felkészültségét: ki kellett értékelnie egy korábbi promóciót (ehhez izgalmas volt látni a tényleges adatokat), és elmondhatta, hogy ő mit csinálná másképpen...

Létezett a cégnél egy ún. FLP (Future Leaders Program) is, ami egy gyorsított karriert tett lehetővé és kifejezetten felsővezetői utánpótlás-fejlesztési program volt. Erre természetesen a volt gyakornokok is pályázhattak rögtön azután, hogy főállású munkavállalókká váltak. Ugyanúgy részt kellett venniük a kiválasztási interjúkon és az AC-n, mint a többi belső vagy külső pályázónak, de az, hogy időközben megismerték a cég működését, üzleti kihívásait és értékrendjét, természetesen előnyt jelentett számukra.

Orsi jelenleg leginkább azzal kapcsolatban érzett magában bizonytalanságot, hogy mit is tudnának kezdeni a jelenlegi helyzettel és ebben mi lehet az ő szerepe. Azt mindenképpen érezte, hogy a többi csoporttársát vagy annyira maga alá temetik a problémák, hogy még arra sincs energiája, hogy önmagát jobban megszervezze, nemhogy még egy csomó konfliktust is a felszínre hozzon. De ha továbbra is így mennek a dolgok, akkor egyre inkább elmérgesedik a helyzet, tehát mégis valakinek kezdeményeznie kellene egy erről szóló beszélgetést.

Talán éppen most jött el annak az ideje, hogy ránézzenek a kezdeti megállapodásokra. De abban sajnos nem állapodtak meg, hogy kinek kellene ezt kezdeményeznie ill. konkrétan hogyan történjen mindez. Mivel kimondott megállapodás volt, hogy vezető-nélküli csoportként működnek, nem szeretett volna abban a szerepben feltűnni, hogy „főnökösködik”. Azt pedig már korábbi hasonló helyzetekből megtanulta, hogy ha valaki nem megfelelően kommunikál, akkor a többiek könnyen megsértődhetnek és a háta mögött elég sok negatív kritikát kaphat.

PÉTER

Szeptemberben, a félév indulásakor úgy gondolta, hogy ez álom félév lesz – az órarendjét sikerült a tervei szerint összerakni, így a reggeli és esti órákban voltak az izgalmas előadások, a sok munkát igényelő szemináriumok, a munkahelyén letelt a próbaidő, élvezte a pörgős nemzetközi csapatban való munkát és még a sport is rendszeresen tervezhetőnek tűnt. Ez így állandó pörgést jelentett, kevés idővel a családra, utazásra vagy más hobbikra, de korábbi BA-s munkatapasztalata alapján bízott abban, hogy ez jó eredményekkel, megbízhatóan fenntartható lesz.

A SIM kurzusban való részvételi lehetőségre az egyik kedvenc oktatója hívta fel a figyelmét, kiemelve, hogy így lehetősége nyílik majd széles szakmai körben bizonyítani, és kiemelkedő pénzügyi tapasztalattal rendelkező mentorra is szert tenni, ami karrier-gyorsító lépésnek tűnt és rögtön alkalmazható tudást ígért.

Szeptember végére már tudatosult benne, hogy a főnöke többet vár el tőle, mint a korábban egyeztetettek: saját megoldásokat keresni tudását és tapasztalatát meghaladó feladatokban is, utolsó pillanatos felkérésekre rugalmasan és rögtön reagálni, amire nehezen tudott volna nem-et mondani, miután fizetését az első hónap után jelentősen felemelték. Diáktársaihoz képest úgy érezte, hogy elég szép összeget kap, októberre például közel 250 ezer forintot utaltak át a számlájára.

Az egyetemi tanulmányait támogatta, ha a határidők nem ütköztek a munkahelyi elvárásokkal, de ez az elmúlt hetekben ritkán volt így, a kis pénzügyi tanácsadó cég a „keményen dolgozunk, keményen játszunk” kultúra szerint élte az életét. A főnök büszke volt, hogy milyen jó érzéssel választotta ki az „utánpótlást” – kezdetektől mélyvízbe dobta őket, és akinek nem sikerült a próbaidős feladatokat megoldani, azokkal előbb-utóbb „elváltak útjaik egymástól”. Péter elfogadta ezt a pörgős, kihívásokkal teli munkát, minden projektben tanult valamit, de komolyan érdekelték egyetemi tanulmányai is, mert úgy érezte, hogy a hosszú távú fejlődéshez mélyebb ismeretekre lesz szüksége.

Ugyanakkor egyelőre nem volt ideje azon gondolkodni, hogy hogyan kapcsolhatná össze a mindennapi munkavégzéssel az előadásokon hallottakat. Most még a mindennapi munkában tanul ugyan, de abban, hogy ez mennyire segíti egy felsővezetői szerep elérésében, már bizonytalan volt. És egyre jobban zavarta, hogy nincs ideje networkingre az egyetemen, nem ismeri a kollégáit, a tanárait, és egyre többször merült fel benne az a kérdés, hogy vajon ezt a rengeteg időt és energia-befektetést a munkaerőpiac hosszú távon mennyire igazolja majd vissza.

A mindennapos pörgésből a SIM kurzus felüldülést jelentett: gyakorlati szakemberek figyelnek rájuk, az oktatók kiemelt figyelemmel követték a csapatok munkáját és a kollégák is gyors, direkt és kemény visszajelzéseket adtak. De most ennek sem tudott igazán örülni, mert nem volt rá idő és állandó büntudattal küzdött. Ma, amikor lemondta a SIM projektcsoporthal való találkáját, még azt is meg kellett hallgatnia, hogy főnöke arra biztatja, hogy húzzon bele, mert több van benne, mint amit eddig megmutatott és hogy mennyire nem szeretne csalódni benne...

ZSÓFI

Az alapszakos gyakorlatát egy nagy hazai munkáltatónál csinálta végig és utána ott is ragadt, eleinte 20 órában, majd ez fokozatosan felment heti 30-ra. Az elmúlt 2 évben több területen is megfordult, és nagyon sokat tanult a szervezeti működésről és a vállalatirányítási rendszerekről, folyamatokról, több folyamatátalakítási projektben is tapasztalatot szerzett asszisztensként. Bár a szervezet biztos karrierlehetőséget kínált és az anyagi lehetőségeik és egyéb juttatások terén is vonzó kínálattal bírt, az utóbbi időben egyre többször ütközött bele azokba a berögződött szokásokba, amiket éppen az aktuálisan futó „Szervezeti kultúra” projekt során próbáltak megváltoztatni.

Ezt a projektet egy olyan külső cég együttműködésével valósították meg, amely nagyon különbözött az eddigi tanácsadó cégek stílusától, valóban komoly erőfeszítéseket tettek a szervezet egészének a bevonására, alkalma volt belelátni több tréning és workshop alkalmával a fejlesztési módszereikbe és ez alapján egyre erősebb vonzódást érzett a szervezettefejlesztés irányába.

A bevonás jegyében a közös előkészítés során többször meghívták őt is a cég saját irodájába, ami kicsit messze esett a saját munkahelyétől, de szívesen részt vett ezeken az alkalmakon, mert belülről még érdekesebb volt megtapasztalni egy gyökeresen más, felszabadultabb légkörű, de mégis nagyon erős és világos professzionális értékek mentén működő közösséget, amely mentes volt a nagyvállalati játszmák és intrikák világától.

Egy korábbi évfolyamtársa, aki nem folytatta mesterszakos tanulmányait egyébként itt dolgozott, de ő arról számolt be, hogy az első évben nem bíztak rá nagyobb felelősséggel járó feladatokat, leginkább kisegítő jellegű dolgokkal foglalkozott, mint fordítás, anyagszerkesztés, fókuszcsoporthoz, flipchartok anyagainak gépelése, és a céges Facebook oldal karbantartása. Mindez persze lehetőséget adott arra, hogy belelásson valamennyire a működésbe, de ahhoz képest kevésbé tűnt vonzó szerepnek, amit például egy éles vállalati projekt előkészítése jelentett. Ráadásul anyagiakban is messze elmaradt a nagyvállalati kompenzációtól.

Annyit Zsófi ismert a szerződésekből, hogy a tapasztalt tanácsadók napi díja olyan összeg, ami neki jelenleg havonta is megfelelne, de pillanatnyilag nem is az anyagi rész foglalkoztatta a leginkább. Ez az új terület annyira érdekelte, hogy a korábbi Vezszerves specializációs tárgyai mellé bevállalta a szervezettefejlesztés specializáció erre a félévre meghirdetett két tárgyát is, amivel azokra a belső dilemmáira is szeretett volna választ kapni, hogy vajon alkalmas-e egyáltalán erre az izgalmas és személyes fejlődéséhez is sokat hozzátevő, néha azonban eléggé megterhelőnek tűnő tanácsadói szerepre. A gyakorlatilag két szakirány és két munkahely közötti őrlődés a félév során egyre inkább felerősödött, amit a barátja munkavállalása magánéleti oldalról is erősen megterhelt.

FERI

Egy rosszul sikerült alapszakos gyakorlat után elhatározta, hogy amíg megteheti, inkább a tanulmányaira helyezi az energiát és nem foglalkozik azzal, hogy szinte minden ismerőse dolgozik valahol az egyetem mellett. Akkor még egy másik szakirányban gondolkodott, a pénzügy szak érdekelt, de második év végén még ebből sem volt túl sok konkrét tapasztalata, amikor adódott egy lehetőség egy ismerőse cégénél. Erről később így nyilatkozott: „Nem igazán tudtam, hogy mit szeretnék, így egy olyan céghez mentem, aminek az etikájával a későbbiekben már nem értettem egyet. Csak a pénzkeresés volt a cél, de a munka nagyon megterhelt... Ráadásul a közvetlen kollégáim sokszor hangoztatták, hogy a gyakornokok munkája nem sokat ér, így én se gondoljak bele többet. Életem legjobb döntése volt, amikor bementem a főnököm irodájába és kimondtam: holnaptól nem jövök.“

Ez után a negatív tapasztalat után belevetette magát a tanulásba, élvezte a diákéveit, sokféle szakmai programot megnézett az egyetemen, gyakran megfordult pl. az egyik szakkollégium rendezvényein, bár nem vállalt benne aktív szerepet. Több nyelvet is tanult és felfedezett egy nagyon jó filmklubot, ahol tartalmas beszélgetések voltak a filmek után. Az sem zavarta, hogy a gyakorlati kérdésekhez kevésbé tudott órákon hozzászólni, mint azok a társai, akik dolgoztak, ebbéli hiányosságait bőségesen kompenzálták elméleti dilemmái és kreatív gondolatai.

A mesterszak választásával kapcsolatban volt benne némi bizonytalanság, hogy vajon tényleg a számvitel lesz-e az a terület, ami a legjobban érdekli, de úgy érezte, hogy még ráér eldönteni mit is szeretne valójában. Már a Közgáz választása is valamennyire ilyen megfontolásból történt, egy erős középiskolában végzett és azt érezte, hogy nem akar sem mérnök, sem

orvos, sem bölcsész, sem pedig jogász lenni. Jó volt matekból és a történelmet is szerette, ezért tanárai javaslatára a Közgázra adta be jelentkezését.

A mesterszak második évében az a gondolat is megfordult a fejében, hogy mi lenne, ha jelentkezne PhD-re, hiszen legtöbb évfolyamtársával ellentétben fogékony volt a számvitel elméleti és filozófiai kérdéseire is, tanárai értékelték kérdéseit és megjegyzéseit a szemináriumok során. Egy kisebb tanszéki kutatásba is bevonták, pontosabban megkapta az adatokat elemzésre és ebből írta a TDK-ját. Ugyanakkor az a gyanú is megfogalmazódott benne, hogy a PhD-zés is csak a pályaválasztási döntés további elodázását szolgálná, hiszen egy hosszú távú tudományos életpályát valahogy mégsem tudott elképzelni saját esetében, legalábbis egyik közelebbi ismerősnél vagy távolabbi családtagnál sem látott rá hasonlóra. Figyelembe véve, hogy még előtte állt egy saját egzisztencia megteremtésének feladata - ismerve a fizetések színvonalát - a közszféra elég bizonytalan terepnek látszott.

Ami leginkább zavarta, hogy még mindig a szüleinél lakott, miközben egyre több csoportársáról derült ki, hogy albérletben vagy saját lakásban laknak, és ezt saját fizetésükből tartják fenn. Amióta megtudta, hogy Péter mennyit keres, ez a frusztrációja még inkább felerősödött.

ZOLI

Annak idején a logisztika mellett döntött, mert nagyon szerette az egyik BA-s tanárát, aki mindig lelkesen ecsetelte ennek a területnek a kihívásait, lehetőségeit. Továbbá a nemzetközi munka is vonzotta – szerette volna külföldön is kipróbálni magát, és ehhez is jó kiindulást jelentett ez a választás.

Mester tanulmányainak elkezdésekor igazi egyetemista szeretett volna lenni - élvezni a szabadságot, szakkollégiumot választani, elmélyülni a szakmában, és kitalálni, hogy ki is szeretne lenni, ha nagy lesz. Az első év szabadsága rázuhant – nem élvezte, feszültséggel töltötte el, és közben a barátai elkezdtek dolgozni, egyre kevesebbet találkoztak, és akkor is egyre többet a munkájukról beszéltek. A szülei is a testvérével példálóztak, aki már a BA-s képzés alatt dolgozott. Ezért amikor nyáron rátalált erre a lehetőségre nem sokat gondolkodott – a 20 óra kivitelezhető volt az egyetem mellett, épp annyi volt, ami mellett a szabadság már nem teher, a család megnyugszik és az egyetemi tanulmányok is végre értelmet nyernek.

Kezdetekben komolyan belevetette magát a munkába, kérdezett, több feladatot kért a kollégáitól. A visszajelzés erre az volt, hogy legyen türelemmel, végezze el, amit kérnek tőle, mert ezzel segít a legtöbbet. Az egyetemen a tárgyak nem váltották be a reményeket – a csoportársai a munka miatt kevéssé voltak elérhetőek igazi projektmunkára, a gyors és elfogadható szint kivitelezése volt a cél. A tanárok eltérő módon kezelték a hallgatóik egyetem melletti munkavégzését – úgy észlelte, hogy egyelőre nincs egységes állásfoglalás a kérdésben. Ez belső feszültséget eredményezett – nem érezte, hogy munkáját és tanulmányait igazán össze tudja kapcsolni, a tapasztalatai kevéssé kapcsolódtak a tantárgyakhoz, és egyelőre nem látta a kitörési pontot. Elveszítette kezdeti lelkesedését... A munkahelyén jelezte ugyan, hogy további fejlődési lehetőséget szeretne, de már nem erőltette a kollégákkal való közös munkát, inkább az internet és a belső honlap segítségével mélyült el egy-egy kérdésben. Az egyetemi projektmunkák feszültségeit egyre kevésbe vette személyesen magára.

Az SCC projekt viszont különleges volt. Itt valóban szívvel – lélekkel volt jelen, ez jelentette számára a nemzetközi kitörési pontot, a lehetőséget, hogy végre hasonlóan lelkes, minőségi munkát célzó emberekkel dolgozzon együtt és a munkahelyi intraneten nemrég felfedezett új módszertant is hasznosítsa. Talán ezért is, de nagyon dühös tudott lenni a hiányzások miatt, a kijutási lehetőség kockázatát egyre növelte benne a feszültséget.

Az esetmegbeszélés vége

A megbeszélés ugyan nehezen indult, de egy idő után Zsófinak is sikerült megérkeznie és amikor észébe jutottak azok a gondolatok, amiket még a hét végén talált ki, az egész csapat egészen jó hangulatba jött. Annyira belemelegedtek a beszélgetésbe, hogy észre sem vették milyen gyorsan elszaladt a megmaradt 1,5 óra és hirtelen kettőjüknek is az esti szemináriumra kellett indulnia. Az egyéni feladatok kiosztása még némi időbe került, itt majdnem sikerült újra összefeszülniük, mert Feri nem szívesen vállalt már további feladatokat, de végül abban mindenki megegyezett, hogy most Péteren a sor, aki a telefonban be is vállalta ezt a szerepet, csak éppen mivel nem vett részt a megbeszélésen, ezért erős korlátok között lehetett élni a felajánlásával, pláne ha jó pontszámot szeretnének kapni a csapatversenyben. Meggátán a rengeteg jó ötletet sem szerették volna veszni hagyni, ami menet közben elhangzott. Végül megállapodtak, hogy most is a jelen lévők között, lehetőleg egyenlően osztják el a hátralévő feladatokat, bár mindenki érezte, hogy nem ez a legjobb megoldás. A két órára igyekvő társuk így is jó 10 perces késéssel tudott elindulni a terem felé.

Orsi és Zoli még maradtak még egy kicsit és arról beszélgettek, hogy ezen a ponton talán még lenne lehetőség arra, hogy fordítsanak a helyzeten, de ehhez személyesen is meg kellene hozniuk néhány döntést, illetve közösen is újra kellene gondolniuk a játékszabályokat, ami a sikeres csapatmunkához szükséges. Megállapodtak abban, hogy a következő találkozó előtti napon találkoznak egy órára és addig is mindketten gondolkodni fognak azon a kérdésen, hogy mit kéne tenniük ahhoz, hogy újra kézzelfoghatóvá váljon annak az esélye, hogy az ő csapatuk jut ki Kanadába.

Kérdések és házi feladatok:

Zoli; Zsófi, Péter, Orsi és Péter helyében milyen döntéseket hoznál meg, és hogyan kommunikálnád ezeket a döntéseket (elsősorban a munkahelyükkel kapcsolatban)?

Orsi és Zoli helyébe képzelve magadat hogyan készítenéd elő a következő esettanulmány-megbeszélő alkalmat, ha azt szeretnéd, hogy a korábbi megállapodásokat átbeszéljétek?

Hogyan kezelnéd azokat a helyzeteket, amikor valaki megszegi a megállapodásokat?

Milyen új megállapodásokra lenne szükség?

Milyen lépésekkel tudná az egyetem megkönnyíteni a csapatmunka sikerét?

Mi az, amire a munkáltatóknak kellene nagyobb gondot fordítaniuk?

A feldolgozás javasolt folyamata:

Saját kapcsolódó tapasztalatok, dilemmák megosztása

Egyénileg végigelemezni, hogy ki mit tehetne a bemutatott helyzetben

Szerepjáték: a következő megbeszélés lejátszása (szereplőnként 2 fő felkészül, egyik játszik, másik az ún. „árnyékszereplő” lesz; vannak, aki külső nézőpontból arra készülnek, hogy hogyan kellene levezetni a megbeszélést – ők nézők)

Utána megbeszélni, hogy milyen tanulságok adódtak ahhoz a kérdéshez, hogy „hogyan készítenéd elő a következő megbeszélést”

Milyen további inputok jöttek a szerepjátékban ahhoz a kérdéshez, hogy ki mit tehetne másképp? – szereplők, árnyékszereplők ill. nézők részéről

Végül a szakra vonatkozó párbeszéd arról, hogy ott miket tehetne a szakfelelős (az egyetem részéről); miket lenne érdemes a munkavállalókkal az egyetemnek átbeszélnie és mit tegyenek a diákok.

6. Melléklet: Interjú-vezérfonalak

1. típusú interjú:

Szakok feletti szint, kari vezetői és/vagy több szakra rálátó szakértő szintje (minőségbiztosítási felelős, pedagógiai módszertani projekt szakértője stb.)

Milyen tapasztalataik vannak a hallgatók egyetem melletti munkavégzésével kapcsolatban? Hogyan érinti ez az Önök képzéseit?

Vannak-e különbségek a szakok között ebben, mitől függnék a különbségek? Összefügg-e ez valamiként a kar/szakok különböző helyzetével az oktatási piacon?

Létezik-e ezzel kapcsolatban olyan irányelv/dokumentum, mely minden oktató számára irányadó? Vagy az érintettek helyi/egyéni szinten kezelik a témakörrel kapcsolatos kihívásokat? Vannak-e a témával foglalkozó munkacsoportok, kik az ebben főbb szerepet játszó oktatók?

Melyek azok a tényezők, amelyek leginkább formálják Ön szerint az egyetemi oktatásban megjelenő válaszstratégiákat?

Vannak-e olyan jellemző hallgatói stratégiák, melyek az egyetem melletti munkavállalást tartósan befolyásolják (ezáltal hatást gyakorolnak az egyetemi oktatásra?)

Vannak-e olyan jellemző munkáltatói stratégiák, melyek az egyetem melletti munkavállalást tartósan befolyásolják (ezáltal hatást gyakorolnak az egyetemi oktatásra?)

A nappalis hallgatók munkavállalásának melyek a legfontosabb következményei az oktatásra nézve? Szét lehet-e választani ezeket rövid távú (átmeneti, könnyebben változtatható) és hosszú távú (tartós, rendszerjellemző) jellegűekre?

Milyen megoldásokkal kísérleteztek és milyen eredményekkel? Terveznek-e emiatt változtatásokat, ha igen, mit?

Tapasztalatai szerint mi jellemzi az oktatók hozzáállását a munkavállaláshoz: inkább bátorítják (nyíltan vagy nem tudatosan), vagy elutasítóak, esetleg semlegesek? Mitől függ ez? Lehet-e tipizálni a tárgyakat/oktatókat, hogy milyen következményei vannak?

2. típusú interjú:

Szakok szintje (szakfelelős, szakkoordinátor, szakfelelős tanszék más kulcsoktatója, szakértője stb.)

Hogyan jelenik meg az ön szerepében a hallgatók munkavállalása? A saját hatókörében milyen területeken tapasztal hatásokat?

Van-e információja arról, hogy a munkavállalás mértékéről a szakon (érintett hallgatók aránya, átlagosan óraszám stb.)?

Hogyan befolyásolja a munkavállalás az oktatási gyakorlatot?

Mi az ön személyes szakmai véleménye erről a jelenségről?

Ön szerint mennyire jelent problémát a mesterszak melletti munkavállalás? Érzékelhető-e haszon az oktatásban a munkatapasztalat megszerzésének, vannak-e más előnyök? Mitől függ, hogy a problémák és konfliktusok vagy a hasznok nagyobbak-e?

Lát-e különbségeket az ön által ismert szakok között ezen a téren? Ha igen, mitől függenek?

A tapasztalata szerint mik a legfőbb tényezők, amelyek munkavállalásra ösztönzik a hallgatókat?

Mit tesznek a hallgatók, hogy az előnyöket és a hátrányokat kiegyensúlyozzák?

Mit tesznek az oktatók, hogy az előnyöket és a hátrányokat kiegyensúlyozzák?

Mit tesznek a munkáltatók, hogy az előnyöket és a hátrányokat kiegyensúlyozzák? Egyáltalán hogyan oszlik meg a felelősség?

Milyen kihasználatlan lehetőségek vannak a jobb összeegyeztetésre? Mitől függ ez?

3. típusú interjú:

“Kritikus gyakorlat” szakértője, oktatója, fejlesztője (tantárgy, fontos és érintett pedagógiai tevékenység, például érintett hagyományos évfolyam- vagy specializációs tárgy, szakdolgozatírás, újító formájú projekt tárgy, duális képzés stb.)

Milyen kihívásokat jelent oktatói munkája során az, hogy a hallgatók egy része tanulmányai mellett aktívan dolgozik is jelenleg?

Milyen módon törekszik ma e kihívások kezelésére, s mi alapján választotta ki ezt/ezeket a módszereket? Ki/mi támogatja ezen törekvésében?

Ismer-e az egyetemen olyan koncepciót, mely az adott kérdéskörrel kapcsolatos stratégiai elképzeléseket tartalmazza? Szükségesnek tartana-e ilyet?

Mennyire jellemző, hogy oktatótársaival megosztják a témakörrel kapcsolatban szerzett tapasztalataikat? Melyek a leginkább ismétlődő témák ebben?

Saját attitűdjét a kérdéskörrel kapcsolatban milyen tényezők befolyásolták eddig leginkább?

Tudna-e olyan módszert/eszközt említeni, melyet valamelyik kollégája tanácsára kezdett el alkalmazni? Milyen tapasztalatai lettek ezzel/ezekkel?

4. típusú interjú:

Munkáltatói vezető/HR-es

Kb. hány egyetemistát foglalkoztatnak évente? Hogyan csoportosítaná Őket a munkavégzés jogi formája, a foglalkoztatás időtartama, az elvégzett feladatok szerint?

Tapasztal-e különbségeket az egyetemisták bevalásában szakterületek, intézmények vagy más csoportosító tényezők szerint? Hogyan jelennek meg ezek a különbségek az Önök munkáltatói politikájában?

Hogyan toborozzák az egyetemista munkatársakat? Van-e köze hozzá az egyetemeknek, illetve a már Önöknél dolgozó egyetemistáknak? Mik a tapasztalataik?

Milyen tipikus nehézségek merülnek fel a tanulás és a munka összeegyeztetésében? Hogyan érintik ezek a munkáltatót illetve az egyetemi előrehaladást? Hogyan alkalmazkodnak, milyen megoldásokat alkalmaznak a nehézségek csökkentésére?

Tapasztal-e különbségeket bizonyos egyetemek/karok/szakterületek hozzáállásában a munkavállaláshoz? Miben jelenik ez meg, minek tulajdonítja, mi a következménye?

Milyen érdekeltségei vannak a cégnek az egyetemisták foglalkoztatásában? Általánosan érvényesek vagy egyes munkaköri/szakterületi/hallgatói típusonként eltérnek ezek? Feltétele-e a foglalkoztatásnak a járulékkedvezmény? Mitől függ, hogy milyen jogi formában (diákszövetkezeten keresztül, saját állományban stb.) foglalkoztatnak?

Milyen átmenet van az egyetemista munkavállalás és a tartós foglalkoztatás között? Milyen munkakörökben, hogyan használják a diákmunkát képességtesztként, betanításként, a karrier első lépcsőjeként? Mi a magyarázata, akár érdemes használni, akár elválnak a kétféle foglalkoztatás?

Részt vesznek-e az egyetemek szervezett módon a hallgatóik munkavállalásának megszervezésében, nyomon követésében, a munkáltatóval való kapcsolattartásban? Tapasztalnak-e részükről törekvést, hogy tájékozódjanak vagy befolyást gyakoroljanak a hallgatóik munkavállalására? Hasznos volna-e Önöknek, ha valamilyen módon erősödne a részvételük?

Részt vesz-e a cége valamilyen formában az egyetemi oktatásban? Összefügg-e ez az egyetemisták munkavállalásával? Látna-e értelmet szorosabbra fűzni a kapcsolatot, ha igen, milyen feltételekkel érné meg a cégének? Mit tud a duális képzés lehetséges formáiról és kölcsönös érdekességéről, mi a véleménye erről?

Hivatkozások

- 1) Becker, G. (1975): Human Capital. The University of Chicago Press, Chicago.
- 2) Beffy, M. – Fougère, D. – Maurel, A. (2009): L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. *Economie et Statistique*, Vol. 422, pp. 31-50.
http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ES422b.pdf
- 3) Brown, S. D.-Lent, R. W. (Eds.) (2013): *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. 2nd Ed. (p. 720) Wiley
- 4) Carney, C. - McNeish, S.- McColl, J. (2005): The impact of part time employment on students' health and academic performance: a Scottish perspective. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 29. No. 4, pp. 307–319.
- 5) Callender, C. - Kemp, M. (2000): Changing student finances: Income, expenditure and take-up of student loans among full-and part-time higher education students in 1998/9.
<http://dera.ioe.ac.uk/4694/1/RR213.pdf>
- 6) Creed, P. A.-Patton, W.-Bartrum, D.(2004): Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development*, 30, 277-294.
- 7) Czebe Katalin – Dillong Renáta (2011): Miért nem járnak a hallgatók órára? – egy kutatás eredménye. Előadás a "Corvinus a minőségi oktatás élvonalában" hallgatói-oktatói vitanapon, Budapesti Corvinus Egyetem, március 21.
- 8) Dmitrijeva, J. – L'Horty, Y. – du Parquet, L. – Pascale, P. (2013): Comment améliorer la qualité des emplois salariés exercés par les étudiants? Les enseignements d'une expérience contrôlée. Rapport de recherche N° 2013-05, Travail, Emploi et Politiques Publiques (TEPP), FR CNRS 3435
http://www.tepp.eu/doc/users/268/bib/doc/13_5.pdf
- 9) Dobó István – Perjés István – Temesi József (szerk.) (2010): Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések. Konferencia előadások. NFKK Füzetek 5. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1231/1/NFKK_5_vegleges.pdf
- 10) Drótos György – Kováts Gergely (szerk.) (2009): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula, Budapest.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/AVIR/Felsooktatasmenedzsment_20100212.pdf
- 11) Duffy, R. D. (2010): Sense of control and career adaptability, among undergraduates students. *Journal of Career Assessment* 18. 420-430.

- 12) Dustmann, C. – van Soest, A. (2007): Part-time Work, School Success and School Leaving. *Empirical Economics*, Vol. 32, No. 2-3, pp. 277-299. http://www.ucl.ac.uk/~uctpb21/doc/part_time.pdf
- 13) Edwards, Richard – Reich, Michael – Gordon, David (1975): *Labor Market Segmentation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- 14) Ehrenberg, R. G. – Smith, R. S. (2003): *Korszerű munkagazdaságtan. Elmélet és közpolitika*. Panem Kiadó.
- 15) Fry, Heather – Ketteridge, Steve – Marshall, Stephanie (eds.) (2009): *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Third edition. Routledge, Abingdon http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/A%20Handbook%20for%20Teaching%20and%20Learning%20in%20Higher%20Education%20Enhancing%20academic%20and%20Practice.pdf
- 16) Jadidian, A.- Duffy, R.D.(2012): Work Volition, Career Decision Self-Efficacy, and Academic Satisfaction: An Examination of Mediators and Moderators. *Journal of Career Assessment* 20. 154-165.
- 17) Judge, T. A.-Bono, J. E.(2001): Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability- with job satisfaction and job performance: Meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), 80-92.
- 18) Ford, J.- Bosworth, D.-Wilson, R. (1995): Part-time work and full-time higher education. *Studies in Higher Education*, Vol.20. No.2, pp.187–202.
- 19) Forrier, A.- Sels, L. (2003): The concept employability: a complex mosaic. *International journal of human resources development and management*, Vol.3. No.2, pp.102–124.
- 20) Goode, W. J. (1960): A theory of role strain. *American Sociological Review*, Vol. 25, No.4, pp.483–496.
- 21) Greenhaus, J. H.-Beutell, N. J. (1985): Sources of conflict between work and family roles. *Academy of management review*, Vol.10. No.1, pp.76–88.
- 22) Greenhaus, J. H.,-Powell, G. N. (2006): When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of management review*, Vol.31. No.1, pp.72–92.
- 23) Hodgson, A.- Spours, K. (2001): Part-time work and full-time education in the UK: The emergence of a curriculum and policy issue. *Journal of education and work*, Vol.14. No.3, pp.373–388.
- 24) Kiss Csaba (2013): *A szervezeti elkötelezettség és a munka-család konfliktus összefüggései az ügyfélszolgálati munkában*. PhD értekezés. BCE Gazdálkodástudományi Ph.D. program, Budapest.

- 25) Kiss Zsuzsanna (2014): Fiatal diplomások foglalkoztathatósága Magyarországon. Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Doktori Iskola, Debrecen.
https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/195275/Ertekezes_vegleges_KZs_t.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- 26) Knight, P. T.-Yorke M. (2006): Embedding employability into the curriculum. Learning and Employability Series One. Higher Education Academy, York.
- 27) KSH (2007): A fiatalok munkaerő-piaci helyzete. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
<http://www.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/fiatalok/fiatalok06.pdf>
- 28) KSH (2011): A fiatalok munkaerő-piaci helyzete. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ifjusag_munkaero_piac.pdf
- 29) Lazear, E. P. (2006): A humán erőforrások közgazdaságtana vállalati vezetők részére. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- 30) Lindsay, R. O.- Paton-Saltzberg, R. (1994): The effects of paid employment on the academic performance of full-time students in a British 'new' university. Oxford Brookes University, Oxford.
- 31) Luzzo, D. A. (2006): Exploring the relationship between the perception of occupational barriers and career development. *Journal of Career Development*, 22, 239-248.
- 32) Marks, S. R. (1977): Multiple roles and role strain: Some notes on human energy, time and commitment. *American Sociological Review*, pp. 921–936.
- 33) McNall, L. A.- Michel, J. S. (2011): A dispositional approach to work–school conflict and enrichment. *Journal of Business and Psychology*, Vol.26. No.3, pp. 397–411.
- 34) Milgrom, P. - Roberts, J. (2005): Közgazdaságtan, szervezetelmélet és vállalatirányítás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 35) Moore, W. E. (1960): A reconsideration of theories of social change. *American Sociological Review*, pp. 810–818.
- 36) Németh M. (2015): Egyetem melletti munkavégzés a Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Karának mesterszakos hallgatói körében. Szakdolgozat, BCE Vezetés-szervezés mesterszak
- 37) Perry, Raymond P. – Smart, John C. (eds.) (2007): *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. Springer, Dordrecht

- 38) Rottinghaus, P. J. - Buelow K. L. - Matyja, A. - Schneider, M. R (2012): The Career Futures Inventory-Revised: Measuring Dimensions of Career Adaptability. *Journal of Career Assessment*, 20 (2) 123-139.
- 39) Schultz, T. W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- 40) Sieber, S. D. (1974): Toward a theory of role accumulation. *American sociological review*, pp.567–578.
- 41) Silver, H.- Silver, P. (1997): *Students: Changing roles, changing lives*. Society for Research into Higher Education & Open University Press, UK.
- 42) Slater, P. E. (1963): On Social Regression. *American Sociological Review*, Vol.28. No.3, p.339.
- 43) Snoek, J. D. (1966): Role strain in diversified role sets. *American Journal of Sociology*, pp.363–372.
- 44) Sorensen, L.- Winn, S. (1993): Student Loans: A Case Study. *Higher Education Review*, Vol.25. No.3, pp.48–65.
- 45) Spence, Michael (1973): Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, No. 3 (Aug.), pp. 355-374. <http://www-bcf.usc.edu/~shaddin/cs590fa13/papers/jobmarketsignaling.pdf>
- 46) *L'université désorientée* (2015): Regards croisés sur l'économie, Vol. 1. No. 16. La Découverte, Paris
- 47) Thijssen et al. (2008) Toward the Employability-Link Model: Current Employment Transition to Future Employment Perspectives. *Human Resource Development Review* June 2008 vol. 7 no. 2 pp. 165-183
- 48) Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- 49) Varga Júlia (2010): A pályakezdő diplomások keresete, munkaerő-piaci sikeressége a 2000-es évek elején. In: *Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, 59-81. o.
- 50) Varga Júlia (2012): A munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolata. In: Hrubos Ildikó – Temesi József – Berács József (szerk.): *Magyar Felsőoktatás 2011: Hazai vitakérdések – nemzetközi trendek*. NFKK Füzetek 9. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 38-55. o.
- 51) Veroszta Zsuzsanna (2012): *Hallgatók 2011 Kutatási zárótanulmány*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_hallgatoi/hallgatoi2011_zarotanutmany.pdf
- 52) Veroszta Zsuzsanna (2013): *Hallgatók 2012 Kutatási zárótanulmány*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/Hallgatok_2012_zarotanutmany.pdf

- 53) Wyland, R. L.- Lester, S. W.- Mone, M. A.- Winkel, D. E. (2013): Work and School at the Same Time? A Conflict Perspective of the Work-School Interface. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol.20. No.3, pp.346–357.