

FELSŐOKTATÁS-MENEDZSMENT

Hogyan változik a felsőoktatás nemzetközi és hazai környezete? Mi jellemzi egyetemünk és főiskolánk működését és kultúráját? Hogyan lehet ebben a közegben célokat megfogalmazni, azokhoz felelős szervezetet és controlling rendszert illeszteni? Miként változtatja meg a digitális korszak a felsőoktatás alaptevékenységét, az oktatást, és hogyan bővülnek a kapcsolódó hallgatói szolgáltatások? Milyen módon tartható fenn élő kapcsolat az intézmény, a végzett hallgatók, és a munka világa között? Miben más a felsőoktatási szervezetek minőségmenedzsmentje és emberi erőforrás gazdálkodása? Csak néhány kérdés azok közül, amelyre e könyv szemelvényei keresik a választ.

A Magyarországon úttörő jellegű kiadvány erőteljesen kapcsolódik a Felsőoktatási Gazdasági Szakemberek Egyesületének a Budapesti Corvinus Egyetemmel és a Menedzserek Országos Szövetségével közösen indított, és az Oktatási és Kulturális Minisztérium által támogatott „Felsőoktatási szakemberek gazdasági képzése, továbbképzése” című programjához, amelynek egyes moduljai 2008 folyamán tíz alkalommal, összesen húsz oktatási nap terjedelemben kerültek megtartásra a Budapesti Corvinus Egyetemen.



A1127



9 789633 698710

FELSŐOKTATÁS-MENEDZSMENT



FELSŐOKTATÁS- MENEDZSMENT

SZERKESZTETTE: Drótos György, Kovács Gergely

A könyv az Oktatási és Kulturális Minisztérium támogatásával jelent meg.

FELSŐOKTATÁS- MENEDZSMENT

Szerkesztette:
Drótos György – Kováts Gergely

Aula, 2009

A könyv az Oktatási és Kulturális Minisztérium támogatásával jelent meg.

Szerkesztette: DRÓTOS GYÖRGY és KOVÁTS GERGELY

A szerkesztésben közreműködött: PINTÉR ORSOLYA

Szerzők:

1. fejezet: HALÁSZ GÁBOR
2. fejezet: DERÉNYI ANDRÁS
3. fejezet: KOVÁTS GERGELY
4. fejezet: BARAKONYI KÁROLY
5. fejezet: DRÓTOS GYÖRGY
6. fejezet: SZINTAY ISTVÁN
7. fejezet: OLLÉ JÁNOS
8. fejezet: MAJÓ ZOLTÁN
9. fejezet: CSIZMADIA TIBOR
10. fejezet: POÓR JÓZSEF, LÁSZLÓ GYULA, BENCsik ANDREA, FEKETE IVÁN, MAJÓ ZOLTÁN

A 4. fejezet első felének egy korábbi változata a Harvard Business Manager 2003. szeptember-októberi számában jelent meg (48–58.o). A cikk utánkölése a kiadó engedélyével történt. A tanulmány második fele a Felsőoktatási és Tudományos Tanács számára 2007-ben készített tanulmány egy részletének adaptációja.

Copyright © 2009 Halász Gábor, Derényi András, Kováts Gergely, Barakonyi Károly, Drótos György, Szintay István, Ollé János, Majó Zoltán, Csizmadia Tibor, Poór József, László Gyula, Bencsik Andrea, Fekete Iván

ISBN 978-963-9698-71-0

A mű és annak minden része a szerzői jogok értelmében védett. Bármiféle, a szerzői jogvédelemi törvény szűk határain kívül eső felhasználás kizárólag a kiadó hozzájárulásával lehetséges, anélkül büntetendő. Ez vonatkozik a kivonatok formájában történő hasznosításra is, különös tekintettel a sokszorosításokra, mikrofilmes rögzítésre, valamint az elektronikus rendszerekben történő tárolásra és feldolgozásra.

Budapesti CORVINUS Egyetem

AULA Kiadó Kft.

Az AULA Kiadó az 1795-ben alapított Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesületének a tagja.

Felelős kiadó: Horváth Béla ügyvezető igazgató

Műszaki vezető: Kis Virág

Fedélterv: VIVIDesign

Nyomdai előkészítés: VIVIDesign

TARTALOMJEGYZÉK

Tartalomjegyzék	3
A kötet szerzői	5
Ajánlás	9
Előszó	11
1. A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban	13
1.1. A változásokat kiváltó okok	13
1.2. Domináns trendek és kihívások	15
1.3. Lehetséges policy válaszok	18
1.4. Az Európai Unió felsőoktatási politikája	21
1.5. A felsőoktatás lehetséges jövőbeni fejlődése	25
1.6. Egy illusztráció: az angol „képesség-politika” és a felsőoktatás	28
1.7. Hivatkozások	30
2. A magyar felsőoktatás átalakulása 1989 és 2008 között	31
2.1. A változás trendjei 1989 után	32
2.2. További változások	50
2.3. Előretekintés	55
2.4. Kihívások a következő évtizedre	57
2.5. Hivatkozások	60
3. Az egyetem mint szervezet	63
3.1. Az alaptevékenységi folyamatok standardizálhatóságának nehézsége	65
3.2. Nagyfokú töredezettség	70
3.3. Célbizonytalanság	75
3.4. A döntéshozás és az érdekérvényesítő erő megoszlása	76
3.5. Tanulságok és a vezetői szerepek lehetséges olvasatai	78
3.6. Hivatkozások	82
4. Felsőoktatási stratégiaalkotás és kormányzás	87
4.1. A felsőoktatási stratégiaalkotásról	87
4.2. Egy modernizációs stratégia vázlata	93
4.3. Az egyetemi kormányzásról	97
4.4. Összefoglalás, javaslatok	106
4.5. Hivatkozások	108
5. Integrált szakmai és gazdasági felelősség a felsőoktatási intézményekben – az oktatási programigazgatói modell	109
5.1. Az oktatási tevékenység szervezeti és felelősségi kérdései: miért kell és lehet változtatni?	110
5.2. Felsőoktatási intézményeink jelenlegi szervezeti felépítése	114
5.3. A jelenlegi szervezeti felépítés kritikája	115
5.4. Szervezeti innováció 1: felelősségi és elszámolási egységek	117
5.5. Szervezeti innováció 2: mátrixszervezet	119

5.6.	Két innováció eredője: az oktatási programigazgatói rendszer	120
5.7.	Controlling az átalakított szervezetben	126
5.8.	Javaslatok a megvalósításhoz	131
5.9.	Összefoglalás és előretekingés	132
5.10.	Hivatkozások	133
6.	Felsőoktatási intézmények és a gazdaság szereplőinek együttműködése a klaszterképzésben és -működtetésben	135
6.1.	Klaszterek – általános fogalmi tisztázás	136
6.2.	A klaszter-alapú gazdaságfejlesztés	140
6.3.	A klaszterek szervezése, támogatása	141
6.4.	A felsőoktatási intézmények szerepe a klaszterképzésben és működtetésben	145
6.5.	Hivatkozásjegyzék	148
7.	A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulásszervezési kérdések a felsőoktatásban	149
7.1.	Képzés = hallgatók + oktatók + szervezés?	151
7.2.	A képzés szervezése: oktatás- és tanulásszervezés	154
7.3.	A hallgatók: a „digitális bevándorlók” és az oktatásszervezés feladatai a digitális nemzedék képzésében	157
7.4.	Az oktatók és a felsőoktatás pedagógiai sajátosságai	160
7.5.	Összegzés	162
8.	Hallgatói életútmenedzsment	165
8.1.	A hallgatói szolgáltatások szélesedő spektruma	165
8.2.	Az életútmenedzsment Achilles-sarka: a karrier irodák	168
8.3.	Életútmenedzsment a végzés után	172
8.4.	Életútmenedzsment-szolgáltatások működtetése	174
8.5.	Összegzés	176
8.6.	Hivatkozások	177
9.	Minőségmenedzsment a felsőoktatásban	179
9.1.	Felsőoktatási minőségmenedzsment rendszerek bevezetésének hátterei	180
9.2.	A felsőoktatás minőségmenedzsment fogalma	181
9.3.	Felsőoktatási minőségmenedzsment rendszer(ek)	182
9.4.	Minőségcélok, minőségmutatók	191
9.5.	Hivatkozások	196
10.	Az egyetemi HR-rendszerek továbbfejlesztésének lehetősége egy empirikus felmérés tapasztalatainak tükrében	199
10.1.	Az egyetemek céljainak és jellemzőinek változása a HR szemszögéből	199
10.2.	Az egyetemi HR tevékenység elemző modellje és környezete	202
10.3.	A HR átalakulása és szerepe a felsőoktatásban	206
10.4.	Egyes egyetemi HR-funkciók vizsgálata	208
10.5.	A hatékony és korszerű HR-tevékenység jelenlegi buktatói, korlátai és lehetőségei	222
10.6.	Egy amerikai állami egyetem példája	224
10.7.	Következtetések	225
10.8.	Hivatkozások	227

A KÖTET SZERZŐI

BARAKONYI KÁROLY 1962-ben, majd 1968-ban a Budapesti Műszaki Egyetemen villamosmérnöki és gazdasági mérnöki diplomát, 1978-ban kandidátusi fokozatot, 1988-ban akadémiai doktori címet szerzett. 1974-től a Pécsi Tudományegyetem oktatója, 1986-tól a Stratégiai Management Tanszék alapítója és vezetője, 1990-től egyetemi tanár, 1994 és 1997 között a Pécsi Tudományegyetem rektora. Két évig Soros, majd Fulbright vendégprofesszor a Wharton Business School-on (USA), világbanki szakértő, a Felsőoktatási és Tudományos Tanács, az MTA Gazdasági Minősítő Bizottság tagja, az MTA Vezetés- és Szerveztudományi Bizottság elnöke. Fontosabb elismerései: Szent-Györgyi Albert díj, Magyar Köztársaság Érdemrend Tiszti Keresztje. Fontosabb könyvei: Számítógépes vállalati tervezés (1984), Táblázatkezelő rendszerek (1987), Stratégiai management (1991), Stratégiai döntések (1998), Vállalati kultúra (2004), Rendszerváltás a felsőoktatásban (2004). 2008 óta a PTE Professor Emeritusa.

BENCSIK ANDREA habilitált egyetemi docens, a közgazdaságtudomány kandidátusa. 25 éves oktatói múlttal és kutatói tapasztalattal rendelkezik. Jelenleg Győrben, a Széchenyi István Egyetemen dolgozik. Emellett több felsőoktatási intézményben tanít, szakmai szervezetek tagjaként segíti a hozzá közel álló tudományterületek népszerűsítését. Oktatási-kutatási és érdeklődési területei: emberközpontú változás- és tudásmenedzsment, humánerőforrás menedzsment, szervezeti viselkedés, szervezetfejlesztés.

CSIZMADIA TIBOR a minőségbiztosítás és a felsőoktatás menedzsment elismert szakértője, egyetemi docens, a Pannon Egyetem Szervezési és Vezetési Tanszékének oktatója. Az egyetemen a műszaki menedzser és az MBA mesterszak koncepcionális kidolgozásának aktív résztvevője. Számítalan szakdolgozat és diplomadolgozat szakmai irányítója. Számos publikáció, hazai és nemzetközi fórumokon elhangzott előadás szerzője. Kutatási területei a minőségbiztosítás, a felsőoktatás menedzsment és a mérési bizonytalanság.

DERÉNYI ANDRÁS, felsőoktatási szakember, az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetben az Országos Kredittanács Irodájának igazgatója. Szakterülete az oktatásszervezés, a képzésfejlesztés, a felsőoktatás-politika és a stratégiai fejlesztés. Több szakmai testület, bizottság, szakértői hálózat tagja, hazai és nemzetközi szakértői, kutatási és fejlesztési programok résztvevője.

DRÓTOS GYÖRGY a Budapesti Corvinus Egyetem Vezetéstudományi Intézetének docense, az Intézet Információs Erőforrás Menedzsment Kutatóközpontjának vezetője. 15 éve foglalkozik a közszolgálati szervezetek, köztük a felsőoktatási intézmények vezetési és szervezési kérdéseivel. Gyakorlati szakértői tevékenységét jelentős részben az IFUA Horváth & Partners partnereként végzi. A jelen könyvhöz szorosan kapcsolódó vezetőképző program tematikájának összeállítója és a „szervezetalkítás, szolgáltatásszervezés” oktatási blokk felelőse.

FEKETE IVÁN okleveles gépészmérnök (1967), okleveles mérnök-közgazdász (1973), közgazdasági egyetemi doktor (1980), közgazdaságtudomány kandidátusa (1986), MBA (1992), PhD (1997). Konstruktor, 1967 és 1974 között a DIGÉP-nél szervezési-vezetési csoportvezető. A Miskolci Egyetemen 1971-től egyetemi tanársegéd, 1971 és 1987 között egyetemi adjunktus, 1988-tól egyetemi docens a Gazdaságtudományi Karon. 1993 és 2008 között tanszékvezető az Alkalmazott Közgazdaságtani Tanszéken, majd a Humán erőforrás Tanszéken. 1995 és 2000 között oktatási dékánhelyettes. Az MTA Munkatudományi Szakbizottságának tagja, MTA-MAB Közgazdaságtudományi Szakbizottságának társelnöke.

HALÁSZ GÁBOR egyetemi tanár, oktatáskutató a Magyar Tudományos Akadémia doktora, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának oktatója, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos tanácsadója, Országos Köznevelési Intézet volt főigazgatója. Szakterülete az oktatáspolitikai, az oktatás irányítása, az oktatási rendszerek nemzetközi összehasonlító elemzése és a nemzetközi integráció oktatásügyi hatásai. Szakértőként a nyolcvanas évek közepe óta vesz részt a magyarországi oktatási reformok előkészítésében. Számos hazai és nemzetközi tudományos és közéleti megbízatása van. Az OECD, a Világbank, az Európa Tanács és más nemzetközi szervezetek felkérésére több programban és országban látott el szakértői feladatokat. Tagja és volt elnöke az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Intézete Igazgató Tanácsának. A felsőoktatásban az európai integráció oktatásügyét, oktatáspolitikát és oktatásszociológiát tanít, részt vesz a közoktatási vezetők és a doktori hallgatók képzésében. Részletes információkért lásd személyes honlapját: <http://www.oki.hu/halasz>

KOVÁTS GERGELY, a Budapesti Corvinus Egyetem Vezetéstudományi Intézetének tanársegédje és az egyetem Minőségügyi Irodájának titkára. Jelenleg doktorjelölt, doktori disszertációjának témája a dékán szerepének változása. A felsőoktatás mellett a fő érdeklődési területei közé a szervezetelméletek és a közszférában működő szervezetek menedzsment-problémái tartoznak.

LÁSZLÓ GYULA, kandidátus, a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának habilitált egyetemi tanára, az alapképzési programok igazgatója. Közel négy évtizede oktat az egyetemen, két ciklusban volt a Kar oktatási dékánhelyettese, 10 éven át a Vállalati Gazdaságtan Tanszék vezetője. Tagja a MAB Munkatudományi Bizottságának. Fő oktatási és kutatási területe a munkaerőpiac, az emberi erőforrás menedzsment és a munkaügyi kapcsolatok.

OLLÉ JÁNOS, egyetemi adjunktus, az ELTE PPK Oktatás-Informatikai Szakcsoport vezetője. Az ELTE Pedagógiai Központ eLearning projekt vezetője, az Oktatás-Informatikai Konferenciasorozat alapítója, az Oktatás-Informatika című folyóirat főszerkesztője. Oktatási, kutatási területek: didaktika, kutatásmódszertan, eLearning, oktatás-informatika. Bővebben: www.ollejanos.hu.

MAJÓ ZOLTÁN a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Karának oktatója, közgazdász, az SZTE Fejlesztési Igazgatója. Diplomáját a Szegedi Tudományegyetemen szerezte. Doktori tanulmányait a Miskolci Egyetemen folytatta, tudományos szakterülete a humán erőforrás menedzsment és az információs társadalom gazdaságának kapcsolatrendszere. Egyetemi oktatóként a menedzsment, az információ menedzsment és az e-business tantárgyak oktatásában szerzett több éves tapasztalatot.

POÓR JÓZSEF a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának habilitált és kinevezett professzora. Vendégprofesszorként nemzetközi menedzsment és nemzetközi emberi erőforrás menedzsment tárgyakat oktatott 11 szemeszteren, öt amerikai és két szemeszteren egy nyugat-európai egyetemen. Közel két évtizedet dolgozott ügyvezető igazgatóként nemzetközi professzionális szolgáltató cégek (HayGroup, Mercer) élén. Közgazdász kandidátus, bejegyzett menedzsment tanácsadó (CMC) és a francia Master Trainer Intézet bejegyzett tréner.

SZINTAY ISTVÁN egyetemi tanár, a Miskolci Egyetem Gazdálkodástudományi Karán működő Vezetéstudományi Intézet igazgatója, valamint az Innováció Menedzsment Kooperációs Kutató Központ elnöke. Kutatási területei közé tartozik a változás-menedzsment, a stratégiai menedzsment és corporate governance, valamint a minőségmenedzsment.

AJÁNLÁS

Egyre általánosabb az a felismerés, hogy a felsőoktatás folyamatos megújulásának, reformjának – ezen belül irányítási, vezetési, gazdálkodási rendszerének, gyakorlatának az átalakuló oktatási piac, a versenyszféra, a változó társadalmi elvárásokhoz igazításának – egyik alapvető feltétele az intézmények jelenlegi és leendő vezetőinek képzése, továbbképzése.

Az egyetemek és főiskolák akadémiai-, gazdasági-, adminisztratív vezetőire egyaránt jellemző, hogy a vezetési ismereteket, technikákat a gyakorlati munkájuk során szerzik meg. A felsőoktatási vezetői feladatok ellátására szervezett felkészítés nincs.

A vezetők energiájának túlnyomó részét lekötik az operatív feladatok, munkájuknak csak kisebb része fordítódik a szervezet teljesítményét hosszabb távon előrevívó tevékenységekre: a munkatársak motiválására, projektek szervezésére és felügyeletére, valamint az eredmények és problémák kommunikálására a társadalom, a kormányzat, a gazdaság szereplői, az egyetemi polgárok felé. Az adminisztratív, az akadémiai szférában tevékenykedő vezetőknek általában hiányosak a gazdasági, gazdálkodási ismereteik, e területen a felkészültségük.

Ezekre a körülményekre figyelemmel 2008-ban, a Felsőoktatási Gazdasági Szakemberek Egyesülete (FGSZE) a Budapesti Corvinus Egyetemmel (BCE) és a Menedzserek Országos Szövetségével (MOSZ) közösen, az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) támogatásával felsőoktatási menedzserképző tanfolyamot szervezett.

E kötet szerzőit a szerkesztők, nagyrészt a program felsőoktatás elméleti problémáinak kutatásával foglalkozó előadói közül kérték fel. Terveink között szerepel a felsőoktatási menedzsment más (gazdasági, jogi stb.) kérdéseit feldolgozó kötet közreadása is. A tanfolyam programjában ezek a témák is jelentős terjedelemben szerepeltek.

A kiadványt a megszervezendő újabb tanfolyamok hallgatói mellett ajánljuk a felsőoktatásban dolgozók, valamint más – kutatási, kulturális, közoktatási stb. – költségvetési intézményekben, a nonprofit szférában, az ágazati-, a pénzügyi irányításban tevékenykedőknek, illetve a témával foglalkozó kutatóknak, hallgatóknak.

TÖRÖK IMRE
elnök

Felsőoktatási Gazdasági
Szakemberek Egyesülete

ELŐSZÓ

2009-et írunk, és az átalakuló gazdasági és társadalmi igények már jó néhány éve óriási változásokat indukálnak a világ felsőoktatásában. Ezek a változások egyaránt érintik a felsőoktatásba bekerülők arányát, a képzés célját, módszertanát és időtartamát, az állami finanszírozás mértékét és elosztásának logikáját, a képzések közötti átjárhatóság lehetőségeit, a munkaerőpiacra való kooperáció formáit, a képző intézmények közötti verseny és együttműködés intenzitását stb.

Magyarországon a speciális demográfiai helyzet, az elmaradt-felemás struktúra- és kultúraváltásból fakadó feszültségek, valamint az egyetemi autonómia további növelésére irányuló törekvések az előzőeken túl nem hagyják, nem hagyhatják változás nélkül az intézmények számosságát és kapacitását, illetve fenntartók szerinti megoszlását, az egyes képzési területek súlyát, az állami és intézményi feladatok, illetve felelőségek arányát és konkrét tartalmát.

Miközben az ágazati szintű kihívások és válaszok önmagukban is rendkívül érdekesek, könyvünknek nem ez a fő fókusza. Hazai viszonylatban úttörőnek tekinthető vállalkozásunk ugyanis arra helyezi a hangsúlyt, hogy az egyes intézményeket hogyan lehet fenntartani, illetve hatékonyan és eredményesen működtetni mindezen változások közepette.

Ehhez természetesen a környezeti jellemzőket is meg kell ismernünk, de könyvünkben ez csak a kiindulópont. A számos irányból érkező, egyre erőteljesebb impulzusokat ugyanis az egyes egyetemek és főiskolák szintjén is értékelni kell, azokhoz felelős, az adott intézmény adottságaival összhangban álló helyi stratégiákat kell rendelni, illetve a kitűzött célokhoz hozzá kell illeszteni a célelérést leginkább szolgáló szervezeti megoldásokat, működési folyamatokat, és a különböző vezetési rendszereket.

Könyvünkben ezt a gondolatot követve jutunk el az ágazat nemzetközi és hazai tendenciáitól a stratégiai és szervezeti kérdések tárgyalásán keresztül az alap- és támogató folyamatok témaköréig, végül pedig a felsőoktatás leginkább kritikus erőforrásával, a munkaerővel való gazdálkodás kérdéséig.

Ne várja azt a Kedves Olvasó, hogy megkérdőjelezhetetlen tartalmú, az előbb felvázolt logikai lánc egyes blokkjait részletekig lebontó, majd átfedés és ellentmondás nélkül összefűző kézikönyvet tart a kezében – ilyen művet egyelőre nemzetközi viszonylatban is hiába keresne. Sokkal inkább arra vállalkoztunk, hogy minden egyes blokk esetében számba vegyük a leginkább kritikus témákat, és megkérjük azok egyik vagy másik hazai szakértőjét, hogy fejtsse ki tapasztalatait és ajánlásait. Szerzőinknek külön a figyelmükbe ajánlottuk, hogy az egyes témák kapcsán:

- mutassák be a jelenlegi magyarországi helyzetet akár átfogóan, akár egy-két jól átlátható eseten keresztül;
- reflektáljanak erre a helyzetre, végezzék el egy adott szempontrendszer szerinti értékelését;
- hazai és külföldi bevált gyakorlatok és kurrens innovációk alapján javasoljanak megoldási alternatívákat felsőoktatási intézményeink irányítói számára.

Könyvünk irányultsága tehát nem annyira normatív, inkább elemző és szemléletformáló. Ezzel együtt bízunk abban, hogy sok esetben praktikus tanácsok is meríthetők az írásokból.

Könyvünk erőteljesen kapcsolódik a Felsőoktatási Gazdasági Szakemberek Egyesületének a Budapesti Corvinus Egyetemmel és a Menedzserek Országos Szövetségével közösen indított, és az Oktatási és Kulturális Minisztérium által támogatott „Felsőoktatási szakemberek gazdasági képzése, továbbképzése” című oktatási programjához, amelynek egyes moduljai 2008 folyamán tíz alkalommal, összesen húsz oktatási nap terjedelemben kerültek sorra a Budapesti Corvinus Egyetemen folyó képzésen.

Bár a program elsősorban a hazai felsőoktatási intézmények, illetve karok aktív, vagy leendő gazdasági vezetőit célozta meg, az egyes témák esetében további szakemberek, intézményvezetők is csatlakoztak a résztvevőkhöz.

Még inkább változatos volt az előadói kör, amely az ágazatirányítás és a képző intézmények aktív és korábbi felsővezetőire ugyanúgy kiterjedt, mint gyakorló gazdasági szakemberekre, ágazati elemzőkre, külső szakértőkre és tanácsadókra, illetve egyáltalában nem utolsósorban a menedzsment szakma művelői és oktatóira.

Könyvünkben ezt a sokszínűséget kívántuk megőrizni, amikor részben a program előadói közül, részben őket kiegészítve kértük fel szerzőinket. Elsődleges célközönségünket is tágabban értelmeztük, a gazdasági funkción túl a felsőoktatási intézmények minden vezetőjére és érdeklődő munkatársára kiterjesztettük.

Budapest, 2009. február 20.

DRÓTOS GYÖRGY ÉS KOVÁTS GERGELY
a könyv szerkesztői

Budapesti Corvinus Egyetem
Vezetéstudományi Intézet

A FELSŐOKTATÁS GLOBÁLIS TRENDJEI ÉS SZAKPOLITIKAI VÁLASZOK AZ OECD ORSZÁGOKBAN ÉS AZ EURÓPAI UNIÓBAN

A fejlett országok, ezen belül az Európai Unió tagországai többségének felsőoktatási rendszereiben az elmúlt évtizedekben nagy horderejű változások történtek, amelyek eredményeképpen e rendszerek történetileg kialakult alapvető jellemzői jelentős mértékben átalakultak és jelenleg is átalakulóban vannak. Az egyes országokban e változásokat általában tudatos állami reformpolitikák orientálják, amelyeket az államok nem egyszer magas szinten egyeztetnek egymással. A nemzeti felsőoktatási rendszerekben zajló változásokat ennek nyomán egyre inkább meghatározzák a nemzeti rendszeren kívül, a felsőoktatás európai és globális rendszerében zajló folyamatok.

A változások a felsőoktatási rendszereknek lényegében valamennyi elemét, minden funkcióját érintik, a tanulás megszervezésétől kezdve az intézményi szintű menedzsmenten, az oktatás és a kutatás finanszírozásán és a rendszerek nemzeti szintű kormányzásán keresztül a diplomák és kvalifikációk struktúrájának és tartalmának az átalakulásáig.

1.1. A változásokat kiváltó okok

A változások mögött több, egymást erősítő ok található, amelyek részben a felsőoktatási rendszereken kívül, a tágabb gazdasági-társadalmi környezet átalakulásában, részben magukon a felsőoktatási rendszereken belül találhatóak. Ezek közül az – egymással szorosan összefüggő, egymásra kölcsönösen is hatással lévő – okok közül érdemes a legfontosabbakat összefoglalni:

- a felsőoktatás korábban lezajlott mennyiségi növekedése és tömegessé válása, az ebből fakadó belső strukturális feszültségek, továbbá az ezek feloldását célzó beavatkozások iránti igények;
- a gazdaság átalakulása, ezen belül különösen a szolgáltató szektor súlyának növekedése, az ún. tudásgazdaság kialakulása, a tudás-intenzív ágazatok súlyának növekedése, ezek növekvő szerepe egy-egy ország nemzetközi versenypozíciójában;

- a globalizálódás több eleme, ezen belül különösen az oktatás (ezen belül elsősorban a felsőoktatás) globális nemzetközi piacának a kialakulása, e piac új nemzetközi szabályozórendszereinek a fejlődése;
- a nemzeti és nemzetközi (többek között uniós) kutatási, fejlesztési és innovációs politikák fejlődése, az innováció tartalmáról és szerepéről történő gondolkodás átalakulása, a technológiai innovációs politikák stratégiai felértékelődése, és e környezetnek a felsőoktatáson belül zajló kutatásokra gyakorolt hatásai;
- az egész életen át tartó tanulás domináns oktatáspolitikai paradigmává válása és e paradigma több összetevője (pl. az oktatás és a munka világa közötti közvetítő rendszerek átalakulása, különösen a kvalifikációs rendszerek reformja);
- a közigazgatás és a kormányzás reformjai, ezen belül különösen az ún. Új Közzolgálati Menedzsment (New Public Management) megközelítésének a térhódítása, az ezzel együtt járó minőség- és teljesítménymenedzsment és elszámoltathatósági eljárások terjedése;
- az állami költségvetésre nehezedő folyamatos nyomás, a költségvetési lehetőségek és a robbanásszerűen növekedő igények közötti állandó feszültség, a költségvetési hiány kézbe tartását szolgáló és a közszolgáltatások racionalizálását kikényszerítő restriktív politikák;
- az információ-technológia fejlődése, ezen belül különösen az oktatási szolgáltatások előállítása és értékesítése számára új feltételeket teremtő hálózati kommunikáció térhódítása;
- a nemzetközi integráció, ezen belül térségünkben az európai integráció fejlődése, a közösségi politikák körének és terjedelmének a bővülése, az oktatás súlyának a növekedése a közösségi politikákon belül, a nemzetfeletti szinten hozott döntések növekvő szerepe;
- az emberi tanulás, ezen belül a felnőttkori tanulás természetéről való tudásunk növekedése és átalakulása, a „tanulás tudományának” (*learning science*) fejlődése és ezzel párhuzamosan a tanulás hatékony megszervezésével kapcsolatos igények átalakulása;
- a demográfiai változások, ezen belül jelenleg különösen a születésszám tartós csökkenése és a népesség elöregedése.

Mindezek az egymást erősítő, egymásra is ható okok nagyon erős és rendkívül összetett változás-kényszert hoznak magukkal, ami a fejlett országokban általában tudatos és koherens reformpolitikákban ölt testet, de a változásokat azok az országokat sem tudják elkerülni, ahol egyébként a nemzeti politikai keretek között csak nehezen vagy nem tud kialakulni tudatos és koherens reformpolitika.

Általában elmondható az, hogy a felsőoktatási rendszerek és a rendszer egyes szereplői, így különösen az intézmények rendkívül turbulens környezetben vannak, amely lényegében kizárja a változatlanságot. A felsőoktatás valamennyi szereplője rákényszerül arra, hogy tanuljon meg együtt élni a folyamatos változásokkal. Ez különösen nagy kihívást jelent egy olyan, az egyetemes és nemzeti történelmek mélyében gyökerező intézmény számára, mint amilyen az egyetem, amely a fejlett világban ma is a régmúltba visszanyúló történeti folytonosság egyik legfontosabb hordozója.¹

1.2. Domináns trendek és kihívások

A korábban ismertetett okok hatására, mint hangsúlyoztuk, a felsőoktatási rendszerekben mindenütt változási kényszerek jelennek meg. A fejlett országok rendszereiben zajló folyamatokról az egyik legfrissebb és leginkább teljes körű áttekintés ma minden bizonnyal az OECD 2008 tavaszán lezárult felsőoktatási *tematikus vizsgálata* nyújtja.² Ebben 24 ország vett részt, de az elemzések jelentős része a szervezet mind a harminc tagországra kiterjed. Magyarország ugyan nem volt benne az aktívan és közvetlenül érintett 24-es csoportban, de a vizsgálat eredményei nálunk is széles körben ismertté váltak, és a szakmai nyilvánosság intenzíven foglalkozott velük.³

Noha az egyes országok között jelentős eltérések találhatók, néhány átfogó fejlődési trend egyértelműen azonosítható. Az OECD említett vizsgálata az alábbi hét átfogó trendet emelte ki:

1. a felsőoktatás expanziója: 2004-ben a világ összes országát tekintve a felsőoktatásban 132 millió hallgató tanult, szemben az 1991-es 68 millióval, ami 1991 és 2004 között évente átlagosan 5,1%-os létszámnövekedést jelent;
2. a kínálat diverzifikálódása: számos új intézménytípus és új oktatási formák jelentek meg, jelentősen bővült a magánoktatás és rendkívüli mértékben megnőtt a képzési programok sokfélesége;
3. a hallgatók társadalmi heterogenitásának növekedése: folyamatosan emelkedik az idősebb és felnőtt hallgatók aránya, növekedett a nők részvétele, és a rendszerbe olyan társadalmi csoportok léptek be, akik korábban nem voltak kliensei a felsőoktatásnak;
4. finanszírozási változások: többféle finanszírozási forrás jelent meg, növekedett a nem állami finanszírozás súlya, erősödött a források hatékonyabb felhasználására törekvés, gyakoribb lett e teljesítménytől függő versenyalapú finanszírozás, sok helyen bővült a hallgatói támogatások rendszere;
5. a minőség és eredményesség előtérbe kerülése: az elszámoltathatóság, a teljesítményértékelés és a minőségbiztosítási rendszerek fejlesztése az egyik legfontosabb és legnagyobb hatású fejlődési trend lett;
6. az irányítás átalakulása: szinte minden országban reformok zajlanak a felsőoktatási rendszer és az intézmények irányításában, átalakulnak a döntéshozatali mechanizmusok, a vezetőktől egyre inkább menedzseri képességeket várnak el;

¹ A felsőoktatással foglalkozó nemzetközi irodalom gyakran idézi fel Clark Kerr „*The Uses of University*” című nagyhatású könyvének azt a megállapítását, hogy „A nyugati világban az 1520 előtt létrehozott intézmények közül körülbelül nyolcvanöt létezik ma is felismerhető formában, hasonló funkciókkal és töretlen saját történelemmel, így többek között a Katolikus Egyház, Man Sziget, Izland és Nagy-Britannia parlamentjei, több svájci kanton és hetven egyetem” (Kerr [2001] 115.o.).

² A vizsgálat honlapja a http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_35564105_1_1_1,00.html címen érhető el.

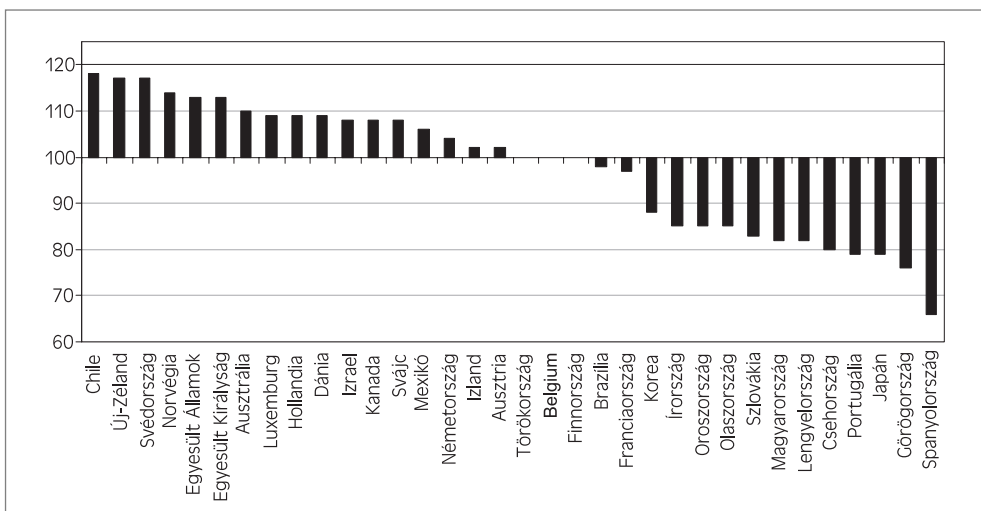
³ Ez többek között annak köszönhető, hogy az OECD és a felsőoktatásért felelős hazai szaktárca 2008 decemberében egy nemzetközi szemináriumot szervezett az OECD vizsgálat eredményeinek a megismertetése érdekében. A szeminárium honlapját lásd itt: http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=785

7. globális hálózatépítés, mobilitás és együttműködés: a felsőoktatás egyre inkább nemzetközivé válik, növekszik az intézmények, az oktatók, és a gazdaság szereplői közötti együttműködés, kialakult a felsőoktatás nemzetközi piaca, gyakori a kutatás határokon átnyúló finanszírozása.

A fentiek mellett külön említést érdemelnek a demográfiai változások nyomán újabban elindult vagy várhatóan elinduló változások. A korábban már említett demográfiai csökkenésnek a felsőoktatásra gyakorolt hatása az OECD országok egy részében már jelenleg is jelentkezik, egy részükben pedig az elkövetkező években fog jelentkezni (lásd az 1.1. ábrát). A csökkentés sokak szerint drámai módon átalakíthatja a felsőoktatás környezetét és az egyes intézményeket rendkívül komoly alkalmazkodási kényszer elé fogja állítani. Ennek egyik megjelenése várhatóan az idősebb, már munkában lévő hallgatói csoportok felé történő további nyitás lesz, aminek egyéb tovagyűrűző hatásai is lehetnek (például az oktatásszervezési megoldások és a belső munkaszervezés egészének átalakulása).

A felsőoktatás környezetében, illetve magukban a rendszerekben zajló változások tehát már az elmúlt években is új kihívások sokasága elé állították az államok felsőoktatási politikáját, de e kihívások a jövőben várhatóan nem gyengülni, hanem erősödni fognak, és szinte minden pontot érintenek. Így érintik többek között a rendszerek stratégiai irányítását: azt a kérdést felvetve, vajon miképpen lehet egy időben a korábbiaknál jóval nagyobb autonómiát és felelősséget adni a felsőoktatási intézményeknek, ugyanakkor garantálni a rendszer koherenciáját és a nemzeti szintű politika prioritások érvényre juttatását. A kihívások természetes módon érintik a rendszerek finanszírozását is: például azt a kérdést helyezve az előtérbe, vajon miképpen lehet a finanszírozás útján is

1.1. ÁBRA: Várható demográfiai változások a 20-29 éves korcsoportban az OECD országokban (2005–2015, %)



FORRÁS: OECD [2008]

elősegíteni a stratégiai prioritások érvényesítését, és hogyan lehet növelni az intézmények bevételeit anélkül, hogy ez elviselhetetlen új terheket rakna az állami költségvetésre. A felsőoktatás minőségének a garantálása ugyancsak komoly kihívás marad, hiszen e tekintetben is össze kell egyeztetni az intézményi önállóság növelésének a célját a külső standardoknak való megfelelés követelményével, továbbá biztosítani kell azt, hogy a minőség biztosítását szolgáló intézményi mechanizmusok az alapvető célokat szolgálják, és ne torzítsák el a rendszer működését.

A felsőoktatási rendszerek expanziója új megvilágításba helyezi a méltányosság és igazságosság értékeinek érvényre juttatását is. Kérdés például az, hogy miképpen lehet biztosítani a költségek megosztását az állami finanszírozás és a szolgáltatások igénybevevői között úgy, hogy az ne vezessen az egyenlőtlenségek növekedéséhez, továbbá az is, hogy miképpen lehet megnyitni a felsőoktatás kapuit olyan újabb társadalmi csoportok előtt is, amelyek korábban távol maradtak a felsőoktatástól, anélkül, hogy ez a minőség rovására menne.

Újfajta kihívások jelennek meg a felsőoktatásnak a gazdasági versenyképességhez és az innovációhoz való hozzájárulásával kapcsolatban is, továbbá azzal összefüggésben, hogy milyen helyet foglaljon el a felsőoktatás a nemzeti kutatási-fejlesztési rendszerekben, olyan időszakban, amikor kutatás és fejlesztés növekvő hányada a termelőszférában zajlik. Egészen újszerű kihívások jelennek meg a felsőoktatás és a munka világa közötti kapcsolatokban is, összefüggésben olyan folyamatokkal, mint a tudás-intenzív iparágak és a szolgáltatások szerepének növekedése vagy a munka világában és a termelési technológiák terén játszódnó változások sebességének a felgyorsulása. Mindez alapvető kérdéseket vet fel az akadémiai személyzettel⁴ kapcsolatban is. Ilyen például az, hogy vajon mennyire fenntartható azoknak az országoknak a gyakorlata, ahol a felsőoktatási személyzetet hagyományosan köztisztviselői vagy közalkalmazotti pozícióban foglalkoztatják, illetve a foglalkoztatás rugalmasabb formái mennyire tudnak tért hódítani e területen is.

Sokak szerint a legnagyobb kihívások a felsőoktatás növekvő nemzetköziesedéséhez kapcsolódnak. Kérdés, vajon miképpen érvényesíthetőek az alapvető célok a felsőoktatásban akkor, amikor a növekvő mobilitásnak, a modern információs és kommunikációs technológia alkalmazásának, a képzés nemzetközi piaca kialakulásának és a kutatások nemzetköziesedésének a hatására a felsőoktatási rendszerekben zajló e folyamatok egyre inkább függenek olyan globális tényezőktől, amelyeket a nemzeti kormányok csak korlátozottan tudnak ellenőrzés alatt tartani.

Végül igen nagy kihívást jelent az, vajon mindazok a politikák, változtatások és reformok, amelyeket a kormányok e kihívásokra válaszolva kezdeményeznek, miképpen valósíthatók meg egy olyan rendszerben, amelyben a folyamatok autonóm szereplők sokaságának a dinamikus interakciójától függenek, és amelynek a komplexitása egyre nő, illetve amelyben a különböző érdekeltségek közötti egyensúly kialakítása egyre nagyobb nehézségekbe ütközik.

⁴ A nemzetközi szakirodalom „akadémiai személyzet” alatt a felsőoktatásban dolgozóknak azt a körét érti, akik kutató-fejlesztő és oktató tevékenységet folytatnak. Az „akadémiai karrier” fogalma a személyzet e körének életpályájára utal.

1.3. Lehetséges policy válaszok

Az OECD felsőoktatási tematikus vizsgálata többek között azért érdemel kiemelt figyelmet, mert – mint az OECD tematikus elemzések általában – olyan *ajánlásokat* fogalmaz meg a tagállamok felé, amelyek mögött megtalálható a nemzetközi felsőoktatás-politikai közösség bizonyos szintű egyetértése. Az OECD ajánlásaiból lényegében kirajzolódik egy olyan globális felsőoktatás-politikai paradigma, amely ma a fejlett világban vagy uralkodónak tekinthető vagy legalábbis gyorsan teret hódít. E politikának természetesen sokféle modalitása van, és az egyes országok egy-egy részterületen eltérő irányokba mehetnek, de az átfogó globális trendek követése a legtöbb helyen jól megfigyelhető.

Kilenc olyan terület van, amelyekkel kapcsolatban az OECD a tagországi kormányai számára ajánlásokat fogalmazott meg. Mint az ilyen policy-ajánlásoknál általában, itt is érvényes az, hogy ezek – pontosabban az ezeknek megfelelő kormányzati lépések – együtt alkotnak koherens rendszert, ezek együtteséből rajzolódik ki egy koherens, a modern felsőoktatási rendszerekben megvalósítható politika. Az ajánlások közül az utolsó – a kilencedik – külön figyelmet érdemel, mert ez arról szól, hogyan lehet a politikát sikeresen megvalósítani. Az alábbiakban vázlatosan ismertetem az OECD által megfogalmazott felsőoktatás-politikai ajánlásokat.

1.3.1. Nemzeti felsőoktatási stratégia megfogalmazása

- Nemzeti szintű stratégiai célok megfogalmazása valamennyi fontos érdekelt bevonásával (erre általában egy hosszabb társadalmi-szakmai egyeztetést követően magas politikai szinten elfogadott stratégiai dokumentum formájában kerül sor).
- A kitűzött célokhoz erős irányítási eszközök (*steering instruments*) hozzárendelése (ilyen például a finanszírozási szerződések megkötése az állam és az intézmények között).
- A felsőoktatási rendszer koherenciájának erősítése ott, ahol a nagyfokú diverzifikálódás (például a programkínálat sokféleségének növekedése) ezt veszélyeztetheti (persze oly módon, hogy a diverzifikációt ez nem blokkolja).
- Az oktatási rendszeren belüli, illetve a rendszer és környezete közötti kapcsolódások erősítése (ezt szolgálhatja például a középfokú oktatás és a felsőoktatás közötti átmenet szabályozása vagy a felsőoktatásból a munkaerőpiacra történő kilépést támogató mechanizmusok fejlesztése).
- A egyes felsőoktatási intézmények képességének erősítése arra, hogy a nemzeti stratégiához alkalmazkodhassanak (ezt szolgálhatja például az intézményi stratégiák egyeztetése a kormánnyal).
- Folyamatos konszenzusépítés a felsőoktatási politika területén a felsőoktatásban érdekelt társadalmi csoportok bevonásával.

1.3.2. A felsőoktatás finanszírozása

- Olyan felsőoktatási finanszírozási megoldások alkalmazása, amelyek azt támogatják, hogy a felsőoktatás a társadalmi és gazdasági stratégiai célokkal összhangban fejlődjék.

- A felsőoktatás-finanszírozás alapulvvé tenni az állam és az igénybevevők közötti költségmegosztást (pl. a gazdasági szereplők és a háztartások hozzájárulását könnyítő szabályozókkal).
- A felsőoktatási programok finanszírozásának függővé tétele attól, hogy milyen társadalmi hasznot hoznak.
- Az oktatásra szánt források elosztásának normatív alapúvá tétele, input és output indikátorokhoz kötése és stratégiai komponensek beépítése.
- A finanszírozás hozzákapcsolása hatékony hallgató-támogatási rendszerekhez.

1.3.3. Az akadémiai karrier

- Kellő intézményi önállóság az emberi erőforrások intézményi szintű menedzseléséhez, a humán menedzsment és vezetési folyamatok erősítése, az akadémiai karrier rugalmasabbá tétele.
- Az akadémiai szabadság és a társadalmi igények összhangba hozása.
- Az akadémiai karrier vonzóbbá tétele, a kezdő kutatók/oktatók belépési feltételeinek javítása.
- Az akadémiai személyzetet támogató szolgáltatások fejlesztése, szakmai fejlesztés biztosítása.

1.3.4. A minőség biztosítása és fejlesztése

- Az alapvető felsőoktatás-politikai célokkal összhangban álló koherens minőségbiztosítási keretek felállítása és működtetése.
- Erős minőségkultúra kialakítása a rendszer egészében, a belső értékelés, illetve önértékelési mechanizmusok erősítése.
- A rendszer fejlődésének függvényében a külső értékelés tanácsadó-támogató funkciójának erősítése, bizonyos kontextusokban azonban az erős külső értékelés fenntartása.
- A minőségbiztosítási módszerek hozzáigazítása a felsőoktatás eltérő szektoraihoz, az eltérő intézmények speciális igényeihez.
- A minőségbiztosítási intézményrendszer feldarabolódásának elkerülése, a rendszer koherenciájának fenntartása.

1.3.5. Az esélyegyenlőség és méltányosság biztosítása

- Az esélyegyenlőség és méltányossági helyzet folyamatos értékelése.
- Korai beavatkozás: a középfokú és felsőfokú rendszerekre irányuló tervezés és politika jobb összekapcsolása.
- A felsőoktatás diverzifikálódásának és a különböző hallgatói igényekhez történő illeszkedésének támogatása, bizonyos csoportok esetében pozitív diszkrimináció biztosításával, alternatív belépési feltételek lehetőségének megteremtésével, hatékony tanácsadási szolgáltatások nyújtásával, illetve e szolgáltatások elérhetőségének a nehezen elérhető távoli területeken is elérhetővé tételével.

- Az intézmények érdekeltiségének megteremtése arra, hogy a társadalom széles körének biztosítsanak belépést, továbbá extra támogatás biztosítása a leginkább hátrányos helyzetűek számára.

1.3.6. A felsőoktatás szerepe a kutatás és innováció területén

- A tudás áruba bocsátásának (*commercialisation*) erősítése helyett a tudásdiffúzió erősítése.
- A felsőoktatás és a K+F+I rendszer egyéb intézményei közötti interakció és intézményközi együttműködés erősítése.
- A kutatási és technológiai fejlesztés humán erőforrás bázisának fejlesztése, a nemzetközi és országon belüli mobilitás támogatása, a kutatói karrierlehetőségek javítása.
- Az innovációhoz szükséges képességek sokféleségének fejlesztése, a kutatói-kutatósi értékelés során alkalmazott kritériumok bővítése.
- Elmozdulás a projektfinanszírozás és a vegyes finanszírozási megoldások felé, a finanszírozási mechanizmusok folyamatos monitorozása, a kutatási és innovációs rendszer befolyásolására használt policy-eszközök fejlesztése.

1.3.7. A munkaerőpiaccal való kapcsolatok erősítése

- Az oktatási és foglalkoztatási politikák jobb koordinálása.
- A végzettek munkaerőpiaci pozícióját követő elemzések, az erre vonatkozó adatok biztosítása.
- A hallgatóknak biztosított tanácsadási és orientációs szolgáltatások fejlesztése.
- A felsőoktatási rendszer struktúrájának alakítása olyan módon, hogy az elősegítse a felsőoktatás és a munkaerőpiaci igények találkozását.
- Az intézmények képességének erősítése arra, hogy a munkaerőpiaci igényekre reagáljanak és munkaerőpiaci orientációval rendelkező képzési kínálatot hozzanak létre.

1.3.8. A felsőoktatás nemzetköziesedésének stratégiája

- A felsőoktatás nemzetköziesedését támogató nemzeti stratégia megfogalmazása.
- A nemzetköziesedési folyamatok nemzeti szintű koordinálásának erősítése.
- A felsőoktatás nemzetközi versenyképességének vonzóbbá tétele.
- A felsőoktatási intézmények bátorítása arra, hogy a nemzetköziesedés proaktív szereplői legyenek.
- Olyan nemzeti szintű szervezetek működtetése, amelyek segítik a felsőoktatási intézmények nemzetközi megismertetését és népszerűsítik a nemzeti rendszert.
- A campus szintű nemzetköziesedés támogatása (pl. a hazai és külföldi hallgatók elköltöztetésének megakadályozása).

1.3.9. A felsőoktatási politika implementálása

- Olyan testületek működtetése, amelyek elősegítik a felsőoktatás működésében érintett szereplők közötti kommunikációt és a konszenzus-építést.

- Az alulról építkező kezdeményezések lehetőségének tágitása.
- A policy támogatását szolgáló evidencia-bázis megteremtése és erősítése (például az összehasonlítást lehetővé tevő adatok körének és gyűjtési módszerének fejlesztése).
- Az iteratív egyeztetésre és a fokozatosságra épülő reformstratégiák alkalmazása.

Érdemes hangsúlyozni, hogy ezek az ajánlások nem érintenek néhány olyan területet, amelyek egyes nemzeti felsőoktatási politikákban nagyobb figyelmet kaphatnak, de a vizsgálat ezekkel nem foglalkozott. Ezek közül különösen a tanulásszervezés kérdését érdemes említeni. Az OECD vizsgálatnak nem volt tárgya a felsőoktatásban zajló tanulás eredményes megszervezésének, illetve a tanulásszervezési megoldások fejlesztésének a kérdése. A nemzeti felsőoktatási politikáknak természetes módon ez is témája lehet, sőt témája is kell, hogy legyen. A fenti ajánlásokat tehát semmiképpen nem szabad teljes körűnek tekinteni, ezeket minden országban a sajátos igényeknek megfelelően újabbakkal lehet és kell kiegészíteni.

1.4. Az Európai Unió felsőoktatási politikája⁵

Magyarország számára különösen figyelmet érdemlő az Európai Unió alig néhány évvel ezelőtt megfogalmazott és jelenleg is alakulóban lévő új felsőoktatási politikája. E politika természetesen erősen épít a korábban – az Unión kívül, kormányközi együttműködés keretében, bár az Unió támogatásával – elindult Bologna folyamatra, de annál tágabb körben fogalmaz meg célokat, és a felsőoktatási politika olyan rétegeit is eléri, amelyeket a Bologna folyamat érintetlenül hagyott.

Az új Unió felsőoktatási politika a tagországokat határozott további reformokra bátorítja. E politika nemcsak a változások felgyorsítását, de azok újabb területekre történő kiterjesztését is szorgalmazza. A javasolt reformok lehetséges horderejét és nagyságrendjét jelzi az, hogy ebben sokan az egyetemek (tágabban a felsőoktatási és tudományos rendszer egésze) és a társadalom közötti „megegyezés” újratárgyalását, egyfajta „új társadalmi szerződés” alapjainak a lerakását látják (Martin-Etzkowicz [2000]; Vincent-Lancrin [2006]; Hrubos [2006]; Gornitzka et al. [2007]).

Érdemes hangsúlyozni, hogy az új közösségi politika és az ehhez köthető tagállami tapasztalatok fényében új megvilágítást nyerhetnek a hazai felsőoktatási reformok is. E reformok elveit az új felsőoktatási törvény alapját képező *Magyar Universitas Program (Oktatási Minisztérium [2004])*, illetve más, korábban társadalmi-szakmai vitára bocsátott stratégiai dokumentumok (*Oktatási Minisztérium [2003]*) lényegében az uniós politika megfogalmazásával egy időben, illetve esetenként azt megelőzően rögzítették. E dokumentumok elemzése azt mutatja, hogy a hazai reformelvek az uniós politikával alapvetően összhangban állnak (ilyen például a nem költségvetési források nagyobb arányú bevonása a felsőoktatási intézmények finanszírozásába, ilyen az állam tulajdonosi és szabályozó szerepének a szétválása, és ilyenek azok a törekvések, amelyek célja új, az autonómiát megerősítő jogi státus biztosítása a felsőoktatási intézmények számára).

⁵ Az új közösségi felsőoktatási politikáról részletesebben lásd Halász [2008].

1.4.1. Az új közösségi politika

Az új közösségi politikára tett javaslat 2003 elején fogalmazódott meg, amikor az Európai Bizottság közzétette „Az egyetemek szerepe a tudás Európájában” című vitairatát (Commission [2003]). Ez diagnózist állított fel az európai felsőoktatás helyzetéről, és megfogalmazta egy új közös politika lehetséges konkrét elemeit. A tagországokban ezt követően elindult viták lezárása után a Bizottság 2005 tavaszán részletes javaslatokat fogalmazott meg a felsőoktatás területén követendő közös politikára egy olyan dokumentumban, melynek címe „Európa szellemi erejének mozgósítása: az egyetemek alkalmassá tétele a Lisszaboni Stratégia sikeréhez történő teljes értékű hozzájáruláshoz” volt (Commission [2005]). Ezzel kezdődött el annak az új, ma is formálódó közösségi felsőoktatási politikának a kialakulása, amelynek középpontjában mindenekelőtt az a kérdés áll, miképpen lehetséges a felsőoktatást intenzívebben bevonni az európai gazdaság és társadalom modernizálását célzó Lisszaboni folyamatba.

Az „Európa szellemi erejének mozgósítása...” című dokumentumban felállított diagnózis lényege az, hogy Európa nem használja ki megfelelően a Lisszaboni Stratégia céljainak a megvalósítása érdekében azt a potenciált, amely a nemzeti felsőoktatási rendszerekben rejlik. Ennek okai – a Bizottság szerint – az európai felsőoktatási rendszerek nem kellő differenciáltságában, a gazdasági és társadalmi környezettől való túlzott elszigeteltségében, a túlszabályozottságukban és alulfinanszírozottságukban rejlenek. Annak érdekében, hogy ezek megváltozzanak, és az európai egyetemek⁶ eredményesebben hozzá tudjanak járulni a Lisszaboni Stratégia sikeréhez, a Bizottság a célok három nagyobb csoportját fogalmazta meg. Ezek (1) a felsőoktatás vonzóságnak, a minőség javulásán és a kiválóságon keresztül történő erősítése, (2) a hatékonyabb rendszerszintű stratégiai kormányzás és intézményi szintű menedzsment, és (3) a finanszírozás javítása többletforrások bevonásával.

Az oktatási miniszterekből álló Tanács 2005 novemberében hozott döntést a Bizottság által javasolt közösségi politika támogatásáról.⁷ Ezt követően kerülhetett sor arra, hogy a Bizottság a felsőoktatást is beemelje azon területek közé, amelyeken korábban is zajlott a nemzeti politikák közösségi koordinálása az ún. „Education and Training 2010” folyamat keretei között.⁸

⁶ A Bizottság az „egyetem” fogalmat kiterjesztő módon használja, beleértve ebbe a felsőoktatás egészét.

⁷ 2689th Council Meeting. Education, Youth and Culture. Brussels, 14–15 November 2005. Press release; <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=PRES/05/284&language=en>

⁸ Így például megszerveződött a felsőoktatás modernizációjával foglalkozó tematikus szakmai csoport (cluster), amelyen belül a tagállamok képviselői folyamatos egyeztetést folytatnak. E csoportnak kiemelt feladata olyan szakmai programok szervezése, amelyek lehetővé teszik egymás tapasztalatainak és a legjobb gyakorlatoknak a megismerését, és az együttes tanulást (Peer Learning Activity – PLA).

1.4.2. Az uniós felsőoktatási politika három pillérje

Az új uniós felsőoktatási politika három nagy pillérje közül az első, a *vonzóbbá* tétel ismerős mindazok számára, akik az elmúlt években aktívan részt vettek a Bologna folyamathoz kapcsolódó reformok kidolgozásában és megvalósításában. A felsőoktatás vonzóbbá tételét az Unió döntően a *tartalom* és a *minőség* reformján keresztül próbálja elérni. A vonzóbbá tétel azért lett a közös politika első és legfontosabb pillére, mert ez az, ami talán legközvetlenebbül kapcsolódik a Lisszaboni Stratégia átfogó céljaihoz. Ez fontos eleme annak a válasznak, amelyet a közösség az európai felsőoktatásnak a globális versenyben való lemaradását megfogalmazó diagnózisra próbál adni, de fontos eleme a korábban említett új „társadalmi szerződésnek” is. A felsőoktatást, a felsőoktatás nyújtotta képzési, kutatási és közvetlen szolgáltatásokat mindenekelőtt a társadalom és a gazdaság számára kell vonzóbbá tenni, amit elsősorban a képzési tartalmak megújítása, a programok és programelemek egymásra épülő rendszerének átláthatóbbá tétele, ezek nemzetközi kompatibilitásának az erősítése és a kvalifikációs rendszer ennek megfelelő átalakítása szolgálhatja.

A Lisszaboni Stratégiához illeszkedő közös felsőoktatási politika csupán néhány ponton egészíti ki új elemekkel mindazt, amit a Bologna folyamat reformjaiból már korábban is ismertünk. Nagyobb figyelmet kap a képzési tartalmak és követelmények munkaerőpiaci relevanciája, és különösen a felsőoktatási képzés belehelyezése az egész életen át tartó tanulás tágabb kontextusába. Mindaz, amit a tagállamok a Bologna folyamat keretei között korábban elkezdtek, így módon szorosabban kapcsolódik ahhoz, amit az unió egész életen át tartó tanulással kapcsolatos politikája keretei között végeznek. A korábbiaknál is nagyobb hangsúlyt kap a minőség fejlesztésének és biztosításának a kérdése, amely ugyancsak ott volt a Bologna folyamatban is, most azonban ez is erősebben hozzákapcsolódik a közös politika második pilléréhez.

A második pillér a *kormányzás* reformja. Ez alatt egyszerre kell értenünk felsőoktatási rendszer egészének állami irányítását, és az egyes intézmények belső irányítási viszonyait. A felsőoktatás hazai szereplői számára e pillér tartalma is ismerős. Ez ugyanis a hazai oktatáspolitikai folyamatok és szakmai kezdeményezések nyomán (Barakonyi [2001]) központi helyet foglalt el a 2005-ben elfogadott felsőoktatási törvényt megalapozó, és a törvény-előkészítés során széleskörű szakmai-társadalmi egyeztetésen keresztül ment kormányzati stratégiában. Az, hogy a kormányzás reformja az új közös politika egyik kiemelt pillére lett, főképp azzal magyarázható, hogy a vonzóbbá tétel célja nem megvalósítható az irányítási viszonyok változatlanul hagyása mellett. Az e tekintetben sikeres országok és intézmények példája azt mutatja, hogy a sikerek egyik feltétele az irányítási és szabályozási viszonyok megváltozása és az intézményi szintű menedzsment fejlesztése. A változások tartalmát és irányát magának a kormányzás (*governance*) szónak a használata is jelzi. Ez arra utal, hogy mind az országos rendszer, mind az egyes intézmények szintjén jelentős autonómiával rendelkező szereplőkkel kell számolnunk, akiknek a viselkedését közvetlen és direkt eszközökkel csak korlátozott mértékben lehet befolyásolni, és akik cselekvésének megfelelő irányba történő terelése komplex eszközrendszer alkalmazását teszi szükségessé.

A kormányzás reformja fontos részét alkotja a korábban említett „új társadalmi szerződésnek” is. Ennek egyik legfontosabb jellemzője ugyanis az, hogy a társadalom nagyobb önállóságot ad az intézményeknek, ugyanakkor a felelősség és az elszámoltathatóság nagyobb mértékét igényli tőlük. A nagyobb önállósággal együtt járó nagyobb felelősség, a versenynek való erősebb kitettség és a közvetlen környezettől (regionális és lokális közösségek, regionális gazdaság) való kölcsönös függés erősödése elkerülhetetlenül teszi a belső intézményi menedzsment átalakulását is. Ez a testületi vezetéson belül a külső szereplők súlyának a növekedésével, a gazdasági és társadalmi környezettel való együttműködést támogató új szervezeti formák megjelenésével, az intézményi szintű stratégiai vezetés erősödésével és a professzionális menedzsment iránti igény növekedésével jár együtt. Ezen túlmenően a szolgáltatásokat igénybe vevőkre történő erősebb odafigyelés és a külső finanszírozók által nyújtott forrásokért való versengés felértékeli a minőség garantálásának és kifelé történő demonstrálásának a jelentőségét. A minőség biztosításának és fejlesztésének az ügye ebben az összefüggésben még fontosabb lesz, mint amilyen a Bologna folyamat keretein belül volt.

Végül a közös politika harmadik pillére a *finanszírozás*. E pillér meghatározó eleme annak a Lisszaboni Stratégiához kapcsolódó közös felsőoktatási politikának, amely a globális versenyben való leszakadás elleni küzdelmet szolgálja. Ez is része a már említett „új társadalmi szerződésnek”, amely többek között arról szól, hogy a társadalom a jelenleginél jóval több forrást bocsátana a felsőoktatás rendelkezésére, de ezt a korábbiaktól eltérő csatornákon tenné, és a felhasználással szemben jóval pontosabb igényeket támasztana. Ez elsősorban azt jelenti, hogy a finanszírozásban nagyobb szerepet kapnak a gazdaság és a szolgáltatásokat igénybevevők (beleértve ebbe a hallgatókat is), és a finanszírozók egyúttal nagyobb hatással lehetnek az oktatás tartalmának a meghatározására. Fontos e pillérnek legalább három kulcselemét megkülönböztetni: ezek a források *növelése*, ezek *diverzifikálása* és végül a *hatékony felhasználásuk*. A három elem kiegészíti egymást, ezek egyikét sem lehet elhagyni.

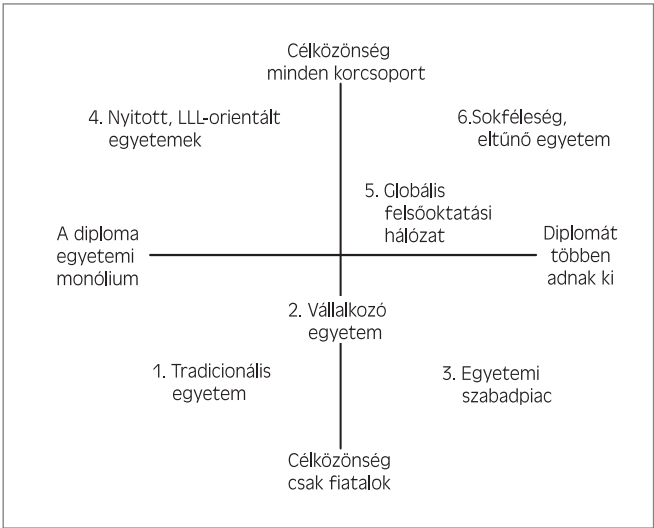
A kormányzáshoz hasonlóan a finanszírozás is olyan pillére az új közös politikának, amely nem alkotja részét a Bologna folyamatnak. A finanszírozás középpontba állítása részben azzal a diagnózissal függ össze, amelyet az Európai Bizottság korábban említett 2003-as vitairata fogalmazott meg, és amely többek között az európai és az amerikai felsőoktatás anyagi ellátottsága közötti nagy szakadékra hívta fel a figyelmet. Ez a mindennapokban olyan dolgokban jelenik meg, mint az európai egyetemek jelentős hányadának leromlott oktatási és kutatási infrastruktúrája vagy az oktatói bérek reálértékének és a más hasonló képzettségű csoportok jövedelméhez viszonyított arányának a csökkenése. A más régiókkal való összehasonlítás azt mutatja, hogy Európa az adófizetők pénzéből és az állami újraelosztás csatornáin keresztül a forrásoknak nem fordítja kisebb hányadát felsőoktatásra, mint más régiók jobb helyzetben lévő országai. Ugyanakkor más csatornákon keresztül – a gazdaság és a háztartások felől – azokhoz képest jóval kevesebb forrás áramlik be felsőoktatási rendszerébe, és ezeket a forrásokat kevésbé koncentrálja azokra a területekre, amelyek a leginkább képesek további források generálására. Mindezek Magyarországon is jól ismertek.

1.5. A felsőoktatás lehetséges jövőbeni fejlődése

A fentiekben jelzett folyamatok és az új politikák alapvetően átalakíthatják a felsőoktatási rendszerek jövőbeni fejlődését. Különböző helyeken, így az OECD keretei között évek óta zajlik olyan munka, amely a felsőoktatási rendszerek jövőbeni fejlődésének lehetséges forgatókönyveit próbálja megfogalmazni. A felsőoktatás területén zajló nemzetközi és európai reformokat elemezve érdemes ezeket a forgatókönyveket szemügyre venni, mert ezek jelzik a leginkább azt, hogy mennyire nyitott az a tér, amelyben a reformok zajlanak, és e reformok hosszabb távon mennyire jelentős változásokat eredményezhetnek a felsőoktatási rendszerek fejlődésében.

Az OECD keretei között folyó munka egyik érdekes korai eredménye egy olyan szcenárió-együttes, amely két alapvető dimenzióban lát elágazó fejlődési utakat. Az egyik az, hogy vajon mennyire marad a fiatal korosztály az egyetemek célközönsége, illetve mennyire nyitnak az egyetemek az egész életen át tartó tanulás és a felnőtt korosztály felé. A másik dimenzió az vajon mennyire marad meg az egyetemek diplomakiadó monopóliuma, illetve mennyire válik lehetővé más szervezetek (pl. a tudásipar élvonalában lévő és komoly belső képzési rendszereket működtető nagyvállalatok) számára az, hogy diplomát adjanak ki. Abban a térben, amelyet e két dimenzió alkot, hat lehetséges forgatókönyv képe bontakozott ki (lásd az 1.2. ábrát). A két ellentétes végletet az 1. (a tradicionális egyetem továbbélése) és a 6. forgatókönyv (a hagyományos egyetemek eltűnése vagy feloldódása egy sokszínű és sokféle szereplővel működő felsőoktatási világban) alkotják.

A hat lehetséges forgatókönyv egy sor olyan jellemezőben különbözik egymástól, amelyek részben a fenti két dimenzióhoz kapcsolódnak, részben azonban azokon túlmutatnak. Az 1.1. táblázatban a két fenti dimenziónál gazdagabb jellemző-együttes jelenik meg. A 1. sorszámú „Tradicionális egyetem” elnevezésű forgatókönyvre például a fia-



1.2. ÁBRA: Az OECD eredeti egyetem szcenáriói

FORRÁS: OECD szakmai tanácskozásokon készült személyes jegyzetek

1.1. TÁBLÁZAT: Az OECD eredeti egyetem Szenáriói – részletes jellemzők

		Szenáriók					
		1	2	3	4	5	6
1	a) Szelektív kezdő oktatás, főleg fiatal hallgatók	X	X	X			
	b) Nyitott egész életen át tartó tanulás, minden életkor				X	X	X
2	a) Főleg közpénzekből történő finanszírozás	X					–
	b) Vegyes finanszírozás		X		X		–
	c) Főleg magánforrásokból történő finanszírozás			X		X	–
3	a) Tanítás és kutatás egyensúlya (+ = erős kutatás)	X	X+				
	b) Főleg tanítás				X	X	
	c) Missziók szerinti specializálódás			X			X
4	a) Főleg nemzeti fókusz	X			X		
	b) Jelentős nemzetközi fókusz		X	X		X	X
5	a) A személyzet és az intézmények státusa homogén	X			X		–
	b) A személyzet és az intézmények státusa polarizálódik		X	X		X	–
6	a) Az e-learning és ICT szerepe csekély	X					
	b) Az e-learning és ICT szerepe jelentős		X	X	X	X	X

FORRÁS: OECD szakmai tanácskozásokon készült személyes jegyzetek

tal hallgatókra való fókuszálás, a főleg közpénzekből történő finanszírozás, a tanítás és kutatás egyensúlya erős kutatási elemmel, a főképp nemzeti keretek között történő működés, a személyzet és az intézmények homogén státusa és az e-learning, illetve az ICT csekély szerepe jellemző. Az 5. „Globális felsőoktatási hálózat” elnevezésű forgatókönyvre viszont az összes korcsoport felé történő nyitás, a főleg magánforrásokból történő finanszírozás, a tanítás hangsúlya, a nemzetközi keretek között történő működés, a személyzet és az intézmények homogén státusának polarizálódása, és az e-learning, illetve az ICT jelentős szerepe jellemző.

Érdemes megjegyezni, hogy az OECD keretei között zajlott Szenárióalkotás végül az itt bemutatottnál jóval egyszerűbb, mindössze négy forgatókönyvet tartalmazó jövőképeket eredményezett. Ezek a következők:

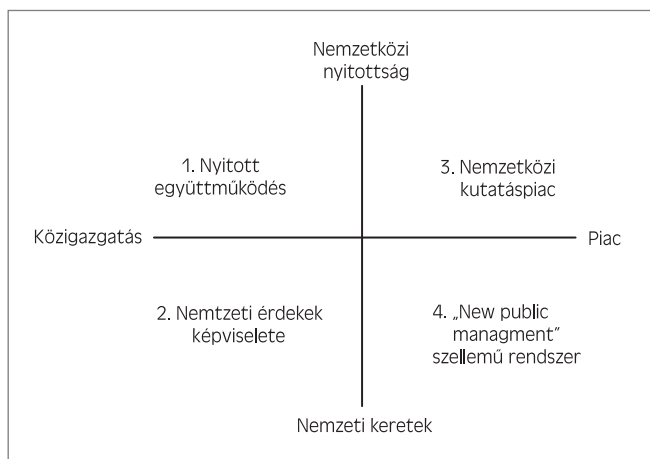
- „Nyitott hálózatépítés” (*Open Networking*). E forgatókönyv a különböző országokban működő felsőoktatási intézmények közötti együttműködés erősödését és mélyülését jelzi, amit elsősorban nem a piac, hanem az akadémiai szféra növekvő nemzetköziesedése vezérel.
- „A helyi közösségek szolgálata” (*Serving local communities*). Ebben a forgatókönyvben a felsőoktatási intézmények egyre inkább annak a konkrét regionális, térségi vagy helyi közösségnek a szolgálata felé fordulnak, ahol működnek.
- „Új közfelelősség” (*New Public Responsibility*). Ez a forgatókönyv a mai, döntően közpénzekből finanszírozott állami rendszerek fennmaradásával számol, de a finan-

szírozási források diverzifikálódása, a költséghatékonysági szempontok erősödése, a menedzsment hatékonyságnövekedése és a minőségbiztosítás nagyfokú erősödése mellett.

- „Felsőoktatási Gazdasági Részvénytársaság” (*Higher Education Incorporation*). Ez a felsőoktatás piacosodásának a forgatókönyve, amit új piaci szereplők sokaságának megjelenése és térnyerése jellemez.

A lehetséges forgatókönyvek változatossága hozzásegít minket ahhoz, hogy nyitott módon gondolkodjunk a felsőoktatás jövőjéről, és könnyebben érthetővé teszi azokat a gyakran radikális reformokat, amelyek a fejlett országok egy részében zajlanak. A lehetséges jövőket lefestő OECD forgatókönyvek sokféleségét illusztrálja egy további, kifejezetten a kutatási funkcióra összpontosító forgatókönyv-alkotás, amelyből szintén négy szcenárió keletkezett. Ezeket mutatja a 1.3. ábra.

Ezek a kutatási funkció jövőjéről szóló forgatókönyvek két dimenzió mentén különböznek egymástól. Az egyik dimenzió arra utal, hogy a kutatások feletti ellenőrzés milyen mértékben marad meg a közhatalom szférájában (pl. amikor nemzeti szintű testületek döntenek a prioritásokról és a forrásokat nemzeti kutatási hivatalok osztják el), illetve mennyire kerül át a piaci szférához (pl. amikor a kutatások döntő hányadát saját forrásaikkal felhasználásával vállalatok végzik). A másik dimenzió a nemzetközi nyitottság mértékére utal. Itt az egyik végletet a zárt nemzeti kutatási-fejlesztési rendszerek alkotják, a másik végleten pedig az olyan nyitott rendszerek találhatók, ahol a prioritások kijelölése vagy a források elosztása nagymértékben nemzetfeletti szereplők kezébe kerül.



1.3. ÁBRA: Az OECD kutatási szcenáriói

FORRÁS: Vincent–Lancrin [2006]

1.6. Egy illusztráció: az angol „képesség-politika” és a felsőoktatás

A felsőoktatási reformok területén az egyes OECD tagországok között természetesen nagy eltérések figyelhetők meg. Miközben bizonyos országokban a belső politikai konszenzus hiánya szinte minden modernizációs folyamatot meggátol (pl. Görögország), más országokban a felsőoktatási rendszerekben forradalminak tekinthető jellegű változások zajlanak. Ez utóbbiak közé tartozik például Anglia. Az itt zajló reformokat, azok rendkívül radikális jellege miatt sajátos illusztrációként érdemes külön kiemelni.

Korábban láttuk, hogy a felsőoktatási rendszereket érő kihívások egyike az oktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolatok átalakulásából fakad, és hogy ez az egyik terület, ahol új szakpolitikai kezdeményezések figyelhetők meg, illetve sokféle erre irányuló javaslat megfogalmazódásával találkozhatunk. Az angol felsőoktatási reformoknak is kiemelkedően fontos területét alkotja a képzés és a munkaerőpiac közötti kapcsolatok átalakítása. Az e területen zajló a reformok az ország ún. képesség-stratégiájába (*Skills Strategy*) illeszkednek bele, amelynek a középpontjában az ország globális gazdasági versenyképességének az erősítése és ennek érdekében a termelékenység növelése áll, és amely ezek legfontosabb feltételének a gazdaság rendelkezésére álló humán képességek (*skills*) fejlesztését tekinti (*Prosperity for all* [2006]; *World Class Skills* [2007]).

Az angol képesség-stratégia a gazdaság rendelkezésére álló humán képességek fejlesztésének legfontosabb eszközeként a képzési rendszer keresletvezérelt (*demand-led*) tételét tekinti. Ennek megfelelően a felsőoktatás szinte minden elemében a keresleti oldal szereplőit, elsősorban a munkáltatókat hozzák helyzetbe. Olyan mechanizmusokat hoznak létre és működtetnek, amelyek az oktatási rendszer minden dimenziójában és minden funkciójában lehetővé teszik a keresleti oldal szerepének a növekedését. Így különösen az alábbiakban:

- *Döntéshozatal*: Olyan új ágazati alapon szerveződő, az ágazati munkáltatói igények megfogalmazását és kifejezését lehetővé tevő konzultatív és döntéshozatali intézményeket alkotnak (*Sector Skills Councils*), amelyek átalakítják az oktatáspolitikai és oktatásügyi döntéshozatal erőterét és helyzetbe hozzák a munkáltatói szférát.
- *A képzést nyújtók működésének befolyásolása*: Új követelményeket fogalmaznak meg a képzést nyújtók (*training providers*) működésével kapcsolatban, például az alkalmazott oktatók kompetenciáival összefüggésben. A képzést nyújtókat olyan nyílt versenyhelyzetbe hozzák, ahol a megrendelések elnyerése érdekében ugyanolyan mértékben nyitottá kell tenniük belső világukat, mint a megrendelésekért versengő vállalatoknak.
- *Finanszírozás*: A kötelező oktatáson felüli oktatás egészében – ezen belül különösen a nem egyetemi felsőoktatási szférában, de az egyetemi szférában is – a rendelkezésre álló források meghatározó részét a kínálati oldalról a keresleti oldalra vezérlik át. Az intézmények akkor juthatnak hozzá a forrásokhoz, ha a keresleti oldal szereplőinek az igényeit elégítik ki.
- *Kvalifikációs rendszer*: A kvalifikációs rendszert megnyitják, beengedik a vállalati szférát, amely saját kvalifikációkat hozhat létre. A kvalifikációkat kisebb egységekre (kreditek, modulok) bontják fel, amivel lehetővé teszik, hogy a munkáltatóknak ne

kelljen teljes kvalifikációt nyújtó képzéseket vásárolni, hanem az igényeiknek megfelelő „testre szabott” képzéseket vegyenek igénybe.

- *Minőségbiztosítás:* A munkáltatói oldalnak lehetővé teszik, hogy új minőség-standardokat fogalmazzon meg, és ezek versenyezzenek a hagyományos akkreditációs mechanizmusok során alkalmazott minőségstandardokkal.
- *Információ, monitorig:* A statisztikai és kutatási rendszerbe olyan új adatgyűjtési és elemzési elemek épülnek be, amelyek lehetővé teszik a képességkereslet és képességkínálat elemzését, és ezt felhasználják a politikai folyamatok tervezésében és értékelésében.

A fenti folyamatok nyomán Angliában előrehaladott a nem egyetemi felsőoktatási szektor átalakulása és a folyamat elindult az egyetemi szektorban is. Az egyetemi szféra ma már aktívan részt vesz a Képesség-stratégia megvalósításában és ennek a keretei között fogalmazza meg sajátos igényeit.⁹ Az egyetemi szféra jelentős része elfogadta, hogy a korábbiaknál jóval nagyobb mértékben kell nyitnia a gazdaság, a gazdasági versenyképesség érdekében fejlesztendő képesség-igények valamint a munkaerőpiaci boldogulást kereső egyének igényei irányába. Ezzel az angol felsőoktatás egyik legkövetkezetesebb megvalósítójává válhat annak az egész életen át tartó tanulás paradigmáját követő oktatáspolitikai gondolkodásnak, amely mellett az európai egyetemek vezetői jól érzékelhető módon egyre inkább elkötelezték magukat.¹⁰

⁹ Így például már nem az a kérdés áll a középpontban, hogy az egyetemek egyáltalán reagálnak-e a munkáltatói szféra által megfogalmazott igényekre, hanem az, hogy a munkáltatói szférával hogyan ismertessék el a „személyre szabott” képzések fejlesztési költségeit és ezeket hogyan értékesíthetik a képzési egyéb szereplői számára (*Universities UK* [2007]).

¹⁰ Ezt jól mutatja az Európai Egyetemi Szövetség ezzel kapcsolatban 2008-ban elfogadott nyilatkozata (*EUA* [2008a]) és az egész életen át tartó tanulóval foglalkozó, sok szempontból e nyilatkozatra épülő szakmai dokumentuma (*EUA* [2008b]).

1.7. Hivatkozások

- PROSPERITY FOR ALL (2006). *Prosperity for all in the global economy – world class skills*. Leitch review of skills. December 2006. Final Report. HM Treasury
- BARAKONYI KÁROLY (2001). A hazai felsőoktatás menedzsmentjének korszerűsítése. *Educatio*, Vol 14. No. 1. 27–48. o.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2003). The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission Brussels, 05.02.2003. COM(2003) 58 final
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005). Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. Brussels, 20.4.2005. COM(2005) 152 final.
- EUA (2008a). Europe's Universities Beyond 2010: Diversity with a Common Purpose. Lisbon Declaration. European University Association. Brussels
- EUA (2008b). European Universities' Charter on Lifelong Learning. European University Association. Brussels
- GORNITZKA, A. – MAASSEN A. P. – OLSEN J. P. – STENSAKER B. (2007). "Europe of Knowledge": Search for a New Pact. Centre for European Studies at the University of Oslo. Working Paper. No. 03.
- HALÁSZ GÁBOR (2008). Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatási politikája. In: KRÉMÓ ANITA (szerk.): *Oktatás és képzés 2010 – Műhelybeszélgetések 2007*. Oktatási és Kulturális Minisztérium. 170–210. Elérhető: http://www.klaszterek.tpf.hu/upload/docs/oktatas_es_kepzes.pdf
- HRUBOS ILDIKÓ (2006). A 21. század egyeteme. *Educatio*. Vol 15. No. 4. 665–683. o.
- KERR, CLARK (2001). *The uses of the university*. Harvard University Press. Cambridge-London.
- MARTIN, BEN R. – ETZKOWITZ, HENRY (2000). The origin and evolution of the university species. *VEST*, Vol. 13, No. 3–4, 9–34. o. Elérhető: <http://www.vest-journal.net/Mart-Etz.pdf>
- OECD (2008). *Thematic Review of Tertiary Education*. Paris: OECD
- OKTATÁSI MINISZTERIUM (2003). *A magyar felsőoktatás modernizációját, az európai felsőoktatási térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója*. Vitaanyag. Készült a Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez Program keretében. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- OKTATÁSI MINISZTERIUM (2004). *A Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény koncepciója*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- UNIVERSITIES UK (2007). „*Skills and Employer Engagement: Policy, progress and emerging issues*. A 'mapping document' prepared by Universities UK for its Skills Task Group November 2006 (Updated for UUK Members' Meeting 18 May 2007). Elérhető: <http://www.universitiesuk.ac.uk/PolicyAndResearch/PolicyAreas/Documents/Employability/mapping.pdf>
- VINCENT-LANCRIN, STÉPHAN (2006). What is changing in academic research? Trends and futures scenarios. *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 2. 169–202. o.
- WORLD CLASS SKILLS (2007). *World Class Skills. Implementing the Leitch Review of Skills in England*. Presented to Parliament by the Secretary of State for Innovation, Universities and Skills by Command of Her Majesty July 2007

A MAGYAR FELSŐOKTATÁS ÁTALAKULÁSA 1989 ÉS 2008 KÖZÖTT

A világ különböző felsőoktatási régióiban zajló folyamatok tapasztalatai, miszerint a felsőoktatási rendszerek nem tudják elkerülni az állandó változást – akár tervezett, tudatos oktatáspolitikai kezdeményezi ezeket, akár a környezet változásai gerjesztik –, okkal vonatkoztathatók a hazai körülményekre is. Különösen a szocializmus korszakának bezártsága után nem tudta a magyar felsőoktatási rendszer elkerülni – számos résztvevőjének igyekezete ellenére sem – azokat a változásokat, amelyeket gazdasági, társadalmi, politikai környezet rendszerváltozással bekövetkező gyors átalakulása kényszerített ki. A demokratikus, többpárti politikai berendezkedésre való áttérés, a piacgazdaságba történő átmenet, a társadalom átalakulása, az ország korábbi nemzetközi orientációjának és szövetségi rendszerének megváltozása (NATO-tagság, EU-csatlakozás) nemcsak kikezdték azokat a struktúrákat, amelyben a felsőoktatás működött, de nyitottá tették a nemzetközi téren zajló változások előtt is, amelyekre ekkor a globalizáció már erőteljesen hatott. Így a hazai felsőoktatásnak kettős alkalmazkodáson kellett keresztülmennie.

A magyar felsőoktatás a rendszerváltozásba egy szűk elitképzésre berendezkedett, alapvetően zárt nemzeti felsőoktatási rendszerként érkezett. A század első feléből átmentett hagyományok és kiváltságok keveredtek a szocializmus idején létrejött sajátos központi irányítás elemeivel. A zárt rendszerben megvalósuló mozgások, helyi reformok erősen függtek személyi-politikai kapcsolatoktól, és többnyire addig tartottak, amíg ezek a kapcsolatok fennmaradtak. Így számos helyi politikai vezetőnek (tanácselnöknek) sikerült városában szakfőiskolákat szervezni, néhány intézményi főigazgatónak, rektornak pedig sikerült komolyabb reformokat elindítani. A pártpolitikának meghatározó szerepe volt a felsőoktatás alakításában.

A rendszerváltozás idején a felsőoktatást a duális képzési és intézményrendszer jellemezte, amelybe nehéz versenyvizsgával az adott korosztály 5-7 százaléka kerülhetett be. A képzés elsősorban a hagyományos hallgatókra (18-25 éves korosztály) irányult. A duális rendszerben elkülönültek a szakfőiskolák (jónéhányuk szakközépiskolából, technikumból vált felsőoktatási intézménnyé) és a szakegyetemek, amelyek közül né-

hány lassú fejlődéssel többkarú tudományegyetemé alakult (Debrecen, Szeged, Pécs, Budapest). A vidéki intézményszületés tipikus módja a budapesti (később: megyeközponti) intézmény kihelyezett tagozatának megindítása volt, hogy később e tagozatok önállósulva szakfőiskolává, vagy valamely intézményhez kapcsolódva önálló karként működjenek tovább. A főiskolai és az egyetemi világ, a képzések, az oktatók, a foglalkoztatási követelmények élesen elkülönültek, az átjárás csekély és nehéz volt a két intézménytípus és képzési típus között. Az egyetemeken a kutatás a Magyar Tudományos Akadémia kutatóhálózata mellett kevésbé kapott súlyt, sok helyen a kutatóintézetből érkezők tanítottak másodállásban. Az oktatás megszervezése – tekintettel a nem túl népes hallgatóságra – nem okozott nagy nehézséget, az előíró tanrendek nem engedtek választást a hallgatóknak, a zárt tanulócsoporthoz órárendi elosztása egyszerűen megoldható volt. A tanulmányi osztályok a csoportvezetőkön keresztül intézték a tanulmányi adminisztrációt. A félévek csak minden követelmény eredményes teljesítése esetén voltak zárhatóak, egyetlen elégtelen is a teljes félév megismétlésének (és előtte egy félév kihagyásának) következményével járt a hallgatók számára. A félév(ek) lezárásának továbbá feltétele volt a honvédelmi oktatáson való részvétel, az orosz nyelv eredményes tanulása és különböző politikai tárgyak sikeres teljesítése. Mindez mai szemmel visszatekintve szinte hihetetlennek, bizarrnak tűnik.

Ez a világ azonban szinte teljesen eltűnt. Az 1989 óta eltelt két évtized során a magyar felsőoktatás hatalmas változáson ment át. Ezek egy jelentős része spontán ment végbe, legtöbbjük a szakpolitikájukban kontinuitást alig mutató kormányzatok alkalmi intézkedései, valamint az arra adott válaszok váltották ki. Azonban nemcsak a rendszer egyes elemei alakultak át, hanem lényegi, strukturális változások is elindultak.

2.1. A változás trendjei 1989 után

A felsőoktatás nehezen nyílt meg a változások előtt, a rendszerváltás körüli általános reformhangerő gyorsan lecsengett, hogy helyét a mindenkori kormányzat intézkedéseivel szembeni ellenállás váltsa fel. A magyar felsőoktatás-politika elmúlt két évtizedére jellemzőnek tekinthető, hogy a felsőoktatás alakítását elsődlegesen jogi eszközök segítségével (törvények és rendeletek) gondolta el. Ezért a felsőoktatás történetének szokásos hazai korszakolása is törvénytől törvényig tart. Ez a felosztás azonban csak erőltetetten alkalmazható. A változási folyamatoknak általában nincsenek világos kezdeti és végpontjai, inkább felfutási és lefutási íveket lehet azonosítani. De ezek szerint a folyamatok szerint is nehéz a belső korszakolás, mert a különböző trendek más-más időszakokban jelentek meg és kezdtek el hatni. Arról nem is beszélve, hogy azok, akik a felsőoktatás más-más szerepkörében, pozíciójában éltek át, alakították vagy szenvedték el a változásokat, bizonyára nagyon különbözőképpen látják e szakaszhatárokat, és aligha tudnának egyetérteni azok határaitban. Illusztrációként elég az 1993. évi felsőoktatási törvény – utóbbi időben egyre inkább felértékelődőnek tűnő – szerepére gondolni, amely a felsőoktatási alszektor első saját törvényeként és az 1989-es fordulat utáni első ágazati törvényként kétségtől nagy jelentőségű. Ám másfél évtized távlatából visszaemlékezve egyre több olyan kezdeményezést tulajdonítanak neki a felsőoktatás mai sze-

replói, amely már korábban, az 1985-ös törvényben, vagy annak végrehajtási rendeleiben jelent meg, illetve a törvény 1989-es – törvényerejű minisztertanácsi rendelettel történt – módosítása indította el. Így elmozdult az intézmények belső demokratizálásának irányába, az intézményi tanácsok döntési jogot kaptak több szakmai és szervezeti kérdésben, előírta, hogy az intézményi tanács tagjainak egyharmadát a hallgatói képviselő delegálja, és lehetővé tette az oktatók hallgatói véleményezését. Ugyancsak összekeveredik az emlékeztetben a 93-as törvény az 1990-es törvénymódosítással, amely több lényeges intézkedést vezetett be, így megszüntette az intézményalapítás állami monopóliumát, megengedte költségterítéses továbbképzések szervezését, szabaddá tette a külföldi tanulmányokat. Ebből az is kitűnik, hogy nem a rendszerváltás pillanatától kezdődött a felsőoktatás világának átalakulása, legfeljebb a folyamata gyorsult fel, illetve olyan lépéseket hozott, amelyek elősegítettek későbbi jelentős változásokat.

A szakaszolás tehát valószínűleg több problémát vet fel, mint amennyire segítené eligazodni az elmúlt két évtized hazai felsőoktatásában végbemenő változások sorában. Ezért az alábbiakban azoknak, az előző fejezetben is ismertetett főbb trendeknek megfelelően tekintjük át az 1989 óta tartó történetét, amelyek a felsőoktatás nemzetközi világát meghatározták (*Halász [2008]*), és amelyek közül a legtöbb a magyar felsőoktatásban is megjelent. Az ezekbe kevésbé illeszkedő átalakulásokat külön alfejezetben vesszük majd sorra.

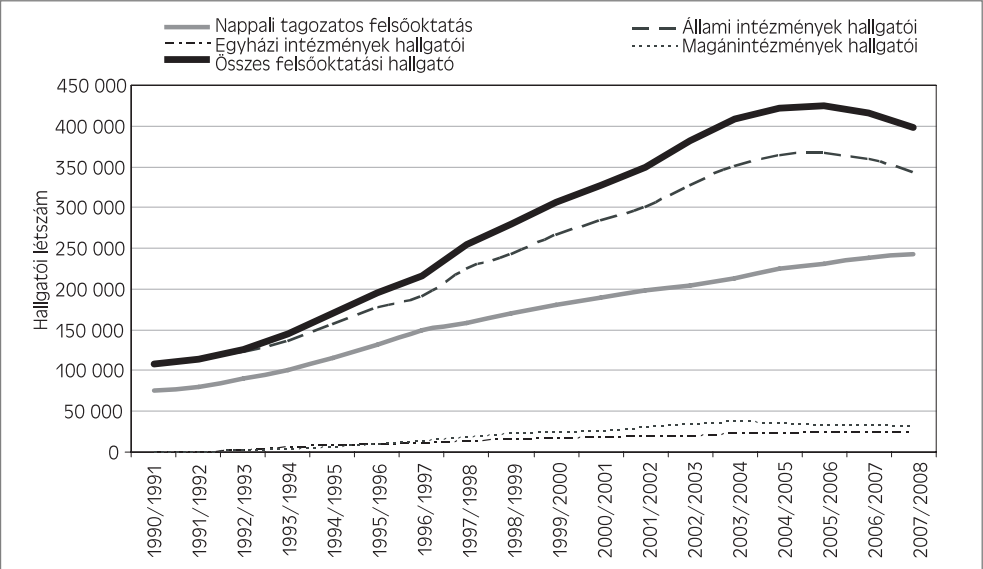
2.1.1. A hallgatói létszám és összetétel megváltozása

A magyar felsőoktatás számos elemének átalakulására elementáris erővel ható – és mindenki által leginkább érzékelt – jelenség a felsőoktatás drámai mértéket öltő eltömegesedése volt, amely meglehetősen rövid idő alatt ment végbe: 1989-től az első ágazati törvény kiadásáig (1993-ig) megduplázódott az adott évben a felsőoktatásba felvettek száma, majd az azt követő tíz év során hat és félszeresére nőtt. 2004-ben – a trendfordulón – majd 110 ezer hallgató került be az 1989-es 15 ezerhez képest. Ennek következtében ebben az időszakban a felsőoktatásban tanulók összlétszáma közel négyszeresére nőtt (2.1. ábra).

Két szinten is zajlott az eltömegesedés, egyrészt a bekerülők száma (mind a frissen érettségizettek, mind a munka mellett tanulók), másrészt a 18–26 éves korosztályból a felsőoktatásba lépők aránya is dinamikusan növekedett. Miközben azonban a számbeli növekedés a felsőoktatás hagyományos meritési bázisául szolgáló középfokú oktatásban is végiggördülő demográfia apály következtében nemcsak megállt, de a 2004 után hirtelen csökkenni is kezdett, addig a létrehozott férőhelyek fenntartása és az oda változatlan számban beiskolázott hallgatói létszám miatt a korosztályos aránymutató továbbra is növekszik. A végbement expanzió drámai intézményen belüli hatását a 2.2. ábrán túlmenően az is érzékletesen mutatja, hogy 15 év alatt az oktatói létszám mindössze 37 százalékkal nőtt, az egy hallgatóra jutó állami támogatás mértéke viszont 2000-re az 1990-es érték 38 százalékára csökkent (*Temesi [2004]*). A kapacitások tehát egyáltalán nem követték a hallgatószám növekedését.

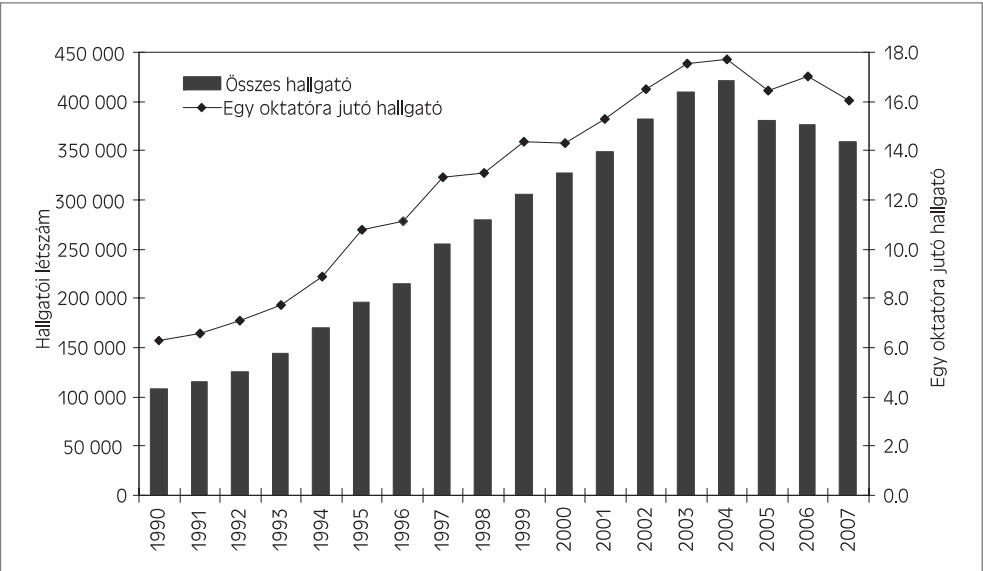
Az expanzió átrendezte a képzési területek közötti viszonyokat is: a hallgatólétszám nem egyenletesen változott a különböző képzési területeken, hanem jelentősen növeke-

2.1. ÁBRA: A felsőoktatási hallgatók számának változása (1990–2008)



FORRÁS: OKM [2008]

2.2. ÁBRA: 1 fő oktatóra jutó hallgatói létszám alakulása (1990–2008)



FORRÁS: Báger [2004]; OKM [2008]

dett a humán szakok (különösen a gazdaságtudományi, jogtudományi és társadalomtudományi képzések) körében, míg stagnált, illetve csökkent a műszaki, az agrár és különösen a természettudományi területen.

Finanszírozási okok miatt egyre jelentősebbé vált a nem hagyományos hallgatók (idősebbek, munka mellett tanulók, megváltozott képességűek) megjelenése. A 30 évnél idősebbek aránya a teljes hallgatóságban 19,6 százalék, jelentős részük az első diploma megszerzését követően viszonylag rövid idő alatt magát tovább- illetve átképző fiatal diplomás. A 40 évnél idősebbek aránya azonban az összes felsőoktatási hallgatók között mindössze 5,5 százalék (*European Commission* [2007a]). Ezzel együtt a jelenlegi hallgatóság jóval heterogénebb, mint két évtizede volt. A 2005-től tapasztalható létszámvisszaesés nem egyenletes: miközben a főiskolai és egyetemi hallgatók felvételi keretszáma valóban csökkenni kezdett (ez utóbbiaké két év alatt 20 százalékkal), addig a rövidebb idejű felsőfokú szakképzések keretszáma megduplázódott. Ezek a folyamatok is fokozták a hallgatók korábbi összetételének átalakulását.

Az egymástól egyre inkább különböző felkészültségekkel, előtanulmányokkal és tapasztalatokkal érkező hallgatóság kezelése új kihívás elé állítja az intézményeket. Az akadémiai kör régebb óta jelezte, hogy fokozódó problémát jelent számukra a korábbi kevés, kiválogatott hallgatói körrel való foglalkozás után a nagyobb tömegben és eltérő előismeretekkel megjelenő hallgatók színvonalas oktatása. Intézményi szinten e helyzet kezelésére ezekben az években kezdenek eljárásokat, technikákat kialakítani.

2.1.2. A képzési szerkezet és kínálat átalakulása

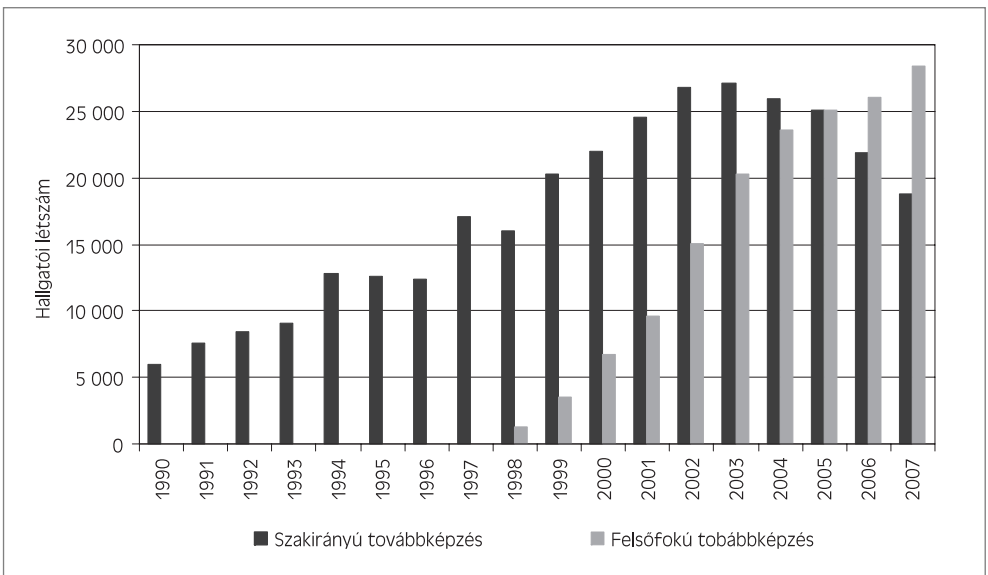
A hallgatói létszámnövekedést a képzési programok szerkezeti, formai és tematikai diverzifikációja kísérte: mind az alapképzéseknél,¹ mind más képzési formáknál, tagozatoknál és szinteken jelentősen bővült a kínált programok száma részben új intézmények megjelenésének, részben az újdonságként megjelenő felsőfokú szakképzés bevezetésének, részben a korábbiakhoz képest megváltozó hallgatói érdeklődésnek köszönhetően.

Az 1996-os törvénymódosítás lehetővé tette a felsőoktatási intézmények számára felsőfokú szakképzések szervezését és indítását. Máig problematikus azonban ennek a képzésnek a pozíciója: sem a felsőoktatás nem tekinti magáénak, sem a szakképzés – tekintettel arra, hogy felsőfokú intézmények, vagy velük együttműködő középfokú intézmények jogosultak ilyen képzéseket indítani. A kezdeti csekély hallgatói érdeklődés az utóbbi néhány évben jelentősen élénkült (az 1999-es 1246 fős létszám 2008-ra 28 409 főre nőtt), de továbbra is főként a felsőoktatásba való bejutás kerülőútként szolgál: az itt végzők több, mint fele tovább folytatja tanulmányait a felsőoktatásban.

Jelentősen kibővült a szakirányú továbbképzések kínálata is. Ez a forma felsőfokú végzettséget követően nyújt további szakképzettséget, és jó lehetőséget kínált a különböző szakterületek között váltani kívánó diplomások számára az átképzésre (2.3. ábra). A ciklusos képzési szerkezetre való áttérés nyomán megjelenő mesterképzések azonban – most úgy tűnik – háttérbe szorítják ezt a továbbképzési típust.

¹ A 2005-ös felsőoktatási törvény által behozott új ciklusos képzési szerkezet előtt a hazai felsőoktatásban hagyományosan jelenlévő duális képzési rendben az „alapképzés” kifejezés az első főiskolai vagy egyetemi diplomához vezető – elsősorban nappali tagozaton folyó – reguláris képzést jelentette. Itt most mi is ebben az értelemben használjuk.

2.3. ÁBRA: A szakirányú továbbképzésben és a felsőfokú szakképzésben résztvevők létszámának alakulása (1990–2007)



FORRÁS: Veres [2008]; OKM [2008]

A minél több hallgató megszerzésére irányuló intézményközi versenyben tematikailag is egyre színesebbé vált a programkínálat. A 2000-es évek első felének közkeletű és rendszeresen visszatérő oktatáspolitikai témája volt a főiskolai és egyetemi alapképzések kínálatának „elburjánzása”, azzal összefüggésben, hogy az egymástól sokszor csak kismértékben különböző, ám elnevezéseikben változatossá váló programok tömegében a hallgatók egyre nehezebben tudnak eligazodni. Ezért egyre erőteljesebb célként fogalmazódott meg a programburjánzás korlátozása. A ciklusos képzési szerkezetre való áttérés során ez a cél lényeges módon befolyásolta az első ciklus (alapképzés) szakszerkezetét és szabályozását, melynek következtében mintegy 120 félére csökkent a bachelor programok száma. A korábban megismert természetű „burjánzás” azonban a mester szinten ismét megjelenőben van (MRK [2008]).

2.1.3. Az intézményrendszer változása

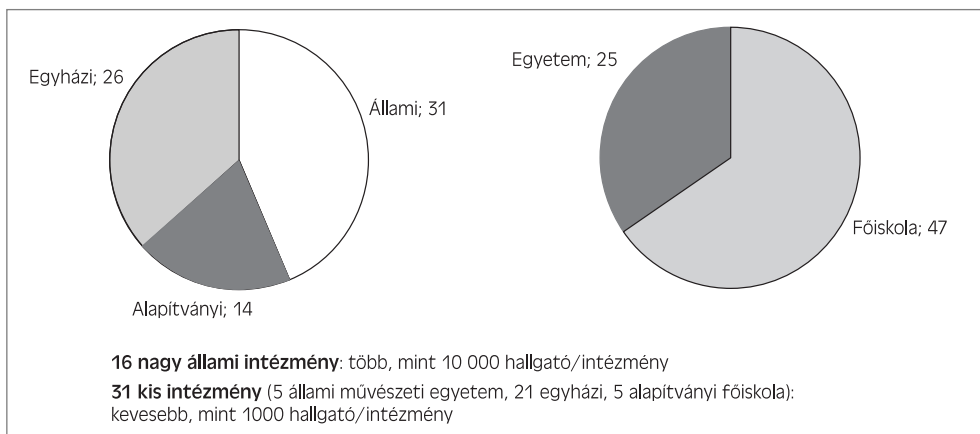
Az expanzió és diverzifikáció az intézményrendszerben is végbement. Az 1985-ös oktatási törvény 1990-es módosítása felszabadította az intézményalapítást az állami monopólium alól, természetes és jogi személyeknek egyaránt lehetővé téve non-profit célú felsőoktatási intézmény alapítását és fenntartását, illetve megengedte külföldi intézmények megjelenését Magyarországon. A 1996-os törvénymódosítás tovább pontosította az eljárási szabályokat és alapítási feltételeket, a 2005-ös törvény pedig már for-profit társasági formában is lehetővé tette az alapítást. Az alapítás szabályainak és alapfeltételeinek lefektetésén túl ugyanakkor nem jött létre felsőoktatás-politikai szándék – és így

szabályozás sem – az intézményrendszer alakítására, a különböző státusú intézmények egymáshoz való viszonyának tisztázására. Így a monopólium megszüntetése több irányú intézményalapítási hullámot eredményezett: egyrészt a különböző egyházak sorra alapították meg (vagy újjá) a saját utánpótlásukat biztosító teológiai főiskolákat, néhány nagyobb egyház pedig „világi” képzések indítására is szervezett intézményt. A folyamat hevesységét jelzi, hogy már az első évben tíz, 1994-ben pedig már 29 egyházi intézmény működött, közülük öt egyetem (Kardos *et al.* [2000]).

Az egyházakon túl többnyire önkormányzatok, illetve társas és természetes személyek által létrehozott alapítványok indítottak magánfőiskolákat (az első kettőt 1992-ben). Elsősorban az állami intézményrendszer által le nem fedett piaci területekre igyekeztek, így különösen a levelező tagozaton zajló első diplomás képzések jellemezték ezeknek a magánfőiskoláknak a kínálatát, valamint a megváltozó érdeklődés miatt kurrensé vált – elsősorban gazdasági, informatikai és társadalomtudományi – képzések, amelyekkel versenyre keltek az állami intézményekkel. A korábbi, főként kisméretű szakterületileg orientált intézményből álló, széttagolt intézményrendszer rövid idő alatt számtalan további, szintén kisméretű intézménnyel gyarapodott, amelyet a 90-es évek második felére szakegyetemek, szakfőiskolák, egyházi és magánfőiskolák, és néhány nagyobb, többkarú tudományegyetem alkotott. Számos intézmény több kihelyezett tagozatot hozott létre és működtetett kisebb vidéki városokban, és a hallgatók könnyebb toborzása miatt elterjedt gyakorlattá vált Budapesten is kihelyezett tagozatot működtetni. (Az intézményrendszer mai összetételét a 2.4. ábra szemlélteti.)

Az 1996-os törvénymódosítás lényegesnek bizonyuló intézkedése volt a duális rendszer oldódását eredményező azon része, amely lehetővé tette egyetemek számára főiskolai képzések, főiskolák számára pedig – amennyiben a feltételek rendelkezésre álltak – egyetemi képzések indítását. Ezek után egyre több főiskolán jelentek meg egyetemi szakok, és egyetemeken is elérhetővé váltak – főként csatlakozó főiskolák karként továbbműködő egységeiben – főiskolai képzések.

2.4. ÁBRA: Felsőoktatási intézmények száma és megoszlása (a 2007/2008-as akadémiai évben)



FORRÁS: Temesi [2008]; OKM [2008]

Az 1990-es évek közepén – egy felsőoktatás-fejlesztési program előkészítésére indult munkálatba bevont – világbanki szakértők erőteljesen hangoztatták azt a véleményt, hogy a kicsi, elaprózott intézményrendszer nem tartható fenn költséghatékony módon, ezért nagyobb, legalább tízezer hallgatót befogadó intézményeket kell létrehozni. Ezt az elvet az oktatási kormányzat magáévá tette, és megkezdődött az egyeztetés az intézményekkel az intézményegyesítések (integráció) alternatíváiról. Az elhúzódó, váratlan helyi fordulatokban is bővelkedő egyezkedés végére egy törvény tett pontot, amely meghatározta, hogy mely állami intézményeket kell integrálni. Ennek következtében – Budapest kivételével – a legtöbb nagyvárosban, ahol több önálló intézmény működött, egy-egy integrált intézmény jött létre, amelyekhez a kb. 50 km-es körzetben fekvő kisebb intézmény(ek)e)t is hozzácsatolták. Így nagy, sokkarú városi egyetemek jöttek létre kisebb vidéki karokkal. A törvény ugyanakkor ezzel ellentétes lépéseket is tett, önállóvá nyilvánított korábban kihelyezett tagozatként működő főiskolát, illetve Budapesten számos intézmény további önállóan maradását biztosította. Az integrációs törvény formálisan csökkentette az állami intézményrendszer tagoltságát, ugyanakkor megnövelte az intézményeken belüli ellentéteket: a különböző hagyományokkal, oktatási, kutatási és munkakultúrával rendelkező intézmények (most már az egyesített intézmény karai-ként) a többi karral szembeni nagyfokú bizalmatlansággal, elzárkózással reagáltak a kényszerű integrációval létrejött szervezeti helyzetükre. A belső szeparációs törekvések megszüntették a korábbi együttműködéseket is, és úgy tűnik, hogy egy évtizeddel később még mindig nem gyógyulnak a sebek. Így aztán az integráció egyik indokaként szereplő (szervezeti, tevékenységbeli, eszköz- és felszereltségbeli) párhuzamosságok hosszú időn át továbbra is fennmaradtak, és csak a legutóbbi egy-két év gazdasági kényszerei és erősödő versenyhelyezete miatt kezdődött meg itt-ott óvatos és lassú felszámolásuk. Mindeközben továbbra sem alakult ki a megrendelő szerepben lévő állam részéről érzékelhető viszonyulás ahhoz a státusbeli különbséghez, amelyet az állami, illetve a létrejött nem állami fenntartású intézmények együttélése jelentett.

Az integráció nem érintette a rendszer duális jellegét, fennmaradt a főiskolák és egyetemek jogi elkülönítése. A duális rendszerben a főiskola és az egyetem, illetve a bennük zajló képzés sajátosságát (és különbségét) a képzés törvényileg is rögzített eltérő céljai és módszerei adták. A jogi egyenrangúságot a 2005-ös törvény hozta el minden felsőoktatási intézmény számára (azaz a törvény értelmében de jure egyféle felsőoktatási intézmény van), a ciklusos képzési szerkezet bevezetése pedig a funkcionális elkülönülés megszűnésének lehetőségét eredményezte (minden intézmény jogosult minden ciklusban képezni, ha a feltételeknek megfelel). Az új magánintézményekkel tovább bővülő intézményrendszer – a 2005-től érvényesülő demográfiai apály következtében felerősödő versenyben – azonban egyre érzékelhetőbb módon diverzifikálódik, az intézmények – fenntartóiuk státusától függetlenül – eltérő funkciók irányába specializálódnak. Az utóbbi években az intézmények pozicionálását nagyon különbözőképp tervező stratégiák jöttek létre, a helyi igényeket kiszolgálni igyekvő főiskola létrehozásától a nemzetközi kapcsolatokat építő kutatóegyetem kialakításáig tartó skálán.

Az intézményrendszer funkcionális diverzifikációját nemcsak a hallgatószám csökkenése és az ennek nyomán a meglévő férőhelyekre beiskolázandó hallgatókért meginduló verseny gyorsítja, hanem az a 2007-től élő új beiskolázási felvételi eljárás is, amely

szakítva a hagyománnyal, elvette az intézményektől a hallgatók kiválasztásának lehetőségét, és a középiskolai és érettségi vizsga eredmények alapján számított „hozott” pontszámok alapján, továbbá a jelentkezési sorrendek figyelembevételével, központi algoritmus alapján osztja el a hallgatókat az intézmények között. Az intézmények a korábbiaknál jóval inkább kiszolgáltatottakká váltak a jelentkezők intézményválasztási stratégiájának, illetve továbbtanulási vágyainak, amelyben meghatározó szerep jut Budapestnek, illetve a régióközpontnak, és így az ott található intézményeknek. Ezáltal sajátos hallgató-eloszlások alakulnak ki az intézményrendszerben, jelentős hátrányba hozva a vidéki, kisvárosi környezetben működő intézményeket. Azaz a funkcióváltás sok esetben nem az intézmény stratégiai döntése nyomán, hanem általa jórészt nem befolyásolható külső folyamatok következtében megy végbe.

2.1.4. A finanszírozási rendszer alakulása

A felsőoktatás finanszírozásának két nagy aspektusában is lényeges változások következtek be az elmúlt időszakban. Egyrészt végbement az intézmény bevételi forrásainak diverzifikációja, másrészt átalakult az állam által a felsőoktatásra fordított támogatások intézményekhez való eljuttatásának mechanizmusa.

A források diverzifikációja

1989 előtt az intézmények bevételeit jórészt teljes egészében az állami támogatás jelentette (a hallgatóktól érkező vizsgadíjak, eljárási illetékek stb. rendkívül kis mértékűk miatt szinte láthatatlan maradt). Az intézmények számának és méretének az elmúlt évtizedek alatt bekövetkezett növekedésével, továbbá az inflációs hatásokkal az állami támogatás növekedése nem tudott lépést tartani: a felsőoktatásra fordított GDP arányos állami kiadások többé-kevésbé stagnáltak. Mindeközben a hallgatói létszám megnégyszereződött, az intézmények száma megduplázódott. Az egy hallgatóra eső támogatás mértéke másfél évtized alatt negyedére csökkent. A felsőoktatás finanszírozási igényének jelentős megnövekedése miatt az intézményeket egyre jobban feszítette az alternatív források igénybevételének kényszere, amelyre az állam egyre lazuló szabályozással lehetőséget biztosított fokozatosan egyre szélesebb körben lehetővé téve a hallgatóktól tanulmányaikért költségtérítés és egyéb jogcímen díjak beszedését (először csak a már felsőoktatási végzettséggel rendelkező, újabb diplomáért tanulók körében, majd a nem első alapképzés egészében, végül a felvételi versenyvizsga eredményének függvényében az első nappali alapképzésben résztvevők körében is). Az intézmények számára megnyíló lehetőség költségtérítéssel meghirdetett, levelező tagozatos programok tömegének megjelenésével járt (*Temesi [2004]*). A meginduló eltömegesedés, az állam finanszírozási képességének érzékelhető korlátai, és a Bokros-csomagként elhíresült stabilizációs program szolidaritást hangsúlyozó ethosza elvezetett a tandíj 1996-os bevezetéséhez, mely az intézmények számára teremtett (volna) további forrásokat. Az 1998-ban hivatalba lépett kormány a tandíjat eltörölte, tovább szélesítette azonban a költségtérítéssel képzés lehetőségeit. Ezek a folyamatok is hozzájárultak ahhoz, hogy 2005-re az állami támogatású és a költségtérítéses hallgatók közel azonos arányban találhatók a rendszerben.

Az intézmények számára további alternatív bevételi lehetőségek nyíltak meg: támogatásokat fogadhattak, a szakképzési majd az innovációs járulek közvetlen kedvezményezettjei lehettek, és egyre szélesebb körben vált lehetővé számukra szolgáltatások nyújtása díjazásért. A 2005-ös törvény lehetővé tette saját vállalkozások, spin-off cégek alapítását, illetve más vállalkozásokban résztulajdon szerzését, ám az ez előtt álló különböző adminisztratív korlátokat végül a 2008 végén elfogadott törvénymódosítás bontotta le. A kutatás-fejlesztés területén nyújtott – szintén állami – támogatások egyre intenzívebben követelték meg külső partnerek bevonását, konzorciumok alakítását és projektek közös finanszírozását. Az elmúlt két évtized alatt az állami intézmények diverzifikált forrásokkal működő nagy gazdálkodó szervezetekké alakultak át. Az állami támogatások aránya az intézményi költségvetési főösszegben mára – nagy intézményi eltérésekkel – lecsökkent 70-50 százalékra.

Az állami támogatás allokálásának változása

A két évtizeddel ezelőtti állami magyar felsőoktatás intézményei költségvetési szervként működtek, és finanszírozásuk a költségvetési intézményeknél szokásos bázis alapon, átalányban zajlott, ám egyedi költségvetési alkuk keretében, és az intézményvezetők rendre kijártak célzott állami forrásokat is. A rendszerváltás utáni évek reformlendülete az intézményi finanszírozásban is változásokat tervezett, így 1991-re kialakult az azóta is normatív támogatásként emlegetett finanszírozási mód koncepciója, és az 1993-as törvényben megjelent a többféle normatívát figyelembe vevő, többszatszámú intézményfinanszírozási rendszer. (A normatív finanszírozás helyett pontosabb lenne formula [vagy képlet alapú] finanszírozásról beszélni, a rendelkezésre álló keretösszeg meghatározott képletek [pl. hallgatólétszám] alapján történő szétosztásáról volt ugyanis szó és nem rögzített szabályozottságról, így a későbbiekben maga a „normatíva” is rendre változott [Polónyi [2006]]). A normatív támogatás megjelenésétől az intézmények magasabb bevételeket és nagyobb gazdasági önállóságot, az oktatásirányítás pedig hatékonyabb működést és – tekintettel a hallgatólétszám meghatározó számítási alapként való meghatározására – egyre több hallgató felvételét várta. Ez utóbbi várározása bekövetkezett, az intézményvezetők gondolkodását, tervezését máig tartóan eluralta a „több hallgató = több állami támogatás” séma.

A törvényben meghatározott finanszírozási rendszer tényleges megvalósulását biztosító végrehajtási kormányrendelet azonban csak 1996-ban jelent meg, 6+2 egyetemi és 6+1 főiskolai képzési normatívát bevezetve, majd ezt követően rendszeresen változott mind a normatívák száma és jellege, mind azok összege, meglehetősen bizonytalanságban tartva az intézmények menedzsmentjét a következő évek várható támogatásaival kapcsolatban. (A normatívák alakulásának hektikus történetét részletesen lásd Polónyi [2006]). A normatív finanszírozás azonban sosem valósult meg érdemileg. Különböző kiegészítő normatíva elemek alkalmazásával az oktatási minisztérium az előző évi bázishoz – és az adott évre az Országgyűlés által jóváhagyott költségvetési kerethez – viszonyítva határozza meg az egyes intézmények támogatási főösszegét (Báger [2004]). Így az intézmények valójában sohasem kaptak annyi többlettámogatást, mint amennyi járt volna a képlet alapján, de a minisztérium el sem vont támogatást, ha a számítás alapján kevesebb járt volna. A normatív rendszer bevezetése tehát nem tette átláthatóbbá és ter-

vezethetőbbé a finanszírozást, a szabályozó alku nyomán az erős érdekérvényesítő képességű intézmények számára továbbra is megmaradt az előnyszerzés lehetősége. Egy 2004-es számítás szerint a normatív alapon járó és a ténylegesen átutalt támogatás közötti különbség mértéke elérhette akár a két és félszeres mértéket is (Semjén [2004]).

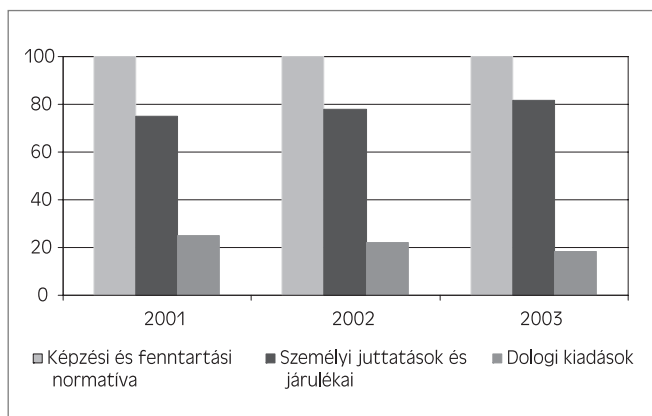
A normatíva alapú támogatás mellett fokozatosan kialakultak más finanszírozási csatornák is: már a 90-es évek elején számos, korábban közvetlenül minisztériumi forrásból kiutalt támogatás egy jelentős része különböző alapokba került át és pályázati úton adható támogatásokká alakult, miközben – kisebb mértékben – megmaradt a céltámogatások rendszere is. Emellett megjelent a megállapodás alapján biztosított támogatási elem is. 2008-tól pedig – egy törvénymódosítás nyomán – megjelent a szerződéses alapon történő finanszírozási elem: az állami intézmények a fenntartóval kötött három éves megállapodásban vállalják különböző célok elérését, amelyet teljesítménymutatók mérnek; a fenntartó pedig a szerződéses időtartamra meghatározott támogatást biztosít. Az idehaza megjelent új konstrukció a működési alapnormatívára terjed ki, amely az intézmény költségvetésének mintegy 20 százalékát teszi ki. A szerződéses finanszírozási technika megjelenése elvileg lehetőséget biztosít a fenntartónak arra, hogy közvetlenebb módon kapcsolja össze a kitűzött oktatáspolitikai célok elérését a támogatás folyósításával. A következő évek fogják megmutatni, hogy mennyire tudja betölteni ezt a funkcióját ez az új finanszírozási elem.

A személyi juttatások

A finanszírozás egyik sarkalatos kérdése az oktatók, szakalkalmazottak bérezése. Egyik szempont a megfelelő bérszínvonal biztosítása, a másik a teljesítmények és beosztásbeli különbségek bérezésben való elismerése. Az állami intézményeknek régóta viszonylag szűk a mozgásterük e téren. Egyrészt az éves költségvetési főösszeg igen magas arányát, 2003-ra 81,8 százalékát eléri a bér és bérjellegű kifizetések aránya (2.5. ábra), másrészt ezek az intézmények közalkalmazottként foglalkoztatják oktatóikat, nem-oktató dolgozóikat, így a közalkalmazotti törvény és bértábla szabják meg az intézményi bérpolitika mozgási lehetőségét.

2.5. ÁBRA: A képzési és fenntartási normatíva megoszlása személyi juttatásokra és járulékaikra valamint dologi kiadásokra

FORRÁS: ÁSZ [2004]



Bár a nemzetgazdasági átlagnál kisebb mértékben, de a hazai felsőoktatási bérek is elmaradnak az Európai Unió bérektől. A 2002-es kormányváltás nyomán végrehajtott 50 százalékos közalkalmazotti béremelés nyomán az egyetemi oktatók GDP-hez viszonyított béraránya a kanadaihoz vált hasonlóvá (elérve az egy főre jutó GDP 220–230 százalékát), az egész alkalmazotti körre vonatkoztatva pedig a bérarányok a nyugati országok középmezőnyéhez zárkóztak fel (Polónyi [2006]). A közalkalmazotti státus következtében nem alakult ki a személyi javadalmazások hatékonysági vagy minőségi követelményekhez való kötése, bár erre irányuló állami, illetve egyes intézményekben vezetői kísérletek történtek különböző pótlékok bevezetésével. A szabályozók változásával azonban ezek rendre megszűntek, illetve beolvadtak a besorolási bérbe. A 2005-ös felsőoktatási törvény több szigorító törekvést mutat a munkakövetelmények tekintetében, de ez már a 2002-es jelentős béremelés hatásának lecsengése után jelent meg. Az események azt jelzik, hogy a közalkalmazotti státus és a központi béremelések nem járnak együtt magasabb hatékonysági, munka- és minőségi követelmények érvényesítésével.

Vagyongazdálkodás

Tekintettel arra, hogy az állami intézmények költségvetési intézményként működnek, a rájuk vonatkozó szabályozás szerint a működési céljaikra rendelkezésükre bocsátott állami vagyonnal nem tulajdonosként hanem kezelőként rendelkeznek. A kezelői jog különösen az ingatlanok használata esetén jelent kellemetlen következményekkel járó korlátokat az intézmények számára. Problematikus az ingatlanok fenntartásának, állagmegóvásának és karbantartásának, adott esetben értékesítésének, cseréjének intézése, nemcsak azért, mert az amortizációval nem számolhatnak, hanem azért is, mert mindehhez az állam nevében eljáró tulajdonossal kell egyeztetniük. A bürokratikus és pénzügyi nehézségek az ingatlanvagyon komoly leromlásához, rossz hatásfokkal üzemeltethető állományhoz vezetett jónéhány, különösen régebbi, városi környezetben működő intézmény esetén. Ezért folyamatosan napirenden van a vagyon helyzetének rendezése, de erre a legutóbbi évekig nem született érdemi lépés. A 2008 végi törvénymódosítás azonban – bár nem adta tulajdonba a vagyont – gyakorlatilag a tulajdonosi jogokkal egyenértékű jogosítványokat adott az intézmények kezébe, jelentősen leegyszerűsítve az ingatlanok elidegenítését, cseréjét. Ez jónéhány intézmény számára lehetőséget teremt ingatlanvagyona átalakítására, nem használt, rossz hatásfokkal üzemeltethető, a campustól távol eső, nehezen megközelíthető épületek eladására, és az értékesítésből befolyt összegekből jobb feltételekkel rendelkező épületek építésére, vásárlására, vagy a meglévő épületek korszerűsítésére.

2.1.5. A minőségkultúra terjedése

A magyar felsőoktatás átalakulásának egyik meghatározó, korai eseménye volt az akkreditáció meghonosítása, amely a nagy állami egyetemek nyomására, illetve a Magyar Tudományos Akadémiával való alku keretében történhetett. A létrejövő Magyar Akkreditációs Bizottság és a jogszabályilag meghatározott akkreditációs eljárások (program-előakkreditáció valamint rendszeres időközönként intézményi és programakkreditáció) biztosították a piacra lépés minimumfeltételeinek kialakulását és meglétük ellen-

őrzését, továbbá a minőségi sztenderdek megtartását. Az a megállapodás pedig, hogy a MAB-ban nagy arányban kaptak helyet akadémikusok, lehetővé tette, hogy a szovjet típusú akadémiai modellt, amelyben az MTA minősítő bizottságai adták ki a tudományos fokozatot a felsőoktatásban működők számára is, felváltsa a klasszikus egyetemi modell, amelyben a felsőoktatási intézmény saját autonómiája körébe tartozik a tudományos fokozatok odaítélése, az egyetemi, főiskolai tanárok kiválasztása, az ezt megelőző habilitációs eljárás lefolytatása. (Ezzel együtt a korábbi tudományos minősítő rendszer is átalakult, és kétfokozatúból egyfokúvá vált: a „kisdoktori” és a kandidátúra helyét ismét átvette az egyetemi doktori fokozat, a PhD.) A MAB létrejöttének és működésének köszönhetően kialakult a felsőoktatási intézmények alapításának, működésének, illetve a képzési programok létesítésének és indításának eljárásrendje, szabályai és minőségi kritériumai (*Bazsa-Szántó* [2008]). Ezek egy jelentős részét jogszabályok éltetik, míg egy másik részét a MAB ajánlásai, akkreditációs értékelési szempontrendszere és követelményei tartják fenn. Mivel ez utóbbi rendszeresen módosul, és a piacra lépésre történő nyomás miatt a követelmények is rendre szigorodnak, az eljárás pedig bürokratizálódik, az akkreditációs szabályokat, követelményeket és eljárást rendszeres kritika éri: mondhatni, az elmúlt másfél évtized egyik állandósuló felsőoktatási narratívája a MAB tevékenységének különböző szempontú bírálata. Nyilván a bírálatok hatására, másrészt a minőségüggyel kapcsolatos nemzetközi változások következtében is, a 2005-ös törvény nyomán átalakult a MAB státusa is. Jogilag független szervezetté vált, ugyanakkor az akkreditációban az Oktatási Hivatal számára az akkreditációs eljárásban véleményt adó „ügynökség” szerepét tölti be.

Az akkreditáció – mint sztenderd bemeneti feltételek meglétét vizsgáló eljárás – mellett egyre inkább előtérbe került a rendszerszintű és intézményi szintű minőségbiztosítás. Egyre több intézmény kezdett bele valamilyen minőségirányítási rendszer (legalább egyes elemeinek) kiépítésébe, amelynek nagy lökést adott az évezred elején megjelent intézményfejlesztési terv (IFT) készítési kötelezettség azon eleme is, amely a stratégia kialakítását önértékelésen alapuló helyzetelemzésre alapozta. Ezzel megjelent az önértékelés az intézményekben. Később – az oktatási tárca pályázati támogatásával, majd a Nemzeti Fejlesztési terv HEFOP támogatásával – egyes intézmények, illetve konzorciumaik különböző minőségirányítási modellek kialakításába, bevezetésébe kezdtek. A 2005-ös törvény már előírta, hogy minden intézménynek alkalmaznia kell legalább minőségügyi referenst, és útjára indította a felsőoktatási minőség díjat is (*Bálint* [2008]), amelyet 2007 óta minden évben kiírnak.

A felsőoktatásban lassan és bizonytalanul terjed a minőségkultúra. A bizonytalanság oka, hogy az oktatók és sokszor a menedzsment számára is keveredik az akkreditáció és a minőségbiztosítás funkciója, fogalma, amelynek az is oka lehet, hogy a felsőoktatás (és különböző testületei) a minőségügy bevett terminológiájától eltérő értelemben vette át a szakkifejezéseket. A kép talán most kezd valamelyest tisztulni (*Topár* [2008]). Ugyanakkor kiugró egyedi példákat is találunk az elmúlt egy-két évből: az egyik magánintézmény nemzetközi minőség díjat pályázott és kapott, egy állami egyetem pedig az európai egyetemi szövetség intézményi akkreditációjának vetette alá magát. Ezek a példák azt jelzik, hogy az intézményekben egyre inkább terjed a minőség-alapú szemléletmód.

2.1.6. A kormányzás átalakulása

Az átalakuló, egyre színesebbé, komplexebbé váló felsőoktatási intézményrendszer és az egyre nagyobb méretűvé váló és újabb és újabb funkciókat megjelenítő felsőoktatási intézmény irányításával (újabb kifejezéssel: kormányzásával) összefüggő problémák és kérdések az elmúlt két évtizedben folyamatosan – bár változó intenzitással – jelen voltak a hazai felsőoktatási diskurzusban.

A felsőoktatási rendszer irányítása, felsőoktatás-politika

A politikai változással és így az állam szerepének átalakulásával az oktatásirányításra is az a feladat hárult, hogy új szerepeket fogalmazzon meg állam és intézmények viszonyában. A különböző szerepek tisztázása és rendezése viszonylag lassan haladt (például máig nincs világosan felismerve és szétválasztva az állam összes, különböző – felsőoktatással összefüggő – funkciója), mint ahogy nem sikerült még középtávú konszenzust sem létrehozni a rendszer működtetésére kialakítandó modell tekintetében. A 90-es évek elején a kormányzat egy olyan modell felé indult el, amely a politikai döntéshozó és az intézményrendszer közé egy sokszereplős, egymásra is ható, független, a döntési kompetenciákat egymással megosztó pufferszervezetek (testületek, bizottságok) biztosítják a rendszer stabilitását és védelmét a politikai beavatkozásoktól, egyben változási dinamizmusát a változó környezettel való viszonyban. Így a piacra lépést szabályozó akkreditációs intézmény mellett megjelent a társadalmi-gazdasági igények és az intézmények működési hatékonysága közötti közvetítésre, és az állami támogatás allokálási elveinek és szempontjainak kialakítására hivatott Felsőoktatási és Tudományos Tanács, továbbá különböző, az intézményeknek szolgáltató „háttérszervezetek”. Ez a modell azonban nem érhetett be, mert mielőtt – előképek és korábbi gyakorlat hiányában – kialakulhattak és stabilizálódhattak volna a különböző szerepek, a működés anomáliáira hivatkozva „belenyúlt” az oktatásirányítás, és az FTT hatáskörét korlátozta, részben elvonta az ágazati miniszter javára. Mára az FTT gyakorlatilag miniszteri tanácsadó testületté vált, érdemi befolyásoló hatás nélkül. Úgy vált jelentéktelenné, hogy az eredetileg angol mintára (vö. Founding Council) kigondolt, rendszerszintű hatásgyakorlásra valójában alig nyílt módja. Ez az ágazati oktatásirányításnak a rendszerbe való közvetlen beavatkozási lehetőségét erősítette.

A 2005-ös törvény ismét fordulatot hozott. Egyrészt világosan megkülönböztetett néhány funkciót: a megrendelőit, a fenntartóit, az irányítóit és a hatóságit, és ennek megfelelően választotta szét a hatásköröket és feladatokat is. A megrendelői, fenntartói és irányítói funkciók továbbra is egy kézben, az ágazati minisztériumnál maradtak. A hatósági funkció egy külön intézménybe, az Oktatási Hivatalba került. Egy alkotmánybírói ítélet és indoklása nyomán jól körülírt intézményi autonómia megvalósulása pedig a felsőoktatási intézmények vezetőiből álló Magyar Rektori Konferencia számára biztosított – sokszor az egyetértési joggal azonos mértékű – hatáskörök révén vált egyértelművé.

A magyar felsőoktatás-politika elmúlt másfél évtizedére jellemzőnek tekinthető, hogy a felsőoktatás alakítását szinte kizárólag jogi eszközök segítségével (törvények és rendeletek) gondolta el. Kétségtelen, hogy voltak próbálkozások más, a szereplők viselkedé-

sét alakító eszközök alkalmazására (pl. fejlesztési alapok létrehozása, pótlólagos források ígérete szervezetalakító fejlesztésekért cserébe, oktatói-kutatói ösztöndíjak kutatási, oktatási eredmények elérésének vállalása esetén, a normatív finanszírozási rendszer bevezetése stb.), ezek többsége azonban a fentebb említett irányítási modell sorsára jutottak: rendre elhaltak. Egyetlen valamennyire sikeres próbálkozásnak az akkreditáció meghonosítása és a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság tevékenysége tekinthető, amennyiben a felsőoktatás szereplői olyan kölcsönös helyzetekbe kerülnek, ahol már nem külső szabályozók, hanem saját megállapodásaik mentén zajló tevékenységeik, viselkedésük hatnak egymásra. Azonban az akkreditációt, és a Magyarországon e téren monopolhelyzetet élvező MAB igénybevételét is jogi kényszerek és keretek teszik megkerülhetetlenné. Paradox módon egyébként a legkomolyabb hatást a – mint láttuk, soha érdemben nem működő – normatív finanszírozás hozta az oktatók, alsó- és felsővezetők, a menedzsment különböző szintjein működő szakalkalmazottak viselkedésére, amennyiben döntéseikben, döntés-előkészítő érveléseikben mind a mai napig tényként kezelik és kalkulálják a normatív finanszírozás mechanizmusainak lehetséges következményeit.

Ezen túl egyetlen olyan jogon kívüli eszközt találunk, amelyet tartósan és nagy volumenben alkalmaz az állam: az infrastrukturális fejlesztéseket. Az utóbbi évtizedben a teljes oktatási szektor fejlesztéseire fordított összegek egyharmada tartósan a felsőoktatási intézmények infrastrukturális beruházásaira megy el, és ennek keretében előbb erőteljesebb, utóbb gyengülő feltételekhez igyekezett kötni a szaktárca a beruházást. Ezen kívül azonban az állami oktatásirányítás nem tudott vagy nem akart a jogszabályokon túl olyan tartós beavatkozási eszközöket kialakítani és fenntartani, amelyek a komplex felsőoktatási rendszer működését szabályozták volna.

Egyébként a jogszabályi eszközök mellett egyéb, a folyamatokra, változásokra ható, vagy azt előidéző eszközök kialakításának célkitűzéssel az állami felsőoktatás-politikai dokumentumokban sem találkozunk. Ezekből amúgy is kevés áll rendelkezésre, nehéz dolga van annak, aki az elmúlt két évtized hazai felsőoktatás-politikáját igyekszik kutatni. Ugyanis két kivétellel nincsenek explicit felsőoktatás-politikai dokumentumok, amelyekből célkitűzéseket, irányvonalakat lehetne kiolvasni. 1995-ben született egy országgyűlési határozat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről, 1999-ben egy másik, és vannak olyan dokumentumok, amelyekből kiolvashatók ilyen célok, mint pl. a világbanki program alapidokumentuma, vagy a 2005-ös Magyar Universitas Program (*Oktatási Minisztérium* [2004]), továbbá a törvények, jelentősebb törvénymódosítások indoklásai. Ezek azonban nem váltak egy koherens, kormányzatokon keresztülívelő magyar felsőoktatás-politikává. Ezekből a dokumentumokból az világlik ki, hogy a hazai felsőoktatásról való politikai gondolkodást a valamihez való felzárkózás, a tőlünk függetlenül zajló folyamatok utolérése, a nyugati minták átvételének szándéka jellemzi. A követő jelleg világosan megmutatkozik, miközben nehéz arra útmutatást találni, hogy mi is az, amit követni szándékozik az éppen aktuális oktatásirányítás. Ezért elsősorban külföldi példák alapján különböző rendszerelemek átemelése, bevezetése jellemezte az elmúlt évtizedeket, ezen elemek rendszerkörnyezetének létrehozása, kialakítása nélkül. A felsőoktatás intézményrendszere – képességeitől és szándékaitól függően – tudott vagy akart valós változásokat kapcsolni az újabb és újabb elemekhez. Sok

esetben formailag teljesítette a jogszabályi kötelezettséget, az eredeti oktatásirányítási szándék szerinti érdemi (külföldről meghonosítandó) funkció azonban nem tudott megjelenni, működésbe lépni.

Mindez rámutat a felsőoktatási rendszer irányításának egy másik jellemzőjére, a kiszámíthatatlanságra. A különböző reformelképzelések, változtatások rendre váratlanul jelentek meg, sok esetben előzetes egyeztetések, konszenzuseresések nélkül kerültek be jogszabályokba. Az intézményvezetők egyik állandó élménye az elmúlt két évtizedben a váratlan helyzetek, új szabályozási részletek kezelésére, a belőlük fakadó, akár az intézmény egészének addigi működésére is kiható hatások elhárítására való készenlét, a középtávú tervezésre alkalmatlan környezetben való navigálás és túlélés. Ehhez illusztrációként talán elegendő, ha a közvetlen szabályozási környezet állandó változására utalunk: az utóbbi másfél évtizedben két nagy törvény született a felsőoktatásról (a 93-as első ágazati törvény, és az ezt felváltó 2005-ös törvény), és egy kisebb, de hatásában jelentős törvény az intézményi integrációról 1999-ben, ám további tíz törvény módosította jelentősebb mértékben ezeket. Azaz 16 év alatt 13 jelentős szabályozási változást élt át a felsőoktatás – a kormány és miniszeri rendeletekről, valamint a többi, a felsőoktatásra is vonatkozó szaktörvényről és módosulásairól, a költségvetési salátatörvényekben megjelenített módosításokról nem is beszélve.

Intézményvezetés és irányítás

Nem véletlenül, a rendszerváltás után meginduló, a frissen megalakult rektorkonferencia szervezésében zajló tanácsadói, szakmai szemináriumok alapvető témája az intézményvezetés, a jó menedzsment a megváltozó körülmények között. S visszatérően felmerült az intézményvezetők továbbképzésének terve. Az egyre nagyobb méretű, egyre komplexebb és egyre többféle tevékenységgel, diverzifikált forrásokkal működő, mára többmilliárdos költségvetéssel rendelkező intézmények szakszerű vezetésének, és az erre való szükséges vagy elégséges felkészültségnek a kérdése folyamatosan jelen van az elmúlt két évtizedben. A korszerű és felkészült intézményvezetéssel összekapcsolódik az intézmény belső szerkezetének, döntéshozatali és irányítási struktúrájának kérdése is (Barakonyi [2004]). E tekintetben egyre élesedő viták kísérik azokat az átalakításai kísérleteket, amelyek rendre megjelennek az oktatásirányítás részéről.

A rendszerváltást követően az akkori oktatásirányítás – szabadulni kívánván a szovjet modelltől – az intézményi struktúra és irányítás újraszabályozásában a 2. világháború előtti szervezeti-működési modellhez tért vissza, amely pedig sok tekintetben a középkori hagyományokra épült. Az új szerkezet egyelőre a duális intézményrendszernek megfelelően kettős, az egyetemeket a kari struktúra jellemzi, a főiskolákon karok nincsenek. A 93-as törvény rendkívül részletesen szabályozza az intézményi, kari struktúrát, működést, döntés-előkészítési és döntéshozatali eljárásokat. Az intézmények saját „alkotmányuk” szerint működnek, amelynek kereteit azonban – sokszor a részletekig lemenően – a törvény szabja meg. A rektort, a dékánt az oktatói – és a demokratikus fel fogás szerint alakítva, dolgozói és hallgatói képvisellel is kibővített – testület (intézményi/kari tanács, később: szenátus) maga választja, ahogy a többi alsóbb szintű szervezeti egységek vezetőit is. Az egyetemi tanács döntési hatásköre kiterjed az intézmény működésének majd minden szegmensére, de bizonyos kérdésekben megmarad a miniszte-

ri, sőt kormányzati jóváhagyás követelménye (pl. kar alapítása az intézmény javaslatára a kormány joga, egyetemi tanár kinevezéséről döntés a miniszter joga stb.). Ebben a helyzetben a rektor az intézményen belül – és az intézményi tanács döntéseinek keretén belül – egyszemélyi felelős vezető, noha ez a felelőssége – éppen a testületi döntések miatt – nem tud érvényesülni. Felelősséggel valójában az őt megválasztó intézményi tanácsnak tartozik, akitől újraválasztását remélheti. Ugyanez áll a dékánokra is a karok vonatkozásában. (A főiskolákat főigazgatók vezetik, karok létrehozására majd csak később az új évezred első felében kapnak jogot.) Az expanzió éveiben – gyakorlatilag a 90-es évektől másfél évtizedig – ez a struktúra és irányítási, döntéshozatali mechanizmus kisebb-nagyobb döccenőkkel, de működött. A folyamatos növekedés miatt az intézményi tanácsok legkritikusabb döntései közé a diverzifikálódó és szélesedő intézményi programkínálattal együtt megjelenő szervezeti bővülés új elemeinek megjelenése tartozik, illetve ezek megfelelő behelyezése a meglévő intézményi szerkezetbe: új karok, intézetek, tanszékek létrehozása, új képzési programok, formák, tagozatok elindítása. A korporatív alapú döntéshozatal során e kérdésekben viszonylag könnyen megszerezhető volt a többség támogatása. A növekedés időszakában nem jelentett érdemi problémát a strukturális, működési párhuzamosságok megléte, az erőforrások nem kellő hatékonyságú felhasználása.

Az első krízist az intézményi integráció lehetősége, később közelgő kényszere hozta, és ez mutatta meg a fennálló struktúrák korlátait is. Az intézmények többsége nem tudott döntést hozni arról, hogy szándékoznak-e, és ha igen, kivel, milyen feltételek között egyesülni. A döntést meghozó testületekben a vélt kedvezményezettek mellett ott ültek és szavaztak a vélt leendő kárvallók is. Nem véletlen, hogy az intézményi huzavonákra, visszatáncolásokra, időhúzó játszmákra végül egy törvény gyors parlamenti elfogadása tett pontot. Ez az epizód már baljóslatúan jelezte előre, hogy a 2000-es évek közepén bekövetkező piacszűkülés nyomán óhatatlanul meghozandó szervezeti átalakulások komoly nehézségekbe fognak ütközni. A hallgatói létszámok egyes területeken bekövetkező szűkülésével számos intézménynek gyors szerkezeti átalakulásokat kellett volna végrehajtania, hogy az általuk is felismert felesleges kapacitásokat, párhuzamos egységeket és tevékenységeket fel tudják számolni, át tudják csoportosítani. Ez azonban a legtöbb esetben nem sikerült, a szenátusi szavazásokon rendre elbuknak a vezetés restrukturálási szándékai.

Egyetlen hatékonyságnövelő átalakítást sikerült szélesebb körben is megvalósítani a 2006-2007-es években, a kisméretű szervezeti egységek (tanszékek) nagyobb egységek (intézet, központ) való összevonását. Ezt a 2005-ös törvénynek egy olyan rendelkezése kényszerítette ki, amely az alkalmazotti létszám arányában maximálta a kiadható vezetői megbízások számát. Azokban az esetekben, amikor „csak” józan menedzsment megfontolások merültek fel jogszabályi kényszer nélkül, a változtatás szinte lehetetlennek bizonyult. E tapasztalatok is hozzájárultak ahhoz, hogy az oktatásirányítás nekikezdett az irányítási struktúra átalakításához.

Egy évtizeddel korábban már megjelent az a szándék, hogy intézmények működésükben, döntéseikben a korábbiaknál jobban támaszkodjanak szűkebb-tágabb környezetükben a társadalmi, gazdasági élet szereplőire, partnereikre, bevonva őket a döntéshozatalba. Erre szolgált az a rendelkezés, amely előírta az intéz-

ményeknek ún. társadalmi tanácsok létrehozását, amelyekben gazdasági társaságok, szakmai szervezetek, nagyobb társadalmi csoportok, a helyhatóság képviselői kaphattak helyett. A társadalmi tanácsok sok helyen érdemben tudták segíteni az intézmények működését, ám sok helyen csak kényszerű formális kötelezettségként tekintettek rájuk. A 2000-es évek közepére működésük, hatásuk elhalványult.

A 2005-ös törvény több – a korábbiakhoz képest radikális – változtatást vezetett be, vagy kívánt volna bevezetni. Egyrészt a korábbiaknál jóval nagyobb önállóságot biztosított az intézményeknek saját szervezetük, struktúrájuk alakításában: nemcsak a karalapítás kormányengedélyhez kötését szüntette meg, de az intézményi szervezetet sem határozta meg. Az intézmények saját belátásuk szerint alakíthatják ki, illetve át saját szervezetüket, hozhatnak létre karokat vagy más típusú szervezeti egységeket, hol mi tűnik a szervezet céljai szempontjából leginkább adekvátnak. Emellett a törvény át kívánta alakítani az intézmény döntéshozatali rendjét is, elválasztva az akadémiai jellegű (oktatás, kutatás) és a stratégiai tervezési és gazdálkodási döntéseket, előbbieket az akadémiai közösség képviselőiből álló szenátus, utóbbiakat a fenntartó és az intézmény által delegált fenntartói és gazdasági partnerek képviselőiből álló irányító testület (azaz igazgatótanács) kezébe adva. Ezt a jelentős átalakítást azonban az akadémiai szféra nem fogadta el, alkotmánybírósgon támadta meg a törvény vonatkozó passzusait, amelyeket az alkotmánybírósg – az intézményi autonómiát sértőnek találván – megsemmisített. A törvény átdolgozásával az irányító testületek tanácsadó funkcióval rendelkező Gazdasági Tanácssá váltak, amelybe túlnyomórészt a jelentősebb országos, illetve helyi gazdasági szereplők vezetői kerültek be tagként. Sok helyen sikeresen támogatják az intézmény menedzsmentjének munkáját, akár a saját szenátussal szemben is, míg máshol inkább a különböző gondolkodásmódból fakadó kölcsönös meg nem értés és ezekből kibontakozó konfliktusok jellemzik a GT és az intézményvezetés kapcsolatát. Úgy tűnik, hogy ott, ahol a GT és a szenátus között nincs érdemi kapcsolat, kommunikáció, legfeljebb az intézményvezetés közvetítése, nem is tud igazán sikeressé válni ez a konstrukció. Mindenesetre megállapítható, hogy formailag megjelent a rendszerben az érintettek képviselőiből álló testület, amely – mint egy 2008 végi elvetélt újabb törvénymódosítási kísérlet is jelzi – lassú lépésekkel egyre komolyabb határköröket kaphat. Így amit az államnak a törvénnyel nem sikerült egy lépésben megvalósítania, lassan, kisebb változtatások sorozatával fog megvalósulni.

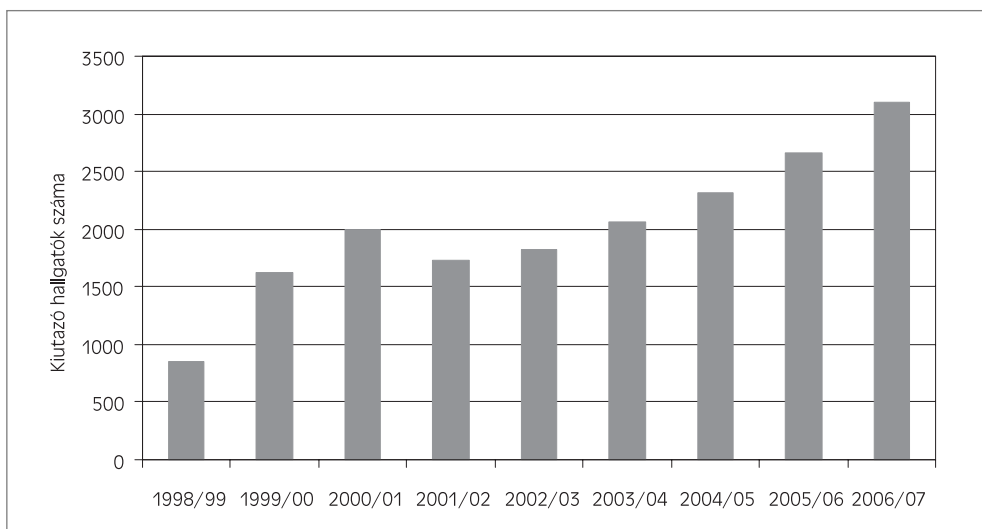
2.1.7. Nemzetközivé válás

A zárt nemzeti felsőoktatás, amely csak egyes oktatói, kutatói személyes szakmai kapcsolatain keresztül rendelkezett külföldi kutatási kapcsolatokkal, egyre inkább nyitottá válik, és egyre több és érdemibb, intézményesülő partnerkapcsolatra tesz szert oktatási, kutatási és fejlesztési programok terén egyaránt. Az ország nyitottá válása, nagy szövetségi rendszerekhez való csatlakozása révén természetes módon nyíltak meg a lehetőségek az intézmények, továbbá oktatók és hallgatók számára bekapcsolódni, részt venni Európa és a világ más felsőoktatási rendszereinek életébe. Érzékelhető, hogy a nyitás lehetősége részben későn érkezett – a többi felsőoktatási régió már a globalizáció korai szakaszában megkezdte nemzetközi kapcsolatépítését és a legkülönbözőbb transznacio-

nális modelleket alakította ki; másrészt még időben történt ahhoz, hogy Európa kissé megkéső mobilitási és partnerségi programjaiban már teljes jogú tagként részt vehessen a magyar felsőoktatás is. A megkésőtség miatt a felocsúási időszak ugyan belenyúlt az EU mobilitási programjaiba, így azt lehet tapasztalni, hogy a felsőoktatási intézmények többsége csak mérsékelt intenzitással és óvatosan kezd nemzetközi kapcsolatokba bonyolódni és programokban részt venni, de van már néhány nagyobb egyetem és egy-két kisebb, mozgékony főiskola, amely felismerte a lehetőségeket, kialakította a maga kapcsolatrendszerét és egyenrangú tagként, innovatív megoldásokkal vesz részt nemzetközi programokban. Sikeres az Európai Bizottság mobilitási programjaiban való hazai részvétel, jelentős számban jutnak ki hallgatók a Tempus, majd a Socrates/Erasmus program keretében külföldi résztanulmányokra (lásd 2.6. ábra).

Az oktatói mobilitás azonban kevésbé intenzív. A külföldi Socrates/Erasmus hallgatók fogadása sem tekinthető sikeresnek még, nemcsak a régió iránti érdeklődés alábbhagyása miatt, hanem képzésszerkezeti illeszkedési problémák és oktatásszervezési adminisztratív nehézségek miatt is. Néhány intézmény sikeresen alakított ki sajátos képzési modellt külföldi hallgatók számára, és jelentős számban fogad tandíjfizető külföldi hallgatókat. Összességében azonban a beáramló külföldi hallgatók részaránya csekély, és a statisztikai adatokban jelentős a határon túli területekről érkező magyar hallgatók száma (Bokodi [2008]). Egyelőre nem látszik nyoma annak, hogy akár az oktatásirányítás, akár az egyes intézmények felismertek volna maguk számára egy olyan nemzetközi szerepet, amely követhető stratégiává formálva hosszabb távra járulhatna hozzá a felsőoktatás, illetve az intézmények fejlődéséhez. Emiatt egyelőre esetlegesnek látszanak a létrejövő partnerségi kapcsolatok is, és bár a közös kutatási projektek, közös képzési

2.6. ÁBRA: A kiutazó Erasmus hallgatók számának alakulása 1998–2007 között (fő)



FORRÁS: Tempus Közalapítvány

programok résztvevői pozitív tapasztalatokat szereznek az együttműködésekben, ezeknek a száma rendkívül csekély. Intenzívebbnek tűnik a határokon átnyúló regionális intézményi hálózatok működése (pl. Dunamenti Rektorkonferencia, Alpok-Adria Egyetemi Szövetség), ahol az intézmények – éppen a földrajzi közelség és részben a szabályozási hasonlóságok miatt is – jóval több területen tudnak érdemben tapasztalatokat cserélni, jó gyakorlatokat átadni.

2.2. További változások

A hazai felsőoktatás elmúlt két évtizedében végbemenő változások között van néhány olyan is, ami nem feltétlenül azonosítható a jelentősebb nemzetközi trendekkel, vagy azoknak kevésbé jelentős elemeit képezi, idehaza azonban komoly hatása volt, érdemi változásokat eredményezett. Az utóbbi évtized kétségkívül legnagyobb változása az ország bolognai folyamathoz való csatlakozása, és a felsőoktatás ennek megfelelő átalakítása.

2.2.1. A bolognai folyamat

A bolognai folyamat kapcsán elsősorban – és sokszor szinte kizárólag – a képzési szerkezet átalakítását szokták érteni. Kétségtelen, hogy a hagyományos duális képzésről a ciklusos képzési szerkezetre való áttérés törte meg legradikálisabban a hazai felsőoktatás hagyományos képzési gyakorlatát, és ezért ez váltotta ki a legnagyobb vitákat, ellenkezéseket. Sokan az átállás „viharos gyorsaságát” is kritizálják. Pedig már az 1993-as új felsőoktatási törvény előkészítése során is felmerült, hogy érdemes lenne lehetővé tenni a hagyományos mellett új képzési szerkezetek megjelenését. A törvény 1996-os jelentősebb módosításakor már szélesebb körben folyt a vita arról, hogy milyen formában jelenjen meg a ciklusos szerkezet a hazai felsőoktatásban. Végül az a megoldás született, hogy a törvényben a jogalkotó lehetővé tette a felsőoktatási intézményeknek, hogy elindítsanak – mai szóhasználattal – alapfokozatú és mesterfokozatú képzéseket is. Erre a Budapesti Közgazdasági Egyetem (a mai BCE jogelődje) kísérletképpen vállalkozott is, de olyan kedvezőtlen finanszírozási helyzetbe került, hogy gyorsan felhagyott a kísérlet folytatásával. 1999-ben, a Bolognai Nyilatkozat aláírásával aztán a magyar oktatásirányítás is vállalta a ciklusos képzésre történő áttérést, ám az akkori kormányzat nem mert belekezdeni az előre tudottan nagy ellenállást kiváltó átalakításba, az „egyelőre csak beszéljünk róla” taktikát követte, ám nem indított széleskörű vitát a lehetséges megoldásokról. A 2002-ben hivatalba lépett kormány viszont vállalta az átalakítást és be kívánta hozni elődje késlekedését is. Így nem túl alapos előkészítés után 2006-tól felmenő rendben életbe lépett a hagyományost felváltó ciklusos képzési rend.

A bolognai folyamat – amelynek célkitűzései menet közben szintén módosultak, gazdagodtak – azonban nem csak a képzési szerkezet átalakításáról szólt, hanem – az átjárhatóság elősegítése érdekében – egymással harmonizáló felsőoktatási rendszereket kívánt kialakítani ez által megteremtve az európai felsőoktatási térséget (Hrubos *et al.* [2003]). Ezért az átláthatóság és átjárhatóság változatos eszközei jelentek meg, sok te-

kintetben újdonságként nemcsak a hazai, hanem a bolognai folyamatban részes többi ország felsőoktatása számára is (Derényi [2008a]). A kreditrendszer idehaza ekkor már ismert volt, a felsőoktatás éppen túljutott bevezetésén (noha a máshol megszerzett kreditek elismerése továbbra is számos ellenérzésbe ütközik és a gyakorlatban csak részlegesen és elégtelenül valósul meg), a kimenet felőli képzésszabályozás és programtervezés, a tanulási eredményekben, kompetenciákban megfogalmazott követelmények, a hallgató-orientált szemléletmód máig jóformán ismeretlen, de legalábbis alig alkalmazásba vett elemei ennek az eszköztárnak. Természeténél fogva leginkább az Europass dokumentumcsalád felsőoktatásra kialakított eleme, az oklevélmelléklet terjedt el, ennek kiadására ugyanis törvény kötelezi az intézményeket.

A hallgatói, oktatói mobilitás a korábban már megismert és beüzemelődt Socrates/Erasmus program keretében zajlott tovább, így az nem jelentett újdonságot. A hozzáférés, a méltányosság, a szociális szempontok erőteljesebb érvényesülése azonban – éppen az ekkoriban tetőző, és továbbra is az akadémiai világ ellenérzésével kísért tömegesedés miatt is – jogszabályi kötelezések ellenére sem tud kellőképp érvényesülni, felmérések szerint az oktatói kar továbbra sem tartja a felsőoktatás feladatának e szempontok figyelembe vételét és akceptálását (Derényi [2008b]). Ezzel párhuzamosan – mint már volt róla szó – az egész életen át tartó tanulás szemlélete is lassan terjed, az e keretben történő programfejlesztések, kínálatalakítás és hallgatói beiskolázás mértéke elmarad az európai átlagtól (Derényi [2007]).

Végül a bolognai folyamattal újabb lökést kapott a minőségkultúra terjedése. Tekintettel arra, hogy az új képzési szerkezetre való átállás még nem zajlott le, és a mesterképzések beindulása, a két ciklus közötti vertikális és horizontális kapcsolódások problémái most kezdenek erőteljesen megmutatkozni (MRK [2008]), a tévedés különösebb kockázata nélkül jósolható, hogy továbbra is a képzési szerkezetváltás témája fogja dominálni a hazai felsőoktatásban a bolognai folyamattal kapcsolatos diskurzust.

2.2.2. A felsőoktatás küldetésével, szerepével kapcsolatos nézetek változása

A hazai felsőoktatásban az ágazat küldetésére, szerepére vonatkozó, a 80-as évek végén egyeduralkodó hagyományos, humboldtiánus felfogás – az események hatására – mára jelentősen átalakult. Ez nem jelenti azt, hogy a humboldtiánus felfogás kiveszett volna, vagy elvetette volna azt az akadémiai világ, de lassan elfogadta, hogy a felsőoktatásnak lehet, van más, további feladata is az igazság keresésén túl. Így ma – kissé átesve a ló túlsó oldalára – szinte túlteng a képzés szerepével kapcsolatos beszédmódban a társadalmi, gazdasági elvárásoknak való megfelelésre, az „alkalmazhatóság” (employability) követelményének teljesítésére irányuló szemlélet, amely a szakmai gyakorlatoknak – meglehetősen egyoldalúan közelítve – a korábbiaknál jóval nagyobb szerepet tulajdonít a képzésben. Vita zajlik arról is, hogy hogyan érvényesíthető, érvényesítendő a képzéseknek a munkaerőpiac szerkezeti és tartalmi igényeinek való megfeleltetése. Mindenesetre jelenleg nem tekinthető uralkodónak az a nézet, amely tagadná a felsőoktatás felelősségét a társadalmi szerepmegosztás alakulásában. Minden ellenérzés ellenére is egyre inkább megszokja az akadémiai világ a hallgatói közösségek sokszínűvé válását, a „nem hagyományos” hallgatók jelenlétét a felsőoktatásban, és a demográfiai apállal be-

következő pozícióversenyben egyes intézmények már saját belátásból mozdulnak el abba az irányba, amely nemcsak a hagyományos módon zajló, tipikus hallgatók számára szóló képzést tekinti a felsőoktatás intézmény egyetlen lehetséges küldetésének.

Átalakult a kutatásról való gondolkodásmód is. Míg korábban elsősorban a tudományos alapkutatásnak volt valódi értéke az akadémiai világban, és az egyéni kutatói érdeklődés és teljesítmény volt magától értetődő, addigra ma már a csoportokban, több intézmény együttműködésében zajló alkalmazott kutatási programok, kísérleti fejlesztések is egyenrangú tudományos rangra emelkedtek. Ez azon a kényszeren túl, ami az intézmények számára az alternatív források bevonásával kapcsolatban jelent meg és külső partnerek, megrendelők keresésére ösztönözte a menedzsmentet, azoknak a kutatás-fejlesztési, jelentős forrásokat biztosító pályázatoknak is köszönhető, amelyek az egyéni kutatói munka helyett inkább a konzorciumokban, kutatócsoportokban zajló tevékenységeket támogatta, és mind ebben a tekintetben, mind pedig az allokált források összegében a nagy projektek támogatása irányába mozdult el – egyébként a nemzetközi gyakorlatot követve. A 2000-es évek közepén pedig megjelentek a gazdasági szereplőkkel, a kutatási eredmények felhasználóival együttműködésben zajló projekteket kedvezményező pályázatok is. Ma már azon versengenek az intézmények, hogy kinek van értékesebb, nagyobb, több gazdasági, szakmai partnert egybefogó tudásközpontja, kutatóintézete. Az innováció szerepéről és hasznáról szóló diskurzus terjedése pedig a követelmények tekintetében is természetessé tette az ilyen jellegű kutatói, fejlesztői tevékenység elismerését. Mindennek következtében háttérbe szorult az egyszemélyi vagy szűk körben verbuvált kiscsoportban zajló kutatás humboldti autonómiája (Polónyi [2006]).

Az intézményfejlesztési tervek kialakításának segítésére a 2000-ben az oktatási tárca által kiadott útmutató kézikönyvnek az a fejezete, amely a felsőoktatási intézmények harmadik funkciójáról, a társadalmi felelősségéről szóltak, még furcsállást, értetlenséget, vagy legalábbis tanácstalanságot váltott ki a stratégiát készítő intézményvezetők többségéből: nem tudták, hogy mit is értsenek ezen a szerepen, mivel nem volt erre vonatkozó korábbi intézményi gyakorlat. Azóta ezen a téren is jelentős változások történtek, a legtöbb intézmény természetes partnerének tekinti a helyi hatóságok vezetőit, szoros kapcsolatban állnak a környező közintézmények, szakmai szervezetek, gazdasági szereplők vezetőivel, közösen pályáznak, kölcsönösen bevonják egymást fejlesztési elképzeléseikbe. A felsőoktatási intézmények számos helyen indítottak – profiljuktól függően különböző – szolgáltatásokat a helyi közösségek számára. Ezt a folyamatot nem önmagában a már említett kézikönyv váltotta ki, hanem elsősorban az európai uniós támogatások programozása során készülő helyzetelemzések, regionális szintű integrált stratégiák, operatív programok kidolgozási folyamata, a kiírt pályázatok elvárásai, és mindezzel együtt a regionális fejlesztéspolitika intézményeinek és a regionális fejlesztéssel foglalkozó szakemberek megjelenése, akik közül sokan a helyi felsőoktatási intézményekkel is szoros kapcsolatban – ha nem épp alkalmazásban – álltak.

Mára tehát nemcsak az vált elfogadottá, hogy a felsőoktatásnak a képzésen és kutatáson túl összetett és szerteágazó szereprendszere van, hanem az is, hogy mindezt az intézmények környezetét alkotó gazdasági és társadalmi szereplőkkel együttműködésben, a helyi közösség hasznára (is) kell betölteni. Ez a szemléletváltás valószínűleg olyan al-

kotó energiák és új egyéni szerepfelfogások sokaságát hozza, illetve érleli be már a közeljövőben is, amely a felsőoktatási intézmények számára egy, a korábbiakhoz képest merőben új feladatrendszer ellátását teszik lehetővé és természetessé.

2.2.3. Szolgáltató szemlélet megjelenése

Szemléletváltás nemcsak makroszinten és a külső környezet vonatkozásában történt, hanem az intézmények belső világa, elsősorban a hallgatókkal való viszonyban is. A 80-as évek végén még – minden humboldtiánus ethosz ellenére, amely eredetileg a hallgatót az igazság keresésében a professzorral egyenrangú partnernek tekintette – magától értetődő volt a hallgatók lekezelése, kiszolgáltatott helyzetben tartása, tudatlan, ezért oktatni való, egyszersmind önállótlan fiatalokként való kezelése. Ez az attitűd a tanulmányi szabályzatokon, az oktatás szervezőmódján, a tantervek, órarendek, időbeosztások kialakításán keresztül intézményesült formában általánosan és tartósan jelen volt, a hallgatókkal ettől eltérő (például a humboldtiánus elkötelezettségének megfelelő) viszonyt kialakító tanárokat értetlenség vette körül. Mára azonban a helyzet – ha nem is gyökeresen, de – sok tekintetben megváltozott, egyre jobban érvényesül a hallgatókat ügyfélként tekintő, számukra minél jobb szolgáltatásokat nyújtó felsőoktatás képe, igaz, egyelőre azokban a szegmensekben, ahol ez a szolgáltató funkció magától értetődően is megjelenhet. Így a diákjóléti ellátások terén, a tanulmányi adminisztráció terén, a végzett hallgatókkal való kapcsolatok terén. Ezt a változást több – elsősorban technikai – fejlesztés hozta. A felsőoktatási intézményekben hamar elterjedt a számítástechnikai eszközök alkalmazása, amely magával vonta a különböző adminisztratív kiszolgáló rendszerek informatikai alkalmazásokkal való támogatását. Korán megjelentek a tanulmányi adminisztrációt, a hallgatói nyilvántartást, a gazdálkodást, a pénzügyi és egyéb nyilvántartást (pl. kutatási, pályázati programok, könyvtár) támogató szoftverek, amelyeket a 2000-es évek elejének kormányzati programjai révén egységesülő nagy rendszerekként vezettek be az intézmények túlnyomó többségében. A külső fejlesztők által felkínált, illetve a verziófrissítésekbe épített alkalmazások egyre több szolgáltató jellegű elemet jelenítettek meg például a tanulmányi nyilvántartó rendszerekben.

A könyvtárak funkcióbővülése, tanulási helyként való értelmezésük terjedése, a forrásközpont jellegű működésre adott beruházási és fejlesztési források segítségével egyre bővülő tanulás-támogató szolgáltatást kezdtek el kínálni az – elsősorban a nyilvános hozzáférésű, internetre kötött terminálok miatt – egyre több időt ott töltő hallgatók számára. Az otthoni, hálózati eléréssel rendelkező számítógépek egyre tömegesebb megjelenése nyomán a szűk keresztmetszetet jelentő hozzáférés problémája is megszűnt.

A középfokú oktatás eltömegesedése – és a középiskolások felsőoktatásba történő beáramlása – alapvető problémaként hívta elő a nagyon eltérő felkészültségű, különböző tanulási, önszervezési stb. nehézségekkel küzdő elsőéves hallgatók számára nyújtandó felkészítés, segítségnyújtás igényét, amely a 2000-es évek második felére jutott el az intézményesülés első fázisába. Ma már a menedzsment hajlandó erőforrásokat fordítani e tevékenységekre, az intézményekben megjelentek a különböző tanulásfejlesztő szakemberek, és programok.

A tanulmányok utáni munkába állás elősegítésére is újfajta szolgáltatások jelentek meg: állásbörzéket szerveznek az intézmények, egy pályázati támogatás hatására elterjedtek az álláskeresőkre felkészítő programokat szervező karrierirodák.

Egy 1998-ban megjelenő kormányrendelet 2003-tól kötelezővé tette az intézmények számára a kreditrendszer bevezetését. A kreditrendszer – a mobilitást támogató szerepe mellett – módosította a hallgató-oktató viszonyt, átalakította a hallgatók viszonyulását saját tanulmányvégzésükkel szemben. Míg korábban félévről félévre írta elő számukra az intézmény a tanterv és az órarend segítségével az egyetlen lehetséges és kötelező tanulmányi tennivalókat, addig a kreditrendszer keretei között – a teljes tanulmányi programra tekintettel, szűkebb-tágabb szakmai korlátok között – a hallgatók félévről félévre maguk tervezik meg tanulmányaikat és döntenek el, hogy az adott időszakban milyen mértékű munkát vállalnak. Ez a szerepváltás szükségessé tette az intézmény részéről a hallgatók számára a megfelelő információszolgáltatást, hogy a hallgatók kellően megfontolt választásokat tudjanak tenni, és mindehhez a döntéseket, a tanulmányi útvonal legmegfelelőbb megtervezését segítő tanulmányi tanácsadást. Míg a tájékoztatás viszonylag hamar kiteljesedett – hiszen jogszabály írta elő részletesen, hogy milyen információt kell előzetesen a hallgatók számára közölni –, addig a tanácsadás csak nehezen és lassan indult el. Mára azonban a legtöbb helyen létezik valamilyen formája, és mintatantervek is segítik a hallgatókat (*Derényi-Temesi [2008]*).

Egyes intézmények már korán elkezdtek klubokat, programokat szervezni saját egykori hallgatóik számára, elsősorban ott, ahol a második világháború előtről származó hagyományok többé-kevésbé folyamatosan tudtak tovább élni. De e minták nyomán egyre több intézmény kezdett el foglalkozni alumnusaival. Az expanzió éveiben kevésbé látták ennek gyakorlati hasznát, de az utóbbi pár évben, amikor a demográfiai csúcsponton túljutott a 18 éves korosztály, egyre többen ismerik fel a volt diákokkal való kapcsolat előnyeit és kezdenek szisztematikus kapcsolatépítő programokba. Azok a példák, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatókért folyó versenyben egyes intézmények sokszáz vagy akár több ezer névre szóló felhívó levelet tudnak kiküldeni egykori hallgatóiknak új, posztgraduális programjaikat propagálva, vagy hogy saját vonzereje növelése érdekében egyes intézmények hosszan tudják sorolni sikeres karriert befutott, magas pozíciókat betöltő, híres diákjaik nevét, esetleg azzal csábítják a jelentkezőket, hogy vonzó statisztikai adatokat közölnek a náluk végzett hallgatók munkahelyi elhelyezkedési arányairól, ráébresztik a többieket is a volt hallgatókkal való kapcsolattartásnak, életpályájuk követésének közvetlen hasznára is. 2006-tól jogszabály írja elő a diplomások pályakövetését, igaz ennek hátterében kevésbé az egyes intézmények érdekeit segítő motívum, mint inkább a felsőoktatás képzési szerkezetének a munkaerőpiaccal való összehangolására irányuló tervek valóra váltásához szükséges adatok összegyűjtése áll.

A 2007-től induló második nemzeti fejlesztési tervben mindenesetre több olyan támogatási program is szerepel amely az intézmények belső, hallgatókra, volt hallgatókra irányuló szolgáltatásainak fejlesztését célozza. Ez várhatóan tovább erősíti a szolgáltató szemlélet erősödését és terjedését, amely vélhetően átsugároz majd a többi tevékenységre, elsősorban az oktatással kapcsolatos akadémiai attitűdre is.

2.3. Előrettekintés

A felsőoktatási rendszer és környezete hosszabb ideje megfigyelhető állandói és a fentebb bemutatott változások irányai bizonyos jövőkép felvázolását is megengedik, előrebecsátva azt, hogy az eddig is bőven tapasztalt váratlan irányváltások meglehetősen bizonytalanná tesznek mindenféle előretekintési kísérletet. Ugyanakkor nem érdektelen végiggondolni, mire számíthatunk felsőoktatásunkban a következő évtizedben.

A nemzetközi folyamatokban továbbra is meghatározó trend marad a felsőoktatás globalizációja, intézmények, intézménycsoportok nemzetközi terjeszkedése, az intézmények és szolgáltatások diverzifikálódása. Változatos szolgáltatásokkal, innovatív megoldásokkal jelentkező nagyon sokféle felsőoktatás jelenléte lesz várható egyfelől, másfelől a regionális és helyi felsőoktatás konvergálódására lehet a továbbiakban is számítani (nagy felsőoktatási zónák egymással harmonizáló rendszerei alakulnak ki, amelyek egyike az Európai felsőoktatási tér is). Ennek keretében a helyi, regionális igényekre való fokozottabb odafigyelés, a helyi szereplőkkel való egyre erőteljesebb együttműködés lesz jellemző. A határokon átnyúló, regionális kapcsolatok is erősödnek, és az oktatási, kutatási, szolgáltatási kínálat összehangolását, ezekben való együttműködést, kistérségi hálózatosodást lehet várni.

Idehaza is folytatódni fog mind az intézményi, mind a kínálati diverzifikáció, és egyre több innovatív megoldással fogunk találkozni, amelyet a demográfiai okokból a következő évtizedben erőteljesen csökkenő számú hagyományos hallgatókért folyó verseny, továbbá új piacok megtalálásának, elfoglalásának az igénye követel ki. A 18–20 éves fiatalok számának csökkenésével a munka mellett tanuló, az idősebb, a visszatérő, illetve a különböző hátrányos helyzetű és fogyatékkal élő, ún. nem-hagyományos hallgatók száma és aránya fog növekedni, és a jelenleginél valamivel intenzívebb lesz a külföldi diákok jelenléte, azaz a hallgatók összetétele még változatosabb lesz. Ez maga után vonja a hallgatói szolgáltatások, a tanulástámogató eljárások és a hallgatói tanácsadás elterjedését és fejlődését is.

Továbbra is erősödni fog a felsőfokú szakképzés, és más, érettségire épülő OKJ-s képzések aránya a felsőoktatás kínálatában, a ciklusos szerkezethez illeszkedve átalakul a szakirányú továbbképzés rendje, és más továbbképzési formák is megjelennek. Az alap- és mesterképzések szakterületi megoszlásának alakulása nagymértékben függ attól, hogy az oktatásirányítás milyen eszközökkel kívánja kezelni a beiskolázást és a szakterületek közötti létszámosztást. A jelenlegi mechanizmus fennmaradása esetén a szakterületi megoszlás nagyjából megmarad a mára kialakult arányok körül, a természettudományos és műszaki képzések enyhe létszámnövekedése mellett. A hallgatói igényeket és az intézményi szempontokat jobban figyelembe vevő eljárás megjelenése esetén a human és művészeti területek további előretörése várható.

Az intézményrendszer bővülése lelassul, magánintézmények alapítására már csak néhány esetben kerül sor, több külföldi intézmény és program jelenik meg azonban a hazai kínálatban. Várható állami, illetve magán intézmények további összeolvadása, egyesülése vagy egyéb formájú szorosabb együttműködése. Elkerülhetetlen, hogy néhány kisebb vidéki intézmény, vagy nagyobb intézmények egyes szervezeti egységeinek profilja jelentősen megváltozzon, igazodva a lokális hallgatói és munkaerőpiaci igények-

hez, míg más intézményekben, egységekben megerősödnek a különböző innovációs tevékenységek vagy a külső partnereknek nyújtott szolgáltatások, azaz folytatódik a funkcióbeli diverzifikálódás is. Ez a folyamat sajátos módon pozicionálja át a különböző kompetenciával bíró oktatókat és kutatókat az intézményeken belül, aminek következtében a jelenleg meglehetősen homogén oktatói-kutatói követelmények és elvárások jelentős differenciálódására lehet számítani.

Az átalakulási folyamat sebességétől és erejétől függően bekövetkezhet, hogy néhány állami intézmény fenntartója megváltozik, és akár helyi, megyei, regionális szereplők veszik át a fenntartói szerepet (vagy lépnek be társfenntartóként). Ennek megfelelően egyes állami intézmények különböző állami szereplők, vagy magánszereplők, vagy egyes partnerek által fenntartott intézményekké válhatnak. Ez utóbbi státusba akár magánintézmények is kerülhetnek. Az intézmények finanszírozási helyzete, környezeti jellemzői azonban nem mennek át nagy változáson.

Az intézmények oktatáspolitikai és szabályozási környezetében érdemi változás megindulását kevéssé lehet valószínűsíteni. Várhatóan fennmarad az előre nehezen kiszámítható, hektikus változásokkal és rendszeres jogszabály módosításokkal jellemezhető szabályozási környezet, amely továbbra sem teszi könnyűvé a középtávú vagy hosszútávú intézményi szintű tervezést, fejlesztést.

A finanszírozás mértékében komoly változások nem várhatók, a felsőoktatásra fordítandó állami források GDP arányos szintje többé-kevésbé megmarad a jelenlegi egy százalék körül, és jelentősebb külső forrás sem válik elérhetővé. Néhány nagyobb intézmény a jelenleginél valamivel sikeresebben fogja tudni mozgósítani az innovációs tőkét, nagyobb hatókörből és már külföldről is be tud vonni forrásokat, de a túlnyomó többség számára csak a családok hozzájárulásának a mainál általánosabb mértékre való kiterjesztése eredményezhet érdemibb forrásbővülést. Az állami forrásokallokálásának sokcsatornás rendszere valószínűleg megmarad, a teljesítményelemek szerepe kismértékben növekszik, de a bázis szemlélettől nehezen tud vagy akar elszakadni majd a kormányzat. Ugyanakkor az oktatói követelmények teljesülésének mérése, számonkérése a jelenlegihez képest erőteljesebb lesz, és a működés hatékonysága is javulni fog az erre irányuló menedzsment technikák terjedése nyomán. Azaz a források korlátos volta még inkább a belső tartalékok feltárására fogja ösztönözni az intézmények vezetését.

A szervezeti minőségkultúra további lassú térhódítása is folytatódik, de jelentős intézményi különbségek alakulnak majd ki az alkalmazott minőségirányítási rendszerek fejlettsége és elterjedtsége terén, ami más területek eredményességére is hatással lesz.

Az intézményirányításban lassan és bizonytalanul tovább növekszik majd a tulajdonos, fenntartó, illetve az érintettek érdekeit határozottabban képviselő, a döntéshozatali és felelősségi kompetenciákat az akadémiai közösség és a menedzsment között megosztó mechanizmus felé való elmozdulás. A következő évtizedben tovább fog folytatódni az intézményi átalakulás a szerkezet, a döntéshozatali folyamatok és hatáskörök, a korszerű menedzsment eszközök alkalmazása terén, és várhatóan tovább módosul a vezetői pályáiv, a szükséges és elvárt vezetői képességek együttese. Végül várhatóan tovább profeszszionalizálódik az intézményi emberi erőforrás és vagyongazdálkodás is. E téren azonban az intézmények között már most is meglévő különbségek további növekedése várható. A felkészültebb menedzsment kapacitásait viszont továbbra is jelentős mértékben le fogja

kötni a szabályozási környezetben váratlanul megjelenő változások, alkalmi irányítói intézkedések következményeinek kezelése, a rövid horizontú válságkezelés.

Mindezek a folyamatok nemcsak jelentős kihívást állítanak a magyar felsőoktatás elé, de egyben meg is határozzák e kihívásokra adható válaszok korlátait.

2.4. Kihívások a következő évtizedre

A fentebb ismertetett trendek, mozzanatokban jelentkező vagy folyamatosan végbenő változások egyben újabb és újabb felismeréseket hoznak, és új kihívások elé állítják a felsőoktatás szereplőit. A fentiekből következően is nyilvánvaló, hogy alapvetően eltérő kihívásokkal néznek szembe az oktatáspolitikai alakítói, az oktatásirányítás szereplői, az intézményrendszer képviselői, és az egyes intézmények, illetve az intézmények különböző pozícióiban tevékenykedők. Ezek számbavételét a következő fejezetek részletesen elvégzik. Mégis, talán megfogalmazható egy-két olyan lényeges kihívás, amellyel való szembenézés, megbirkózás kulcsszerepet játszhat abban, hogy milyen lesz felsőoktatásunk egy-két évtized múltán.

2.4.1. Bizalomépítés

A legkomolyabb, a fejlődést gátló, nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedő hazai problémának tűnik az ágazat szereplőit átható, egymás iránt megmutatkozó nagyfokú bizalmatlanság, amely a többi szereplő céljaival, lépéseivel kapcsolatos szkepszist hozza magával (*European Commission* [2007b]). Az oktatásirányítás és az intézmények, az akadémiai világ között fennálló bizalmatlanság légkörében nehéz a jövőre vonatkozó egyeztetéseket folytatni, érdemi konszenzust létrehozni, valós eredményeket hozó fejlesztéseket végrehajtani. Az intézmények egymással szembeni bizalmatlansága számos hasznos, érdekes programtól fosztja meg a környezetet, nem artikulálódnak valódi érdekközösségek, és így nem is tudnak hasonló érdekekkel rendelkező intézmények együttesen más érdekközösségekkel, illetve az oktatásirányítással érdemi partnerként egyeztetésekbe bonyolódni, saját szempontjaikat autonóm módon képviselni. Ez a felsőoktatási rendszer közös alakításában való felelős részvételt, a mindenki számára elfogadható keretek és megoldások kialakítását gátolja. A tanszékek, intézetek és karok oktatói közösségeinek egymással és az intézményi menedzsmenttel szembeni bizalmatlansága pedig az egyes intézmények fejlődési pályáját, megragadható esélyeit, szükséges áldozatvállalásait, a kölcsönös szolidaritás vállalását, a szubszidiaritás dinamizáló erejű gyakorlattá válását akadályozza. Ezért minden szinten komoly erőfeszítéseket kell tenni a bizalmatlanság oldására, és ennek érdekében nincs korai és nincs túl nagy lépés, áldozatvállalás. Minden szereplő közös osztatlan felelőssége jelenik meg itt.

2.4.2. Átpozicionálás

Ahogy a nagy felsőoktatási rendszerekben, úgy a hazai felsőoktatás számára sem adott a hazai rendszer egységes célok szerinti, azonos módon történő, egy rendszerként

való működése. Valójában különböző célokat, terveket követő intézmények halmazáról van szó, amelynek közös jellemzőjét az adja, hogy ugyanannak az államnak a joghatósága alá tartoznak. Az igazi kihívást e tekintetben az jelenti, hogy felismeri-e az oktatáspolitikai és az intézmények maguk is azt a helyzetet, hogy az intézményi működés környezetét, viszonyítási horizontját nem az állam határa szabja meg, hanem annál jóval tágabb, nemzetközi szintűen zajló folyamatok és szereplők. A következő évek kulcskérdésévé válik, hogy az egyes intézményeknek sikerül-e működésüket tekintve áttörni az egyébként már csak virtuálisan létező (és legfeljebb pszichésen erős) nemzeti korlátokat, és sikerül-e a számukra elérhető és reális kihívást jelentő pozíciót megtalálni és kialakítani egy közép-európai, európai vagy esetleg még tágasabb nemzetközi felsőoktatási térben. Mindeközben az is lényeges szempont marad, hogy az intézmények egy csoportja belátja-e, hogy számára a belátható környezetet a helyi társadalom és gazdaság jelenti, és felfedezze újra a lokalitásban rejlő előnyöket, lehetőségeket. Azaz a jelenleg spontán módon zajló funkcionális differenciálódás átvált-e tudatos, identitásképző stratégiaalakításba.

Ezzel együtt az intézmények számára az is kulcskérdés, milyen mértékben lesznek képesek sikeresen azonosítani és megszerezni a funkcióikkal összhangban lévő, számukra elérhető nem hagyományos piacokat. Jónéhány intézmény számára e téren is jelenlegi önképük jelentős átalakulása mentén tud csak egy ilyen folyamat lezajlani, ami nem kevés konfliktus, meghasonlás forrása lehet. Ezért a menedzsment képességei arra, hogy az intézmény akadémiai és szakalkalmazotti csoportjait motiválja, dinamizálja, jelentős sikerfaktor.

2.4.3. Képzési innováció

Az elmúlt két évtized leginkább érintetlenül maradt, és mára egyre nagyobb feszültségek forrásává váló területe az oktatásszervezés, a tanítási módszerek és a tanulástámogatás kérdésköre. Még az olyan mélyreható és átfogó változás, mint a képzési szerkezetváltás sem volt képes érdemi innovációt bevenni az oktatás és oktatásszervezés hagyományos világába, amely mindinkább korlátjává válik az eredményes képzésnek, a hazai és nemzetközi képzési együttműködéseknek. A hazai felsőoktatásban mind a mai napig jellemző a csoportok szerinti oktatásszervezés, az előadások dominanciája, a sokféle, elaprózott óraszámú, kis kreditértékű tantárgyakból álló kínálat, az extenzív képzés, az egyéni tanulástervezést elutasító oktatói attitűd és az egyének eltérő képességeit tekintve vevő tanulástámogatási technikák hiánya. A szerkezeti átalakulást nem kísérte az oktatási módszerek reformja, a tanuló-orientált szemlélet megjelenése. A nemzetközi tapasztalatok azt jelzik, hogy egy röpké évtized nem elegendő arra, hogy e téren mélyreható változások terjedjenek el, de éppen ezért kulcskérdés, hogy legalább elindul-e a diskurzus a szükséges változtatásokról, azok mikéntjéről, és lesz-e néhány intézmény, amely úttörőként belekezd a hagyományos oktatási módszerek megreformálásába. E téren a tapasztalatok megismerése érdekében számos tanulmányozható eset, sikeres kísérletek sora érhető el az innovációra nyitottak számára, éppen a bolognai folyamat utóbbi éveiben bekövetkezett hangsúlyeltolódás következtében is. A tanulást támogató, a tanulóra orientált oktatási módszerek és tanításszervezési eljárások hiányában a hazai intézmények hamarosan Európa archaikus kövületeivé válhatnak.

2.4.4. A kormányzás átalakítása

A fenti kihívásokra bizonyára jóval nehezebben lehet sikeres és eredményes válaszokat találni, ha a felsőoktatás kormányzása nem korszerűsödik. Mindenekelőtt a felsőoktatás-politika számára jelent kihívást az, hogy meg tudja-e fogalmazni saját viszonyát, pozícióját és céljait egy olyan globális környezetben, amelyben többé nem lehet a hazai felsőoktatásra mint a nemzetközi folyamatoktól érintetlen, zárt és egységes nemzeti rendszerre tekinteni. A felsőoktatás-politikának arról is ki kell alakítania álláspontját, hogy a hazai felsőoktatást egyéb társadalmi-gazdasági célok szolgálatába kívánja-e állítani, vagy épp fordítva, különböző gazdasági, társadalmi átalakulási folyamatokat úgy igyekszik-e irányítani, hogy azok hozzájáruljanak a felsőoktatás sikeres fejlődéséhez. Ezek nem jelentenek óhatatlanul szembenálló, egymást kizáró választási kényszereket, hanem egymást különböző szinteken és területeken kölcsönösen segítő folyamatokként is kezelhetők. A világos pozíció kidolgozása a kulcsa annak, hogy megfelelő eszközöket lesz-e képes az oktatásirányítás kialakítani azoknak az intézményi folyamatoknak a támogatására, amelyeket az intézményeket érő kihívások gerjesztenek.

A következő két évtized végére a magyar felsőoktatás legalább olyan messze jár majd a jelenlegitől, mint amennyire a jelenlegi eltávolodott a 80-as évek végét jellemző felsőoktatástól. Mert – ahogy talán ez az áttekintés is megrajzolja – minden intézményi belső székszis és ellenállás ellenére, minden felsőoktatás-politikai kitérő, irányváltás és folytonossági hiány mellett a magyar felsőoktatás – ha fázisbeli eltérésekkel, hangsúlyeltolódásokkal, tartalmi hiányokkal és rendszertelen esetlegességekkel is, de – követi a felsőoktatás nemzetközi világában végbemenő változásokat. Nem alakított ki sajátosan nemzeti megoldásokat, és most már még kevesebb az esély arra, hogy távol tud maradni a globális változásoktól. Eddig is nagyon hasonló fejlődési ívet járt végig, mint amelyek Európa és a világ számos más országában is megfigyelhetők, így nincs okunk kétkedni abban, hogy ekként folytatódik ez a következő évtizedekben is. Reménykedni viszont érdemes abban, hogy az előző időszakhoz képest informáltabban, átgondoltabban, céltudatosabban, a változásokat saját előnyükre fordítva vesznek részt ebben az érdekelte szereplők.

2.5. Hivatkozások

- ÁSZ (2004). *Jelentés a felsőoktatás normatív finanszírozási rendszere működésének ellenőrzéséről*. Budapest: Állami Számvevőszék 2004. július.
- BÁGER GUSZTÁV (2004). *A felsőoktatás átalakulása, a finanszírozás korszerűsítése*. Budapest: Állami Számvevőszék Fejlesztési és Módszertani Intézet.
- BARAKONYI KÁROLY (2004). „Egyetemek irányítása – a középkori egyetemről a Bologna-folyamatig.” *Magyar Tudomány*. No.4., 513–526. o.
- BAZSA GYÖRGY – SZÁNTÓ TIBOR (2008). „Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon.” *Educatio* 2008/1: 36–50. o.
- BÁLINT JÚLIA (2008). „Működnek-e a minőségfejlesztési rendszerek a felsőoktatásban?” *Educatio* 2008/1: 94–110. o.
- BOKODI SZABOLCS (2008). „A bolognai folyamat hatása a hallgatókra: tanulás, mobilitás, munkavállalás; esélyegyenlőség.” In: BAJNOK ANDREA – DERÉNYI ANDRÁS (szerk.) (2008): *A Bolognai folyamat – elemzések*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem 87–103. o.
- DERÉNYI ANDRÁS (2007). „Felsőoktatási reformtörekvések és az egész életen át tartó tanulás.” In: DERÉNYI A. – MÁRTONFI GY. – SINKA E., TÓT É. (2007). *Áttekintés az oktatás és képzés 2010 munkaprogram hazai megvalósításáról az egész életen át tartó tanulás szemszögéből*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 47–61. o.
- DERÉNYI ANDRÁS (2008a). „A bolognai folyamat magyarországi megvalósításának aktuális állása és sajátosságai.” In: BAJNOK ANDREA – DERÉNYI ANDRÁS (szerk.) (2008). *A Bolognai folyamat – elemzések*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem 47–64. o.
- DERÉNYI András (2008b). *A bolognai folyamat célkitűzéseinek magyarországi megvalósítása*. Budapest: Tempus Közalapítvány. Elérhető: http://www.tpf.hu/upload/docs/bologna2/bf_jelentes_hu_v03.pdf
- DERÉNYI ANDRÁS – TEMESI JÓZSEF (2008). „Kreditrendszer és minőségbiztosítás.” *Educatio* 2008/1: 64–75. o.
- EUROPEAN COMMISSION (2007a). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Commission Staff Working Document, Brussels: SEC (2007) 1284.
- EUROPEAN COMMISSION (2007b). *Perception of Higher Education Reforms*. Brussels: European Commission, Flash Eurobarometer Series No 198: March 2007 Elérhető: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_en.pdf
- HALÁSZ GÁBOR (2008). „A felsőoktatás-politika nemzetközi trendjei, a közösségi felsőoktatás-politika és a Bolognai folyamat”. In: BAJNOK ANDREA – DERÉNYI ANDRÁS (szerk.) (2008). *A Bolognai folyamat – elemzések*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem 9–30. o.
- HRUBOS ILDIKÓ – SZENTANNAI ÁGOTA – VEROSZTA ZSUZSANNA (2003). *A „bolognai folyamat”. Az Európai Felsőoktatási Térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei*. Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum
- KARDOS JÓZSEF – KELEMEN ELEMÉR – SZÖGI LÁSZLÓ (2000). *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- MRK (2008). *Bologna jelentés – 2008. A felsőoktatásban folyó új rendszerű képzés tapasztalatai, a szakszerkezet felülvizsgálata*. Budapest: Magyar Rektori Konferencia (kézirat)

- OKTATÁSI MINISZTERIUM (2004). *A Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény koncepciója*. Budapest, 2004. február
- OKM (2008). *Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium 2008. augusztus 29. Elérhető: http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs07_fm
- POLÓNYI ISTVÁN (2006). „Ígérek és tények a felsőoktatás finanszírozásáról.” *Educatio*, No 3., 55–76. o.
- SEMJÉN ANDRÁS (2004). „Finanszírozási csatornák. Állami támogatás a felsőoktatásban.” In: TEMESI JÓZSEF (szerk.) (2004). *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Budapest: Aula Kiadó, 81–223. o.
- TEMESI JÓZSEF (2004). „Felsőoktatás-ffinanszírozási koncepciók az oktatáspolitikai döntések és a közgazdasági megfontolások tükrében.” In: TEMESI JÓZSEF (szerk.) (2004). *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Budapest: Aula Kiadó
- TEMESI JÓZSEF (2008). „The Hungarian higher education reform.” Előadás. In: *OECD/Hungary dissemination seminar on the OECD tertiary education thematic review*. Budapest, 2008. 12.01. Elérhető: http://english.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=190
- TOPÁR JÓZSEF (2008). „Felsőoktatási intézmények minőségbiztosítása.” *Educatio*, No. 3., 76–93.o.
- VERES PÁL (2008). „A felsőfokú szakképzés a felsőoktatás és a szakképzés rendszerében. Eredmények, problémák, megoldások.” Előadás *A változó felsőfokú szakképzés c.* konferencián. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola, 2008.10.16.

Hivatkozott országgyűlési határozatok, jogszabályok:

- 1985. évi I. törvény az oktatásról
- 1990. évi XXIII. Törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról
- 107/1995. (XI. 4.) OGY határozat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről
- 101/2001. (XII. 21.) OGY határozat a felsőoktatás fejlesztésének kiemelt céljairól
- 1993. évi LXXXV. törvény a felsőoktatásról
- 1996. évi LXI. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról
- 1999: LII. tv. a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról
- 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

AZ EGYETEM MINT SZERVEZET

Az elmúlt évtizedekben lezajló expanzió hatására a felsőoktatás egyre sokszínűbb lett. Nem csak az oktatási programok diverzifikálódtak az egyre heterogénebb hallgatói csoportok igényeinek megfelelően, hanem a felsőoktatási intézmények körében is beindult a differenciálódás a méret, a tevékenységek súlypontja (oktatás és kutatás aránya, az oktatási programok célcsoportjai stb.), a fenntartó, az intézményi stratégiák és célok szerint (pl. profit-orientált vagy nem). Éppen ezért nem könnyű a felsőoktatási intézményekről olyan kijelentéseket tenni, amelyek korlátozások nélkül általánosíthatóak akár csak egy ország felsőoktatási intézményeire vonatkozóan is. Ezt szem előtt tartva e fejezetben elsősorban a nagyobb méretű, a több tudományterületet is magában foglaló, az oktatást és kutatást egyaránt művelő és a hosszabb múlttal – azaz stabilan fennálló normákkal, szokásokkal, magatartási mintázatokkal – rendelkező felsőoktatási intézmények (a továbbiakban: egyetemek) sajátos jellemzőit foglalom össze.

A nagyobb méret alatt olyan oktatói és hallgatói létszámot értek, amelyek mellett a vezetők már nem képesek informális eszközökkel irányítani a szervezetet, azaz szükségessé válik a formális irányítási eszközök (munkamegosztás, hatáskörmegosztás, különböző koordinációs eszközök, pl. szabályzatok, elszámolási rendszerek stb.) alkalmazása. A kutatást akkor tekintem a szervezet tevékenységi körébe tartozónak, ha az valódi súlyt is kap például formális szervezeti egységek létezése révén (doktori iskola, kutató központok, tudományos terület mint irányítási terület megjelenése), vagy olyan rendszereken belül érvényre jutva, mint az oktatók teljesítményértékelése vagy a szervezeten belüli erőforrás-elosztás.

A fejezet fókuszának középpontjában azért az egyetemek állnak, mert az egyetemek – és különösen a kutatóegyetemek – a felsőoktatási rendszer csúcán álló szervezeteknek tekinthetők, amelyek működését, tevékenységét más intézmények nagyon gyakran igyekeznek másolni.¹ A választás során szempont volt az is, hogy az irányítást tekintve – a sa-

¹ Azt is érdemes megjegyezni ugyanakkor, hogy az egyetemek valószínűleg messze nagyobb figyelmet kapnak, mint azt számuk és a felsőoktatásban betöltött súlyuk indokolná.

játosságok miatt – az egyetemek a legkomplexebb szervezetek, noha a fejezet későbbi részében sorra kerülő sajátosságok többsége más felsőoktatási intézményekre is jellemző.

A fejezet előfeltevése, hogy az egyetemek speciális szervezetek, azaz olyan vonásokkal rendelkeznek, amelyek megkülönböztetik őket minden más szervezettől. Az egyediségét már önmagában az is jelzi, hogy az egyetemek „családja” immár 800 éves, és számos felsőoktatási intézménynek van többszáz éves töretlen múltja.² Mindez az egyetemek működésének olyan dimenzióit is tanulmányozhatóvá teszi, amely a menedzsment-irodalom fókuszában lévő (többnyire üzleti) szervezetek túlnyomó többsége kapcsán elképzelhetetlen: a társadalmi beágyazottság változásának hatását. Lehetővé válik annak vizsgálata, hogy az egyetem mint *társadalmi intézmény* történelmi korokon átívelő átalakulása milyen hatást gyakorol az egyetemre mint *szervezetre* (és fordítva).

Az egyetem mint társadalmi intézmény alatt azt értem, hogy olyan általános jogosultságok és elvárások kapcsolódnak az egyetem kifejezéshez, amely *minden* egyetem (mint szervezet) számára kijelölik a mozgásteret. Így például az egyetemek legitim módon, autoritásként véleményt nyilváníthatnak tudományos igazságok kérdésében (jogosultság), ugyanakkor a nyílt politikai állásfoglalást vagy a nyíltan profitorientált vállalkozói magatartást többnyire helytelenítik (elvárások).³ Az egyetemek krízisével (például Lyotard [1993]; Readings [1996]) vagy a társadalmi szerződéssel (Martin-Etzkowitz [2000]; Hrubos [2006]; Neave [2006]) kapcsolatos mai szakirodalom virágzása éppen az egyetem társadalmi intézményként történő átalakulásából – azaz a korszellemhez való igazodási kényszer és múltbéli örökség képviselhetősége közötti ellentétből – fakad. Azon túlmenően azonban, hogy ez a nézőpont segít megérteni az egyetem (mint szervezet) helyzetének külső meghatározottságait és annak természetét, kevés támpontot ad a vezetői döntésekhez, hiszen az egyetem társadalmi szerepének, funkciójának átalakulása általában nagyobb léptékű folyamat, semmint az egy-egy vezető vagy oktató által befolyásolható lenne.

A fejezet fókusza éppen ezért nem az egyetemek általánosságban vett társadalmi-kulturális beágyazottságának és ennek következményeinek tárgyalása, hanem azoknak a szervezeti-működési sajátosságoknak a bemutatása, amelyek megfogalmazására főként az elmúlt évtizedekben került sor. Különböző szerzők e témára fókuszálva vagy ezek következményeit más témák kapcsán fejtegetve több ilyen vonást is kiemeltek (például Baldridge [1971]; Weick [1976]; Baldridge, Curtis et al. [1978]; Mintzberg [1981]; Clark [1983]; Lockwood-Davies [1985]; Walford [1987]; Miller [1995]; Watson [2000a]; Watson [2000b]; Patterson [2001]; Cohen, March et al. [2005/1972]). Ezeket a vonásokat a fejezet további részében az alábbi négy témakör köré csoportosítva mutatom be:

- az alaptevékenységi folyamatok standardizálhatóságának nehézsége;
- nagyfokú töredezettség;
- célbizonytalanság;
- decentralizált döntéshozási folyamatok és az érdekérvényesítő erő megoszlása.

² Lásd Kerr gyakran hivatkozott idézetét az első fejezet lábjegyzetében.

³ Talán a vállalatok nagy képző központjait azért nevezik el vállalati egyetemnek, mert ezzel is igyekeznek szert tenni mindarra a legitimitásra, ami az „egyetem” név használatából ered (Kováts [2003]).

E vonások egyike-másika megtalálható más szervezeteknél is, például minden szakértőket foglalkoztató szervezetről (így a kórházakról, tanácsadó cégekről) is elmondható, hogy alaptevékenységük nehezen standardizálható. Ez azt sugallja, hogy nem egy-egy vonás teszi az egyetemet sajátos szervezetté, hanem ezek együttállása, illetve a vonások egymásra gyakorolt erőteljes oda-vissza hatása.

Fontos azt is megjegyezni, hogy e vonások nem abszolutizálhatóak: inkább hajlamokról van itt szó, semmint determinisztikus adottságokról. Az egyetemek néhány alapjellemzőjének rögzítése nem áll szemben a felsőoktatási szervezetek sokszínűségével, hasonlóan ahhoz, ahogy a kapitalizmusnak is sokféle formája létezik a világban, mégis vannak közös hajlamaik és vonásaik (Kornai [2008]). Meggyőződésem, hogy e hajlamok egyszerre szolgálnak az egyetem erősségeinek és gyengeségeinek forrásául. A hajlamok hatásai – külső kényszer vagy belső beavatkozás révén – tompíthatóak vagy akár teljesen el is nyomhatóak, ennek azonban minden esetben következményei vannak az egyetem működésére és az oktatók magatartására nézve. Ez egyszerre magyarázza, hogy miért olyan sokszínű a felsőoktatás, és hogy miért vannak sikeresebb és kevésbé sikeres egyetemek.

Úgy vélem, a felsőoktatás-menedzsment egyik legnagyobb kihívása, hogy eszközeivel, kezdeményezéseivel segítse a megfelelő egyensúly kialakulását a hajlamok és következményeik tekintetében. Ezért e fejezetben – vállaltan elméleti nézőpontból – mintegy a későbbi fejezetek háttérét adva szeretném megvilágítani az egyetemek hajlamait és annak néhány vezetési következményét.

3.1. Az alaptevékenységi folyamatok standardizálhatóságának nehézsége

A felsőoktatás tömegesedésével jelentős mértékben nőtt nem csak az adminisztratív, támogató folyamatok, hanem az alapfolyamatok – az oktatás és a kutatás – szabályozhatóságára, ellenőrzésére és átláthatóságára vonatkozó igény. Ez egyenes következménye az elszámoltathatóság egyre inkább előtérbe kerülő követelményének, és világosan tükröződik például a minőségügyi rendszerek, külső és belső auditok, akkreditációs folyamatok fokozódó térnyerésében is.

A szabályozhatóság, ellenőrizhetőség feltétele a standardizáció, ami tervezhetővé, kiszámíthatóvá teszi a folyamatokat. A standardizáció fókusza lehet

- a tevékenység-láncolat (azaz maga az átalakítási folyamat), amelyre folyamatszabályozás építhető, amennyiben a folyamat jól leírható és elemeire bontható, vagy
- az output, amelyre kimeneti vagy output-szabályozás építhető, amennyiben a tevékenységek eredménye vagy az annak nyomán bekövetkező hozzáadott érték világos szempontok mentén megragadható, illetve
- a képességek, amelyek alapvetően a magatartás- és normakontroll eredményeként állnak elő (lásd 3.1. ábra).

Az alábbiakban áttekintem, hogy az egyetem alaptevékenységét illetően milyen mértékben lehetségesek az egyes standardizációs eljárások és a rájuk épülő szabályozási gyakorlatok.

3.1. ÁBRA: A standardizálás lehetséges módjai

A folyamatok standardizálhatósága		
Az output standardizálhatósága	Jól standardizálható	Rosszul standardizálható
Jól standardizálható	Output vagy folyamatkontroll	Output kontroll
Rosszul standardizálható	Folyamatkontroll	Magatartás (klán) kontroll

FORRÁS: Ouchi [1977]; Dobák, Antal et al. [1999] 162.o. 11. táblázat

3.1.1. Folyamat-kontroll

A folyamatszabályozás lényege, hogy minél pontosabban rögzítsük azokat a szabályokat, amelyeket a végrehajtónak meg kell tennie annak érdekében, hogy a kívánt eredményt elérjük. A döntési pontok száma a tevékenység során korlátozott, így a folyamat előre kitalálható és egységesíthető, ezért azokat nem kell állandóan (és személyre szabottan) újra kitalálni. Az eredményesség tehát csak annyiban múlik a végrehajtón, amennyiben a szabályokat betartja. Belátható, hogy ez az oktatás során csak aránytalan költségek révén biztosítható, mert az ellenőrzés alapjául szolgáló standardizációt nem csak képzésenként vagy tantárgyanként, hanem tanóránként kellene elvégezni.⁴

A folyamat sikerét ráadásul még ez sem garantálná, mert a tanulás igényli a hallgató közreműködését, ami dialogikussá teszi a folyamatot. Az oktatás során – tudományterülettől függően – szükséges az oktató bizonyos fokú rugalmassága, ami nem látható előre, mert a hallgató nem passzív elszenvedője, hanem aktív részese az „átalakítási” folyamatnak. Ennélfogva a folyamatszabályozás legfeljebb a tanítás körülményeinek szabályozására alkalmazható (például tárgy meghirdetése, információk eljuttatása a hallgatónak, a vizsgáztatás feltétele és körülményei), magára a tényleges oktatásra nem. Az oktatás minősége folyamatszabályozáson keresztül nem biztosítható, mert egységes óratervek sem garantálják, hogy a képzésből azonos tudású, képességű hallgatók kerülnek ki.

A folyamat standardizálhatóságának nehézsége a kutatásra is igaz. Noha a tudományos módszerek (amelyek elfogadottsága ismét csak függ a tudományterülettől, tudományos iskolától) adnak kapaszkodókat, a kutatási folyamat lényegi részei (például a probléma felismerése, az elemzési módszerek megválasztása stb.) csak rendkívül absztrakt szinten általánosíthatóak, ami nem teszi lehetővé egy-egy konkrét kutatási folyamat szabályozását.

⁴ Ez nem teljesen elképzelhetetlen egyébként, hiszen léteznek olyan *business school*ok, ahol minden egyes tanórához igen részletes oktatási útmutatót dolgoznak ki, amelyet – elviekben – kötelező követni.

3.1.2. Output-kontroll

A folyamatok helyett helyezhetjük a hangsúlyt az output standardizációjára is. Ez azt feltételezi, hogy létezik olyan általánosan elfogadott kritériumrendszer, amely mentén az egyetemek outputja jól jellemezhető. Az output standardizációján alapuló szabályozás ereje abban rejlik, hogy a megvalósításban a végrehajtó szabad kezet kap. Elég az, ha a kívánt végeredményt rögzítjük és ellenőrizzük, így nem szükséges a megvalósítás folyamatos kontrollja.

A felsőoktatásban az output standardizálhatóságának egyik nehézségét az jelenti, hogy sem az oktatás, sem a kutatás outputja nem tekinthető homogénnek. Noha az output mennyiségi szempontból többé-kevésbé leírható (például a publikációk vagy a végzett hallgatók számával), ez kevés információt hordoz annak minőségéről. A minőség mérése, értékelése ugyanakkor meglehetősen nehéz, mert maga a fogalom is összetett és sokrétű, ezért folyamatosan fennálló kérdés, hogy ki és mi alapján ítélteti meg egy képzés vagy kutatás minőségét (a minőség fogalmáról részletesebben lásd a 9. fejezetet).

Ez a bizonytalanság mindig magában hordozza a vitathatóságot, az output relativizálhatóságát és állandósítja a teljesítmény újraértelmezésre való törekvést. Ennek természetes következménye, hogy a verseny a felsőoktatásban mindig két szinten zajlik. Az egyik szint az éppen aktuális minőségi kritériumok mentén bemutatott teljesítmény szintjén kialakuló versengés, melynek fő kérdése, hogy adott kritériumok mentén melyik egyetem a jobb. A másik szint az az értelmezési verseny, amelynek során a felek igyekeznek elfogadtatni az érintettekkel (a többi intézménnyel, a közvéleménnyel stb.) a számukra kedvező értékelési kritériumokat és azok definícióját például olyan kérdésekben, hogy ki a jó oktató/kutató, milyen ismérvekkel írható le a minőségi oktatás, mi jellemzi a kiváló kutatóegyetemet. Az értelmezési verseny terepéül éppúgy szolgálnak a minősítő és akkreditációs szervezetek (például a MAB), mint a rangsorok, a PR tevékenység, a jogszabályalkotásra gyakorolt befolyás stb. (lásd Barnett [2003]).

A minőségi kritériumok állandó mozgása miatt érthető a törekvés arra, hogy olyan értékelési eljárásokat alakítsanak ki, amelyben a kritériumrendszert nem a felsőoktatás és a tudományos közösség definiálja, hanem egy tőlük független közeg (ez ugyanakkor már a minőség fogalmának egy speciális értelmezése). Az egyik megoldás az, amikor az output standardizációjával szolgáló, előre adott kritériumrendszert az oktatás és kutatás „vevőinek” elégedettségével próbálják meg helyettesíteni azon az alapon, hogy az egyetemnek végső soron a „vevők” igényeinek kell megfelelnie. A másik megoldás, amikor az output minőségi paramétereinek vizsgálata helyett annak beválását, alkalmazhatóságát vizsgáljuk (ún. outcome elemzés). E két javaslat sem képes azonban kiküszöbölni az értelmezési bizonytalanságokat.

Az elégedettségvizsgálatok kapcsán vitára ad alkalmat, hogy kit tekintünk vevőnek. Egy képzés vevője lehet például az azt igénybe vevő diák, a képzést anyagilag támogató család, a diákot később foglalkoztató munkaadó és a társadalom is. További vitapont, hogy vajon az elégedettség megfelelő helyettesítője-e az output minőségének. Ha például a diákot kezeljük vevőként, akkor vajon az elégedett diák jelenti-e azt, hogy az adott képzés jó minőségű volt? A diák vevőként való kezelése mögött ráadásul meghúzódik az a feltételezés is, hogy a hallgatók világos preferenciákkal rendelkeznek, amelyekkel

összevetik a képzésen szerzett tapasztalataikat. Ugyanakkor az oktatás egyik célja éppen a hallgatók preferencia-rendszerének megváltoztatása. Hasonló dilemmák vehetők fel a többi „vevő” kapcsán is. Feltételezhetjük-e a szülőkről, hogy elég információjuk van az adott szakmai képzés megítéléséhez? A munkaadó elégedetlensége milyen mértékben tulajdonítható a diáknak, és milyen mértékben az egyetemnek? A társadalom mint vevő – amely alapvetően a felelős állampolgárok kibocsátásában érdekelt – hogyan számszerűsíthető? Stb.

Az outcome vizsgálata során az output hasznosulását vizsgáljuk, azaz azt értékeljük, hogy például a kutatási eredmények milyen mértékben épülnek be más kutatásokba vagy termékekbe, a hallgatók milyen mértékben fejlődnek és/vagy munkaerőpiaci helyzetük milyen mértékben javul. Empirikusan a hasznosulás sem ragadható meg egyértelműen (többnyire a hallgatók pályakövetésével, a munkavállalók elégedettség-vizsgálatával próbálkoznak az intézmények), és semmivel sem tűnik könnyebbnek, mint az output minőségét jellemző egyértelmű kritérium-rendszer felállítása.

Mind az elégedettségi, mind az outcome vizsgálatok további nehézségét jelentik a felsőoktatás rendkívül hosszú visszacsatolási ciklusai, mert a befolyásoló tényezők elkülönítése és a képzés/kutatás tényleges hatásának megjelenítése sok vitára alkalmat adó nehézséggel jár. Például az, hogy megfelelő tananyagot oktatnak-e egy képzési programban, csak akkor derül ki, amikor már a diákok kikerültek a munkaerőpiacra és a munkavállalók jelzik elégedetlenségüket. Ez még a rövid programok esetében is legalább 2-3 év, nem beszélve a hosszabb képzésekről. Ennyi idő után nehéz megítélni, hogy az elégedetlenségben milyen mértékben játszottak közre a diákok gyengébb képességei, a tananyag hiányosságai, az oktatók, oktatási módszerek alkalmatlansága, vagy valamilyen külső körülmény megváltozása (például világgazdasági válság bekövetkezése). Vezetői szempontból e vizsgálatok arra sem adnak egyértelmű visszajelzést, hogy min kell változtatni a jobb eredmények elérése érdekében.

Ugyanígy nehéz megítélni, hogy az egyetemről kikerülő diák későbbi sikeressége valójában milyen mértékben köszönhető az egyetemnek. Az is lehetséges ugyanis, hogy az adott diák képességei, társadalmi helyzete miatt egyébként is sikerre lett volna „ítélve”. Ez alapján mondhatjuk, hogy a nagy presztízsű egyetemek nem feltétlenül azért sikeresek, mert jól oktatnak vagy kutatnak, hanem azért, mert olyan diákokat tudnak felvenni, olyan kutatókat tudnak alkalmazni, akik más környezetben is kiemelkednének a többiek közül.⁵ Ebből pedig az is következik, hogy az egyetem teljesítménye nem a sokat tudó, végzett diák, hanem az a hozzáadott érték, amelyre a diák az egyetem nélkül nem tett volna szert (azaz a felsőoktatásban az inputok sem tekinthetők homogénnek, hiszen két felvett diák között jelentős különbség is lehet). Nyilvánvaló, hogy ez a teljesítmény-értelmezés még a korábbiaknál is bonyolultabb módon mérhető, ami a minőség fogalmához hasonlóan számos értelmezési és módszertani kérdést vet fel.

⁵ Azaz az egyetemi oktatás nem (csak) befektetés az emberi tőkébe (mint azt az uralkodó nézet sugallja), hanem jelző/szűrő (ún. *screening* vagy *signalling*) szerepe (is) van: a munkaerőpiac számára olcsó szűrési mechanizmus, amely szétválasztja az alkalmasabb és a kevésbé alkalmas munkavállalókat.

3.1.3. Magatartáskontroll

Az eddigiek röviden úgy foglalhatóak össze, hogy az oktatás és a kutatás inputja, outputja nem homogenizálható. Az alapfolyamat lépései alig standardizálhatóak, ami azt is jelenti, hogy sem az oktatás, sem a kutatás során nem lehetséges a folyamat egyes lépéseire specializálódni, ezért minden oktató és kutató a tevékenység teljes spektrumát el látja. Mindezt még érdemes kiegészíteni azzal is, hogy az input és az output közötti kapcsolat (közgazdasági nyelven: a termelési függvény) nem ismert. Ez azt is jelenti, hogy az oktatás folyamata – a felsőoktatás menedzsment ma (implicit módon érzékelhető) uralkodó nézőpontjával szemben – nem írható le a „gyár” metaforával, azaz az input → transzformáció → output folyamatoként: Stephens megfogalmazásával: *„Ha modellt vagy metaforát keresünk az iskolázási folyamat megértésére, akkor inkább a mezőgazdaságra érdemes tekinteni semmint a gyárra. A mezőgazdaságban nem a semmiből indulunk, és erőfeszítéseinket nem élettelen és passzív anyagokra irányítjuk. Épp ellenkezőleg, komplex és ősi folyamatokból indulunk ki, és erőfeszítéseinket olyan dolgokra fordítjuk, amelyeket a magok, növények és rovarok egyébként is tennének. (...) A termés, amint a gazda elvetett, akkor is nő, amikor a gazda alszik vagy henyél. Nem számít, mit tesz, az eredmény bizonyos szempontból állandó marad.”* (Stephens (1967), idézi Weick [1976] 2.o.) Mindez a kutatás folyamatára is általánosítható.

A folyamat- és output-kontroll helyett a felsőoktatásban magatartás-kontroll működik, azaz olyan szocializációs mechanizmusok, amelyek a „képességek standardizálása” (Mintzberg [1981]) révén biztosítják, hogy az oktatók és kutatók – bizonyos tűréshatáron belül – az adott tudományterületnek, iskolának megfelelő normákat, közösségi gyakorlatot kövessék. Ilyen szabályozó mechanizmusnak tekinthető például a folyóiratcikkek bírálati gyakorlata, a kutatási források elosztása során érvényesített kritériumok, a kinevezéseket megelőző habituszvizsgálatok, illetve a manapság egyre nagyobb mértékben elfogadottá váló felsőoktatási pedagógus képzés és akkreditációs követelmény. A megfelelés visszagazolása a szakmai elismerésen keresztül történik. A magatartáskontroll a közösségi normákhoz való állandó igazodási kényszert jelent, ezeken belül ugyanakkor nagy cselekvési és döntési autonómiával ruházza fel az oktatókat mind az egyetemen belül, mind azon kívül.⁶ A magatartás-kontrollnak számos további következménye van például az egyetem vezetőinek felelősségére nézve, ezekre a decentralizált döntéshozási folyamatok és az érdekérvényesítő erő megoszlása című alfejezetben fogok még részletesebben visszatérni.

⁶ Scott úgy véli, a szakértői típusú szakmákban (például a felsőoktatási-tudományos pályán) dolgozók, abban különböznek más munkavállalóktól, hogy nem csak a munkafeltételek feletti kontrollt igénylik, hanem kizárólagos felügyeletet kívánnak gyakorolni olyan kérdésekben is, mint például hogy egyáltalán mely kérdések tartoznak a kompetenciájukba és melyek nem, az egyes szituációkban kinek és milyen döntési autoritása van, mely cselekedetek elfogadottak és melyek nem, illetve a nem elfogadott cselekvésekért milyen büntetés, szankció jár (Scott [1995] X.o.). Például a felsőoktatási oktatók és kutatók maguknak igénylik a jogot annak eldöntésére, hogy mely problémák tekinthetők tudományos kérdésnek, azokat kinek és milyen módon kell/szabad megoldani stb.

3.2. Nagyfokú töredezettség

Az alapfolyamatok standardizálási nehézségei vezetnek ahhoz, hogy az egyetemen nagyszámú, autonóm – tehát saját érdekét megfogalmazni és érvényesíteni képes – cselekvő dolgozik. Ez sok-sok konfliktus kialakulásának kínál kedvező terepet, amelyek mentén sokféle érdekcsoport alakulhat ki. Ez szolgált alapjául azoknak az elméleteknek, melyek az egyetemet lazán strukturált rendszerként (loosely-coupled system, *Weick* [1976]), szervezett anarchiaként (organized anarchy, *Cohen, March et al.* [2005/1972]), illetve érdekcsoportok halmazaként (*Baldridge* [1971]; *Baldridge, Curtis et al.* [1978]) mutatták be. Ezekben az írásokban ugyanakkor az oktatókat és kutatókat úgy kezelik, mint akik csak érdeklődésükben és érdekeikben térnek el egymástól, de végső soron azonos módon szocializálódnak, és azonos hivatással (a magyarra nehezen fordítható „academic profession”-nel) rendelkeznek. Ezek az elméletek tehát a konfliktusok mögött az érdekek különbségét sejtetik.

A kialakuló érdekcsoportok azonban gyakran nem csak pillanatnyi érdekek alapján ideiglenesen szerveződnek meg, hanem egy részük olyan állandósult szubkultúráként létezik, amelyet többé-kevésbé sajátos magatartásnormák, értékek, elvárások és célok jellemeznek. A pillanatnyi érdekkonfliktusok mögött ezért sokszor tartósabban fennálló értékkonfliktusok, értelmezési különbségek, és az ezekből eredő meg nem értés áll, amely a szubkultúrák eltérő érték-orientációjából adódik.

A szervezeten belüli szubkultúrák különbségének egyik legnyilvánvalóbbika az adminisztráció és az akadémiai szféra között van, amely egyre láthatóbbá és élesebbé válik a felsőoktatás expanziójával és az adminisztráció méretének szükségszerű növekedésével. E különbségséget az alapfolyamatok különbözősége is erősíti. Az adminisztrációt az üzemszerűség jellemzi, amelyben nem az újszerű feladatmegoldáson, hanem a stabil, megbízható működésen van a hangsúly. Ehhez jól illeszkedik a folyamatszabályozás, a hierarchikus felépítés, a részfeladatra specializálódó (ún. funkcionális) munkamegosztás, a jól szabályozható felelősségi és hatásköri rendszer. Az adminisztráció tehát működésében és értékrendjében inkább a klasszikus bürokrácia működésmódját követi, szemben az akadémiai szférával, ahol a munkavégzést inkább a nagyfokú autonómia, a minimális (funkcionális) munkamegosztás és a hierarchikusság alacsonyabb foka jellemzi.

Kulturális különbségek azonban nem csak az adminisztráció és az akadémiai szféra között vannak, hanem az akadémiai szférán belül is, amely korántsem tekinthető egységesnek vagy homogénnek. Az egyetem (mint szakértői szervezet) abban különbözik a többi, magasan képzett, autonóm szakembereket foglalkoztató szervezettől (például a kórházaktól, a könyvelő cégektől stb.), hogy nem dominálja egy-egy szakmacsoport, és így annak értékrendje nem is hathat integrálóan a működésére. Ehelyett az egyetemeket – és általában a felsőoktatást – az jellemzi, hogy egyidőben számos szakmai csoport létezik egymás mellett, amely az integráció helyett fragmentálja, töredezettebbé teszi az egyetemet (*Clark* [1983]).

A szakmacsoportok többnyire tudományterületileg tagolódnak. Ez abból adódik, hogy a diszciplínák nem pusztán érdeklődési területükben, illetve tudás és valóságképükben különböznek egymástól, hanem társadalmi szerveződésükben is. Az egyes diszciplínák tehát egyrészt a tudás sajátos koncepcióját jelenítik meg, irányultságuknak

megfelelően értelmezik és vizsgálják a körülöttünk lévő természeti és társadalmi valóságot. Másrészt e diszciplinák az oktatók és kutatók olyan közösségét alkotják, amelynek tagjai sajátos identitással, normákkal, nyelvezettel rendelkeznek, amelyek részben ugyan az ismeretszerzés módjához, részben azonban a tudományos közösség társadalmi státuszának megőrzéséhez, javításához kötődnek. Mindez strukturálisan az egyetemen a kari/tanszéki tagozódásban jelenik meg, hiszen bizonyos fokig minden kar és tanszék adott tudományterület tudományos közösségének helyi (szervezeti) leképeződésének tekinthető.

Az elmúlt évtizedekben több kísérlet is történt a tudományterületek közötti különbségeket leginkább megragadó dimenziók azonosítására (ezek áttekintését lásd *Braxton-Hargens* [1996]). Ezek közül az egyik leggyakoribb Becher felosztása (*Becher* [1989]; *Becher-Trowler* [2001]), amelyben a tudományterületek csoportosítása két dimenzió mentén történik: az egyik dimenziót a tudományterület keménysége és puhasága, a másikat a tiszta vagy alkalmazott volta jelenti⁷ (lásd a 3.1. táblázatot). Az alábbiakban a kutatásra és az oktatásra vonatkozóan Becher és Trowler (2001) alapján mutatom be a tudományterületek sajátosságait (lásd még *Smeby* [1996]; *Smeby* [2000]; *Ylijoki* [2000]; *Neumann* [2001]; *Neumann, Parry et al.* [2002]).

A kemény diszciplinákban általában egy erős (kutatási) paradigma létezik, amelyben a tudás tényszerű és halmozódó (kumulálódó), aminek eredményeként általánosan érvényes (univerzális) törvények fedhetők fel a tőlünk függetlenül létező valóságról. Ebből adódóan a kemény területeken sokkal fókuszáltabb kutatási napirend a valószínűbb, mert egy adott időpontban csak néhány olyan fontos probléma van, amelyet a tudományterület előrehaladása érdekében meg kell oldani.

A puha diszciplinákban ezzel szemben egyidőben számos versengő paradigma létezik, amelyek egymással összemérhetetlenek. Ezekben a tudományokban a kutatás nem a tények vagy törvények felfedezéséről, hanem a jelenségek ismételt interpretációjáról, újraértelmezéséről szól. A tudás ezért ezekben a tudományokban nem tényszerű, hanem konstruált, és nem kumulatív módon halmozódik fel, hanem rendezetlenül. E területeken a kutatók sokkal szélesebb érdeklődési területre fókuszálnak, a problémák így kevésbé jól definiáltak (*Becher-Trowler* [2001] 106–108 és 185. o.).

A problémák száma befolyással van a tudományterületen folyó versenyre és a tudományterület szervezettségére is. A kemény területeken például magas az „egy problémára eső kutatók” száma, ami fokozott versenyhez vezet, és ez szükségessé teszi a kutatók közötti nagyfokú együttműködést. Ezt elősegíti, hogy a kemény tudományokban a vizsgált probléma többnyire könnyen részproblémákra bontható. A kutatók egymásra utaltságát a kutatások erőforrásigénye is növeli, ami erőteljes társadalmi szervezettséget igényel, mert a jobban szervezett kutatócsoportok (és így tudományterületek) nagyobb valószínűséggel képesek kiharcolni az erőforrásokat, és ezen keresztül fenntartani társadalmi pozíciójukat (*Smeby* [1996] 71.o.).

⁷ A további csoportosítások közé tartozik a fejlett paradigmával rendelkező és a preparadigmatikus állapotban lévő tudományok, illetve a magas és alacsony konszenzusú tudományok (*Braxton-Hargens* [1996]).

3.1. TÁBLÁZAT: A tudományterületek episztemológiai és közösségi jellemzői

	Tiszta	Alkalmazott
Kemény	Tiszta természettudományok (pl. fizika)	Műszaki tudományok, alkalmazott természettudományok (pl. mérnöki tudományok)
	A tudás természete <ul style="list-style-type: none">• kumulatív;• atomisztikus (kristály vagy faszerű);• az általánossal, mérhetővel és az egyszerűsítéssel foglalkozik;• eredménye a felfedezés és megmagyarázás.	A tudás természete <ul style="list-style-type: none">• rendeltetésszerű;• pragmatikus (a know-how kemény ismeretek révén);• a fizikai környezet ellenőrzésére irányul;• eredménye a termék és műszaki eljárás.
	A közösség jellemzője <ul style="list-style-type: none">• versengő és csoportosuló;• politikailag jól szervezett;• magas publikációs ráta;• célorientált	A közösség jellemzője <ul style="list-style-type: none">• vállalkozói és kozmopolita;• szakmai értékek dominálják;• a szabadalmak helyettesíthetik a publikációkat;• szereporientált.
Puha	Humaniórák, szellemtudományok (pl. történelem) és puha társadalomtudományok (pl. antropológia)	Alkalmazott társadalomtudományok (pl. neveléstudomány, üzleti tudományok)
	A tudás természete <ul style="list-style-type: none">• ismétlődő;• holisztikus (organikus, folyószerű);• az esetivel, a minőséggel és a bonyolítással foglalkozik;• eredménye a megértés és az interpretáció.	A tudás természete <ul style="list-style-type: none">• funkcionális;• haszonelvű (a know-how puha ismeretek révén);• a (részben) szakmai gyakorlat fejlesztésével foglalkozik;• eredménye protokoll és eljárás.
	A közösség jellemzője <ul style="list-style-type: none">• individuális és pluralisztikus;• lazán strukturált;• alacsony publikációs ráta;• személyorientált.	A közösség jellemzője <ul style="list-style-type: none">• kifelé tekintés;• státuszában bizonytalan;• intellektuális divathullámok uralkodnak;• a publikálást a tanácsadás helyettesítheti;• hatalom-orientált.

FORRÁS: Becher [1994] 154.o.

A kemény-puha különbség hatással van az oktatás megszervezésére és értékelésére is. A kemény diszciplínák általában arra helyezik a hangsúlyt, hogy a diákok számára tényeket, (univerzális) elveket és elméleteket közvetítsenek. Fő céljuk a hallgatók logikus érvelésének fejlesztése. Ebből adódóan a tanárokkal szembeni fő elvárás a pontosság (Smeby [1996]). Ugyanakkor a puha diszciplínákban a tartalom sokkal szabadabb, a hangsúly inkább a személyiségek fejlesztésén van olyan készségek javításán keresztül, mint például a kritikus gondolkodásmód. A puha diszciplínák középpontjában inkább az önreflexió és a személyes fejlődés áll, amely párbeszédesebb oktatási formát (szemináriumot) feltételez. A tanárokkal szembeni elvárás, hogy elegánsan, nagy meggyőző erővel tartsa az előadásokat (Smeby [1996]).

A második dimenzió a tudományterületeket a tiszta tudományok – alkalmazott tudományok szempont mentén kategorizálja. A tiszta tudományok egy adott jelenség leírására és világos megértésére irányulnak, míg az alkalmazott tudományok a tiszta tudományok eredményeinek alkalmazására törekednek gyakorlati problémák megoldása érdekében (Becher–Trowler [2001] 185. o.). Az alkalmazott tudományok tehát pragmatikusak és funkcionálisak, aminek következtében sokkal nyitottabbak a külső (nem tudományterületi) közösségek igényeire is. Míg a tiszta tudományok saját maguk szabályozzák a tudományos kijelentések érvényességi feltételeit, azaz hogy végső soron mi számít értékes hozzájárulásnak, addig az alkalmazott tudományok nagymértékben függnek a társadalomban betöltött szerepüktől, és attól, hogy mi számít értékesnek (hasznosnak) mások szemében. Ez a függőség ugyanakkor könnyen átváltható a társadalmi, szervezeti és politikai pozícióivá, érdekérvényesítő képességgé.

Ezek a különbségek az oktatásban is jelentkeznek. Noha az alkalmazott területek a tiszta területek eredményeire, módszereire és tartalmára épülnek, kevésbé kritikusak és szigorúak ezek alkalmazása során. Kisebb a hangsúly az ellentmondások és az alternatív értelmezések vizsgálatán (Neumann, Parry et al. [2002]), mert az alkalmazott tudományok fókusza a problémamegoldás. Azok az elméletek és modellek, melyek a tiszta területekről származnak, előfeltételei az alkalmazott tudományoknak, így nem meglepő, ha az alkalmazott tudományokat tanuló diákok számára ezek az ismeretek inkább abszolútnak és megkérdőjelezhetetlennek tűnnek (Paulsen–Wells [1998] 376.o.). Emellett a problémamegoldás mindig döntést igényel. A döntéshozás azonban nem épülhet többfajta diskurzusra, mert a probléma egy interpretációja kizár más interpretációkat. Ebből adódóan az alkalmazott tudományoknál nem számít valódi teljesítménynek, ha valaki pusztán fel- vagy elismeri a probléma különböző interpretálási lehetőségeit.

Az oktatás és kutatás mellett a tudományterületi különbségek hatását más területeken is kimutatták empirikusan. Így például különbségek találhatók a minőségről alkotott fogalmakban (Ylijoki [2000]; Kekäle [2002]), a kutatás folyamatának konceptualizálásában (Brew [2001]), a „kutató” (scholar) fogalmának jelentéstartalmában (Neumann [1993]) vagy a tanszékvezetők vezetési (leadership) gyakorlatában (Kekäle [1999]).

Természetesen a tudományok Becher és Trowler dimenziói mentén történő csoportosítása éppúgy leegyszerűsíti a valóságot, mint bármely más kategorizálás, mert eltekint a diszciplínákon belüli különbségektől. Például a szociológiának vagy közgazdaságtannak vannak olyan ágai, amelyek statisztikai és matematikai eszközöket használnak az általuk objektívnek vélt társadalmi valóság leírására, és mind felfogásukban, mind az alkalmazott módszertant illetően sokkal közelebb állnak a kemény tudományterületekhez. Hasonlóan, a természettudományok vagy az alkalmazott kemény tudományok történeti feldolgozása közelebb áll a puhább diszciplínákhoz. A kritikák ellenére úgy érzem, hogy e kategorizálás mégiscsak hozzásegít ahhoz, hogy képet kapjunk arról: egy-egy tudományterület sajátosságai milyen befolyással vannak az oktatás- és kutatásszervezésre, a tagjai viselkedésére, és ezáltal az egyetem mint szervezet működésére.

Az elmondottakból adódó legfontosabb következtetés, hogy az oktatók és kutatók magatartását jelentős részben az a diszciplína határozza meg, melyben szocializálódnak. Ebből következően meghatározó igazodási pontjaik, munkájuk siker-kritériumai is diszciplínafüggőek. Az oktatók és kutatók tehát – elsősorban a szakterületükhöz kötőd-

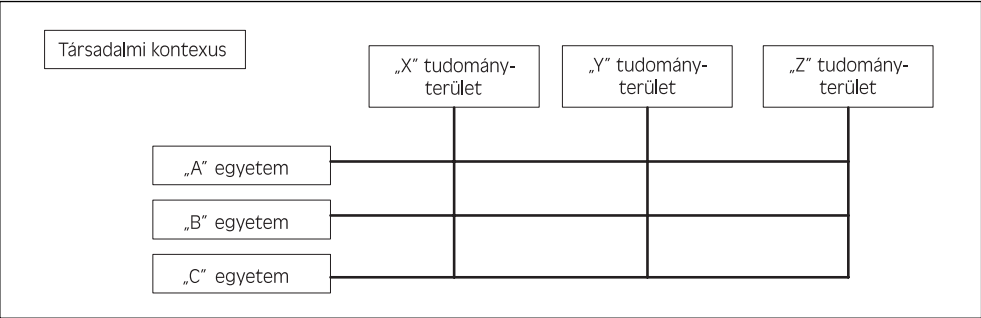
ve – alapvetően nem az egyetemen építik fel a karrierjüket. Kötődésük többnyire csak másodlagos az őket foglalkoztató egyetemhez, amely gyakran csak az egyéni törekvéseik háttérét (eszközét?) jelenti. E törekvéseik megvalósítása során azonban sokszor az őket foglalkoztató egyetem érdekével is szembemennek, ami magyarázza egy-egy diszciplína oktatóinak alacsony egyetem-tudatosságát, amely sok vezető számára jelent nehezen megoldható problémát (gondoljunk például a sikeres privát tanácsadói gyakorlatot folytató üzleti oktatókra vagy a tudását szakértőként a saját vállalkozása javára is kamatoztató kutatóra).

A korlátozott szervezeti azonosulás könnyen individuális szervezeti kultúrát eredményez, hiszen viszonylag szűk „*a szervezet tagjai által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőződések, hiedelmek rendszere*” (Bakacsi [1999] 226. o.), ezek egy része ugyanis a tudományterületi közösségekben gyökerezik. Az a törekvés, hogy az egyetemeket olyan „tudósközösségként” mutassák be, amelyet alapvetően hasonló meggyőződésű és értékeket valló emberek alkotnak, valójában „*olyan ideológia, amely két célt szolgál. Egyfelől az egység szimbóluma, amikor az egyetemi oktatók érdeke az, hogy – befelé vagy az egyetemen kívülre – munkájuk kollegiális egységét színleljék. Másrészt elfedi, egyben előre is viszi, az egyetemi oktatók mint individumok kollektív érdekét*” (Barnett [2003] 109–110.o., kiemelés az eredetiben). Néhányan egyenesen úgy vélik, hogy az egyetemnek nincsen igazi szervezeti-szintű kultúrája: „*Az a tény, hogy a »kollektíva« részeit egymással valamiféle közelségben lévő szubkultúrákként definiálhatjuk még nem teszi azt lehetővé, hogy összességében kultúráként kezeljük őket [...] A »szervezeti kultúra« kifejezés használata a felsőoktatással kapcsolatban, kísérlet arra a lehetetlen feladatra, hogy a »közösségeit« egységesként és kifejezhetőnek ábrázoljuk.*” (Silver [2003] 167.o.). Ez azonban túlzó megállapítás, hiszen ebben az esetben is kialakulnak – még ha minimális szinten is – az egyéni érdekek érvényesítésének formális és informális játékszabályai és a viselkedés elfogadott normái. Ebből az következik, hogy az egyetemek szervezeti kultúrája nem annyira a hasonlóságokat hangsúlyozza, és nem az asszimilációt vagy integrációt helyezi az előtérbe, hanem inkább a különbözőségek egymás mellett élésének normáira, szabályrendszereire vonatkozik.

Az egyetemek fragmentáltsága azonban nem zárja ki *ab ovo* egy az anarchiától vagy a szubkultúrák egyszerű halmazától különböző (integráló típusú) szervezeti kultúra megerősödésének lehetőségét. Kisebb méretű, vagy az oktatóit nagyon szelektív módon megválogató intézményeknél a szervezeti kultúra szerepe felerősödhet. Szintén erősödéshez vezethet, ha az egyetemi tagok a verseny erősödését (és esetleg az intézmény váltságát) észlelik, amely homogenizálhatja a tagok (az egyetem kívánatos működésére vonatkozó) meggyőződésrendszerét, és ezáltal megalapozottabbá teheti az egyetemek bürokráciaként, vállalkozásként vagy üzleti szervezatként való működését (lásd például McNay [1995]; McNay [2003]).

Végül érdemes megemlíteni azt a korántsem lényegtelen körülményt, hogy országoként változik, milyen súllyal esik latba egy-egy oktatói vagy kutatói karrier alakulásában az egyetemi közeleti tevékenység és a szakmai elismertség. Az utóbbi súlya ott lehet igazán erős, ahol az ország (pontosabban a nyelvi közösség) mérete képes megteremteni az adott tudományterületen a független szereplők kritikus tömegét, azaz a „tudományos piac” működésének feltételét. Ahol ebből adódóan alacsony az oktatói mobi-

3.2. ÁBRA: Clark mester-mátrixa: a felsőoktatás mint a felsőoktatási intézmények és a diszciplínák összessége



litás – például a kontinentális Európában –, ott az egyetemi szerepvállalás súlya is hagyományosan erősebb (lásd *Pokol* [1997]), ami kedvez a szervezeti szintű kultúrák megerősödésének. Ugyanakkor a felsőoktatási térségek egységesülése, illetve a „vállalkozó egyetem” (*Clark* [1998]) domináns elvárásrendszerre válása a publikációs követelmények növekedésén keresztül egyre inkább növelik a tudományterületi elismerés súlyát (pl. „publish or perish”). Ez felerősíti Clark „mester-mátrixának” érvényességét (lásd a 3.2. ábrát), azaz azt az álláspontot, hogy a felsőoktatási intézmények működését csak a diszciplínák és az intézmények által közösen alkotott *felsőoktatási rendszerben* lehet jól leírni (*Clark* [1984]).

3.3. Célbizonytalanság

A környezet nem egységesen fejt ki hatását az egyetemre, mert a szervezetet alkotó karok, tanszékek releváns környezete különböző, belső dinamikájuknak és társadalmi pozícióiknak megfelelően más-más elvárásoknak kell megfelelniük (*Lawrence-Lorsch* [1969]). Ezért végső soron mindegyikük eltérő alkalmazkodási kényszerrel szembesül, azaz minden egyes karnak, tanszéknek, oktatónak megvannak a saját céljai, elvárásai és érintetti köre. A célok ráadásul – a tudományterületek értékkülönbségeiből adódóan – sok esetben nemcsak különböznek, hanem egyenesen összemérhetetlenek is. Mindez végső soron azt eredményezi, hogy minden egyetem egyidőben nagyon sokféle célt követ, ezért jelentős célbizonytalanság (*goal ambiguity*, *Cohen-March* [1974]) áll fenn.

Egységes egyetemi környezetet feltételezve sincs könnyebb dolgunk. A célok megfogalmazását nehezíti, hogy sem a tágabb érintetti kör, sem pedig – miként arról már az alapfolyamatok standardizálhatóságával kapcsolatos alfejezetben szó volt – a vevő nem azonosítható be magától értetődően. A hallgatóval kapcsolatban érdemes azt is megemlíteni, hogy preferenciarendszerét többnyire nem tekinthetjük rögzültnek. További nehézséget jelent, hogy a különböző érintettek, szereplők elvárásai gyakran ellentmondásosak, például a munkaerőpiaci alkalmasság és kritikai hozzáállás oktatása egyszerre elvárás.

A célbizonytalanság következménye, hogy az egyetemen a célok egyeztetése soha le nem záruló folyamat, azaz az egyetem célstruktúráját „[s]okkal inkább gondolatok laza gyűjteményeként lehet jellemezni, nem pedig koherens struktúráként; sokkal inkább felada-

token keresztül kerülnek a preferenciák a napvilágra, mintsem preferenciák alapján történne a feladatok végrehajtása.” (Cohen, March et al. [2005/1972] 103.o.) Azaz a hivatalos stratégiák és célkitűzéslisták jobb esetben a tárgyalási folyamat pillanatfelvételének tekinthetőek, rosszabb esetben csak látszólagos – a szereplők által mérvadónak semmiképpen sem tekintett – célok, melyeket a külső elvárásoknak való megfelelés érdekében fogalmaztak meg (Peeke [1994]; Patterson [2001]).

3.4. A döntéshozás és az érdekérvényesítő erő megoszlása

A korábbiakban már volt szó arról, hogy a szervezeti hierarchiában egyre feljebb haladva az egyetemi vezetőknek egyre kevesebb eszközük, erőforrásuk és szakértelmük van ahhoz, hogy az oktatók munkája felett folyamatos (tartalmi) kontrollt gyakoroljanak. Az alaptevékenység minőségéért való felelősség ezért megoszlik (és válik nehezen érvényesíthetővé) a nagy autonómiával rendelkező oktató, a napi szintű ellenőrzésre lehetőséget kapó, de azzal csak korlátozottan élni képes vezető, valamint az oktatót autonómiával felruházó tudományos közösség között.⁸ Így bár a munka napi szintű felügyelete látszólag a vezető felelőssége, tényleges kontrollt – különösen tartalmi kérdésekben – már közvetlen felettesként (például tanszékvezetőként) is jobbra csak formálisan gyakorolhat, a hierarchián felfelé haladva pedig a kontroll ereje és lehetősége tovább csökken (ezzel kapcsolatban elég csak arra gondolni, hogy milyen nehézséget jelent az, ha bizonyítani kell azt, hogy valaki rossz oktató vagy rossz kutató).

A tudományterületek között természetesen e tekintetben is van különbség. A felügyelet sokkal jobban érvényesíthető a kemény, illetve az alkalmazott (például a mérnöki és az orvostudományi) területeken, mert itt az uralkodó paradigma dominanciája vagy a megoldandó probléma jól definiáltsága miatt a kiinduló pontokban egyetértés uralkodik. Nehézség leginkább a specializációs különbségek miatt merülhetnek fel. Ezzel szemben a puha és tiszta területeken többféle paradigma is elfogadott, következtetésképp a standardnak tekintett tananyag és kutatandó problémák sokszínűsége is nagyobb. Mindennek jelentős következménye van mind az egyetem formális irányítási rendszerére, mind pedig az érdekérvényesítés informális lehetőségeire.

A közvetlen vezetői kontroll nehézsége indokolja a rendkívül széles irányítási fesztávot (a lapos szervezeti struktúrát), azaz lehetővé teszi, hogy egy-egy vezető alá nagyon sok oktató, kutató vagy szervezeti egység tartozzon. Ebből és a diszciplináris sokszínű-

⁸ Mintzberg úgy fogalmaz, hogy a „szakértői bürokráciákban”, mint például az egyetemek, kórházak, könyvvizsgáló cégek, „a szervezet lemond a hatalom egy jelentős részéről nem csupán maguknak a szakértőknek, hanem az őket elsősorban kiválasztó és képző egyesületeknek és intézményeknek a javára is.” (Mintzberg [1981] 109.o.) Amiben a felsőoktatás sajátos a többi szakértői bürokráciához képest az az, hogy az egyetem annak az akadémiai szférának/felsőoktatásnak a javára mond le, amelynek ő maga nemcsak hogy részese, hanem aktív alakítója is. Mégpedig nem csak azzal, hogy egyetem maga is részt vesz a saját oktatói utánpótlásának kinevelésében, szocializációjában, hanem azzal is, hogy az utánpótlás-nevelésben meghatározó oktatók és kutatók maguk is formálói a tudományterület normáinak, elvárásainak.

ségből adódik egyrészt a testületek döntéshozásban játszott megkerülhetetlen szerepe,⁹ másrészt a döntéshozási folyamatokba való alacsony belépési korlát. Ez azt jelenti, hogy a döntésben való részvétel jórészt attól függ, hogy erre az egyes szereplők mennyi időt és energiát fordítanak. A vezető elsősorban abban különbözik a többi oktatótól, hogy neki dedikált idő és erőforrás áll rendelkezésre ahhoz, hogy a döntési folyamatokba belépjen, ott információt gyűjtsön és befolyásolja azokat.

Az érdekek sokszínűsége és a döntéshozási folyamatokba való alacsony belépési korlát a döntéshozásban ténylegesen résztvevő szereplők állandó változásához vezet (Cohen, March et al. [2005/1972]). A döntésben tevőlegesen közreműködők kiléte elsősorban attól függ, hogy a szervezet egyes tagjai milyennek érzélik az adott probléma súlyát, kritikusságát, a döntés kimenetele pedig a döntésben részt vevő szereplők érdekérvényesítő képességén múlik. Az (egyetemen belüli) érdekérvényesítő erő azonban nem csak a szervezeti hierarchiában betöltött formális pozícióktól függ, hanem attól is, hogy az adott oktató az egyetem számára milyen kritikus erőforrásokhoz tud hozzáférést biztosítani (Pfeffer-Salancik [1974]). Ebben pedig döntő szerepet játszik a szakmai elismertség, amely – diszciplinánként különböző mértékben – átváltható gazdasági, kapcsolati vagy társadalmi tőkévé. Ennek révén az oktatók és kutatók az egyetemtől függetlenül végezhetnek szakmai tevékenységet (privát tanácsadás, vállalatvezetés, szerkesztői tagság, kormányzati felelősség), amely révén az egyetem számára is értékes erőforrásokhoz (például kapcsolati tőkéhez) juthatnak, ami az egyetemen belüli formális pozíciók megszerzésére is felhasználható, bár ez nem szükségszerű. A szakmai elismertségből eredő társadalmi tőke révén sok oktató és kutató szárnyalja túl érdekérvényesítői képességben a szervezeti hierarchiában egyébként felette álló vezetőket.

Az autoritás megoszlása és a döntéshozási mechanizmusok komplexitása azt eredményezi, hogy az egyetemen nincsenek tiszta, világos hierarchiák, nem egyértelmű, hogy ki kinek a főnöke, és az sem, hogy „főnöknek lenni” pontosan mit is jelent. Ez jól tükröződik például olyan státusz-inkonzisztenciákban mint hogy a docensként működő dékán egyszerre alárendeltje és felette az egyetemi tanár tanszékvezetőjének. Bár a státusz-inkonzisztencia minden olyan szakértői ágazatban megtalálható, ahol jellemző a funkcióhalmozás, az egyetem egyedinek tekinthető abban, hogy itt az inkonzisztencia már a szervezeten belül is rendszeresen előáll és a formális struktúrákban tükröződő jelenség (Nagy [2007]).

A döntéshozási folyamatok komplexitását tovább növeli az egyetemi szervezet nem szükségszerű, ámde gyakran megfigyelhető azon sajátossága, hogy a vezetőket a testületek választással jelölik ki. A választott vezető mozgásterét meghatározza, hogy egyszerre kell(ene) megfelelnie az őt megválasztók elvárásainak, illetve kikényszerítenie az ellenérdekeltekkel szemben az egyetem vagy kar egészének érdekét szolgáló magatartást.

⁹ Ennek kapcsán megemlíthető még a hallgatók sajátos helyzete is, akik mint a képzési szolgáltatások igénybevevői fogyasztókként kezelhetők. Emellett ugyanakkor – más szolgáltató szervezettel ellentétben – a hallgatói képviselőkön keresztül részt vesznek a döntéshozásban és aktívan alakítják a szervezet kultúráját, működését és mindennapjait.

A vezetői mandátum megszűnése ugyanakkor nem feltétlenül jelent bukást: a leköszönő vezetők „egyszerű” oktatókként térnek vissza a tanszékiükre megőrizve információikat, érdekpozícióikat, kapcsolatrendszerüket és beágyazottságukat. Sok esetben az adminisztratív pozícióban eltöltött idő következménye, hogy a vezető „kiesik” a kutatásból, a szakmájából, annak kapcsolatrendszeréből, így a megbízatás végén a vezetőként megszerzett kapcsolatrendszer fenntartásában és mozgásban tartásában válik érdekeltté. Mindez (különösen alacsony mobilitás esetén) viszonylag rövid idő alatt a viszonyulásoknak, a személyes kapcsolatok történetének és érdekpozícióknak olyan sűrű hálóját hozza létre az egyetemen belül, amely minden egyes interakciót sokrétű, külső szemmel szinte kibogozhatatlan jelentéstartalommal képes megtölteni.

3.5. Tanulságok és a vezetői szerepek lehetséges olvasatai

A menedzsment-irodalom domináns része úgy tekint a szervezetek vezetőire, mint akik feladata, hogy adott, jól meghatározott szervezeti cél elérése érdekében összehangolják, kontrollálják és közben tartásuk annak működését. A menedzsment-kutatások célja a komplex szervezeti valóság lényeges összefüggésekre, tényezőkre való redukálása, amelyekre a megfelelő hatást gyakorolva a szervezet képes a kívánt célt elérni és az elvárt teljesítményt nyújtani. Ekként e nézet – amely a szervezetet a „gép” vagy „gyár” metaforában foglalja össze – az egyetemre (és tagjaira) irányítandó rendszerként tekint. Az egyetem mint rendszer működésének alapösszefüggése az input → transzformáció → output folyamat, ahol a cél a transzformáció kiszámíthatóságának és hatásfokának optimalizálása. Ennek érdekében célszerű egyértelmű módon rögzíteni, hogy az egyetem tagjai, szervezeti egységei milyen módon kapcsolódnak az egyetem egészének céljához (céljaihoz).

A megközelítés relevanciáját az adja, hogy a felsőoktatás-menedzsment ma dominánsnak tekinthető megközelítései – mindenekelőtt a new public management és a vállalkozó egyetem (Etzkowitz [1997]; Clark [1998]) – a fokozódó versenyből, a rendelkezésre álló erőforrások csökkenéséből, a növekvő méretből és a megváltozott társadalmi elvárásokból kiindulva a menedzsment rendszerszemléletű nézőpontjának érvényességét (és szükségszerűségét) feltételezik, amikor olyan eszközök bevezetését sürgetik, amelyek a vezetőt az erőforrások tervezésében, kontrolljában és monitorozásában segítik. Ilyen eszköz például a stratégia-tervezés, a felelősségi és elszámolási egységek kialakítása (kontrolling), az emberi-erőforrás menedzsment stb. Az olyan szociál-technológiák alkalmazása mögött is ez a szemléletmód uralkodik, amelyek a vezetőt egyfajta „kultúra-mérnöknek” tekintik, a vezetésként pedig olyan eszközök gyűjteményének, amelyek segítik a vezetőt a kívánatos szervezeti kultúra kialakításában, az egyetemi tagok szervezeti identitásának menedzselésében, az elkötelezettség javításában stb.

Az egyetem korábban bemutatott hajlamai azonban több esetben is ellentmondanak e nézőpont feltételezéseinek: a cél nehezen meghatározható, a tagok és szervezeti egységek viszonya a célhoz nem egyértelmű, az alapfolyamatok nem jellemezhetőek gyárként, a vezető szabadsága erősen korlátos, a szervezet határai elmosódottak (az egyetem korábban bemutatott sajátosságainak összefoglalását lásd a 3.2. táblázatban). Mindez indokolt-

3.2. TÁBLÁZAT: Az egyetemek hajlamainak és azok következményeinek összefoglalása

<p>Alapfolyamatok standardizációs nehézsége</p> <ul style="list-style-type: none"> • Input és output nem homogenizálható, a „termelési függvény” nem ismert; • A teljesítmény objektíven, mindenki számára egyértelmű módon nem adott, ami állandósuló értelmezési versenyt eredményez (kétszintű verseny); • Hosszú visszacsatolási ciklusok; • Képességek standardizációja: a kontrollt a hosszú tudományterületi szocializáció biztosítja; • Az oktatók és kutatók jelentős autonómiával rendelkeznek a munka tartalma, a megoldandó problémák megválasztása és az alkalmazott eszközök felett;
<p>Nagyfokú töredezettség: az egyetem mint a szubkultúrák összessége</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az adminisztráció és az akadémiai szféra kulturális különbsége; • A szakmacsoportok (tudományterületek) eltérő tudásképe, célorientációja, magatartási normái, szerveződése;
<p>Célbizonytalanság</p> <ul style="list-style-type: none"> • Számos érintett eltérő célokkal; • A célok ellentmondásosak, nem összemérhetőek, ezért nehezen rangsorolhatóak;
<p>Döntéshozási folyamatok és az érdekérvényesítő erő megoszlása</p> <ul style="list-style-type: none"> • A szervezetben betöltött pozíció és a társadalmi tőkévé konvertálható tudományterületi elismertség nehezen átlátható szervezeti hierarchiát, illetve szervezeten belüli státusz-inkonzisztenciákat eredményez; • Decentralizált döntéshozás, a döntéshozási folyamatba való alacsony belépési korlátok; • Az alapfolyamatok standardizációs nehézségéből adódóan a vezető tartalmi kontrollja gyenge; • Testületi döntéshozás, választott vezetők;

tá teszi egy a rendszerszemléletű szervezeti képet kiegészítő és részben annak alternatívájának is tekinthető vezetői megközelítés és szervezet-olvasat megfogalmazását.

Az alternatív szervezet-felfogás az egyetemre nem rendszerként, azaz egy adott céllal rendelkező szervezatként tekint, hanem olyan közösségként (mini-társadalomként), amely keretet ad a sokféle egyéni vagy kiscsoportos (például tanszéki) cél megvalósítására. Ez a szemléletmód a felvilágosodás korának egyetem-eszményéből táplálkozik, amely az egyetemet olyan mintaközösségnek képzelte el, amelyben az egyéni céljaikat követő, ámde felvilágosult (tehát az Ész által vezérelt) tagok képesek a harmonikus együttélésre és együttműködésre, megteremtve ezáltal a megvalósítandó felvilágosult társadalom előképét (Readings [1996]).

A közösségi nézőpont a hangsúlyt nem a formális struktúrára, a munka- és hatáskör-megosztásra, illetve az erőforrás-elosztási mechanizmusokra helyezi, mert ezek az egyetem tagjainak interakcióiban kialakuló közös jelentésvilág, értelmezési keret, meggyőződés (identitás) következményeiként állnak elő. Az egyetem változási folyamatának tehát

nem a formális struktúrákban, szabályokban, hanem a meggyőződésekben, a közös jelentésvilágban, értelmezési keretben bekövetkező változás tekinthető (Simsek-Louis [1994]; Gioia-Thomas [1996]). E tényezők azonban – a rendszerszemléletű szervezet-felfogással ellentétben – nem menedzselhető rendszerelemek, amelyeket a vezetők a megfelelő eszközök birtokában kedvükre átalakíthatnak, hanem olyan jellemzők, amely a munkatársak, oktatók személyes interakcióiban állnak elő és termelődnek újra. Ez a folyamat nem felügyelhető, amelyből az is következik, hogy mindenkinek van az egyetemen uralkodó jelentésvilág, értelmezési keretet konstruáló ereje, csak ez eltérő mértékű. A vezető tehát nem *alakíthatja* ki ezeket, de aktív szerepet játszhat – például a tagok interakcióját lehetővé tevő alkalmak kezdeményezésével – a *kialakulásukban*.¹⁰ A vezető természetesen jelentős résztvevő lehet a közös értelmezés tartalmának meghatározásában is, de nem csak azáltal, hogy mit – milyen értelmezést, víziót – közvetít, hanem azáltal is, *ahogyan* azt teszi¹¹ (részletesen lásd Kováts [2005]).

3.3. TÁBLÁZAT: Lehetséges vezetői-szerep olvasatok

	Az egyetem mint rendszer	Az egyetem mint közösség
Mögöttes szervezetelmélet	Rendszermélet, kontingencia-elmélet, human relations mozgalom	Interpretatív és konstruktivista elméletek, szimbolikus interakcionizmus
A szervezet célja	Meghatározható	Nincs, a szervezet keretét az egyéni célok megvalósítására (amelyek akár kollektív célok is lehetnek)
A vezető	A legfőbb tervező, akinek a szervezet formális rendszereire való ráhatása jelentős	Kezdeményező, facilitátor, vizionáló, akinek a kollektív meggyőződés-rendszerre való ráhatása jelentős, de nem korlátlan
Kulcsszavak	Hatékonyság, eredményesség	Kultúra, normák, magatartásmintázat, meggyőződések, értelmezési keret
Metafora	Gyár, gép	Mini-társadalom

¹⁰ Azaz nem tranzakciós és nem is transzformációs leadershipről van szó. Mindkét esetben arról van szó, hogy a vezető a számára kívánt cselekvésre próbálja meg rávenni az oktatókat (csak ennek eszközeiben van eltérés: valamilyen cseretárgy felajánlása vagy a vezetői vízióval történő meggyőzés révén). Inkább valamilyen „dialogikus” leadershipről beszélek itt. Ennek során egy olyan közös értelmezés bontakozik ki, amely kezdetben a vezető számára sem ismert (lásd Knight-Trowler [2000]).

¹¹ Azaz interakció alatt nem csak a szándékolt szóbeli kommunikációt értem, hanem a nem-verbális és a szimbolikus kommunikációt is. Például annak is üzenetértéke van, ha a vezető valamit *nem* csinál.

Azt jelenti-e ez, hogy a rendszerszemléletű szervezETFelfogás által javasolt menedzsment eszközök alkalmatlanok? A felsőoktatás irányítási rendszerének átalakulását értékelő kritikai írások általában azt emelik ki, hogy az erőforrások kontrollját szolgáló mechanizmusok növelik a szervezeten belüli polarizációt és bizalmatlanságot, felszámolják a szakmai és egyéni autonómiát, proletarizálják az oktatókat és hozzájárulnak a menedzsment hegemoniájának kialakulásához (lásd például *Parker-Jary* [1995]; *Willmott* [1995]; *Prichard-Willmott* [1997]; *Reed* [2001]; *Fulton* [2003]). Én azonban úgy vélem, hogy e következmények kialakulása nem az eszközök bevezetésének az eredménye, hanem annak hatása, hogy az eszközöket milyen szándékkal használják. A stratégia-alkotásnak, a teljesítménymérésnek, a monitoringnak a közösségi szervezETFelfogásban is van szerepe, de ez nem a vezetői kontroll gyakorlása, hanem a közösségben folyó párbeszéd, interakciók strukturálása. Így például a stratégiaalkotási folyamatnak nem az eredménye a lényeges, hanem maga a folyamat, amelynek során a résztvevők közös értelmezést és meggyőződést alakítanak ki az egyetem feladatáról, működéséről. Nem szükségszerű tehát, hogy ezen eszközök alkalmazása kizárólag a vezető másokkal szembeni pozícióját, érdekérvényesítő képességét erősítse, éppúgy alkalmazható arra is, hogy a közösség a saját önreflexiós készségét javítsa. Mindebből az is következik, hogy az egyetemen nem szükségszerű az adminisztráció és az akadémiai szféra ellentéte sem, sőt éppenséggel az szükséges, hogy a szervezeti folyamatok működtetéséért felelős adminisztráció éppúgy legitim résztvevője legyen az önreflexiónak, mint az akadémiai szféra képviselői.

Az egyetem hagyományai, a párbeszédre alkalmas bizottságok és testületek, a nagyfokú nyilvánosság, és a félre nem értett demokratizmus megteremtik az önreflexió lehetőségét. Az igazi kérdés csak az, hogy a közösség ebben a folyamatban mennyire akar, tud és mer részt venni. Ha a legtöbben – inkább a karrierjüket, érdeklődésüket szem előtt tartva – kimaradnak azokról a diskurzusokról, amelyek az egyetem működéséről közvetve vagy közvetlenül szólnak, akkor a teljesítményértékelés, a stratégiaalkotás és a többi eszköz valóban a szervezeten belüli érdekharckor arzenáljának részévé válik. Feszültséget jelenthet az is, hogy permanens erőforráshiány esetén éppen a közös értelmezés, meggyőződés kiérlelésére nincsen idő, mert a vezetők és az oktatók túlzottással vagy a külső szereplőkkel folytatott tárgyalásokkal vannak elfoglalva. Végül a második fejezet következtetésének fényében érdemes feltenni azt a kérdést is, hogy képes-e az egyetem kitermelni magából azt a bizalmi légkört, ami elengedhetetlen a valódi párbeszéd kialakulásához. Úgy vélem, hogy ma minden magyar felsőoktatásban dolgozó (vezetőnek, oktatónak, adminisztrátornak és hallgatónak egyaránt) ebben van a legnagyobb felelőssége.

3.6. Hivatkozások

- BAKACSI, GYULA (1999). *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest: KJK Kerszöv.
- BALDRIDGE, J. VICTOR (1971). *Power and conflict in the university. Research in the Sociology of Complex Organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- BALDRIDGE, J. VICTOR - CURTIS, DAVID V. - ECKER, GEORGE - RILEY, GARY R. (1978). *Policy Making and Effective Leadership. A National Study of Academic Management*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BARNETT, RONALD (2003). *Beyond All Reason. Living with the Ideology in the University*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BECHER, TONY (1989). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BECHER, TONY (1994). The Significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education* Vol 19, No. 2, 151-161.o.
- BECHER, TONY - TROWLER, PAUL R. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Második kiadás. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open UP.
- BRAXTON, JOHN M. - HARGENS, LOWELL L. (1996). Variations Among Academic Disciplines: Analytical Frameworks and Research. In: SMART, JOHN C. (szerk.) (1996). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. XI. New York: Agathon Press. XI.: 1-46. o.
- BREW, ANGELA (2001). Conceptions of Research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education* Vol 26, No. 3., 271-285. o.
- CLARK, BURTON R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- CLARK, BURTON R. (1984). Higher Education Systems: Organizational Conditions of Policy Formulation and Implementation. In: PREMFOR, RENE (szerk.) (1984). *Higher Education Organization. Conditions for Policy Implementation*. Stockholm: Almqvist & Wiskell International 7-20.
- CLARK, BURTON R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. London: IAU Press & Pergamon.
- COHEN, MICHAEL D. - MARCH, JAMES G. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. Hightstown: McGraw-Hill.
- COHEN, MICHAEL D. - MARCH, JAMES G. - OLSEN, JOHAN P. (2005/1972). A szervezeti választás szemeteskosár-modellje. In: *Szervezeti tanulás és döntéshozatal*. Budapest: Alinea Kiadó - Rajk László Szakkollégium 103-133. o.
- DOBÁK, MIKLÓS - ANTAL, ZSUZSANNA - BALATON, KÁROLY - BODNÁR, VIKTÓRIA - BOKOR, ATTILA - CSÁSZÁR, CSABA - DRÓTOS, GYÖRGY - GELEI, ANDRÁS - MÉSZÁROS, ÁGNES - TARI, ERNŐ (1999). *Szervezeti formák és vezetés*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- ETZKOWITZ, HENRY (1997). The Entrepreneurial University and the Emergence of Democratic Corporatism. In: ETZKOWITZ, HENRY - LEYDESDORFF, LOET (szerk.) (1997). *Universities and the Global Knowledge Economy. The Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London and Washington: Pinter 141-152. o.
- FULTON, OLIVER (2003). Managerialism in UK Universities: Unstable Hybridity and the Complications of Implementation. In: AMARAL, ALBERTO - MEEK, V. LYNN - LARSEN,

- INGVILD M. (szerk.) (2003). *The Higher Education Managerial Revolution*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers 155–178. o.
- GIOIA, DENNIS A. – THOMAS, JAMES B. (1996). Identity, Image, and Issue Interpretation: Sensemaking During Strategic Change in Academia. *Administrative Science Quarterly* Vol 41, No. 3, 370–403. o.
- HRUBOS, ILDIKÓ (2006). A 21. század egyeteme. Új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, Vol 15, No 4., 665–683. o.
- KEKÁLE, JOUNI (1999). ‘Preferred’ patterns of academic leadership in different disciplinary (sub)cultures. *Higher Education* Vol 37, 217–238.o.
- KEKÁLE, JOUNI (2002). Conceptions Of Quality In Four Different Disciplines. *Tertiary Education and Management* Vol 8, 65–80. o.
- KNIGHT, PETER T. – TROWLER, PAUL R. (2000). Department-level Cultures and the Improvement of Learning and Teaching. *Studies in Higher Education*, Vol 25., No 1., 69–83. o.
- KORNAI, JÁNOS (2008). A kapitalizmus néhány rendszerspecifikus vonása. *Közgazdasági Szemle*, Vol LV., No 5., 377–394. o.
- KOVÁTS, GERGELY (2003). Új jelenségek a vállalati képzésben: a vállalati egyetem. *Vezetéstudomány*, Vol 34., No 2, 25–38. o.
- KOVÁTS, GERGELY (2005). Változásvezetés az egyetemen. In: BAKACSI, GYULA – BALATON, KÁROLY – DOBÁK, MIKLÓS (szerk.) (2005). *Változás és vezetés*. Budapest: Aula Kiadó 182–199. o.
- LAWRENCE, P. R. – LORSCH, J. W. (1969). *Organisation and Environment*. Homewood (Ill.): Irwin.
- LOCKWOOD, GEOFFREY – DAVIES, JOHN (1985). *Universities: the management challenge*. Windsor: NFER-Nelson.
- LYOTARD, JEAN-FRANCOIS (1993). A posztmodern állapot. In: BUJALOS, ISTVÁN (szerk.) (1993). *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard és Richard Rorty tanulmányi*. Budapest: Századvég Kiadó 7–145. o.
- MARTIN, BEN R. – ETZKOWITZ, HENRY (2000). The origin and evolution of the university species. *VEST* Vol 13., No 3–4., 9–34. o.
- MCNAY, IAN (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In: SCHULLER, TOM (szerk.) (1995). *The Changing University?* London: Society for Research into Higher Education 105–115. o.
- MCNAY, IAN (2003). The E-factor and Organization Cultures in British Universities. In: WILLIAMS, GARETH (szerk.) (2003). *The Enterprising University. Reform, Excellence and Equity*. Buckingham: SHRE & Open university Press 20–28. o.
- MILLER, HENRY (1995). *The management of change in universities: universities, state and economy in Australia, Canada and the United Kingdom*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- MINTZBERG, HENRY (1981). Organizational design, fashion or fit? *Harvard Business Review* Vol. 59., No 1., 103–116.o.
- NAGY, PÉTER TIBOR (2007). Négy lehetséges kutatás a felsőoktatókról. *Educatio*, Vol. 17., No. 3., 434–452. o.
- NEAVE, GUY (2006). Redefining the Social Contract.Editorial. *Higher Education Policy*, Vol.19., 269–286. o.

- NEUMANN, RUTH (1993). Research and scholarship: Perceptions of senior academic administrators. *Higher Education* Vol. 25., No. 2., 97-110. o.
- NEUMANN, RUTH (2001). Disciplinary Differences and University Teaching. *Studies in Higher Education*, Vol 26., No. 2., 135-146.o.
- NEUMANN, RUTH - PARRY, SHARON - BECHER, TONY (2002). Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education* Vol. 27, No. 4, 405-417. o.
- OUCHI, WILLIAM G. (1977). The Relationship Between Organizational Structure and Organizational Control. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 22, No. 1, 95-113. o.
- PARKER, MARTIN - JARY, DAVID (1995). The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity *Organization*. Vol. 2, No. 2, 319-338.o.
- PATTERSON, GLENYS (2001). The Applicability of Institutional Goals to the University Organisation. *Journal of Higher Education Policy & Management*. Vol. 23, No. 2, 159-169. o.
- PAULSEN, MICHAEL B. - WELLS, CHARLES T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*. Vol. 39, No. 4, 365-384.o.
- PEEKE, GRAHAM (1994). *Mission and Change. Institutional Mission and Its Application to the Management of Further and Higher Education*. London: Society for Research into Higher Education.
- PFEFFER, JEFFREY - SALANCIK, GERARD R. (1974). Organizational Decision Making as a Political Process: The Case of a University Budget. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 19, No. 2, 135-151.o.
- POKOL, BÉLA (1997). A tudomány mint professzionális intézményrendszer. In: (szerk.) (1997). *Szociológiai elmélet. Felsőoktatási Koordinációs Iroda* 185- 218. o.
- PRICHARD, CRAIG - WILLMOTT, HUGH (1997). Just How Managed is the McUniversity? . *Organization Studies*. Vol. 18, No. 2, 287-316. o.
- READINGS, BILL (1996). *The University in Ruins*. Cambridge (Ma.) and London: Harvard University Press.
- REED, MICHAEL I. (2001). New Managerialism, Professional Power and Organisational Governance in UK Universities: a Review and Assessment. In: AMARAL, ALBERTO - JONES, GLEN A. - KARSETH, BERIT (szerk.) (2001). *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. Kluwer Academic Publisher 163-185. o.
- SCOTT, W RICHARD (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks (Ca.): Sage Publication.
- SILVER, HAROLD (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*. Vol 28, No. 2, 157-169. o.
- SIMSEK, HASAN - LOUIS, KAREN SEASHORE (1994). Organizational Change as Paradigm Shift: Analysis of the Change Process in a Large, Public University. *The Journal of Higher Education*. Vol. 65, No. 6, 670-695. o.
- SMEBY, JENS-CHRISTIAN (1996). Disciplinary Differences in University Teaching. *Studies in Higher Education* Vol. 21, No 1, 69-79. o.
- SMEBY, JENS-CHRISTIAN (2000). Disciplinary Differences in Norwegian Graduate Education. *Studies in Higher Education*. Vol. 25, No 1, 53-67. o.

- WALFORD, GEOFFREY (1987). *Restructuring Universities: Politics and Power in the Management of Change*. Beckenham: Croom Helm Ltd.
- WATSON, DAVID (2000a). Managing in Higher Education: The 'Wicked Issues'. *Higher Education Quarterly*. Vol 54, No 1, 5-21. o.
- WATSON, STEPHEN R. (2000b). Why is it that management academics rarely advise on the management of their own institutions? *Human Resource Development International*. Vol 3, No 1, 89-100. o.
- WEICK, KARL E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. Vol 21, No 2, 1-19. o.
- WILLMOTT, HUGH (1995). Managing the Academics: Commodification and Control in the Development of University Education in the U.K. *Human Relations*. Vol 4, No 9, 993-1027. o.
- YLIJOKI, OILI-HELENA (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying - A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*. Vol 39, No 3, 339-362. o.

FELSŐOKTATÁSI STRATÉGIAALKOTÁS ÉS KORMÁNYZÁS¹

Ebben a tanulmányban először azt vizsgálom meg, hogy a stratégiai menedzsment és a vállalati kormányzás kategóriái, megközelítései milyen segítséget nyújthatnak a hazai felsőoktatás modernizációjához. Foglalkozom a felsőoktatási stratégiaalkotás speciális alapkérdéseivel, ajánlásokat teszek a módszertani megközelítésre, és megkísérelem egy lehetséges felsőoktatási stratégia felvázolását. Ezt követően az intézményi szintű stratégiaalkotástól elválaszthatatlan, de önmagában is kritikus jelentőségű egyetemi kormányzás legfontosabb témaköreit tekintem át, illetve összevetem az e téren született korábbi javaslatokat a jelenlegi hazai gyakorlattal.

4.1. A felsőoktatási stratégiaalkotásról

A felsőoktatás egészének irányítási problémái, stratégiaalkotási dilemmái jórészt a felsőoktatási intézmények sajátosságaiból fakadnak, ugyanez áll az intézményi belső irányításra is. Egy felsőoktatási intézmény (egyetem, főiskola, kar) stratégiaalkotási folyamata számos vonatkozásban eltér egy nagyvállalatétól. Egyrészt azért, mert az értéktéremtés egy sajátos termék formájában valósul meg, másrészt azért, mert pl. az oktatási miniszter, a rektor, a dékán szerepe alapvetően különbözik egy vállalati vezetőétől: közel sem rendelkeznek akkora hatalommal. Mindezek ellenére az egyetemi világban sem mellőzhető a katonai és az üzleti életben már elterjedt stratégiaalkotási módszertan, a stratégiai döntések meghozatala. Ha sikeresen szeretnénk helytállni – a most már euró-

¹ A jelen tanulmány első felének egy korábbi változata a Harvard Business Manager 2003. szeptember-októberi számában jelent meg (48–58.o). A cikk utánközlése a kiadó engedélyével történt. A tanulmány második fele a Felsőoktatási és Tudományos Tanács számára 2007-ben készített tanulmány egy részletének adaptációja.

pai dimenzióval kibővült – tudáspiacon, ha a fogyasztók által elvárt értékeket akarjuk létrehozni (mégpedig belső egyensúly megteremtése mellett), akkor stratégiai szemléletű megközelítésre és módszertanra van szükségünk az ágazati, az egyetemi/főiskolai, és a kari irányítás szintjén egyaránt. A továbbiakban kifejtett megközelítések, értelmezések – kisebb, értelemszerű transzformációkkal – a felsőoktatás egésze, de az egyetemek, főiskolák stratégiaalkotása során is értelmezhetők, használhatók.

4.1.1. Felfogások az egyetemi stratégiaalkotásról

Az egyetemi célok kitűzése, a stratégiaalkotás soha nem volt világos, jól elrendezett feladat: mindig is tele volt dilemmákkal, ellentmondásokkal. Egyetemi körök gyakran szkepticismussal, elutasítással állnak a menedzsmentszemléletű megközelítésekkel szemben. Cyert már 1983-ban is arról írt, hogy a menedzsmentszemlélet alkalmazása egyetemi szervezetekben negatív reakciókat kiváltó koncepció (idézi *Lorange* [2002]). Michael Cohen és James March az egyetemek esetére az anarchia metaforát használják, ahol az önálló egyéniségek autonóm döntésre való törekvése a jellemző: a professzor arról dönt, mit és mikor tanítson, a hallgató arról, hogy mikor és hol tanuljon stb. Többnyire hiányos a koordináció és az ellenőrzés is, az erőforrásokat pedig valamilyen, valahogy kialakult folyamatban osztják el, amelynek nincs explicit kapcsolata a szervezeti célokkal. A döntéseket a rendszer valahogyan kitermeli, és a végén már azt sem tudni, hogy eredetileg kinek is állt szándékában meghozni azokat. Szerintük egy ilyen egyetemi rendszer alig több a szervezett anarchiánál (*Cohen–March* [1973]).

Dahrendorf 1995-ben már egyenesen azt hangoztatja, hogy az egyetemeket és karokat nem is lehet vezetni. Az egyetemi közösség elutasítja a vezetést, és nincs is rá szüksége: vezeti önmagát, titokzatos belső csatornáin révén (*Dahrendorf* [1995]). Ezzel szemben Keller híres munkájában egy hat posztulátumon nyugvó stratégiai tervezési modell felépítésére tesz kísérletet (*Keller* [1983]). Az egyetemi szervezet fejlődési irányát magának az intézménynek az elemzéséhez, valamint környezetének történelmileg kialakult erőihez kapcsolja. A szervezet elemzését Keller három belső és három külső dimenzióhoz köti. A belső dimenziók:

- tradíciók, értékek, aspirációk;
- akadémia és pénzügyi erősségek, gyenge pontok;
- vezetés (leadership): képességek és prioritások.

A külső dimenziók elemzésének alapjai:

- környezeti trendek: fenyegetések és lehetőségek;
- piaci preferenciák és irányok;
- a versenyhelyzetből adódó fenyegetések és lehetőségek.

Keller szerint a célok, a stratégiai irány kijelölése számos nézőpont, erő és tényező kiegyensúlyozását igényli, de a meghatározó szerepet az erők kialakulási folyamatában az intézményi pozíció játssza: súlyosan befolyásolja a stratégiai irány megválasztását.

Blau a bürokrácia szerepét és struktúráját hangsúlyozza (*Blau* [1994]). Az egyetemnek kell megteremtenie a kreatív tudományosság adminisztratív keretrendszerét, együtt-

tal különösen érzékenyvé téve azt a bürokrácia rugalmatlansága iránt. A tudományosság konfliktusba kerül a bürokráciával: ez különösen az oktatási teljesítményre gyakorol káros, bénító hatást. Érdekes módon a kutatási tevékenység kevésbé szenved a bürokrácia káros kinövéseitől, talán mert a kutatás jobban elválasztható a bürokrata gépezettől (ami az oktatás esetében nem lehetséges).

Kutatási stratégiát ezért könnyebb alkotni (és megvalósítani), mint oktatási stratégiát. A sikeres, dinamikus „vállalkozó” egyetem kulcstényezőiként Clark a megerősített irányító magot (erős központi vezetés és erős tanszékek), a külső szervezetekkel kialakított kapcsolatrendszert, a *fundraising* eszközét, és a motivált oktató-kutató gárdát nevezi meg, majd utal az integrált, vállalkozó szellemű szervezeti kultúrára (idézi *Lorange* [2002])

4.1.2. A stratégiaalkotás meghatározó tényezői

Mindezekből összefoglalóan az következik, hogy az egyetemi életben az értékteremtés vizsgálatánál és a stratégiai irányok megválasztásánál három tényezőről nem szabad megfeledkezni:

- A stratégiai irány kitűzése egy erősen individualizált közegben, önjáró egyéniségek közreműködésével, személyi összefonódásokkal terhelt környezetben történik.
- Lehetséges ezeket az egyéniségeket konszenzusos koalícióra készíteni (a felsőoktatás, az egyetem vagy a kar egészét a kedvező stratégiai irány elfogadásáról meggyőzni), annak ellenére, hogy ők nagymértékben a belső környezetet, az értékek lassú evolúciós változásait preferálják.
- Az egyetemi szervezeteket szabályzatok, szabályok és struktúrák fogják össze, ezért lényegükönél fogva bürokratikus intézmények. Ezek lazításával a kutatómunka fel lendülhet, de az oktatás értékteremtő képessége egy határon túl romlik.

Jeleztük, hogy a felsőoktatási stratégiai irány kidolgozásánál az ágazati vezető, a rektor, a dékán sokkal nehezebb helyzetben van, mint egy vállalati vezető:

- Amíg az egyetemi kollégák határozatlan idejű munkaviszonyban állnak, addig a miniszter, a rektor, a dékán választása és kinevezése kötött időtávra szól. Különösen erős a választóiktól való függés az egyetemi vezetők esetében: ha programjuk túl sok változást, modernizációt ígér, nem választják meg őket, ha pedig hivatali idejük alatt indítanak el új stratégiai akciókat, veszélyben az újraválasztás. Nyugati egyetemeken, ahol a rektort, a dékánt a kormányzó testület (board) választja és nevezi ki, az intézményi vezetők ugyanilyen függő helyzetbe kerülnek, csak a másik oldalról. Mindez korlátozza az egyetemi és a kari stratégia hatékony kialakítását.
- A professzoroknak, oktatóknak, kutatóknak nem életcéljuk boldoggá tenni a minisztert, a rektort, a dékánt. A mai helyzetben ezek a vezetők igen keveset tehetnek annak érdekében, hogy elképzeléseiket rákényszerítsék kollégáikra, s olyat tegyenek, amit azok nem igazán akarnak. Helyzetük egy olyan miniszterelnökéhez hasonlít, akinek nincs pártja a parlamentben, amely minden esetben támogatná őt a szavazásokon, ahol a képviselőket köti a pártfegyelem. Az ágazati és az egyetemi vezető hatékonysága attól függ, milyen mértékben képes kollégáit meggyőzni, hogy saját érdekvonalaik és autoritásaik mentén ugyan, de részt vegyenek egy közös erőfeszítés-

ben. Ez a sajátosság a stratégiaalkotásnál mellőzhetetlen. A koalíció jelenti a stratégia hatalmi bázisát, ennek hiányában az irányítási rendszer nem működik.

4.1.3. Felsőoktatási értékteremtés

Az áruk és szolgáltatások piacához hasonlóan a tudáspiacon is kulcskérdés az értékteremtés. Ennek lényegét a küldetésnyilatkozatnak is tartalmaznia kell. Három fő csoportot határolhatunk el:

- Kutatás: új ismeret létrehozása a társadalom, a saját diszciplína számára.
- Oktatás: a tudás továbbítása az egyének felé, tanulás.
- Közösségi kapcsolatok (citizenship): szolgálni a szűkebb és tágabb közösséget (kar, egyetem, önkormányzat, régió, ország, EU).

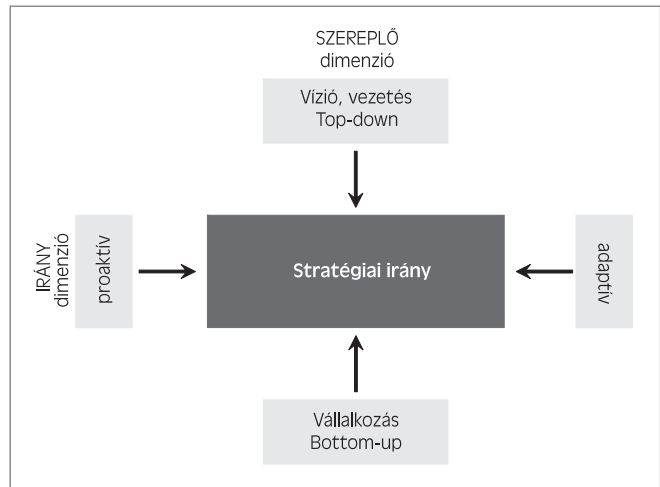
Az ágazati, intézményi és kari célok középpontjában az értékteremtésnek kell állnia: a stratégia lényegében arról szól, hogy ezt miként szeretnénk megvalósítani. A kutatás, az oktatás és a közösségi kapcsolatok terén megteremtendő értékek Peter Lorange szerint négy alapvető módon hozhatók létre: adaptív stratégiával, proaktív stratégiával, vállalkozói stratégiával, és a racionális vezetés stratégiájával. Ezeket a továbbiakban részletesebben is kifejtjük. Mielőtt rátérnénk a konkrétabb felsőoktatási stratégiai elgondolásokra, néhány fontos dolgot szeretnénk hangsúlyozni:

- A nyerő stratégiában mind a három értékkategóriának (oktatás, kutatás, közösségi kapcsolatok) és mind a négy módnak (adaptív, proaktív, vállalkozói és racionális vezetési stratégia) jelen kell lennie, ha nem is azonos súllyal.
- A felsőoktatási ágazat vagy intézmény vezetőjének feladata, hogy ezen megközelítések dinamikus egyensúlyát kialakítsa. Az ideális ágazati, intézményi vagy kari stratégia tehát egyaránt tartalmaz kutatási, oktatási és közösségi értékteremtéssel kapcsolatos elemeket, de adaptív, proaktív, vállalkozói és racionális vezetési módokat, stratégiai megközelítéseket is.
- Ezek kiegyensúlyozottsága (az egyes elemek kisebb vagy nagyobb súlya) a környezeti és belső feltételrendszer függvénye; mint ilyen, nem állandó: a környezet változásával maga is változik.
- Adaptálódni kell „fogyasztóink” jelenlegi igényeihez, de egyben proaktív vízióval is kell rendelkezünk. A rendszerben jelen kell lennie az alulról felfelé építkező vállalkozói aktivitásnak éppen úgy, mint a felülről lefelé irányuló vezetésnek (leadership).
- Ezeket a tényezőket egyensúlyba kell hozni a stakeholderekkel (az érdekcsoport tagjaival) a meghozott közös döntések során.
- A mindenkor stratégia az aktuális egyensúlyt tükrözi, és az egyensúlyi viszonyok eltolódásával együtt maga is változik.

4.1.4. Felsőoktatási alapstratégiák

Lássuk ezután részletesebben a lehetséges alapstratégiákat (4.1. ábra).

4.1. ÁBRA: A stratégiai irány megválasztására ható erők



Adaptív stratégia

A stratégiai irányt a hallgatók, az egyetemi, kari partnerek (vállalatok, önkormányzatok, az életen át tartó tanulás résztvevői stb.) változó szükségleteihez, igényeihez alakítjuk. A fő kihívást a tudáspiac jelenti, a stratégia *driven by market* jellegű, a piac által formált. Amennyiben a felsőoktatás (a felsőoktatási intézmény) működése nem felel meg az igényeknek, a rendszer nem képes elegendő erőforrást akkumulálni hosszú távú működéséhez, fennmaradásához. Adaptív stratégiát követünk pl. akkor, amikor a felvételi jelentkezésekből vonunk le következtetéseket a felsőoktatás (az egyetem, a kar) stratégiai irányát illetően.

Az alkalmazkodás fontossága mellett azonban látnunk kell, hogy ez az adaptív stratégia meglehetősen egyoldalú: alkalmazkodik ugyan a változásokhoz, de csak azok bekövetkezése után. A stratégiai irány megválasztása ekkor meglehetősen passzív, önmagában nem elegendő és nem adekvát. A képzési struktúra, a képzési követelmények, az alaptárgyak tartalma, a tantervek, a kutatási tervek túl gyors megváltoztatása viszont még káros is lehet, ha a külső igényváltozások csak átmenetinek bizonyulnak, vagy kiderül róluk, hogy csupán múltó divathullámról van szó.

Proaktív stratégia

Ez esetben keressük azokat a stratégiai irányokat, amelyek a környezet jövőbeli viszonyai között jelentkező majdani igényeket elégíthetik ki. Megbecsüljük, hogy bizonyos idő alatt hová kellene eljutni, és pl. elhatározzuk, hogy mi szeretnénk odaérni elsőként a tudáspiaci versenytársak közül. A tudáspiaci fogyasztói elvárások teljesítése tehát nem csupán az észlelt post facto jelenségekhez való alkalmazkodással valósul meg, hanem igyekszünk egy ugrással a piaci események elé kerülni. A *driven by market* helyett a *driving the market* stratégiai elv érvényesül.

Kritikus tényező lesz, hogy miként sikerül az adaptív és a proaktív stratégiák helyes egyensúlyát kialakítani: milyen arányban leszünk vezetettek vagy vezetőek az adott tu-

dáspiaci szegmensben belül. Túldimensionált proaktív fókusz esetén fennáll a veszély, hogy elfogy a puskapor, vagy a túl erős ellenállás miatt a modernizáció kudarcba fullad. A túl nagy adaptív hangsúly azzal a veszéllyel jár, hogy kimaradunk a fő áramlatokból, követővé válunk, a sikeres országok és intézményeik mellett statisztaszerepre ítélhetünk, vagy ott ragadunk egy kiszáradó piacon. Az adaptív és a proaktív stratégia az érem két oldala: egyoldalúan egyik sem kaphat aránytalanul nagy szerepet, túlzottan nagy hangsúlyt. Az adaptív és a proaktív stratégia egymás komplementerei.

Vállalkozói stratégia

A felsőoktatási rendszer működésének fontos, de még viszonylag új, nem eléggé kiforrott területe a vállalkozási stratégiák alkalmazása. A vállalkozó felsőoktatás (egyetem, kar) az egyének kezdeményezéseire épít. Az intézmény felszabadítja oktatói, kutatói energiáit, támogatja az úttörő kezdeményezéseket mind az oktatás, mind a kutatás területén. Egyéni ambíciókra épít, ezért teljességgel összhangban van az autonómia egyetemi hagyományaival. Kiváló municiót szolgáltat a proaktív stratégiákhoz az új kutatási eredmények, oktatási innovációk révén. Erre a stratégiára az alulról építkezés a jellemző. Ebben a stratégiában az egyéni szerepvállalás mellett a team jellegű együttműködés is nagy fontosságú. Hallgatóink, külső partnereink a legtöbbet az összehangolt, valódi csapatmunkával létrehozott oktatási eredményekből profitálhatnak, de ugyanez igaz a kutatási eredményekre is (különösen ami a tudományközi együttműködést illeti). Az alulról építkező, vállalkozó szellemű kezdeményezéseken nyugvó stratégia a legjobb alap a mindenki által elfogadott, komplex felsőoktatási, egyetemi, kari stratégiai irányok formálásához.

A racionális vezetés stratégiája

A felsőoktatási rendszer irányítójának (a miniszternek), de az intézmény irányítójának is (a rektornak, a főigazgatónak, a dékannak) felülről kell irányítani a szervezetet. Szerepük katalizátor jellegű a működési feltételek javítása terén. Hatással vannak arra, hogy miként végezzük a munkánkat az intézményben, a karon, de a legfontosabb, hogy rájuk vár a tiszta, világos stratégiai irány és a prioritások megjelölése. A stratégia megvalósításának feladata olyan funkciókat is megkövetel, mint az ösztönzés, bátorítás, támogatás, a pozitív visszacsatolás.

A felsőoktatási vezető felelős az intézményi portfólió kialakításáért: miként illeszkedjenek egymáshoz a részek hosszabb távon is, az intézménynek mit kell tennie, és mit nem szabad. Az ő feladata az intézményi vízió és küldetésnyilatkozat megfogalmazása és tudatosítása, de az is, hogy szelektíven elhárítsa az önmagában jónak látszó stratégiai kezdeményezéseket, ha azok nem illeszkednek az egyetemi portfólióba. Az ily módon irányított intézmény tekinthető racionálisan vezetettnek. Ez a *top-down* aktivitás azonban az előzőekben tárgyalt egyéni kezdeményezőkéesség nélkül mit sem ér. Ismét az érem két oldaláról van szó: az értékt teremteshez mindkét stratégiának (a vállalkozói és a racionális vezetési stratégiának) jelen kell lennie, egymást kiegészítve, egymással összhangban. Egymáshoz viszonyított arányuk természetesen a környezeti viszonyok változásával ez esetben is eltolódhat: a dinamizmus itt is érvényesül. A vállalkozói stratégia és a racionális vezetés stratégiája a bottom-up és a top-down erők egyensúlyát követi.

Az egyetemen/főiskolán belül az egyes karok, professzorok, oktatók súlya eltérő: egyesek több erőforrást birtokolnak, érdekérvényesítő erejük nagyobb – a belső egyensúlyt ezek a viszonyok is alakítják. Az intézmény vezetője ugyanakkor a minisztériumi vezetők erősebb-gyengébb szorítását is „élvezi”: ez további részletekkel árnyalja a hatalmi térképet, és determinálja – de legalábbis befolyásolja – a választható stratégiai irányt. Az intézmény vezetőjének tehát erőegyensúlyt is ki kell alakítania, mozgósítva erőforrásait, kapcsolatait, szövetségeseit, hogy vizionált stratégiai irányát (amennyiben ilyenrel egyáltalán rendelkezik) megvalósíthassa. A dilemmák, a feladatok hasonlóak az ágazati irányítás szintjén is.

A kari szintű stratégiaalkotás is hasonló feladat, mint az intézményi szintű vezető esetében, de már meglehetősen behatárolt. A hazai gyakorlatra persze inkább az a jellemző, hogy az ágazati szintű stratégiai célok hiánya, illetve intézményi szinten a támogatás elnyeréséért kidolgozott, sokszor formális stratégiák (intézményfejlesztési tervek) nem teremtenek ideális keretet a kari stratégiai tervezéshez. Ráadásul az integrációs folyamat számos intézményben valójában dezintegrációs fordulatot vett: a karok szerepe, önállósága túlságosan is megerősödött, a rektor pozíciója gyengült. Számos stratégiai feladat lecsúszott kari szintre, emiatt a kari stratégiaalkotás fontosabbá vált.²

4.2. Egy modernizációs stratégia vázlata

A rendszerváltás utáni helyzetben a felsőoktatás szereplői (az intézmények és a kormányok) sokat tettek az egyetemi autonómia helyreállításáért. Egy centralizált, felülről vezérelt modell visszaállításának ma sem esélye, sem haszna nem lenne. A modernizált hazai felsőoktatási rendszernek továbbra is követnie kellene az egyetemek Magna Chartájában rögzített elveket. Olyan stratégiai irányra van szükség, amely az alulról induló kezdeményezésekre épít, lentől építkezik. Ez a vállalkozással jellemezhető stratégiai irány választását jelenti. Ezt a választást erősíti meg a felsőoktatás finanszírozási helyzete is. A korábbi kormányok nem akartak vagy nem voltak képesek jelentős pénzügyi áldozatokat hozni a felsőoktatás fejlesztésére, sokszor még szinten tartása érdekében sem (ld. a tömeges oktatás bevezetésekor mellőzték az elhanyagolt infrastruktúra fejlesztését, az oktatási és tanulási technológiák megújítását stb.). A problémák megoldásához ma már jelentős mértékben járul hozzá az intézmények bevételszerző tevékenysége. Úgy tűnik, ez a tendencia továbbra is folytatódik. A rendszerben továbbra is jelen kell lenni a racionális központi irányítás elemeinek – ez esetben azonban a centralizált központi irányítás helyett a felsőoktatás küldetésnyilatkozatára, célrendszere megfogalmazására, a stratégiai irányok kijelölésére koncentrálva. Ezeknek a kereteknek a kitöltése – a vállalkozó szellem felszabadításával – az intézményekre vár. A racionális irányítás és a vállalkozói attitűd egyensúlyának kialakításában tehát az utóbbi javára tolódnak el az arányok.

² A hazai felsőoktatás vezetési problémáiról, az irányítási rendszer korszerűsítési feladatairól lásd a következő publikációkat: Barakonyi Károly (2000): A hazai felsőoktatás menedzsmentjének korszerűsítése (*Educatio*, 1. szám, 27–48. o.), valamint Barakonyi Károly (2001): What is wrong with the Hungarian University Management? (*International Higher Education*, Nr. 23, Spring, 26–27. o.).

4.2.1. Felsőoktatási stratégiák az EU-ban

A 4.2. ábra a generikus nemzetközi stratégiákat foglalja össze (Barakonyi [2001]). A vízszintes tengely az adott tudáspiacon elért (vagy elérni kívánt) részesedést mutatja, míg a függőleges tengely a működési területre utal: nemzeti határok között, vagy a globális tudáspiacon jelenik meg felsőoktatásunk. A globális tudáspiacon ez esetben elsősorban az európai felsőoktatási térségben (EFT) való aktív megjelenést értem, de a globális összefüggések és lehetőségek is jelen vannak.

A függőleges tengelyen a „globális” jelző nem véletlenül jelent meg. Az EFT ugyanis nem zárt térség: létrehozásának egyik célja az EU felsőoktatási versenyképességének javítása, a világban elfoglalt felsőoktatási pozíció javítása, a hallgatói világpiacon való részesedésének növelése, Európa vonzóbbá tétele a tengeren túli hallgatók számára is (akiket ma nagyrészt az Egyesült Államok felsőoktatása vonz).

Az EFT-ben megítélésem szerint Magyarországnak nincs esélye a bal felső szegmensben jelentős szerepet játszani: a hallgatói létszámot tekintve például szóba sem jöhet a piacvezető pozíció, de a felsőoktatási kutatás terén sem jobbak a kilátások. Az ehhez szükséges kritikus méret eleve hiányzik, nem beszélve az esetleges felfuttatáshoz szükséges erőforrásokról. A szóba jöhető nemzetközi stratégiai irány egy globális „niche” stratégia lehet: egy olyan rés, amelybe megkülönböztető versenytulajdonságok kifejlesztésével be lehetne hatolni, és ott meghatározó szerepet játszani európai, de akár globális dimenzióban is. A követendő stratégia ebben a jobb felső szegmensben támadó jellegű lenne.

A hazai terepen szóba jöhető stratégiák az alsó sorban találhatók. Természetes törekvés, hogy a hazai tudáspiacon Magyarország meg kívánja tartani vezető pozícióját, átütő piaci részesedést realizálva a jövőben is, az EFT kiteljesedése után is. A felvetés nem költői: valós fenyegetéseket és azokra választ adó stratégiát rejt. Az EU-csatlakozással, illetve az egységes lineáris struktúrák létrejöttével hazai terepen is jóval erősebb verseny tapasztalható. Az ezen a piacon alkalmazandó stratégiának inkább védekező jellegűnek kell lennie: hogyan tudjuk megőrizni versenyképességünket és domináns részesedésünket a hazai tudáspiacon?

	Magas piaci részesedés	Alacsony piaci részesedés
GLOBALIS	Globális, nagy piaci részesedésű stratégia	Globális „niche”-stratégia
NEMZETI	Nemzeti nagy piaci részesedésűstratégia	Nemzeti „niche”-stratégia

4.2. ÁBRA: Generikus nemzetközi stratégiák

FORRÁS: Barakonyi [2001]

4.2.2. Javaslatok a hazai felsőoktatási ágazat stratégiájára

A fenti elemzés és a hazai felsőoktatás aktuális környezetének és adottságainak ismeretében megalapozottabban jelölhetünk meg a hazai felsőoktatás számára javasolható küldetést és magas szintű stratégiai célokat:

1. A magyar felsőoktatás a tömegoktatás infrastruktúrájának hiányosságai, a nyelvismertet alacsony szintje miatt nem alkalmas a nemzetközi tudáspiacon nagy tömegű hallgató fogadására az alsóbb szinteken. A lineáris modell alsó két lépcsőjének fejlesztése (post secondary, bachelor) arra irányuljon, hogy a hazai tömegoktatás színvonalasan megvalósítható legyen.
2. Az EU tudáspiacán hazánk – mint láttuk, nagyságrendünknel fogva – eleve nem számíthat jelentős szerepre, nagy tudáspiaci részesedésre. Megcélozható viszont egy niche stratégia: valamely szűkebb szegmensben intenzív jelenlét, egyes szegmensekben talán vezető szereppel is. Ezért célul tűzhető ki, hogy a nemzetközi tudáspiacon a kevesebb hallgatónak magasabb szintű tudást nyújtó felső szegmensbe definiáljuk magunkat (mesterszint, PhD).
3. A post secondary és a bachelor szint a globalizált világban a tömeges oktatás terepe: gyakorlatorientációjával, a képességek fejlesztésének előtérbe helyezésével, az általános alapozás gondolatával valójában a középiskolai oktatás meghosszabbítása. Az egyetemi hagyomány, az egyetemi gondolat, a Magna Charta szelleme a két felső szegmensben él tovább. A modernizációnak ezt az eltolódást tükröznie kell.
4. A világban megfigyelhető tendenciák azt mutatják, hogy a hallgatói mobilitás a bachelor szint utáni lépcsőkben bontakozik ki, itt lényegesen erősebb. A bachelor szint akkor segíti a hallgatói mobilitást, ha az európai felsőoktatási térségben ez a rendszer egységes. Ezen a szinten ezért nincs helye diverzifikációnak, a hazai sajátosságok túlhangsúlyozásának: az EFT rendszerében a képzésnek az egyes szakterületeken itt nagy vonalakban egyformának kell lennie, struktúra, tartalom, oktatási és tanulási technológia tekintetében egyaránt. Ez az egységes alapozás a szükséges feltétel ahhoz, hogy az igényesebb szegmensekben hallgatókat fogadhassunk, a mi hallgatóink pedig külföldi egyetemen folytathassák tanulmányaikat. Ez a szint a tömeges felsőoktatás valódi terepe.
5. A sokszínűség, a valódi verseny a felső szegmensben jelenik meg. Itt fontos igazán, hogy a versenytársaktól meg tudjuk különböztetni magunkat, alapvető képességeinkre épített stratégiával versenyelőnyt szerezzünk. Amíg a két alsó lépcsőben a kompatibilitás, az egységes képzési rendszer kialakítása alapkövetelmény, addig a felső szegmensben az előző két, egységes szintre épülő felső szegmensekben alakul ki a valódi verseny a külföldi versenytársakkal. Magyarország esélyes lehet arra, hogy ebben a szegmensben jelentősebb szerepet töltsön be, mint az alsó szinten. A felsőoktatási célrendszerben, a felsőoktatási stratégia kialakításánál ez a szegmens megkülönböztetett figyelmet érdemel. Ebben a szegmensben a stratégiai cél az európai átlag elérése lehet.
6. A felső szegmensben belül kiválasztandó az a néhány szűkebb terület, amelyen az EU felsőoktatási piacon szelektív fejlesztéssel vezető szerep is elképzelhető (egyes master- és PhD képzések). Ezek az átlagostól eltérő támogatást érdemelnek. Ebben a szegmensben a felső harmadba kerülés lehet a cél.

7. A tudáspiac merítési lehetőségei között a hazai hallgatók megtartása (bachelor szinten szinte teljes körűen, mester és PhD szinten jelentős mértékben) az egyik cél. A felső szegmensbe várt külföldi hallgatói bázis alaposabb felmérést igényel. Első közelítésben a szovjet utódállamok, Észak-Európa, a Közép-Kelet, a határon túli magyarság lehet potenciális partner.

A stratégiai menedzsment ajánlásait és a New Public Management legjobb nemzetközi gyakorlatát követve felsőoktatási ágazatunk mindenkor irányítóinak feladata nem merülhet ki egy, a fentihez többé-kevésbé hasonló stratégiai célrendszer meghirdetésében. A célok lebontása, a célok elérését szolgáló kapcsolódó akciók kidolgozása, illetve a célérelést jelző indikátorok meghatározása és rendszeres mérése szintén a kormányzati feladatok közé tartozik. Az akciók az ágazat sajátosságainak megfelelően leginkább a közvetett befolyásolás eszközeivel, pl. szabályozással, valamint az állami finanszírozáson és a központi pályázatokon keresztül pénzügyi ösztönzőkkel „terelhetik” az intézményeket a kívánatosnak tartott irányba.

4.2.3. Az egyes intézmények stratégiája

Az ágazati szintű stratégia, illetve az ahhoz kapcsolódó akcióprogram és indikátorrendszer csak a keretet (viszonyítási alapot) adja meg az intézmények számára, hogy saját stratégiájukat megfogalmazzák.

Az egyes intézmények az ágazati szinten kifeszített stratégiai térben (vagy akár azon kívül is) különböző pozíciókat foglalhatnak el, miközben egymással is versenyeznek. Az egyes karok és oktatási programok ráadásul egy-egy intézményen belül is eltérő stratégiai versenyhelyzetben lehetnek, illetve eltérő aspirációkat fogalmazhatnak meg.

Az intézményi szintű stratégia komplexitását tovább növeli, hogy a kitűzött célokhoz hozzá kell illeszteni az intézmény szervezetét, működését és finanszírozását, ennek kapcsán a funkcionális területekre (gazdasági, létesítménygazdálkodási, műszaki, HR, informatikai stb.) is részstratégiákat kell megfogalmazni.

Az államnak komoly felelőssége van abban, hogy intézményeinek stratégiai ne ragadjanak meg a kívánsággyűjtemények szintjén. Az ágazatirányításnak azon túl, hogy aránylag kiszámítható környezetet kell teremtenie az intézményi szintű stratégiai tervezéshez, értékelnie kell az intézményi stratégiák realitását, belső konzisztenciáját és az ágazati prioritásokhoz való kapcsolódását. Ahogy az ágazati stratégia esetében, úgy intézményi szinten is meg kell követelni a stratégia célok, akciók, indikátorok szigorú hierarchiáját, illetve a visszamérés és felülvizsgálat rendszeres elvégzését. Célszerű, ha ennek érdekében az intézmények módszertani segítséget is kapnak egy vagy több, nemzetközileg is bevált stratégiai tervezési és kontrolleszköznek az adott feladatra való adaptálásával.

Az intézményi szintű stratégiák témaköre elválaszthatatlan a university governance (egyetemi kormányzás) témakörétől. A tanulmány második fele ezt tárgyalja.

4.3. Az egyetemi kormányzásról

Amint a 90-es évekre a vállalati szférában, a nagyobb nemzetközi vállalatok körében a vállalati kormányzás (*corporate governance*) paradigmája kiteljesedett, ez az irányítási forma vele szinte párhuzamosan számos nyugati felsőoktatási intézményben is polgárjogot nyert. Az egyetemi kormányzás (*university governance*) kialakulása is hasonló okokra vezethető vissza, mint a nemzetek és a vállalatok kormányzása esetében: eltérő érdekeket képviselő (és érdekeiket ütköztető) szereplőket találunk a színpadon, amikor is nem kívánatos, hogy valamelyikük túlzott hatalomra tegyen szert mások rovására. A felsőoktatási intézményeknél is komoly társadalmi érdekek fűződnek a harmonikus, hatékony működéshez – az egyetemi kormányzás paradigmája ezt hivatott elősegíteni.

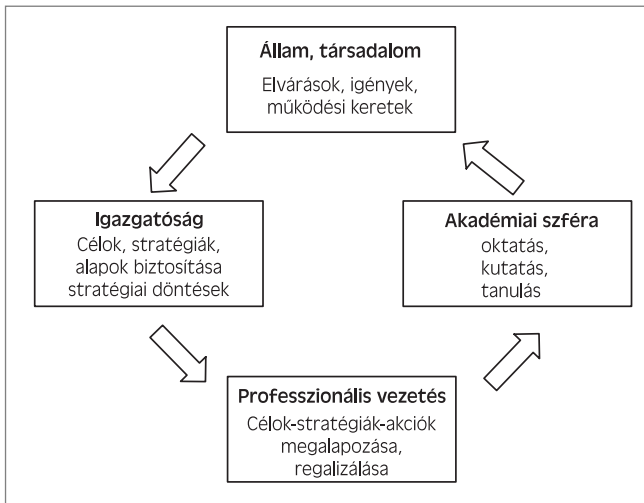
Az egyetemi kormányzás egyik legfontosabb feladata a társadalmi és gazdasági környezet elvárásaihoz, igényeihez való igazodás és alkalmazkodás. Ennek keretében irányítják a felsőfokú intézményben megtestesülő tudásbázis, szellemi és anyagi tőke, oktatási és kutatási képességek hosszú távú fejlesztését és gyarapítását, az oktatási, kutatási és gazdálkodási célok összehangolását az akadémiai közeg és a társadalmi környezet céljaival – a versenyképes tudáspiaci intézményként való szereplést.

4.3.1. Az érdekháló tagjai

Az egyetemi kormányzás alapelveinek kidolgozásakor mindenekelőtt tisztázandó, hogy kik az adott intézmény működésében leginkább érintettek (az intézményi érdekháló tagjai), milyen ezek egymáshoz való viszonya, milyen súllyal szerepelnek az érdekhálóban. Tisztázandók az intézményi autonómia határai mind akadémiai, mind gazdasági viszonylatban. Ezekről a tényezőktől függ, hogy milyen lesz a felsőoktatási intézmény célrendszere, szervezeti rendszere, hogyan oszlik meg a hatalom az egyes felsőoktatási aktorok között, hogyan jön létre és működik a társult vezetés, valamint a többi tanácsadó, döntéshozó és végrehajtó testület, milyen az együttműködés az egyes szereplők között.

A szereplőket négy fontosabb csoportba sorolhatjuk: a külső szféra szereplői, az igazgatóság, az adminisztratív vezetők és az akadémiai szféra – ezek lesznek egyben azok a „hatalmi ágak”, amelyek között az egyensúlyt meg kell teremteni, mégpedig úgy, hogy mindegyik csoport érdekei érvényre jussanak.

A külső szféra szereplőinek csoportját az állam (mint tulajdonos, az adófizetők képviselője, a finanszírozásban jelentős részt vállaló főszereplő), a végső felhasználói szféra (ipar, mezőgazdaság, szolgáltatások, államigazgatás, közigazgatás stb.), a felsőoktatás működésének szabályozásában, irányításában, ellenőrzésében részt vevő szervek (MAB, FTT, rektori és főigazgatói konferenciák, egyéb állami szervek), a lokális és regionális önkormányzatok, a jelentősebb társadalmi szervezetek (kamarák, szakmai tudományos egyesületek, MTA), az esetleges szponzorok, támogatók, az intézményhez kötődő fontosabb vállalatok, intézmények, a sajtó, a hallgató családja, valamint egyéb, az adott intézmény céljaira, működési feltételeire jelentős hatást gyakorló külső szereplők alkotják. A második csoport – az igazgatóság – valójában az előzőekben felsoroltak, a „tulajdonosok” képviselőiből tevődik össze. A harmadik csoportot a menedzsment, az intézmény admi-



4.3. ÁBRA: Az egyetemi kormányzás szereplői

nisztratív vezetői alkotják: a rektor, a főigazgató és helyetteseik, a dékánok, a karigazgatók és helyetteseik, belső szervezeti egységek vezetői, a pénzügyi-gazdasági vezetők. A negyedik csoportot az akadémiai szféra (az „egyetemi polgárok”) jelenti: az intézmény oktatói, az intézmény kutatói, az intézmény alkalmazottai, valamint a hallgatók.

A társadalom a felsőoktatási intézményektől oktatási oldalról kiművelt emberfőket, intézményei és vállalkozásai számára megfelelő szaktudással rendelkező szakembereket vár. Kutatási területen az az igénye, hogy az intézmény nyújtson segítséget alap- és alkalmazott kutatási problémái megoldásában (például járuljon hozzá gazdasági, tudományos és kulturális versenyképességének erősítéséhez, a mindennapi életet tegye szebbé, könnyebbé). A társadalom ezeket a – sokszor nem is számszerűsíthető – közösségi igényeit képviselői révén közvetíti, az igazgatóságban meghozott stratégiai döntésekkel. A professzionális vezetés a fentiek szellemében megfogalmazott célok, stratégiák, akciók megvalósításáért felelős. Az akadémiai szféra oktatási és kutatási funkciójában realizálódnak végül is azok az outputok, amelyekkel – mint a lánc végén megjelenő végeredmékkel – a társadalom találkozik. A 4.3. ábrán felvázolt körkapcsolat a negatív visszacsatolás elvén működik.

4.3.2. Egyetem ≠ vállalat

Nyilvánvaló, hogy a felsőoktatási intézmény „tulajdonosa” és tevékenységének fő haszonélvezője – az állam, a társadalom – nem képes jogait közvetlenül gyakorolni, nem képes a szükséges intézményi irányítást (stratégiák és tervek, feladatok meghatározása, szervezési intézkedések, beszámoltatás, ellenőrzés, felelősségre vonás) közvetlenül elvégezni. Ez még a nagyobb magánvállalatok esetében sem lehetséges, ahol pedig a tulajdonosi kör akár néven is nevezhető, a vállalkozás kimenete pedig jól mérhető (termék, profit, osztalék, megtérülés, vállalat értéke, imázsa) vagy legalábbis megbízhatóan becsülhető.

A hatalmi funkciók szétválasztására a felsőoktatásban is szükség van. Az egyetemi kormányzás kialakításánál azonban figyelembe kell venni, hogy a felsőoktatás sok tekintetben eltérő vonásokat mutat.

Mindenekelőtt hangsúlyozandó, hogy a felsőoktatás esetében a tulajdonosi érdekszféra sokkal összetettebb, és sokkal több szereplőt érint a felsőoktatási intézmény működése, mint egy vállalkozás esetében. Másrészt eltérő sajátosság, hogy az egyetemek, főiskolák outputja, a társadalom egyes szegmenseire gyakorolt hatása nehezen megfogható, ritkán számszerűsíthető, a nagy időállandó miatt a kedvező vagy káros hatások néha csak évek, évtizedek múltával ismerhetők fel és értékelhetők. Ami az irányítást illeti, egy kisebb vállalkozás esetében még elképzelhető, hogy a tulajdonos maga látja el a menedzseri feladatokat is, a felsőoktatási intézmények esetében azonban ez ma már teljességgel kizárt. Még az alapítványi vagy egyházi főiskolák és egyetemek mögött álló fenntartók is a kormányzás elvét követik, „ügynökeik” révén irányítják az intézményeket. Ami talán a legjelentősebb eltérés – és erről a stratégiaalkotás kapcsán már szó volt –, hogy az egyetem tipikusan tudásalapú szervezet: magasan képzett, igényes alkotó munkára alkalmas, kreatív légkört igénylő, autonómiához szokott, tradíciókat tisztelő és vállaló „önjáró” személyekkel. Ennek következtében az ipari irányítási módszerek mechanikus alkalmazása súlyos károkat eredményezhet – a kormányzás rendszerének kialakítása ezért fokozott gondosságot, kellő mérlegelést és óvatosságot kíván meg.

4.3.3. A tulajdonos megbízottja: az igazgatóság

Az irányító testület feladatait két csoportba sorolhatjuk. Ezek közül az első fontos feladat a pénzügyi egyensúly megeremtése: biztosítani kell, hogy több erőforrás álljon az intézmény rendelkezésére, mint amennyit felhasznál. Ezen funkció teljesítése erős, előrelátó, realista és bölcs pénzügyi tervezést, menedzsmentet igényel. Az igazgatóság normál esetben nem avatkozik be folyamatosan a költségvetés végrehajtásának részleteibe, amennyiben a költségvetést kiegyensúlyozottnak, „egészségesnek” találja (nincs hiány, az intézmény fejlődőképes). Pénzügyi csőd esetén azonban jogosult lehet a felelős vezetőket szankcionálni, de akár le is cserélni. Az intézmény pénzügyeinek kézbe tartása egy reális pénzügyi terv elkészítésével kezdődik.³ Ez a pénzügyi terv megnevezi, és elkülönítve felsorolja a bevételi forrásokat az állami támogatástól kezdve az egyes belső intézményi programokig, a tandíj és a *fund raising* bevételekig, az elvárt pályázati alapokig, a megbízásos munkákig bezárólag. A pénzügyi terv kiterjed az egyetem mellett a karok, az intézetek és a tanszékek bevételeire is. Az intézményi költségvetés másik oldalát a kiadások jelentik, különös figyelemmel az általános költségekre, az igazgatási célú kiadásokra. Az igazgatóság által végzett monitoring ezen két oldal (bevételek és kiadások) mozgására, a fedezeti pont alakulására fókuszál, ezzel is garantálva az intézmény likviditását, a pénzforgalom kívánatos alakulását, egészséges működés pénzügyi alapjait.

Egy másik fontos feladatra Lorange [2002] hívja fel a figyelmet: hozzájárulás az akadémiai értékkeremtéshez. Az igazgatóság felelős azért, hogy a küldetésnyilatkozat és a

³ A tervezés operatív feladata a rektor által irányított végrehajtó apparátust terheli.

változó környezet összhangja fennmaradjon, az oktatási-kutatási struktúra pedig alkalmazkodjon a megváltozott külső feltételekhez, időben reagáljon a kihívásokra, a régi és az új versenytársak lépéseire (benchmarking elemzések, a best practice tanulmányozása, egyetemi marketing stb.). Akadémiai közegről lévén szó, a folyamatnak participatívnak kell lenni, lehetőleg alulról felfelé történő (bottom-up) megközelítéssel.

További feladat a stratégiai irány kijelölésekor az intézmény logikus portfóliójának megtervezése, megvalósítása és fenntartása.⁴ A meglévő tevékenységi kör mellé lehet véletlenszerűen, divathullámokat követve – additíve – új szakokat, szakágakat, képzési formákat indítani, de ugyanezt el lehet végezni stratégiai tudatossággal is. Erre a kritikus feladatra döntőbíróként az igazgatóság valószínűleg alkalmasabb, mint az akadémiai vezetés, mivel döntéseiket kevésbé befolyásolják a professzori kör hagyományai, látóköre, a helyi érdekviszonyok. A kezdeményezésnek természetesen a professzori kartól, az akadémiai vezetéstől kell indulnia – az igazgatóság kellő kritika után elfogadja, a jó akadémiai ügyet támogatja. Az elhibázott, rossz irányba mutató alulról jövő iniciatívák elutasításában az igazgatóság vétója segíthet a korábbi helyes stratégiai irányvonal megtartásában. Kevésbé fordulhat elő, hogy a karok összefogva egy helytelen, káros, rövidlátó kezdeményezésnek adnak szabad utat, vagy egy erőszakos kar (professzor) partikuláris érdeke érvényesül.

Egy-egy nagyobb befektetésnél, beruházásnál, beszerzésnél az igazgatóság feladata nem annyira a végrehajtási részletkérdésekben való döntés, mint inkább a projekt egészére vonatkozóan a szóba jöhető alternatívák vizsgálata, a legjobb változat kiválasztása. Az a jó változat, amely beleillik az elfogadott stratégiai irányba és a célok megvalósulását segíti elő. Az igazgatóság feladata az elhatározott stratégiai akciók megvalósulásának figyelemmel kísérése, a visszacsatolási rendszer kiépítése, a teljesítményeket értékelő jutalmazási és ösztönzési rendszer megalkotása és működtetése. Az igazgatóság sokat tehet ezáltal azért, hogy az oktatók, kutatók, alkalmazottak mintegy sajátjuknak érezzék az intézményt, amennyiben a jó működés hozamából maguk is részesednek.

A szerepek jobb megértéséhez az üzleti életből ismert irányítási formák (igazgatóság, kuratórium) adhatnak eligazítást. Az intézmény irányításában az igazgatóság három szerepet játszhat (Neubauer [1997]):

- „Watchdog” típus: a kormányzás feladata ekkor alapvetően a teljesítmények figyelése és értékelése (*monitoring*). Az ilyen típusú igazgatóság szerepe hasonlatos egy holding szerepéhez, amely főként az irányítása alatt lévő szervezet pénzügyeit tartja szemmel és stratégiai tervezésükbe, napi ügyeikbe nem szól bele. Vizsgálatai az események megtörténte után (*after-the-fact*) játszódnak le. Ezt a modellt alkalmazza például a *Harvard University*.
- „Pilot” típus: a másik végletet jelenti, amikor – a jó révkalauzhoz hasonlóan – a testület megkísérli szinte kézen fogva vezetni az intézményt: *kezdeményező*, *aktív* szerepet játszik a stratégiai irányok kijelölésében. Jól kiépített *monitoring-rendszerrel* követi az eseményeket és nemkívánatos fordulatok észlelésekor *post-action* teszi meg kor-

⁴ E kérdéskör megalapozásához Mintzberg, March is jelentős mértékben járult hozzá felsőoktatási tárgyú műveivel. Néhány tanulmányukat lásd *Jenniskens* [2001].

rigáló lépéseit, és határozottan beavatkozik a rendszer működésébe. Ilyen modellt kisméretű, vagy nem állami tulajdonú egyetemekenél találunk.

- „Trustee” típus (vagyonkezelő, gondnok, kurátor): a két szélső eset közti kompromisszumos átmenetet takar: tanácsaival maga is részt vesz a stratégiai irányok meghatározásában és a monitoring alapján a lényeges eltérések esetén beavatkozik az események menetébe, de napi operatív döntésekben tartózkodó.

Lorange [2002] bizonyítja, hogy egy ilyen speciális szervezetben, mint az egyetem/főiskola, az állami irányítású intézmények körében a „trustee” típusú irányító testület tart hat igényt legnagyobb érdeklődésre. Megítélésem szerint a hazai állami intézmények esetében is ez az igazgatóság típus ajánlható, mint legkedvezőbbnek ígérkező formáció. Az ilyen típusú igazgatóság meghatározó, de nem kizárólagos szerepet játszik a stratégiai irányok kijelölésében, de ugyanakkor a monitoring révén nagyvonalakban követi a fejleményeket, a pénzügyi helyzetet, illetve a stratégia megvalósulását, és jelentősebb eltéréseknel időben be is avatkozik az események menetébe. Szükséges azonban, hogy mindvégig megmaradjon az akadémiai vezetéssel egy harmonikus, proaktív, participatív partneri kapcsolat, ami csak vészhelyzetben válik keményebbé és egyoldalúbbá. Az egyetemi kormányzásnak ebben a változtatásban tehát a megbízó és a megbízott (ügynök) szereposztása nem lesz egyértelműen beazonosítható. Mindemellett a tulajdonosok képviselőit (az igazgatóságot) illetően a klasszikus alapfelfogás itt is érvényesül: ha az igazgatóság az államot képviseli, akkor tagjait is az állam (vagy képviselője, a minisztérium) nevezi ki. (A jelölésben természetesen más szegmensek – pl. a szenátus – is szerepet kaphatnak). Az akadémiai közösség belterjes választása helyett az igazgatóság választja ki és nevezi ki a fő adminisztratív vezetőket (rektor, dékánok, fő tisztségviselők), munkájukat értékeli, jutalmazza, adott esetben őket felelősségre is vonhatja, sőt fel is mentheti.

4.3.4. Az egyetemi kormányzás hazai gyakorlata

A nagy ellátórendszerek reformjához a rendszerváltás utáni kormányok gyakorlatilag nem mertek hozzányúlni. Az első átfogóbb jellegű kísérletet a felsőoktatás átalakítása jelentette: a 90-es évek második felében – világbanki támogatással – beindított, majd lassan kifulladás modernizációs folyamatot a 2002-es kormányváltás keltette életre. A Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez (CSEFT) program 2002–2003-ban e reform mélyebb kimunkálását és megvalósítását tűzte zászlajára. A kormány az ellenzékkel nem folytatott egyeztetést (holott a felsőoktatást évtizedekre meghatározó reformokról volt szó), a felsőoktatás aktorai körében nem fejtett ki megfelelő kommunikációt (takarékosági okokból még az egyetlen havi rendszerességgel megjelenő Magyar Felsőoktatás c. folyóiratot is megszüntette). Az ókonzervatív felsőoktatási közeg és az ellenzék együttes támadásai hatására a törvénytervezetből lépről-lépésre hullottak ki az egyetemi kormányzás kardinalis elemei. Az elfogadott felsőoktatási törvényt ezután az Alkotmánybíróság az egyetemi autonómia oldaláról támadta meg, és tette lehetetlenné a board típusú irányítás, az egyetemi kormányzás bevezetését.

Ma Magyarországon nem beszélhetünk egyetemi kormányzásról – a király meztelen. Ennek hiányában az alfejezet címében jelzett téma érdemben nem tárgyalható. Amit te-

hetek, az az, hogy felvázolom a CSEFT kutatási anyagban megfogalmazott egyetemi kormányzási koncepciót, majd felsorolom azokat a fontosabb tényezőket, amelyek szabályozásával a 2005. évi felsőoktatási törvény adós maradt, végül pedig rámutatok néhány súlyos, fenyegető következményre.

4.3.5. CSEFT javaslat

A javaslat az egyetemi kormányzás és autonómia elvi téziseit vizsgálva, a tömegoktatást már megvalósító államok gyakorlati megvalósítási példáit elemezve és a hazai viszonyokra adaptálva megfogalmazta a professzionális egyetemi vezetés hazai modelljét, felvázolta annak bevezetési módját, kezdeményezte megvalósítását. Alapelvei a következőképpen jelentek meg:

- Az 1993. évi felsőoktatási törvény eddig is csak az akadémiai autonómiát deklarálta és gazdasági autonómiáról nem beszélt. Az akadémiai autonómia kérdéseibe az állam ezután sem kíván részleteiben beavatkozni.
- A gazdasági autonómia terén változás szükséges: az állam nagyobb beleszólást kap az intézmény fontosabb stratégiai jelentőségű döntéseibe és gazdálkodásába a board-ba delegált képviselői révén, a szakszerűség és a társadalmi-tulajdonosi érdek biztosítása céljából.

A professzorok, oktatók autonómiája tehát változatlan marad a hagyományos akadémiai ügyekben. Továbbra is a tanácsok hatáskörében maradnának a tanulmányi ügyek, a tanterv, a tanmenet, az oktatói minősítések és hasonló kérdések. Az akadémia szféra és a menedzsment között természetesen szoros kommunikációs kapcsolat szükséges. Az intézmény rektorát a *board* nevezi ugyan ki, de legalitását az adja meg, hogy mind a *board*, mind az akadémiai szféra bizalmát bírja. A stratégiai kérdésekben is mindkét félnek joga és kötelessége a javaslattevél, a véleményezés. A *bottom-up* és a *top-down* információáramlás révén alakítható ki a közös értékrend, az erős és egységes intézményi kultúra.

A CSEFT által javasolt modernizált intézményirányítási rendszer az alábbi attribútumokkal jellemezhető:

- Az egyéni felelősség elvének fokozott érvényesítése a kollektív (testületi) felelősséggel szemben.
- A *board* és a rektor szétválasztott szerepén és felelősségén alapuló irányítási filozófia átvétele. A vállalati kormányzáshoz hasonlóan a *board* igazgatósági, a rektor vezérigazgatóihoz hasonló funkciót látson el a hatáskörök, kompetenciák és felelősség világos elhatárolásával.
- A *board of trustees* típusú modell alkalmazása javasolt: katalizáló, stimuláló szerepkört ellátva, a stratégiai kérdések és a pénzügyi helyzet kézben tartására koncentrálva működik a kormányzó testület.
- A rendszer felállításakor a *board* tagjait a fenntartó (állam, önkormányzat, egyház) nevezi ki, a későbbiekben pedig – tagok pótlásakor, lemondásakor, leváltásakor – a kinevezési jog a *board*-é.
- Az adminisztratív kulcsvezetők szenátus általi választása helyett a kinevezés elve érvényesüljön a rektor, a dékánok esetében. Elfogadottságuk mind a board, mind az

oktatói kar részéről fontos tényező. Az elfogadottság a hatékony kormányzás szükséges feltétele.

- Az adminisztratív vezetők (rektor, dékán) kiválasztását komplex összetételű bizottság végezze (*searching committee*). A kiválasztásnál a bizonyított menedzseri képességek és kompetenciák legyenek meghatározóak.
- A professzionális vezetés egész embert kíván. A rektor függessze fel oktatói és kutatói tevékenységét, a dékán korlátozza. Az elnök (rektor), a dékán a mainál hosszabb időtávra kapjon megbízást: olyan időtávra, amibe a stratégiai feladatok megvalósítása és értékelése is belefér.
- A rektor, a dékán teljesítményét a *board* értékeli (a megkötött szerződés és a kiépített monitoring rendszer jelzései alapján): jutalmaz vagy elmarasztal (érdekeltségi és ösztönző rendszer alkalmazása). A stratégiai célok, akciók nem teljesülése, a hatékonyság, a pénzügyi helyzet romlása stb. esetén az adminisztratív vezetőket a *board* leválthatja.
- Stratégiai kérdésekben a kezdeményezés mindkét irányból kiindulhat, a fontos döntések előkészítését *bottom-up* és *top-down* véleménycserék előzzék meg.
- Az intézményi és a kari szintű tanácsok hatásköre korlátozottabb legyen. Akadémiai ügyekben (tanulmányi kérdések, tanterv, kollégák megítélése, oktatói és hallgatói ügyek, budget részletkérdései stb.) maradjon meg döntési jogköre. Stratégiai kérdésekben, alapvető pénzügyi kérdésekben tanácsadó szerepet töltsenek be.
- A hallgatói és alkalmazotti tanács létrehozása, leválasztása az oktatói tanácsról. A két tanács évente – stratégiai kérdésekben – közös ülést tart.
- Továbbra is megmarad az összkutatói értekezlet: funkciója tájékoztatás, tanácsadás, véleménykérés, véleményformálás. Professzorokból oktatási és kutatási kérdések megvitatására szakértői bizottságok alakíthatók.
- Az egyetemi polgárok közül a véleményt nyilvánítók javaslatait a végrehajtási felelősségük szerint súlyozva célszerű befogadni – ez a súly témánként változhat.
- A hallgatók szerepének ártértékelése: az intézményi stratégiai szintű döntések meghozatalában súlyuk csökkentése, hallgatói ügyekben viszont önkormányzatuk erősítése. A szabad hallgatói véleménynyilvánítás jogának biztosítása.
- Kiemelt fontosságú a monitoring rendszer, az érdekeltségi és ösztönző rendszer kiépítése és működtetése.
- A bürokratikus szabályzatok szerepe csökken, helyébe a formális és informális kommunikációs rendszer lép – e nélkül az irányítás nem működhet hatékonyan.
- A *department-elv* alkalmazása: a tömegoktatás (*department*) és a kutatás (*research center*) szétválasztása. Nagyobb létszámú oktatási egységek létrehozása, amelyek kiszolgálják az intézményben futó valamennyi oktatási programot, gazdálkodnak az emberi erőforrással, kielégítik az oktatási programok oktatási igényeit, egyes tagjaik részt vehetnek az intézményben folyó kutatási projektekben.
- Az egyetemi programok irányítására programközpontok létrehozása, amelyek az adott program erőforrásaival gazdálkodnak és a *department*-ektől a program szükségletei szerint veszik igénybe a szükséges szakembereket.
- A rugalmasabb emberi erőforrás gazdálkodás érdekében a közalkalmazotti törvény lazítása, az oktatói-kutatói mozgás lehetőségének megteremtése.

- Kormányzati kötelezettségvállalás arra nézve, hogy egy kormányzati ciklusban az irányítási rendszer, a finanszírozás csak egyszer módosulhat, a nagyobb változások a kormányváltáshoz kapcsolódnak.
- Egy ilyen összetett rendszerben, mint a felsőoktatási intézmény, az intézményi kormányzás akkor lehet igazán hatékony, ha erős szervezeti kultúrát sikerül kialakítani (elfogadott közös értékrend, hitek, rítusok stb.).
- A szerződések alkalmazásának elve az irányítás valamennyi szintjén (állam-board, board-elnök, elnök-dékánok, adminisztratív vezetők-karok, tanszékek relációban). A szerződések célokat, feladatokat, szükséges eszközöket, határidőket, felelősséget, outputokat, mérési, számonkérési és elismerési formákat határoznak meg.
- Keretjellegű törvényi szabályozás, a reform fakultatív bevezetésének elve.

A célállapot sikeres megvalósítása esetén a lépcsős tömegképzést megvalósító fejlett országokban már működő irányítási rendszerekhez hasonló struktúra jönne létre. Ennek pozitív hatásaként létrejön az a professzionális vezetés, amely képes a társadalmi érdeket az akadémiai szférában érvényesíteni, az érdekeket összehangolni. A felsőoktatási szférában ezáltal mérséklődik a „szervezett anarchia”. A professzionális irányítási rendszer várhatóan hatékonyabban birkózik meg a tömegoktatás feladataival, a létrejött hatalmas szervezetek irányítási problémáival. A reform eredményeként az akadémiai szféra olyan kérdésekkel fog foglalkozni, amelyek megoldásában nagyobb kompetenciával bír. A hazai felsőoktatásban jobban érvényesül a személyi felelősség, a viszonyok áttekinthetőbbek lesznek, a társadalmi ráfordítások hatékonyabban hasznosulnak.

Már a javaslat megfogalmazásakor látható volt, hogy számolni kell negatív hatásokkal is – ezek be is következtek. A negatív hatások költségtöbblet, nagyobb kockázat, a konzervatív közeg fokozott ellenállás formájában jelentkeztek (ez utóbbi elsőpró erejű és sajnos meghatározó volt). A board típusú irányítás más típusú és tartalmú menedzsmenttudást igényel, mint amilyennel a jelenlegi vezetők rendelkeznek. A sikeres átmenet érdekében költséges – hazai vagy külföldi lebonyolítású – felkészítő programokra, tanulmányutakra lett volna szükség.

A kormányzás intézménye a hazai állami vállalatoknál sem nevezhető kifejezetten sikeresnek: gyakran pártkatonák állomásoztatását jelenti a vállalatok élén. Ez a veszély a felsőoktatási intézmények esetében is fennáll. A felelős, elkötelezett nem-egyetemi emberek, az alkalmas adminisztratív vezetők felkutatása és megtalálása komoly kockázati tényező. A felsőoktatás aktoraira, de a vezetőkre is általában a konzervatív szemlélet, a régi sémákhoz, szokásokhoz, értékrendhez való ragaszkodás a jellemző. Ebben a közegben rendkívül nehéz átfogó reformokat végrehajtani. Várható volt, hogy erős ellenállás mutatkozik meg az új irányítási kultúrával szemben. A Business Process Reengineering az ipari szervezeteknél is csak az esetek egy részében sikeres és hozza meg a kívánt gazdasági eredményt. Elkötelezett és felkészült intézményi vezetők hiányában egy fiaskó fenyegetése nem elhanyagolható. Mindezekhez hozzájárul az a körülmény, hogy a hazai felsőoktatás infrastruktúrája nincs összhangban a minőségi tömegoktatás igényével. Az irányítási reform esélyeit növelné, ha ez az infrastrukturális és technológiai megújulás kapcsolódna az irányítási reform bevezetéséhez.

A tervezett irányítási reformhoz alternatívaként a korábban kialakult vezetési struk-

túrák fennmaradása fogalmazható meg. A felsőoktatási integráció végrehajtásának hiányosságai, a veszteséges egyetemek, főiskolák viszonylag nagy száma, a stratégiai gondolkodás hiánya és a rövidlátó intézményi döntések gyakorisága azt jelzi, hogy a jelenlegi vezetési struktúra változatlansága egyben a Bologna elvek hazai megvalósulásának kudarcát is előrevetíti. Ekkor viszont nemcsak a magyar felsőoktatás versenyképessége nem alakul ki, hanem az EU felsőoktatás pozícióját is gyengítjük. A magyar felsőoktatás az EFT-ben perifériára szorul. Hasonló a helyzet az ország gazdasági versenyképességével is: a mobil munkaerő megteremtése a Bologna folyamat végső célja – ennek elmulasztása súlyos stratégiai hátrányt jelent az országnak, de az EU-nak is.

A sikeres bevezetés feltételei között a CSEFT hangsúlyozza a felsőoktatási menedzsment képzés megvalósítását, a szerződésen alapuló felelősségvállalás, számonkérés, feladat és eszközallokáció, finanszírozási rendszer részleteinek kidolgozása. Az intézményi irányítás reformjához erősíteni kellene a felsőoktatási menedzsmentkutatásokat, a problémák megvitatására, a kidolgozott eredmények, módszerek terjesztésére fórumot biztosítani (például a Magyar Felsőoktatás című folyóirat felhasználása, megerősítése), meg kellene teremteni a felsőoktatási vezetők szervezett továbbképzését is.

A CSEFT által javasolt intézményirányítási modell végleges kialakítása, részleteinek kimunkálása függ attól is, hogy az intézményekkel kapcsolatosan a tulajdonviszonyok miként alakulnak. A *board* típusú irányítás feltételezi, hogy az intézmény a jelenleginél nagyobb gazdálkodási szabadságot élvez, az állam nagyobb mozgásteret biztosít az intézmény számára. A ténylegesen kiválasztott tulajdonforma és az abból adódó szabadságfok ismeretében a menedzsment rendszer javasolt formáját ellenőrizni és pontosítani kell.

A javasolt *department* rendszer újszerű oktatási-kutatásszervezési filozófiát jelent. A rendszer érzékenyen érinti a kutatásokkal foglalkozó projekteket is: a mátrix típusú felállás esetén a tömegoktatási feladatok és a kutatás szervezetiileg is szétválik és az eddigtilt eltérő jellegű kapcsolat jön létre közöttük.

A professzionális intézményirányítás monitoringrendszer kialakítását, teljesítményindikátorok meghatározását igényli, ezekből nyert adatok képezik az érdekeltségi és ösztönzési rendszer működtetésének alapját. A felelősség érvényesítéséhez megbízható alapok szükségeltetnek az adatszolgáltatási és feldolgozási oldalról is. Az intézmények informatikai rendszerének ezt a monitoring, érdekeltségi és ösztönzési igényt is ki kell elégítenie.

4.3.6. Mi valósult meg az egyetemi kormányzás téziseiből?

Ha a kérdésre röviden szeretnénk válaszolni, akkor azt kell mondanunk, hogy az egyetemi kormányzás lényeges attribútumait illetően gyakorlatilag semmi. A kb. 2000 oldal terjedelmű CSEFT szakértői elemzések, hatástanulmányok és javaslatok nem kaptak nyilvánosságot: a minisztérium ezeket gyakorlatilag titkosította, publikációs tilalmat rendelt el. A teljes szakértői anyag széleskörű megvitatása elmaradt. Vitára egy 70–80 oldalas anyagot bocsátottak, amelyekből a támadások kereszttüzéiben lépésről-lépésre kikerültek az egyetemi kormányzás alapvető elemei. A vitaanyag szinte havonta módosult: a kormány számára viszont létkérdéssé vált, hogy a nagy ellátórendszerek reformját illetően legalább egy rendszer – a felsőoktatás – viszonylatában elfogadott törvényt tud-

jon felmutatni. A 2005-ben megszavazott törvény kormányzással kapcsolatos paragrafusainak a végső dőfést az Alkotmánybíróságnak az egyetemi autonómia védelmében megfogalmazott vétója jelentette.

A 2005. évi felsőoktatási törvény valójában nem valósítja meg az egyetemi kormányzást a magyar felsőoktatási intézményekben. Alapvető fontosságú elemek hiányoznak, amelyek nélkül egyetemi kormányzásról nem beszélhetünk.

- Az adófizetők beleszólása az egyetemi folyamatokba, a társadalom érdekeinek érvényesítése nem valósult meg.
- A hatalmi ágak szétválasztása nem jött létre: egyéni felelősség helyett továbbra is a testületi felelősség (pontosabban felelőtlenség) érvényesül.
- A *board* helyett egy döntési jogosultság nélküli tanácsadó testület jött létre.
- Nem jött létre a monitoring rendszer, nem dolgozták ki a teljesítményindikátorok rendszerét.
- Az egyetemi vezetőket továbbra is a ma már idejétmúlt középkori hagyományok alapján az oktatók, a szenátus választja.
- Nem jött létre a felső vezetők képzési és továbbképzési rendszere.
- Nem jött létre a szerződések rendszere,
- A rektor továbbra is *primus inter pares* – másodállásban, laikus vezetőként, akadémiai feladatait továbbra is megtartva vezeti „félkézszel” az egyetemet.
- A szenátus döntési jogköre gyakorlatilag érintetlen maradt.
- A *department*-elv alkalmazását a törvény meg sem említi.
- A hallgatók beleszólási joga az egyetemi stratégiai döntésekbe gyakorlatilag változatlan.
- Továbbra sincs olyan kommunikációs fórum (folyóirat, *workshop*, konferencia), amely a Bologna folyamat gondolatait, az irányítási és egyéb reformok indokoltságának megértését, az együttgondolkodás kialakulását támogatná, megvitatásukra lehetőséget teremtene.

A törvény kisebb módosításai az irányítási rendszert illetően nem egyenértékűek a kormányzási modell bevezetésével.

4.4. Összefoglalás, javaslatok

A felsőoktatásban ma már evidensnek számít, hogy a stratégiaalkotás nemcsak lehetséges, de szükséges is – mind az ágazatirányítás, mind az egyes intézmények szintjén. A szektor sajátosságaiból fakadóan a közreműködők köre tágabb, és az alkalmazott eszközrendszer speciálisabb lehet, de az a stratégiai tervezés célját és megvalósításának alapvető logikáját nem érinti. A hazai felsőoktatási stratégiaalkotással ugyanakkor mégsem lehetünk elégedettek: ágazati szinten még mindig nem világos a fókusz, intézményi szinten pedig gyakran elrugaszkodnak a realitásoktól. A stratégiák konzekvens lebontása, a célokhoz akciók megfogalmazása, és mindezek rendszeres visszamérése és számonkérése mind az ágazati, mind az intézményi szinten hiányzik.

Az európai felsőoktatási intézmények körében szintén nem vitatott kérdés, hogy globalizált világunkban, a tömegoktatás feltételei közepette, az egyetemek és állam vi-

szonyának megváltozása, az autonómia erősödése és vele együtt a felelősség kérdésének kritikusabb felvetése következtében az igazgatótanácsi irányítási forma (az ún. board-irányítás) jelenti a leghatékonyabb megoldást (lásd az EUA Grázi Deklarációját). Ezekben az irányító testületekben a társadalom reprezentánsai mellett az oktatók és alkalmazottak képviselte is biztosított.

Az egyetemi kormányzási modell mellőzése többet jelent annál, mint hogy ezzel Magyarország egy egyetemirányítási skanzenné válik, ahol szinte egyedülálló módon élnek tovább a középkorból itt maradt tradíciók és a Humboldti egyetem filozófiájához kapcsolódó irányítási módszerek, technikák. (A hasonló emlékün nevelkedett Ausztria már képes volt szakítani ezekkel az elavult elvekkel és a felsőoktatási reform egyik példamutató harcosa.)

A probléma ennél súlyosabb. Fel kellene ismerni, hogy a tömegoktatás szervezeti-irányítási feladatait nem lehetséges kezelni a kis létszámú elitegyetemekre kialakított irányítási paradigmával. Ha nem leszünk képesek az irányítás reformjára, magának a Bologna folyamatnak a megvalósítása is zátonyra fut (ennek jelei már napjainkban is megmutatkoznak). A szervezett anarchia a pazarlás és hiány kettősségében tovább folytatódik – az alacsony hatékonyságú felsőoktatás mind nagyobb terhet jelent az adófizetők számára. Ennek eredménye a diplomás munkanélküliek mind nagyobb arányú kibocsátása, a hazai felsőoktatás – és egyben az ország – versenyképességének gyengülése.

A professzionális vezetés megteremtése – a stratégiaalkotás megerősítése és az egyetemi kormányzás megvalósítása – kulcskérdés. Itt is áll az a mondás, amit eredetileg a katonákra fogalmaztak meg: a felsőoktatás annál komolyabb dolog, mintsem kizárólag a professzorokra, a rektorokra lehessen bízni az alapvető stratégiai döntéseket. A hadügyek területén ez az elv (legalább is a modern demokráciákban) már megvalósult. Egyszer talán egyetemeinken is sikerül. Az adófizetők képviselte az egyetemi döntésekben, a stratégiai és az akadémiai döntések szétválasztása, a professzionális végrehajtó hatalom megjelenése elengedhetetlen.

4.5. Hivatkozások

- BARAKONYI K. (2001): Nemzetközi stratégiák. In: FARKAS F. – POÓR J. (szerk): *Nemzetközi menedzsment*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 75–124. o.
- BLAU, P. M. (1994): *The Organization of Academic Work*. New York: Wiley-Interscience.
- COHEN, M. D. – MARCH, J. G. (1973): *Leadership and Ambiguity*. New York: McGraw-Hill.
- DAHRENDORF, R. (1995): *A History of London School of Economics and Political Sciences 1895–1995*. Oxford: Oxford University Press.
- HRUBOS I. (2002): *A Bologna-folyamat*. „Kutatás közben” sorozat, Budapest: Oktatókutató Intézet.
- JENNISKENS, I. (2001) (ed.): *Management and Decision-Making in Higher Education Institutions – A Reader*. Chaps, Cheri, Lemma.
- KELLER, G. (1983): *Academic Strategy*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- LORANGE, P. (2002): *New Vision for Management Education*. Amsterdam – Boston – London: Pergamon.
- NEUBAUER, F. F. – DEMB, A. (1997): *The Corporate Board: Confronting the Paradoxes*. Kiev, October.

INTEGRÁLT SZAKMAI ÉS GAZDASÁGI FELELŐSSÉG A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN – AZ OKTATÁSI PROGRAMIGAZGATÓI MODELL

A felsőoktatási intézmények munkaszervezetének kialakítása és abban az oktatásért való szakmai és gazdasági felelősség lebontása az ágazati kutatások méltatlanul alulreprezentált részterülete.

A vonatkozó nemzetközi és hazai szakirodalom, illetve a témáról folyó szakmai diskurzus a strukturális kérdéseket leginkább ágazati szinten értelmezi – olyan témaköröket előtérbe állítva, mint a felsőoktatási intézmények számossága, típusok (pl. főiskola, egyetem), tulajdonosok-fenntartók (pl. állami, magán), és tudományterületek (képzési ágak, szakok) szerinti megoszlása, illetve diverzifikáltsága. Az egyes intézmények belső felépítése és működése legtöbbször csak a „tulajdonosi irányítás – intézményi autonómia” örök vitatengely által érintett pozíciók és testületek (rektor, gazdasági bizottság és szenátus stb.) szintjéig kelti fel a szakpolitikusok és ágazati szakértők érdeklődését.

Hasonlóképpen, a felsőoktatási gazdálkodás témaköre jórészt kimerül a – persze önmagában is kimeríthetetlen – finanszírozási problémák taglalásában. A visszatérő kérdés az, hogy milyen alapon és mennyit fizessen az állam, és sokkal kevesebb figyelmet kap, hogy akármilyen logika szerint és akármennyit is fizet, hogyan lehetne azt ésszerűbben felhasználni. A rentábilis működésért, a vagyon fenntartható kezelésért, az eredményes fejlesztésekért való gazdálkodási felelősség, ha egyáltalán felbukkan, általában csak az elsőszámú vezetők vonatkozásában kerül említésre.

Talán még a szakmai felelősség konkrétabb megragadása érdekében történnek leginkább erőfeszítések – ezt célozzák az intézményi akkreditáció mellett az egyes szakok akkreditációs követelményei. Az egyes intézményeken belül ugyanakkor már eléggé vegyes képet mutat a programakkreditációért való belső felelősség rendje – ha egyáltalán beszélhetünk rendről és nemcsak ad hoc feladat kiosztásról és a kontrollfunkciók jelentős hiányáról.

Bizonyos szempontból érthető a tartózkodás az intézményi autonómia körébe sorolt témakörök tárgyalásától, amikor az intézményrendszer egészének kívánatos méretére, szerkezetére és finanszírozására sincsenek kész válaszok. A felsőoktatási intézmények jelentős része ugyanakkor olyan nagyüzem, amelynek adott külső feltételrendszer mellett teljesítményét jelentősen meghatározza belső működésének rendje. Tartalékok pedig egyre inkább csak a belső működésben maradnak, hiszen – legalábbis Magyarországon – sem a piac bővülésére, sem az állami finanszírozás reálértéken történő növekedésére nem lehet számítani közép, sőt hosszabb távon.

Természetesen a belső működésre vonatkozó modellek nem lehetnek kötelező érvényűek. Egy-egy szakmailag alapos, és a gyakorlati alkalmazás során is visszaigazolt modell ugyanakkor önkéntesen követett normává válhat a hazai felsőoktatásban. A HEFOP 3.3.1 intézkedésen belül két felsőoktatási konzorcium (összesen hat egyetem és három főiskola) egy olyan referenciamodellt alkotott meg, amelynek az alapját az oktatási programigazgatóságok és a diszciplinárisan tagolt intézetek (tanszékek) mátrixszervezete képezi. Jelen tanulmány ennek a modellnek a részletesebb kifejtését és az erre épülő controlling rendszer alapelveit tartalmazza.

5.1. Az oktatási tevékenység szervezeti és felelősségi kérdései: miért kell és lehet változtatni?

Sokan úgy gondolták, és gondolják talán ma is, hogy megfelelő ösztönzőkkel operáló állami finanszírozási rendszer mellett az ágazatirányítás prioritásait követő, ésszerű és felelős gazdálkodás vízesésszerűen egyre mélyebbre hatol majd a szervezeti hierarchiákban, s végül az felsőoktatási intézmények működésének egészét áthatja.

A tapasztalatok azonban nem igazolják vissza ezt az előfeltevést. Az USA-ban például empirikus vizsgálatok mutatták ki, hogy a teljesítményalapú finanszírozási sémák¹ szinte alig gyakorolnak hatást a belső forráselosztásra a felsőoktatási intézmények két legfelső vezetési szintjénél lejjebb (*Burke és társai* [2002] 271. o.).

Magyarországon, ahol az állam bár szakterületenként differenciáltan (mindenekelőtt a társadalmi igény várható mértékét és a képzések feltételezett költségigényességét figyelembe véve), de továbbra is az inputokat (vagyis a beiratkozott hallgatókat, az alkalmazott oktatókat, a meglévő infrastruktúrát) finanszírozza,² még kevésbé várható, hogy a központi forráselosztás kényszeríti majd ki a teljesítményelv konzekvens érvényesülését az intézményekben. Igaz, hogy legújabbán itthon is vannak kezdeményezések a fel-

¹ A teljesítményalapú finanszírozás alapja lehet folyamatindikátor (pl. kapacitáskihasználtság, fozokozatszerzési arány, hallgatói elégedettség), *output* indikátor (pl. odaítélt fokozatok száma, külsőleg szponzorált kutatás értéke, az intézményi rangsorokban elért pozíció), *outcome* indikátor (pl. elhelyezkedési és kezdő fizetés adatok, munkáltatói elégedettség, későbbi fokozatszerzési arány – pl. orvosi szakvizsga), vagy ezek kombinációja. Lásd: *Burke és társai* [2002] 229–233. o.

² Eltekintve az állami forrásokra épülő kutatási és intézményfejlesztési pályázatoktól, amelyeket ugyanakkor nem lehet a teljesítményfinanszírozás kategóriájába se sorolni, legalábbis az esetek jelentős részében.

sóoktatási intézmények teljesítményének szorosabb figyelésére (pl. a vezetői információrendszerek és a diplomás pályakövetés intézményi és minisztériumi lábainak kiépítése EU-s programok keretében), de ezek összekapcsolása a finanszírozással ma még távolinak tűnik. És még egyszer: automatikus hatás egy esetleges teljesítményalapú finanszírozás esetén sem várható.

Komolyabb elemzés nélkül ugyanígy leszámolhatunk azzal az illúzióval is, hogy az állami felsőoktatási intézmények néhány éve működő gazdasági tanácsai, és azoknak is főként a sikeres nagyvállalkozó, vállalatvezető tagjai lesznek majd a racionális gazdálkodás, a tervezés és számonkérhetőség, az egyszemélyi felelősség stb. meghonosításának letéteményesei. Ehhez alapfeltételként mélyebb betekintésre és több hatáskörre³ lenne szükségük, bár kétségtelen tény, hogy kezdeményezhetnek olyan változtatásokat, amelyek az ésszerűbb gazdálkodás irányába mutatnak, illetve katalizálhatják a menedzsment ez irányú törekvéseit.

Ha az előbbi, az ágazatirányítás felől érkező késztetések önmagukban nem elégségesek, akkor vajon mi ösztönözheti az egyes intézmények vezetőit arra, hogy az alaptevékenységi szervezetet és a kapcsolódó felelősségi köröket újragondolják? A kérdést a környezeti feltételrendszer és a belső adottságok felől közelítjük meg.

5.1.1. A felsőoktatásban folyó verseny erősödése

A hazai felsőoktatási szférában a bővülő kapacitások, a demográfiai lejtmenet, a földrajzi távolságok jelentőségének csökkenése, és nem utolsósorban a korábbinál korlátozottabb felvevő képességű, ugyanakkor igényesebbé váló munkaerőpiac következtében erősödő verseny figyelhető meg. A felsőfokú intézménybe aspirálók, de végül sehova fel nem vettek aránya minimális. A szűkös erőforrást egyre inkább a hallgatói jelentkezések, és nem a mögöttük álló állami pénzek képezik. Míg egyes helyeken az államilag támogatott létszámot sem tudják feltölteni, másutt bőven jelentkeznek a programok költségterítéses helyeire is, és virágoznak a magánintézmények.

A potenciális hallgatók – az őket ért számos kritika ellenére – elődeikhez képest tudatosabban választanak, tehetősebbjeik nemzetközi alternatívákat is mérlegelnek. Miközben kívülről nézve átláthatatlan a kínálat, a nemrég végzettek véleménye, a szülők és ismerősök munkaerőpiaci visszajelzései, illetve egyes tudományterületen a szaklapok – gyakran persze objektivitás és módszertan szempontjából nem mindig kifogástalan – rangsorai elég egyértelmű orientációt jelentenek számukra.

Fontos észrevenni, hogy miközben vitathatatlanul léteznek „sikerintézmények” és sajnos „sikertelen intézmények” is a lista két végén, ez a verseny már alapvetően nem intézmények, hanem konkrét kompetenciamixet és elhelyezkedési potenciált ígérő oktatási programok között zajlik. Ezt mutatja legalábbis, hogy a legtöbb intézménynek egyaránt van piacilag sikeres és kevésbé sikeres programja. A rugalmasságot, átjárhatóságot célzó oktatási reformok is versenynövelő hatással bírnak: pl. a kétfokozatú rendszer ré-

³ Ezt az állítást még azután is érvényesnek tartom, hogy a gazdasági tanácsok hatásköre bővült a Felsőoktatási Törvény 2008 végi változtatásával.

vén a hallgatók kevésbé vannak „megkötve”, mint korábban; így ha nem tetszik az eredetileg választott intézményük és/vagy szakjuk, válhatnak.

Itt kell említést tenni arról a paradox helyzetről, hogy számos, programjai szempontjából sikeres intézmény évek óta komoly pénzügyi nehézségekkel küzd. Mindez az intézményvezetők felé azt az üzenetet közvetíti, hogy a programszintű felelősség megerősítését (helyenként megteremtését) szakmai és gazdasági szempontból egyaránt el kell végezni.

5.1.2. A programportfóliók komplexitásának növekedése

Felsőoktatási intézményeink programkínálata az elmúlt évtizedben meglehetősen színessé vált. Ez részben magyarázható a verseny hatásával: ennek tudható be egyes divatszakok (gazdálkodás, kommunikáció stb.) és képzési formák (pl. távoktatás, part-time képzés) indítása, illetve az új piacok felé való nyitás (pl. felnőttképzés, külföldi hallgatók fogadása). Más esetekben inkább adminisztratív alkalmazkodás történt: idesorolható az intézmények „kvázi kötelező” integrációjából fakadó programszaporulat, a doktori programok bevezetése, az alap- és mesterprogramok különválasztása stb.

Kevés olyan intézményvezető van ma a hazai felsőoktatásban, aki pontosan meg tudja mondani, hogy intézménye hányféle képzésben, szakon és tagozaton ad ki diplomát vagy valamilyen oklevelet. Nyilván, ha számba venni nehéz, akkor felelősen gazdálkodni velük gyakorlatilag lehetetlen, hacsak nincsenek világosan leosztott, magukhoz a programokhoz kapcsolódó hatáskörök és felelőségek az intézményben.

Ráadásul ezek a programok nemcsak számosságuk miatt érdemelnek megkülönböztetett figyelmet, hanem differenciáltságuk következtében is. Még ha egy tudományterületen belül maradunk is, könnyen belátható, hogy alap-, mester- és doktori képzések egészen más célközönségnek szólnak, illetve más kompetencia-kimenetet ígérnek, így más oktatói gárdával és más módszertan alkalmazásával szolgálhatók ki megfelelően.

Azokban a nemrég integrált, nagy intézményekben, ahol a befogadott tudományterületek túlságosan eltérőek, ezek a problémák többszörös súllyal jelentkeznek.

5.1.3. Az oktatás csökkenő presztízse a kutatási és szakértői tevékenységhez képest

A felsőoktatásban résztvevők (hallgatói és oktatói oldalon egyaránt) évek óta tapasztalják az oktatás jelentőségének leértékelődését az egyes intézményekben. Miközben az ágazatirányítás és az egyetemi szövetségek nemzetközi és hazai szinten egyaránt elszánt utóvédharcokat folytatnak a minőségi oktatás fenntartása, sőt javítása érdekében (akkreditációs kötelezettségek, minőségirányítási rendszerek, minőségi díjak stb.), az egyes oktatók, de gyakran tanszékeik és intézeteik is egyre inkább tartózkodnak az oktatásban való markáns, szakmai és módszertani innovációkat is tartalmazó részvételtől. A cél gyakran a kötelező minimum-óraszám teljesítése, és ez nyilván az oktatás minőségére is visszahat.

Bár az oktatók szeretik a tömegoktatás hatásának beállítani, más tényezők is közrejátszanak e szemlélet terjedésében. Mindenekelőtt a kutatóegyetemeken kialakult, de

ma már szinte mindenütt érzékelhető *publish or perish* kultúra, amely a személyes kutatói outputoknak (és az ahhoz szükséges forrasszerzésnek, pályázásnak) rendel alá minden más intézményi feladatot.

Magyarországon ehhez jön még hozzá a személyes egzisztenciális szükségletek kielégítése (külső szakértés, tanácsadás, közéleti szerep), ami szintén az oktatástól von el erőforrásokat, vagy épp ellenkező módon, minőségi oktatással már nem teljesíthető túl vállalatokhoz vezet (párhuzamos óravállalás több állami és magánintézményben).

Ebből a helyzetből kiutat csak egy olyan rendszer jelenthet, amely komoly vezetői felelősséget és érdekeltséget társít a felsőoktatási intézmények elsődleges alaptevékenységéhez, az oktatáshoz, a közreműködő oktatók teljesítményét folyamatosan értékeli, anyagi és erkölcsi szempontból is elismeri, szervezeti egységeiket pedig pontosan az oktatáshoz való hozzájárulásuk mértékében finanszírozza.

5.1.4. A belső tartalékok feltárásának szükségessége és lehetősége

A hazai felsőoktatási intézményeknek soha nem volt ennyire szükségük tartalékaik mozgósítására. A jó hír az, hogy soha nem volt ennyi lehetőségük sem. Az első állítás eléggé triviális, feltehetően nem igényel a jelen tanulmány bevezetőjében megfogalmazott gondolatokon túl további magyarázatot. Azt, hogy a második is igaz, az elmúlt időszak következő fejleményei támasztják alá:

- Az 1993-ban megalkotott, majd 2005-ben jelentősen módosított Felsőoktatási Törvény deklarálta a felsőoktatási intézmények gazdálkodási, képzési, tudományos-módszertani, szervezeti és személyügyi autonómiáját.
- A felsőoktatási integráció révén olyan méretű intézmények alakultak ki, amelyeken belül valódi gazdálkodásra nyílik lehetőség. Mindenekelőtt arányaiban kisebb, de professzionális irányítási apparátusok építhetők ki, illetve egységes központi szolgáltatások működtethetők. Lehetőség van a karok közötti kooperáció növelésére, a tanszéki és a programstruktúra egyszerűsítésére, az egyes oktatási és kutatási profilok, regionális egységek szelektív fejlesztésére és visszafogására. A legtöbb intézmény a mai napig csak töredékét használta ki ennek a potenciálnak.
- Egy 2008 végi törvénymódosítás tovább növeli az intézmények gazdasági önállóságát azzal, hogy a használatukba adott állami ingatlanvagyonnal bizonyos feltételek mellett önállóan rendelkezhetnek, illetve gazdasági vállalkozásokban is szabadabban vehetnek részt.
- Szintén a gazdálkodási önállóság irányába hat az ugyancsak tavaly év végén elfogadott ún. „státusz törvény” (a 2008. évi CV. Törvény a költségvetési szervek jogállásáról és gazdálkodásáról), amely a gazdasági társaságok működését leginkább szimuláló ún. vállalkozó közintézet formát javasolja a felsőoktatási intézményeknek. A vállalkozó közintézmény többek között jogosult előirányzatai évközben történő szabad átcsoportosítására, bizonyos korlátok mellett hitelfelvételre, szabad pénzeszközeinek jövedelmező lekötésére, a költségvetési számvitel megtartása mellett gazdasági eseményeinek üzemgazdasági (eredményszemléletű) nyilvántartására, az év végi maradványával és a vállalkozási eredményével való önálló gazdálkodásra. A nagyobb gazdálkodási önállóság „ára”, hogy az irányító szerv nem tartozik jótállni a vállalko-

zó közintézetek felhalmozott tartozásaiért, azt az intézményeknek saját vagyonukból kell fedezniük.

- Az elmúlt években számos intézmény komoly informatikai fejlesztést hajtott végre mindenekelőtt gazdaság- és oktatásadminisztrációs területen, illetve további kapcsolódó fejlesztések vannak napirenden. Ezzel párhuzamosan az egyetemek és főiskolák gazdasági szervezetei megerősödtek, megjelent a controlling funkció. E fejlemények jó alapot szolgáltatnak ahhoz, hogy az intézmények működése transzparenssé váljon, és egyúttal a gazdasági felelősség gyakorlásához, a felelős döntések meghozatalához is naprakész információk álljanak rendelkezésre.

A feltételek tehát egyre inkább adottak, hogy az intézmények élni tudjanak önállóságukkal. Az intézményvezetők felelőssége, hogy ennek során ne a könnyebbik utat, a meglévő vagyon felélését válasszák, hanem a belső szervezet és működés átalakításával használják ki tartalékaikat.

5.2. Felsőoktatási intézményeink jelenlegi szervezeti felépítése

Egyetemeink és főiskoláink munkaszervezete – az intézményi integráció okozta horizontális bővülésen túl – nem sok változást mutat a 15–20 évvel ezelőtti, vagy akár még korábbi állapotokhoz képest. Az üzleti szektor nagy funkcionális szervezetei a rendszerváltás óta (vagy még azt megelőzően) szervezeti alapformát váltottak – meghatározóvá vált a divizionális és helyenként a mátrixszervezet. Ezzel szemben felsőoktatási intézményeinknek a *university governance* szint alatt értelmezett felépítése (tegyük hozzá: a közszolgálati szektor számos más intézményi köréhez hasonlóan) nemcsak az alapforma, de az egyes strukturális jellemzők (munka- és hatáskörmegosztás, koordináció) tekintetében is viszonylag mozdulatlan maradt. Az egyes intézmények szervezeti képe egymáshoz képest is nagy hasonlatosságot mutat – ezt az ágazati izomorfizmust egy 2008-ban végzett, 10 hazai egyetemre vonatkozó összehasonlító vizsgálatunk mutatta ki.⁴

A hazai felsőoktatási intézmények alapstruktúráját ma is a diszciplinárisan tagolt karok és alattuk a mélyebb, de ugyanúgy szakterületi bontást reprezentáló tanszékek és intézetek határozzák meg. A központi szolgáltató egységek többsége korábban is létezett (pl. kollégiumok, könyvtárak, idegennyelv-oktatási egységek, sportközpont), mára ez a kör informatikai szolgáltató központtal és további hallgatói szolgáltatásokkal (pl. karrieriroda, diáktanácsadó központ) bővült ki. Markánsabbá vált és esetenként már komolyabb döntés-előkészítési szerepet is betölt a gazdasági funkció, miközben a műszaki feladatok egy részét kiszervezték. Új központi funkcionális egységek is megjelen-

⁴ A projekt célja egy hazai nagyegyetem stratégiai és szervezeti helyzetértékelése volt. Ennek során a következő intézmények organigramját tekintettük át: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Debrecen Egyetem, Dunaújvárosi Főiskola, Kaposvári Egyetem, Miskolci Egyetem, Széchenyi István Egyetem, Szent István Egyetem, Nyugat-Magyarországi Egyetem, Szegedi Tudományegyetem.

tek (nemzetközi ügyek, marketing és kommunikáció, innováció, HR, vállalati kapcsolatok, minőségirányítás stb.), ezek többsége ugyanakkor még inkubátor állapotban van, korlátozott erőforrásokkal és ennek megfelelően korlátozott hatásokkal működik. Részben az új funkciók felügyeletére, részben a rektor és a munkaszervezet második szintjén lévő vezetők (tehát a rektorhelyettesek és a gazdasági és műszaki főigazgató) tehermentesítésére több intézménynél megjelent a főtítkári pozíció.

Az egyes oktatási programokhoz kapcsolódó feladatokat általában kari vagy tanszéki/intézeti szinten végzik. Mindkét esetben az adminisztratív jelleg dominál, szakmai és gazdálkodási szempontból is felelős, az érintett hallgatók számára teljeskörű szolgáltatást biztosító programmenedzsment (leírását lásd később) csak ritkán fordul elő. A feladatkör jelenlegi súlyára jellemző, hogy az áttekintett szervezeti ábrák – a gyakran „rektorközvetlenbe” tartozó és részben külső oktatói erőforrásokat mozgósító felnőttképzési központokon kívül – nem tartalmaznak egyetlen programigazgatási feladatra szakosodott szervezeti egységet vagy felelőst.

Valódi szervezeti innovációt még leginkább azok a kutatóközpontok (tudásközpontok) mutatnak, amelyek a felsőoktatási szervezethez kapcsolódóan, de mégis nagy önállósággal végzik tevékenységüket. Jellemzően önfenntartók, sőt eredményt termelnek az intézmény számára. Működhetnek gazdasági társaság formájában, vagy akár vegyes tulajdoni szerkezetben külső vállalkozóval. Egyelőre a felsőoktatási intézményeknek kisebb részénél találkozhatunk velük.

Intézményeink szervezatközi kooperációs képessége és hajlandósága ezzel együtt továbbra is elég alacsony. Alkalmi koalíciókon (pl. EU-s pályázatoknál) és érdekképviselési vonatkozású fellépéseken (pl. a Rectori Konferencia keretében) túl nem igazán jellemző az intézményközi együttműködés sem. Sok szakember szerint pedig nagy potenciál lenne a támogató szolgáltatások egy részének (pl. informatika) közös megszervezésében vagy a közösen indított oktatási programokban és kutatásokban. Miközben nemzetközi partnerrel már működik néhány komolyabb csereprogram és közös kutatási projekt, hazai intézményeink egymás közötti kapcsolatát még mindig inkább a *competition* jellemzi, mint a kívánatosnak tekintető *co-opetition*.

5.3. A jelenlegi szervezeti felépítés kritikája

Felsőoktatási intézményeink szervezetének kvázi változatlansága sokkal inkább egyfajta konzervativizmus kifejeződése, mintsem hosszú távú eredményes működéssel igazolt tudatos döntés. A tanszékek dominanciájára épülő struktúra leginkább a hagyományos porosz-német egyetemszervezési modellt követi. E struktúra jellemzője, hogy erőteljes a nyomás a további diszciplináris szakosodás és ezáltal az oktatási egységek számának növekedése felé. Ezt egyaránt táplálja külső, méltányolható szempontként a tudomány specializálódása és belső, vitatható indokként az új generáció egzisztenciális igénye.

A munkáltatói és hallgatói piac elvárásai paradox módon ellentétesek ezzel a mozgással. A külső igények oldalán ugyanis előtérbe kerül a multidiszciplinaritás (különösen az alapképzéseknél), az ismeretek, készségek és képességek fejlesztésének együttes követelménye, a programok rugalmas változtatása a munkaerőpiac igényeinek megfele-

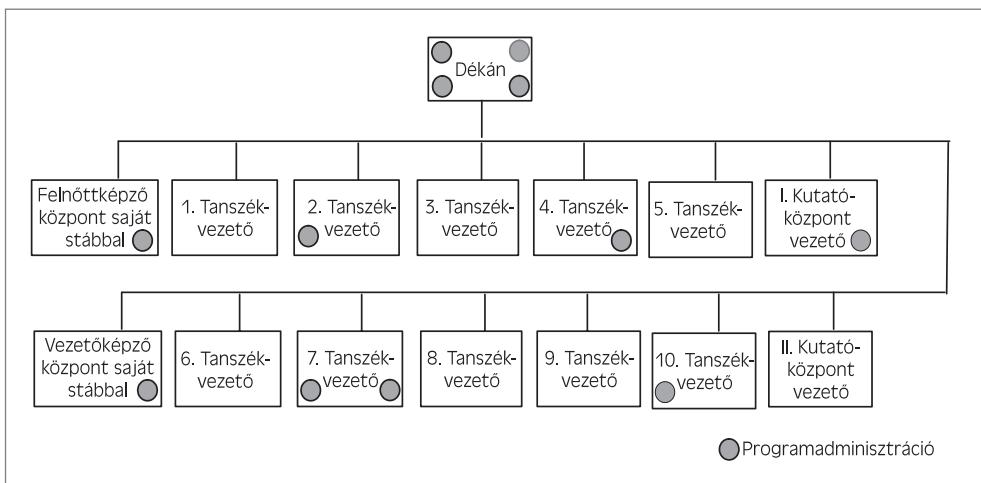
lően, illetve a programok tartalmának részleges testreszabhatósága, beleértve az áthallgatás lehetőségét akár más karok, sőt egyetemek programjába.

A programszervezés központja ezért egyre kevésbé lehet a szűk tudományterületet képviselő oktató-kutató egység, ahol gyakran belterjesen, az oktatók érdeklődési körének és szabad kapacitásainak megfelelően alakul ki egy-egy program tartalma (lásd 5.1. ábra).

Az oktató-kutató egységek által viselt programfelelősség ráadásul más problémákkal is terhelt. Tipikusan, bár nyilván nem minden esetben, a következő jelenségek figyelhetők meg:

- A programindítás tartalmi és gazdasági szempontból nem megfelelően előkészített és a megvalósítás sem kontrollált. Különösen igaz ez azokban az esetekben, amikor a programfelelősség (ténylegesen inkább: programadminisztráció) megoszlik két vagy több tanszék között, vagy amikor egy tanszék – továbbra is dedikált és felkészített felelősök nélkül – több programot „vezet”.
- A vezető oktatók szakmai-egzisztenciális önértékelése, vagy egyszerűen csak az elvárt óraszám biztosítása a tárgyak, specializációk, programok túlburjánzásával jár (Barakonyi [2004c]).
- A kari programportfólió ennek következtében átláthatatlan, nincsenek egységes szakmai és minőségi standardok, a szolgáltatási színvonal egyenetlen.
- Párhuzamosságok (programkannibalizáció, átfedő profilú tanszékek) jelentkeznek karokon belül és kívül egyaránt.
- Az oktatás-centrikus közelítés miatt hiányzik a célzott marketingmunka (pl. az igények feltérképezése és célcsoport felé való kommunikációja), korlátozottak a program során nyújtott kiegészítő szolgáltatások, illetve elmarad a végzett hallgatók szakszerű utógondozása.
- A programok életciklusának későbbi szakaszában „leül” az innováció, ugyanakkor elemi érdekek fűződnek az elavult programok fenntartásához is.

5.1. ÁBRA: A hagyományos struktúra fő problémája, hogy a programfelelősség széttagolt és nem teljeskörű



A fenti problémák nyilván erőteljesebben jelentkeznek akkor, ha a programfelelősi egység kis létszámú, szűkebb profilú tanszék. Mai formájában a kari szintű, dékáni hivatalok által gyakorolt programigazgatás sem tekinthető követendő példának, minthogy:

- A programokhoz jórészt adminisztratív szempontból közelít.
- Az egyes programok és hallgatóik differenciált igényeit nem igazán képes kezelni.
- Dedikált, az adott szakterületen hiteles vezető híján a programoknak nincs olyan „arca”, aki a szakmai előkészítést és a folyamatos felügyelet is gyakorolná.
- Az életciklus-szemlélet és a gazdálkodási felelősség ugyanúgy nem érvényesül, mint az oktató egységek által „menedzsel” programok esetében.

A programfelelősség harmadik, talán leginkább torz változata, amikor egy eredetileg tisztán programigazgatásra létrehozott egység „tanszékesedik el”. Ez jellemzően a különböző vezetőképző programoknál fordul elő, ahol a dedikált programigazgatás a célpiacon presztízse és magasabb igényei miatt megkerülhetetlen. A létrehozott programigazgatóság ugyanakkor idegen test marad a hagyományos kari szervezetben, amelytől sem megfelelő szintű oktatói erőforrást, sem kellő szakmai elismerést nem kap. Az egységvezető ezért saját oktatói státuszokat „gründol”, ami a szakmai párhuzamosságok és esetenként a jövedelmi különbségek miatt a korábbiaknál is nagyobb konfliktusokat generál.

Van-e megoldása ennek a dilemmának vagy csak rossz gyakorlatok közül választhatunk? A válaszhoz a felelősségi és elszámolási egységek, valamint a mátrixszervezet kategóriájának megismerésén keresztül vezet az út.

5.4. Szervezeti innováció 1: felelősségi és elszámolási egységek

A felelősségi és elszámolási egységek koncepciója arra a felismerésre épül, hogy ha egy szervezet egyes egységeihez meghatározott mértékben erőforrásokat (embereket, eszközöket, információt) és vezetői hatásköröket (önállóságot) rendelünk, akkor ezekkel arányosan felelőssé lehet tenni őket az általuk előállított – és számvitelileg náluk kimutatott, „rájuk elszámolt” – termékekért/szolgáltatásokért, illetve azok pénzügyi vonatkozásaiért.

A felelősségi és elszámolási egység koncepció tehát összekapcsolja az elvárt – mennyiségi és minőségi paraméterekkel egyaránt meghatározott – teljesítmény nyújtásához kapcsolódó szakmai felelősséget a munkavégzés pénzügyi céljainak teljesítéséhez kapcsolódó gazdasági felelősséggel. A felelősség konkrétan az adott egységre elfogadott teljesítmény- és pénzügyi tervek megvalósításához fűződik, amelyeket folyamatosan működő szervezeti egységek esetében általában egy üzleti évre, projektszervezeteknél gyakran a projekt teljes időtartamára határoznak meg.

Az elvárt munkateljesítmények meghatározása egyaránt történhet központi számítás vagy becslés, az igénybevevők igényeinek részletes feltérképezése, illetve az igénybevevőkkel folytatott alkuk révén. A kapcsolódó gazdasági felelősség mértéke az előre rögzített költségkeret egyszerű betartásától kezdve egészen a bevételekkel és a költségekkel való rugalmas gazdálkodásig, ez utóbbi révén a célul kitűzött fedezet realizálásáig terjedhet. A gazdasági felelősség meghatározása nem lehet önkényes, hanem összhangban kell állnia az egység költségeinek és bevételeinek az egység(vezető) általi befolyásolhatóságával.

A felelősségi és elszámolási egységek kialakításának legfontosabb célja a különböző típusú (mennyiségi, minőségi, gazdasági) felelőségek integrálása és megszemélyesítése. A kidolgozott tervek teljesítéséért elsődlegesen az egység vezetője felel. Ezt a felelősséget nyomatékosítja, hogy legtöbbször jövedelmének egy részét, de akár további karrierjét illetően is erőteljesen érdekelt a célteljesítésben. Az erre vonatkozó megállapodást a vezetővel külön megkötött teljesítményszerződés tartalmazza.

A szakmai és gazdálkodási felelősség megteremtése mellett a felelősségi és elszámolási egységek kialakítása további célokat is szolgál (Antal [2005]):

- Átláthatóságot eredményez, amelynek révén az elsőszámú vezetők valós teljesítményekről kaphatnak képet.
- Teljesítményértékelési és ösztönzési rendszerek működtetésére ad lehetőséget – nemcsak az felelősségi és elszámolási egységek vezetőinek szintjén, hanem az alatt is.
- Megalapozza a fejlesztési források ésszerű elosztását.
- Segít a működés racionalizálásában, outsourcing döntések előkészítésében.

Az eredetileg az üzleti szektorban kialakult és ott széleskörűen elterjedt felelősségi és elszámolási egység koncepciót ma már a közszolgálati szektorban, ezen belül a felsőoktatásban is alkalmazzák. A valamivel több, mint egy évtizede még a „jövő egyetemének részeként” emlegetett felelősségi és elszámolási egységek (például Dill és Sporn [1995]) napjainkra globálisan vannak jelen az élenjáró (kutató)egyetemek gyakorlatában (Mohrman et al. [2008] 22.o.).

5.2. ÁBRA: Felelősségi és elszámolási egységek – példákkal

Ráfordításközpont	Szolgáltatóközpont	Fedezetközpont
<p>A vezető felelőssége a központi- lag felmért feladatmennyiség alapján megállapított teljesítmény előállítása (minőségi munkavég- zéssel) és az egység számára meghatározott költségvetési keret betartása.</p> <p><u>Tipikus felsőoktatási példa:</u> Központi igazgatási-irányítási egységek, gazdasági admi- nisztrációs egységek</p>	<p>A vezető felelőssége a belső igények számbavétele alapján tervezett teljesítmény előállítása (minőségi munkavégzéssel). Elvárás a kapacitások kihasználá- sa és ennek révén a nullszaldós eredmény. A fölös kapacitások külső piacon is leköthetők, de ez nem mehet a belső szolgáltatás rovására. A külső bevételek mérésélkelhetik a belső igénybeve- vők terheit.</p> <p><u>Tipikus felsőoktatási példa:</u> Informatikai szolgáltató központ, könyvtár, egyes műszaki szolgál- tató egységek</p>	<p>A vezető felelőssége a belső és külső megrendelésekben szerep- lő teljesítmények előállítása (minő- ségi munkavégzéssel), valamint a bevételek és költségek tervezett egyensúlyának megteremtése, vagyis a kitűzött fedezeti cél (lehet pozitív, nulla, és kivételes esetben negatív is) elérése.</p> <p><u>Tipikus felsőoktatási példa:</u> Kar, programigazgatóság, kutatóközpont, méretéből faka- dóan önálló gazdálkodásra képes oktató egység (általában intézet)</p>

FORRÁS: BCE Controlling Team [2008], 8. o. alapján

A létező felelősségi és elszámolási egység típusok közül felsőoktatási környezetben leginkább a ráfordítás-,⁵ a szolgáltató-, és a fedezetközpontoknak van létjogosultsága. Ezek tartalmi különbségeit és kapcsolódó felsőoktatási példáit az 5.2. ábra tartalmazza.

Amennyiben a programigazgatóságokat felelősségi és elszámolási egységként – azon belül is az ábra ajánlását követve fedezetközpontként – szervezzük meg, a jelenlegi működés több gyenge pontját kiküszöbölhetjük: mindenekelőtt a szakmai és gazdasági felelősség különválását (illetve egyik vagy másik teljes hiányát), valamint a programok átláthatatlanságát.

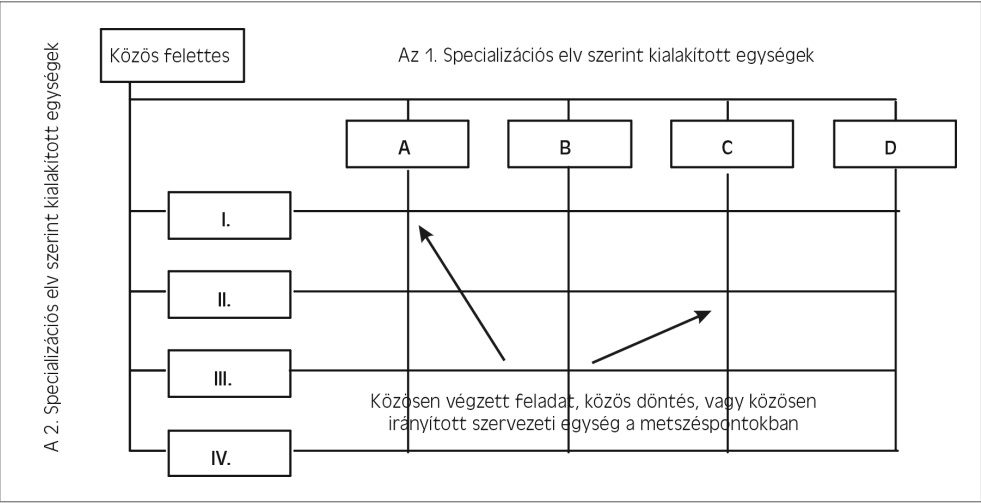
A programigazgatóságok felelősségi és elszámolási egységként való definiálása ugyanakkor önmagában nem ad még választ a centralizáció vagy decentralizáció problémájára. Ennek tisztázására a mátrixszervezetet hívjuk segítségül.

5.5. Szervezeti innováció 2: mátrixszervezet

A mátrixszervezet olyan strukturális megoldás, amely nyíltan „szembemegy” a hagyományos hierarchiák, így a klasszikus egyetemi szervezetek néhány kulcsjellemzőivel, így mindenekelőtt az egyértelmű alá-fölérendeltségi viszonyokkal, illetve a hatáskörök pontos leszabályozásával és sérthetetlenségével (lásd 5.3. ábra).

A mátrixszervezetek két specializációs elv mentén kialakított szervezeti egységeinek vezetői egyenrangú félként vesznek részt a döntésekben, amelyet konszenzusos módon kell meghozniuk (Antal [2005]). Előfordulhat olyan eset is, amikor a két vezető nemcsak

5.3. ÁBRA: A mátrixszervezetben az eltérő specializációs elvet képviselő vezetőknek együtt kell működniük



⁵ A fix költségvetési keret miatt a ráfordításközpont (expense center) a helyesebb megnevezés, de a gyakorlatban sokszor csak költségközpontként (cost center) említik.

feladatokat old meg közösen, de együtt irányítanak egy egész szervezeti egységet is. Mátrix kialakítható a szervezet egészére (makromátrix), de akár egy jól lehatárolható részterületére is (mikromátrix).

Üzleti „karrierjüket” követően – a felelősségi és elszámolási egységekhez hasonlóan – a mátrixszervezetek ma már megtalálhatók a közszolgálati szervezeteknél is, a felsőoktatáson kívül többek között az egészségügyi szektorban, a kutatóintézeteknél, illetve a nagy földrajzi kiterjedésű közintézményeknél.

A mátrixszervezet egyértelműen javasolható szervezeti forma akkor, ha két versengő munkamegosztási elv közül egyiket sem célszerű a másik alá rendelni. Például egy nemzetközi termelővállalatnál ez lehet a termék elv és a regionális elv, egy felsőoktatási intézménynél pedig a hagyományos diszciplináris logika és az oktatási programok szerinti tagolás.

A mátrix emellett akkor előnyös, ha a szervezetnek komplex, innovatív feladatokat kell ellátnia, illetve, ha a külső környezet dinamizmusa – legalább az egyik specializációs elv mentén – folyamatos alkalmazkodást kíván a szervezettől. Felsőoktatási intézményeknél ez a specializációs elv inkább a programlogika. A mátrixhálóba ráadásul az oktatás mellett a kutatást is be lehet szőni, függetlenül attól, hogy az stabilan működő kutatóközpontok vagy alkalmi projektek keretében zajlik.

A struktúrába „beépített” kétirányú folyamatos koordináció révén a mátrixszervezet – más szervezeti formákhoz képest – jóval sikeresebb a szűkös erőforrások ésszerű kihasználásában, illetve a nem értékteremtő szervezetrészek gyors azonosításában. Különösen ajánlható nemrég összeolvadt nagyméretű szervezetek, így a hazai integrált egyetemek számára a kihasználható szinergiák és a megszüntetendő átfedések feltárására.

A mátrixszervezet éltető ereje, de egyben legjelentősebb kockázata is a különböző specializációs elvet képviselő vezetők eltérő szemlélete és érdekeltsége. Ez a feszültség optimális esetben – és ehhez a feladatra érett és előzetesen felkészített vezetők is kellenek – kreatív ötleteket, kölcsönösen előnyös megoldásokat eredményez. Megvan ugyanakkor annak is a veszélye, hogy a szituáció romboló konfliktusokat szül vagy éppen állandó egymásra váráshoz, felelősség-áthárításhoz vezet.

5.6. Két innováció eredője: az oktatási programigazgatói rendszer

A mátrixszervezetben kialakított programigazgatói rendszer több hazai felsőoktatási intézmény vezetői fórumán volt élénk vita tárgya az elmúlt években. A hazai szakirodalomban elsősorban Barakonyi professzor munkássága révén ismertté vált, a fejlett országokban már számos helyen alkalmazott megoldás alapjaiban forgatja fel a hagyományos kari szerveződési rendet (lásd Barakonyi [2003]; Barakonyi [2004a]; Barakonyi [2004b]; Barakonyi [2004c]).

Jól jellemzi a kialakult felemás helyzetet, az intézményvezetők ambivalens hozzáállását, hogy bár az egyetemi működést modellező HEFOP 3.3.1 konzorciumok elköteleződtek az egyszerűsége, átláthatósága és teljesítményorientáltsága révén egyébként is könnyen népszerűsíthető mátrix-megoldás mellett, érdemi bevezetés ez idáig alig történt.

Az említett vezetői viták „leggyakrabban feltett kérdései” alapján a következő rész egyfajta fogódzót kíván adni az általánosabb, elméleti jellegű problémák tisztázásához éppúgy, mint a megvalósítás előkészítéséhez.

5.6.1. Mi az a program? Miért nem alkalmas annak jelölésére valamely már megszokott fogalom?

Bár a jelen tanulmányban már többször előfordult a „program” szó, a további témakörök tárgyalása előtt célszerű konkrétabban is megfogalmazni annak tartalmát.

A program mindenképp piac-termék kombinációt takar, vagyis a potenciális hallgatók egy jól körülhatárolt részhalmazának szóló, adott szakterületen számukra hasznosítható kompetenciabővülést ígérő szolgáltatást. Ezért sem az oktatás szintje (alap, mester stb.), sem a diszciplinárisan meghatározott szak (politológia, szociológia, közgazdaságtudományi), sem az oktatás formája (nappali, esti, levelező) önmagában nem helyettesítheti a program fogalmát. Ugyanezen okból az sem elégséges (sőt gyakran indifferens) ismerv, hogy ki finanszírozza a képzést. Azt viszont le lehet szögezni, akárki (és akárhogy) is fizet, a finanszírozást a programhoz kell kapcsolni, mert annak révén valósul meg az értéknövekedés.

Ezt az értéknövekedést pedig nemcsak a képzés, oktatás okozza, úgyhogy ezek a szavak sem jó szinonimák. Az oktatók „tudásátadó és -fejlesztő tevékenysége” ugyanis csak egy elem (bár kétségtől a legfontosabb) a program teljes értékláncában, amely a programfejlesztéstől a végzett hallgatókkal való kapcsolattartásig terjed.

Végül arra is érdemes figyelni, hogy az oktatási program nem projekt (vagyis egyszeri komplex feladat), mert normális esetben rendszeresen újraindul (ismétlődik), igaz, az akkreditáció szabta lehetőségeken belül akár részben változó tartalommal.

Mindezek alapján a programra a következő definíció adható:

- Felsőoktatási intézmény által nyújtott, komplex – képzési, adminisztratív, jóléti stb. – elemeket tartalmazó, meghatározott célcsoportnak szóló és speciális tartalmú szolgáltatáscsomag.
- Teljesítésével a hallgatók szakmai, szociális, kommunikációs stb. ismeretei és készségei növekednek, szemléletük bővül, kapcsolatrendszerük fejlődik.
- Legtöbbször, de nem kizárólagosan akkreditált szak jelenti az alapját, illetve államilag elismert végzettséget ad.
- Az előzőből következően szinte mindig kar alá rendelt. (Több kar érintő program esetén is nagyon indokolt a programfelelősséget az egyik karnál rögzíteni.)
- Állami és/vagy ún. költségterítéssel finanszírozás kapcsolható hozzá, amely döntő mértékben szolgálja az intézmény fenntartását (az arányaiban általában kisebb kutatási forrásokkal együtt).
- Megvalósítása más, nem oktatási jellegű szolgáltatásokhoz képest általában jóval hosszabb időt vesz igénybe és nagyszámú erőforrás komplex koordinációját igényli.

Mindezek a jellemzők együttesen arra is választ adnak, miért kell kiemelten, szakmai és gazdasági vonatkozásaira egyaránt tekintettel foglalkozni a programokkal.

5.6.2. Hogyan alakul át a dékánok szerepe a mátrixalapú kari szervezetben?

A mikromátrixként kialakított kari szervezetben (lásd 5.4. ábra) a dékán irányítása alá egyaránt tartoznak oktató egységek és oktatási programigazgatóságok.⁶ A programigazgatóságok természetesen oktatási programokat menedzselnek, míg az oktató egységek a mátrix másik ágát képviselve egyfajta erőforrás *pool*-t képeznek a programok számára, illetve önálló tudományos teljesítményeket mutatnak fel. Az új szervezetben a dékán felelőssége kettős:

- egyrészt a karhoz tartozó oktatási portfólió menedzselése, az egyes programigazgatóságok számára a fedezetcélok és minőségi követelmények megfogalmazása, vezetőik rendszeres beszámoltatása;
- másrészt az oktatási egységek felügyelete, rentábilis és – oktatási és kutatási teljesítményük révén – szakmailag is megfelelő működésük biztosítása, az ehhez kapcsolódó elvárás-rendszer kidolgozása, az egységvezetők beszámoltatása.

Tekintve a dékánok számos operatív szerepkörét (pl. hallgatói ügyek), különböző testületi tagságait és formális képviseleti szerepeit, nem kell attól tartani, hogy a korábban közvetlenül igazgatott programok külön felelőshöz való rendelésével pozíciójuk kiüresedne vagy súlytalanná válna. Éppen ellenkezőleg: feladatuk hangsúlyosabbá válik, több idejük marad a stratégiai témakörökre, illetve a controlling és minőségbiztosítási feladataik gyakorlására.

Ahhoz, hogy a dékánok ezt a szerepkörüket valóban be tudják tölteni, szerencsés, ha a kari mikromátrixban mind a programigazgatóságok, mind az oktató egységek száma kellően koncentrált. Ennek lehetőségeire a továbbiakban még kitérek.

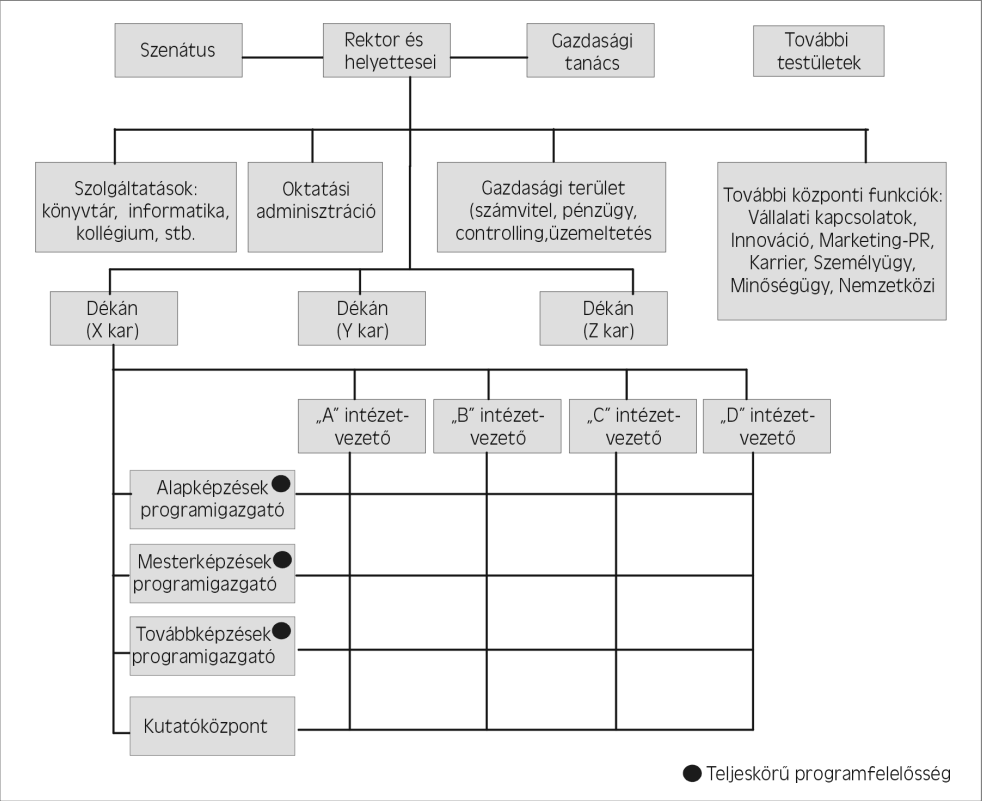
5.6.3. Mi a programigazgatók felelősségi, feladat- és hatásköre az új struktúrában?

A mátrixszervezetben, felelősségi és elszámolási egységként kialakított programigazgatóságok újraformálják a hagyományos kari szervezetekben a dékáni hivatalok vagy a tanszékek által gyakorolt programfelelősi szerepet (lásd 5.4. ábra).

Méretgazdaságossági megfontolásból és a belső szinergiák kihasználása érdekében jellemzően nem egy-egy önálló programot menedzselnek, hanem a hasonló szakmai irányultságú és hasonló célközönséggel jellemezhető programok csoportját (pl. gazdálkodástudományi mesterprogramok nappali tagozaton). A továbbiakban ezért program alatt főként egy-egy ilyen programcsoportot kell érteni.

⁶ Azok a kutatóközpontok, amelyek közvetlenül a dékán/rektor alatt, és nem valamely oktató egységeken belül találhatóak, sok tekintetben hasonlóképpen működnek, mint a programigazgatóságok. Pályázatok, megrendelések révén önálló bevétellel rendelkeznek Erőforrásokat részben vagy teljesen a diszciplinárisan tagolt oktató egységekből vesznek igénybe, amelyekért belső elszámolóáron „fizetnek”. Felelősek a tervezett fedezet eléréséért a vállalt kutatási feladatok elvárt szintű teljesítése mellett. Oktatási programokban is közreműködhetnek, de programigazgatási felelősséget nem célszerű viselniük.

5.4. ÁBRA: A mikromátrixban a programmenedzsment transzparens, koncentrált és professzionális lehet



A programigazgató felelőssége kettős: gazdasági és szakmai. A programigazgató felelős az oktatási programmal kapcsolatos fedezetelvárás teljesüléséért (kivételes esetben, „vállaltan veszteséges” program esetében negatív fedezeti cél elképzelhető) a finanszírozás formájától (tehát, hogy állami, költségtérítéssel, vagyis) függetlenül. A programigazgató emellett ugyanúgy felelős a programdesign és az oktatás nemzetközi összehasonlításban is érvényes magas szakmai színvonaláért, a hallgatói és munkáltatói elégedettség elvárt szintjének eléréseért. Célszerű, ha ezek a felelőségek a programigazgató érdeklődési rendszerében tükröződnek.

A programigazgató feladatköre a program teljes életciklusának az irányítása, különös tekintettel a program szakmai tartalmának kialakítására, akkreditálására és az oktatás minőségbiztosítására. Az intézményi szintű funkcionális egységekre támaszkodva folyamatosan nyomon követi a program gazdálkodását, más intézmények konkurens programjainak alakulását, valamint az adott oktatási terület élenjáró nemzetközi gyakorlatát. Kis létszámú (1–3 fő) saját szervezete biztosítja a program technikai koordinációját és egyes hallgatói szolgáltatási feladatok ellátását. Emellett egyetemi és kari szintű szolgáltatásokat vesz igénybe (marketing, oktatásadminisztráció, informatikai, könyvtár, gazdasági és műszaki szolgáltatások stb.).

Feladatai ellátáshoz, felelősségi körének vállalásához a programigazgató megfelelő hatáskörrel rendelkezik. Ezek közé tartozik:

- a célpiacok meghatározása a többi oktatási programmal koordináltan;
- a program átfogó szakmai tartalmának kialakítása (tárgystruktúra, szakirányok, domináns módszertan stb.) az akkreditációs követelményekkel és a többi oktatási programmal összhangban;
- kapcsolódó speciális hallgatói szolgáltatások meghatározása;
- javaslattevés a különböző díjak mértékére, illetve a program teljes költségvetésére;
- marketingakciók indítása (az érintett központi funkcionális egységekkel közösen);
- felvételi döntések;
- a program közreműködőinek kiválasztása a költségekre, az elvárt szakmai tartalomra és minőségre tekintettel;
- menet közbeni átcsoportosítások a program költségvetésében.

A fentiek mellett számos olyan hatáskör van, amelyet a programigazgató az oktató egységek vezetőivel közösen gyakorol (lásd később).

5.6.4. Kell-e változtatni a diszciplinárisan tagolt oktató egységeken, és ha igen, hogyan?

A belterjesség, a szétaprózottság, és a gazdaságilag kontrollálatlan működés megakadályozása érdekében Barakonyi ([2003], [2004c]) – az USA és Hollandia felsőoktatásának példája alapján – ún. department-ekkel váltaná fel a hazai intézményeinknél domináns tanszéki struktúrát a mátrix „oktatási egység” dimenziójában. A department olyan, a tanszékeknél nagyobb létszámú, felelősen gazdálkodó egység, amely egy tágabban értelmezett diszciplína kari határokon is túlterjedő oktatásáért felel. Fontos észrevenni, hogy ebben az értelmezésben a department-ek nem összefogják, hanem helyettesítik (a szerző szóhasználatával: „eltörlik”) a hagyományos tanszéki struktúrát.

A tanszéki tradíció hazai erősségét figyelembe véve ugyanakkor felvethető, hogy rövid és középtávon jobb eséllyel valósítható meg a kis tanszékek nagyobb egységekbe történő integrálása. Így a tanszék megőrizheti szakmai műhely jellegét – kielégítve egyúttal a tehetséges és ambiciózus senior oktatók vezetői státusz iránti igényét –, miközben a gazdálkodó szerep egyértelműen a nagyobb egység vezetőjére száll át. Ez a fajta kétszintű „intézet-tanszék” átrendeződés számos felsőoktatási intézményünkben elkezdődött, és megítélésem szerint pozitív tendenciának tekinthető.⁷ A továbbiakban ezért az intézet szót használom a nagyobb létszámú és szélesebb profilú oktató egység megnevezésére.

Az intézetek – előbb ismertetett jellemzőiknek köszönhetően – már képesek a személyi és dologi költségeikkel való megfontolt gazdálkodásra, ennek érdekében erőforrás-átcsoportosításra, leépítésekre, fejlesztésekre. Forrásaik tekintetében több lábon állnak: különböző oktatási programokban vesznek részt, amelyek után teljesítményeiket hozzájárulásuk arányában, az érvényben lévő transzferárak (lásd később) szerint jóvá-

⁷ Máris hozzá kell tenni, hogy minden kísértés ellenére a nagy létszámú, szélesebb profilú intézetek sem helyettesítik az autonóm programfelelősségi rendszer kiépítését – a korábban említett indokok miatt.

írják számukra, illetve bizonyos egyetemi bevételeket közvetlenül hozzájuk könyvelnek (pl. az oktatóik után járó tudományos normatívákat). Emellett kutatási forrásokra pályázhatnak, illetve külső megrendelőknél szakértői munkákat vállalhatnak. Mindennek ugyanakkor fedeznie kell az intézet teljes személyi és dologi költségét.

Az intézetek tehát ugyancsak fedezetközpontok, mégis másképpen, mint a programigazgatóságok:

- Nem lehet céljuk a tartósan pozitív fedezet, sokkal inkább a kiegyensúlyozott kapacitás-kihasználás, valamint a személyi és tárgyi erőforrások fejlesztése, ha az igények meghaladják a kínálatot.
- Az előbbi állítás egyben azt is jelenti, hogy nem tartható fenn egyetlen tartósan veszteséges intézet sem. A programigazgatóságok mint megrendelők lanyhuló érdeklődése esetén az intézet vezetőjének döntenie kell: vagy visszafogja kapacitásait vagy más módon, pl. kutatási pályázatokból pótolja a hiányzó forrást – a kutatások révén esetleg még vonzóbbá is téve oktatási kínálatát.⁸
- Mivel még a tanszékeknél nagyobb gazdálkodási játéktérrel rendelkező intézetektől sem várható el, hogy a kereslet csökkenéséhez azonnal alkalmazkodjanak, a rájuk kimutatott „veszteséget” a kar dékánja egy-két évig meghitelezheti.
- A 0 körüli fedezet csak egy (bár nagyon lényeges) eleme az intézetek beszámolórendszerének. Az intézetek egészének és tagjainak emellett olyan szakmai-tudományos teljesítményeket is fel kell mutatniuk, amelyek részben függetlenek az oktatási programokban való részvételüktől.

5.6.5. Hogyan működik a mátrix a mindennapokban?

Ahogy már szó volt róla, a kari mikromátrix szervezetben a programfelelősi és oktatói szerep elválik egymástól, ami gátat vet az oktató egységek önérdékkövetésének.

A programigazgató egyértelműen a megrendelői oldalt képviseli, aki elsősorban a diszciplináris felelős oktató egységeknél keresi a programban szereplő tárgyak felelőseit. Amennyiben nem talál megfelelő erőforrást, vagy az oktató egység vezetőjével más okból nem sikerül megegyezésre jutnia, jogosult külső erőforrások bevonására. A program interdiszciplináris tartalma egyébként is szükségessé teheti, hogy más karokról, sőt akár az egyetemen kívülről is felkérjenek oktatókat.

A programigazgató emellett a más programokkal való kooperációban is érdekelt. Például egy gazdálkodás- és egy közigazgatás-tudományi alapképzés számos közös tárgyat tartalmazhat, amelynek együttes oktatása mindkét programigazgató költségeit csökkenti.

Az intézetek vezetői eközben azon igyekeznek, hogy kapacitásukat minél inkább le tudják kötni a különböző oktatási programokban és kutatási projektekben. Ennek érdekében proaktívan lépnek fel, kurrens témaköreiket és oktatóikat ajánlva a programok, a kutatóközpontok, és az esetleges külső megrendelők felé.

⁸ Ez talán túlzott szigorra vall, de indokolható, ha figyelembe vesszük: míg egy veszteséges oktatási program mögött általában valós társadalmi igény van (pl. „egzotikus” nyelvtanári szak néhány fős évfolyamokkal), addig egy oktató egység változatlan kapacitással történő fenntartása mögött inkább csak lokális egzisztenciális igény áll.

A mátrixban nap mint nap érvényesül a kettős irányítás: a kari szervezet metszéspontjaiban egy adott intézetnek egy adott programban szereplő tárgyai és azok oktatói állnak, illetve mindazok a feladatok, amelyek e tárgyakkal és oktatóikkal kapcsolatosak. A programigazgatónak és az intézetvezetőnek mindenekelőtt a következő kérdésekben kell megállapodásra jutnia:

- Az intézet által tanított tárgyak heti óraszámának, a foglalkozások típusának (előadás, gyakorlat) meghatározása.
- Az intézet által tanított tárgyak tartalmának és módszertanának kidolgozása.
- A tárgyak oktatásához szükséges – és a költségvetés alapján lehetséges – oktatói kompetencia és tapasztalat rögzítése az oktatói munkakörök (tanársegéd, adjunktus stb.) szintjén.
- Kivételes esetekben közös döntés még az oktató személyéről is.
- A kapcsolódó hallgatói visszajelzések, félév végi értékelések kezelése.
- Elszámolások esetleges vitás kérdéseinek tisztázása.
- Tárgyfejlesztési kérdések megbeszélése, esetleges közös finanszírozása.
- A program hallgatóinak toborzásában és a végzetek utógondozásában való részvétel tisztázása.
- A kapcsolódó adminisztratív feladatok megosztása.

Mint látható, ez a modell a nyílt kommunikációra alapul, az oktatási igények és az oktatásról szóló visszajelzések köntörfalazás nélküli megfogalmazására. Épít a partnerségre, az összefogásra, és közben a kompromisszumok vállalására. Olyan értékekre tehát, amelyek sok tekintetben még hiányoznak a gyakran tekintélyelvű és önérték-érvényesítő karaink és tanszékeink világából.

Visszajára fordítva az összefüggést ugyanakkor úgy is érvelhetünk, hogy a programigazgatói mátrixszervezet lehet az a strukturális változtatás, amely a kifelé is nyitott, rugalmas és vállalkozni kész felsőoktatási kultúrát megteremtheti.

5.7. Controlling az átalakított szervezetben

Ez a rész területi okokból kifolyólag nyilván még olyan mélységben sem képes tárgyalni a címben jelzett témát, mint a szervezeti kérdésekről szóló előző fejezet. Ezért itt arra törekszem, hogy egy nagyon általános áttekintés mellett egy-két kritikus kérdést részletesebben is bemutassak.

5.7.1. A programok fedezetszámítása⁹

Az átalakított szervezetben a program hallgatóihoz kapcsolódó képzési normatívákat, tandíjakat, valamint a program egyéb bevételeit a programra írják jóvá (lásd 5.5. ábra).

⁹ Az intézetek és a kutatóközpontok fedezetszámítására hely hiányában nem térünk ki részletebben, ugyanakkor főbb tételeiket az előzőekben már érintettük.

5.5. ÁBRA: Egy oktatási program fedezetszámítási sémája

FEDEZETSZÁMÍTÁSI TÉTELEK	MAGYARÁZAT, TARTALOM
Bevételek	A képzéshez kapcsolódó összes bevétel
+ Képzéshez kapcsolódó bevételek	Képzési normatíva; hallgatói tandíjak
+ Egyéb bevételek	Egyéb hallgatói befizetések (pl. utóvizsga díj); hallgatóarányos fenntartói normatíva; esetleg franchise bevétel; programhoz köthető támogatások
Költségek	A képzéshez kapcsolódó összes költség, kivéve egyes kari közvetett költségeket
- A programigazgatás közvetlen költségei	A programigazgatóság teljes személyi és dologi költsége; adott programhoz köthető marketingköltség; programfejlesztési és akkreditációs költségek
- A program-megvalósítás osztott költségei	Munkaadói közterhekkel növelt oktatói díjak (belső transzferár és külső megbízási díjak); hozzájárulás az oktatói intézetek rezsiköltségéhez; igénybe vett oktatási szolgáltatások (könyvtár, informatika, nyelvoktatás, sport stb.); Oktatási területre jutó ingatlan és egyéb infrastruktúra költségek
- A programmegvalósítás közvetett költségei	A költségközpontként működő középponti funkcionális egységek és az intézmény- irányítás költségeinek fedezése
- Intézményi szintű keretképzés	Központi alapok finanszírozása (pl.felújítás, kockázati, tudományos, ösztöndíj stb.) Jellemzően %-os alapon
Fedezet	Le nem fedett kari közvetett költségek (dékáni hivatal, kari funkcionális egységek és szolgáltatások) és a program karnál maradó eredménye

FORRÁS: BCE Controlling Team [2008], 17. o. alapján

A program finanszírozza tehát az összes közreműködőt, legyen az oktató, informatikai szolgáltató, könyvtáros, vagy éppen pénzügyi adminisztrátor.¹⁰

A program költségei között elsőként a programigazgatás költségei szerepelnek, amelyek tehát kizárólagosan csak az adott program érdekében merülnek fel. A programmegvalósítás osztott költségei között olyan, az oktatással szorosan összefüggő tételek találhatóak (például oktatói díj, teremhasználat), amelyek gyakorlatilag minden program esetében felmerülnek, és amelyek esetében az igénybevétel mértéke szerint kell és lehet az egyes programokra eső költségeket meghatározni. Végül olyan közvetett költség kategóriák zárják a fedezetszámítás költségblokkját (például a gazdasági-műszaki adminisztráció költsége, központi keretképzés), amelyek már kevésbé okozathú kulcsok

¹⁰ Természetesen nem a személyt, hanem annak szervezeti egységét. Bár a jelen felsőoktatási gyakorlatban ez nem is annyira természetes, hiszen az oktatók egyes költségtérítési programok esetében külön megbízási szerződés keretében végzik munkájukat. Az intézményen belüli egyéni megbízási szerződések – azon túl, hogy átláthatatlanok, illetve igazságtalanok azokkal szemben, akik kizárólag államilag finanszírozott oktatási feladatokat kapnak – főként azért problematikusak, mert nem finanszírozzák meg az oktató intézetének/tanszékének az adott programmal kapcsolatban felmerülő rezsiköltségeit

(például a program hallgatóinak száma) vagy éppen a program teherviselő képessége szerint (például programbevétel százalékában) terhelhetők a programra.

Ez utóbbiaknál maradván mindig nagy vita alakul ki a karok által gyakran csak „sarcnak” tekintett központi keretképzési kötelezettségek körül. Ez a gyakorlat ugyanakkor a fejlett országokban is ismert, igaz, ott a mértékek szerényebbek, a bevételek 1-2%-át teszik ki (Dill-Sporn [1995], 226. o.).

Az előzőekben ismertetett tételek levonásával számított fedezet szolgál a kari általános költségek finanszírozására és tartalmazza a karnál maradó eredményt.

Fontos figyelembe venni, hogy a programok 1–3 éves futamideje alatt a bevételek és kiadások időbeli ütemezése eltérhet egymástól (pl. jelentős marketingköltségek léphetnek fel a program elején). Ezért a fedezeti cél elérése mellett a program folyamatos likviditásáról is gondoskodni kell. Ellenkező esetben az ábrán feltüntetettekén túl finanszírozási költségek is ráterhelhetők a programra.

Bár egyelőre a szervezeti szintű teljesítménymenedzsment kapcsán foglalkoztunk vele, mégis felvethető a kérdés: mire jó még a programok fedezetszámítása? A legfontosabb felhasználási lehetőségek a teljesség igénye nélkül a következők (Jenny [1996] 189–191. o. alapján):

- ár és létszám vonatkozású érzékenységvizsgálatok végzése, ez alapján árazási döntések meghozatala és minimumlétszámok meghatározása;
- megalapozottabb lobbizás a képzési normatívák változtatása érdekében;
- éves kerettervezés mind a programigazgatóságok, mind az intézetek, illetve az intézmény egésze vonatkozásában;
- folyamatos vezetői kontroll gyakorlása terv-tény összehasonlítások révén;
- egyéni szintű teljesítménymérés, ösztönzési rendszerek működtetése;
- egyetemen belüli és egyetemközi *benchmarking*;
- hatékonyságjavító akciók egyes meghatározó költségtételek tüzetesebb elemzésével;
- stratégiai tervezés, fejlesztési források átcsoportosítása, kivonulási döntések meghozatala a különböző programok több éven át megfigyelt jövedelmezősége alapján.

A listán végigtekintve úgy is fogalmazhatunk, hogy alig van olyan jelentős intézményvezetői feladat, amely nem igényli a programszintű fedezetek meghatározását. Ennek fényében még inkább abszurd az a jelenlegi helyzet, hogy nagy intézmények működnek bármiféle megbízható kalkuláció nélkül.

5.7.2. Az oktatói közreműködés elszámolóirai

Ha valaki gondosabban átböngészi a fenti fedezetszámítást, könnyen megállapíthatja, hogy abban a legkritikusabb elem az intézményen belüli oktatói teljesítmények ellenértékének meghatározása. Egyrészt azért, mert az egyik – ha nem a – legnagyobb költségételről van szó, másrészt pedig azért is, mert nincsenek egyértelmű elvek a transzferár meghatározására.¹¹ A legkritikusabb kérdések a következők:

¹¹ Ezzel szemben a különböző infrastrukturális elemek és belső szolgáltatások költségeinek elszámolására a szakirodalom számos javaslattal él (lásd pl. Jenny [1996], 194–205. o.).

- Mennyire legyen differenciált a transzferár az egyes oktatók esetében?
- Költség vagy piaci ár alapján számoljunk?
- Előbbi esetben hogyan vezethető le egy oktatott óra költsége? Utóbbi esetben mi a vonatkoztatási alap?
- Milyen kritériumoktól függ a teljesítményhez szükséges erőfeszítés mértéke (pl. hallgatói létszám, az oktatás nyelve, a foglalkozás típusa, a képzés szintje), és hogyan vegyük ezt figyelembe a transzferár képzésénél?

Mínhogy ezekre a kérdésekre nem létezik egyetlen tökéletes – csak több tökéletlen – válasz, a továbbiakban hangsúlyozottan nem egy ajánlást, hanem egy, a BCE controlling rendszerének demóváltozatánál alkalmazott egyedi megoldást mutatok be.

- A munka során alapelveként szögeztük le, hogy a kialakítandó elszámolóáraknak:
- összhangban kell lenniük az egyetemi oktatók kapcsolódó teljes személyi ráfordításával;
 - nem térhetnek el túlságosan a hasonló oktatási feladatoknál tapasztalható piaci ár-szabástól;
 - a különböző besorolású oktatók közötti jelentős jövedelem különbségek következtében kellően differenciáltaknak kell lenniük, de mégis aránylag egyszerűnek ahhoz, hogy az áterheléseket könnyen meg lehessen tenni (lásd 5.6. ábra);
 - az oktató személyi költségén túl tekintettel kell lenniük az oktatási feladat nehézségi fokára és a hallgatói létszáma.

5.6. ÁBRA: Érvek és ellenérv a különböző differenciáltságú elszámolóárakkal kapcsolatban

Minden oktatóra egyedi elszámolóár	Oktatói kategóriákon belül egységes elszámolóárak *	Minden oktatóra egységes elszámolóár
<ul style="list-style-type: none"> ■ Mínhogy egy oktatói kategórián belül is elérhetnek egyes jövedelem- és járulékelemek, ez a leginkább valószínű elszámolás 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Közel valószínű: az egyes kategóriák személyi költség jelentősen eltér, kategóriákon belül a különbségek nem számottevők ■ Az elszámoló- ár az elvart teljesítménnyel arányos ■ Tudatos gazdálkodásra ösztönöz ■ Tervezésnél és elszámolásnál is jól használható 	<ul style="list-style-type: none"> ■ A tervezés és a nyomkövetés ebben az esetben a legegyszerűbb 
<ul style="list-style-type: none"> ■ Nincsenek elszámolóár- standardok a tervezéshez ■ A tényértekek rögzítése indokolatlanul nagy erőfeszítést jelent ■ Kategórián belüli eltérések nem szignifikánsak és nem igazán vannak összefüggésben az oktatói teljesítménnyel 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Nem kezeli a személyi költségek tekintetében meglévő gyakran többszörös költségeket, ezáltal sérül a valós elszámolások elve ■ Az elszámolások során az átlagosnál alacsonyabb/magasabb oktatói besorolásokkal rendelkező oktató egységek indokolatlanul jól/rosszul járhatnak

*Oktatói kategóriák (Ph.D. hallgatók, tanársegédek, adjunktusok, docensek, egyetemi tanárok) egyetemi szinten átlagos személyi költségét tükröző elszámolóár

Mindezek alapján a transzferárok megállapítása az oktatói munkakörökhöz (tanársegéd, adjunktus, docens, egyetemi tanár) rendelt, törvény, illetve kormányrendelet által garantált illetmények és az egyéb rendszeres juttatások alapján történt. Mivel egy oktatónak nemcsak az oktatás, hanem a kutatás is az alapfeladatai közé tartozik, így jövedelmét e két tevékenységének együttes „értéke” kell, hogy kiadja. Az oktatók után járó tudományos normatíva átlagosan az oktatói személyi költségek 35%-át fedezi, ebből kifolyólag az oktatási tevékenységnek (illetve vizsgaidőszakban: az ennek megfelelő vizsgáztatásnak) a személyi kiadások 65%-át kell lefednie. A felsőoktatási törvény meghatározza az oktatók kötelező óraszámát, ami heti 10 órát, azaz havonta valamivel több, mint 40 órát jelent. Ezzel kalkulálva megállapítható az 1 órára jutó óradíj, valamint annak járulékai.

Minthogy a felsőoktatási törvény minimumelvárását alkalmaztuk, a tárgyak évenkénti tartalmi-módszertani kiigazítására, az órai felkészülésre és az oktatói adminisztrációra fordítandó időt már nem áraztuk be; ennek „fedezetét” ugyanúgy a leoktatott óra utáni díj tartalmazza.¹² Az így kialakult óradíjat intenzitási szorzókkal korrigáltuk a hallgatói létszám (létszám-kategóriától függően 0,7 és 1,3 közötti szorzó), a képzés típusa (alapképzés 0,8-as, mesterképzés 1-es, doktori képzés 1,2-es szorzó), és az oktatás nyelve (idegen nyelv 1,5-es szorzó) szerint. Külön séma alapján gondoskodtunk a szakszemináriumok és a vizsgáztatás elszámolásáról (a díj mindkét esetben egyenes arányos volt a hallgatói létszámmal), illetve kezeltük azokat a helyzeteket, amikor több oktató oktatott egy csoportot, vagy több csoport óráját tartotta meg egy oktató.

A programoknak az oktató egységek további osztott költségeihez (titkársági jövedelmek, irodaszer-beszerzések, közüzemi és telekommunikációs költségek, irodahasználat után fizetendő bérleti díj, vezetői pótlékok) való hozzájárulását a fenti logika szerint számított oktatói elszámolóórák fix százalékában határoztuk meg (rezi óradíj).

Megítélésünk szerint a részleges (egy-egy programra kiterjedő) próbaszámításokhoz ez a módszer elégségesnek tekinthető. A kulcsok egy kar vagy az Egyetem egészére kiterjedő próbaszámítás elvégzését követően, illetve a gyakorlati alkalmazás során finomíthatók.

5.7.3. Tervezés és beszámolás, illetve minden, ami még hátravan

Véglegesített fedezetszámítási sémák, transzferárok és allokációs mechanizmusok birtokában elkezdődhet az operatív tervezés, amelynek két legkritikusabb eleme a felsővezetői elvárások meghatározása, valamint a programigazgatóságok, intézetek, kutatóközpontok, illetve a központi vagy kari szintű szolgáltató egységek közötti „rendelések”

¹² Ha nem is áraztuk be a többi komponenst, saját és kollégáim oktatói tapasztalata azt mutatja, hogy egy leoktatott óra kb. 1,5–2-szer annyi további munkaidőt igényel. A tágabb értelemben vett „oktatás” (vagyis: „nem kutatás”) így a heti 40 órás munkaidőből 25–30 órát (62,5–75%-ot) visz el. Ez nagyjából helyes is, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy az óradíjaknak és a vizsgadíjaknak a szorgalmi és vizsgaidőszakok utáni periódusokra (szabadság) vonatkozó személyi ráfordítások fedezetét is ki kell termelniük.

előzetes egyeztetése. Ezek alapján párhuzamosan terveznek az egyes szervezeti részterületek (pl. a programigazgatóságok és az intézetek).

Az elkészült és magas szinten aggregált tervek a kari és egyetemi felsővezetők nemcsak saját elvárásaikkal vetik össze, hanem az egyes részterületi tervek egymás közötti konzisztenciáját is ellenőrzik. A tervek elfogadását követően a célszámokhoz vezetői felelősséget és érdekeltséget rendelnek.

A vezető kontroll gyakorlását a terv- és tényadatokat egymás mellett feltüntető vezetői információrendszerek támogatják, amelyek előre meghatározott tartalmú rendszeres beszámolók előállítására ugyanúgy képesek, mint tetszőleges időpontban kért, egyedi módon definiált kimutatások készítésére.

E vezetői információrendszerek működésének ugyanakkor elemi feltétele a szükséges költség- és teljesítményadatok rögzítése és a controlling koncepció szerint definiált allokációja az analitikus rendszerekben. Vegyük észre, hogy leginkább az oktatásadminisztrációs rendszerek (Neptun, ETR stb.) érintettek: az előbbi részben említett oktatói díj kalkulációkhoz és allokációkhoz a jelenleginél jóval pontosabb nyilvántartásokat kell vezetni, minden kurzust oktatóhoz és teremhez kell rendelni, mindenütt nyilván kell tartani, hogy adott hallgató mely oktatási programhoz tartozik stb.

A controlling eszközrendszer további két nélkülözhetetlen eleme:

- a tervezési, elszámolási és beszámolási folyamatokat és eljárásokat, illetve a kapcsolódó feladat- és hatásköröket részletesen tartalmazó controllingszabályzat;
- valamint a controlling szervezet, amelynek feladata a rendszer kialakításán és leszábályozásán túl az érintett vezetők napi támogatása a tervezési feladatok és az elkészült beszámolók helyes értelmezésében, illetve a korrektív akciók meghatározásában.

5.8. Javaslatok a megvalósításhoz

Miközben a felvázolt modell alkalmazása még az elsőként kísérletező intézményekben is gyerekcipőben jár, máris több tanulsággal szolgál a megvalósítás sikertényezőire nézve. E sikertényezők ráadásul valószínűleg hasonlóak más, a jelenlegi javaslattól részben eltérő szervezeti és controlling megoldások bevezetésénél is. A következőkről van szó:

- A szervezeti és elszámolási kérdések a lehető legérzékenyebb, gyakran reflexszerű oppozíciót kiváltó témák a hazai felsőoktatási intézményekben. Azokban a szervezetekben, amelyek ráadásul – diszciplináris különbségekkel ugyan, de – egyébként is meglehetősen merev, változásokra nem túl nyitott kultúrát képviselnek. Az, hogy a hatalmi változásvezetési stratégiát milyen mértékben célszerű kiegészíteni felvilágosító elemekkel (*Zaltman-Duncan* [1977]), vita tárgyát képezheti, az viszont nem, hogy az egyébként mélyen elkötelezett intézményvezetőnek és domináns koalíciója tagjainak keményen kézben kell tartaniuk a folyamatot, hogy a masszív ellenállást megelőzzék.
- A folyamat határozott irányításának nem mond ellent, hogy érdemes a bevezetendő rendszer alapos megtervezésére és szimulációkkal való tesztelésére kellő időt szentelni, majd pedig pilot jelleggel, először a szervezet egy kisebb részében (pl. egy karon) kipróbálni.

- Ahol bevezetik a rendszert, ott is érdemes fokozatosságra törekedni. Például először csak megtervezik és visszamérik az egyes programok fedezetét, de dedikált felelőst nem rendelnek hozzá. Később már dedikált programigazgatókat is alkalmaznak, de a tervteljesítést nem kapcsolják össze az érdekeltségi rendszerükkel. Stb.

5.9. Összefoglalás és előretekintés

A hazai felsőoktatási intézmények elsősorban belső tartalékaikra támaszkodhatnak, ha a komplexebbé vált külső környezetben fenn akarnak maradni, sőt új fejlődési pályára kívánnak állni. A tradicionális, szétaprózott tanszékeken alapuló alaptevékenységi szervezet ma már egyértelműen gátat jelent a piaci versenyben és a bolognai folyamat szabta standardok teljesítésében.

Felsőoktatási intézményeink ugyanakkor egyre inkább rendelkeznek a szükséges autonómiával, illetve személyi és tárgyi feltételrendszerrel ahhoz, hogy figyelmük központjába a meghatározott célcsoportoknak szóló, valós piaci szükségleteket kielégítő oktatási programokat állítsák, azokhoz szakmai és gazdasági szempontból egyaránt felelős vezetőket rendeljenek. Ezzel párhuzamosan arra is törekedniük kell, hogy túlzottan specializált tanszékeiket szélesebb szakterületet képviselő intézetekbe integrálják, vagy department-ekkel váltsák fel.

A megvalósítást számos tényező nehezíti: mindenekelőtt intézményeinknek a *status quo*-n nehezen felülemelkedő szervezeti kultúrája, de a javasolt megoldás szervezeti és controlling vonatkozásainak kidolgozatlansága is ezek közé tartozik. A jelen tanulmány főként ez utóbbi orvoslására tesz kísérletet, miközben egy pilot szakaszban lévő megvalósítási projekt néhány változásvezetési tapasztalatát is visszacsatolja.

Meggyőződésem, hogy amikor felsőoktatási intézményeink egyre konkrétabb elvárásokkal szembesülnek, amikor mind az önfinanszírozó hallgató, mind az állam egyre alaposabban megvizsgálja, hogy hova adja a pénzét, amikor a piac választását egyre profeszionalisabb intézményi rangsorok segítik, és amikor még a korábbiaknál is szűkebb esztendőök következhetnek, akkor a teljesítményelv, és ezzel összhangban a gazdasági tervezés, az átláthatóság, illetve a személyes felelősségvállalás érvényesülni fog ebben az ágazatban is.

5.10. Hivatkozások

- ANTAL ZSUZSANNA (2005). Felelősségi és elszámolási egységek és Mátrixszervezet. In: DRÓTOS GYÖRGY (szerk.): *Innovatív megoldások a felsőoktatási intézmények működtetésében. A HEFOP 3.3.1 intézkedés (A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése) 3. komponense keretében végzett konzorciumi munka (FOI program) első eredményei*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. 104–114. o.
- BARAKONYI KÁROLY (2003): Egyetemi kormányzás: Amerikai és holland intézményirányítási modellek. *Vezetéstudomány*, Vol 34., 7–8. szám, 2–23.o.
- BARAKONYI KÁROLY (2004a): Egyetemi kormányzás – Merre tart Európa? *Közgazdasági Szemle*, Vol 51, No 7., 584–599.o.
- BARAKONYI KÁROLY (2004b): Egyetemi kormányzás és a tömegoktatás kari szervezete. *Vezetéstudomány*, Vol 35., No 10., 16–23. o.
- BARAKONYI KÁROLY (2004c): *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- BCE CONTROLLING TEAM (2008): A BCE controlling rendszerének alapelvei. Rectori Kabinet előterjesztés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- BURKE, J. C. ÉS TÁRSAI (szerk.). (2002). *Funding Public Colleges and Universities for Performance: Popularity, Problems, and Prospects*. New York: The Rockefeller Institute Press.
- DILL, D. D. – SPORN, B. (1995). “University 2001: What will the University of the Twenty-First Century Look Like?” In: DILL, D.D. – SPORN, B. (szerk). *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. Oxford: Pergamon Press. 212–236. o.
- DRÓTOS GYÖRGY (2003). *Az oktatási programigazgatóság mint a gazdálkodási önállóság, a szakmai felelősség, és a piaci kontroll természetes találkozási pontja*. Háttérelmzés a BKÁE Működés-fejlesztési Bizottságának jelentéséhez. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem.
- JENNY, H. H. (1996). *Cost Accounting in Higher Education. Simplified Macro- and Micro-Costing Techniques*. Washington, D.C.: National Association of College and University Business Officers.
- MOHRMAN, K. – MA, W. – BAKER, D. (2008). The Research University in Transition: The Emerging Global Model. *Higher Education Policy*, Vol. 21, 5–27. o.
- ZALTMAN, G. – DUNCAN, R. (1977). *Strategies for Planned Change*. New York: Wiley & Sons.

FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK ÉS A GAZDASÁG SZEREPLŐINEK EGYÜTTMŰKÖDÉSE A KLASZTERKÉPZÉSBEN ÉS -MŰKÖDTETÉSBEN

A felsőoktatási intézmények kapcsolata a munkaerőpiaccal, illetve azon belül a dinamikusan fejlődő vállalkozásokkal mindig is adott volt abban a vonatkozásban, hogy magasan képzett szakembereket biztosítottak, valamint K+F feladatok megoldásában vettek részt.

A korábbi mértékű és intenzitású kapcsolat ugyanakkor ma már nem elegendő, mivel – ahogy a Bolognai Nyilatkozat ezt erősen hangsúlyozza – a jelenlegi turbulens piaci, illetve tudományos-műszaki fejlődéssel jellemezhető világban egyértelműen a felhasználói oldal igényeihez kell igazítani a felsőfokú képzést. Ehhez viszont folyamatos, élő kapcsolatra van szükség a felsőoktatás és a munkaerőpiac között, egyfajta hálózatra, amelynek egyaránt részét jelentik a képző intézmények és a meghatározó külső érintettek.

Természetesen többféle hálózatosodási forma létezik, képzelhető el:

- A legertermészetesebb a projektszerű horizontális szerveződés, amelyben oktatási intézmények, kutatószervezetek és társaságok kutatási és/vagy oktatási célú hálót hoznak létre.
- Már összetettebb az a szerveződés, amelyben az előző szervezetek vertikális szintjei is megjelennek (egyetem, főiskola, szakképző oktatási egységek, kutatóintézet, prototípus előállító, piaci bevezető stb.), és két- vagy többdimenziós együttműködést alakítanak ki.
- A résztvevők köre az elmúlt időszakban sikeresen bővült szociális problémák kezelését is vállaló önkormányzati, régiószintű foglalkoztatási stb. szereplőkkel. Megjelentek és fejlődnek az iparági, regionális klaszterek, amelyek egyszerre oldanak meg kutatási, oktatási, termelési, foglalkoztatási és életszínvonal problémákat.

A továbbiakban először a klaszterszerű együttműködések néhány fontos kérdésével, majd pedig a felsőoktatási intézményeknek a klaszterekben betöltött szerepével fogok foglalkozni.

6.1. Klaszterek – általános fogalmi tisztázás

Klasztereknek nevezzük azokat a vállalatokból és intézményekből álló hálózatokat, amelyek viszonylag kis földrajzi területen relatíve kisszámú iparágban működő, viszonylag nagyszámú vállalkozásból állnak, amelyek egymással szorosan együttműködnek, és egymás munkáját kölcsönösen segítik. Manapság ez egyre divatosabb fogalom, amelyet sokan a siker biztos zálogaként használnak, de jelentésének valódi tartalmát kevesen ismerik, és még kevesebben alkalmazzák a gyakorlatban. Pedig az így együttműködő vállalkozásoknak a jó klaszter igen sok előnyt kínál. (Egy klaszterben tevékenykedő cég számára az együttműködésen kívül számtalan uniós támogatás is előnyt jelent, amely a működését segítve még inkább versenyképessé teszi a résztvevő vállalatokat.)

Sok esetben a közös marketing, a közös design, a közös szponzorálás és a közösen megvalósított képzés ösztönzi a vállalatokat a hálózatépítésre. Manapság azonban egyre nagyobb szerepet kap a közösen megvalósított innováció és technológiatranszfer. Napjainkban egy másik igen fontos motivációs erő a klasztertagoknak otthont adó térség fejlesztésének szándéka, mely a regionális klaszter esetében jelenik meg.

A klaszter életben maradásának egyik feltétele tehát az, hogy több vevő is jelen legyen a piacon. Többféle iparágban is alkalmasak lehetnek a klaszterek arra, hogy bővítsék a vevők körét, és hatékonyan megoldják a résztvevők valamely közös problémáját.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy bér munkára nem érdemes klasztert létrehozni, mert nem érhető el jelentős költségmegtakarítás. Csak olyan tevékenységre érdemes klasztert létrehozni, amelyet távolabbi vevőknek, külső piacon lehet eladni. A fodrászok, taxisok vagy a helyi építőipari vállalkozók, akik csak egymás vevőit tudják elcsábítani, nem fogják szakmai újításait vagy olcsó alapanyag-beszerzési forrásait elárulni egymásnak, mert akkor tönkremennének. Ezért az sem valószínű, hogy működő klasztert alkotnának.

A klaszter sikeressége növelhető, ha a vezetést egy erre szakosodott független klasztermenedzsment cégre bizzák, amely pályázaton nyeri el a megbízást. Így ugyanis nagyobb szakmai tudással és hozzáértéssel lehet irányítani a folyamatokat, és kevesebb bizalmatlanságot tapasztalhatnak. Például a tagok nem tartanának attól, hogy a vezetés magának „nyúlja le” a legnagyobb megrendeléseket. Minden bizonnyal a legkevésbé jó megoldás, ha a klaszter vezetője egy hivatalnok, akit a pénzt adó állami szervek „delegálnak” a klaszter élére. Általában azok a klaszterek életképesek, amelyek alulról szerveződnek, a cégek akarják létrehozni, a kormányzati szervek pedig támogató szerepet vállalnak.

A klaszter szónak egyelőre nem létezik magyar megfelelője, az angolban a cluster nyálábot, fürtöt, csoportosulást is jelent. A klaszter lényege, hogy a gazdasági és pénzügyi erők mellett a tudást és a kapcsolatrendszert is kiemelten próbálja hasznosítani a társulásban.

Egyes klaszterekben szakmai szervezetek, kamarák, kutatási és oktatási szervezetek is részt vesznek, mások kormányzati intézményeket is tartalmaznak (központiakat, regionálisakat, vagy helyieket). A klaszteralakítás gyakorlata és résztvevői országonként különbözőséget mutatnak. A klaszterekkel kapcsolatos megközelítések domináns iskolái a következők:

Az *olasz iskola* szerint klaszterek a hasonló tevékenységet végző kis- és középvállalkozások térbeli koncentrációja révén, ún. iparági körzetre alakíthatók ki. Az iparági körzetekben az externáliák, a bizalmi és a társadalmi tőke játszanak kiemelkedő szerepet. Az ipari körzeteket olyan jelenségként kezelik, amelyben a közösség és a cégek valamilyen módon integrálódnak, és ahol a cégek sikere jelentős mértékben a társadalmi-kulturális kontextusban gyökerezik. Már ebben az iskolában is különösen hangsúlyozzák a társadalmi-kulturális tényezők és a kölcsönös bizalom jelentőségét, amelyek területileg specifikus módon jelennek meg. Ez a klaszter fejlesztéspolitikai besorolás szerint ún. *intézményre épülő klaszter*.

A *kaliforniai iskola* a vertikális dezintegráció révén létrejövő termelési kapcsolatok al-kotta hálózatokra helyezi a hangsúlyt, ebben az esetben a hálózat működtetésének leg-főbb célja a költségek csökkentése. Míg az olasz iparági körzetek esetében a rugalmas specializáció játszott a legfontosabb szerepet, addig az amerikai klasztereknél a rugalmas akkumuláció fogalma került előtérbe, mely a szorosan együttműködő cégek fokozatos integrációját jelenti abból a célból, hogy csökkentsék a tranzakciós költségeket. Fejlesztéspolitikai besorolás szerint ezt a klasztert *hálózatra épülő klaszternek* nevezzük.

A *skandináv/északi iskola* a helyben hasznosítható tudásra (tacit knowledge) és az ezek hatására létrejövő innovációra helyezi a hangsúlyt. Az északi iskola kutatói arra koncentrálnak, hogy miként válik az innováció és a folyamatos interaktív tanulási folyamat a cégek és klaszterek versenyképességének forrásává. A tanulást viszonylag helyhez kötött folyamatnak tekintik, amelyben a tudás jelentős része helyi tradíciókból nő ki, és nehezen vihető át más régiókra, mert a szervezeti és attitűdelemek nagy szerepet játszanak benne. A skandináv iskola támogatói az információ és a tudás térbeli mozgásának eltéréseit hangsúlyozzák: míg az információ globális és mobil, addig a tudás jelentős része szorosan kötődik az adott régióhoz. Fejlesztéspolitikai besorolás szerint *tudásorientált klaszternek* tekinthető, az egyetemi szféra számára ez lehet az egyik minta.

A *Porter-féle regionális klaszter* megközelítés szerint a klaszter kialakulásában a helyspecifikus elemek játszanak szerepet. Eszerint a klaszter alapját a vállalatok és intézmények közötti együttműködés és információáramlás teremti meg. Fejlesztéspolitikai besorolás szerint e klaszter-típus ún. *regionális klaszter*.

A klaszterek tipizálásánál előforduló alapesetek legtöbbször átfedik egymást amiatt, hogy a gazdasági folyamatok sok országban hasonló földrajzi koncentrációt idéztek elő. Az eltérő kulturális háttér és attitűdök, valamint az eltérő gazdasági szabályozás miatt azonban a vállalatok és intézmények együttműködésének, azaz a klasztereknek változatos formái alakultak ki.

Az iskolák áttekintéséből is látszik, hogy a klaszter a hálózatosodás további fejlődéseként létrejött képződmény, ami a hálózat fogalmának pontosítását igényli. Már az előzőekben is jeleztem, hogy a klaszterfogalmak nem egységesek, de a fogalmi pontatlanságok mellett érzékelhető a szakirodalomban egy olyan általános vélemény, amelyet a 6.1. táblázat foglal össze.

Külön ki kell hangsúlyozni, hogy a hálózatok esetén még nem szokott megjelenni a tagok közti rivalizálás, amely a klaszterek esetében megfigyelhető. Szintén lényegi különbség, hogy a klaszter mindig lényegesen több szervezetet foglal magában, a vállalatokon kívül általában egyéb intézmények (egyetemek, kutatóintézetek) és szakmai szer-

6.1. TÁBLÁZAT: A hálózatok és klaszterek eltérő jellemzői

	Hálózatok	Klaszterek
Tagság	Meghatározott (zárt tagság)	Nyílt szerveződés
Együttműködés alapja	Szerződéses kapcsolatok	Szociális értékek
Együttműködés jellege	Együttműködésen alapulnak	Együttműködésen és rivalizáláson alapulnak
Kohézió	Közös üzleti célok	Kollektív vízió
Résztvevők	Vállalatok	Vállalatok, intézmények, szakmai szervezetek

Forrás: Lengyel – Grosz [2003]

vezetek (kamarák, vállalkozásfejlesztési intézmények) is szerepelnek a klaszterben. A vállalatok közti hálózati együttműködések pontosan a klaszteresedés előzményeinek tekinthetők. A megfigyelések szerint a nagyon sikeres klaszterek gyakran egy működő KKV-hálózat bázisán épülnek ki, sőt még a szakirodalmi felosztás szerint is külön csoportot képeznek a hálózat alapú klaszterek.

Feltétlenül ki kell emelni, hogy a hálózatok fejlesztésében kiemelkedő szerepe van a bróker szerepet betöltő ügynökségeknek (koordinátoroknak). A brókerek feladatának leghangúlyosabb része a már meglévő, spontán kezdeményezések támogatása, mert ezzel nagymértékben fel lehet gyorsítani a működőképes kooperációk létrejöttét.

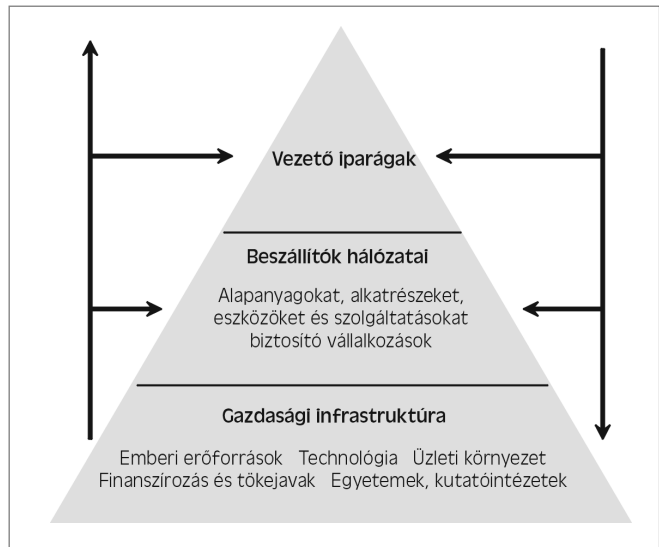
Mindezek alapján a klaszter pontos definíciója a következő: a klaszter olyan lokális húzóágazat, amelynek célja kihasználni, hasznosítani az együttműködések lokális és szinergikus előnyeit. Bővebben azt mondhatjuk, hogy a klaszter „*egy adott ipárhoz tartozó független vállalatok és hálózataik, valamint a hozzájuk kapcsolódó gazdasági szektorok és intézmények olyan halmaza, amelyek relatíve nagy arányban használják egymás termékeit és szolgáltatásait, ugyanazon tudásbázisra és infrastruktúrára támaszkodnak, valamint hasonló innovációkat tudnak hasznosítani*” (Enright [1998]).

Az 6.1. ábra szemlélteti, hogy az egy klaszterben, egy hálózatban tömörülő vállalkozások ugyanazt a technológiát, ugyanazt a humán- és más erőforrásbázist használják, és ezen alapanyagok felhasználásával olyan termékeket állítanak elő, és olyan szolgáltatásokat nyújtanak, amelyeket ugyanaz a gazdasági ágazat használ fel. Tehát a klaszterek egyszerre jelentenek lokális, regionális, földrajzi és iparági koncentrációt.

Ennek értelmében azt mondhatjuk, hogy a klaszter tagjai nemcsak egyszerűen együttműködnek, hanem egy értéklánc mentén helyezkednek el, mely egy adott iparág egymással versenyző és kooperáló vállalatai mellett a kapcsolódó és támogató iparágakat, valamint a pénzügyi, szolgáltató és egyéb háttérintézményeket tömöríti. Ezzel egybees a porteri definíció, mely szerint a regionális klaszter „*egy adott iparág versenyző és kooperáló vállalatainak, kapcsolódó és támogató iparágainak, pénzügyi intézményeknek, szolgáltató és együttműködő infrastrukturális (háttér) intézményeknek (oktatás, szakképzés, kutatás), és vállalkozói szövetségeknek innovatív kapcsolatrendszerén alapuló földrajzi koncentrációja*” (Porter [1998]).

6.1. ÁBRA: A klaszterek általános struktúrája

FORRÁS: Grosz [2004]



Az EU Vállalkozási Főigazgatóság a porteri definícióhoz kapcsolódó kiegészítése alapján azt mondhatjuk: a klaszter olyan egymástól kölcsönösen függő vállalatok és kapcsolódó intézmények csoportja, melyek:

- együttműködők és versenyzők,
- földrajzilag egy vagy több régióban koncentrálnak,
- meghatározott területre/ágazatra koncentrálnak, hasonló képességek és technológiák kötik őket össze,
- tudományos alapúak vagy hagyományosak,
- intézményes (klaszter menedzser), vagy nem intézményes formában működnek.

A klaszterek általános jellemzői:

- vállalatok közötti tartós együttműködés,
- egy értéklánc mentén jön létre,
- az együttműködő vállalatok és intézmények földrajzilag koncentrálnak,
- a vállalatok készek az erőforrások és kompetenciák különböző kombinációinak kialakítására és egymással történő megosztására,
- együttműködés nem pusztán a hagyományos értelemben vett szállító-vevő kapcsolatokra, hanem más területekre is kiterjed, mint például a munkaerőképzésre, a kutatás-fejlesztésre, és minden olyan tevékenységre, amely elősegíti a hozzáadott érték növelését,
- a vállalatok intenzív kapcsolatokat hoztak létre a helyi oktatási, képzési, kutató- vagy épp kormányzati intézményekkel.

6.2. A klaszter-alapú gazdaságfejlesztés

A klaszterek kapcsán Porter megfogalmazza a klaszter-alapú gazdaságfejlesztés lehetőségét (Porter [1990]; Porter [1998]). Porter erősen támadja a gazdaságba való kormányzati beavatkozás minden formáját. Véleménye szerint a kormányzat egyetlen gazdaságfejlesztési feladata, hogy üzleti környezetük megfelelő alakításával elősegítse a klaszter vállalatainak versenyképességét, tehát mindent a klaszter fejlesztésének mint közbülső célnak rendel alá.

A gazdaság- és területfejlesztés gyakorlata azonban nem alakítható át egyik pillanatról a másikra. A gyakorlati gazdaságfejlesztési elképzelésekkel kapcsolatban ezért inkább a klaszterpolitika fogalmáról beszélhetünk, ami a klaszter-alapú gazdaságfejlesztéstől eltérően olyan gazdaságpolitikai elképzeléseket takar, amelyek szintén a klaszterek fejlesztését célozzák meg, de nem ezt tartják a gazdaságfejlesztés egyetlen lehetséges eszközének. A klaszterek fejlesztésére irányuló programok mindössze kibővítik a gazdaságfejlesztés korábbi eszközeinek körét, és nem felváltják azokat.

A klaszter-alapú gazdaságfejlesztés egyaránt eltér a gazdaságfejlesztés hagyományos ágazati, illetve területi megközelítésétől. A főbb különbségek a következők (Lengyel [2000]; Lengyel [2001]; Porter [1998]):

- A klaszter-alapú gazdaságfejlesztés nem az egyes vállalkozásokra, hanem a szereplők együttműködésére koncentrál. Célként nem a vállalatok, hanem a hálózatok fejlesztését tűzi ki.
- Az iparág helyett a klaszter kerül a fejlesztési elképzelések középpontjába, ami a végerterméket előállító iparágon kívül magában foglalja az értékteremtésben részt vevő többi iparágat is.
- A fejlesztési elképzelésekben a klasztereket nem néhány kiválasztott nagyvállalat képviseli, hanem a klaszterhez tartozó összes vállalkozás.
- A klaszter fejlesztésekor a kormányzat mind helyi, mind külső forrásokra támaszkodik, azonban a hangsúly a külső befektetők bevonása helyett az endogén növekedési forrásokon van.
- A gazdaságpolitikának a klaszter „megvédése” helyett a termelékenységének növelésére és az innovációkat elősegítő rivalizálás kialakítására és fenntartására kell törekednie. Ennek érdekében a kormányzat nem avatkozik be közvetlenül a gazdasági folyamatokba, hanem a vállalkozások, iparágak, klaszterek üzleti környezetét befolyásolja a kitűzött célok elérése érdekében.
- A helyi gazdaság egészének igényei helyett a gazdaságfejlesztés néhány kiválasztott klaszter igényeire koncentrál.
- A klaszter-alapú gazdaságfejlesztésben jelentős hangsúlyt kap a vállalkozások innovációs képességének növelése, azonban nem a teljes regionális innovációs rendszer fejlesztése a cél, hanem mindössze azon részeké, amelyek a fejlesztendő klasztereknek biztosítanak versenyelőnyöket.
- A klaszterek fejlesztése esetén nem csupán gazdaságfejlesztésről beszélhetünk, hanem társadalmi rendszerek, helyi közösségek fejlesztéséről is (például a klaszter kialakításához szükség van a résztvevők közötti bizalomra, amelynek megteremtése elsődlegesen nem gazdasági kérdés).

A klaszterek egyik lehetséges csoportosítása éppen földrajzi kiterjedésükön alapul. Megkülönböztetünk az egész országra kiterjedő makroklasztert, egy régióra vagy egy nagyvárosra és vonzáskörzetére kiterjedő regionális klasztert, valamint egyetlen településre vagy munkaerő-vonzáskörzetre kiterjedő lokális klasztert.

Az országos szintű kompetitív előnyökre építő klaszterpolitika jellemzően a nagyvállalati körből választ partnert magának a megvalósításhoz. Ezzel szemben a regionális szintű kezdeményezések a KKV-szektorra preferálják céljaik elérése érdekében. Éppen a KKV-k számára szükséges leginkább, hogy valamilyen klaszter-kezdeményezésben részt vegyenek, mivel így könnyebben le tudják győzni a méretükből adódó korlátokat egy klaszter keretén belül. *„Úgy is meg szokták fogalmazni a klaszterek hatásait, hogy egy kisebb vállalat hozzájut mindazokhoz az előnyökhöz, információkhoz, mintha egy nagyvállalat része (leányvállalata) lenne, miközben pénzben nem fizeti meg ennek költségeit (lokális pozitív externáliát élvez, másképpen agglomerációs előnyökhöz jut). A KKV-k számára ezért a fennmaradás és fejlődés szinte egyetlen útja a helyi hálózatokhoz, klaszterekhez való kapcsolódás.”* (Lengyel – Deák [2002])

6.3. A klaszterek szervezése, támogatása

Egy klaszter több mint a vállalatok egyszerű összessége, így fejlesztése a vállalkozói szféra, a kormányzat, valamint az oktatási és kutatóintézmények újfajta együttműködését feltételezi. Számos országban szervesen kialakult klasztereket is találhatunk (Buzás [2000a]; Buzás [2000b]; Porter [1998]), Magyarországon helyi kezdeményezések is történtek klaszterek létrehozására (Grosz [2000]), a Széchenyi-terv Regionális Gazdaság-építési programja pedig kormányzati forrásokat rendelt regionális klaszterek kialakításának elősegítésére.

A klaszterpolitika szinte mindegyik fejlett ország gazdaságpolitikájában helyet kapott (Porter [2001]), sok sikeres kezdeményezést ismerünk klaszterek kialakítására, fejlesztésére vonatkozóan. Ezek tapasztalatai alapján hat szempontot fontos kiemelni a klaszterek fejlesztésével, a klaszterpolitika kialakításának menetével kapcsolatban: 1. a klaszter-politika feltételeinek megléte, 2. a támogatandó klaszter(ek) kiválasztása, 3. a klaszterhatárok megfelelő kijelölése, 4. a főbb szereplők/érdekeltek körének felismerése és bevonása a klaszter fejlesztésébe, 5. az információáramlás elősegítése és a 6. a folyamatok ellenőrzés.

6.3.1. A klaszterpolitika feltételeinek megléte

A klaszterpolitika nem csodaszer, amely bármilyen körülmények között eredményre vezet. Kialakításának és működtetésének vannak feltételei, melyeket nem szabad figyelmen kívül hagyni. Először is tudomásul kell venni, hogy nincs meg mindenhol a lehetősége klaszter(ek) kialakulásának. Porter a kompetitív fejlődés négy egymást követő szakaszát különbözteti meg: (Lengyel [2000]):

- tényező-vezérelt,
- beruházás-vezérelt,

- innováció-vezérelt,
- jólét-vezérelt.

Klaszterek kialakulásáról csak olyan gazdaságban beszélhetünk, amely eljutott az innováció-vezérelt szakaszba. A korábbi periódusokban kialakulhatnak ugyan egyedi, helyi tényezőkön nyugvó iparágak (például turizmus) vállalatai alkotta klaszterek, de ezek nehezen alkalmazkodnak a piaci változásokhoz, így hosszú távú fennmaradásuk kétséges. Magyarország egyes régiói már eljutottak az innováció-vezérelt szakasz kezdetére, azonban az ország jelentős részére még csak a beruházás-vezérelt, az elmaradott régiókra pedig a tényező-vezérelt szakasz a jellemző.

Klasztereket nem lehet létrehozni, csak fejleszteni. A klaszter komplex, a vállalkozások sokoldalú kapcsolatrendszerével jellemezhető rendszer, amelyet semmilyen gazdaságpolitikai program nem képes létrehozni, csak befolyásolni. Így a klaszterek létrejöttének további feltétele a megfelelő gazdasági bázis megléte. Versenyképes helyi szereplők hiányában nem alakulhat ki a termékeit a globális piacon is értékesíteni képes klaszter.

A klaszterpolitika sok ponton eltér a hagyományos gazdaságpolitikától, azonban kialakítása során sokszor ugyanazokat a kérdéseket kell feltenni, mint a korábbi gazdaságfejlesztési programok megtervezésekor. Fontos, hogy a klaszterpolitika világos és egyértelmű célkitűzéseket foglaljon magában. Figyelembe kell venni a rendelkezésre álló erőforrásokat, valamint a fejlesztési elképzelések közvetlen és közvetett hatásait is. Bármilyen gazdaságpolitikai kezdeményezés sikerének elengedhetetlen feltétele a kiszámítható, stabil gazdasági, politikai, jogi környezet. Ez különösen igaz egy klaszter létrehozására, fejlesztésére, mivel időben hosszú folyamatról van szó, amelyet az egymást követő kormányzati ciklusok gazdaságpolitikai változtatásai hátráltatnának (Porter [1998]). Az időbeli folytonosság mellett szükség van a különböző szintű kormányzati szervek közötti megfelelő összhangra. A kormányzati hierarchia vertikális szintjei közötti egyetértés biztosítja, hogy az egyes intézkedések ne rontsák le egymás hatását. A horizontális szintek közötti összhang pedig azonos feltételrendszer megteremtését teszi lehetővé a területileg nagyobb kiterjedésű klaszter szereplői számára.

6.3.2. A támogatandó klaszter(ek) kiválasztása

A területfejlesztés során olyan intézményi rendszert és általa megvalósítandó klaszterpolitikát kell kialakítani, amely nem preferálja egyik klasztert sem a többivel szemben. Nem a kormányzati szektor feladata kijelölni a már létrejött klaszterek közül a fejlesztésre érdemeseket, illetve a potenciális klaszterek közül a támogatandókat. A kormányzatnak minden egyes klasztert egyformán kell kezelnie.

A klaszterpolitika alanyainak kiválasztására különböző eszközökkel feltérképezik a klasztereket. A kiválasztásnak minden esetben két tényezőt kell figyelembe vennie: a helyi gazdaságban betöltött szerepet és a nemzetközi versenyben elfoglalt pozíciót.

A klaszterek kiválasztása több veszélyt is magában hordoz, ezért az a klaszterpolitika sikerének egyik fontos eleme. Egyrészt megfogalmazhatnak olyan irreális fejlesztési igényeket is, melyeknek nincs valós alapja. Másrészt a klaszterpolitika keretén belül továbbra is a régióban komoly bázissal rendelkező, de telített piacokon működő, így a to-

vábbi fejlődésre nem képes iparágak alkotta klaszter(ek)e)t támogathatják, csak új elnevezés alatt, ami megakadályozza a gazdasági szerkezetváltást.

Természetesen a klasztersemlegesség nem azt jelenti, hogy minden klasztert támogatni kell. Erre nincsen sem lehetőség, sem szükség, mivel a régió erőforrásainak szűkössége miatt csak néhány versenyképes klaszter működhet a régióban. A kiválasztás elveinek kell semlegesnek (objektívnek) és hosszú távon stabilnak lennie.

6.3.3. A klaszterhatárok megfelelő kijelölése

A gazdaságfejlesztés hagyományos területi, illetve ágazati megközelítése esetén a fejlesztési elképzelések vagy közigazgatási határokhoz, vagy iparági besoroláshoz igazodnak. A regionális programok keretében az adott régióban, míg az ágazati programok esetén a kiválasztott iparághoz tartozó vállalkozásokat támogatják. Ezzel szemben a klaszterpolitika a vállalkozások együttműködésére koncentrál. A klaszterek azonban nincsenek tekintettel sem a közigazgatási határokra, sem az iparági besorolásra. A sikeres klaszterpolitika érdekében ezért meg kell határozni azoknak az együttműködéseknek a körét, amelyek fejlesztéséhez a program aktívan hozzájárul.

Sokan klaszter alatt tévesen valamilyen szervezetet, gazdasági struktúrát értenek, amely rendelkezik irányító szervvel, tagsággal. Azonban erről szó sincs. A regionális klaszternek mindazon vállalkozások részei, „tagjai”, amelyek az adott földrajzi területen működnek és részesei a klaszter vállalatai között kialakult munkamegosztásnak. Nehezebbi a klaszter határainak megadását az is, hogy időben dinamikusan változik az együttműködésben részt vevő vállalkozások köre, ahogy új gazdasági kapcsolatok alakulnak ki és meglévők szűnnek meg.

Tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy a gazdaságfejlesztési programokban használt klaszter fogalom olyan absztrakció, amely a gazdasági szereplők között kialakult szerteágazó kapcsolatrendszer egy önkényesen kiragadott részhalmaza. Ezért a fejlesztési támogatásokra való jogosultság meghatározása mesterségesen kijelölt klaszterhatárokon belül történik.

6.3.4. A főbb szereplők/érdekeltek körének felismerése és bevonása a klaszter fejlesztésébe

Egy önálló fejlődésre képes klaszterben létezik a vállalkozásoknak olyan csoportja, amelyek fel tudják ismerni, hogy egyéni versenyképességük részben közös gazdasági tevékenységük függvénye. A klaszterpolitikának elsősorban ezekre a vállalkozásokra kell építenie. Olyan mechanizmusokat kell kialakítani, amelyek elősegítik, hogy ez a csoport megismerje versenyelőnyeinek forrásait és a javításuk útjában álló akadályokat, és együttesen tudjanak fellépni ezek megszüntetésére.

A fenti vállalkozásokon túl azonban minden érdekeltnek tisztában kell lennie azzal, hogy a klaszterek milyen szerepet játszanak a régió versenyképességében. A klaszter fejlesztésének célja a résztvevők céljainak sikeres elérése, így minden érintettet be kell vonni a kezdeményezésbe. Tudatosítani kell, hogy a versenyképesség alapját nem a természeti tényezők, különösen nem a munkaerő olcsósága jelenti, hanem a termelékenység.

A termelékenységben és annak növelésében pedig az érdekeltek közötti együttműködésnek, tehát a klaszternek kiemelt szerepe van.

A magáncégek jobban felismerik a versenyképességük javításának útjában álló akadályokat, mint a kormányzati szektor, ezért a klaszterek fejlesztésében a magánszektornak kell vezető szerepet játszania. A magánszektor dominanciája csökkenti a kezdeményezés politikától való áthatottságát, így nincs közvetlenül kitéve a választási ciklusok hatásainak, mivel egy klaszter létrehozása 10–20 évet is igénybe vehet.

A klaszter fejlesztéséhez az érdekeltek közötti tartós együttműködések kialakítására, erősítésére van szükség. Ezek a kapcsolatok piaci jellegűek, mivel a vállalkozások számára a piaci impulzusok jelentik az egyik legfontosabb információforrást, ezért az elsődleges teendő a piac különböző működési rendellenességeinek megszüntetése. A piaci kapcsolatok pedig üzleti racionalitást, logikát igényelnek, ami a magánszektor jellemzője, nem a kormányzati szektoré.

A magánszektor céljainak elérését a térségi foglalkoztatáspolitikai, a helyi és régiós önkormányzati és fejlesztési ügynökségek, illetve a tudásteremtés és -átadás egyetemi, oktatási intézményeinek közös szerepvállalása, a köztük létrejövő szinergikus hatások felismerése teheti eredményessé.

6.3.5. Az információáramlás elősegítése

A klaszter sikerében a különböző csatornákon keresztül áramló információknak elengedhetetlen szerepük van. A vállalkozások, gazdasági szereplők közötti információáramlás javítja együttműködésük hatékonyságát. Az egymással rivalizáló vállalkozások közötti információcseréje pedig segíti őket, hogy teljesítményüket értékelni tudják, a versenytársakéval össze tudják hasonlítani.

Az információk áramlását leggyakrabban és legkönnyebben a személyes kapcsolatok képesek elősegíteni. A klaszterek gyakran helyi vállalkozások informális kapcsolatrendszeréből jönnek létre, ahol a bizalom alapja a személyes ismeretség. Természetesen a klaszter fejlődésével már nincs lehetőség mindenkit ismerni, így szükség van a kapcsolatok intézményesítésére, formálissá tételére.

A tudatos klaszterépítés során a kettős kapcsolatrendszer egymással párhuzamos fejlesztésére van szükség, ha valamelyik hiányzik, akkor annak kialakítására kell törekedni. A két kapcsolatrendszer együtt járul hozzá a szereplők kollektív identitásának kialakulásához, aminek létrehozásában a klaszter földrajzi és ágazati határainak megfelelő kijelölése játszik fontos szerepet, mivel ez határozza meg a vállalkozások között az együttműködés alapját képező közös jellemzők lehetséges körét. Az identitás alapulhat azon, hogy a vállalkozások azonos iparághoz vagy tevékenységi körhöz tartoznak és/vagy ugyanabban a régióban találhatók. Az egyre gyakoribbá váló kontaktusok pedig kialakítják a klaszterhez tartozás érzését. Szükség van ezen túl az identitás tudatos kommunikálására is, ami egyfajta kollektív marketingnek tekinthető, és leggyakoribb célja további vállalkozók megnyerése a klaszter bővítése érdekében.

Olyan üzleti környezetben, ahol a szereplők közötti bizalom nincs jelen kellő mértékben, semleges szereplők segíthetik a bizalom kialakulását, és így a személyes kapcsolatok létrejöttét. A felsőoktatási intézményeknek a bizalomerősítő szerepe igen jelentős lehet.

A klaszter kialakulása, fejlesztése hosszú távú folyamat, amelyben sok érdekelt vállal különböző szerepet. A résztvevők köre idővel változik, valamint a kezdeti informális kapcsolatok már nem megfelelőek egy nagyobb méretű klaszter szervezésére, ezért szükség van a közreműködők közötti kapcsolatok intézményesítésére.

6.3.6. Folyamatos ellenőrzés

Egy klasztert akkor mondhatunk sikeresnek, ha növelni tudja piaci részesedését, miközben bővül, vagy legalábbis nem csökken a foglalkoztatottak száma. A különböző klaszterpolitikák is leggyakrabban a foglalkoztatottak számának növelését jelölik meg legfontosabb gazdaságfejlesztési célként. Vannak azonban olyan kezdeményezések, amelyek nem képesek megfelelni a velük szemben támasztott elképzeléseknek.

Egyrészt nem minden klaszterkezdeményezésből alakul ki ténylegesen klaszter. A sikertelenségnek rengeteg oka lehet, az értékesítési lehetőségek változásától kezdve az együttműködő vállalkozások közötti nem megfelelő koordinációig, de a foglalkoztatás bővülése sem jelzi feltétlenül klaszter kialakulását.

Másrészt a klaszterek, a termékekhez hasonlóan életciklussal rendelkeznek, és egy sikeresen működő klaszter is idővel elvesztheti versenylőnyeit, és hanyatlásnak indulhat. A vállalkozásoknak és a gazdaságpolitika irányítóinak egyaránt figyelniük kell az erre utaló jelekre, és új stratégiai irányt kell szabniuk a klaszter fejlesztésének, vagy le kell mondaniuk a további fejlődés lehetőségéről.

A fentiek miatt folyamatosan figyelemmel kell kísérni a klaszterek fejlődését. Fel kell állítani egy rendszeresen ismétlődő, intézményesített statisztikai adatgyűjtést, amely lehetővé teszi a monitoring tevékenységet.

6.4. A felsőoktatási intézmények szerepe a klaszterképzésben és -működtetésben

Az előbbieken többször utaltam arra, hogy a felsőoktatási szervezeteknek egyedi, nehezen helyettesíthető funkciójuk van a klaszterekben. Ha a magánszektor szervezetének klasztervezető szerepe nem is megkérdőjelezhető, az egyetemek és főiskolák fontos katalizátorai lehetnek a klaszterképzésnek és -működtetésnek egyaránt. Erre mindekelőtt a következő jellemzőik teszik őket alkalmassá:

- Semleges, szakmai tekintéllyel bíró és feddhetetlen partnerként tudnak megjelenni a klaszter külső és belső érintettjeivel való együttműködésekben.
- Dinamikusan működő, nyitott teret képeznek, ahol széles merítésből találhatnak egymásra az üzleti partnerek.
- Élenjáró műszaki-üzleti tudáshoz, szabadalmakhoz jelentenek hozzáférést.
- Oktatóik szakértőként, kutatásvezetőként, hallgatóik beosztott kutatóként rendelkezésre állnak.
- A felsőoktatási intézményen keresztül a klaszter új forrásokhoz juthat (lásd például az innovációs járulék befizetésének terhére végzett kutatásokat, vagy az EU-s forrásokra történő közös pályázást).

- A klaszter igénybe tudja venni a felsőoktatási intézmények infrastruktúrájának egy részét.
- Gyakran a helyi egyetem jelenti a regionális gazdaságfejlesztési koncepciók készítésének szellemi központját, így a klaszterek működése erről az oldalról is támogatható.

Az előbbi jellemzőik alapján a felsőoktatási intézmények mindenekelőtt a következő klaszterfeladatokra vállalkozhatnak (részben a klasztermenedzsmentet gyakorló szervezettel együtt, részben önmagukban):

- új tagok toborzása, a tagságon belül az együttműködés elősegítése;
- nemzetközi kapcsolatok becsatornázása, külföldi partnerkeresés;
- projektgenerálás, közös kutatás-fejlesztési tevékenység;
- előadások, konferenciák, tanulmányutak és kiállítások, üzletember-találkozók szervezése;
- mediátori szerep a klaszteren belüli ötletgenerálás és akciótervezés során, illetve konfliktusok esetén;
- a klaszter irányultságának megfelelő kutatóközpont, tanszék, szak, szakirány stb. létrehozása;
- doktori kutatás, diplomakészítés, szakmai gyakorlat szervezése a klasztertagoknál;
- inkubátorház és ipari park üzemeltetése az intézmény területén;
- egyetemi spin-off vállalkozások indítása a klaszterből esetlegesen hiányzó, kritikus értéklánc-szerepek betöltésére;
- speciális képzés a klaszter hiányzó kompetenciáinak (például marketing, tárgyaláskommunikáció) pótlására;
- rendszeres klaszter-benchmarking végzése, ez alapján hatékonyságjavító projektek indítása;
- szabadalmi tanácsadás, piackutatás és egyéb piacralépési szolgáltatások;
- minőség-, környezet- és egyéb irányítási rendszerek, szabványok bevezetése a klasztertagoknál.

Világosan kell látni, hogy a felsőoktatási intézmények ezeket a klaszterfeladatokat nem altruista megfontolásból, társadalmi munkában, hanem saját érdekeiket követve, tervezetten és kontrolláltan végzik. Az intézmények ugyanis számos módon profitálnak a klaszterrel való együttműködésből:

- A korábbi egy-egy vállalatot megcélzó, rossz hatékonyágú külső kapcsolatépítés helyett a klaszter segítségével az intézmények a számukra releváns vállalatok egy teljes láncolatát képesek megragadni.
- A klasztertől az intézmények jelentős oktatási és tanácsadási megrendelésekhez juthatnak.
- A tudományos munka, különösen a doktori témák esetében, releváns témaköröket és gyakorlati terepet kíván – a klaszter ezt is képes biztosítani.
- A klaszter fejlesztésével az intézmények egyben munkaerőpiacot is építenek a hallgatóiknak.

- Konkrétan is segítik a munkaerőpiaci kereslet és kínálat egymásra találását azzal, hogy a hallgatókat idejekorán bevonják vállalati projektekbe.
- A klasztercégek képviselőit vendégelőadóként hívják meg, illetve bekapcsolják őket a tananyagfejlesztésbe, ami érdekesebbé, aktuálisabbá teszi a képzést.
- Mindezek révén az intézmények növelhetik népszerűségüket a potenciális hallgatók körében.
- A többszálú kapcsolatrendszer révén – nyilván anélkül, hogy ezzel visszaélnének – az oktatási intézmények „nélkülözhetetlenné” tudják tenni magukat a klasztertagok számára.

Az előbbiekben ismertetett kölcsönös előnyök révén a felsőoktatási intézmények és a klaszter üzleti résztvevői, illetve más nem üzleti tagjai között hosszú távú, erős, szimbiotikus kapcsolat alakulhat ki, ahogy azt ma Magyarországon leginkább Miskolc vagy Győr példája mutatja.

6.5. Hivatkozásjegyzék

- BUZÁS NORBERT (2000a). Klaszterek: kialakulásuk, szerveződésük és lehetséges megjelenésük a Dél-Alföldön. *Tér és Társadalom*, No. 4, 109–123. o.
- BUZÁS NORBERT (2000b). Klaszterek a régiók versengésében. In: FARKAS B. – LENGYEL I. (szerk.). *Versenyképesség – regionális versenyképesség*. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei. Szeged: JATEPress, 58–66. o.
- ENRIGHT, M.J. (1998). Regional Clusters and Firm Strategy. In: CHANDLER, A.D. – HAGSTRÖM, P. – SÖLVELL, Ö. (szerk.). *The Dynamic Firm: The Role of Technology, Strategy, Organisation, and Regions*. New York: Oxford University Press, 315–342. o.
- GROSZ ANDRÁS (2000). Ipari klaszterek. *Tér és Társadalom*, No. 2–3, 43–52. o.
- LENGYEL IMRE – GROSZ ANDRÁS (2003). Lokális hálózati gazdaság: regionális és iparági klaszterek. In: GROSZ ANDRÁS (szerk.): *Gazdasági hálózatok, klaszterek megjelenése a gazdasági térben*. MTA RKK NYUTI Közleményei 148/c, Győr, 6–27. o.
- LENGYEL IMRE (2000). A regionális versenyképességről. *Közgazdasági Szemle*, No. 12, 962–987. o.
- LENGYEL IMRE – DEÁK SZABOLCS (2002). Regionális/lokális klaszter: sikeres válasz a globális kihívásra. *Marketing & Menedzsment*. Vol. 36. No. 4. 17–26. o.
- PORTER, M. E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. New York: Free Press
- PORTER, M. E. (1998). Clusters and the New Economics of Competition. *Harvard Business Review*, No. 6. 77–90. o.
- PORTER, M. E. (2001). *Clusters of Innovation: Regional Foundations of U.S. Competitiveness*. Washington: Council of Competitiveness.

A KÉPZÉS MINŐSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ OKTATÁS- ÉS TANULÁSSZERVEZÉSI KÉRDÉSEK A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatás átalakuló, folyamatosan alakuló rendszerében az egyetemek és főiskolák mint képzést folytató intézmények nehezen körülhatárolható pedagógiai sajátosságokkal és sokszor a képzés minőségét érdemben befolyásoló egyedi problémákkal, egyedi megoldásokkal rendelkeznek. A közoktatáshoz képest a saját oktatási és képzési megoldásaikban lényegesen nagyobb önállósággal bíró képző intézményeink felnőttképzést folytatnak. A szervezés szabadságában és célorientáltságában intézményi jellemzőik és törvényi kötelezettségeik miatt nem érhetik el a piaci alapon működő magánoktatás rugalmasságának mértékét, de sok esetben a képzést szabályozó feltételek között is képesek innovatív és kreatív módon minőségi képzési folyamatok megszervezésére.

A hétköznapi gyakorlatában a felnőttképzés pedagógiájának hatása és a felsőoktatási expanzió miatt megnövekedett hallgatói létszám képzésének szervezése szoros kölcsönhatásban van egymással. A képzés szervezésében az intézményi sajátosságokra is építő, sokszor kreatív, más esetben szükségszerűségből kiinduló megoldások elemzésnél gondolatmenetünkkel két jól definiálható terület, az andragógia pedagógiájának tudománya és a praktikus szervezés gyakorlata közötti vékony határvonalon próbálunk haladni.

Az egyetemi képzésnek fontos sajátossága, hogy a nappali tagozaton a képzés első szakaszában fiatal felnőttek képzése zajlik, ami a közoktatáshoz képest egészen más tanári és tanulói szerepeket, feladatokat feltételez. A levelező tagozatok képzésében a felnőtt szerepek oktatási folyamatban betöltött szerepe pedig értelemszerűen jelentősen eltér a közoktatásban ismert szerepektől. Az egyetemi pedagógiáról való gondolkodást jelentős mértékben befolyásolja az is, hogy az elsőéves hallgatók többsége a képzés megkezdésekor még alig távolodhatott el a középiskola világától, életkorának megfelelően új társadalmi helyzetében számos bizonytalansággal küzd, a fejlődésének a későbbi életére nézve meghatározó korszakában van. Az egyetemi képzésbe való bekerülés a legtöbb hallgató esetén azt is vélelmezi, hogy saját magáról és tevékenységéről való gon-

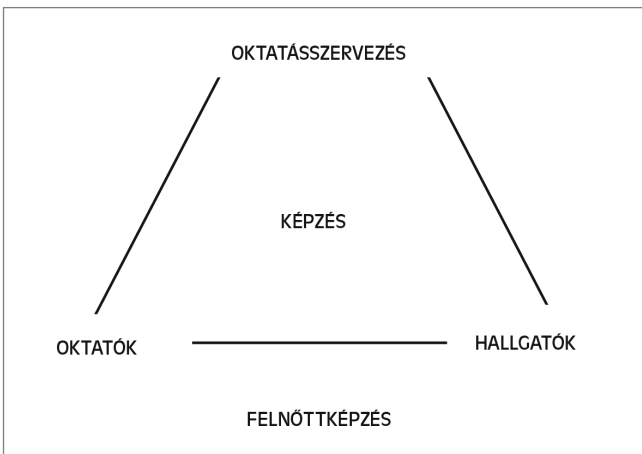
dolködása kortársaihoz képest fejlettebb, vagyis a képzés során változó mértékben, de már kezdettől fogva az oktatók partnereként tekinthető.

A felsőoktatásban zajló képzést alapvetően meghatározza a praktikus, szabályok között haladó és folyamatosan változó környezethez alkalmazkodó szervezés és a felnőtt-képzés két szereplője: a pedagógusszerepet ténylegesen is vállaló oktató-kutató, illetve a tanulói szerepet a közoktatási tapasztalatai alapján folytató, fiatal felnőtt hallgató. A felsőoktatásban zajló oktatás- és tanulásszervezés elemzésekor ennek a három tényezőnek az egymásra, illetve a képzésre gyakorolt hatásának az áttekintését célszerű elvégeznünk.

Az oktatásszervezés, az oktatók és a hallgatók által a képzésre gyakorolt hatás tekintetében nincs két egyforma intézmény, ugyanakkor viszonylag ritkák a szélsőségesen domináns sajátosságok is. Ilyen helyzetben nem célszerű a merev határokkal leírható típusok definiálása, ugyanakkor jól megfigyelhető, ha az egyik vagy másik hatás egy adott intézményben a többi ellenében érvényesül.

A képzést meghatározó tényezők összetett rendszerében (lásd a 7.1. ábrát) az egyes tényezőknek a képzés egészéhez, illetve egymáshoz való viszonya alapján négy probléma megfogalmazására vállalkozom:

- A képzés oktatásszervezéshez, oktatói tevékenységhez és hallgatói tevékenységhez való viszonyának elemzésével bizonyítom, hogy a képzés hatékonyságát nem csak az egyes területek külön-külön történő fejlesztése, hanem ezek együttes, csaknem interdiszciplináris szemlélete és az erre építő fejlesztések tudják érdemben befolyásolni.
- Az oktatás- és tanulásszervezés viszonyának elemzése egy korszerű pedagógiai nézet és a tömeges képzést folytató intézmények szervezési gyakorlatának ellentmondásait, egymásra gyakorolt hatását, illetve hatások nélküli kapcsolódási pontjait igyekszik feltárni. Sorra veszem, hogy evidens pedagógiai alapelvek érvényesülését hogyan képest akadályozni akár egy professzionálisan szervezett képzés is pusztán a változásokkal szemben mutatott tehetetlenségével. Szintén itt kerül előtérbe, hogy a képzés szervezésének sajátosságaiból következő helyzetekre miért nincsenek megfelelően kidolgozott pedagógiai megoldások.



7.1. ÁBRA: A képzést meghatározó tényezők a felsőoktatásban

- A hallgatók és az oktatás szervezésének viszonyát elemezve felvázolom azt a problémát, hogy a képzési rendszerek milyen nehezen alkalmazkodnak a megváltozott hallgatói sajátosságokhoz, illetve ennek milyen következményeire lehet számítani éveken belül, amikor a digitális nemzedék ténylegesen is megérkezik a felsőoktatásba.
- A felsőoktatásban zajló tevékenység legmeghatározóbb eleme az oktatási folyamat, ahol az oktatók és hallgatók közös munkájának korszerű pedagógiára kellene épülnie. Az aszimmetrikus komplementer szerepekben az oktató az operatív, a képzést érdemben befolyásoló fél, így az oktatók pedagógiai felfogása, az abból következő tevékenysége nagy hatással van az oktatási folyamat hatékonyságára. A régóta ismert téma, miszerint szükséges-e az oktatók pedagógiai képzése napjainkban talán aktuálisabb, mint valaha.

7.1. Képzés = hallgatók + oktatók + szervezés?

Az alábbiakban egy példán keresztül a képzést befolyásoló tényezők egymásra, illetve a képzésre gyakorolt hatását mutatom be. Annak ellenére, hogy az összetett hatásokat különválasztva próbálom meg elemezni, nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ezek a hétköznapi történetekben valójában szétválaszthatatlanok.

Tételezzük fel, hogy az oktató egy adott kurzus esetén projekt módszert szeretne alkalmazni, mert ezt tartja az optimális módszertani megoldásnak az akkreditációs leírásban megfogalmazott célok és az oktatási tartalom eléréséhez. A projekt a sajátosságai miatt eredményes lehet, hiszen a hozzá kapcsolódó váltakozó tanulásszervezési megoldások megfelelnek a hallgatók életkori sajátosságainak: a hallgatók már rendelkeznek a megfelelő szintű önszabályozással és tudatos tervezéssel, ami egy sikeres projekt alapfeltétele lehet. A projekt valós problémamegoldásra épül, amihez a kurzus résztvevői egyetemtől részben független, külső gyakorlati helyszínt és valós folyamatokat keresnek maguknak. Az ideális helyzetet mégis beárnyékolja, hogy a megfigyelhető folyamat és a megoldandó probléma ütemezése és lefolyása nem illeszkedik az egyetemi tanév menetrendjéhez, a szorgalmi és vizsgaidőszakok váltakozásaihoz, illetve a gyakorlati jegy megszerzésének határidejéhez. Amennyiben a projekt sorsa így alakul, az oktatók és hallgatók közös munkájának, a projektnek az eredményességét az oktatásszervezés nehezíti, befolyásolja, vagy akadályozza meg.

Gyakori az az eset is, amikor az oktatásszervezés rugalmas, bizonyos keretek között lehetőséget ad egy projekt szabadabb ütemezésére, esetleg jogosítványokat biztosít arra, hogy az oktató a hallgatókat a féléves időszakok határidejeitől részben függetlenített módon értékelje. A hallgatók motivációja a projekt és a gyakorlati jellegű foglalkozás miatt magas, konstruktív partnerek a megváltozott oktatásszervezési körülmények ellenére. Önállóságuk és kooperativitásra való alkalmasságuk, illetve hajlandóságuk optimális a projekt sikeréhez. A projektet szervező pedagógusnak azonban gondot okoz, hogy a folyamat eredménye nem mennyiségi és lexikális dimenzió mentén mérhető tudás, hanem attitűdbeli váltás, kompetenciafejlesztés lesz. Nehéz megfogalmaznia olyan elvárásokat vagy feladatokat, amelyek végeredménye nem egy tételsorral, vagy megszokott formátumú szemináriumi dolgozattal teljesíthető. Bizonytalan a csoportmunka jellegű

feladatmegoldás értékelésében, gondot okoz neki, hogy a hallgatók a csoporton belül különböző szerepekben és különböző mértékben járulnak hozzá a csoport sikeréhez, ami az egyforma értékelés alapelvét már nem engedi érvényesülni. Az oktató nem tudja, vagy nem akarja felvállalni, hogy a hallgatók nem egyforma tudást, ismeretet, attitűdöt stb. szereznek meg a projekt során, így egymáshoz képest várható fejlődésük egyenlőtlen lesz. Ebben az esetben az oktatásszervezés és a hallgatói sajátosságok kedveznek a projektnek, az oktató pedagógiai kultúrája azonban nem.

A képzéshez szükséges gyakorlati, illetve pedagógiai és pszichológiai ismeretekkel rendelkező pedagógusok, valamint optimális oktatásszervezési támogatás esetén látszólag minden feltétel adott egy sikeres projekt jellegű foglalkozás kivitelezéséhez. Az oktatók megfelelő pedagógiai kultúrával irányítják a folyamatot, nem okoz gondot nekik a megváltozott értékelési felfogás, vagy akár a hallgatókkal való aktív és konstruktív közreműködés. Az oktatásszervezés optimális feltételeket teremt, figyelembe veszi az oktatóknak a projekt külső helyszínével kapcsolatos észrevételeit, igényeit. A hallgatóknak azonban nehézséget okoz, hogy a középiskolai tanulmányaikhoz képest eltérő tudásfel-fogásban tudjanak gondolkodni a projekt feladatairól. Nem érzékelik a kompetenciafej-lődést, a folyamat során végbemenő attitűdváltásukat, sőt, azt tapasztalják, hogy a fe-ladat megoldása során „alig tanultak valamit”, hiszen lexikális ismereteik kismértékben növekedtek. Fiatal felnőttként, még nem rendszeres életvezetés mellett szívesen térnek el a projekt ütemezésétől és vállalják, hogy a határidőkhöz és nem a feladat tartalmához igazítják a feladatmegoldásaik menetét. Egy fiatal felnőtt általában még nem rendel-kezik saját családdal, életvezetése, napi időbeosztása ennek alapján nagyon rugalmas, ami kiválóan illeszthető lenne projekt jellegű foglalkozások hagyományos iskolai menetétől eltérő ütemezéséhez. Az alapvetően rugalmas életvezetés azonban gyakran átalakul, fo-lyamatos változásban van, csak ritkán következetes és főleg a nappali tagozat első éveiben gyakran nem az egyetemi elfoglaltságokból indul ki. A fiatal felnőttek egy része el-ső egyetemi éveiben felszabadultnak érzi magát, megszűnik számára a közoktatásban tapasztalt időbeli kötöttségek és a szabadság érzését csak hosszabb idő elteltével áldoz-za fel egy rugalmas időbeosztású egyetemi projekt kötöttségei miatt. Nehezen fogadják el a számukra eddig ismeretlenekkel való eredményes kooperáció szükségességét, és nem érzik igazságosnak a pedagógus csoportra vonatkozó értékelési gyakorlatát, hiszen csoporttársaik eltérő mennyiségű és néha eltérő minőségű feladatmegoldást produkál-tak. Hiába adott a projekt vezetésére a megfelelő pedagógiai kultúrával rendelkező ok-tató, a konstruktív hozzáállású oktatásszervezés, a diákok a sajátosságaik és/vagy a ko-rábbi iskolai éveik során tapasztalt tanulástörténetük alapján nem tudnak pozitívan gondolkodni egy projekt jellegű foglalkozásról.

Víszonylag kevés az az intézmény, ahol a fenti három eset valamelyike pontosan eb-ben a formában gyakran előfordul, de még kevesebb azoknak az intézményeknek a szá-ma, ahol mindhárom feltétel optimális a példaként felhozott projekt jellegű szemináriu-mi program sikeres végrehajtására. Az egyes intézményekben a képzés eredményességét befolyásoló tényezőknek ilyen tiszta hatása általában nem figyelhető meg, de a fenti pél-dák azt mindenképpen igazolják, hogy az oktatásszervezés, az oktatók megfelelő peda-gógiai kultúrája és a hallgatók bizonyos sajátosságai egyformán szükségesek az eredmé-nyes képzéshez.

Ha egy intézményben a képzés eredményességét vizsgálni kezdjük és az egyes tényezőkhöz tartozó egyetemi dolgozókat, illetve hallgatókat kérdezzük, akkor általában minden szereplő kritikus a másik kettővel szemben, és bár ismeri saját szerepét a folyamatok alakulásában, az esetlegesen negatív szerepét már nem ismeri el. Az oktatók gyakran hivatkoznak a megváltozott felsőoktatási helyzetre, vagyis a folyamatosan változó „hallgatói színvonalra” és a tantervi változásokkal egyre nehezebben lépést tartó oktatásszervezés számukra nyilvánvaló hibáira. A hallgatók sokszor erős kritikával illetik az oktatók pedagógiai tevékenységét, vagy a formális és informális képzési szabályok betartásának elmulasztását említik a folyamat eredményességét gátló tényezőként. Például elvárják, hogy a közoktatáshoz hasonlóan egyénre szabott értékelést kapjanak akár félév közben, vagy méginkább a félév végén, ami ellensúlyozhatja a tömeges képzésben való elvesztettség érzését. Erre az egyéni értékelésre azonban csak ritkán reflektálnak érdemben és szinte alig akad olyan példa, hogy az értékelés alapján ismét elkészítsenek egy dolgozatot, kijavítsák egy produktum hibáit, vagy a szóbeli vizsga közepes teljesítése után az oktatói értékelés és útmutatás alapján pótolják a hiányosságokat. Az oktatásszervezéssel foglalkozók az egyre nagyobb tömegek számára egyre inkább egyéni tanulási eljárások, szabályok kialakításán fáradoznak, amely során jelentős mértékben építenek a határidők betartására. A határidőkkel kapcsolatban azonban mind az oktatókat, mind a hallgatókat erős kritikával, illetve a képzés szabályozásának minimális ismeretével illetik.

Az összetett rendszer egyik legnagyobb kérdése, hogy mégis kinek a felelőssége a képzés hatékonyságának biztosítása, kinek van legnagyobb hatása a tényleges oktatási folyamatra? A kérdésre adott válaszban az egyes szereplők általában kellő önkritika hiányában egymástól eltérő, saját szerepüket rendre védő állásponton vannak. Ennek leginkább jellemző példáját az elmúlt években az egyre inkább tömegessé váló tanárképzésben figyelhetjük meg. A tanárjelölt hallgatóknak a képzéssel szemben megfogalmazott állandó, már-már belsővé vált értékítélete a képzésről, hogy az nem készítette fel őket a tanári pályára. Az oktatásszervezés rendre azzal védi álláspontját, hogy ilyen méretű tömegeket a szakmódszertan, a külső gyakorlatok és más jellemző összetett folyamatok mellett csaknem lehetetlen eredményesen képezni. Ha a felsőoktatás ezt mégis biztosítaná, az vállalhatatlanul nagy költséggel járna az egyetem számára. Az oktatók álláspontja szerint a hallgatóktól elvárható lenne, hogy felnőtt emberként, folyamatban saját magukról másképp gondolkodjanak. Az oktatók szerint egy tanárjelölt hallgatónak tudatosítani kellene magában, hogy ő készül a tanári pályára és nem az egyetem készíti fel, vagyis a hallgatónak legalább annyira feladata, hogy felelősséget vállaljon saját képzési folyamataért, mint az oktatóinak, vagy az egyetem képzésszervezésének. A hallgató egy általa eredménytelennek minősített képzésben vegye észre, hogy nem vette igazán igénybe a tanári pályára való felkészülése során az egyetem és az oktatók segítségét, sokkal inkább hagyatkozott saját korábbi iskolai tapasztalataira, vagy társadalmilag elfogadott nézetekre.

E három tényező – az oktatásszervezés, az oktatók és a hallgatók – bármelyikének a másik kettővel meglévő kapcsolatát elemezve talán közelebb juthatunk az ellentmondásos és mindig egyedi esetekben megnyilvánuló összetettebb rendszer megértéséhez:

- az oktatásszervezés és az oktatók kapcsolata, illetve közös munkája megmutatja, hogy a hallgatók valójában milyen képzési rendszerben végzik tanulmányaikat,

- az oktatásszervezés és a hallgatók kapcsolata alapján felvázolható, hogy az információs társadalomban felnövekvő digitális nemzedék számára milyen rendszerekkel biztosíthatja a felsőoktatási intézmény az iskolán kívüli ismeretelsajátítással szembeni erejét,
- az oktatók és hallgatók viszonyrendszere és közös munkája pedig leírja a felsőoktatásban működő pedagógiai kultúra jellemző vonásait, amiben az oktatók tagadhatatlanul domináns szerepben vannak, jóllehet a hallgatók is csak nehezen hagyhatják figyelmen kívül a saját képzésük eredményességéhez fűződő érdekeiket.

7.2. A képzés szervezése: oktatás- és tanulásszervezés

Az oktatási folyamat tervezésének a felsőoktatásban is jól elkülöníthető szintjei léteznek. Az akkreditációs folyamat eredményeképpen kapott kötelező érvényű tantervek a BA/BSc és MA/MSc képzési szintek megjelenésével és azokra vonatkozó előírásokkal kismértékben elmozdultak a tartalomcentrikus tantervektől a kimeneti szabályozású tervezési dokumentumok felé. Az oktatási tartalom pontos előírása mellett – gyakran ahhoz szervesen kapcsolódva – rögzítve van, hogy az adott hallgatónak a képzési szakasz, vagy akár a kurzus végén milyen ismeretekkel, milyen kompetenciákkal kellene rendelkeznie. A formális keretek adta tervezésben azonban gyakran továbbra is a tartalomnak van döntő szerepe. Az információs társadalomban átalakuló tudásfogalom, a lexikális ismeretekkel szemben az alkalmazható, teljesítményképes tudásfogalom megjelenése az egyes tervezési dokumentumokban a legtöbb esetben csak formális, operatív tanári tevékenységekben nem tettenérhető.

Például egy BA szintű tanterv egyik alapeleme a kompetenciafejlesztés, azaz az alkalmazható tudás kialakítása. E célt a képzés során hagyományos egyetemi előadásokon, szemináriumokon, gyakran tanári végzettség nélkül próbálják meg elérni azok az oktatók, akik a korábbi években, évtizedekben a klasszikus lexikális ismeretekre épülő tudásfelfogás alapján tanítottak. A szimbólumok nyelvezetét használva: korábban az volt eredményes egy vizsgán, aki sokat tanult, ma annak kellene eredményesnek lennie, aki a tanult ismereteket képes gyorsan és célirányosan kiegészíteni és alkalmazni, de mindent egy kollokviumi jellegű értékeléssel aligha lehet ellenőrizni, különösen akkor nem, ha a kollokviumot szervező oktató a pedagógiai paradigmaváltás ellenére a hagyományos lexikális tudásfelfogásnak megfelelően gondolkodik. A tantervek készítésében résztvevő oktatók a legtöbb esetben pedagógiai képzettség hiányában csak ritkán képesek olyan tervezési dokumentumok készítésére, amelyekben az általánostól a konkrét kurzusleírásig haladva is megtartják az eredeti célokat, illetve egészen a tanórák operatív szintjén is képesek azt megjeleníteni és érvényesíteni. Ez a jelenség a közoktatásban is ismert és az oktatók tantervelméleti jártasságának mértéke mellett a gyorsított tervezési eljárás is magyarázza. Az előíró tantervi műfajoknak két, egyébként elkerülhető csapdájával érdemes szembenézni:

- az előíró – a kimeneteket a képzés végén elérni kívánt célokat összegző – tanterv nehezíti az oktatók egymás közötti kooperációját, miközben egy új képzési forma, mint például a BA/BSc, vagy az MA/MSc képzések esetén az első években ennek a képzés hatékonyságát nézve kiemelten fontos szerepe lenne,

- az előíró tanterv jelentős mértékben csökkenti az önszabályozásra képes hallgatóknak azt a lehetőségét, hogy a saját képzési folyamatuk tervezése során az oktatók hatékony partnerei legyenek. A hallgatók egy nyitottabb oktatástervezésben hatékony segítők lehetnének a tartalom ütemezésében a csoport vagy egyéni sajátosságaiknak megfelelő strukturálásban, vagy akár az értékelés, ellenőrzés formájának kidolgozásában.

Az egyetemek képzési gyakorlatában ritkán, de akkor annál nagyobb erővel megjelenő dilemma a képzés alapvető egységeinek, a kurzusoknak a tanulásszervezés műfajához való viszonyulása. Az egyetemeken történetileg adott és a leginkább elterjedt képzési formák az előadások, amelyek kollokviummal zárulnak, illetve a szeminárium foglalkozások, amelyek általában egyéni, kismértékben csoportos feladatok segítségével az előadások újraértelmezését, vagy az azokhoz kapcsolódó gyakorlati feladatok megoldását szolgálják. Sok helyen a szeminárium és a gyakorlat tanórai tevékenységét is megkülönböztetik, az előbbi inkább elméleti, kiselőadásokból, vitákból álló módszertannal, az utóbbi pedig projekt, vagy egyéni gyakorlati feladatok, esetenként külső képzési helyszínen történő megoldását jelentik. A gyakorlati foglalkozásnak egy speciális fajtája a szakmai gyakorlat, amikor az egyetem valamilyen formában a képzéshez tartozó valós társadalmi környezetben ellenőrzött, de mégis nagy egyéni szabadságot biztosító feladatok elvégzését várja el a hallgatóktól. Az egyes képzések céljaiban, a tantervi műfajokban egyre inkább erősödnek például a kompetenciafejlesztésre, valós kontextusban alkalmazható teljesítmény elérésére mutató feladatok, ennek ellenére az egyetemi tanulásszervezési formákban még mindig domináns az előadás és a gyakorlat párosa, vagy utóbbi kismértékű differenciálódása. Elvértve fordulnak elő olyan tanulásszervezési formák, mint például a műhelymunka, a csoportmunkára építő projekt, vagy ezek féléven keresztül tartó összetettebb változatai.

Az egyes tanulásszervezési formákhoz tartozó értékelési megoldások is időtállóan bizonyulnak, így állhat elő olyan ellentmondásos helyzet, hogy egy kompetenciafejlesztésre, nézet- és attitűdformálásra irányuló kurzusnak a tantervi előírások szerint ismereteket számonkérő kollokviummal kell zárulnia, miközben a félév során a hallgatók ismeretei csak kismértékben bővültek, de az azokról való gondolkodásuk, az azokhoz való viszonyuk hatalmas változáson ment keresztül. Utóbbi a hagyományos egyetemi értékelési formákkal csaknem ellenőrizhetetlen. Különösen a nem nappali képzési formában résztvevő hallgatók munkáltatásában gyakoriak az egyénileg készített írásos munkák, amelyek praktikusak és egyszerűek, de csak ritkán alkalmasak a kurzus által megfogalmazott oktatási célok teljesítésének ellenőrzésére.

Az egyetemi oktatásszervezés értékelési gyakorlatának egyik legvitatottabb pontja a tanulmányokat lezáró szakdolgozat kérdése. A legtöbb intézményben ez a hagyományokhoz ragaszkodva egy írott monográfia elkészítését, és intézményenként eltérő módon a benne foglaltaknak beszélgetésben, vizsgahelyzetben való megvédését jelenti. A szakdolgozat rendszerét számos kritika éri azzal kapcsolatban, hogy egyre inkább lehetetlen a monográfiában foglalt tartalmak önállóságának és eredetiségének az ellenőrzése. Szintén ellentmondásos, hogy egy kompetenciafejlesztő képzést miért szükséges írott monografikus munkával lezárni, miközben például a BA/BSc szintű képzés pont az alkalmazott és teljesítményképes tudás megszerzését célozza meg. Pozitívnak mondható az az egyre inkább

elterjedő gyakorlat, amely szerint a hallgatók nem monográfiával, hanem az egyetemi tanulmányaik során elvégzett feladataiknak egyféle gyűjteményével, személyes portfóliójukkal bizonyítják a képzés során összegyűjtött ismerteket és bizonyítvány megszerzésére való alkalmasságukat. A portfólió rendszerének nem csak a képzés lezárásának pillanatában mutatkoznak meg az előnyei, hanem megvan az a hatása, hogy már a képzés korábbi szakaszaiban is tematizálja a hallgató tevékenységét, és minden egyes feladatnak komoly jelentőséget tulajdonít. Szintén a portfólió mellett szóló érv, hogy egyedisége alapján sokkal inkább bizonyulhat a hallgató önálló munkájának, mint egy általános monográfia az előre meghirdetett szakdolgozati címek szerinti tartalommal.

A tantervek és képzési programok a törvényi és akkreditációs szabályozás keretei között gyakran tartalmaznak olyan kurzusokat, amelyek kisebb kontaktórásszámmal, de nagyobb kreditszámmal kerülnek be a képzési folyamatba. Különösen az ilyen kurzusoknál, de gyakran más, hagyományosnak mondható, a kontaktórát és az otthoni tanulási tevékenységeket egyforma mértékben tartalmazó kurzusoknál is előfordul a tényleges elvégzett munkaórák számának csorbulása. A hagyományos kontaktórák követhetők és ellenőrizhetők, de az otthon végzett tanulási feladatoknál a tapasztalat és a hallgatók önbevallása alapján lényegesen kevesebb erőfeszítés történik, mint amit a kreditszám feltételez.

Eltekintve azoktól a szélsőséges esetektől, amelyekben a hallgató adott félévre eső kreditje alapján az otthoni feladatokra jutó óraszám már-már fizikailag is elképzelhetetlen, gyakori, hogy a hallgatók az egyéni életvezetésükben kisebb szerepet szánnak a képzési feladatok teljesítésének, mint az elvárható lenne. Ennek sok esetben egyszerű tájékozatlanság az oka, hiszen ha egy szemináriumi dolgozatot például öt otthon végzett munkaórával meg lehet írni és ezáltal a kurzust teljesíteni lehet, akkor miért szánná rá a hallgató ennek az ötszörösét, miközben a nagyobb erőfeszítés csak kismértékben befolyásolná az értékelést és a kurzus teljesítését megmutató érdemjegyet? A hallgatók számára sokszor nem egyértelmű két azonos terjedelmű munka közötti minőségbeli különbség, hiszen a gyengébben motivált tanulók esetén érvényesül az a szabály, hogy úgy oldják meg a feladataikat, ahogy értékelik őket, és nem úgy, ahogy az egy általános cél-megfogalmazásban, vagy az oktatók elvárásaiban szerepel. Különösen kirívóak az eltérések azoknál a kurzusoknál, ahol a tanórán kívüli tevékenységet on-line tanulási környezetekben kell elvégezni, és ahol így a ténylegesen munkával töltött idő nemcsak a hallgató önbevallása alapján becsülhető, hanem pontosan kiszámolható.

Az önálló vagy önszabályozó tanulás általánosan alacsony mértékének kedvező az az oktatásszervezési környezet, amiben a hallgatók számára lehetőség van a „kampány jellegű” tanulásra. A hallgatók többsége a szorgalmi időszakban legfeljebb a gyakorlati foglalkozásokra készül, azokra is csak akkor, amikor teljesítési határidő közeledik. Különösen a kollokvium jellegű értékelési helyzeteknél szembetűnő, hogy a hallgatók túlterheltségre, a felkészülésre egyáltalán nem elegendő időre hivatkoznak egy gyengébb teljesítmény esetén. Tapasztalat szerint a hallgatók többsége a kollokvium jellegű vizsgákra szinte kizárólag a vizsgaidőszakban készül, a szorgalmi időszakban az előadásokon legfeljebb részt vesz, de a tanulási folyamata azokkal párhuzamosan csak ritkán, gyakori ellenőrzések hatására halad együtt. Ez részben ismét a külső motivációra, a gyengén motiváltak esetén a vizsgahelyzetben való megfelelésre vezethető vissza.

Amennyiben az oktatók a vizsgaidőszakban normatív, az egyes teljesítményeket egymáshoz, vagy a csoportátlaghoz igazító értékelést alkalmaznak, akkor valójában nem a hallgató egész félévre jellemző tanulási tevékenységének eredményét, hanem a vizsgaidőszakban, gyorsított tempóban és gyakran a fizikai kimerülés határán való általános teljesítőképességet értékelik. A „kampány jellegű” tanulási stratégia nemcsak kevésbé eredményes, mint a folyamatos, kismértékben történő tanulás, de a hallgatók életvezetésében is komoly negatív hatásai lehetnek egy-egy vizsgaidőszaknak.

A folyamatos tanulásra való áttérés természetesen nehézségekbe, elsősorban a kialakult szokásokba ütközik. A középiskolában a domináns külső, értékeléshez köthető motiváció hatására önmagát csak kismértékben szabályozni tudó hallgató tanulási stratégiája kezdetben értékelés-centrikus, de felsőbbéves korára már ez válik természetes szokássá. Ezen felül komoly gondot okoz ez a stratégia azoknál a kurzusoknál, amelyek érdemi teljesítése a nyelvtanuláshoz hasonlóan állandó gyakorlást, rendszeres munkát feltételez. A kialakult tanulási stratégiákat kismértékben szabályozhatja, ha az oktatók, dacolva a hallgatói tiltakozással, rendszeres, akár hétről-hétre ismétlődő feladatokat írnak elő a kurzus teljesítéséhez. Igazán eredményes megoldást csak a hallgatók megfelelő szintű önszabályzó tanulója jelentene, vagy egy alapos tanulásmódszertani kurzus, amely az egyetemi tanulmányokra próbálja meg felkészíteni a közoktatásból a felsőoktatásba kerülő fiatal felnőtt hallgatót.

A tanulásmódszertani képzés vagy útmutatás a felsőfokú tanulmányok elején a legtöbb tantervben komoly szerepet kap, ugyanakkor a BA/BSc képzési szinten eltelt évek tapasztalata alapján a hatékonysága nem jelentős. Pontos képet természetesen az első BA/BSc képzésben végzett évfolyamok elemzése alapján lehetne kapni. A hallgatók fejlesztésében a tanulásmódszertan – oktatók és trénerok által történő – bemutatása mellett nagy szerepet kapnak a felsőbbéves hallgatók által összeállított útmutatók, amelyek az egyre összetettebb és egyre több lehetőséget magában foglaló hallgatói életvezetésre nézve fogalmaznak meg sokszor nélkülözhetetlen tanácsokat. Szintén ide sorolható az egyetemenként eltérő módon, de általában megjelenő mentor/tutor rendszer, amelyben vagy egy felsőbbéves hallgató vagy egy oktató segíti az elsőéves hallgatót az egyetemi tanulmányai kezdetén, vagy akár a későbbiekben is. A rendszer számos olyan előnnyel jár, amely alapján érdemes lenne az alkalmazását esetlegesen kötelezővé tenni. Minden jó hatása ellenére természetesen megvannak a negatív hatásai is, hiszen például a felsőbbéves hallgatók sokszor nem éppen optimális tanulási stratégiája így könnyen évfolyamról évfolyamra „öröklődhet”.

7.3. A hallgatók: a „digitális bevándorlók” és az oktatásszervezés feladatai a digitális nemzedék képzésében

A tömeges felsőoktatás adminisztratív működése ma már elképzelhetetlen széleskörűen használt informatikai rendszerek nélkül. Az információs társadalom és az informatika hétköznapi életvezetésben is egyre nagyobb térhódítása azonban más olyan rendszereket is produkált, amelyeket a felsőoktatásban eredményesen lehet használni. A hallgatók részéről az erre vonatkozó igények csaknem korlátlanok, hiszen az alsóbb évfolyam-

okon már megjelennek azok a tanulók, akik az úgynevezett digitális nemzedék első generációjához tartoznak. A hallgatók számára az informatikai rendszerek használata egyre inkább természetes, napi szükséglet, azok oktatásban való megjelenése számukra teljesen természetes. Az ismeretszerző folyamataik már a középiskolában is egyre inkább az internetes adatbázisok vagy mások által írt tartalmak felé mozdultak el, egyre kisebb szerepet hagyva a hagyományos, intézményi forrásból származó ismeretnek.

Néhány éven belül a felsőoktatásban lesz az a nemzedék, amelynek már a gyerekkori családi környezetében is megtalálhatóak voltak a fejlett informatikai eszközök, az internet, a multimédiás számítógép, a digitális tartalomelállító eszközök. A gyermekkori életvezetést meghatározó számítógép-használat, vagy akár a digitális eszközhasználat természetesen tanulási folyamat eredményeképpen vált a hétköznapi fiatal felnőtt élet eszközévé.

Ezzel szemben az oktatásban és az oktatásszervezésben dolgozó idősebb generáció számára a számítógép és a digitális eszközök használata tanult tevékenység, ami hatékonyságát tekintve soha nem lesz olyan mértékű, mint az általuk tanított hallgatóké. Az úgynevezett „digitális bevándorlók”, vagyis az egy évtized múlva a felsőoktatásban dolgozó oktatók és az oktatást szervezők számára komoly kihívást jelent majd, hogy az általuk csak kisebb mértékben használt informatikai rendszerek, digitális eszközök segítségével megfelelő oktatási környezetet teremtsenek a hallgatóknak.

A hazai felsőoktatás az intézmények anyagi lehetőségeihez mérten fokozatosan fejleszti informatikai infrastruktúráját, ezzel párhuzamosan a hallgatók és oktatók számára is egyre könnyebben hozzáférhetővé válnak az oktatásban is felhasználható informatikai eszközök. Az infrastrukturális fejlesztés sajátossága a folyamatos korszerűsítés szüksége, de a hallgatók és oktatók ellátottsága a legtöbb helyen alapvetően megfelelőnek mondható. Az eszközfejlesztés mértékétől azonban jelentős mértékben elmarad a felsőoktatás tartalomszolgáltatásban elfoglalt helyzete és szerepe.

Az egyetemek megteremtik a megfelelő környezetet, de az informatikai eszközhasználat az oktatási és képzési folyamatba nem épül be jobban, mint amennyire egyébként a hétköznapi életvezetésbe. Ez alól sem a digitális bevándorló oktató, sem pedig a hallgatók nem mutatnak kivételt. Egy egyetemi kurzushoz kapcsolódó feladat esetén a hallgató ugyanazokat az internetes keresési eljárásokat és stratégiákat, ugyanazokat a tartalmakat használja, mintha az egyetemtől független céllal keresne információt az interneten. A hazai felsőoktatás „digitális visszahúzódását” jobban mutatja, hogy az egyetemek az interneten csak ritkán jelennek meg digitális tartalommal, digitális alapokra építő tananyaggal, vagy akár interaktív on-line hallgatói tevékenységet lehetővé tevő keretrendszerekkel. A hallgatók egyetemtől független rendszerekben a web 2.0 alapelveinek megfelelően más átlagos informatikai ismeretek nélkül is képesek az önálló tartalomszolgáltatásra, kommunikációra, de ezt csak önszántukból teszik egyetemi feladatokkal és oktatási tartalmakkal kapcsolatban, célzott tanári útmutatás szerint csak nagyon ritkán. Összességében azt mondhatjuk, hogy a hazai felsőoktatás módszertani megoldásaiban a kedvező eszközellátottság ellenére csak kis mértékben jelenik meg az informatikai eszköztár.

A kialakult helyzet annál is inkább meglepő, mert a felsőoktatásban szinte minden informatikai rendszer rendelkezésre áll ahhoz, hogy az interneten professzionális tarta-

lomszolgáltatóvá, tudásközponttá váljon. Ha magánemberek képesek olyan összetett és minőségi tudásbázisokat önmaguktól, kooperatív alapon építeni, mint például a wikipédia lexikonok, akkor meglepő, hogy az egyetemek mint a tudomány első számú birtokosai, a legmagasabb szintű képzést biztosító oktatási célú intézmények miért nem archiválják, rendszerezik és teszik közzé az általuk előállított tudást a hallgatóik, vagy akár a nagyobb nyilvánosság számára.

A web 2.0 alapelv egyetemi elterjedését leginkább akadályozó tényező a szellemi tulajdon védelme, de sok esetben találkozhatunk olyan jelenséggel is, hogy az oktatók, kutatók a képzési tartalmak, tudományos ismeretek publikálását másokkal való versenyhelyezetre való tekintettel, vagy a megjelenítést akár egyszerű minőségi értékelésnek értelmezve tagadják meg. Az információhoz, tudáshoz, ismeretekhez való viszonyban jellemző módon mutatkozik meg a digitális bevándorlók és a digitális nemzedék közötti különbség. Az idősebb generációt képviselő oktatók saját tanulmányaik során a pontos hivatkozásokra épített és követhető tartalom-előállításban szocializálódtak. Ebben a korszakban az információk megoszthatósága, hozzáférhetősége lényegesen kisebb mértékű volt, mint azt az információs társadalomban, napjainkban tapasztalhatjuk. A felnövő digitális nemzedék számára az információ mennyiségének gyakorlatilag nincsen értéke, az információ könnyen és gyorsan megszerezhető, alakítható, megosztható. Napjainkban megfelelő infrastruktúrát birtokolva gyakorlatilag ingyen és azonnal oszthatunk meg információt a világ bármely részén élő emberekkel. Ez a globális tudásközösség produkálja azt a jelenséget, amely szerint a hallgatók egészen másképp viszonyulnak a szellemi tulajdonhoz, vagy akár a saját magukkal kapcsolatos információk megosztásához. A két nemzedék közötti ellentétes felfogás talán a tudáshoz és információhoz való viszonyban okoz majd leginkább konfliktusokat. Az ellentétes gondolkodás vélelmezhetően felveti majd a szemináriumi dolgozatok, szakdolgozatok formai és tartalmi követelményeinek újragondolását. A digitális bevándorlók nemzedéke még leginkább szöveg alapú információkból és tapasztalati úton konstruálta saját tudását. A digitális nemzedék számára a mozgókép, hang, animáció, egyéb digitális tartalmak legalább olyan használható, alakítható és megosztható információkat jelentenek, mint az idősebbeknek a szöveg.

A felsőoktatás informatikai rendszerei között egyre gyakrabban jelennek meg a hagyományos képzést támogató online tanulási környezetek, interaktív keretrendszerek. Az intézmények jelentősen különböző rendszerei, továbbá a szintén jelentősen különböző gyakorlati felhasználási módok közös jellemzője, hogy mindegyik a hagyományos tantermi képzés, illetve a kurzusokhoz kapcsolódó tanórán kívüli hallgatói tevékenységek támogatására szolgál. A keretrendszerek kezdetben csak az ellenőrzött tartalmak, a tanórán megjelenő tananyagok cseréjét, továbbá az oktató és hallgató közötti, illetve a hallgatók egymás közötti kommunikációját segítik. A fejlődésük egy következő szintjén már alkalmasak arra, hogy a tanulók az online környezetben hatékony és eredményes kooperatív tevékenységeket végezzenek a kurzushoz kapcsolódó oktatási tartalmakkal. Például közösen kidolgozhatnak saját maguk számára egy aktualizált fogalomgyűjteményt, amit akár a félévi munka értékelésénél is figyelembe lehet venni. Az online környezetben képesek közösen dolgozni anélkül, hogy ehhez minden alkalommal előben találkoznának. Az online tanulási környezeteket gyakran kapcsolják össze az egyetemi

adminisztrációs rendszerekkel, így a hallgatók tanulási tevékenységének ellenőrzésére, az értékelési folyamat segítségére is alkalmasak lehetnek. Az intézmények gyakorlata szintén igen egyedi abban, hogy a rendszereket használó oktatókat és hallgatókat mivel motiválják, illetve mint az informatikai rendszerek felhasználóit milyen eszközökkel segítik. Az elkövetkező évek fejlesztéseiben kiemelt szerepet kaphat a keretrendszerek online portfóliót támogató funkcióinak bővítése, illetve a keretrendszerek ilyen funkciót ellátó más rendszerekkel való összekapcsolása. A portfólió mint a hallgatói munka bizonyos elemeinek tudatos és rendszerezett gyűjteménye, a hallgató és az oktatóinak arra vonatkozó reflexiója nemcsak a képzés ideje alatt lehet sokoldalú eszköz, hanem a felsőoktatásból kikerülő hallgató számára a későbbiekben egyféle kiterjedt funkciókkal bíró „bizonyítványként” is funkcionálhat, amit tetszőleges felhasználókkal, például leendő munkaadóival is megoszthat az interneten.

Az online portfólió használatával a hallgató minden, a képzés során keletkezett produktumát feltölti a keretrendszerbe, az oktatók pedig ott végzik el az értékelést. Az oktatók betekintheznek a hallgatók korábbi kurzusokon készített dolgozataikba, akár a kidolgozott tételeikbe, egy problémával kapcsolatban lefolytatott vita hozzászólásaiba, a gyakorlati foglalkozásokról készült önreflektív beszámolóikba, illetve olvashatják azt, hogy más oktatók milyen értékeléseket írtak az egyes hallgatói produktumokkal kapcsolatban. Gyakori, hogy a portfólió tartalmaz hallgatói tanulási naplókat, amelyekben azt rögzítik, hogy egy-egy kurzus, vagy azon belül egy-egy tartalom elsajátítása, egy-egy feladat elvégzése során a hallgató milyen tapasztalatokat szerzett, mi okozott neki nehézséget, a feladat szintje hogyan viszonyult az egyéni felkészültségéhez. A portfólió akkor hatékony, hogyha a képzésben előírt célokat és kompetenciákat az egyes kurzusokhoz kapcsolódóan tartalmazza és az oktatói értékelés ezekre épít, ezekhez viszonyít. A hallgató és az őt tanító oktatók láthatják, hogy a képzés tervezett céljaihoz képest a hallgató hol tart, miben milyen mértékben fejlődött. Ennek segítségével egy-egy kurzus során sokkal eredményesebben lehet egyénre szabott feladatokat adni, a hallgatónak pedig jelentős motivációs tényező, ha az idő előrehaladtával látja, hogy már mi mindent teljesített, még milyen feladatok várnak rá, illetve hogy elérje a képzési tervben leírt célokat, kompetenciákat.

7.4. Az oktatók és a felsőoktatás pedagógiai sajátosságai

A felsőoktatás mint felnőttképzés pedagógiai jellemzőit elsősorban az andragógia tárgyalja, illetve tanulmányozhatjuk a felnőttképzés didaktikai elméleteit, ha a felsőoktatásban végbemenő oktatási folyamatot szeretnénk elemezni. A tanulmányban természetesen nem vállalkozhattam arra, hogy az andragógia, vagy akár a didaktika minden tárgykörét akár csak néhány gondolatban is érintsem. Elemzésünk továbbra is az oktatásszervezés, az oktatók és a hallgatók képzésre gyakorolt hatására fókuszál és ebben a relációban tárgyal röviden néhány olyan problémát, ami a képzés minőségében meghatározó tényező lehet.

A felsőoktatásban tapasztalható pedagógiai gyakorlatra két jelentős tényező van hatással: az oktatók pedagógiai felkészültsége és a képzésbe bekerülők alkalmassága.

Az első tényezőt illetően az egyik legvitatottabb tény, hogy az oktatók egy jelentős részének nincs pedagógiai, tanári végzettsége. Ez felveti azt a kérdést, hogy képes-e eredményes oktatásra az, aki az adott tudományterületen kimagasló eredményeket ér el, ugyanakkor az oktatással kapcsolatban gyakorlatilag semmilyen tanult ismeretei nincsenek. A hétköznapi gyakorlatban mindkét példával találkozhatunk. Vannak olyan népszerű és eredményes oktatók, akiknél a tanári mesterség nem tanult ismeretekre, hanem megérzésre, tapasztalatra, vagy egyszerűen célszerű tevékenységekre és a hallgatókkal kapcsolatos pozitív viszonyra épül. Gyakori az az oktató is, aki népszerűtlen és a pedagógiai munkája általában kritika tárgya lenne, ha az adott tudományterületnek nem lenne elismert képviselője. Azok az oktatók, akik nem tanultak pedagógiát, pszichológiát, a tanári mesterség alapjait, az általános műveltségük illetve a korábbi középiskolai egyetemi tapasztalataik alapján rendelkeznek valamilyen pedagógiai gondolkodással, módszertani kultúrával. Ez egyáltalán nem meglepő módon párhuzamba állítható azokkal a közoktatásban dolgozó pedagógusokkal, akik a tanári pályát nem önszántukból és motiváltan választották, hanem valamilyen életfeltétel, vagy más lehetőségekről való lemaradás sodorta őket oda. A pedagógiai gondolkodás, mivel az iskolával a legtöbb ember valamilyen formában már kapcsolatba került, a természetes emberi gondolkodás alapján is felépül, jóllehet ez igen gyakran távol esik a hivatalos pedagógiától és pszichológiától, ellenben a követői szerint a közoktatásban és a felsőoktatásban is szemmel láthatóan működik. Ezek a műveltség alapú tanári nézetek és a belőlük kialakuló tevékenységek azonban soha nem lehetnek olyan hatékonyak, mintha a tanári szakma valamely oktató számára tanult tevékenység lenne.

A felsőoktatásba kerülő hallgatók motivációjával, önszabályozásával kapcsolatban a felsőoktatásnak számos olyan elvárása lenne, amit a közoktatás a természeténél és a hazai sajátosságainál fogva nem megfelelően készít elő. Mindez általában a műveltség- és tapasztalati alapú pedagógiai gondolkodás közoktatásban is megfigyelhető dominanciájának köszönhető. A közoktatásból az értékelésnek, vagyis a számonkérésnek és vizsgáknak megfelelni vágyó, kismértékben alulmotivált, leginkább külső motivációs tényezők által vezérelt hallgatók sok esetben ugyanolyan tanári gondolkodással és tevékenységgel találkoznak az egyetemen, mint amilyenben részük volt a közoktatásban. A hallgatóknak így – a tanulásszervezés formai feltételeinek megváltozása mellett – csak kismértékben kell módosítaniuk a tanárképüket, vagyis a közoktatásból hozott, az eredményes felsőfokú tanulmányokat akadályozó sajátosságokat megteremtő tanári környezet a felsőoktatásban is jelen van.

A folyamatosnak is mondható pedagógiai kultúra ellenére természetesen a hallgatók jelentősen különböző oktatásszervezéssel, más életvezetéssel és más társas kapcsolatokkal találják magukat szembe, így fel sem tűnik nekik, hogy a korábbi domináns külső tanulási motivációjuk továbbra is megmarad. Elsősorban akkor és úgy tanulnak, ahogy azt az értékelés megköveteli. Ez nem csak az egyetemi tanulmányok hatékonyságára van rossz hatással, hanem a későbbiekre nézve is komoly veszélyeket rejt, hacsak a folyamatosan egyre inkább felnőtté váló hallgató nem tudatosítja magában a saját motivációjáról való gondolkodást, és tudatosan nem cselekszik a korábbi szokásaival ellentétben. Nem szükséges bizonyítani, hogy a vizsgára való, sok esetben „kampány jellegű” tanulás sokkal kisebb hatékonyságú, mint az érdeklődés alapú. Emellett ráadásul

azoknál, akiknél a külső motiváció stabil marad, azok a későbbiekben csak lényegesen kevésbé tudnak majd azonosulni a munkaerőpiacon is érvényesülő egész életen át tartó tanulás gondolatával. A helyzetet jól mutatja, hogy például a felsőoktatási intézményekben gyakorlatilag nincsenek a közoktatásban nagyon is jellemző szorgalmi feladatok. Naív dolog lenne azt hinni, hogy az oktató nem tudna adni olyan feladatokat, amelyek nem a kurzus szigorú értelemben vett teljesítéséhez szükségesek, hanem pusztán a hallgatók tudását, felkészültségét növelik és egyénre szabott módon, tetszőleges számban és formában, tanári konzultáció mellett lehet őket végrehajtani. Szintén naív dolog lenne azt feltételezni, hogy a hallgatók többsége, amennyiben az oktató ilyen feladatokat adna, azokat saját érdekében önként teljesítené. Az értékelésről való gondolkodáson túl nem egy didaktikai kérdésben találhatunk szoros párhuzamot a közoktatás és a felsőoktatás tanárai, illetve oktatói között.

A felsőoktatásra jellemző pedagógiai kultúra kritikája során az oktatók pedagógiai felkészültsége mellett a minőség romlásának magyarázatára szintén gyakori érv szokott lenni, hogy a képzés tömegesedik, és olyanok is részt vesznek benne, akik képességeik alapján arra nem alkalmasak. Ez a nézet meglepő módon visszaszorulóban van, ahogy az oktatók körében növekszik a felsőoktatási expanzió elfogadottsága, illetve nő a felsőoktatási képzés szerepével és módosuló céljaival való azonosulás. A tömeges képzés kritikájaként gyakran lehet hallani, hogy az oktátónak így nincs lehetősége személyes kapcsolatot kialakítani a hallgatókkal, vagy nincs lehetőség egyéni sajátosságok alapján történő hatékony fejlesztésre. Az ellenkező oldal gyakran hangoztatja, hogy az alulmotivált, nagyrészt az értékelési helyzeteknek megfelelően tanuló hallgatók ezt egyáltalán nem is igénylik. A tapasztalat azt mutatja, hogy amennyiben egy hallgató ezt igényli – amire valóban ritkán kerül sor – úgy ezt az oktatók egy jelentős része biztosítani is szokta. A felsőoktatásban a tehetséggondozás és utánpótlás-nevelés rendszere emiatt viszonylag eredményesen működik.

7.5. Összegzés

A képzés hatékonyságának biztosítása összetett feladat, amelyben az oktatásszervezés, az oktatók és a hallgatók szempontjait, a képzést meghatározó tényezők egymásra hatását is figyelembe kell venni. Az oktatásszervezés és az oktatók közös feladatának kell lennie, hogy a hagyományos képzési formákat, az előadásokat, szemináriumokat elnevezésükben és tartalmukban is új formákkal váltsák fel. Ezekben fontos szerep jutna a rendszeres és állandó hallgatói munkát segítő formatív értékelésnek, illetve ellenőrizhetővé válhatna a kreditmennyiségnek megfelelő ténylegesen elvégzett hallgatói munkaórák száma.

Mindenképpen érdemes a megváltozott képzési céloknak megfelelően tartalmában és formájában is újragondolni a szakdolgozatok műfaját, amiben a megkezdett változások biztatóak, de nem elég határozottak. A portfólió jellegű szakdolgozatnál nem elégszerű a formai változás, csak a teljes képzésben erősebben megjelenő portfólió jellegű értékelés hozhat érdemi változást ezen a területen.

A felsőoktatásban megjelenő digitális nemzedék számára az egyetemeknek professzionális online keretrendszereket kell fejleszteniük, amelyek elsősorban nem informatikai feladatot jelentenek. A hallgatók tanulásának, az oktatók tanításának segítése pedagógiai probléma, az informatikai rendszereknek a megváltozott oktatásszervezéshez és a felmerülő igényekhez kell alakulnia és nem fordítva. A felsőoktatásnak fel kell vállalnia a tartalomszolgáltató szerepet, kezdetben csak az oktatói és hallgatói számára, később talán a széles nyilvánosság felé is. Ennek alapozásához ki kell alakítani az egyetemen keletkezett oktatási tartalmak archiválásának, publikálásának a hétköznapi rendjét. Az online keretrendszereknek nem csak a tartalomszolgáltatásban, hanem az online portfólió rendszerének mint értékelést segítő rendszernek a kialakításában is szerepe lehet. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az oktatás-informatikai fejlesztéseknek nagyrészt pedagógiai alapokra épülő rendszereknek kell lenniük. Az oktatók rendszerhasználatát képzésekkel, az oktatói terhelésben való érdemi elismeréssel kell támogatni. A képzés hatékonyságának növeléséhez pedig szembe kell nézni a nem tanári végzettségű oktatók pedagógiai és pszichológiai felkészültségének szintjével és az ebből következő feladatokkal.

HALLGATÓI ÉLETÚTMENEDZSMENT

A hallgatóknak nyújtott szolgáltatások a 90-es évek óta foglalkoztatják a magyar felsőoktatás különböző szereplőit. Egyrészt a szolgáltatások köre az elmúlt évtizedben folyamatosan bővült, először általában versenytényezőként jelent meg egy-egy intézmény gyakorlatában, majd szétterjedt az egész felsőoktatásban (ilyen volt például az egyetemi jegyzet- és/vagy ajándékbolt). Másrészt a klasszikus hallgatói szolgáltatások (például kollégium, sportesemények, kulturális és szabadidős események) mellett új típusú, úgynevezett „életútmenedzsment” szolgáltatások alakultak ki, amelyek a diákok karrierjét hivatottak szolgálni. Az életútmenedzsment témakörhöz tartozó tevékenység specialitása, hogy ennek célcsoportja túlnyúlik a beiratkozott hallgatók körén, elmosva az egyetem határait, és egyben elérve a felvételiző/jelentkező és a végzett/öregdiák közönséget.

Az életútmenedzsment szolgáltatások megszervezésére és kialakítására szakosodott úgynevezett „karrier irodák” dinamikusan fejlődtek az elmúlt években: mára a 10 000 fő feletti hallgatói létszámú intézményekben alapszolgáltatássá váltak, ami egyes kutatók szerint jelentősen hozzájárult a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatának javításához (Horváth [2008]).

8.1. A hallgatói szolgáltatások szélesedő spektruma

A hallgatói szolgáltatások spektrumának feltárása kapcsán érdemes először is a hallgatói szolgáltatások körét definiálni. Az egyetemek, főiskolák esetében a tudásátadás alapvető folyamata a diplomát adó képzés, amelyhez különböző szolgáltatások kapcsolódhatnak a hallgató mint „felhasználó” szemszögéből. Meglátásom szerint ez komplex módon áll össze egy „felsőoktatás-élménnyé”, mely nem kizárólag az oktatási és kutatási alaptevékenységhez kapcsolódik.

Az „élmény-egyetem” megközelítésben a tananyagok elérhetősége (1), az oktatás és a számonkérés módszertana (2) mellett lényeges tényező a tantermek, laborok felszereltsége (3), az órarend tervezhetősége (4) csakúgy, mint a kollégiumi életminőség (5),

az egyetemi klubok programja (6), a menzák és egyetemi büfék kínálata (7) vagy a karrier iroda honlapja (8). Az előbbi faktorok sora az egyes intézmények esetén tovább bővíthető és pontosítható, de két, jól elkülöníthető csoportba sorolhatjuk őket. Az első négy faktor az egyetem oktatási szolgáltatáshoz sorolható, ezért ezek értelmezésében nem tartoznak közvetlenül a hallgatói szolgáltatások közé. A hallgatói szolgáltatásokat szűken véve a második négy faktor reprezentálja. Ezen szolgáltatások kialakítása, illetve fejlesztése kapcsán a következő kérdésekre koncentrálna érdemes a prioritásokat – és ezzel a hallgatói szolgáltatások színvonalát – meghatározni:

- Felvételi előtt: milyen módon választanak a diákjaink egyetemet? Milyen faktorok azonosíthatók a felvételi döntés kapcsán?
- Az egyetemi évek alatt mi foglalkoztatja hallgatóinkat? A diploma megszerzésével kapcsolatos tudásvágy, vagy valami egészen más?
- A végzés után milyen kapcsolatban maradunk diplomásainkkal? Milyen célok mentén, milyen források biztosíthatók erre a területre?

Már az első kérdés megválaszolása is sokféle eredményre vezethet. Az ideális az lenne, ha minden hallgató olyan szakra jelentkezne, amely a munkaerőpiacon elfogadott diplomát ad, és ráadásul az adott szak még érdekli is a diákot. Az állásbörzék tapasztalatai azonban sokkal töredezettebb képet mutatnak. Egy hallgatói felmérésben a diákok sokféle okot jelöltek meg a felvételi döntéssel kapcsolatban egy adott szakon belül, melyek a következő módon tipizálhatók (Csaba [2000] 29. o.):

- ez érdekelt, mindig is ez akartam lenni („Szerencsés fickó”)
- a preferencia-sorrendben előbbre sorolt helyekre nem vettek fel („Ha ló nincs...”)
- ez egy jó szakma („A megalkuvó”)
- nem kellett felvételizni („A legkisebb ellenállás”)
- valamelyik szülőnek (akár mindkettőnek) ugyanaz a végzettsége („A papa is jogász”)
- ez az egyetlen felvételi tárgy, amiből képes volt felkészülni („Jobb ma egy tűzok...”)
- mindegy volt, csak legyen diplomám („Valami majd csak lesz”)

Ez az örökzöld kutatási eredmény is jól szemlélteti, hogy a „szerencsés fickó” helyzetben lévő hallgatókon kívül mindenkinek szüksége lehet életútmenedzsmentre, jól jöhet valamilyen karrierszolgáltatás. A hallgatók ugyanis nem ismerik a munkaerőpiacot, az esetek nagy részében még nem voltak felvételi interjún, nem tudják, hogy hogyan kell megtervezni és kialakítani a karrierjüket. Számukra hasznos lehet minden, a felvételi interjúval, megjelenéssel, önéletrajzzal, illetmannel kapcsolatos információ (Andrási [2005]). Szükségük lehet a munkaerőpiacot ismerő személyek tanácsaira, akik tudják, hogy hol, mennyit ér pénzben kifejezve a diplomájuk, illetve mire számíthatnak mint pályakezdők. Természetesen környezetükben, a családjuktól, ismerőseiktől, barátaitól is tájékozódhatnak, de az egyes emberek a munkaerőpiac vékony szegmensét ismerik, míg egy jól működő életútmenedzsment szolgáltatás szélesebb és objektívebb képet nyújthat az egyes hivatásokról, rendezett, szakspecifikus információkkal.

Vannak olyan esetek is, amikor a legnagyobb problémát az jelenti, hogy a kézbe kapott diploma nem olyan irányú, amivel ténylegesen foglalkozni szeretne a végzett hallgató. Ezekben az esetekben a korai felismerés elősegítése a legfőbb feladat. Tanulmánya-

ik elején (az első illetve a második évben) még különböző alternatívákat lehet felvázolni, hiszen ekkor még lehetőségük van újabb felvételt tenni, áthallgatni, átjelentkezni más szakokra, akár más intézménybe is. (A döntés joga természetesen a diákoké, a kulcsszó itt is a hiteles tájékoztatás.)

A hallgatói szolgáltatások megszervezése és a hallgatói életútmenedzsment összefüggéseit összefoglalóan a 8.1. táblázat szemlélteti.

Ha a szolgáltatások fejlődését, átalakulását vizsgáljuk, akkor a táblázat alapján az elmúlt tíz évben három dimenzió mentén figyelhetünk meg érdemi változásokat:

- A szolgáltatások tudásintenzívvé váltak. Amíg a klasszikus egyetemi szolgáltatások többsége valamilyen infrastruktúrában testesült meg (könyvtár, kollégium stb.), addig ma egyre több szolgáltatás nyújtása leginkább szakértelmet igényel (állásbörze szervezés, életvezetési tanácsadás, tehetséggondozás).
- Elterjedt az elektronizáció és automatizáció. A szolgáltatások igénybevétele kapcsán egyre több szolgáltatás virtualizálódik, ami a hagyományos szolgáltatások esetében átalakítja a kapcsolattartás módját (például elektronikus könyvtári kölcsönzés, online állásbörze) és előtérbe kerülnek az elektronikus tartalmak mint önálló szolgáltatások (például online albérletközvetítés, webes jegyzetbörze).
- Bővült a hallgatói szolgáltatásokat nyújtó szereplők köre. Az intézmények és hallgatói szervezetek (hallgatói önkormányzatok és szakmai szervezetek) mellett megjelennek olyan irodák, közhasznú szervezetek és vállalkozások is, amelyek szakosodnak egy-egy szolgáltatási területre (például diákmunka-közvetítők), és megjelenik az intézmények gyakorlatában a szolgáltatás-outsourcing is (például rendezvényszolgálat, rendezvényszervezés).

Ezen dimenziók mentén bekövetkezett változások ma még heterogén intézményi gyakorlatban testesülnek meg, és az egyes intézmények hagyományai is jelentősen befolyásolják a hallgatói szolgáltatásokraallokált pénzügyi és szervezeti erőforrásokat.

8.1. TÁBLÁZAT: Az életútmenedzsment és a hallgatói szolgáltatások mátrixa

	Klasszikus szolgáltatási elemek (90-es évek elejétől)	Új típusú szolgáltatási elemek (90-es évek végétől)	Tudásintenzív szolgáltatási elemek (2000-től napjainkig)
Felvételi kapcsán	Felvételi előkészítő tábor, gólyatábor stb.	Nyílt napok	Tehetséggondozási programok
Tanulmányok kapcsán	Kollégium, sport és rekreáció, klub és menza stb.	Állásbörze, karrier iroda, jegyzetbolt stb.	Testreszabott tanácsadás (életvezetési, jogi, karrier)
Diplomaszerzés után	Tradicionális, szakok és szakmák szerint szerveződő kamarák, szövetségek, klubok	Alumni, fundraising stb.	Virtuális egyetemi közösségek fenntartása

8.1.1. Kik lehetnek a szolgáltatások innovátorai?

Több felsőoktatási intézményben a „Tanulmányi Osztály” feliratot, útbaigazító táblákat lecserélték/kiegészítették az elmúlt évtizedben Hallgatói Irodára, Hallgatói Ügyfélszolgálati Irodára, ami az egyszerű névhasználat mellett szemléletbeli változásokat is takar. Ezeket a szemléletbeli változásokat legtöbbször a hallgatói attitűdök és igények változása generálta.

Közben a hallgatói szolgáltatások, ezen belül az életútmenedzsment kérdésköre egyre több intézményfejlesztési terv önálló témakörévé vált (PTE [2000]; SZTE [2000]), mely több aktor felől is megközelíthető. A magyar felsőoktatásban kétségkívül a Hallgatói Önkormányzatok (HÖK) voltak az úttörői a hallgatói szolgáltatások átalakításának, illetve fejlesztésének. A hallgatói érdekképviselési munka mellett kialakuló diákjóléti szolgáltatások (például fénymásolás, nyomtatás, rendezvényszervezés, diákmunka-közvetítés) elsősorban ezen testületek kezdeményezésére professzionalizálódtak (egyetemi jegyzetboltok, fénymásoló szalonok, karrier irodák), de azóta már újabb szereplők is bekapcsolódtak ebbe a folyamatba. Ennek kapcsán a szolgáltatások permanens fejlesztése szempontjából három aktora is lehet ennek a területnek hosszabb távon:

- A hallgatói önkormányzatok tisztségviselői. A kérdés, hogy az intézmény vezetése ezen önkormányzati törekvéseket támogatja, segíti vagy leválasztja az önkormányzati jogok és feladatok rendszeréről.
- A létrejött szolgáltató irodák munkatársai. A kérdés, hogy ez elvárható-e közalkalmazotti jogviszonyban dolgozó szakapparátustól.
- Intézményen kívüli, üzleti szereplők. Itt pedig a kérdés, hogy külső szolgáltató megbízása finanszírozható-e az intézmény részéről.

Mivel a szolgáltatások köre és színvonala a felsőoktatási intézmények versenypozícióját meghatározó tényező is, véleményem szerint ezen aktorok tevékenységét érdemes szervezeti oldalról is összehangolni, aminek természetes közege valamely rektorhelyettes (például ifjúsági, hallgatói, közkapcsolati), aki felhatalmazással bír egyrészt érdemi pozícióból tárgyalni és döntéseket hozni intézményfejlesztési és forrásallokációs kérdésekben, másrészt képes külső, üzleti és pályázati forrásokat mozgósítani.

8.2. Az életútmenedzsment Achilles-sarka: a karrier irodák

Az életútmenedzsmenthez kapcsolódó szolgáltatásokat jellemzően az erre a célra létrehozott úgynevezett karrier irodák végzik. Magyarországon elsőként, 1996-ban a Budapesti Közgazdaságtudományi (ma Corvinus) Egyetem Karrier Irodája alakult meg (Csaba [2000]). Ezt a kezdeményezést követte a többi felsőoktatási intézmény is, általában angolszász mintákat követve sorra nyíltak az irodák Budapesten és vidéki nagy egyetemi központokban egyaránt. A karrier irodák nevezéktana, tevékenysége intézményről intézményre változó, a hazai és a nemzetközi gyakorlatban egyaránt. Ennek a „változatosság” a gyökere” a különböző nemzeti munkaerőpiaci sajátosságokban, az intézmények eltérő képzési kínálatban, valamint az egyes szakmák specialitásában keresendő. A követ-

kező alfejezetben a területi korlátok miatt csak egy-egy érdekes gyakorlatot, sajátos nemzeti mintázatot emelek ki egy német, egy amerikai és egy angol példa alapján.

8.2.1. Career Office: nemzetközi kitekintés

Amerikában és Nyugat-Európában a felsőoktatási intézményekben az elmúlt évtizedekben olyan karrier központokat, karrier irodákat alakítottak ki, melyek az egyetemek, illetve a főiskolák szerves egységeként működnek, kialakításuk alapvető célja, hogy formális csatornákat alakítsanak ki a felsőoktatási intézmények, a hallgatók és a munkaerőpiac szereplői között.

Szervezeti formák tekintetében igen változatos képet találunk. Németországban például a német állam által létrehozott közintézmény, a Deutsche Studentenwerken (DSW) végzi ezt a feladatot. A DSW-n belül már évek óta jól működik a karriertanácsadás, ami tartományi és szövetségi szinten szerveződik. A karrier irodákat Németországban állami támogatás segíti. A DSW munkamódszere, hogy különböző hallgató szakmai szervezeteket (például az AIESEC-et) integrál munkájába, és emellett végzett szakembereket is meghívna egy-egy projekt kapcsán, akik általában az adott felsőoktatási intézmény öregdiákjai (Majó [2000]).

Az USA-ban működő karrier irodák eltérően a német gyakorlattól alulról szerveződtek és függetlenek egymástól. E sokszínűség már a nevezéktanban is megmutatkozik (például career services, career planning and placement office, career development office, career center, career development and placement counselling). Az irodák az esetek túlnyomó többségében a felsőoktatási intézmények legfelsőbb vezetésének közvetlen irányítása alatt, az intézmény szerves egészébe integrálva végzik tevékenységüket. Az esetek több mint felében az első számú vezetőnek (rektor, dékán) vannak alárendelve. Az amerikai egyetemeken nagy szerepet tulajdonítanak a karrier iroda megfelelő infrastrukturális felszerelésének. Sok esetben speciális helyiségeket is kialakítottak ezekre a célokra (interjúszoba, tanácsterem stb.). Az amerikai egyetemeken végzett felmérések szerint az álláskereső irodák a rendelkezésre álló munkaidőben a következő tevékenységeket végzik (Majó [1998]):

- a hallgatók elhelyezkedésének segítése;
- karriertanácsadás;
- részmunkaidős és nyári programok szervezése;
- munkaerőpiaci információk gyűjtése.

8.2. TÁBLÁZAT: Az amerikai karrier irodákban foglalkoztatottak típusos létszáma

Hallgatók létszáma	A karrier iroda főállású dolgozóinak átlagos száma
500 fő alatt	1–1,5 fő
500–750 fő	1,5–2 fő
750–1000 fő	2–3 fő
1000–2000 fő	3–4 fő

A Harvard Office of Career Services például közel 9000 graduális és PhD hallgatót lát el információkkal. A központi irodának alárendelve külön működik jogi, üzleti és orvosi karrier iroda is, karonként szervezve. A központban 14 szakmai vezető (counselor) és 17 munkatárs (administrative staff) dolgozik. Fő tevékenységük a következő:

- karriertanácsadás;
- álláskereséssel kapcsolatos információk nyújtása;
- oktatási intézményekbe történő felvételi interjú megszervezése;
- elhelyezkedéssel kapcsolatos ismeretek, készségek oktatása;
- a hallgatók teljes állású munkakörben való elhelyezkedésének segítése;
- a régebben végzettek elhelyezkedésének segítése;
- számítógépre alapozott adatbank létesítése és használata;
- ajánlólevél, referencia nyújtása;
- önéletrajzi minták rendelkezésre bocsátása;
- segítség a középiskolát végzetteknek, hogy megtalálják a megfelelő továbbtanulási lehetőségeket.

Az Egyesült Királyságban a karrierszolgáltatások története a felsőoktatásban több mint százéves múltra vezethető vissza. A végzős hallgatóknál jelentkező problémák miatt hozták létre az első „karrierszolgáltatást” az Oxfordi Egyetem Állás Bizottságának 1892-es megalakulásával (Biró – Maynard [2008]). Ez volt az az intézmény, melynek tevékenysége megalapozta, illetve megteremtette a későbbi karrierszolgáltatási rendszerek mintáit az Egyesült Királyságban.

A karriermenedzsment mint szolgáltatás ideális esetben személyre szabott programot kínál az angol gyakorlatban. Az alapszolgáltatás egyéni interjúkra épül, ezután a hallgató és a tanácsadó együtt vázolja fel azt a bizonyos akciótervet, amely az álláskereséshez vagy továbbtanuláshoz szükséges. A folyamatban a karriertanácsadóval szemben kiemelten fontos elvárás a másik oldal, vagyis a munkáltatói igények megfelelő ismerete.

Napjainkban szinte az összes angliai felsőoktatási intézményben rendelkezésre állnak ezek a szolgáltatások. Az Egyesült Királyságban elérhető karrierszolgáltatásokról a „Graduate Prospect” honlapon egységes szerkezetben érhető el részletes információ.¹

Az angliai rendszer különlegessége, hogy egy minőségbiztosítási programon keresztül léteznek országos szttenderdek is a karrier irodák tevékenységeire vonatkozóan. „A minőség és az irányelvek betartása az angol felsőoktatásban a »Felsőoktatási Intézmények Minőségbiztosítási Szövetsége«-nek (QAA) a felelőssége. A minőségbiztosítás rendszere magában foglalja többek között a »Karrier Képzési Információ és Tanácsadás« (CEIG) gyakorlati kézikönyvét (kódexét) is.” (Biró – Maynard [2008] 9.o.)

Angliában a legtöbb karrierszolgáltatás az intézmények szervezeti keretein belül működik, és több szintre tagolódik. Tevékenységük nagyon különböző attól függően, hogy egyetemi, kari vagy intézeti szintű szervezetről (irodáról) van szó. Más a hallgatók elvárása ugyanis egy több tudományágban oktató intézményben, egy karon, vagy egy speciális képzésben.

¹ www.prospects.ac.uk

Az angliai felsőoktatási intézményekben négy modellt különböztethetünk meg (Biró–Maynard [2008]):

- Az életútmenedzsmenttel kapcsolatos tevékenységet az egyetemről független szervezet koordinálja. Domináns az ügyfélszemlélet, és külön szolgáltatásokat alakítanak ki a hallgatóknak, a munkáltatóknak és a felsőoktatási intézményeknek (a szolgáltatások jelenleg is így működnek például a Cambridge-i és Oxfordi Egyetemeken).
- Az életútmenedzsment egy komplex egyetemi hallgatói szolgáltató rendszer része. Domináns a személyes és képzési tanácsadás, szociális, mentális, egészségügyi szolgáltatás.
- Az életútmenedzsmentet olyan funkciókhoz kötik, mint például személyiségfejlesztés. Domináns a karrier kurzusok meghirdetése, amely órarendi keretbe foglalva segíti a karriertervezést.
- Az életútmenedzsmentet az intézmény marketingtevékenységébe illesztik. Domináns a PR-tevékenység és a formális kapcsolattartás a munkáltatókkal és diákokkal.

8.2.2. A karrier irodák tevékenysége Magyarországon

A magyar gyakorlat kapcsán három egyetem karrier irodájában végzett felmérés alapján a karrier irodák funkcióit, illetve tevékenységét következőképpen határozhatjuk meg.²

Képzési és felkészítési funkciók, melyek a szaktudás mellett a munkaerőpiaci ismeretek elsajátításában segítik a hallgatókat. Ennek része:

- a munka világával kapcsolatos ismeretek átadása;
- reális önismeret kialakításában való segítség;
- az elhelyezkedési esélyeket javító készségek gyakorlása;
- az elhelyezkedéssel kapcsolatos konkrét ismeretek átadása;
- felvételi szituáció gyakorlása.

Nyilvántartási/adatbanki funkciók, melyek alapján a végzés előtt állókról szociodemográfiai képet alkothat az intézmény, illetve feltérképezheti a munkahelyeket és a munkáltatókat, amelynek elemei közé a következők tartoznak:

- a programban résztvevő hallgatók egységes személyi adatbázisának kialakítása;
- az adott intézményben végzett hallgatókról képzési, elhelyezkedési adatbázis kialakítása;
- a potenciális foglalkoztatók kapcsolati adatainak megszervezése és létrehozása.

Kapcsolattartási, kapcsolatépítési funkciók a hallgatók, a munkavállalók és az intézmény között, így például

- a hallgatók elhelyezkedését segítő programok lebonyolítása;
- a potenciális foglalkoztatókkal való kapcsolattartás;
- az állasközvetítéssel foglalkozó állami és nonprofit szervezetekkel való kapcsolattartás;
- az egyetem, illetve a főiskola image-ének kialakításában való aktív részvétel.

² A vizsgálatban a BME, a BCE és az SZTE Karrier Irodája működött közre.

Konkrét segítségnyújtás, egyéni támogatás az egyes hallgatónak, egyéni karriertanácsadás funkció, például

- nyári gyakorlatok és részmunkaidős foglalkoztatás szervezése;
- önéletrajz-adatbázis létrehozása és folyamatos karbantartása;
- önéletrajzírás és kísérőlevél előkészítésében, tervezésében és szétküldésében való segítségnyújtás.

A négy funkció mentén sokféle és változatos programokat szerveznek az intézmények, melyek közül – a nagy egyetemek gyakorlata alapján – ideáltipikusnak a következők tekinthetők:

- Álláshirdetések egész évben: az irodák többsége ingyenesen vagy minimális térítés ellenében megjelenési/hirdetési lehetőséget kínál a munkáltatóknak az intézmény falain belül. Napjainkban a karrierinformációk hallgatókhoz való eljuttatásának széles palettája áll rendelkezésre. A legjellemzőbb, amikor e-mailben juttatják el a hallgatókhoz az aktuális álláslehetőségeket. Ennek azonban van egy fontos előfeltétele, mégpedig az, hogy a hallgatónak regisztrálnia kell a szolgáltatás igénybevételéhez, például a szóban forgó karrier iroda honlapján. Ezzel a mondhatni célzott hirdetéses toborzással elégedettek voltak a munkavállalók.
- Toborzás és vállalati prezentációk: a munkáltatók úgy is kereshetnek munkavállalókat, hogy az egyetemen előadás keretében ismertetik, amit a cégük kínál, és a nyitott álláshelyeiket mutatják be a diákoknak. A karrierszervezetek szerepe ilyenkor a koordináció, valamint az iroda munkatársai azok, akik a rendelkezésre álló fórumokon meghirdetik a rendezvényeket, és hallgatókat toboroznak a cég előadására.
- Állásbörzék: az állásbörzéknek két típusát különíthetjük el: az általánosot és a szakmait. Az általában 1-2 napos állásbörzéken a cégek, szervezetek kiállítóként jelennek meg a felsőoktatási intézményben, ahol személyes megbeszélésre, konzultációra van lehetőség a végzősök és a munkáltatók között.
- Szakmai gyakorlat, munkatapasztalat megszerzése: a munkatapasztalat megszerzése a hallgatók életében fontos állomás, amihez nehéz kapcsolatok nélkül céget, szervezetet találni. Gyakornoki program keretében a karrier iroda segíthet a gyakorlati hely keresésében. Azokban az intézményekben, ahol a szakmai gyakorlat a képzés része, a karrier irodákra jelentős (szervezési, adminisztrációs stb.) szerep hárul az egyetemi alaptevékenységhez kapcsolódóan is.
- Diákmunka: a hallgatói munkavégzés, a diákmunka minden egyetemen jelen van, mely egyrészt a munkáltatók számára is értéket teremt rugalmas alkalmazási formaként, másrészt jövedelemszerzési lehetőséget biztosít a diák-munkavállalónak. Az iskolaszövetkezetek mellett egyre több karrier iroda vállalja fel ezt a tevékenységet.

8.3. Életútmenedzsment a végzés után

A végzett diákok „követése”, az országos diplomás pályakövetési vizsgálatok mára már mintegy tízéves hagyományokkal rendelkeznek. Az első országos kutatásban szereplő diákok 1998-ban végeztek (*Galasi et al.*[2000]), és egyre több felsőoktatási intéz-

mény kutatja önállóan is a végzett hallgatóit, azok elhelyezkedési lehetőségeit, munkaerőpiaci helyzetét. A legfrissebb kutatások szerint mára az intézmények 80%-a végez valamilyen követési vizsgálatot (Horváth [2008]). A felmérések mögött álló információs rendszerek és szervezeti egységek lehetőséget teremtettek olyan komplex rendszerek kialakítására is, melyek hosszú távon is fenntartják a kapcsolatot az intézmény és a végzett diákok között, egyben szolgáltatásokat nyújtanak a végzeteknek. Ez a gyakorlatban három konkrét alrendszerben ölt testet a felsőoktatásban: alumni, diplomás pályakövető rendszer (DPR) és fundraising.

8.3.1. Alumni rendszerek

Az egyetem életében a kutatási együttműködések keresztül, és akár közvetlen anyagi támogatásában jelentős szerep juthat az adott intézményben végzett diákoknak. Ők közvetett módon érdekeltek abban, hogy saját felsőoktatási intézményük hosszú távon elfogadott és sikeres legyen, hiszen ott szereztek a diplomájukat, és kialakult bennük az intézményi kötődés, valamint az intézményük hírneve hosszú távon visszahat végzettségük, diplomájuk munkaerőpiaci megítélésére. Az alumni rendszerek feladata a rendszeres találkozók és különböző programok szervezése (akár szakmai, akár közösségi vagy szabadidős jellegű), melyek csoporttá formálják ezen közösségeket. Az öregdiák mozgalom tulajdonképpen olyan rendszer, mely felhasználja a végzett hallgatók egyetemhez való kötődését, lojalitását, és formális kapcsolódási pontot teremt az intézmény és a végzett diák között. Nem ritka, hogy maga az intézmény vállal szerepet egy-egy évfolyamtalálkozó megszervezésében és kiszolgálásában, és olyan szabadidős programokat szervez, melyeken a végzett diákok akár családjukkal együtt vehetnek részt.

8.3.2. Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR)

A felsőoktatási intézmény számára fontos információt jelent a végzett hallgatók szakmai útjának, elhelyezkedésének nyomon követése. Maga a tény is, hogy hogyan „boldogulnak az életben”, magas hírértékkel bír. Ennél azonban többről van szó. A már munkába állt végzett diákok tapasztalataikkal, észrevételeikkel segíthetik a képzést, olyan pontokra világíthatnak rá, amelyek korrigálása emelheti az oktatás színvonalát (Kürtösi – Hetesi [2007]). A végzett hallgatók pályakövetésének hazai szakirodalma a téma jelentőségéhez képest szegényes. Készülnek ugyan szakértői tanulmányok, de a felsőoktatási intézmények többsége inkább a meglévő hallgatók elégedettségének vizsgálatára fókuszál, semmint az oktatói munka eredményességére a hallgatók kilépése után. Hosszú távon azonban ez a szemlélet minden bizonnyal nem tartható, hiszen a piac és a munkaadók értékítélete lesz a meghatározó (Barakonyi [2004]).

A diplomás pályakövetés (DPR) során a diákokat a végzés után általában 6–18 hónappal keresik meg. Elsősorban azt vizsgálják, hogy milyen módon helyezkedtek el a végzősök, milyen pozíciókat töltenek be, valamint hogy mennyire elégedettek a diplomájukkal. A kutatás metodikája és lebonyolítása rendkívül heterogén nemzetközi képet mutat: egyes országokban a statisztikai hivatalok bonyolítják le a kutatásokat, máshol maguk az intézmények végzik ezt autonóm módon vagy akár közös felsőoktatási szö-

vetségekbe tömörülve. Nem ritka a nemzetközi vagy akár Uniós program sem, mint például a REFLEX projekt, mely 2004-ben indult az Európai Unió támogatásával, és több mint 15 partnerországra terjedt ki (Kiss [2008]).

8.3.3. Fundraising

Az intézménynek az állami támogatás mellett saját forrásokkal is kell rendelkeznie. Ez lehet munkavégzés külső cégeknek, szolgáltatás nyújtása vállalatok, hallgatók számára, esetleg alapítványi vagy egyéb támogatás. Az anyaintézmény végzett hallgatói közül sokan anyagilag is segíthetik az egyetemet. Ez történhet (például kutatási) megbízással, szolgáltatás igénybevételével, vagy akár közvetlen anyagi támogatással is.

A karrier iroda mind az öregdiák mozgalomnak, mind a hallgatói követési rendszernek, mind a fundraising-nek összehangolója lehet, mintegy összefogva ezeket a tevékenységeket. Ezeket szinergiában működteti, hiszen az eddig felsorolt összes szerepvállalás személyekkel, intézményekkel, vállalatokkal való szakmai, anyagi és személyes kapcsolattartáson alapszik.

8.4. Életútmenedzsment-szolgáltatások működtetése

Ahogy azt az 8.2-es fejezetben láthattuk, az életútmenedzsmenttel kapcsolatos tevékenységet legtöbbször egy karrier iroda látja el. A karrier iroda funkcióiból kifolyólag mind az intézménnyel, mind a hallgatókkal, mind a vállalatokkal folyamatosan tranzakciókat bonyolít le. Ennek során többféle elvárásnak kell megfelelnie, hiszen az egyes érintettek (stakeholderek) más-más igényekkel rendelkeznek. A 8.1. ábra azt szemlélteti, hogy ezek a funkciók milyen tranzakciókkal párosulnak.

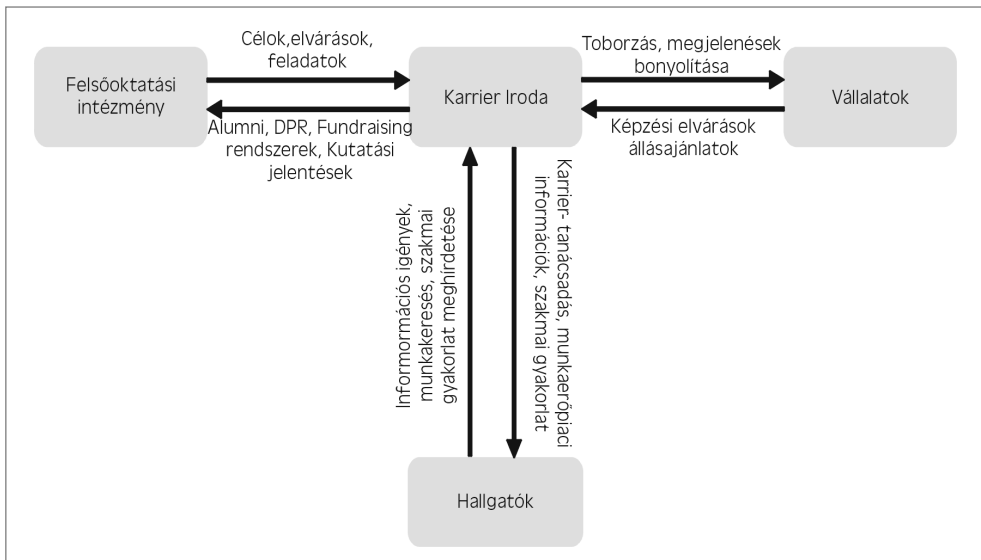
Az ábra jól szemlélteti, hogy a karrier iroda tevékenységével mindhárom érdekelt igényeire, elvárásaira képes reflektálni. Másrészt az ábrából az is kitűnik, hogy az egyes stakeholdereinek akkor tudja kielégíteni az igényeit, ha a másik két oldal együttműködésével választ, illetve szolgáltatást tud nyújtani, ami a karrier irodák sikerességének egyik alapfeltétele.

8.4.1. A karrier irodákkal kapcsolatos nehézségek

A karrier irodák hasonló akadályokkal néznek szembe, mint általában minden induló vállalkozás. Meg kell ismertetniük tevékenységüket a hallgatókkal, a cégekkel, elfogadást kell nyerniük az intézményükben. Kezdetben kiadásai jóval meghaladják bevételeiket, amihez finanszírozási forrást kell találni. Szakmai fejlődésüket önerőből kell megoldaniuk, hiszen kevés olyan könyv, tananyag vagy képzés van, mely azt tartalmazná, hogy milyen módon kell egy ilyen irodát elindítani, hatékonyan működtetni, és hosszú távon fenntartani.

Az első magyar karrier irodák tapasztalatai alapján tevékenységük megszilárdítására, elfogadtatásukra 4-5 éves inkubációs idő szükséges. Ez a tapasztalati szám jól mutatja a másik nehézséget: ennyi idő alatt végez egy-egy generáció az intézményben, és álta-

8.1. ÁBRA A karrier irodák fő tranzakciói stakeholderei mentén



FORRÁS: saját szerkesztés Csaba [2000] alapján

lában ilyen időhorizonton belül változik az intézmény vezetése is, ami azt jelenti, hogy ezeknek a szervezeteknek új stakeholdrekl kell számolni ciklusról ciklusra.

8.4.2. A karrier irodák finanszírozása

Kérdésként merül fel, hogy ezek a szervezetek milyen forrásokból finanszírozzák saját működésüket. A legtöbbjük az anyaintézménytől kapja a működéshez szükséges alapvető forrásokat, melyek általában irodai infrastruktúrában és státuszokban öltenek testet. A diákok mint potenciális „vásárlók” a legtöbbször díjmentesen vehetik igénybe a szolgáltatásokat. A vállalatok, szervezetek a toborzási szolgáltatásokért, az intézményben történő megjelenésért általában piaci árat fizetnek, de nem ritka az olyan hosszú távú együttműködés az intézmény és a vállalat között, mely nem csak egy-egy karrierszolgáltatásra terjed ki. Az állásbörzék általában kimondottan jövedelmező projektek Magyarországon, melyeken a cégek, vállalatok regisztrációs, bérleti és kiadványozási díjakat fizetnek.

A karrier iroda fenntartáshoz és fejlesztéséhez szükséges anyagi háttér az iroda méretétől függően változik. A kiadások körében dominánsak a személyi jellegű kifizetések, a kiadványozás és az irodaszerek. Egy induló iroda esetén minimálisan 6–8 millió forint szükséges, ha az irodai infrastruktúra megoldott. Később a feladatok és szolgáltatások bővülésével, a dolgozói létszám növekedésével ez az összeg többszörösére nőhet. Célszerű a fokozatosság elvét betartani, azaz létrehozásakor kisebb feladatkör megjelölésével, minimális létszámmal indulni. Később, ha már megfelelő vállalati megrendelő és támogató van jelen, akkor fokozatosan bővíthető a szolgáltatási kör.

Az életútmenedzsment kapcsán pályázati forrásokat is igénybe lehet venni. Jó példa volt erre az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (OFA) és a Soros Alapítvány pályázati felhívása, melyek direkt erre a célközönségre gondolva támogatják az ilyenfajta kezdeményezéseket, de uniós források is rendelkezésre álltak erre a célra 2004 és 2008 között. A II. Nemzeti Fejlesztési Tervben a karriermenedzsmentet külön fejlesztendő területként definiálták 2008–2011 közötti tervezési időszakban. A diplomás pályakövetéshez országos és intézményi pályázatokat is rendeltek, ami angol mintára a legjobb gyakorlatokon keresztül minőségi sztenderdekhez vezethet.³

Kiegészítő bevételi lehetőség a karrier irodák számára olyan diákjóléti szolgáltatások indítása, melyek nem tartoznak közvetlenül az életútmenedzsment tárgyköréhez, de az egyetemi hallgatókra mint célcsoportra épülnek. Ilyen lehet a fénymásolás, szabadidős programok szervezése, vagy diákkedvezmény-rendszer kialakítása. (Ez ugyanakkor megköveteli, hogy az intézmény e célra külön jogi személyiségű szervezetet, non-profit kft-t hozzon létre.)

8.5. Összegzés

A magyar felsőoktatási intézmények a hallgatói életútmenedzsment területén az elmúlt tíz évben nagy utat tettek meg. A mögöttünk álló időszakban ledolgozták ezen a területen a nyugati egyetemekhez képest meglévő évtizedes lemaradásukat a szervezeti oldalon. Az életútmenedzsmenttel foglalkozó intézményrendszer zászlőshajói, a karrier irodák, véleményem szerint jól vizsgáztak. Megteremtődött a felsőoktatás, a munkaerőpiac és a hallgatók interaktív szervezeti kapcsolódási pontja. A kapcsolatok minőségén, a kapcsolati teljesítményen természetesen még sokat lehet és kell javítani, de a 2009–2013 közötti időszakban ehhez rendelkezésre állnak a fejlesztési források, melyek sikeres felhasználása javarészt az intézményeken múlik.

³ Lásd a http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=467 oldalt

8.6. Hivatkozások

- ANDRÁSI MONIKA (2005). Hol és hogyan keress állást? In: ANDRÁSI MONIKA – BODNÁR ÉVA – CSABA ATTILA – HAJDÚ CSONGOR – OLÁH BEÁTA (szerk). *Navigátor 2005. Tervezd meg a karriered!* Budapest: BME Kiadó.
- BARAKONYI KÁROLY (2004). Egyetemek rangsorolása és a teljesítményértékelés. *Vezetéstudomány*, 35. évf. 6. sz., 133–179. o.
- BIRÓ KRISZTINA – MAYNARD, RICHARD (2008). A felsőoktatási intézmények bázisán működő karrierszolgáltatási rendszerek feltérképezése és elemzése az Egyesült Királyságban és Magyarországon. Elérhető: http://www.bdf.hu/szki/ki/Kiadvnyok/karrierirodak_kutatas.pdf (Letöltve: 2008. december 19.)
- CSABA ATTILA (2000). A felsőoktatási karrier irodák szolgáltatásai az ezredfordulón. Szakdolgozat. SZTE GTK.
- FILEP BÁLINT – KOVÁCS ZSOLT (2007). *Ember! Tervezz! Munkaerőpiac és ami előtte van.* Budapest: HÖÖK.
- GALASI PÉTER – TIMÁR JÁNOS – VARGA JÚLIA (2000). *Jelentés az állami felsőoktatás nappali tagozatán 1998-ban végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről.* Elérhető: www.fit.hu/Portals/0/Dokumentumok/FIDEV1.doc (letöltve: 2008. december 15.)
- HORVÁTH DÁNIEL (2008). Hazai gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In: FÁBRI I. – HORVÁTH T. – KISS L. – NYERGES A. (szerk): *Diplomás pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák.* Budapest: Educatio Kht – OFIK.
- HORVÁTH TAMÁS (2008): Bevezetés a diplomás pályakövetésbe. In: FÁBRI I. – HORVÁTH T. – KISS L. – NYERGES A. (szerk). *Diplomás pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák.* Budapest: Educatio Kht – OFIK.
- KISS LÁSZLÓ (2008): Külföldi gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In: FÁBRI I. – HORVÁTH T. – KISS L. – NYERGES A. (szerk): *Diplomás pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák.* Budapest: Educatio Kht – OFIK.
- KÜRTÖSI ZSÓFIA – HETESI ERZSÉBET (2007). Mit ér a diploma, ha magyar? *Marketing and Management*, Vol. XLI. No. 4-5., 24–31. o.
- MAJÓ ZOLTÁN (1998). *A felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolódásának lehetséges modellje, elméleti és gyakorlati háttere a toborzás folyamatán keresztül.* Szakdolgozat. SZTE GTK.
- MAJÓ ZOLTÁN (2000). A munkaerőpiac és felsőoktatás kapcsolatrendszer. In: FARKAS, B. – LENGYEL, I. (szerk.). *Versenyképesség – Regionális versenyképesség.* SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei. Szeged: JATE Press. 169–186. o.
- PTE IDP (2000). *A Pécsi Tudományegyetem. Intézményfejlesztési terve.* Pécs: PTE Rektori Hivatal.
- SZTE IDP (2000). *A Szegedi Tudományegyetem Intézményfejlesztési terve.* Szeged: SZTE Rektori Hivatal.

Felhasznált és elemzett weboldalak:

Diplomás pályakövetés központi program	http://www.edukht.hu/index.ofi?mfa_id=467
Deutsche Studentenwerken (DSW)	http://www.studentenwerk.de
Harvard Office of Career Services	http://www.post.harvard.edu
BKAE Karrier Iroda	http://146.110.3.10/karrierexpo/index.jsp
BME Karrier Iroda	http://www.karrier.bme.hu
SZTE Karrier Iroda	http://www.szteallasborze.hu

MINŐSÉGMENEDZSMENT A FELSŐOKTATÁSBAN

A 90-es években a felsőoktatás tömegessé válása új kihívások elé állította a magyarországi felsőoktatási intézményeket, ugyanakkor világszerte tapasztalható a felsőoktatásban a nemzeti határok átlépése. Ezek a kihívások új oktatási formákat generáltak: távoktatás, online képzés stb. Figyelembe véve a felsőoktatásban részt vevők létszámának és a hallgatói elvárásoknak a növekedését, a munkaerőpiac igényeit, az európai integrációt, a többciklusú képzés rendszerét, új módszereket kell alkalmazni a felsőoktatás minőségének biztosítása érdekében. A reformok végrehajtásánál az európai felsőoktatás fő irányvonalához alkalmazkodott a magyar felsőoktatás is. Az Európai Felsőoktatási Térség jövőjéről az európai oktatási miniszterek 1999-es Bolognai Nyilatkozata határozott, melynek értelmében az európai felsőoktatási intézmények:

- három fő cikluson alapuló képzési rendszert (alap-, mester- és doktori képzés)
- mobilitást elősegítő kreditrendszert,
- esélyegyenlőséget javító intézkedéseket és
- minőségbiztosítást vezetnek be.

A nyilatkozat aláírása után a hazai felsőoktatási intézményekben megkezdődtek a nyilatkozat szellemének megfelelő szakértői munkák. Ezek eredményeit és az aláíró országok előrehaladását rendszeres miniszteri szintű értekezleteken értékelték ki. 2001-ben Prágában, 2003-ban Berlinben tartottak megbeszélést, fontos továbblépések fogalmazódtak meg a 2005-ös Bergeni és 2007-es Londoni Nyilatkozatban. A megállapodások mindegyike segíti felkészíteni a hallgatókat az európai munkaerőpiacra, kompetenciáik továbbfejlesztésére és az aktív állampolgári létre olyan eszközökkel, mint például

- oklevelek és tanulmányi időszakok kölcsönös elismerése,
- a minőségmenedzsment felsőoktatásra vonatkozó európai szabványainak és iránymutatásainak elfogadása,
- a résztvevő országok felsőoktatási minőségmenedzsment rendszereinek harmonizációja nemzetközileg egységes elvek, sztenderdek alapján.

A minőségmenedzsment rendszerek és eszközök felsőoktatásban való használatát számos kutatás vizsgálta és elemezte (*Stensaker* [2004]; *Schwarz-Westerheiden* [2004]; *Westerheiden* [2004]; *Csizmadia* [2006]; *Koczor* [2008]). A terület kutatói egységesek abban, hogy a terület jelentősége csak növekedni fog. Mindazonáltal a minőségmenedzsment intézményi bevezetésével kapcsolatban megoszlanak a vélemények, számos különböző intézményi példát találunk az Európai Felsőoktatási Térségben. A fejezet elsődleges célja a felsőoktatási intézmények oktatási folyamataira alkalmazható minőségmenedzsment rendszerek összefoglalása és elemzése, illetve a hazai és nemzetközi gyakorlatokból példák bemutatása. A fejezet a következő fő területekkel foglalkozik: 1) minőségmenedzsment rendszerek bevezetésének hátterei, 2) felsőoktatás minőségfogalma, 3) minőségmenedzsment rendszerek a felsőoktatásban, 4) minőségcélok, minőségmutatók.

9.1. Felsőoktatási minőségmenedzsment rendszerek bevezetésének hátterei

A felsőoktatás minőségbiztosítása, minőségmenedzsment rendszereinek működtetése alapvetően kormányzati és intézményi felelősség. Minden országgal szemben nemzetközileg elvárt követelmény, hogy a felsőoktatási intézményektől a minőségértékelő szervezeteken át a kormányokig minden tőlük telhetőt megtegyenek a minőségközpontú működésért és működtetésért, a minőség folyamatos javításáért. Ezen elvárások szellemiségének felel meg a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.

A nemzeti szabályozáson túl szükség van nemzetközi együttműködésre, közös alapelvek és álláspontok kialakítására, módszertani fejlesztésekre. A felsőoktatási minőségmenedzsment európai sztenderdjeit és iránymutatásait a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) koordinálásában dolgozták ki, és az Európai Felsőoktatási Térség miniszterei 2005 májusában Bergenben fogadták el.

9.1.1. Felsőoktatási törvény

A felsőoktatás változását követve a kormányzati oktatáspolitikai alapvető célkitűzései között szerepel a minőségfejlesztés. Ennek érdekében a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról előírja minden felsőoktatási intézmény számára minőségbiztosítási rendszer működtetését, valamint minőségfejlesztési program készítését. Az intézménynek a minőségfejlesztési programban kell meghatároznia a felsőoktatási intézmény működésének folyamatát, ennek keretei között a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési, fogyasztóvédelmi feladatok végrehajtását. Az intézményi minőségfejlesztési programban szabályozni kell az oktatói munka hallgatói véleményezésének rendjét. A felsőoktatási intézménynek évente kell áttekintenie az intézményi minőségfejlesztési program végrehajtását, és megállapításait az intézmény honlapján, továbbá a helyben szokásos módon nyilvánosságra kell hoznia (Ftv 20-21§).

9.1.2. A MAB és az Európai Felsőoktatási Térség elvárásai

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) a felsőoktatásban folyó képzés, tudományos kutatás, művészeti alkotótevékenység minőségének értékelésére, valamint az intézményi minőségfejlesztési rendszer működésének vizsgálatára létrehozott független, országos szakértői testület, amely akkreditálja a képzési programokat és az intézményeket. Az intézményi akkreditáció keretében vizsgálja és értékeli az intézmény minőségmenedzsment rendszerének működtetését is.

Az intézményi és kari tevékenységek értékelése a 2006/2007 tanévtől kezdve az Európai Felsőoktatási Térség elvárásainak megfelelően a felsőoktatási intézmények belső minőségmenedzsment rendszerére vonatkozó bergeni, ENQA sztenderdek és iránymutatások alapján történik.

9.2. A felsőoktatás minőségmenedzsment fogalma

A minőség központi érték a felsőoktatásban, amivel kapcsolatosan azonban még mindig sok a tisztázatlan kérdés. Ugyanakkor vannak olyan álláspontok, amelyek jobban alkalmazhatók a felsőoktatás intézményeiben. Az alábbiakban ismertetem a minőség fogalmának egyik legátfogóbb megközelítését, amelyet sok felsőoktatási minőségmenedzsment kutató átvett és használ (például *Stensaker* [2004]; *Vught–Westerheijden* [1994]). Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy bár „a minőség a 90-es évek közepére központi elemmé vált a felsőoktatásban, a mai napig nincs egységes minőségfogalom sem a felsőoktatás területén, sem azon kívül” (*Stensaker* [2004] 76.o.).

A minőség fogalmának meghatározásai *Harvey és Green* felosztása szerint több csoportba sorolhatók (*Harvey – Green* [1993]; *Harvey* [1997]), melyek legfontosabb elemei:

- A minőség mint kiválóság: ez a hagyományos akadémikus nézőpont, amely szerint cél a legjobbnak lenni. A kutatók gyakran ezt az értelmezést alkalmazzák a felsőoktatás minőségéről folytatott vitákban.
- A minőség mint zéró hiba: zéró hiba leginkább a tömegtermelésben fogalmazható meg, ahol részletes termékspecifikációk határozhatóak meg és az ezeknek való megfelelés egyforma termékek szabványosított mérésével állapítható meg. A felsőoktatásban azonban a végzett hallgatók nem egyformák, éppen ezért ez a nézőpont nem igazán alkalmazható ebben a vonatkozásban.
- A minőség mint a célnak való megfelelés: a minőségről szóló szakirodalom egyik legfontosabb tétele, hogy a minőség valamely működő definíciójának mindig pontosan körülhatároltnak kell lennie, azaz a vizsgált folyamatnak meg kell felelnie egy adott célnak[0]. A felsőoktatás vonatkozásában ez például azt jelenti, hogy egy képzési program, ami kutatók képzésére alkalmas, nem feltétlenül megfelelő gyakorlati szakemberek képzésére (és fordítva). Ez a nézet a minőségnek olyan fogalmát vonja maga után, amelynek középpontjában az érintettek (érdekeltek) állnak (a hallgatók, a munkaadók, a tudományos közösség, a kormány mint a társadalom egészének képviselője, stb. mind-mind érdekelt). Ennek a fogalommagyarázatnak az egyik legnagyobb gyengesége, hogy azt sugallja: bármi elfogadható a felsőoktatásban, ameddig

annak meg tudnak fogalmazni valamilyen célt. Ennek megfelelően a célnak való megfelelés fogalommagyarázatot a felsőoktatás esetében is ki kell egészíteni a cél megfelelésének fogalmával.

- A minőség mint küszöbérték: egy minőségszemponturn küszöbérték meghatározásához fel kell állítani bizonyos normákat és kritériumokat. Minden, ami eléri vagy meghaladja ezeket a normákat és kritériumokat, minőség szempontjából megfelelőnek tekinthető. A küszöbérték megállapításának az előnye, hogy az egész felsőoktatási rendszert illetően objektív, tanúsítható és egységes. A hátránya pedig az, hogy maga a fogalom statikus jellegű: csak nehezen igazítható a változó körülményekhez. Éppen ezért a normák szinte mindig lemaradnak a tényleges fejlődéstől. Ez pedig azt vonja maga után, hogy a minőség küszöbértékként történő megfogalmazása nem ösztönzi az egységeket arra, hogy kihasználják az új lehetőségeket, új nézőpontokat sajátítsanak el az oktatást vagy egy tudomány legújabb eredményeit illetően, egyszerűen, hogy minőségüket javítsák. A legtöbb európai felsőoktatási rendszerben valamilyen minimális követelményeknek nevezhető variánst használnak. Ezeket a minimális követelményeket gyakran igen tömören definiálják: csupán annak általános megfogalmazására terjednek ki, hogy a végzeteknek milyen tudással, ismeretekkel és jártassággal kell rendelkezniük. Ezek a minimális követelmények a felsőoktatási rendszer egészében biztosítanak bizonyos minimális minőséget és a programok bizonyos minimális összehasonlíthatóságát. Ugyanakkor minden programnak eleget kell tennie ezeknek a minimális követelményeknek, azokat saját célkitűzéseikkel bővítve és a minőséget ezeknek a célkitűzéseknek az elérése révén kell javítania.
- A minőség mint értéknövelés: ez a megfogalmazás pontosan a folyamatos jobbítást hangsúlyozza. Középpontjában az áll, hogy a minőség elérése alapvető fontosságú a tudományos szellemiséghez és hogy pontosan a felsőoktatásban dolgozó oktatók tudják a legjobban, hogy az adott időben mi képviseli a legjobb minőséget. Ez a megközelítés a felsőoktatási intézmények azon felelősségére helyezi a hangsúlyt, hogy az intézményi autonómiát és az oktatók tudományos szabadságát a lehető legjobban kihasználják. A minőség ilyen megközelítése (a küszöbérték-megközelítés ellentétéjeként) pontosan azt mutatja, hogy a minőséget nehezen lehet objektíven értékelni.

A minőség itt bemutatott megfogalmazásaira alapozva az intézményeknek javasolt egy, a saját küldetésükhöz igazodó, azt támogató minőségfogalom meghatározása és használata. Egy felsőoktatás-specifikus minőségfogalom az egész minőségügyi rendszer kiépítését, elfogadtatását és működtetését nagymértékben elősegíti és gyorsítja. Az intézmény minőségmenedzsment tevékenységének továbbá összhangban kell lennie a választott minőség-fogalommal.

9.3. Felsőoktatási minőségmenedzsment rendszer(ek)

Felvetődik a kérdés, hogy a minőség iránti elkötelezettség milyen kézzelfogható eszközökben, jelenségekben, folyamatokban nyilvánul meg. Kétségtelenül az egyik leglátványosabb megnyilvánulási formája a felső vezetés minőség iránti elkötelezettségének

deklarációja. Ez a deklaráció jól hangzik, a média számára könnyen eladható, éppen ezért viszonylag rövid idő alatt, korán lehet sikert elérni a segítségével: a vevő is úgy éli át a deklarációt, hogy egy a minőség iránt elkötelezett szervezettel áll kapcsolatban. A bizalom nő az intézmény iránt, az általuk kínált szolgáltatások kereslete akár látványosan meg is ugorhat. Nyilvánvaló, hogy a minőség iránti elkötelezettség hosszú távon nem tartható fenn csak szimbolikus kinyilatkoztatással. A továbblépést a minőségmenedzsment rendszer bevezetése jelenti.

A felsőoktatási intézmények munkájának fejlesztésében ma már nem kerülhető meg az egységes, intézményi minőségmenedzsment rendszerrel kapcsolatos stratégia kialakítása, majd ezen rendszer felépítésének megkezdése (Kövesi [2004]). Felmerül a kérdés, hogy a felsőoktatási intézmények milyen minőségmodelleket vagy minőségfilozófiákat alkalmazzanak. Nyugat-Európában és Észak-Amerikában inkább a felsőoktatási intézmények sajátosságait figyelembe vevő speciálisan a szektorra kidolgozott modellek terjedtek el (részletesen lásd a 9.1 fejezetben). Ugyanakkor dönthet az intézmény a versenyszférában használt és elterjedt formalizált alrendszereket jelentő rendszer-megközelítésektől (úgynevezett piaci modellek, például ISO 9001/9004) a kiválósági modelleken keresztül (például EFQM modell) a TQM vezetési filozófián alapuló rendszer bevezetése mellett is (részletesen lásd a 9.3 fejezetben). Ha figyelembe vesszük más szektorok tapasztalatait, megállapíthatjuk, hogy az intézmény sajátosságait jelentős mértékben figyelembe vevő, saját rendszer kialakítása indokolt a felsőoktatás minden intézményében. A minőségmenedzsment rendszer koncepciójának kialakításához a következő megfontolásokat érdemes figyelembe venni függetlenül a bevezetett rendszer típusától:

- A minőségmenedzsment rendszer kialakítását és hatékony működtetését az intézményvezetésnek kiemelt feladatként kell kezelnie, és ezt minden munkatárstól meg kell követelnie (Koczor [1999]; Csizmadia [2006]).
- A minőségmenedzsment rendszer folyamatszemplélet alapján épüljön fel, az intézményi folyamatok összehangolásával és folyamatos fejlesztésével teremtsen meg az érdekeltek elégedettségét és ezzel a hosszú távú sikeres működés feltételeit.
- A minőségmenedzsment rendszer stratégiai irányainak meghatározása a Szenátus és a Kari Tanácsok feladata.
- Az intézményi minőségmenedzsment rendszer alapjait indokolt úgy megfogalmazni, hogy első lépésben az oktatás területén alakítsuk ki a rendszer elemeit. A képzés kereteit a szakok jelentik, így a minőségmenedzsment rendszer struktúrájának ennek megfelelően kell kiépülnie.
- Az oktatási folyamatra vonatkozó rendszer elemei illeszkedjenek a MAB akkreditációs előírásaihoz.
- A támogató és kiszolgáló folyamatokra (központi szolgáltatások, igazgatóságok munkája) a sajátosságaiknak megfelelő megközelítéseket alkalmazzunk.
- A minőségmenedzsment rendszer vegye figyelembe az intézmény működését szabályozó jogszabályi kereteket.

A tudományos kutatások számos minőségmenedzsment modellt mutattak be az elmúlt 10–15 évben, amelyek alkalmazhatók a felsőoktatásban. (Ezeknek egy részét nem ezen a területen alakították ki eredetileg.) A bemutatott modellek elemeinek megvalósít-

ható a szintézise (Srikanthan – Dalrymple [2002]), ami által az egyes modellek gyenge pontjait is ki lehet küszöbölni. Mielőtt ezeket a modelleket röviden bemutatom, egy dolgot ki kell emelni. Bármilyen megközelítést követ is egy intézmény, fontos az elkötelezett, ténylegesen megvalósítás. Ha csak szimbolikusan működtetjük a minőségmenedzsment rendszert, az intézmény ahhoz a jelenleg még túlsúlyban lévő csoporthoz csatlakozik, amelynek tagjai csak „papíron”, szimbolikusan működtetik a minőségmenedzsment rendszerüket (Birnbaum [2004]).

9.3.1. Minőségmenedzsment modellek alkalmazása a felsőoktatásban

Ebben a fejezetben a legjelentősebb, a felsőoktatás területén használt minőségmenedzsment modelleket mutatom be röviden. A bemutatott minőségmenedzsment modellek és megközelítések részletes bemutatása és elemzése megtalálható Csizmadia [2006] munkájában.

Massy hat minőségfolyamat terület modellje

Massy modellje hat területet azonosít az intézményi, kari és intézeti oktatási folyamatok minőségszabályozására: 1) elvárt kimeneti követelmények meghatározása, 2) tanterv-, és tananyagtervezés, 3) tanulási és tanítási folyamatok tervezése, 4) hallgatók vizsgáinak tervezése és ezek eredményeinek hasznosítása, 5) a minőség implementálása, és 6) a minőségi oktatási munkához megfelelő erőforrások biztosítása (Massy [1997]; Massy [2003]).

Elvárt kimeneti követelmények meghatározása: a terület a tanítási és tanulási tevékenység átfogó eredményeit tartalmazza. Kiemeli a képzési program célját igazodva a hallgatók igényeihez és korábbi tudásához, a végzetek elhelyezkedési lehetőségeit, az életminőség és a társadalmi beilleszkedés elősegítését.

Tanterv-, és tananyagtervezés: alapvetően az oktatási programok tervezését jelenti; mit és milyen szemlélettel tanítsunk, erőforrások szisztematikus tervezése és a visszajelzések beépítése a programokba, a célokhoz igazodó rugalmas programtervezés, a képzési programok elvárt szintjének biztosítása.

Tanulási és tanítási folyamatok tervezése: folyamatok létrehozása a tanulási és tanítási módszerek, oktatási segédletek, a tanulási környezet tervezésére, elemzésére és fejlesztésére, ami többek között tartalmazza a munkatársi fórumokat a problémás ügyek megbeszélésére és a hallgatói tanulási folyamatok innovációinak támogatását.

A hallgatók vizsgáinak tervezése és ezek eredményeinek hasznosítása: az intézmények hozzanak létre folyamatokat a hallgatók vizsgáinak és a vizsgáztatás elemeinek az oktatási célokhoz történő igazításának tervezésére, elemzésére és fejlesztésére.

A minőség implementálása: folyamatok létrehozása, amelyek biztosítják, hogy a kimeneti követelmények, a tantervek, a tanítás, tanulás és vizsgáztatás tervezése és megvalósítása hatékonyan és a tervek szerint valósuljon meg.

A minőségi oktatáshoz megfelelő erőforrások biztosítása: az oktatás minőségbiztosításának fejlesztésére fordított erőforrások hatékonyságának biztosítása, a minőségmenedzsment folyamatok megfelelő erőforrással való ellátása, a kiemelkedő teljesítmények jutalmazása.

Generikus felsőoktatás-minőségmenedzsment modell

Srikanthan és Dalrymple [2002] generikus felsőoktatás-minőségmenedzsment modellt az oktatási folyamatokra koncentrál. A generikus modell lényegének összegzése:

- „A hangsúly a hallgatók 'átalakítására' helyeződik a képességeikhez igazított kompetenciabővítésen és a hozzáadott értékeken (added value) keresztül” (Srikanthan–Dalrymple [2002] 220.o.). Az intézményi minőségpolitika legyen tanulóorientált és a hallgatók eredményein, tapasztalatain alapuljon.
- Szinergikus együttműködés elérése a kimeneti oldalon, ami egyrészt a tradicionális hallgató-oktató kapcsolatok újraértékelését és átalakítását, illetve a közösséggel való új kapcsolatok létrehozását jelenti. „Ez hallgatóközpontúságot jelent a képzési programokban, társadalomközpontúságot a szolgáltatásokban, és nemzetközpontúságot a kutatásban” (Srikanthan–Dalrymple [2002] 218.o.).
- A felsőoktatási intézmények vezetése bátorítsa és biztosítsa a megfelelő kollegiális kultúra kialakulását.

Három minőségdimenzió modell

A három minőségdimenzió modellt Mergen *et al.* [2000] munkája alapján mutatom be. A modell számos mérési paramétert mutat be, amelyeket az oktatás minőségének elemzésére lehet használni. A minőségmenedzsment modell három részből áll: a minőség tervezése, a megfelelőség elérése és a teljesítményminőség.

A minőség tervezése egy adott piaci szegmensre és adott költségen tervezett oktatási program meghatározását jelenti. Ezt három terület befolyásolja: 1) az érdekeltek elvárásainak megértése, 2) a folyamatok minősége, amelyekkel ezeket az igényeket olyan termékek/szolgáltatásokká alakítják, amit az érdekeltek elvárnak, és 3) a tervezési folyamat folyamatos fejlesztése.

A megfelelőség elérése arra vonatkozik, hogy mennyire teljesültek az elvárások a korábban kitűzött céloknak megfelelően költség, megbízhatóság és egyenletesség szempontból. Cél, hogy a végeredmény eltérését a kitűzött célokhoz képest minimalizáljuk. Ehhez adekvát mérőrendszer kifejlesztése szükséges.

A teljesítményminőség terület azzal foglalkozik, hogy az oktatási folyamatok mennyire szolgálják a képzési követelményekben megfogalmazott elvárások teljesítését a hallgatók kompetenciáira vonatkozóan. Magában foglalja az érdekeltek elégedettségét, a hallgatók elhelyezkedési eredményeit, a friss diplomások fizetését, a végzetek karrierútját és az intézménynek fizetett tandíját.

Dill képzési minőségmenedzsment keretrendszere

Dill [1992] keretrendszere a felsőoktatási képzési programokat egymáshoz kapcsolódó részrendszerek összességének tekinti. Az érdekeltek igényeit és az intézményi kapacitást és tudást figyelembe véve célszerű az oktatási programokat megtervezni és folyamatosan fejleszteni. A modell a következő területeket tartalmazza: 1) erőforrás menedzsment és a hallgatók felvétele, 2) képzési program tervezése, 3) fogyasztói igényelemzés, 4) minőségügyi információs rendszer tervezése és működtetése.

Erőforrás menedzsment és a hallgatók felvétele. A képzési programok tervezőinek nagy hangsúlyt kell fektetniük a felvett hallgatók képességeinek és tudásának vizsgálá-

tára. Továbbá nagy súlyt helyezendő a felvett hallgatók és a végzett hallgatók sikerének kapcsolatára, illetve a hallgatók kiválasztásának és a képzési program tervezésének integrációjára.

A képzési program tervezése. Dill modellje nagy hangsúlyt helyez az oktatók módszertani, programtervezési és hallgatóértékelési képességére. A képzési program tervezése területen kiemeli a kereszt-funkcionális tervező és programértékelő csoportok működtetését. A modell kiemeli a képzési programok elemeinek egymásra épülési logikáját a hatékony hallgatói tanulástámogatás érdekében.

Fogyasztói igényelemzés. Dill [1992] kiemeli a szervezeti alumni kutatásokat és a potenciális munkáltatók igényeinek vizsgálatát a végzett hallgatók kompetenciájára vonatkozóan.

Minőségügyi információs rendszer. A rendszer mérje a jelentkezett és felvett hallgatók teljesítményét, a rendszerben lévő hallgatók kulcseredményeit, a lemorzsolódási rátát és az alumni elvárásokat. Az így kapott eredményeket érdemes figyelembe venni a képzési programok tervezésénél.

Holisztikus oktatásfejlesztési modell

Az oktatásfejlesztési modell (D'Andrea [2000]) három fő területre koncentrál: az oktatási folyamat fejlesztésére, a tanulási folyamat fejlesztésére és a minőségfejlesztésre. A modell kiemeli a minőségmenedzsment rendszer jelentőségét, azaz „*nem csak szabályozási funkciót, hanem az oktatási tapasztalatok minőségének fejlesztését, illetve általános fejlesztő funkciót is el kell látnia*” (Gosling – D'Andrea [2001] 11.o.). A modell hangsúlyozza az oktatási tevékenység teljes körfolyamatának fejlesztését, implementálását és értékelését azáltal, hogy információt biztosítunk a képzési program vezetőinek a legújabb pedagógiai elméletekről és tapasztalatokról. Fontos továbbá az oktatói állomány stratégiai fejlesztése a képzési programok céljaival összhangban. Így az oktatásfejlesztési modell kapcsolatot teremt a képzési programok fejlesztése és a minőségmenedzsment tevékenységek között kollegiális kapcsolatot kialakítva az oktatók között.

9.3.2. Átfogó minőségmenedzsment keretrendszer

A fenti modellek különböző felsőoktatási minőségmenedzsment alkalmazásokat mutattak be. A modellek mindegyike a saját szempontjai alapján szabályozza az oktatási folyamatok minőségét a felsőoktatási intézményekben. A gyakorlati alkalmazás szintjén azonban az egyes modellek kiegészítik egymást, így egy átfogó, a felsőoktatási intézmények oktatási folyamatainak minőségmenedzsment rendszerét teljes körűen szabályozó keretrendszer alakítható ki. A következőkben összegeztem azokat a fenti modellekből levont kulcselemeket, amelyeket egy felsőoktatási intézménynek az oktatási folyamataira vonatkozó minőségmenedzsment rendszerének tartalmaznia kell alkalmazott intézményi minőségmenedzsment modelltól függetlenül (az átfogó minőségmenedzsment keretrendszer elemeinek részletes bemutatását Csizmadia [2006] tartalmazza):

- Oktatási folyamatokra vonatkozó minőségmenedzsment rendszer tervezése, implementálása, működtetése és fenntartása.

- Az elvárt kimeneti követelmények meghatározása, kiemelve a hallgatók igényeihez igazodó képzési program céljának meghatározását.
- Folyamatos és szisztematikus tanterv és tananyagtervezés az érdekeltek visszajelzéseit is figyelembe véve.
- Tanulási és tanítási folyamatokra vonatkozóan az intézmények hozzanak létre folyamatokat a tanulási és tanítási módszerek, az oktatási segédletek, a tanulási környezet tervezésére, elemzésére és fejlesztésére.
- A hallgatók vizsgáinak megtervezése és ezek eredményeinek hasznosítása.
- Az intézmények hozzanak létre folyamatokat, amelyek biztosítják a kimeneti követelmények, a tantervek, a tanítás, tanulás és vizsgáztatás tervezésének és megvalósításának hatékony, és a tervek szerinti megvalósulását.
- Az oktatáshoz megfelelő erőforrások biztosítása, a kiemelkedő teljesítmények jutalmazása.
- Az intézmények hozzanak létre minőségügyi információs rendszert, amely mérje többek között a jelentkezőt és felvett hallgatók teljesítményét, a rendszerben lévő hallgatók kulcseredményeit és a lemorzsolódási rátát.
- A minőség és a minőségmenedzsment rendszer működtetése iránt elkötelezett vezetés.
- Output oldalon az intézmények mérjék az érdekeltek elégedettségét, amely tartalmazza többek között a hallgatók elhelyezkedési eredményeit, a végzettségük karrierútját, a friss diplomások fizetését és a munkáltatók igényeinek teljesülését.

Ezen kulcselemeket figyelembe véve kialakítható egy megfelelő oktatás-minőségmenedzsment rendszer. Továbbá a keretrendszer elemei beilleszthetők a TQM alapon létrehozott rendszerekbe, illetve az EFQM típusú és az ISO 9001/9004 szabvány alapján létrehozott minőségmenedzsment rendszerekben is célszerű ezen felsőoktatás-specifikus elemeket figyelembe venni. A következő fejezetben a magyar felsőoktatási intézményekben leginkább alkalmazott – és főleg a versenyszférában használt – három megközelítést mutatom be röviden: 1) TQM, 2) EFQM alapú modellek 3) ISO 9001/9004.

9.3.3. Piaci minőségmenedzsment modellek

Amint az előző fejezetben említettem, a magyar felsőoktatásban inkább a piaci típusú minőségmenedzsment modellek terjedtek el. A fejezetnek nem célja az egyes modellek részletes bemutatása, inkább a modellek felsőoktatásban történő alkalmazhatóságát ismertetem. A három modell összehasonlítása és együttes alkalmazása a fent bemutatott átfogó minőségmenedzsment keretrendszerrel Csizmadia [2006] munkájában megtalálható.

TQM

A TQM (Total Quality Management) filozófia lényegéből fakadóan nem a formális és a bürokratikus megoldásokra törekszik, hanem a különböző érdekeltek által megfogalmazott igények és elvárások hatékony, rugalmas megvalósítását teszi lehetővé. A kiválóság feltétele az intézményi minőségmenedzsment teljeskörűsége. A TQM átfogó,

nem egyértelműen értelmezett fogalom, amelynek lényege, hogy a minőségmenedzsment, a minőségtökéletesítés kiterjed az intézmény minden tevékenységére, abban az összes vezetője és összes alkalmazottja részt vesz, a tevékenységek elvégzése során hatékony az erőforrás-gazdálkodás, így különösen az emberierőforrás-gazdálkodás, az idő-gazdálkodás és a pénzgazdálkodás.

A TQM alapokon nyugvó minőségmenedzsment rendszer kialakítása hosszú folyamat, mivel együtt kell járnia minden egyes munkatárs szemléletformálásával. Másrészt ez a fejlesztési folyamat sosem ér véget, mert a folyamatos fejlesztés a rendszer része. A felsőoktatási intézmények TQM filozófián alapuló minőségmenedzsment rendszere az alábbi alapelvekre építhet:

- Partnerközpontúság: az intézmény működésében érdekelt elvárásainak megismerése, elégedettségének mérése, ezek alapján stratégiák és programok formálása, különösen az alábbi körökben: hallgatók, oktatók, nem oktató alkalmazottak, végzett hallgatók, munkáltatók, a felsőoktatás irányítói, a felsőoktatással kapcsolatban álló szervezetek, más tudományos és felsőoktatási intézmények.
- A működés folyamatos javítása: az intézményi működés egyik legfontosabb jellemzője, amely a teljesítmények folyamatos figyelemmel kísérésével, minőségcélok és minőségmutatók alkalmazásával, szükség szerinti beavatkozással valósul meg.
- Teljes körű elkötelezettség: minőségtudatos vezetői magatartás, amelyet a hiteles, céltudatos, állandó jobbítani akarás jellemez.

Az intézményeknek kiemelten kell kezelniük a TQM alapelveknek megfelelő minőségmenedzsment rendszer kialakításában a vezetői felelősségvállalást, a munkatársak folyamatos szemléletformálását, az érdekelt igényeinek rendszeres elemzését. Célszerűnek tűnik a helyzet mérésére, az eredmények és a fejlesztendő területek meghatározására intézményi önértékelési rendszert kialakítani (lásd részletesen a következő fejezetben). Az önértékelés eredményei alapján meg kell fogalmazni a minőségmenedzsment rendszer fejlesztésének feladatait (minőségfejlesztési programok), és a célkitűzések eléréséhez alkalmazható eszközöket és módszereket.

EFQM alapú minőségmenedzsment modell

A felsőoktatási intézmények minőségmenedzsment rendszere kialakítható az ún. UNI-EFQM modell alapján (Szintay [2007]; Szintay – Veresné [2007a]). A modell alapján a szervezeti kultúra fejlesztése, a minőségmenedzsment folyamatok fejlesztése a szervezeti önértékelés modelljének felhasználásával, valamint a működés folyamatokon keresztüli korszerűsítése megvalósítható. (Az UNI-EFQM modellt a kialakítás során a Bergeni Dekrétum ajánlásaihoz és a MAB követelményrendszeréhez is illesztették.)

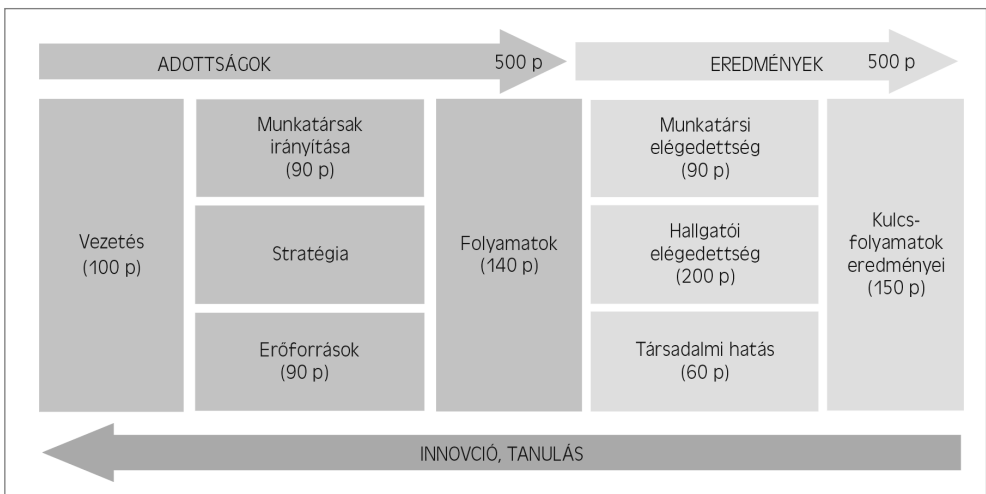
A modell alkalmas a szervezetek önértékelésére, ezen belül is a programok, szakok minősítésére, ezáltal jellemezhető az intézményben folyó oktatási-kutatási tevékenység, valamint az oktató, a kutató, a hallgató és a külső érdekelt megjelenése a rendszerben. Erre azért van szükség, hogy az intézmények többet tudjanak meg önmagukról, folyamataikról, a hallgatóikról, partnereikről és a társadalmi véleményekről. A jelenlegi és korábbi eredmények összehasonlítása, valamint az elégedett munkatársak révén az intézmény képes fokozni az innovációt.

Az UNI-EFQM modell öt adottságelemet (vezetés, stratégia, munkatársak irányítása, erőforrások és partnerkapcsolatok, folyamatok), illetve négy eredményelemet (munkatársi elégedettség, közvetlen partnerek elégedettsége, társadalmi hatás és a kulcsfontosságú eredmények) vizsgál (9.1. ábra).

A modell alapján összesen 1000 pont érhető el, 500 pont az adottságok, 500 pont az eredmények területén. A kilenc elemnél zárójelben az adott kritériumra adható maximális pontszám található (például a vezetés kritériumnál 100 pont). Az egyes kritériumok mind tesztos (kérdőíves vizsgálat), mind szóveges értékelése (csoportos szakértői megbeszélés) javasolt, itt csak a kivételeket mutatom be. A szervezeti eredmények területén csak szóveges önértékelést tartalmaz a modell, a hallgatói elégedettség és a társadalmi hatás területén pedig csak tesztos önértékelést. Az összes többi területen (tehát ahol mind tesztos, mind szóveges önértékelés is van) a következő súlyozás javasolt: egyharmad súly a szóveges értékelésre, kétharmad súly a tesztos önértékelésre (Szintay – Veresné [2007a]).

A modell kérdőíves felmérés vizsgálati tesztjeit az adottságelemek és a munkatársi elégedettség vonatkozásában az oktatói-kutatói állomány minimum 50%-os mintájára célszerű kiterjeszteni. A hallgatói elégedettség mérésekor minimálisan javasolt a hallgatói létszám 10%-át elérni, a hallgatói összetétel reprezentativitását biztosítva. A mérés terjedjen ki a kurzusokra, a vizsgarendszerekre, a számonkéréssel kapcsolatos elégedettségre, valamint a szervezeti működésre. A társadalmi hatás mérése terjedjen ki a végzett hallgatókat foglalkoztató cégek elégedettségére, szakmai szervezetek, kamarák felmérésére. A szóveges értékeléseket célszerű 3–5 fős értékelő teamekben megvalósítani valamennyi adottság és a két eredményelem vonatkozásában. (Az értékelés részletes bemutatása megtalálható: Szintay–Veresné [2007a]; Szintay – Veresné [2007b]).

9.1. ÁBRA: UNI-EFQM modell



FORRÁS: Szintay [2007]

A modell lehetővé teszi az intézményeknek, hogy világosan megkülönböztessék erősségeiket és azokat a területeket, amelyeket tovább lehet fejleszteni. A meghatározott fejlesztendő területekre akcióterveket célszerű kidolgozni. A 2008-as Felsőoktatási Minőségi Díj győztesei (intézményi kategóriában a Miskolci Egyetem, szervezeti egység kategóriában a Pannon Egyetem Gazdaságtudományi Kara) a felsőoktatási intézmények egymástól való tanulását támogatva saját honlapjukon közzétették a pályázatuk eredményeit, legfontosabb tapasztalatait.

ISO 9001/9004 alapú rendszer

Az ISO 9001 szabványt eredetileg a gyártási folyamatok minőségmenedzsmentjére dolgozták ki, azonban a tartalmát a későbbiekben többször általánosították. A 2000. évben kiadott ISO 9001/9004 szabványok megfelelő értelmezéssel a szolgáltatások, így a felsőoktatás területén is alkalmazhatók. Az ISO 9001/9004 szabvány felépítését, alapelveit, a felsőoktatásban történő alkalmazását számos kutatás elemezte, vizsgálta (például Kovács – Szvitacs [1999]; Bársony *et al.* [2001]; Veress [1999]; Csizmadia [2006]). Az alábbiakban inkább a saját tapasztalataimat foglalom össze a szabványok felsőoktatási területen történő alkalmazhatóságára vonatkozóan.

Először azt szeretném bemutatni, hogy a 9001/9004-es szabványok szigorú követelményei összeegyeztethetők az oktatói szabadsággal. A 9001/9004 alapú rendszerek nem foglalkoznak oktatástechnikai vagy módszertani kérdésekkel. Másként fogalmazva: nem szól bele abba, hogy a képesítési követelményeknek megfelelően kialakított tanterven, majd az annak megfelelően létrehozott tantárgyakon belül miként éri el az oktató, hogy a hallgatóság a szükséges tudás birtokába jusson. A minőségmenedzsment rendszer azt garantálja, hogy minden átlátható, nyomonkövethető, dokumentált módon megy végbe, adott, garantált kimenetet biztosítva. Ez nyilvánvalóan nagyobb oktatói felelősséget és önfegyelmet kíván, ami nem önmagától értetődő felsőoktatási kultúrkörnyezetben.

Hangsúlyozni kell továbbá, hogy egy bevezetett és működtetett minőségmenedzsment rendszer nem garantálja automatikusan a kiváló minőségű kimenetet. A minőségbiztosítás nem felelős a tantervek, tantárgyi programok, tananyagok megfelelőségéért! Ez másként azt jelenti, hogy ha a minőségmenedzsment rendszert egy rosszul kialakított oktatási vagy kutatási folyamatra „ültetjük rá”, akkor a rossz kimenetet fogja folyamatosan garantálni. A minőségmenedzsment-rendszer bevezetése előtt tehát meg kell győződni arról, hogy a folyamatok a kívánt minőséget produkálják-e. Ha nem áll fenn ez a helyzet, akkor először ki kell alakítani a helyes folyamatokat, folyamatrendeket, létre kell hozni a megfelelő minőségcélokat, azoknak a mérési rendszerét, majd azokra kell a szabályozórendszert ráültetni. A minőségmenedzsment rendszer abban segít, illetve nyújt támogatást, hogy az érdekeltek elvárásait ki lehessen elégíteni.

A következő megállapítás minden minőségmenedzsment rendszer bevezetése esetén igaz, de hangsúlyos az ISO 9001/9004 felsőoktatásban történő bevezetése esetén. A szabvány a felső vezetés elkötelezettségére helyezi a hangsúlyt (Csizmadia [2006]), s a többi szervezeti szinten megelégszik a feladatkörök, hatáskörök és felelőségek pontos, egyértelmű meghatározásával, s az abban foglaltak betartatásával (Kovács és Szvitacs [1999]). Ez ipari környezetben, ahol szigorúan meghatározott technológiát kell végre-

hajtani, talán elég is. Más azonban a helyzet egy felsőoktatási intézményben, ahol az oktatási folyamat végrehajtói szakmai felkészültségüket tekintve közel azonos szinten állnak az elsőszámú vezetővel, s ráadásul munkájuk nagyfokú önállóságot és kreativitást kíván. A felsőoktatási intézmények esetében az ő elkötelezettségük legalább annyira záloga a rendszer sikeres működtetésének, mint amennyire a rektoré.

Végül fontos kérdés – a korábbi fejezetekben bemutatott rendszereket is figyelembe véve – hogy milyen rendszert működtessen egy intézmény. A 9.2 fejezetben bemutatott átfogó minőségmenedzsment keretrendszer alapján a felsőoktatási intézmények minőségmenedzsment gyakorlata kialakítható. Mindazonáltal a magyar felsőoktatási intézményekben kialakult gyakorlathoz igazodva – miszerint inkább a versenyszférában alkalmazott minőségmenedzsment rendszereket használják az intézmények – azt is érdemes megvizsgálni, hogy a három legelterjedtebb modell/módszer alkalmazása hogyan viszonyul egymáshoz. Sokan vélik úgy, hogy az ISO 9001/9004 alapján felépülő minőségmenedzsment rendszerek igazán sikeresen ott alkalmazhatók, ahol az ismétlődő folyamatok mindig azonos módon mennek végbe, azaz elsősorban az iparban. A felsőoktatásban az emberi tényezőt jobban figyelembe vevő módszerek szükségesek, így inkább a TQM eszközöket javasolják. Véleményem szerint azonban ez téves megfogalmazás. Az ISO szabványok és a TQM nem vagy-, hanem és-kapcsolatban állnak egymással. Az ISO 9001/9004 által biztosított szisztematikusságot, dokumentált szabályozottságot ma nagyon nehéz mással helyettesíteni. Mindazonáltal a már jól működő szabványos rendszerek megújítása, továbbfejlesztése a TQM módszerek nélkül nehezen képzelhető el. Ugyanakkor egy jól kidolgozott EFQM alapú önértékelési modell alapján működtetett minőségmenedzsment rendszer kifejezett előnyt jelent a szervezet átfogó értékelése területén.

Mindebből az a következtetés vonható le, hogy a három bemutatott modell/módszer egymáshoz viszonyított kapcsolata semmiképpen sem a kizárólagosság irányába mutat. Sőt, a piaci tendenciák alapján megállapítható, hogy az egyes módszerek előnyeit felhasználva, őket együtt alkalmazva lehet igazán jó minőségmenedzsment rendszert létrehozni.

9.4. Minőségcélok, minőségmutatók

Az intézmények bármilyen minőségmenedzsment rendszert működtetnek, mindenképpen célszerű minőségcélokat kitűzni, és a teljesítmények értékelésére jól definiált minőségmutatókat létrehozni. Ennek a két területnek a felsőoktatás-specifikus alkalmazását mutatja be a következő két fejezet.

9.4.1. Minőségcélok

Az intézmény stratégiai céljaihoz az intézményre vonatkozó minőségcélokat célszerű rendelni, melyek egyértelmű és pontos célkitűzéseket fogalmaznak meg. A minőségcélok a jelen helyzet elemzéséből következő, a jövőre vonatkoztatott helyzetleírás elemei. A minőségcél tehát sohasem tevékenységet, hanem mutatók mentén meghatározott eredményeket tartalmaz: a minőségcél azt fogalmazza meg, hogy milyen lesz adott

idő után a helyzet, az akkori vizsgálat milyen eredményt kell, hogy mutasson. Nyilvánvaló, hogy általánosságok megfogalmazása csak gyenge minőségcélokat és gyenge minőségpolitikát eredményezhet. Néhány példa illusztrációul:

Bizonytalan, nem konkrét minőségcél: „Belátható időn belül javul a hátrányos helyzetű hallgatók oktatásának helyzete.” Ez esetben a cél megfogalmazója nem definiálja, hogy mikorra, mennyivel, milyen hátrányos helyzetű hallgatók helyzetének kell javulnia és milyen szempontból. Nem jó a minőségcél azért, mert az egyes intézmény túl tág teret kap a feladatok meghatározásához, és a fenntartói elvárás teljesülése nem vagy nagyon szubjektív módon ellenőrizhető, kérhető számon.

A cél összekeverése a feladattal: „A hátrányos helyzetű hallgatók helyzetének javítása céljából továbbképzéseket szervezünk, felzárkóztató programot indítunk.” Ha a cél helyébe a célelérést szolgáló feladat kerül, akkor 2-3 év múlva mit fogunk ellenőrizni, hogyan tudjuk értékelni a munkát? A fenti cél alapján azt tehetjük, hogy megvizsgáljuk, az oktatók milyen létszámban hány és milyen továbbképzésen vettek részt, elkészült-e az ígért felzárkóztató program és működik-e. Egyetlen dolog nem derül ki: javult-e a hátrányos helyzetű hallgatók helyzete. Azért fontos, hogy a cél helyett ne a feladat fogalmazódjon meg, mert az intézménynek a problémák megoldásával és a minőség javulásával kell elszámolni, és nem azzal, hogy ki mennyi mindent tett, milyen sokat dolgozott.

Helyesen megfogalmazott minőségcél: „A 2008/2009-es tanévben az intézmény összes hátrányos helyzetű hallgatójának 80%-a teljesítse a számára előírt szűrőszintet.” A minőségcél konkrét időpont-megjelöléssel, viszonylag pontos célcsoport-meghatározással számon kérhető mutató mentén tűz ki célt. Nem mondja meg, hogy ezt miként kell elérni és ki érintett ebben (ezt a feladatok között kell tisztázni).

A minőségcél helyes megfogalmazása természetesen nem csak szövegezési kérdés: „hasra ütte” nem lehet minőségcélokat kitűzni. Célszerű a minőségpolitikát figyelembe véve kitűzni a minőségcélokat, továbbá nem érdeke az intézménynek teljesíthetetlen célokat kitűzni, illetve az sem, hogy minimál programmal, „takaréklángon” működjének.

Mire vonatkoznak a minőségcélok? A minőségpolitika két dimenziója a hatásosság és a hatékonyság. Míg a hatásosság a működés eredményének mérhető mennyiségére és minőségére vonatkozik, addig a hatékonyság mindezt a ráfordítások mentén értelmezi. Hatásossági mutató például, hogy milyen az intézmény hallgatóinak az átlaghoz képest elért eredménye az OTDK versenyeken. Nem mindegy azonban, hogy az intézmény ezt milyen ráfordítások árán éri el. A hatékonyság az eredmények és ráfordítások hányadosa, azaz értéke növelhető akár az eredmények javításával vagy a ráfordítások csökkentésével. A mai oktatási rendszerben a hatékonyság sok esetben elvi kategória, mivel a maximális ráfordítás a kötelező minimálissal egyenlő, azonban így is, vagy talán így igazán fontos, hogy az intézmények el tudjanak számolni a rendelkezésre álló forrásaikkal. A pontos mérés és indikátor azért fontos, mert a ráfordítások azonos hatékonyság mellett csak akkor csökkenthetők, ha az eredmények nem rosszabbodnak – a forrásmegvonás önmagában soha sehol nem eredményezett hatékonyságnövekedést. Minőségcélként tehát mind a hatásosság, mind pedig a hatékonyság növelése vagy szinten tartása kitűzhető.

A minőségcélok mellett, attól külön megfogalmazva szükséges meghatározni a megvalósítására vonatkozó feladatokat is. Így az előző példaként hozott cél esetében meg

kell határozni, hogy milyen feladatok végrehajtására van szükség: kinek és mit kell tennie. A feladatok meghatározásakor szükséges az úgynevezett „mérőldkövek”, azaz olyan ellenőrzési, felülvizsgálati pontok megjelölése, amelyek lehetővé teszik a programközi értékelést. Ez igen fontos annak érdekében, hogy egy most induló és 2010-ben befejeződő fejlesztési projektről ne a végén derüljön ki, hogy reménytelen a végrehajtása.

9.4.2. Minőségmutatók

A minőségmutatók az intézményi minőségmenedzsment rendszer keretei között gyűjtött adatok halmaza, mely lehetővé teszi a folyamatok állapotának számszerűsítését, a folyamaton belül történt folyamatértékelést azzal a céllal, hogy a vezetés beavatkozásokat, fejlesztéseket hozhasson segítségükkel. A hangsúly a működési folyamat és az érdekeltek véleményének lehető legjobb állására helyeződik. Az érdekeltek alatt – amint az előző fejezetben bemutattam – a hallgatót mint vevőt, a munkatársainkat, a finanszírozó szervezetet, a munkahelyeket, ahová a hallgatóink kikerülnek és persze még sok, a folyamatot meghatározó természetes vagy jogi személyt értünk. A folyamatértékelések is elsősorban ezen érintettek szempontjából történnek meg. Ugyanakkor ezek között találhatunk gazdasági jellegű vagy más belső működést kifejező értékelő-mutatót is, melynek célja kizárólag a folyamat belső hatékonyságának a javítása. A minőségügyi mutatók használata során lényeges szempontok:

- az adatok rendszeresen és egyszerűen legyenek elérhetők,
- az adatokból számított mutatók meghatározása teljesen egyértelmű és az intézményen belül azonos legyen,
- a mutatók célja, hogy azokra alapozva beavatkozásokat lehessen kezdeményezni,
- ne csak mérni, értékelni, beavatkozni lehessen segítségükkel, hanem a mutatók megváltozása mutassa a kijelölt terület pozitív vagy negatív megváltozását, sikerességét is a megfelelő visszamérésnél.

Az egyes mutatókat nem csak a felsőoktatási intézmény menedzsmentje állíthatja össze. Egy-egy részterület vezetője saját hatáskörén belül is használhatja e módszertant. Így a mutatókat két részre bonthatjuk:

- a felső vezetés kezében lévő mutatók, melyeket nevezhetünk intézményi mutatóknak vagy kulcsmutatóknak,
- a részterületre vonatkozó működéscentrikus mutató, mely egy-egy részterület, vagy a felső vezetés kezében van.

A kulcsmutató a legmagasabb és legáltalánosabb mutatósor, melyet az intézmény működtethet. Természetesen ezek azok a mutatók, melyekre ugyanannak a körnek kell rendszeresen az értékeléseit elvégezni a beavatkozások javítása érdekében. Ugyanakkor az általuk meghatározott mutatóknak az egész intézmény működésére vonatkozó leglényegesebb menedzsment célokat kell lefedniük.

A működéscentrikus mutatóknak is van létjogosultsága. Lehet ezek működtetési területe egy tanszék, intézet, valamely speciális bizottság vagy az intézmény feladatához tartozó más terület, mely sokkal inkább az adott terület működését fogja hatékonyabbá,

gazdaságilag eredményessé tenni és az adott egység feladatai szempontjából értelmezni és értékelni. Ezeknél a működéscentrikus mutatóknál nem elvárás, hogy az érintettek szempontjai és az ezekkel kapcsolatos teljesítmények rögtön látszódnak belőle. Egy-egy részterület eredményét az érintettek általában nem látják. A részterületeken mutatott teljesítmény sokszor a belső szervezet hatékonyságán, hatásosságán múlik. Ezért összefoglalóan a következőket lehet megállapítani:

- A kulcsmutatókra jellemző, hogy az egész intézmény működésére vonatkoznak, és az összemérhetőség érdekében viszonylag hosszabb időszakokra is jellemzőek.
- A működéscentrikus mutatók általában kisebb funkcionális egységekre vonatkoznak, egy-egy konkrét tevékenységet mérnek, értékelnek és segítenek hatásosabbá tenni. E működéscentrikus mutatókat azonban sokszor alacsonyabb hierarchiaszinten álló menedzsment értékeli, amennyiben a beavatkozás kompetenciája erre a szintre került.

Az egész rendszernek azonban konzisztensnek kell lennie, a minőségmutatókat az intézményi minőségmenedzsment rendszerben megfelelő felelősségrendszerrel kialakított működési móddal kell megvalósítani és kialakítani. A minőségmutatókat meghatározhatjuk a következő szempontok megadásával (9.2. ábra):

- a minőségmutató neve, célja,
- a minőségmutató vezetéséért felelős személy,
- a gyűjtendő adatok köre, az adatgyűjtés módja,
- kiértékelési időintervallum,
- a mutató számítási módja,
- a célérték,
- segédmutató,
- prezentálás és kiértékelés,
- várható beavatkozások.

A minőségmutatók értékelése részben a tényadatok idősoros elemzéséből, részben az intézményi környezeti adottságok vezetői értékeléséből áll.

9.2. ÁBRA: Példa minőségmutatóra

Tudományos minősítéssel rendelkező oktatók aránya	Az adat gyűjtője: humánpolitikai vezető
Célérték: legalább 70%	Kiértékelési időintervallum: évente
A mutató célja: az oktatók továbbképzése, az akkreditációs feltételeknek való megfelelés biztosítása.	
Az adatok forrása: személyi nyilvántartások	
Fogalmak meghatározása: <ul style="list-style-type: none"> <i>Tudományos fokozat:</i> a felsőoktatási törvény által értelmezett tudományos fokozat. <i>PhD képzésben résztvevő munkatársak:</i> PhD képzésre beiratkozott, érvényes félévteljesítéssel rendelkező, vagy doktori szigorlattal a hivatalos dolgozatírási idejét töltő személyek száma. 	
A minőségmutató meghatározása: A tudományos minősítéssel rendelkező oktatók aránya: $M = \frac{\text{Tudományos fokozattal rendelkezők száma}}{\text{összes oktató száma}} \cdot 100\%$	
Segédmutató: PhD képzésben résztvevő munkatársak száma.	
Prezentálás és kiértékelése: a mutatót idősoron kell ábrázolni és amennyiben a mutató szignifikáns módon csökkenne, javító akciót kell indítani.	
A várható beavatkozások: <ul style="list-style-type: none"> A PhD képzésben résztvevők gazdasági támogatása, kedvezmények biztosítása (gazdasági főigazgató, rektor), Az előléptetési rendszer szigorú betartása, a határozott idejű megbízások esetén a követelmények teljesítésének szigorúbb megítélése (rektor) 	

9.5. Hivatkozások

- BÁRSONY, J. – KOVÁCS, Á. – SZVITACS, I. (2001). „Minőségirányítási rendszer bevezetésének eredményei és problémái a Pécsi Tudományegyetemen”. *Magyar Minőség*, 10, 7–12. o.
- BIRNBAUM, R. (2001). *Management fads in higher education: where they come from, what they do, why they fail*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- CSIZMADIA, T. (2006). *Quality Management in Hungarian Higher Education: organisational responses to governmental policy*. AE Enschede: CHEPS/UT
- D'ANDREA, V.-M. (2000). *Educational Development Centre Annual Report: 1998–1999*. University of Surrey, Roehampton
- DILL, D.D. (1992). Quality by Design: toward a framework for academic quality management. In: SMART, J.C. (ed.), *Higher Education: handbook of theory and research*. Vol., VIII. New York: Agathon Press
- FÖLDESI, T. (1999). *Szolgáltatások minőségbiztosítása*. Budapest: Képzőművészeti Kiadó és Nyomda
- GOSLING, D. – D'ANDREA, V.-M. (2001). „Quality Development: a new concept for higher education.” *Quality in Higher Education*, No. 7, 7–17. o.
- HARVEY, L. – GREEN, D. (1993). „Defining Quality”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9–34. o.
- HARVEY, L. (1997). „External Quality Monitoring in Market Place”. *Tertiary Education and Management*, 3, 25–35. o.
- KOCZOR, Z. (1999). *Bevezetés a minőségügybe – A minőségügy gyakorlati kérdései*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- KOCZOR, Z. (2008). „Az akkreditáció mint minőségügyi folyamat”. Pannon Egyetem Napja, Konferencia, Veszprém
- KOVÁCS, Á. – SZVITACS, I. (1999). „Minőségbiztosítás az egyetemen”. *Magyar Felsőoktatás*, No. 4., 44–46. o.
- KÖVESI J. (1999). „Rendszer és szenvedély” – minőségbiztosítás a felsőoktatásban. In: TENNER, A. R. – DETORO, I.J. (SZERK). *Teljes körű minőségmenedzsment*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 237–245. o.
- MASSY, W.F. (1997). „Teaching and Learning Quality-process Review: the Hong Kong programme”. *Quality in Higher Education*. No. 3, 249–262. o.
- MASSY, W.F. (2003). *Honoring the Trust: quality and cost containment in higher education*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing
- MERGEN, E. – GTANT, D. – WIDRICK, S.M. (2000). „Quality Management Applied to Higher Education”. *Total Quality Management*, No. 11, 345–352. o.
- SRIKANTHAN, G. – DALRYMPLE, J.F. (2002). „Developing a Holistic Model Quality in Higher Education”. *Quality in Higher Education*, No. 8., 215–224. o.
- STENSAKER, B. (2004). *The Transformation of Organisational Identities: interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education*. AE Enschede: CHEPS/UT
- SCHWARZ, S. – WESTERHEIJDEN, D.F. (2004). *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers
- SZINTAY, I. (2007). „Szöveges értékelés, radar eljárás”. Pannon Egyetem Napja, Konferencia, Veszprém

- SZINTAY, I. - VERESNÉ S. M. (2007a). A felsőoktatás egy javasolt minőségirányítási modellje. *Magyar Minőség*, No.4., 15-19. o.
- SZINTAY, I. - VERESNÉ S. M. (2007b). A felsőoktatás belső és külső minőségirányítási rendszereinek sajátosságai. *Magyar Minőség*, No. 6., 21-28. o.
- VERESS, G. (1999). Felsőoktatási Intézmények Minőségmenedzsmentje. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- VUGHT, F.A. VAN - WESTERHEIJDEN, D.F. (1994). „Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education”. *Higher Education*, No. 3., 355-371. o.
- WESTERHEIJDEN, D.F. (2004). „Accreditation between Bologna and Berlin. Recent developments around quality assurance in the European higher education area.” *Quality Assurance Higher Education*, 117-122. o.

AZ EGYETEMI HR-RENDSZEREK TOVÁBBFEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGE EGY EMPIRIKUS FELMÉRÉS TAPASZTALATAINAK TÜKRÉBEN

Az üzleti világban ma már szinte axiómának számít, hogy a szervezetek sikerességében, a versenyképesség megőrzésében és fejlesztésében meghatározó szerepet játszik az emberi erőforrások menedzselése (HRM). A közszférában (beleértve az egyetemeket is) ez még nem ennyire egyértelmű, de a 70-es évektől már megjelent egy „új közszféra-menedzsment” (New Public Management, NPM), amely az üzleti megoldások alkalmazását szorgalmazta, és ennek nyomán az 1980-as évek elején Európa számos államában kezdtek széleskörű reformprogramokba. Ezek a törekvések számunkra is fontos és iránymutató modelleket jelentenek, amelyeket feltétlenül alkalmaznunk kellene a hazai felsőoktatásban is.

A következőkben ezért arra vállalkoztunk, hogy – a teljesség igénye nélkül – a szakirodalmi források és tizenegy hazai egyetem gyakorlata alapján áttekintsük az egyetemi HRM helyzetét és modernizációjának lehetőségeit. Összehasonlításként röviden bemutatjuk egy amerikai állami egyetem HR rendszerének néhány fontosabb jellemzőjét is.

10.1. Az egyetemek céljainak és jellemzőinek változása a HR szemszögéből

Az egyetemekről mint intézményekről nyugodtan állíthatjuk, hogy jelentős hagyományok őrzői és ápolói: ahogy Szent-Györgyi Albert Nobel-díjas tudós-rektor mondta 1938-ban, díszdoktori kinevezésének átvételekor: „Az egyetem a legmagasztosabb intézmény, amelyet a társadalom eddig magából kitermelt.” Ugyanígy láttatható azonban az is, hogy az egyetemek céljai és jellemzői jelentős átalakulást mutatnak napjainkban. A ha-

zai tapasztalatok, illetve a szakirodalom alapján – a HR tevékenység kereteinek meghatározása céljából – különösen a következőket érdemes ebből kiemelni:

1. Az egyetem – szakmai és kutatási erőforrásaira alapozva – a felsőfokú képzés meghatározó intézménye. Vezető szellemi, értelmiségi, szakmai szerepét ma sem kérdőjelezheti meg senki, de ezen belül mégis jelentős változások történtek, ami funkciójának legalább részleges átalakulásához, és ennek nyomán sajnos a presztízsének bizonyos mértékű csökkenéséhez vezetett.

Hosszú ideig az egyetemek az *elitképzés* intézményei voltak. Az ötvenes évek egyetemét a nappali tagozatos fiatal hallgatók államilag támogatott intézményeként képzelték el a fejlett világ országaiban is. A korabeli egyetemeken szinte *semmilyen képzési előírás nem volt*, a munkaerőpiac igényei távol álltak a rendszertől, a cél a tudomány és a kultúra áteresztése, a kreativitás fejlesztése volt.

Az időközben kibontakozó *tömegképzés* jelentősen csökkentette az egyetem elitképző intézmény jellegét (Szabó [2003]). Ennek persze nem pusztán az egyetemek az okozói: a XX. század második felének közepén nemzetközi tendenciaként bontakozik ki a felsőoktatás iránti mennyiségi igény, és ennek nyomán a felsőoktatás létszámának és kibocsátásának jelentős növekedése. (Magyarország a 90-es években jut el ide.) A képzési skála gyakorlatilag egy szinttel feljebb tolódik: amit korábban biztosított egy érettségi, azt már csak főiskolai végzettséggel lehet elérni, amihez elég volt a főiskola, ahhoz ma már egyetemi diploma kell. Így óhatatlanul csökken az egyetem kiváltságos szerepe, jellege.

A hagyományos egyetemi modellben alapvetően a szakmai tudás és annak megszerzése, valamint fejlesztése állt a középpontban. Napjaink korszerű felfogása szerint a graduális képzéssel nem ér véget a tanulási folyamat, az egyetem is legfeljebb szakaszhatár, de nem lehet csúcs, és nem jelenthet végállomást. A tanulásnak folytatódnia kell a munkahelyen, itt történik a szervezet-specifikus felkészítés és a folyamatos fejlesztés.

2. Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) gondolatának megjelenése, a Bolognai Nyilatkozat követelményeinek való megfelelés átalakította a hazai felsőoktatás teljes szerkezetét. Ez a folyamat megváltoztatta az intézmények pozícióit, sajátos versenyhelyzetet indukált, ami az intézményi menedzsment szerepének és feladatainak változását is megköveteli.

Az EFT eszméjének megjelenése a versenyképes tudáshoz szükséges ismeretek, készségek létrehozása mellett a képzési struktúrára vonatkozó elvárásait is hangsúlyozza, fontossá válik az esélyek egyenlősége, a hatékonyság és a minőségbiztosítás. Eközben magának a *felsőoktatásnak a szerepe is megváltozik* annak következtében, hogy az elitképzés és a tömegképzés arányai eltolódtak annak a folyamatnak köszönhetően, amelyben a tanulás a fogyasztás egy sajátos formájává alakult át.

A korábbi „párhuzamos” (külön főiskolai és egyetemi) képzés az intézmények között teremtett hierarchikus rangsort, míg a bolognai kétlépcsős (alap- és mester-, BA- és MA-) képzés ugyanazon intézményen belül is szerveződhet, vagyis feloldódhat (vagy legalábbis csökkenhet, kevésbé látványos lesz) a korábbi különbség a felsőoktatáson belül, és könnyebbé válhat magának a felsőoktatási intézménynek a létesítése is (pl. lokális, alapítványi környezetben).

3. Az egyetem egyre inkább piacorientált tudásbázisú szervezetté válik. Halász [2007] szerint „Magyarország ismert módon az országok azon csoportjába tartozik, amelyek felsőoktatási rendszerét inkább az állami és a szakmai, és kevésbé a piaci reguláció jellemzi.” Ugyanakkor a „hazai felsőoktatás tágabb társadalmi, gazdasági és politikai környezetében egy sor olyan folyamat zajlott le (és zajlik ma is), amelyek a reguláció két utóbbi (szakmai és piaci) pólusa közül – az előbbi dominanciájának a megmaradása mellett – az utóbbi felé tolták és tolják el az egyensúlyt”. A szerző szerint a piaci folyamatok szerepét növelik és jelzik a saját bevételek növelése, a felelősebb gazdálkodás előtérbe kerülése, a szervezeti integráció és az uniós csatlakozással együtt járó alkalmazkodás kényszere.

Bármilyen felsőoktatási – egyetemi – intézmény olyan emberi tevékenységet végez, amelynek alapvető célja a tanulási, tudásszerzési igények kielégítése a szervezeti célok elérésével. A tudásvezérelt (brain-driven) szervezetek sajátosságai (Poór [2005]) a következőkben foglalhatók össze:

- Az új értéket nem gépek és berendezések, hanem szakemberek és azok tapasztalata hozza létre.
- Az egyetemek kulcskompetenciáját jelentő szakmai tapasztalat és hírnév sokkal inkább az ott dolgozó egyénektől – alkotó személyiségektől –, mint a szervezeti adottságoktól függ.
- Szemben a hagyományos piaci szervezetekkel nemcsak az ügyfelekért/hallgatókért kell versenyezniük, hanem a kiváló szakemberekért is.
- Az egyetemeken előállított output nem anyagi, hanem innovatív jellegű, a szolgáltatás minősége nagyban függ az általános tudományos és társadalmi elvárásoktól, illetve színvonalától.
- Ezen tényezők miatt különösen bonyolult az egyetemek vezetése. Nagyon fontos olyan szakember(ek) – értsd oktatók, kutatók – megléte, aki(k) körül kialakulhat az a tanászéki, intézeti kultúra, amelyben hatékonyan lehet irányítani a szervezetet, az oktatási-kutatási folyamatokat, a tudásmegosztást és a hallgatók kompetencia-fejlesztését.

A tudásmenedzselés céljai összecsengenek ezekkel az elvárásokkal.

- Legyen az intézmény rugalmas az innováció terén, rendelkezzen az aktív vagy passzív alkalmazkodás képességével, jelenjenek meg a gazdaságossági elvárások a működésében (Liebner [2001]).
- Ugyanilyen fontos a minőség folyamatos fenntartása a működésben és az „eredményben”, valamint a munkatárs-központúság.
- Hangsúlyozott szerepet kap a team-munka az oktatói viselkedésben és az oktatás módszertanában is.

A tudásmenedzsmentnek át kell fognia a teljes „üzleti” folyamatot (Tarnai [2002]) a hallgatói toborzástól kezdve az oktatáson keresztül a tudásbázis építéséig és működtetéséig. Mindez mára kiegészül a diploma megszerzését követő különböző rendszerekkel (öregdiák mozgalmak, alma mater hálózatok), melyek nem csak a minőségbiztosítást, hanem a tudásmenedzselést és az ipari/K+F kapcsolatok építését is szolgálják.

10.2. Az egyetemi HR tevékenység elemző modellje és környezete

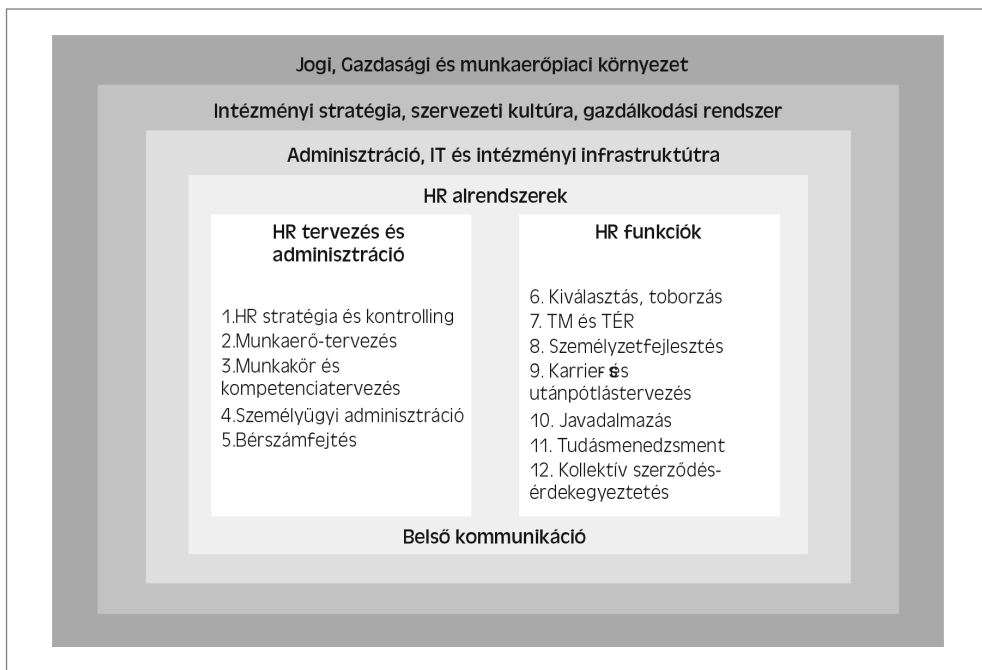
A felsőoktatási intézmények HR tevékenysége nem légüres térben valósul meg, ezért számos tényezőre kell tekintettel lenni ezzel összefüggésben (lásd 10.1. ábra).

A szervezet környezete szempontjából több tényezőt emelhetünk ki. Így többek között – a teljesség igénye nélkül – a törvényi és a jogszabályi előírásokat, a gazdaság helyzetét, a szűkebb és a tágabb munkaerőpiacot, a demográfiai helyzetet és az állami költségvetés helyzetének az alakulását. Külön is érdemes emellett kiemelni a következőket:

1. A felsőoktatás *sajátos kvázi-piacon* működik. Ennek meghatározója egyik oldalról az, hogy a felsőoktatásnak elvileg egyszerre két piac elvárásainak is meg kell(ene) felelnie: input oldalon a társadalmi (beiskolázási) igényeknek, output oldalon a munkaerőpiaci (munkáltatói) igényeknek. Meghatározó másik oldalról az intézmények egyre növekvő száma és szak-kínálata, amely komoly versenyt indukál a hallgatók megszerzéséért (adott esetben a fennmaradásért). Ugyanakkor mégsem (vagy legalábbis gyengén) érvényesül a piaci szelekció, komoly garanciális (törvényi) tényezők védik a szervezeteket és munkatársakat, ezért nem feltétlen érzékelhetők a piaci hatások.
2. A magyar gazdaságban tapasztalható *költségemelkedések és inflációs* hatások jelentősen növelik az egyetemek kiadásait. Pozitív tendencia viszont, hogy folyamatosan nő

10.1. ÁBRA: Az egyetemi HR tevékenység befolyásoló tényezői

Intézményi integráció – Változásmenedzselés – Projektmenedzsment



a pályázati bevételek aránya. (Ennyiben feltétlen érzékelhető az egyetemek „nyitása” a környezet irányában.) Egyértelmű a kényszer és a törekvés a költségterítéses hallgatók megnyerésére.

3. Az elmúlt években tapasztalt kedvező *beiskolázási számok drasztikusan* változni fognak a jövőben. A kedvezőtlen demográfiai folyamatok, a felsőoktatásban kialakult kapacitásfelesleg, valamint a külföldi iskolaválasztás egyre bővülő lehetősége növeli az intézmények közötti versenyt. Ebben az egyetemeknek vannak versenyelőnyöket biztosító tényezői, de ezek nem fognak automatikusan érvényesülni.
4. A fejlett világ országaiiban a *közszféra vagy közszolgáltat* messze maga mögött hagyta a normatív jellegű, a formális szabályozáson alapuló „bürokratikus-rendészeti, taylora” működési modellt. A 70-es évektől kezdtek teret nyerni az üzleti megoldások mindenhatóságát és a hatékonyságot hirdető „új közszféra-menedzsment” (New Public Management, NPM) modell képviselői (lásd 10.1. táblázat). Napjainkra ugyanakkor világossá vált, hogy ez a kérdés sokkal bonyolultabb annál, hogy pusztán az üzleti megoldásokkal eredményessé lehetne tenni az itt végzett munkát. Ezért újabban kezd terjedni a közügyekben érintett partnerek igényeire odafigyelő, „partneri közszolgáltat (responsive governance)” gondolata (Farkas et al. [2008]).

A felsőoktatási intézményekre vonatkozóan számos publikáció foglalkozik a NPM-orientáció alkalmazhatóságával ezen a területen. Így többek között egyes szakértők javasolják a transzparens költségtervezés és kontrolling bevezetését (Lewis – Stiles [2004]). Mások a különböző tevékenységek (például a kutatás) céljai meghatározásának és eredményességének mérését, valamint a felelősség-orientáció bevezetését sürgetik (Talib [2003]; Orr [2004]). Az NPM sajátossága, hogy erőteljesen hangsúlyozza a munkaköri felelősséget és a teljesítményértékelést. Whitchurch [2006a] úgy véli, hogy az új HR módszerek bevezetését nemcsak az oktatóknál, hanem a nem-oktatói állomány esetében is szorgalmazni kell.

A felsőoktatási menedzsment fejlesztésének igénye a kilencvenes évek közepén fogalmazódott meg hazánkban. A teljesség igénye nélkül ebből Halász [2007], Barakonyi [2001], Barakonyi [2004a], Barakonyi [2004b], Dinya [2005], Fábri [2003] és a 2005-ben parlament elé vitt új felsőoktatási törvényt megalapozó kormányzati stratégia koncepció (Oktatási Minisztérium [2004]) emelhető ki.

Az állami támogatások szűkössége, a nemzetközi együttműködési programok során szerzett tudás és tapasztalatok beáramlása, a hazai gazdasági környezet átalakulása,

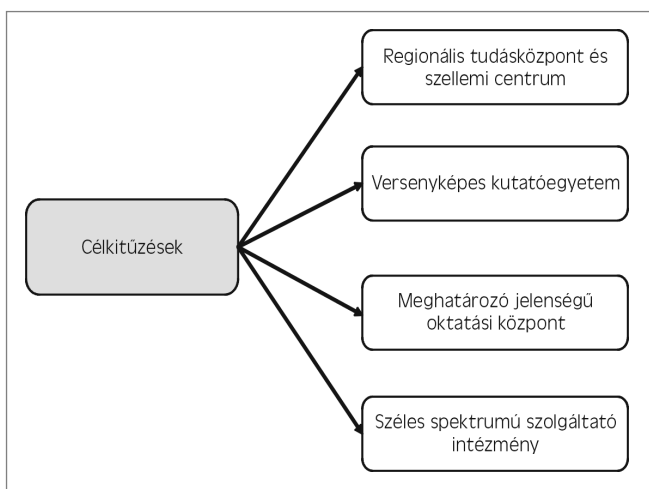
10.1. TÁBLÁZAT: A közszféra két alaptípusa

Bürokratikus (taylora/webera)	New Public Management
<ul style="list-style-type: none"> • normatív jellegű • formális • szabályozási tevékenységre épül • a hierarchiának kitüntetett szerepe van • az előremenetel kizárólag végzettségen és szolgálati időn alapul • a besorolás karrier alapú 	<ul style="list-style-type: none"> • a teljesítményelv előtérbe kerül • állandóan alkalmazkodó rendszert feltételez • alapja a hatékonyság, a nyitottság és az előrelátás • szakértelem és pozíció alapú • állandó megújulást igényel az alkalmazottaktól

ezen belül különösen a kutatás-intenzív szektorok fejlődése és a területfejlesztési környezet megváltozása önmagukban is szervezeti és vezetési változások sorát indították el, amelyek persze a különböző intézményeket rendkívül egyenetlenül érintették (Barakonyi [2004a]; Hrubos *et al* [2003]).

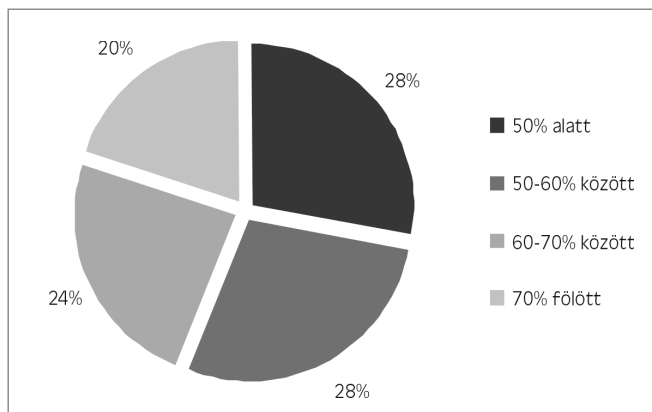
A szervezet szempontjából a HR tevékenység alakításához kapcsolódóan ki kell emelni az intézményi stratégiát, az egyetem gazdasági helyzetét, a szervezeti kultúrát, a belső irányítási rendszer orientációját (centralizáció-decentralizáció).

1. Egy 16 hazai egyetem célkitűzését elemző tanulmány (Koleszár [2008]) szerint alapvetően négy célkitűzés-típus jellemző a hazai egyetemekre (lásd 10.2. ábra):
2. A hazai felsőoktatási intézmények esetében az állami támogatás átlagos mértéke 58% volt 2006 végén. A külföldi számadatok nem térnek el jelentősen a fentiekben leírtaktól, sőt a gazdagabb országokban magasabb is lehet (pl. Ausztrália = 64,7%). Az állami egyetemek itthon és külföldön is nagy tömegű hallgatói létszámokat foglalkoztatnak, viszont a hatékonyságuk igen alacsony. Koleszár [2008] szerint az állami támogatás mértéke alapján a 31 hazai, állami felsőoktatási intézményt négy nagyobb csoportba sorolhatjuk (lásd a 10.3-as ábrát).
3. Az egyetem szervezeti kultúrája alapvetően a decentralizáción alapul, viszont továbbra is hagyományosan hierarchikus jellegű. Az utóbbi időben egyre inkább előtérbe került a gazdaságilag racionálisabb és költséghatékonyabb működtetés. Az integráció következtében számos nagy létszámú intézmény jött létre, amelyek igénylik a korszerű menedzsment rendszert, beleértve a korszerű HR-t is.
4. A hazai állami tulajdonú felsőoktatási intézményekre jellemző a költségvetés-alapú irányítási rendszer. Ezzel szemben az üzleti/gazdálkodási típusú modell megpróbálja átvenni a „business” logikáját, fontos eleme a teljesítményorientáció. A HR fő feladata ebben a modellben a szervezeti stratégia megvalósításában való aktív részvétel. Ez a modell ma még csak igen embrionális fázisban található meg.



10.2. ÁBRA: Jellemző felsőoktatási célkitűzések

10.3. ÁBRA: Az állami támogatás mértéke a hazai állami felsőoktatási intézmények esetében (n=31)



Az állami felsőoktatási intézmények ingatlan-portfóliójára leromlott állapotuk mellett a szétaprózottság, a hatékony működtetés hiánya jellemző. Az elmúlt években az ingatlanok felújítása, átalakítása a szükséges források és megfelelő feltételek hiányában nem tudta követni sem a képzési struktúra változásából, sem a hallgatói létszám felfutásából származó igényeket. A HR szempontjából ez a helyzet azt jelenti, hogy nem lehet teljes mértékben kihasználni az egyetemi integrációból adódó racionális létszámgazdálkodás (például az oktatóknál) és hallgatói mobilitás lehetőségét.

Összességében az egyetemek egy bonyolult környezeti szituációban önmagukban is ellentmondásosan viselkedő szervezeteknek látszanak, amelyek leginkább csak sajátos ellentétpárokkal írhatók körül (lásd 10.2. táblázat). Az egyetem

- részese a felsőoktatásbeli „tömegtermelésnek” (FSZ, BA/BSc) és az elitképzésnek (MA/MSc, PhD),
- egyik oldalról meg kell felelnie a társadalom felsőfokú képzés iránti igényeinek (a hallgató oda és arra a szakra jelentkezik, amelyet jónak lát), másik oldalról a gazdaság, a munkaerőpiac igényeinek (az egyetemnek rugalmasan igazodnia kellene a munkaerőpiaci kereslethez),
- évtizedes rutinokkal és standardokkal rendelkezik arról, hogyan kell egy diplomást felkészíteni, annak milyen tudással kell rendelkeznie, a munkaerőpiac (lásd a BA/BSc-képzések) viszont gyakorlatban alkalmazható tudást igényel,
- saját belső szakmai-tudományos irányait követő kutatóhely, miközben a gazdaság a gyakorlatban alkalmazható kutatási eredményeket, válaszokat, megoldásokat vár el az egyetemi műhelyektől,
- költségvetési intézmény, ilyenként állami döntésektől függ (de a nem-állami egyetem számára is meghatározó az állami támogatás mértéke), ugyanakkor ebből önmagában nem tudja költségeit fedezni, meg kell jelennie új piacokon (költségtérítéssel képzések, felnőttképzések, és ezen túl a pályázatok, tanácsadások, vállalati megrendelések) is,
- autonómiáját féltve őrző, konzervatív-hierarchikus intézmény, amelynek ugyanakkor gazdálkodnia kell, racionálisan és hatékonyan kell működnie, meg kell jelennie a versenypiacokon is,

Hagyományos	Új
<ul style="list-style-type: none"> • elitképzés • felsőfokú képzés • évtizedes rutinok • költségvetési intézmény • hierarchikus szervezet • szervezeti érdek • közalkalmazotti státusz 	<ul style="list-style-type: none"> • tömegtermelés • munkaerőpiaci igények • alkalmazható tudás • saját bevételek növelése • rugalmas reagálás • individuális érdekérvényesítés • teljesítmény-orientáció

10.2. TÁBLÁZAT: A szervezeti-működési jellemzők változása

- maga is egy egyre erősödő felsőoktatási verseny-piacon jelenik meg, bár rutinjai alapján nem feltétlenül a versenyben akar győzni, nem pártolja a szelekciót,
- belső helyzetét mindenképpen ellentmondásossá teszi a szervezeti érdek és a munkatársak – alapvetően individuális érdekérvényesítésre épülő – egyéni stratégiájának ütközése, amelyben igen gyakran az egyéni érdek érvényesül erőteljesebben, illetve
- a közalkalmazotti státusz stabilitása és rugalmatlansága miatt ütközik a modernizáció, a racionális szervezeti működés, a rugalmas és teljesítmény-orientált HR követelményeivel.

10.3. A HR átalakulása és szerepe a felsőoktatásban

A HR környezeti feltételeinek változása egyértelműen azt jelzi, hogy a modernizációs kényszerek nem hagyják érintetlenül a közszférabeli (egyetemi) tradicionális HRM megoldásokat sem. Az OECD által 2005 augusztusában rendezett „*HR trendek a felsőoktatásban*” című konferenciája is kiemelte a személyzetfejlesztés kulcskérdéssé válását. A meglévő regionális különbségek ellenére a világ különböző részein egyaránt fontossá vált a felsőoktatási intézmények HR rendszereinek *hard* (kiválasztás, teljesítményértékelés, javadalmazás stb.) és *soft* (munkahely-család viszony, motiváció és karriermenedzsment) elemeinek fejlesztése (Gordon – Whitchurch [2007]). A következőkben először az egyetemek számára különösen kritikus két terület, a tudásközponttá és a piaci szereplővé válásból származtatható HRM-feladatokat tekintjük át, ezt követően részletezzük az egyes HR-funkciókat.

10.3.1. A valós tudásközponttá válás HR-teendői

A regionális vagy szakmai tudásközpont létrehozásához először is szükség van az intézmény belső képességeinek, az oktatók-kutatók, egyetemi polgárok tudásának beazonosítására. Ez tárgyasulhat egy kompetencia-térképen, amelyre rápillantva kiderül, hogy a szervezetben ki, hol, milyen tudással, képességekkel rendelkezik, vagy ki az, aki tovább tud bennünket irányítani a megfelelő helyre.

Nagyon fontos a tudás fejlesztése egyéni szinten – itt is érvényesülnie kell az egész életen át tartó tanulásnak –, egy oktató nem képzelhető el folyamatos fejlődés nélkül. Intézményi szinten pedig a tudás-spirál működtetésével, illetve a jelenleg működőnél

jobb megoldások keresésével, a másoktól történő folyamatos tanulás útján (benchmarking) válhatunk „igazi” tudásközponttá.

Hangsúlyozottan fontosak az új ötletek, kreatív megoldások, képességek. Ezeket az új ismereteket, tapasztalatokat ráadásul a szervezetben is szét kell tudni teríteni, majd beépíteni a szervezet egészébe.

A beépített, elsajátított többlet-tudást tudni kell hasznosítani, amely folyamatban fontos a kommunikáció és nagy szerep jut az intézmény iránti elköteleződésnek. Ha az intézmény nem tudja megtartani az oktatót nemes célokkal, nagyobb felelősséghez juttatással, megfelelő ösztönzési, motivációs rendszerrel, kutatási infrastruktúrával stb., akkor az oktató a kilépésekor a tudását is magával fogja vinni.

A tudás megőrzését segítheti az informatikai háttér (információs rendszer) olyan szintű megteremtése, mely legalább a fizikai feltételeit biztosítja a tudás látható része megőrzésének (pl. intranet).

Sokkal többet kell tenni annak érdekében, hogy valós kutatóműhelyek alakuljanak ki és működjenek hosszú távon, ahol az együttműködés az egymástól való tanuláson alapul, amit a közös gondolkodás tart össze, nem pedig a vezetői hatalom, vagy a poroszos struktúra olykor feleledő szelleme.

Mindezek után a tudás ellenőrzésének és értékelésének kell következnie a hallgatói utánkövetések, a piaci szereplők visszajelzései, az elégedettség-vizsgálatok és a belső tudástérképek alapján történő folyamatos kontroll révén.

10.3.2. A valós piaci szereplővé válás HR-teendői

Az oktatási piac kevert piac. Részben államilag szabályozott, magas belépési korlátokkal (törvényi, akkreditációs minimumok), részben valódi versenypiac, melynek kibocsátási oldalán az egyetemeket körülvevő munkaerőpiac áll. Az egyetemi HR-nek ezen a valódi piacon kell megélnie, ezért ahhoz kénytelen alkalmazkodni, illetve azt a saját eszközeivel kell – tudatosan és aktívan – befolyásolnia.

Ennek megfelelően kell beazonosítania saját versenyelőnyeit, meghatározni a piaci stratégiáját, kialakítani *a saját és egyedi stratégiai emberierőforrás-menedzsment* cél, eszköz- és szervezeti rendszerét. A külső piac elvárásait (lehetőségeit és követelményeit) a toborzásban és a juttatási rendszerrel semmiképp sem lehet figyelmen kívül hagyni.

Az egyetemnek erősítenie kell a kapcsolatát az őt körülvevő társadalommal, intézményrendszerrel és gazdasággal (oktatás, kutatás, tananyagfejlesztés, szakmai gyakorlat, projektek). A környezeti elvárásokat, és az onnan jövő értékítéleteket, visszajelzéseket a belső marketingnek és *HR-nek kell közvetítenie* az oktatók (és kutatók) felé.

Az oktatási és munkaerőpiaci verseny keretei között a HRM-nek olyan megoldásokat kell találnia, amellyel fel tudja oldani a közalkalmazotti státusz és a rugalmas belső struktúra, a szervezeti és egyéni érdekek stb. – legalábbis potenciális – ütközéseit, ellentéteit. Ebből a piaci szempontból különösen is fontos az előzőekben már említett, megfelelő *teljesítmény-értékelésen alapuló ösztönzési, motivációs rendszer* bevezetése és működtetése.

10.4. Egyes egyetemi HR-funkciók vizsgálata

A fejezet elején már jelzett kutatás alapvetően benchmarking jellegű volt. A benchmarking egy állandó és szisztematikus folyamat a vizsgálatot végzőket érdeklő legjobb gyakorlatok feltárására, a versenyképesség mérésére. Ez a vizsgálat azt elemzi, hogy „a vizsgálatba bevont szervezetek hogyan csinálják azt, amit mások is csinálnak” (Evans [1977]).

Munkánk során tizenegy hazai felsőoktatási intézmény illetékes szakembereivel (HR szakemberek és a témával foglalkozó oktatók, valamint egyetemi vezetők) folytattunk interjúkat. A 10.3. táblázatban mutatjuk be azokat a hazai felsőoktatási intézményeket, ahol személyes, illetve telefonos interjúkat folytattunk le, vagy az írásos dokumentumok elemzését végeztük el. Több, mint 100 különböző szakirodalmi forrást tanulmányoztunk át a kutatásunk során. Továbbá a munkacsoportunk összetétele is azt célozta, hogy minél jobban le tudjuk fedni a hazai egyetemek HR-tevékenységével kapcsolatos kérdésköröket.

A továbbiakban a 10.1. ábrán szemléltetett elemző modellünk alapján mutatjuk be a hazai egyetemek HR funkcióival kapcsolatos megállapításainkat.

10.3. TÁBLÁZAT: A felmérésbe bevont felsőoktatási intézmények

Sorszám	Egyetem	Interjú		Dokumentum-elemzés
		Személyes	Telefonos	
1	Budapesti Műszaki Főiskola	Igen		
2	Budapesti Corvinus Egyetem	Igen		
3	Debreceni Tudományegyetem			Igen
4	ELTE	Igen		
5	Gödöllői Szent István Egyetem	Igen		
6	Győri Széchenyi István Egyetem		Igen	
7	Miskolci Egyetem		Igen	
8	Nyugat-magyarországi Egyetem	Igen		
9	Pécsi Tudományegyetem	Igen		
10	Szegedi Tudományegyetem		Igen	
11	Pannon Egyetem		Igen	
Összesen		6	4	1

10.4.1. HR stratégia

A HR/emberi erőforrás stratégia elemi módon úgy fogalmazható meg, hogy mennyire tudunk összhangot teremteni a vállalati stratégia és az emberi erőforrások között szervezeti/intézményi szinten. Ezzel kapcsolatban megkülönböztethetünk belső és külső megfelelést. A különböző szintű megfelelés a stratégiai integráció fokára is utal. Azt is látni kell ugyanakkor – erre empirikus vizsgálatok utalnak –, hogy ez az integráció a gyakorlatban nem könnyen valósul meg: *„több szintje van az emberi erőforrás stratégia készítésének, de sokan kétségbe vonják az ún. magatartásváltozást és a kultúraváltást egyidejűleg célul kitűző humán stratégiák megvalósíthatóságát”* (Karoliny et al. [2005]).

Kérdés, hogy mennyire legyen a felsőoktatási HR reaktív vagy proaktív. A HR stratégia kialakítása igényli az intézmény környezetében lezajló folyamatok előrevetítését. A kihívások minden felsőoktatási intézményt rá fognak szorítani a stratégiai HR alkalmazására. Smith és Ferris [1990] már a 90-es évek elején felhívták a figyelmet az ún. állami intézmények (nagyok és bürokratikusak) és a független intézmények (kicsik és hatékonyak) között meglévő jelentős különbségekre. A szakirodalmi források arra is utalnak, hogy az egyetem célja szempontjából fontos funkciókra nem célszerű outsourcingot alkalmazni, valamint arra is, hogy az outsourcing nem feltétlenül költségkímélő megoldás (*Is Outsourcing an Option?* [2005]). Dahl [2004] szerint viszont a felsőoktatásban alkalmazott technológiákkal kapcsolatosan rendkívül nehéz az egyetemen belül tartani a képzett IT szakembereket és az egyetemen kívüli informatikusok jobban ismerik a legfejlettebb technológiai megoldásokat. A gyors technológiai fejlődés következtében így szinte lehetetlen külső segítség nélkül lépést tartani a változásokkal, megújulni és versenyképesnek maradni.

Ma már elengedhetetlen, hogy egy intézmény folyamatai, képzési programjai, kutatási projektjei alaposan átgondolt, egységesen kommunikált, következetesen végrehajtott stratégiába illeszkedjenek. Ennek megvalósítása erős és elkötelezett vezetést követel, hiszen sokszor egy intézményen belül nagyon különböző tudományterületeket művelő, időnként eltérő földrajzi helyen, nagyfokú autonómiával rendelkező karok céljainak és lehetőségeinek összehangolásáról van szó, melyben a HR-nek is meg kell találnia a maga helyét és feladatát.

Az intézmények stratégiaalkotáskor az ún. „kemény” módszerek (praktikus, racionális kérdésfelvetések, objektív adatok elemzése, mechanikus megoldások kidolgozása) mellett egyre inkább figyelembe veszik a „puha”, vagyis a kreatív, innovatív, intelligens megoldási javaslatokat, a jövőre vonatkozó szakértői becsléseket. Ennek eredményeként fogalmazható meg a következők:

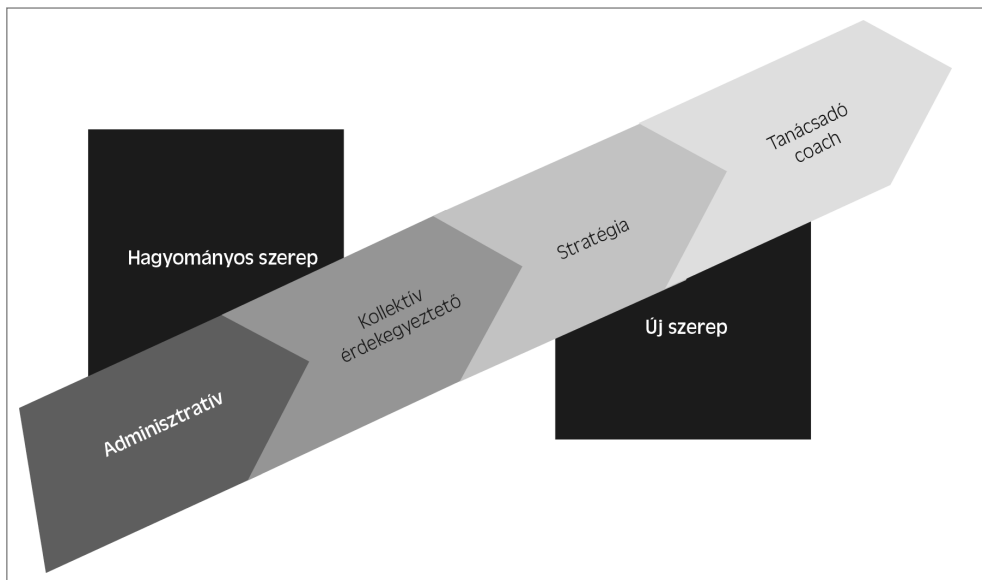
- A társadalmi-gazdasági környezettel való kapcsolatban bukkan fel a szolgáltató egyetem koncepciója, amely „nemcsak termeli és eladja a tudást, hanem az eredményeket installálja és felügyeli a felhasználást”. A kiterjesztett egyetem pedig „biztosítja az akadémiai aktivitás folyamatosságát az oktatás, az alapkutatás, az alkalmazott kutatás, a szakértés és a tanácsadás összhangjával” (Hrubos [2006]). Intézményi stratégia az is, hogy mennyire nyitottak és szakképzési, kompetencia-megszerző szolgáltatásokat kínálnak, illetve mennyire zártak, új társadalmi, értelmiségi pozícióra készítenek fel, tudósképzést folytatnak, vagy egyszerre próbálnak mindegyik területen megfelelni.

- Az intézményi stratégiai irányokat jelentősen meghatározza az oktatók/személyiségek individualizált közege és a közöttük lévő személyi összefonódások. Sajátos beárlitottságuk folytán az egyetemet még mindig zárt rendszernek élik meg, és lassan reagálnak a változásokra. Ez a közösség általában az evolúciós megközelítési módot elfogadhatóbbnak tartja a revolúciósnál.
- Az intézményi stratégia megvalósítása attól függ, mennyire képesek annak vezetői az önállósággal rendelkező oktatókat rávenni, *érdekltté tenni* a közös célok elérésére. De nemcsak a megvalósításba kell az oktatókat, kutatókat bevonni, hanem már a stratégiaalkotásba is, az oktatói ötletek, kreativitás, kezdeményezések előhívásával és kihasználásával. Úgy véljük, hogy egy jól működő egyetemi HR szerepe ebben meghatározó jelentőségű lehet.
- Az állam finanszírozási területen történő visszavonulása szintén erősíti az intézmény vállalkozási stratégiáját. Így máris eljutottunk a tanuláshoz, a tudáshoz, a csapatmunkához, a csoporthoz, a megújulásra képes szervezethez és a vállalkozó szellemű, megfelelően irányítani, erőt adni tudó és támogató intézményi, kari vezetéshez (Barakonyi [2003]). Attól függően, hogy az intézmény milyen mértékben él a tudásmenedzselés eszközeivel, juthat rejtett versenyelőnyökhöz, rendelkezhet a képességek olyan portfóliójával, amelyekre alapozva nemcsak alkalmazkodik a környezeti változásokhoz. A tudásmenedzseléssel, projekt alapú munkaszervezéssel, proaktív stratégiával elébe tud menni a változásoknak.

A vizsgált hazai felsőoktatási intézmények intézményfejlesztési tervei jelentős eltérésekkel és más-más részletességgel foglalkoznak a HR stratégiai szerepével (a HR további jellegzetes szerepeit lásd a 10.4. ábrán), de vizsgálatunk szerint az alábbiak emelhetők ki:

- A legtöbb intézmény *stratégiai fontosságúnak tartja* a HR-t. Minden vizsgált felsőoktatási intézmény intézményfejlesztési terve több-kevesebb részletességgel szól az emberi erőforrás menedzselésről és annak fontosságáról. Számos tervben külön kihangsúlyozzák, hogy ez a *funkció* nagyban szolgálhatja az intézmény stratégiai megújulását.
- Néhány intézménynél a szavakban megfogalmazott *HR stratégiai célokat nem követik valódi akciók*, nem folyik igazi HR stratégiai tervezés, igazában csak a pusztá számokat tervezik meg. Az is előfordul, hogy az intézményi *stratégiai célokat* a valóságban *felülírják* a kisebb munkahelyi közösségek egyéni - rosszul értelmezett - *versenystratégiai céljai*.
- Van, ahol a HR hibrid szerepét hangsúlyozták. A személyzetfejlesztés területén a *partneri, tanácsadói* HR szerepet alkalmazzák, míg a „hagyományos” HR-funkcióknál (személy- és munkaügyi adminisztráció) a *szolgáltató* jelleget tartják legmegfelelőbbnek.
- A hazai egyetemekenél kezdenek teret nyerni az ún. hard (*kemény*) HR eszközök mellett az ún. soft (*lág*y) módszerek (például cafeteria, család és munkahely összehangolása stb.).
- Sokat elárul a HR beágyazottságáról, szerepéről, hogy egy közelmúltban rendezett hazai egyetemi fórum keretében szinte minden oktatási műhely képviselője arról nyilatkozott, hogy alig-alig ismerik az intézményük HR vezetőjének a nevét (Vezetés [2008]).

10.4. ÁBRA: A HR jellegzetes szerepei



Összességében megállapíthatjuk, hogy az egyetemi HR – legalábbis a stratégiai dokumentumok szintjén – már elfogadottan az új szerepkörben jelenik meg. Ez mindenképpen jó kiindulópontot jelent. A kérdés ezt követően az, hogy mindez a részletekben, az egyes funkciók megvalósítása során hogyan érvényesül.

10.4.2. A munkaerő-állomány összetétele, munkaerő-tervezés

Az emberierőforrás-tervezés biztosítja a kapcsolatot a szervezeti feltételek, a belső jellemzők, a befolyásoló külső körülmények és a személyzeti funkciók között, valamint összehangolja az egyes személyzeti tevékenységeket. A tervezési folyamat során a vezetés diagnosztizálja a szervezet stratégiai irányában, a pénzügyi kondícióban, a tevékenységek módjában bekövetkező változásokat, és integrálja azokat az emberi erőforrásokkal kapcsolatos döntéseibe. Emiatt az emberi erőforrás tervezése döntő fontosságú szerepet játszhat, nemcsak azzal, hogy összekapcsolja a szervezeti és a külső környezetet, hanem azzal is, hogy úgy integrálja a személyzeti döntéseket, hogy az alkalmazotti és a szervezeti hatékonyság irányába összpontosítja azokat.

A tradicionális létszám-, illetve munkaerőterv fokozatos fejlődés eredményeként emberi erőforrás tervvé teljeseedett. Az emberierőforrás-tervezés összefogja a teljes emberi erőforrás rendszert, mert a célja olyan integrált emberi erőforrás politika és program-együttes kifejlesztése, amely egyidejűleg törekszik az alkalmazotti és a szervezeti célok támogató figyelembevételére. (Karoliny *et al.*[2003]).

A szükséges, jól képzett és elkötelezett egyetemi létszám biztosítása nem nélkülözheti a tudatos munkaerő-tervezést. Whitchurch [2006a, 2006b] szerint az angol egyete-

meken növekszik a nem akadémiai létszám. A foglalkoztatottak összetétele egyre komplexebb és sokszínűbb.

A létszám- és személyzettervezés, illetve -biztosítás szempontjából a vizsgált hazai felsőoktatási intézményeknél szerzett tapasztalataink alapján a következőket tartjuk fontosnak kiemelni.

1. A vizsgált felsőoktatási intézmények a létszámnövekedés szempontjából két nagyobb csoportra oszthatók. Az egyik csoportba tartoznak a régi nagy egyetemek, amelyekben az elmúlt évtizedek során már kialakult, és egyfajta szerves fejlődéssel *stabilizálódott a létszám*. Egyes intézményeket már a korstruktúra erőteljesebb, az idősebbek irányába való eltolódása fenyeget. Itt szerzett tapasztalataink szerint nincs jelentős létszámnövekedés, inkább a minőségi csere a jellemző. Fontossá vált a racionális létszámgazdálkodás és a tehetséges és színvonalas teljesítményt felmutató oktatók, kutatók előmenetelének segítése.

A mintában szereplő másik csoportot olyan új intézmények alkotják, amelyek még olyan szervezeti fejlődési (az életgörbét tekintve növekedési-felfutási) fázisban vannak, amelyben *jelentős számú új és értékes munkaerőre van szükségük*. Ezt igen gyakran külső szakemberek (vendégoktatók, minősített gyakorlati szakemberek megbízása, PhD-hallgatók) bevonásával próbálják biztosítani.

2. A meglévő létszámmal való hatékony gazdálkodás érdekében számos intézménynél kitüntetett figyelmet fordítanak az oktatók számára kötelező kontaktórák (átlag 12 óra/fő) megtartásának. Ennek számítására ugyanakkor legalább kétféle módszer alakult ki: a vizsgált felsőoktatási intézmények többségénél a kontaktórákba beszámítják az adott munkakör esetében tipikus más tevékenységeket (például konzultáció, társadalmi aktivitás stb.). Néhány intézmény esetében viszont a lehető legszűkebben értelmezik a kontaktórák fogalmát.

Ebben is látható tehát egyfajta ambivalens egyetemi magatartás. Jelen van az intézményi szigor (a 12 óra pontos megtartása) és az oktatói fenyegetettség, ami teljesítménykényszert is jelent, de egyébként nem racionális védekező mechanizmusokat is kivált. (Meg kell lennie a szükséges óraszámnak, még ha ez egyébként indokolatlanul növeli is a tárgyak és órák számát: ez jól nyomon követhető volt a bolognai alapszakok kialakítása során.) Ezzel párhuzamosan megjelenik a szervezeti és egyéni érdekek egyeztetése, a szigor enyhítése is, pl. a nem tantermi órák beszámítása.

3. Számos intézménynél a költségvetési létszámon túlmenően csak az úgynevezett *saját árbevétel terhére oldható meg a szükséges munkaerő* biztosítása. Vagyis a hallgatók után járó állami normatíva nem fedezi a szervezet munkaerőköltségeit, amire a felsőoktatási intézmények – érthetően és ésszerűen – nem a kiadások (a létszám) csökkentésével, hanem a bevételek fokozásával keresik a megoldást. Gyakorlatilag ez az a momentum, amely az egyetemeket bevétel-, és ezen keresztül, részben legalább piacfüggővé teszi, versenyre készíti és kényszeríti.
4. Egyes intézmények a létszámtervezésben és -gazdálkodásban – figyelembe véve a magyar sajátosságokat – *közelíteni próbálnak a külföldi normák felé*. Fontosnak és kívánatosnak tartják a tevékenységükkel kapcsolatos alapvető indikátorok – mint például az oktatók és nem oktatók aránya, az egy oktatóra jutó hallgatók száma, az egy nem ok-

10.4. TÁBLÁZAT: Hazai és külföldi egyetemek jellegzetes létszámmutatói (2006)

Létszám-jellemzők	Hazai példák					Külföldi példa
	Debrecen	Győr	Miskolc	Pécs	Szeged	CSU*
Hallgatói létszám	28 300	12 000	14 800	34 000	31 500	15 550
Oktatói létszám	1 708	350	900	1 600	2 400	1 786
Hallgatói/oktatói létszám	16.57	34.29	16.44	21.25	13.13	8.71

* CSU = Cleaveland Állami Egyetem

tatóra jutó hallgatók száma (lásd 10.4. táblázat)– figyelemmel kísérését, elemzését és szabályozását. Ez jó kiinduló alap lehet, de értelemszerű aktualizálást is igényel.

5. A vizsgálatba bevont intézmények az ún. kiszolgálói létszámot minden esetben felültervezettnek tartják.
6. Az egyetemek és főiskolák *nyugdíjazási gyakorlatában* fordulatot jelentett a 2005. évi felsőoktatási törvény, amely lehetőséget adott arra, hogy a közalkalmazotti törvény szerint már nyugdíjasnak minősülő közalkalmazottak határozatlan időre szóló jogviszonyát – közös megegyezéssel, arányos illetménnyel – részfoglalkozására módosítsák. Ennek hiányában megszűnhet a közalkalmazotti jogviszony.

10.4.3. Munkakör- és kompetencia-tervezés

A kor igényének megfelelő munkakör- és kompetenciatervezésnek stratégiai szerepe van a szervezetek emberi erőforrásainak menedzselésében. A szükséges munkakörök (cél, felelősségek, teljesítmény-követelmények) tisztázása, majd a munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciák meghatározása után a munkavállalók képességeit, készségeit, szakmai tapasztalatát, gyakorlatát kell összevetni az elvárttal, mely alapján elkészíthető az egység szintű igényt bemutató kompetencia-térkép, illetve az egység szintű erőforrásleltár, és végül ezek egybevetésével határozható meg a tényleges erőforrás-hiány vagy éppen erőforrás-felesleg megléte (Poór [2006]).

A munkakör- és kompetenciatervezés szempontjából a következő tapasztalatokat tartjuk fontosnak kiemelni.

1. A jogszabályi előírásoknak megfelelően minden vizsgált intézménynél alkalmazzák a munkaköri leírást. Az alkalmazott munkaköri leírások formája a jogszabályi előírásokat követve inkább feladatorientált: sajnos nem követik a kor színvonalához jobban igazodó felelősség- és eredmény-orientációt.
2. A munkakörök és azok kompetenciáinak tervezése esetében minden felsőoktatási intézmény úgy nyilatkozott, hogy ennek a feladatnak az alapja a Foglalkoztatási Követelmények Rendszere (FKR). Fontos viszont utalni arra, hogy az FKR csak néhány nagyon alapvető követelményt (például életkori korhatár, szükséges tudományos előmenetel) határoz meg.

3. Egyes egyetemek a szokásos egyetemi munkaköri csoportokon kívül megkülönböztetik a *munkaköri pozíciókat* is.

Összességében az, hogy a munkakör- és kompetencia-tervezés funkciója – a munkaerő-tervezéshez hasonlóan – még nem igazán, vagy csak részlegesen épült ki az egyetemek jelentős részében, egyáltalán nem tekinthető véletlennek. Eddig nem nagyon volt szükség rá, nem volt például olyan piaci kényszer, amely a versenyszférában kiváltotta az igényesebb, szakszerűbb, hatékonyabb megoldások alkalmazását. Ebből adódóan gyanítható az is, hogy hiányzik az ehhez szükséges szakmai háttér, felkészültség is (tisztelet a kivételnek). Alapvető korlát lehet az is, hogy a munkavállalók megkérdőjelezhetetlen elit csoportjában, vagyis az oktatóknál „hagyományos” a munkakör, és érthetően igyekeznek maguk is ellenállni minden külső, szabályozási kísérletnek.

Látni kell ugyanakkor azt is, hogy a munkaköri elvárások, a szükséges kompetenciák tekintetében a nagy egyetemek előnyösebb helyzetben vannak, hiszen az oktatók sokkal könnyebben foglalkoztathatók egy szűkebb értelmű, „szakmaspecifikus” munkakörben (elsősorban oktatott tárgyköröket, kutatási területeket értve ez alatt), mint a kis egyetemek, ahol az oktatótól elvárt „sokszínűség” gyakran az oktatás színvonalát veszélyeztetheti.

10.4.4. Kiválasztás, toborzás

Alapvető HR-stratégiai kérdés, hogy az oktatási egységeknek a számukra leginkább megfelelő embert, vagy az elérhető legjobb szakembert kell-e alkalmazniuk. Ideális esetben a kettő ugyanaz, ilyen azonban ritkán adódik (feltételezve, hogy a legtöbb tanszéknek vagy intézetnek erőforráskorlátai vannak, valamint elkerülhetetlen a változás, váltás). A szakirodalom szerint négy fő oka lehet annak, hogy az oktatási egységek olyan embert keresnek, aki a leginkább alkalmas az adott munkakör betöltésére: 1. speciális képességek szükségesek az oktatási célok megvalósításához, 2. nehéz, ha nem lehetetlen felismerni a legjobb szakembert, 3. az oktatási egységeknek erőforráskorlátai vannak, 4. a szervezeti változások elősegítéséhez speciális képességekre van szükség (Rittenberg [1998]).

A kutatómunkájáról híres hazai és külföldi egyetemek egyre inkább szembekerülnek azzal a kérdéssel, hogy hogyan toborozhatnák, nevelhetnék ki és tarthatnák meg a jövő generáció kutatóit versenyelőnyük fenntartása érdekében. Mindezt olyan kihívások közepette kell megoldaniuk, mint például az oktatói gárda öregedése, a magánszférával szembeni jövedelemhátrányok vagy a kutatói munkaerőpiac nemzetközivé válása (Ackers – Gill [2005]).

A toborzás és a kiválasztás szempontjából a következő tapasztalatokat tartjuk fontosnak kiemelni.

1. Megnehezíti a toborzást, illetve a szükséges munkaerő biztosítását az, hogy a felsőoktatás két, eltérő mozgáspályákkal leírható munkaerőpiaci szegmensben van jelen.

Az *oktatói munkaerőpiac* kevésbé mobil és ezen belül is az életpályák elég egyirányúak. A tipikus utánpótlást a fiatal pályakezdők (PhD-sek) jelentik. Ezek a fiatalok néhány év alatt vagy beválnak, megtalálják a helyüket az egyetemen és maradnak,

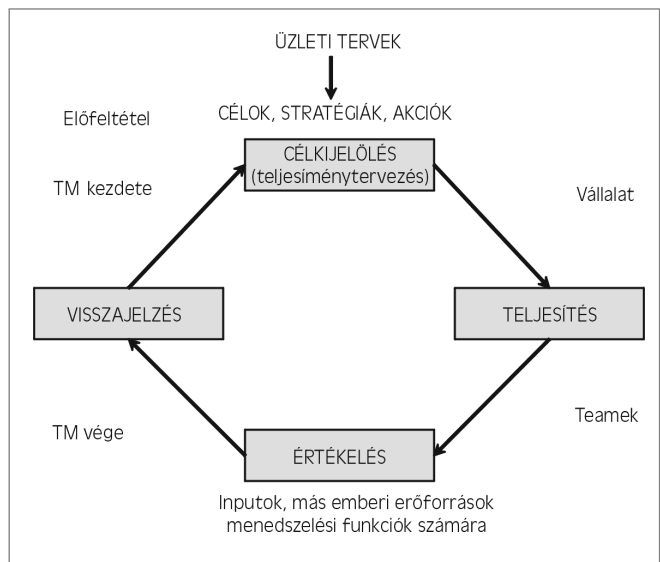
vagy hamarosan elmennek. A már komolyabb tapasztalattal rendelkező oktatók egy részét később „elcsábítja” a versenyszféra vagy egy (pl. külföldi) egyetem vagy kutatóhely. A befelé áramlás – sajnos – ebben a korosztályban már nem nagyon jellemző.

A *nem-oktatók* már ugyanazon a munkaerőpiacon mozognak, mint mások (az adott szakmában, térségben). Itt – elvileg – ugyanolyan HR-technikákat kell alkalmazni, mint a versenypiacon. Ennek színvonala nagymértékben függ az adott HR-csoport kiépítettségétől, szakmai felkészültségétől.

2. A vizsgált felsőoktatási intézmények Foglalkoztatási Szabályzatai a közalkalmazottakra vonatkozó kinevezés feltételeinek meghatározása során eltérően szabályozzák az oktatók és a kutatók előmenetelét. Néhány intézmény *nagymértékben megemelte* a különböző oktatói és kutatói munkakörökbe történő kinevezés feltételeit (például egyetemi tanár csak habilitációval lehet, docensi kinevezéshez PhD szükséges). Az intézmények többsége ugyanakkor megmaradt a korábbi évekre jellemző kinevezési gyakorlat mellett.

10.4.5. Teljesítményértékelés (TÉR) a magyar felsőoktatásban

Egy ideális TÉR rendszer alapját az általánosan meghatározott egyéni teljesítménycélok, a teljesítménymenedzsment rendszer résztvevőinek és értékelési területeinek meghatározásából, valamint a minőségbiztosítási rendszer útmutatásaiból szerkesztett teljesítményértékelési kézikönyv és értékelési űrlap jelentik. A rendszer legfontosabb részének az értékelési folyamatokat tekinthetjük (lásd 10.5. ábra). A folyamat fő lépései: az adott időszakra vonatkozó teljesítménycélok meghatározása és rögzítése, a célok teljesülésének vizsgálata, a teljesülés, illetve annak elmaradásának értékelése, ebből következően a javadalmazás (változtatás), továbbképzés, vagy karrierváltás végrehajtása.



10.5. ÁBRA: A teljesítménymenedzsment rendszerek tipikus négylépcsős modellje

A teljesítményértékelésre vonatkozóan a következő tapasztalatokat szereztük.

1. A vizsgált intézmények több mint kétharmadánál a TÉR rendszert egyelőre *nem alkalmazzák*.
2. Néhány intézmény egyes karainál az oktatókra alkalmaznak különböző típusú TÉR-rendszereket:
 - Ún. pontozásos módszer, amely keretében sokféle szempontot minősítenek.
 - Az értékeltek beszámolóján alapuló módszer, amelyben az értékeltek többoldalas beszámolót készítenek, majd ezt a közvetlen feletteseikkel közösen elemzik és értékelik.
 - A most folyó intézményi kapacitás-felméréshez kapcsolódóan előírják az oktatói kontaktórák számát és a publikációs követelményeket.
3. Mindenkire (oktatók-kutatók és dolgozók) kiterjedően két intézménynél alkalmazzák a TÉR rendszert. Az egyik egyetem rendszere négy csoportba (A=oktató és minden tudományos munkakörbe sorolt kolléga, aki részt vesz az oktatásban, B=összes többi közalkalmazott, C=szakfelelős és szakvezető, D=vezetők) sorolja az érintetteket. Félévente az adott szervezeti egység vezetője az érintettekkel közösen, négy-szemközt beszélgetés keretében értékeli a munkakört betöltők teljesítményét. A különböző csoportok esetében négy azonos értékelési szemponton túl, a besorolásnak megfelelő specifikumok figyelembe vételével eltérő jellemzőket alkalmaznak, ezek minősítése egy 0-5-ös skála alapján történik. Az értékelés eredménye fontos inputot jelent a jutalmazás mértékének és a munkakört betöltők személyzetfejlesztési céljainak a meghatározásához.

Más intézmények egyes karain már hosszabb ideje tervezik az ilyen rendszer bevezetését, de nem könnyen tudják rászánni magukat erre a lépésre. Egyes vélemények azt emelik ki, hogy a TÉR rendszert csak akkor szabad bevezetni, ha vannak egyértelmű szervezeti célok. Voltak olyan megkérdezettek is, akik szerint szorgalmazni kell, hogy a döntések egyre nagyobb hányada objektív teljesítmény-mutatókon is alapuljon, minden jellegzetes alkalmazotti területen. Ennek érdekében következetesen és folyamatosan kell elvégezni az alkalmazottak értékelését.

4. Az oktatói teljesítmények vizsgálatakor a hallgatói véleményezés eredményét számos intézménynél alkalmazzák, más intézményekben viszont vitatják annak hasznosíthatóságát. *Yunker – Yunker* [2003] tanulmánya a hallgatók eredménye (jegy) és az oktatók hallgatók által történő értékelése közötti kapcsolatot vizsgálja. Empirikus kutatásuk szerint a számvitel tantárgy esetében szignifikánsan negatív kapcsolat van a két tényező között. *Martin* [1998] tanulmánya is az ellen emel szót, hogy a hallgatók véleménye alapján történjen az oktatók hatékonyságának értékelése. Szerinte a hallgatói véleményezés erre a célra nem alkalmazható, mert ezek az aggregált vélemények a minőségi oktatás érvénytelen mértékei, nem hasonlíthatók össze a különböző kurzusok és oktatók tekintetében, továbbá csökkenti a felsőoktatási rendszer színvonalát.¹

¹ A szerzői team egyik tagja 11 rövid szemesztert oktatott öt amerikai egyetemen – Cleveland, Honolulu, Louisville, Richmond, Saginaw –, és ugyancsak azt tapasztalta, hogy az utóbbi időben egyre kevésbé alkalmazták a korábban leírt hallgatói értékeléseket.

Összességében a gyakorlati visszajelzések elég egyértelműen azt mutatják, hogy itt is – mint a közsféra egészében – nagyon nehéz mérni (és egzakt módon minősíteni) a teljesítményt. Ennek nincs meg a hagyománya, nincsenek kialakult, elfogadott, adaptálható gyakorlati modellek, megoldások (bár sok kísérlet történt már erre). Mint említettük, a mérhető jellemzők (óraszám, publikációk száma), vagy a „fogyasztók” (a hallgatók) elégedettsége általában nem képes megfelelően visszaadni a teljesítmény lényegét, minőségét, hatékonyságát. A tapasztalatok természetesen azt is mutatják, hogy az érintett munkatársaknak többnyire egyáltalán nem érdekük a teljesítményük egzakt mérése, ezért erős ellenállásra, vagy legalábbis nehéz egyeztetési folyamatra kell számítani minden ilyen kísérlet megindításakor.

A korábban már említett oktatóműhely résztvevői úgy vélik, hogy a TÉR hasznos lehet, de megfelelő rugalmasság nélkül nem nagyon tartják bevezethetőnek. Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra, hogy a teljesítményértékelés lehetséges és/vagy valós sikerét és ezzel egyidejűleg a munkatársak elégedettségét nem a kérdések számossága és az adatok egzaktága, részletezettsége minősíti elsősorban, *hanem a lebonyolítás folyamata és módszere, valamint az a tény, hogy az érintettek érezzék a mérés utáni visszajelzés tényleges eredményét, értékét és célját* (Vezetés [2008]).

10.4.6. Személyzetfejlesztés

Ez a tevékenység olyan folyamatos tevékenységsorozat, amely szervezett tanulást jelent abból a célból, hogy az egyént képessé tegye saját viselkedésének megváltoztatására a szervezet stratégiájának függvényében. Nagyon sok szakirodalmi forrás szól az oktatók fejlesztéséről (Webb [1996]; Blackwell – Blackmore [2003]; Eggins – McDonalds [2003]; Kahn – Baume [2003]; Adams [2005]). A felmérésben részt vevő egyetemeken közül néhány jelezte, hogy most látott hozzá – a kari mellett – össz-egyetemi szinten kidolgozni egy hároméves személyzetfejlesztési tervet.

Önmagában is alapvető ellentmondás, hogy míg egy nagyobb vállalkozásnál természetes a vállalati személyzetfejlesztési terv (és osztály, csoport) létezése, addig a tudásközpontoknak számító egyetemeken ez – bár a tudás, a folyamatos és nagyon intenzív fejlesztés létkérdésük – alig érvényesül központi HR-funkcióként. Ha van ilyen, akkor az kari szinten jelenik meg, vagy még inkább individuális, mint szervezett. Azaz többnyire nem egy egyetemi – vagy legalább kari – oktatás- és kutatás-fejlesztési stratégia határozza meg azt, hogy az egyes egyének milyen képzési-fejlesztési programokban vegyenek részt (az előzőek megvalósítása érdekében), hanem inkább az egyének vagy kisebb kutatói csapatok elképzelései, ambíciói jelentik a (meglehetősen differenciált) kiindulópontot, amit aztán az egyetem vagy a kar lehetőségeihez mérten támogat. Több intézményben találkoztunk azzal a – stratégiai cél teljesülését támogatni kívánó – képzési gyakorlattal, hogy az idegen nyelvű kurzusok indítási feltételeit jelentő, kellően magas szintű nyelvtudás érdekében a kar vagy az intézmény az oktatók nyelvi kurzusokon való részvételét segíti.

10.4.7. Karrier- és utánpótlás-tervezés

A karrier- és utánpótlás-tervezés keretében meghatározzák az egyes munkakörökhöz rendelt karrierutakat, és definiálják a karrier utak támogatási lehetőségeit és a módszereit leíró karriermenedzsment terveket. Tapasztalataink azt mutatják, hogy egyes egyetemek ma már készülnek a nagyobb *oktatói-kutatói mobilitásra*, mind saját munkatársaik, mind pedig a külföldről pályázó, illetve érkező oktatók-kutatók és vezetők vonatkozásában. Ugyanakkor a karrier- és teljesítmény-menedzselés szempontjából meghatározó sarkalatos pont, hogy nem találtunk a megkérdezett intézmények között olyat, ahol *tudatos karrier-menedzselési rendszer működne*.

10.4.8. Javadalmazás

A javadalmazási rendszer alapvető feladat olyan ösztönzési rendszer kialakítása, amely a különböző munkatársakat egyaránt a szervezeti célok megvalósítására motiválja. Az ösztönzési politika – elsősorban a versenyszférára megfogalmazott – alapvető, stratégiai kérdéseit és lehetőségeit (Farkas et al. [2003]) a HR környezeti adottságai már eleve leszűkítik, de ezek paradox módon tovább erősítik a javadalmazás, és ennek eredményeként az ösztönzés jelentőségét. Az egyetem mint felsőoktatási intézmény és tudásközpont ugyanis egyik oldalról értelemszerűen nem alkalmazhat hierarchikus-kényszerítő, fegyelmező-fenyegető eszközöket a legfontosabb csoporttal, az oktatókkal és kutatókkal szemben, vagyis szinte kizárólag csak pozitív motivációs eszközökkel tud élni. Másrésről pedig a szervezeti teljesítmény alapvetően a szervezet saját emberi erőforrásának teljesítményétől függ, vagyis a szervezeti érdek csak akkor valósítható meg, ha ehhez megnyerhető a munkatársak azonosulása. Ez meglehetősen szűk mozgásteret biztosít, mert az eszközök a korábban vázolt finanszírozási korlátokból adódóan igencsak behatároltak.

Tapasztalataink szerint erre az egyetemi ösztönzési rendszerek alapvetően kétféle (időnként egymással is keveredő) választ adnak.

Az *offenzív* stratégia arra törekszik, hogy – a költségvetési források alakulásától lényegében függetlenül – olyan *bevételekre* tegyen szert, amelyből nagyjából *piacképes* jövedelmeket tud biztosítani. Ezen belül vannak olyan intézmények, amelyek ezt a jövedelemszintet csak egy viszonylag szűkebb elit csoportra vonatkozóan tudják (vagy akarják) biztosítani, mások szélesebb körre képesek ezt kiterjeszteni. Része (inkább csak volt) ennek a stratégiának az „adó-optimalizálás”, vagyis olyan kifizetési módok támogatása, amelyek kevesebb közteherhervonással jártak.

Az inkább *defenzívnek* tekinthető stratégia tudomásul veszi, hogy a költségvetési korlátok miatt nem képes piacképes jövedelmet biztosítani az egyetem keretei között, ezért – nyíltan vagy *hallgatólagosan* – *elfogadja azt, hogy az oktatója, kutatója más, külső munkákat is végezzen*, és ezekből a forrásokból egészítse ki a jövedelmét. Ebbe – ugyancsak paradox módon – egészen az utóbbi időkig még az adott intézmény versenytársait erősítő másodállások is beletartozhattak.

Az egyetemi ösztönzési rendszerek további fontos sajátosságai:

1. Részben a költségvetési jellegből, a központi tarifarendszerek alkalmazásából adódóan, részben a teljesítmény-értékelés korábban említett hiánya miatt a juttatási

rendszerek alapvetően fix havi bérekkel operálnak, kevésbé, illetve inkább csak szélesebb körökben találkozunk mozgó bérelemekkel.

2. Jellemző, hogy a felmérésünk szerint egyetlen vizsgált felsőoktatási intézmény sem alkalmaz például munkakör-értékeléssel kiegészített javadalmazási rendszert. Ugyanakkor van, ahol az említett, dominánsan fix béres rendszerben a bérek a hivatalos bértarifánál szélesebb skálán szóródnak. Ez elsősorban ott tapasztalható, ahol működik a teljesítményértékelési rendszer, és az adott kar vagy intézmény relatív jó saját költségvetési, bevételi pozícióval rendelkezik.
3. Fontos része ugyanakkor a motivációs rendszernek, hogy a munkatársak azonosulását alapvetően a *munka tartalmával* (szakmailag érdekes, kihívást, sikerélményeket jelentő munkavégzés, külföldi tanulmányutak lehetősége), *beosztásával* (az egyéni és munkaköri feladatok viszonylag jó egyeztetési lehetőségét, jelentős szabadságfokot biztosító kötetlen, rugalmas munkaidőrendszerek alkalmazása) és *biztonságával* (közalkalmazotti státusz, határozatlan idejű alkalmazás), valamint az *előmenetel* gyors lehetőségével (fokozatszerzés) próbálja kiváltani. Azoknál viszont, akik az egyetem stabil munkatársaivá váltak, már többé-kevésbé automatikusan meglévőnek tekinti az említett azonosulást. *Belső elégedettség- és lojalitás-vizsgálatokra*, belső marketingeszközök alkalmazására (tiszteltet a kivételnek) csak ritkán és felszínesen kerül sor.
4. Fontos új fejlemény viszont, hogy egyre több intézmény és egyre kiterjedtebb körben (mind a személyi hatályt, mind a kínálati elemeket tekintve) egészíti ki a béreket különböző *juttatási elemekkel*. A felmérés során szerzett tapasztalataink szerint a juttatási csomagok nagysága, a juttatási elemek spektruma alapján három kategóriába sorolhatjuk a 11 vizsgált felsőoktatási intézményt:
 - Csak néhány juttatási elemet tartalmazó juttatási rendszer (éves összege nem éri el a 100.000 forint/főt).
 - Hat és tíz juttatási elemet tartalmazó juttatási csomagok (150–200.000 forint/fő).
 - Az egyik vizsgált intézményben 2008. január 1-től működik olyan *cafeteria-rendszer*, amelyben nyolc juttatási elem szerepel: hideg étkezési jegy, meleg étkezési jegy, nyugdíjpénztár, önkéntes egészségpénztár, helyi utazás, üdülési csekk, internet és kultúra utalvány. Eredetileg felmerült különböző munkavállalói csoportokra eltérő cafeteria-keret bevezetése, de végül egyetlen keretet vezettek be 240.000 Ft/fő/év összeggel, amit béremelési keretből finanszíroznak.

10.4.9. Munkaügyi kapcsolatok

Tapasztalataink szerint a munkaügyi kapcsolatok rendezettek, bár intézményen belül nem túlságosan intenzívek. A felsőoktatási szakszervezet aktív szereplője az országos érdekegyeztetésnek, intézményen belül működnek a participáció szervezetei (a közalkalmazotti tanácsok), vannak kollektív szerződések, mégis úgy tűnik, hogy ezek *nem képesek szélesebb körű, különösebb aktivitást* (és ismertséget, elismerést, támogatást) kiváltani. Ennek alapvető okai minden bizonnyal a következőkben kereshetők:

1. A felsőoktatásra jellemző – már korábban is említett – hierarchikus szervezeti kapcsolatok nem igénylik, nem támogatják a szervezett munkaügyi kapcsolatokat. A do-

mináns szervezeti kultúra tekintélyelvű, az intézményi irányításban az oktatók (és hallgatók) „demokratikus” szervezeteinek részvételét a hagyományok alapján is elfogadja (lásd szenátus, kari és intézményi tanács), de ezt akkor sem szívesen terjeszti ki a munkavállalókra, ha ez jórészt azonos kört is jelentene, az oktatók oktatási súlyát és autonómiáját pedig egyáltalán nem gondolja kiterjeszteni például a participációra vagy a bérmegállapodásra.

2. Az érdekegyeztetésnek egyébként is szűk a mozgáster. A költségvetési normatívák, a bértarifák felülről meghatározottak, a költségvetési keretek szűkösek, ami megnöveli a vezetés ellenállását (és lecsökkenti a munkavállalók érdeklődését) minden egyeztetési mechanizmussal szemben.
3. Az alacsony aktivitás okai nem utolsó sorban a többnyire individuális érdekérvényesítési stratégiákban találhatók. Főleg az oktatók vélik – többnyire joggal – úgy, hogy egyéni (informális és egyetemen kívüli) utakon többet tudnak elérni, mint amit a szakszervezet ki tud harcolni (vagy ami juttatás a szakszervezettel összekapcsolódik), és ami szolgáltatást a szakszervezeti tagoknak nyújtani képes (segély, üdültetés stb.). Az érdekegyeztetés országos eredménytelenségei (sőt feszültségei) pedig gyakran külön is riasztólag hatnak.

10.4.10. A HR információ-technológia támogatása

A vonatkozó szakirodalom a hagyományos HR-funkciók (például toborzás, fejlesztés, képzés) információ-technológián alapuló kiterjesztésének előnyeiről (Miller [2003]; Enyedi [2003]), annak költséghatékonyságáról (Tóthné [2002]), a HR munkában bekövetkező technológiai változásokról (Korponay [2002]; Ruta [2005]; Majó [2007]) és a humán erőforrás információs rendszerek (HRIS) megnövekedett jelentőségéről ír (Ball [2001]; Kovach *et al.* [2002]). Ezek alapján elmondható, hogy a nagylétszámú szervezetek esetén a HR adminisztráció és a HR programok sikeres végrehajtása informatikai támogatás nélkül nehezen menedzselhető és finanszírozható.

Az alkalmazott informatikai támogatás kapcsán szerzett tapasztalataink a következőkben foglalhatók össze:

1. A vizsgált felsőoktatási intézmények esetében nem működik integrált HRIS rendszer.
2. A megkérdezett felsőoktatási intézmények többségénél a Nexon cég régebbi vagy a legújabb bér- és munkaügyi, személyügyi adminisztrációt végző programját alkalmazzák. Van olyan intézmény, ahol emellett más programot (pl. ORGWARE) is használnak.
3. Van olyan hazai felsőoktatási intézmény, ahol az országos szintén kifejlesztett Integrált Egyetemi Információs Rendszer keretébe bekapcsolják a munkaügyi nyilvántartást és a bérszámfejtést.
4. Egyetlen olyan intézményt találtunk a megkérdezettek között, amely 2008. január 1. óta alkalmazza az SAP bér- és munkaügyi modulját. Ezzel összefüggésben az alábbiakat célszerű kiemelni:
 - Az SAP HR modul bevezetése 2007. szeptemberében kezdődött. Először öt személyi kört (oktató, kutató, FF tanár, egyéb és közgyűjteményesek) határoztak meg. Definiálták a 3710 munkakörmegnevezést (pozíció). Ezt követően folya-

matszempléletben definiálták a bér- és munkaügy elemeit. Napjainkra a rendszerrel kapcsolatos legtöbb problémát sikerült beazonosítani. A modul keretében folyó munkát jelenleg centralizált formában végzik.

- Jelenleg 30 felhasználónak (user) van hozzáférése (24 bér- és munkaügyes, 2 humánpolitikus és 4 fejlesztő informatikus). Úgy vélik, ha sikerül a decentralizált egységekben a HR- és SAP tudást növelni, akkor elképzelhető, hogy az SAP adatfeltöltést és lekérdezést is decentralizálni fogják.

10.4.11. A HR-szervezet

A vizsgált egyetemeken esetében a HR alrendszer többféle szervezeti formában működik (lásd 10.6. ábra).

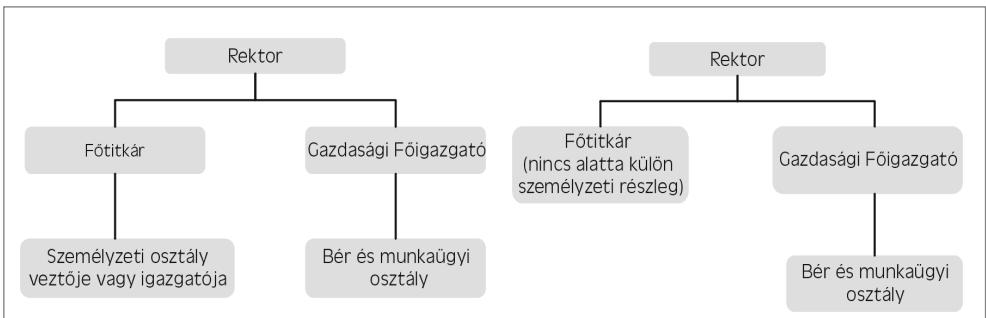
A *kétlábás megoldások* azok, amikor egyetemi szinten két szervezet foglalkozik HR-feladatokkal. A Raktori Hivatal keretében működik, közvetlenül a Raktori vagy a Főtitkár irányítása alatt a Személyzeti Osztály. A személyzeti részlegeket a legtöbb esetben osztályvezető irányítja. Két olyan egyetemet találhatunk, ahol igazgató – egyiknél Humánpolitikai és Minőségügyi, míg a másikon Humánpolitikai igazgató – irányítja ezt a területet. A Személyzeti osztályok/csoportok létszáma nagyon eltérő. Találtunk olyan felsőoktatási intézményt, ahol ez a részleg nagyon kicsi, mindössze 1,5-2 fő (!) tartozik hozzájuk. Másokon ez a terület 10 főt is foglalkoztat.

Minden vizsgált felsőoktatási intézményben a bér- és munkaügy (vagy csak munkaügy) a Gazdasági vagy a Gazdasági és Műszaki Főigazgatósághoz tartozik. Ezen részlegek nagysága is igen nagy mértékben különbözik (6-40 fő).

A leggyakoribb az a megoldás, amikor az egyetemeken csak a központi egységekben találhatók személy- és munkaügyi szakemberek. Van olyan felsőoktatási intézmény, ahol a területileg elkülönült vagy decentralizált egységekben is mindenütt (vagy több helyen) vannak HR szakemberek.

Az *egylábás megoldások* esetén egyetemi szinten egyetlen szervezet foglalkozik a HR-feladatokkal. Ezen belül is többféle variációt találtunk. Az egyik megoldás szerint a HR azonos a bér- és munkaügy szervezettel. Egy másik intézményben a HR lefedi a teljes személy- és munkaügyi tevékenységet.

10.6. ÁBRA: A HR-szervezet kétlábás és egylábás megoldása



A felsőoktatási intézményekben folytatott felmérésünk során az egyik intézményben vizsgáltuk az ott működő HR-szervezet munkáját, illetve az általa alkalmazott eszközöket illetően elégedettségi vizsgálatot is végeztünk. Ennek eredményei azt mutatták, hogy a leginkább megfelelő HR-eszközök közé a rugalmas munkaidő, az egészségi és biztonsági kérdések, a dolgozói belső kommunikáció és a munkaerő-megtartás tartozott. A legkevésbé megfelelően működő HR-eszközöket a vezetőképzés, a tréning és munkaerő-fejlesztés, a teljesítménymenedzsment, illetve a karriertervezés jelentte.

10.5. A hatékony és korszerű HR-tevékenység jelenlegi buktatói, korlátai és lehetőségei

Vizsgálatunk során sok olyan tényezőt sikerült beazonosítani, melyek alapvetően befolyásolják az egyetemi HR-munka minőségét és megítélését. A beazonosított tényezők egyszerre lehetnek buktatók és korlátok, melyek feloldása egyben egy intézmény versenyelőnyét is eredményezhetik: azaz a HR-részéről lehetőséget teremtenek a megújulásra. Ezek véleményünk szerint jelenleg hét pontba sűríthetők:

Egyrészt jogilag az új felsőoktatási törvény értelmében valamennyi oktatói munkakörben az új kinevezések *határozatlan időre* szólnak. Ez relatíve nagy oktatói szabadságot, szakmai autonómiát, és nem utolsósorban stabil munkahelyet biztosít. Ám a rendszer komoly ellenőrzési pontot állít fel azzal, hogy tanársegédi és adjunktusi munkakörben meghatározott időn belül teljesíteni kell a törvényi, illetve az intézményi elvárásokat (tudományos fokozat megszerzése, tudományos teljesítmény, publikációk, szakmai közszereplés), nem teljesítés esetén a közalkalmazotti jogviszony a törvény erejénél fogva megszűnik. Ez mindenképpen megerősíti a stratégiai tervezés és a teljesítményértékelés szerepét (a rugalmasság és szelekció lehetősége és korlátja egyaránt megjelenik).

Másrészt a kialakuló verseny magával hozta a *kollegiális rendszer felbomlását*, a hivatali hierarchiában helyet foglaló oktató a fesztett követelmények miatt individualizálódik. Ezen a különböző karok, szakok közötti átoktatás gyakorlata sem segít, ennek inkább gazdasági – belső elszámolási – jellege van. Közös pontot jelenthet a projekt- vagy szakalapú együttműködés, különböző pályázati lehetőségek kihasználása, közös kutatásokban való részvétel, pénzteremtés. Itt elsősorban a különböző szintű vezetés kezében van a megoldás kulcsa. Az viszont biztos, hogy az egyetemek vezetése csak a *HR területtel együttműködve*, a HR-eszközrendszerének széleskörű, az eddiginél kiterjedtebb alkalmazásával *lehet képes befolyásolni* a munkatársait az *együttműködés* felé.

A tudás fellegráiraiban tevékenységközpontú, görög templommal szimbolizált szervezeti kultúrát találunk. Ez a szervezeti kultúra a szervezetben betöltött szerepre, munkakörre, tevékenységre koncentrált, az oszlopokat a karok testesítik meg, a timpanont pedig a felső vezetés (egyetemi szenátus, gazdasági igazgatóság, rektor, főtitkár). A felsőoktatási törvény az intézményben kinevezhető vezetők számát a foglalkoztatott oktatók létszámának húsz százalékában maximalizálta. Ezzel elérte a szervezet laposítását, legalábbis papíron (például tanszékeket vontak össze). Ám a valóságban továbbra is vezetői feladatokat látnak el azok, akik korábban vezetők voltak, a tanszékek – a világszintű vagy több évtizedes stb. szakmai hírnévre hivatkozva – csoportra átkeresztelve to-

vább élnek. A működés folyamatosságát és biztonságát a szabályozottság és a ceremóniák megtartása biztosítja, és a döntések felelőssége eloszlik a közösség, a testület védőpajzsán. Itt a kulcsszó a stabilitás, a tervezhetőség, a szervezet ezáltal nem elég rugalmas a környezeti változásoknak való megfeleléshez. Ezen a területen sok teendője van az intézmények HR vezetőinek, munkatársainak annak érdekében, hogy a megfelelő struktúrát – a tanuló szervezeti működés elveihez igazítva – megtalálják és működtetni is képesek legyenek azt.

Harmadrészt a felsőoktatási törvény legfrissebb változása azt írja elő, hogy a tudományos fokozattal rendelkező, teljes munkaidőben foglalkoztatott oktatókat csak egy intézményben lehet akkreditálni a költségvetési támogatás és működési feltételek figyelembe vételénél. Itt megindult a verseny, a harc a nagy szaktekintéllyel, kiemelkedő presztízzsel rendelkező kollégák megnyeréséért vagy megtartásáért. Ennek következtében egyes intézmények komoly előnybe, mások ugyanilyen hátrányba kerülhetnek – anyagi téren és a szakok, képzések indításánál, fenntartásánál. A HR szerepe ezen a területen is elvitathatatlan, a legjobb ösztönzők kialakítása, elégedettség, elkötelezettség, fejlődési lehetőség, egyéni jövőképek kialakítása, tervszerű tudás- és karrier-menedzsment stb. által.

Negyedrész a hatékonyabb tanulás-oktatás kezdeti lépései megtételének érdekében kívánatos lenne a csoportos tanulásra, az együttműködésre, az együttgondolkodásra nevelés. Ezzel elérhető a kompetenciák kialakítása, növelhető az érzelmi intelligencia, a tanulási képesség, a tudás átadására való készség, nem csak a hallgatókban, de az oktatói területen is. A gyakorlatban ehhez egyaránt szükséges az oktatók szemléletének változása és a hallgatók fogadóképessége (*Bencsik – Dernőczy* [2007]). Át kell gondolni a képzések szerkezetét, az oktatók terheléseit. Meg kell találnia az oktátónak azt a tanítási-irányítási stílust, amellyel a hallgatók csoportjából tanuló közösséget tud formálni. Ehhez empátikus képességre, hallgató-orientációra, a csoportmunka iránti elkötelezettségre és természetesen az adott tárgy, szakma újrafelépítésének képességére, szervezeti szinten pedig az oktatói fejlődési, tanulási, képzési lehetőség (a tudásmenedzsment) kiépítésére van szükség.

Ötödrész a tudásalapú működés eléréséhez a felsőoktatási intézményeknek sok olyan feltételnek kellene megfelelniük a mindennapokban, melyek ma még nem állnak rendelkezésre, és kérdés, mikor és hogyan tudjuk mindezeket megteremteni. Elsősorban természetesen az „akaráson” van a hangsúly. Meg kell érteniük a vezető kollégáknak, hogy a tudásmenedzsment nemcsak a piaci körülmények között működő termelő és szolgáltató szférában, hanem a felsőoktatás piacán is a versenyképesség záloga.

Hatodszor a felsőoktatás nem önmagáért működő intézményrendszer. Hasonlóan a többi gazdasági szereplőhöz, rendelkezik üzleti szerepekkel és társadalmi funkciókkal. Jelentős szerepet játszik környezete fejlődésében, kultúrát közvetít és feladata a munkaerőpiac számára értékes és versenyképes szakembereket biztosítani. Az egyén és a társadalom javát szolgálja. Ez az Egységes Európai Felsőoktatási Térséghez csatlakozással és a Bolognai Nyilatkozatban vállalt kötelezettségekkel és megvalósított változásokkal csak erősödik.

Végül, de nem utolsósorban az oktatás jól eladható, értékes és keresett árucikké vált. Ezen a piacon kell megtalálnia a helyét minden magyar felsőoktatási intézménynek, azt

a saját szegmenst kiválasztva, ahol versenyelőnyökkel rendelkezik. Ehhez stratégiai irányválasztás/váltás szükséges, amelyben kiemelkedő szerep jut az intézményi vezetésnek – ezen belül is az egyik legfontosabb szereplőnek, a HR-menedzsmentnek –, és nélkülözhetetlen a tanulószervezeti működés kialakítása, a csapatmunka előtérbe helyezése. Ezek az összetett és komplex folyamatok szükségessé teszik a tudás menedzselését a felsőoktatásban. Az oktatás mellett magának az intézménynek is tanulnia kell, képesnek kell lennie a környezeti változások elemzésére és előrejelzésére, valamint a másoktól való tanulásra.

10.6. Egy amerikai állami egyetem példája

Az összefoglaló következtetések és fejlesztési javaslatok megfogalmazása előtt ismerkedjünk meg meg egy amerikai állami egyetem idevonatkozó példájával. A Clevelendi Állami Egyetem (Cleveland State University; CSU) elődjét, a Mérnöki Főiskolát 1939-ben alapították az Ohio állambeli Clevelandban. A mai egyetemet 1964-ben hozták létre állami forrásokból. A jelenlegi működést megalapozó négyéves hosszú távú Fejlesztési Tervet (FT) többéves előkészítő munka után 2006-ban fogadta el az egyetem szenátusa.

Az egyetemen 15 550 fő tanult a 2007-es évben. A dolgozói létszám 3283 fő volt, amiből 1786 fő tartozott az oktatói és 1497 fő a nem oktatói állományba. A hallgatók közel 98%-a Cleveland városából és az azt övező megyékből származik. Az éves tandíj összege BSc esetén 7920, MSc szinten 11 420 dollár, míg a jogi kar esetében 16 477 dollár. A CSU éves költségvetése megközelítette 2007-ben a 220 millió dollárt. Az éves központi kutatási támogatás összege meghaladta a 31 millió dollárt.

A különböző egyetemi HR-funkciók fontosabb jellemzőiként a CSU-n a következők emelhetők ki:

Kiválasztás és toborzás: az oktatók esetében a kiválasztott jelölt foglalkoztatásának adminisztratív feladatait végzi a HR. A nem oktatók esetében minden fontosabb HR-tevékenységben részt vesz az emberi erőforrás részleg.

Teljesítményértékelés (TÉR): az oktatók esetében elvégzett TÉR tevékenység nem tartozik az egyetemi HR-részleg hatáskörébe, még információjuk sincs annak elvégzéséről és lefolyásáról. A nem oktatók esetében az egész folyamatban részt vesz a HR.

Fejlesztés-tréning: az elmúlt évben létrehoztak egy egyetemi fejlesztési-tréning központot, amely az oktatók és a nem oktatók számára egyaránt kínál számos tréningprogramot. Így például:

- Orientációs program új dolgozók részére,
- Nehezen kezelhető személyekkel való bánásmód,
- Sokszínűség, több generáció egy munkahelyen,
- Hatékony kommunikáció, kommunikáció-coaching és teljesítményértékelés,
- HR workshop vezetők részére,
- TB és egészségügyi ügyintézés,
- Nyugdíjazási workshop.

Javadalmazás: a HR az oktatók esetében a javadalmazással összefüggő adminisztratív feladatokat végzi, a nem oktatók esetében minden fontosabb tevékenységben részt vesz. Minden egyetemi dolgozó számára biztosított az ún. cafeteria rendszer. Ebbe előzetes regisztráció és nyilatkozat után kerülhet be az egyetem dolgozója. Az év során a cafeteria keret felhasználásának a nyomon követése online módon történhet.

HR-részleg: irányítása alá tartozik többek között a munkaerő-tervezés, a személyzetfejlesztés-tréning, a bérigazgatás, a dolgozói érdekegyeztetés és a belső kommunikáció.

Belső-dolgozói kommunikáció: az egyetem dolgozóit érintő legfontosabb kiadványok mind elérhetőek.

A *bérszámfejtés* nem tartozik a HR-részleg hatáskörébe. Minden egyetemi dolgozó hozzáférhet a saját magára vonatkozó személyes és bérszámolási adatokhoz.

A *HR információs rendszert* az egyetemi számítóközpont irányítja. Az egyetemi személyes kártyán szereplő személyes kóddal és az ahhoz tartozó jelszóval minden dolgozó és hallgató hozzáférhet a HR különböző területeinek dokumentumaihoz, amelyet leggyakrabban le lehet tölteni a saját gépére.

Tanulságos ugyanakkor a következő értékelés is, amelyet az egyetemi éves HR beszámolóból vettünk át: „Számos területen értünk el kisebb-nagyobb eredményeket. Így többek között beindították a rendszeres vezetői és dolgozói továbbképzést, elkészültek a HR különböző területeit lefedő kiadványok, amelyek papíralapú és internetes formában is elérhetőek. Nem sikerült viszont egységesíteni az oktatói és a nem oktatói HR-gyakorlatot. Így többek között a munkakörök, a toborzás és kiválasztás és a teljesítményértékelés területén. Igazában nem is tudják, hogy képesek lesznek-e erre vagy érdemes ezzel egyáltalán foglalkozni.”

10.7. Következtetések

A továbbiakban egy lehetséges fejlesztési akcióterv táblázatát mutatjuk be (10.5. táblázat), amelyben összefoglaltuk a különböző HR területek jelenlegi átlagos fejlettségi szintjét és a tapasztalataink szerint leginkább alkalmazható „Good Practice/Jó Vezetési Gyakorlatot” a hazai felsőoktatási intézmények esetében.

Mindent összegezve úgy látjuk, hogy a HR lehetséges, de eddig (jelenleg) még nem eléggé kihasznált eszköze és területe az egyetemi modernizációnak. Ahhoz viszont, hogy ez megvalósulhasson (tisztelt azon kivételeknek, ahol ez már megtörtént) feltétlenül szükségesnek tartjuk a következőket:

- a különböző vezetési szinteken annak fel- és elismerését, hogy a HR képes lehet hasznos és hatékony szakmai segítséget, eszközöket és tanácsokat nyújtani a vezetési feladatok megoldásához;
- ennek megfelelő, az intézményfejlesztési tervekbe integrált HR-stratégiák kialakítása szükséges;
- szélesebb körben indokolt – szakértők bevonásával – vizsgálni az új közszféra-menedzsment (NPM) bevezethetőségét, a versenyszféra eszközeinek alkalmazási lehetőségét;
- mindehhez megerősített, felkészült HR-apparátus szükséges, olyan, amelyik felké-

szükségével és tanácsaival el is tudja fogadtatni magát egy tudásintenzív szervezeti közegben;

- a HR-nek fontos feladata lehet egy olyan új közmegegyezést kialakítani a szervezeti és egyéni szereplők között, amelyikbe beépül egyfelől a tudásmenedzsment és a verseny, az intézménnyel és az új célokkal való azonosulás, a teljesítmény fontossága, másfelől pedig a teljesítmény (a karrier) intenzívebb menedzselése, a szervezeti és egyéni érdekek egyértelmű összekapcsolása.

10.5. TÁBLÁZAT: Lehetséges fejlesztési akciók

No	HR-funkciók	Tipikus szint a vizsgált szervezetek között					Good Practice példák
		1	2	3	4	5	
1	HR stratégia			●			Egységes humán stratégia
2	Munkaerőtervezés		●				Akcióorientált létszámtervezés
3	Kiválasztás-toborzás			●			Sokszínűség, Kiválasztási Bizottság, új kiválasztási technikák
4	TÉR		●				Kombinált értékelés
5	Személyzetfejlesztés			●			Belső humánerőforrás-fejlesztés (pl. vezetőképzés)
6	Karrier-és utánpótlás tervezés		●				Előmeneteli rendszer oktatói, kutatói és nem oktatói területekre
7	Javadalmazás			●			Elmozdulás a rugalmas megoldások felé, munkakör-értékelés
8	HR-adminisztráció			●			Koordinált rendszerfejlesztés, SAP, egyetemközi megoldások
9	Szervezeti modell			●			Stratégiai szintű HR-szervezet
10	HR-szerep		●				Túllépni az admin. szerepen pl. KH és tanácsadás

10.8. Hivatkozások

- ACKERS, L. – GILL, B. (2005). Attracting and Retaining 'Early Career' Researchers in English Higher Education Institutions. *Innovation*, Vol 18. No. 3. 277–299. o.
- ADAMS, J. (2005). *Leading Horses to Water: The Management of Mandatory Stay Development in Higher Education Institutions in the UK*. London:Leadership Foundation for Higher Education.
- BALL, K. (2001). The Use of Human Resource Information Systems: a survey. *Personnel Review*, Vol 30., No. 6., 677–693. o.
- BARAKONYI K. (2001). A hazai felsőoktatás menedzsmentjének korszerűsítése. *Educatio* No. 1., 27–48. o.
- BARAKONYI K. (2003). Felsőoktatási stratégiaalkotás. *Harvard Business Manager*, No.5. 48–58. o.
- BARAKONYI K. (2004a). Egyetemi kormányzás. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 51., No. 6., 584–599. o.
- BARAKONYI K. (2004b). *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna folyamat, modernizáció*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- BENCSIK A. – DERNÓCZY, A. (2007). Felsőoktatási „szerepjáték” nemzetközi mérlegen. In: VI. Nemzetközi Konferencia a közgazdász képzés megkezdésének 20. évfordulója alkalmából. I. kötet. 276–283. o.
- BLACKWELL, R. – P. BLACKMORE (szerk.) (2003). *Towards Strategic Development in Higher Education*. Maidenhead: SRHE/Open University Press/McGraw Hill.
- DAHL, J. (2004). Outsourcing is Inevitable. *Distance Education Report*. Vol. 8., No. 18., 1–6. o.
- DINYA L. (2005). A felsőoktatás marketing kihívásai. In: Józsa L. – Varsányi J. (szerk.). *Marketing-oktatás és kutatás a változó Európai Unióban*. Győr: Széchenyi István Egyetem.
- EGGINS H. – MACDONALD, R. (szerk.) (2003). *The Scholarship of Academic Development*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- ENYEDI, I. (2003). Elektronikus módszerek és virtuális valóság a személyzeti munkában. *Humánpolitikai Szemle*, május: 21–37.o.
- EVANS, A. (1977). *Benchmarking*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- FARKAS F. – KAROLINY M-NÉ. – LÁSZLÓ GY – POÓR J. (szerk.) (2003). *Emberi erőforrás menedzsment*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó – Kerszöv.
- FARKAS F. – KAROLINY M-NÉ. – MUSZTYNÉ B.B. – POÓR J. – POTÓ ZS. (2008): *Similarities and Differences of Human Resource Management in Private and Public Sector Organisations in Light of New Public Management in Eastern European, NPM and All Other Country Samples. New Trends and Tendencies in Human Resource Management* – International HR Conference, 13–14 June, University Pécs.
- FÁBRI GY. (2003). Intézményrendszer és finanszírozás a társadalomtudományokban. *Világosság*, 7–8, 169–175.o.
- FTV. (2005): A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX Törvény.
- GORDON, G. – WHITCHURCH, C. (2007). Managing Human Resources in Higher Education: The Implications of a Diversifying Workforce. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19., No. 2., 135–155.o.
- GORDON, G. (2003): University Roles and Career Paths: Trends Scenarios and Motivational Challenges. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 15., No. 3., 89–103. o.

- HALÁSZ G. (2007): *Felsőoktatási menedzsment képzés helyzetelemzés és javaslatok*. (vitaanyag) Budapest. Elérhető: http://www.oki.hu/halasz/download/HE_management_tanulmany.htm
- HRUBOS I. - SZENTANNAI Á. - VEROSZTA ZS. (2003). *A gazdálkodási filozófia és gyakorlat érvényesülése az egyetemeken*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- HRUBOS I. (2006). *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása*. Budapest: Aula Kiadó.
- IS OUTSOURCING AN OPTION? (2005) *EduExec*, 9: 5-6.
- KAHN, P. - BAUME, D. (szerk.) (2003). *A Guide to Staff and Educational Development*. London: SEDA/Kogan Page.
- KAROLINY MÁRTONNÉ (2002). Ezredfordulós pillanatkép a hazai személyzeti/emberi erőforrás részlegekről. *Humánpolitikai Szemle*, Vol. 13., No. 12., 3-20. o.
- KAROLINY M-NÉ - LÉVAI Z. - POÓR J. (szerk.) (2005). *Emberi erőforrás menedzsment a közszolgáltatásban*. Budapest: Szókratész Kiadó.
- KOLESZÁR Á. (2008): *A „Vállalkozó” egyetem belső irányításának elméleti és gyakorlati kérdései, különös tekintettel az emberi erőforrás gazdálkodás területére*. PhD értekezés előzetes anyaga. Miskolc: Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar.
- KORPONAY, ÁGNES (2002): Álláskeresési trendek a világon, Európában és Magyarországon. *Munkaügyi Szemle*, Vol. 46., No. 7-8., 10-12. o.
- KOVACH, K. - HUGHES, A. - FAGAN, P. - MAGGITT, P. (2002). Administrative and strategic advantages of HRIS. *Employment Relations Today*, Vol 29., No 2., 43-48.o.
- KRISZTIÁN B. - NEMESKÉRI ZS. (2005). Önértékelési modell és a felsőoktatási intézmények humán erőforrásainak fejlesztéséért projekt. *Humánpolitikai Szemle*, Vol 16., No. 11., 23-25. o.
- LEWIS, B.R. - STILES, D.R. (2004). How Invisible are the Emperors New Cloths? *Public Management Review*, Vol. 6., No. 4., 453-472. o.
- LIEBNER, A. (2001). Innovációközpontú személyzetfejlesztés és számítógépes tudásmenedzsment, *Humánpolitikai Szemle*, Vol. 12., No. 1., 88-94. o.
- MAJÓ, Z. (2007). Az Elektronikus Humánerőforrás Menedzsment és a HR-outsourcing értelmezési és kapcsolati rendszere. *Vezetéstudomány*, Vol. 38., No. 9., 30-39. o.
- MARTIN, J. R. (1998). Evaluating Faculty Based on Student Opinions - Problems, Implications and Recommendations from Deming's Theory of Management Perspective. *Issues in Accounting Education*, Vol 13., No. 4., 1079-1094.o.
- MENEDZSMENT-KULTÚRA A FELSŐOKTATÁSBAN (2004). *Műhelytanácskozás a felsőoktatási intézmények irányításáról*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. 2004. március 11. Elérhető: <http://www.univpress.hu/index.php>
- MILLER, J. S. (2003). High Tech and high performance: Managing Appraisal in the Information Age. *Journal of Labour Research*. Vol. 24., No. 3., 409-424. o.
- OKTATÁSI MINISZTERIUM (2004). *A Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény koncepciója*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- ORR, D. (2004). Research Assessment as an Instrument for Steering Higher Education – A Comparative Study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 26., No. 3., 435-362.o.
- POÓR J. (2005). *Menedzsment tanácsadás alapjai és fejlődési tendenciái*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- POÓR, J. (2006). *HR mozgásban – nemzetköziesedés az emberi erőforrás menedzsmentben*. Budapest: MMPC.
- RITTENBERG, L. E. (1998). Hiring Faculty: The „Best Fit” or „Best Athlete”. *Issues in Accounting Education*, Vol 13., No. 3, 717–719. o.
- RUTA, C. (2005). The application of change management theory to HR portal implementation. *Human resource management*, Vol 44., No. 1., 35–53. o.
- SMITH, C. S. – FERRIS, G. R. (1990). Human Resource Strategy and Planning in Higher Education. *Human Resource Planning*, No. 4: 13–25. o.
- SZABÓ P. O. (2003): Kihívások az ezredelőn. A magyar felsőoktatás társadalmi környezete. *Irodalom-Művészet-Valóság-ÁRGUS*, Vol. 14., No. 6–7.
- TALIB, A. A. (2003): The offspring of New Public Management in English Universities. *Public Management Review*, Vol 5., No. 4., 573–583.o.
- TARNAI D. (2002). Esély vagy veszély? A tudásmenedzsment mint versenytényező. „Csak a változás állandó” 12. Országos Humánpolitikai Konferencia és Kiállítás Tanulmánykötet: 14–17.
- TÓTHNÉ S. G., – MAJÓ Z. (2003). Infokommunikációs technikák térhódítása az online munkaerőpiacon és a humán erőforrás menedzsment területén. *Munkaügyi Szemle*, Vol 47., No. 12., 31–36. o.
- VEZETÉS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYI MŰHELYEK KONFERENCIÁJA (2008). Balatonfüred, augusztus 28–29.
- WEBB, G. (1996). *Understanding Staff Development*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- WHITCHURCH, G. (2006a). Who Do They Think They Are? The Changing Identities of Professional Administrators and Managers in UK Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol 28., No. 2., 159–171. o.
- WHITCHURCH, G. (2006b). *Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- YUNKER, P. J. – YUNKER, J. A. (2003). Are Student Evaluations of Teaching Valid? Evidence from an Analytical Business Core Course. *Journal of Education for Business*, Vol 78., No. 6., 313–317. o.

