

2009. október

NFKK FÜZETEK 2.



NFKK FÜZETEK 2.

Műhelytanulmányok

Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja
Budapesti **CORVINUS** Egyetem
Közgazdaságtudományi Kar

2009. október

NFKK FÜZETEK

Budapesti Corvinus Egyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja

Műhelytanulmányok

NFKK FÜZETEK 2.

2009. október

Szerkesztette: Hrubos Ildikó

© Kováts Gergely, Hrubos Ildikó, Szemerszki Marianna, Veroszta Zsuzsanna

ISSN 2060-9698

ISBN 978-963-503-402-4

Felelős kiadó: Temesi József, NFKK ügyvezető igazgató

Készült az AULA Kiadó Kft digitális nyomdájában

Nyomdavezető: Dobozi Erika

Tartalomjegyzék

Előszó	4
A bolognai folyamattal kapcsolatos hallgatói értékek a nemzetközi dokumentumokban (<i>Veroszta Zsuzsanna</i>)	8
Az Eurostudent felmérés magyarországi kapcsolódásai (<i>Szemerszki Marianna</i>)	42
A dékán vezetői szerepei (<i>Kováts Gergely</i>)	71
Alkossunk világszínvonalú egyetemet! (<i>Hrubos Ildikó</i>)	94

Előszó

A Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja második alkalommal jelentkezik kiadványával. Az NFKK Füzetek sorozat megindításakor az az elgondolás vezetett bennünket, hogy különböző jellegű, a felsőoktatás szereplőinek érdeklődésére számot tartó szakmai anyagokat fogunk benne közölni. Elsősorban friss munkák publikálását terveztük, hogy a gyorsan változó környezetünkben történetekre reagáló, azokat elemző eseményekről, kutatási eredményekről minél hamarabb tájékoztassuk olvasóinkat. A sorozat 1. száma a 2009. január 28-án, Magyar Felsőoktatás 2008 címmel rendezett konferencia előadásait mutatta be. Jelen kötetünk, az NFKK Füzetek 2. száma műhelytanulmányokat tartalmaz, olyan munkákat, amelyek valamely most folyó nagyobb kutatás keretében születtek, elsőként számolva be annak egyes eredményeiről, részeredményeiről.

Az első két tanulmány hallgatókkal kapcsolatos témákat jár körül. A felsőoktatás hallgatói – értelemszerűen – gyakran kerülnek szóba a szakmapolitikai megnyilvánulásokban, de sokszor inkább csak hivatkozási alapként, miközben a felsőoktatás egyik főszereplőjével, a hallgatósággal meglepően kevés tudományos igényű kutatás foglalkozik. Az Európai Felsőoktatási Reform szintáttörést hozott az ügyben, mivel az Európai Hallgatói Szövetség (ESU) kiharcolta, hogy a nagy nemzetközi puffer (közvetítő) szervezetekkel együtt, egyenrangú partnerként vehessen részt a bolognai folyamat alakításában. A hallgatók nemcsak határozott fellépésükkel hívják fel magukra a figyelmet, hanem azzal is, hogy olyan kérdések napirendre tűzését szorgalmazzák, amelyekre a "felőtt társadalom" kevés fogékonyságot mutat. Hamar kivívták a fontos európai szervezetek megbecsülését, mivel megnyilvánulásaik mindig korrektek, egyértelműek, egyúttal magas szakmai színvonalat képviselnek.

Veroszta Zsuzsanna tanulmánya bemutatja annak a vizsgálódásának eredményeit, amelyet az európai hallgatói orgánmok (elsősorban az ESU) által kibocsátott hivatalos dokumentumok feldolgozása alapján végzett. Munkája középpontjában az egyetemmel szemben támasztott hallgatói értékek, azok struktúrája, időbeli változása, hangsúlyváltása áll. Érdeemes felfigyelni arra a megállapítására, hogy a hallgatók értékstruktúrája eltér a más szervezetek, intézmények által deklarált értékek struktúrájától, például azzal, hogy elsődleges értékként kezelik az esélyegyenlőség ügyét, és követelik a bolognai reform társadalmi hatásainak nyomon követését. A szerző jelenleg egy nagyobb szabású mun-

kán (doktori disszertációján) dolgozik, amelynek egyik fejezete lesz a most közölt tanulmány. Az európai dokumentumok elemzése a hazai hallgatók körében végzett survey jellegű érték vizsgálata megalapozását szolgálta. Várható tehát, hogy hamarosan további kutatási eredményekről, a hazai vonatkozásokról is értesülhetünk ebben az eddig méltatlanul háttérbe szorult témában.

Az ESU-nak döntő szerepe volt abban, hogy elindult egy nagy európai adatbázis kialakítása, amely a hallgatók anyagi helyzetét, társadalmi összetételét, nemzetközi mobilitását vizsgálja, rendszeresen, egységes módszerek alapján. Belátható, hogy ennek hiányában aligha lehet érvényes kijelentéseket tenni pl. arról, mennyiben teljesül az Európai Felsőoktatási Reform elsődleges célkitűzése, a nemzetközi (európai) hallgatói mobilitás erősítése, mégpedig társadalmi szelekció nélkül. A 2000-ben elindított Eurostudent projekt ezt a célt szolgálja. Szemerszki Marianna részt vett a Magyarországnak az adatgyűjtési rendszerbe való belépését előkészítő hazai kísérleti adatfelvétel szakmai munkálataiban. Tanulmányában bemutatja az Eurostudent projektet, majd pedig először közöl adatokat a 2009 tavaszán két magyarországi egyetemen végzett adatfelvétel eredményeiről. Ezúttal két kérdéskört emel ki a gazdag adatbázisból, a hallgatók társadalmi összetételére és a nemzetközi mobilitásra vonatkozó anyagot elemzi, első szinten. Tervei között szerepel – természetesen – a többi fejezet feldolgozása is, érdemes lesz tehát figyelni rá. Reméljük, hogy Magyarország hamarosan teljes jogú résztvevőként fog bekapcsolódni a Eurostat projektbe, mert akkor végre a hazai felsőoktatás hallgatóinak egészét reprezentáló, európai összehasonlításra is alkalmas adataink lesznek a tisztánlátáshoz nélkülözhetetlen, legalapvetőbb kérdésekben.

A harmadik tanulmány, Kováts Gergely munkája a felsőoktatás egy egészen más dimenziójával, az intézményi menedzsmenttel foglalkozik. Kiemeli a vezetési hierarchiában középső szintet képviselő kari vezetőket, a dékánokat, és körüljárja sajátos szerepét, az abban rejlő kihívásokat, nehézségeket. A dékán kiválasztása kitűnő ötlet, mivel éppen köztes szerepénél fogva koncentráltan illusztrálja a felsőoktatási intézmény szervezeti felépítésének és működésének komplexitását. A dékán tényleges pozíciója függ a "Központ kontra Kar játszma" állásától, amely egy-egy konkrét esetben sokféle tényezőtől függ, a törvényi szabályozástól a helyi hagyományokon át a szubjektív adottságokig, ambíciókig. A fejlett országokban tapasztaltak szerint egyébként időszakonként is változik (mintegy hullámmozgást követ), a felsőoktatás egész rendszerében érvényesülő nagy trendek részeként. A dékán kezében jól azonosítható módon összpontosul a kar tevékenységének három vonala, az akadémiai, a bürokratikus és a gazdálkodási (vállalkozói), amelyek eltérő készségeket, ismereteket igényelnek, és harmonikus együttműködésükön múlik a kar sikeressége. A szerző dolgozik az egyetemi szint és a tanszéki (intézeti) szint elemzésén, amelyek a tervek szerint ugyancsak részei lesznek összefoglaló munkájának, doktori disszertációjának.

A negyedik dolgozat lényegében beszámoló néhány jelentős nemzetközi felsőoktatási konferenciáról, konferencia kötetről, azok fő üzeneteiről. A tekintélyes nemzetközi (európai) szervezetek által rendezett tanácskozásokat – a szerző olvasatában – az köti össze, hogy mindegyik globális megközelítésben foglalkozik a felsőoktatás aktuális kérdéseivel és jövőjével, továbbá kiemelten kezeli, vagy legalábbis érinti az intézményi sokféleség, a rangsorolás, az összetett missziók egymáshoz is kapcsolódó kérdéseit. A leggyakrabban használt fogalom a felelősség (egyfelől a felsőoktatás társadalmi felelőssége a gazdasági és erkölcsi válság megoldásától a világ biztonságának ügyéig, másfelől a társadalom felelőssége a felsőoktatás iránt a fenntartás szavatolásától az autonómia biztosításáig). Új összefüggésekkel, új fordulatokkal kell megismerkednünk: verseny és kooperáció együttes érvényesülése az intézmények között, akadémiai szolidaritás (erőfeszítések az agyelszívás csökkentésére), emberarcú globalizáció. A részletkérdésekről folytatott vitáink közben néha meg kellene állnunk, hogy a felsőoktatás (és az emberiség) létkérdéseinek dimenziójából is végiggondoljuk a teendőket. Lehet, hogy akkor döntéseink koherensebbek, hosszabb távon érvényesek lennének, és nagyobb eséllyel számíthatnának társadalmi elfogadottságra.

Budapest, 2009. október

Hrubos Ildikó, professzor emerita
BCE-NFKK társigazgató

A kötet szerzői

Kováts Gergely, egyetemi tanársegéd
BCE Vezetéstudományi Intézet Vezetés és szervezés tanszék

Hrubos Ildikó, professzor emerita
BCE, az NFKK társigazgatója

Szemerszki Marianna, tudományos főmunkatárs
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Veroszta Zsuzsanna, doktorjelölt
Educatio Kht.

A bolognai folyamattal kapcsolatos hallgatói értékek a nemzetközi dokumentumokban

I Hallgatói képviselet és részvétel a bolognai folyamatban

I.1 A hallgatói tevékenység dokumentáltsága

A hallgatók értékészletével foglalkozó kutatók számára a rendelkezésre álló, elemzésre felkínálkozó adatok köre határozottan egy irányba mutat. Kimondottan a hallgatókra irányuló survey típusú általános értékvizsgálat az európai oktatási rendszer vonatkozási körén belül nem zajlott, így a hallgatói értékek azonosítása során kézenfekvő olyan írott anyagokat, dokumentumokat keresnünk, melyekben az értékek kikristályosodását feltételezhetjük. A bolognai folyamat kontextusában a dokumentáltság magas szintje miatt a feldolgozásra kínáló írott anyagok esetében inkább a szelekció okoz problémát, semmint a rendelkezésre álló nyersanyagok szűkössége (Kozma, 2008). A széles körű dokumentáltság a hallgatói szervezetek világát is jellemzi, nyilatkozatok, állásfoglalások, kutatási jelentések egész tömege szegélyezi azt az utat, amelyet a hallgatói mozgalom bejárt az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása és a széles körű hallgatói részvétel érdekében végzett tevékenysége során. Kézenfekvő tehát, hogy az európai hallgatók által fontosnak tartott értékekhez ezen anyagok feldolgozásával is keressük az utat, szem előtt tartva természetesen, hogy semmi egzakt bizonyítékunk arra nézvést nincsen, miszerint a hallgatói képviseletek, szövetségek és önkormányzatok a hallgatók összességének értékeit sommáznák.

Az alábbiakban a legfőbb európai hallgatói szervezetek tevékenységének bemutatásával és súlyponti értékeinek azonosításával mégis arra törekszünk, hogy ha szervezettségénél fogva egyszerűsítve is, de képet alkothassunk az európai unió hallgatóiról - érték-szemponitú megközelítésben. Ennek érdekében mutatjuk be a nemzetközi hallgatói szervezeteket és tevékenységeik időben egyre szélesedő körét és formáit, részvételüket a bolognai folyamat koncepcionális és operatív szakaszaiban, és legfőképpen mindazo-

kat a fontosabb értékeket, célokat amelyeket a hallgatói szervezetek képviselnek a Bolognról szóló diskurzusban mind tagjaik, mind a felsőoktatási döntéshozók irányában.

I.2 Hallgatói szervezetek európai szinten

Az európai hallgatókat számos szervezet tömöríti intézményi, országos és kontinentális szinten egyaránt. A bolognai folyamatban legaktívabb és a hallgatókat tekintve leginkább átfogó európai szintű szervezet a European Students' Union (ESU). A belgiumi székhelyű szervezetet 1982-ben, WESIT (West European Student Bureau) néven alapították, 1993-tól neve ESIB-re (National Union of Students) módosult. A jelenlegi ESU (European Students' Union) elnevezést 2007-től vette fel a szervezet. Az ESU az európai hallgatók széles körű – oktatási, társadalmi, gazdasági és kulturális – érdekképviseletét vállalta fel, tevékenysége során egyre befolyásosabban kapcsolódva be az Európai Felsőoktatási Térség megteremtéséért zajló munkába (Programme of principles, 2004). A szervezet súlyát mutatja, hogy a bolognai folyamat megkerülhetetlen szereplőjeként az E4-ek¹, illetve a Bologna Follow Up Group (BFUG) tagja, kulcsszerepet kapott ezáltal egyebek mellett a felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjeinek (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG) és az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Regiszter (European Quality Assurance Register in Higher Education) kidolgozásában. Az ESU a hallgatói érdekek artikulálása során az Európai Unió, az Európa Tanács, a UNESCO tárgyalópartnerévé nőtte ki magát, köszönhetően a folyamatos szakmai munka és a professzionális szervezetépítés és menedzselés mellett a szervezet bázisát adó nagy súlyú hallgatói tömegeknek is. Az ESU-nak jelenleg² 38 európai országból 42 nemzeti hallgatói szervezet a tagja. Ez több mint 11 millió európai hallgató képviseletét jelenti.

A bolognai folyamat kapcsán kétségkívül az ESU involváltsága és partneri elismertsége a legnagyobb a hallgatói szervezetek közül. A dokumentumok elemzése során alapvetően e szervezet deklarált értékeire, preferenciáira támaszkodunk majd. Mindemellett európai szinten számos egyéb hallgatói szervezet is működik, különös tekintettel a szakmai alapú szerveződésekre.

Az európai hallgatói szövetségek sorában az ESU mellett másik domináns és az Európai Unió által elismert szervezet az 1985-ben, párizsi egyetemisták által alapított AEGEE (Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe – magyar jelentése: Európai Hallgatók Egyesülete). A megközelítőleg 15 ezer hallgatót képviselő, 43 ország

¹ Az E4 (tagjai a European University Association - EUA, a European Association of Institutions in Higher Education - EURASHE, a European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA illetve az ESU) négy európai szintű szervezetet tömörít. A csoportot az oktatási miniszterek a 2007-es Londoni Nyilatkozatban formalizálták az E4 elnevezéssel, ám a négy szervezet már a 2005-ös bergeni értekezlet előkészítése óta dolgozik együtt az európai felsőoktatás számos kérdésében.

² Forrás: www.esib.org, 2009

232 egyetemi városában jelen lévő szervezet fő motívuma az európai egység gondolata, felépítésében a helyi és kontinentális szint közti nemzeti tagi szerveződés nincs is jelen. Az AEGEE nem kizárólag, sőt alapvetően nem a felsőoktatás tematikájával foglalkozik, tevékenysége sokkal inkább kulturális természetű, illetve általános társadalmi célokra irányul. Európai szintű elismertségét mutatja, hogy a szervezetet támogatja az Európai Bizottság, az Európa Tanács, és tanácskozási, illetve véleményezési joggal bír az UNESCO-ban (AEGEE, 2009).

Szintén nemzetközi és képzési szakterületek felett álló európai szervezet az Erasmus Student Network (ESN) amely 1990-es megalakulása óta a hallgatói mobilitás támogatásán dolgozik. A szervezet 32 ország 297 felsőoktatási intézményében van jelen³, ahol közel 150 ezer hallgatónak nyújt szolgáltatásokat elsősorban az internacionalizált oktatási környezetben való eligazodáshoz. A cél a külföldi hallgatók helyi szocializációjának elősegítése.

Jelen munkában alapvetően az ESU dekrétumaiban fellelhető érték-orientációkat elemezzük, nem célunk tehát az európai szervezetek teljes és átfogó képének megrajzolása. A teljesség kedvéért mégis tegyük hozzá, hogy a kontinentális szinten működő átfogó szervezetek, - mint az ESU, illetve az AEGEE, ESN - mellett a felsőoktatási képzési területek közül nagyon sok úgyszintén létrehozta a maga európai szintű szerveződéseit. Ezek a szervezetek aztán szakspecifikus jellegüknél fogva kapcsolódhatnak az egyes felsőoktatási intézmények konkrét képzéseikhez, karaihoz. Európai hallgatói szerveződések találunk például a műszaki tudományok (BEST - Board of European Students of Technology, ELASA - European Landscape Architecture Students' Association, EASA - European Architect Students' Assembly), az orvostudomány (EMSA - European Medical Students' Association, EDSA - European Dental Students Association, EPSA - European Pharmaceutical Students Association), a pszichológia (EFPSA - European Federation of Psychology Student's Association) vagy jog területén (ELSA - European Law Students' Association).

I.3 A hallgatói szervezetek bevonása a bolognai folyamatba

Az európai hallgatói szervezetek részvétele és fajsúlyos szereplővé válása a bolognai folyamatba fokozatos fejlődés eredménye (Tücek, 2008). 1999-ben a Bolognai Nyilatkozatot az oktatási kormányzatok vezetői írták alá. Bár a felsőoktatási intézmények képviselőinek bevonása már ekkor megtörtént, sem a hallgatók, sem a tervezett változásokban érintett egyéb csoportok nem képviseltethették magukat. A nagy áttörés 2001-ben, a Prágai Nyilatkozattal következett be, ahol a felsőoktatási intézmények mellett a hallgatókat is aktív és kompetens szereplőként vonták be az Európai Felsőoktatási Térség megteremtése érdekében végzett munkába (Hrubos, 2005). A bolognai folyamat hivatalos

³ Forrás: www.esn.org, 2009

nyomon követésében és az eredmények értékelésében olyan szervezetek vehettek így részt, mint az EUA, az EURASHE, az ESU (akkor még ESIB néven), illetve az Európai Bizottság és az Európa Tanács. A 2003-as berlini miniszteri találkozó tovább növelte a hallgatói szervezetek státusának elismertségét, amennyiben megerősítette az intézmények és a hallgatók szerepét a felsőoktatási átalakítás folyamatában. Ennek az állásfoglalásnak szervezeti leképeződéseként létrehozták az új Bologna Follow Up Group Board-ot, amelyben az említett érintettek hivatalosan is szerepet kaptak. 2005-ben, a bergeni találkozóval azután tovább bővült a bolognai folyamatba hivatalosan is bevont érintettek köre. Beemelték ugyanis számos egyéb kapcsolódó terület érintett szervezeteit, így a minőségbiztosítást (ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education), az Oktatási Internacionálé (EI - Education International) Páneurópai Szervezetét, illetve a gazdasági szféra szereplőit (BUSINESSEUROPE - The Confederation of European Business, korábbi nevén UNICE). Az érintetteket a bolognai folyamat különböző területein ténylegesen is bevonták a szakmai munkába. A hallgatókat képviselő ESU így lett része a már említett E4-eknek, amelyben az EUA, EURASHE és ENQA szervezetekkel együttműködve kapta feladatul a minőségbiztosítás európai standardjainak kidolgozását (hivatalosan a projekt és az elkészült dokumentum neve European Standards and Guidelines for Quality Assurance). Szintén hivatalos hallgatói részvétellel készült el és kezdett el működni az EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education), az E4-ek hatókörébe tartozó feladatként. A folyamatban érdekeltek bevonásának különösen jelentős és az egész bolognai folyamat szempontjából hasznos példája az Európai Egyetemi Szövetség (EUA – European University Association) folyamatos munkája a Trends jelentéseken, melyekből ezidáig öt kötet készült el: ezek lényegében az európai szintű felsőoktatási összefogás alapvető és hivatalos információs bázisának tekinthetők (Trends I., 1999; Trends II., 2001; Trends III., 2003; Trends IV., 2005; Trends VI., 2007).

Az érintettek bevonásának folyamatos kiterjesztését a bolognai folyamat számos aspektusa indokolta. A bevont szereplők speciális tapasztalataik, működési területük révén új látásmóddal tudták gazdagítani az egyre szélesedő felsőoktatási koncepciót. A hallgatók, illetve az őket képviselő szervezetek esetében ezek a tapasztalatok különösen életszerűek és hasznosak. Nemcsak azért, mert ezek a szervezetek – soraikban a hallgatókkal – a mindennapi élet tényeihez hozták közelebb a koncepciókat és döntéseket, hanem azért is, mert a hallgatói kapcsolódás révén megnyitottak egy utat az ezirányú adatfelvételek felé, melyek idővel egyre inkább kulcsfontosságú tényezőnek mutatkoztak (Orr, 2008). Az érintettek bevonásával mindemellett a bolognai folyamat szakértői kapacitásának növelése is lezajlott, növelve a koncepció megvalósítása során felhasználható háttér-tudásbázist. Másik oldalról pedig éppen a széles körű részvétel biztosította a koncepció egyre nagyobb társadalmi lefedettségét mind az ismertség, mind a támogatottság

szintjén. Ez nagyon fontos egy olyan kontinentális program esetében, amelynek sikere alapvetően függ a helyi – nemzeti, intézményi – implementációtól.

II Az ESU Bologna-releváns tevékenységének főbb érték-vonatkozásai

II.1 A dokumentumok köre

Az ESU a bolognai folyamattal kapcsolatos megnyilatkozásaiban rendre a hallgatói részvétel mértékének és intézményesültségének növelése mellett érvel (Osborn, 2009). A szervezet által végzett erős érdekképviseleti tevékenység alapvető bázisa a szakértői és stratégiai anyagokat egyaránt magába foglaló széles dokumentációs bázis. Az ESU dokumentumaiban azonosítható tematikai csomópontok, érték-orientációk azonosításához mindenekelőtt hasznos áttekintenünk azokat a formákat, amelyekben a hallgatói célok és értékek artikulálódnak.

Nyilatkozatok

A hallgatói szervezet dokumentumainak leghivatalosabb körét azok a nyilatkozatok (declarations) alkotják, amelyeket az ESU minden egyes kétévente megrendezett miniszteri találkozó előtt – mint véleményének összegző kinyilatkoztatását – megjelentet (Bologna Students Declaration, 1999; Student Göteborg Declaration, 2001; Brussels Students Declaration, 2001; Luxembourg Students Declaration, 2005; Berlin Students Declaration, 2007; Prague Students Declaration, 2009). Ezek a nyilatkozatok tételesen, főbb csomópontokba szervezve tükrözik a hallgatók pozícióját a bolognai folyamat addigi állásával és tervezett jövőjével kapcsolatban, különös tekintettel a hallgatói részvétel alakulására. A nyilatkozatok alapvetően a szervezeten kívüli szereplőket célozzák meg. Egyrészt egyértelműsítik a hallgatók súlyponti céljait a miniszteri konferenciákon résztvevő felsőoktatási döntéshozók irányában, másrészt a Bologna iránt érdeklődő közvélemény számára artikulálják a hallgatói mozgalom aktuális legfontosabb momentumait. A nyilatkozatok elemzésétől a hivatalos hallgatói álláspontok rögzítését várhatjuk, különös tekintettel az egyes (érték)szempontokban lezajlott arány-eltolódások feltárására.

Jelentések

A nyilvánosságot és a döntéshozókat megcélzó nyilatkozatok mellett az ESU Bolognával kapcsolatos állásfoglalásainak és szakmai háttérmunkájának folyamatos tükrét azok a jelentések – policy papers – alkotják, amelyek az egyes vezetői találkozók tapasztalatainak összegzéseit tartalmazzák. Ezek a jelentések a nyilatkozatokkal ellentétben inkább belső felhasználásra születtek, a tagok és belső szervezeti egységek felé közvetítik a vezető elveket, súlyponti témákat és a domináns értékeket. A jelentések nem átfogó jellegűek a felsőoktatási folyamatok tekintetében, hanem időről időre egy-egy központi

téma tárgyalására és az ezzel kapcsolatos állásfoglalások összegzésére vállalkoznak (Policy Paper, 2000 - Policy Paper, 2009). A tematikus felosztottságnak köszönhetően megfelelő alkalom nyílt az elemzés számára a bolognai folyamat tíz éve során a hallgatói tematikák, értékek vonatkozásában zajló hangsúly-eltolódások, mozgások vizsgálatára.

Elemzések

A deklarációk és irányelvek artikulálása mellett az ESU rendszeres empirikus adatgyűjtő és elemző tevékenységgel is bővíti a bolognai folyamattal kapcsolatos információs bázisát. A kétévente Bologna With Student Eyes címmel megjelentetett elemzések (Bologna With Student Eyes, 2003, 2005, 2007, 2009) a nemzeti szinten működő tagszervezetektől begyűjtött hallgatói adatokat dolgozzák fel, meghatározott tematikai blokkokra osztva. Az adatfelvétel alapját az egyes témákban zajló survey vizsgálatok képezik, amelyek kérdőíveit a nemzeti szintű hallgatói szervezet képviselői a helyi-intézményi szintekkel konzultálva töltik ki az egyes országokban. Mindezek mellett a kutatást szervezeti vezetőikkel készített interjúk, valamint az interneten illetve egyéb forrásokból nyerhető oktatási relevanciájú statisztikai adatok elemzése is kiegészíti. Az ESU empirikus hallgatói adatfelvétele révén felvállalt törekvése a bolognai folyamat kontextusában előremutatónak mondható, a szervezet ezzel mintegy előfutára és szorgalmazója az európai oktatáspolitikai szintjén mára egyre inkább felerősödő adatgyűjtési szándékoknak, melyekből például az EUROSTUDENT projekt is táplálkozik. A bolognai folyamat hallgatói fogadtatásának és helyi implementációjának vizsgálata mellett 2007-ben az ESU a Lisszaboni stratégiában megfogalmazott alapelvek hallgatói szempontú vizsgálatára is vállalkozott, szintén nagyszabású adatfelvétel keretében (Lisbon With Student Eyes, 2007). Az empirikus adatokon nyugvó munkát egészíti ki a 2005-ben megjelentetett Bologna Fekete Könyv is (The Black Book of the Bologna Process, 2005), amely nemzeti szintű esettanulmányok feldolgozásával veszi sorra a bolognai elvek alkalmazásának helyi problémáit és nehézségeit. A következőkben az elemzések érték-szempontú feldolgozása során – a vizsgálati eredményeket ezúttal nem részletezve - arra törekszünk majd, hogy a kutatási motivációk mellett kiemelten a felsőoktatás szociális dimenziójának hallgatói képviseletéről alkossunk képet.

II.2 A nyilatkozatokban megfogalmazott célok és értékek

A rendszerint a miniszteri találkozók előtt⁴ megjelentetett hallgatói állásfoglalások⁵ elemzése során számba vesszük a hallgatói szervezet nyilatkozataiban hangsúlyozott fő értékeket, célokat. Mindezeket statikusnak mondható átfogó bemutatásuk mellett dinamikus nézőpontból is vizsgáljuk, amennyiben időbeli súlyukat, megjelenésüket illetve elmaradásukat is áttekintjük majd.

Részvétel

A részvétel célja alatt alapvetően a hallgatói szerepvállalás mértékének és intézményesültségének növelését értjük. Az ESU számára már a bolognai folyamat kezdetekor kulcsfontosságú szempont volt, hogy az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésére született koncepció megtervezésében és megvalósításában a hallgatók egyenrangú partnerként vehessenek részt. A szervezet a nyilatkozatokban határozottan hangsúlyozza, hogy a hallgatók a bolognai folyamat sikerének kulcsszereplői, a reformok széles körű elfogadtatása, tehát a program eredményessége alapvetően múlik a hallgatói informáltságon és támogatottságon. A részvétel iránti igény idővel – a hallgatók egyre tágabb szerepvállalásával párhuzamosan – egyre tágul a többi felsőoktatásban érintett szereplő irányába is. Az ESU nyilatkozatainak egyikében sem mulasztja el értékelni, olykor kritikával illetni a hallgatói részvétel mértékét a bolognai döntéshozatalban. Az 1999-es hallgatói nyilatkozat (Bologna Student Declaration, 1999) lényegében a Bolognai Nyilatkozatra reflektálva született meg, s egyik fő tematikája annak nehezményezése, hogy a bolognai miniszteri találkozóról (illetve a Sorbonne-i Nyilatkozat megfogalmazásának folyamatából) a felsőoktatás egyéb érintettjei teljességgel kívül maradtak. Két évvel később a Brüsszeli Hallgatói Nyilatkozat (Brussels Students Declaration, 2001) éppen ezen szempont üdvözlésével nyit majd, elismerve a hallgatók hivatalos szereplővé válását az európai felsőoktatási koncepció alakításában, amely ezentúl minden fél számára tényként kezelhetővé vált és elindult a formalizálódás és bővülés fentebb már ismertetett útján. A hallgatói szervezet növekvő súlyát a bolognai folyamatban jól érzékelteti, hogy a bevonás általános fontosságának hangsúlyozása után 2005-ben már az egyes lényeges tevékenységi területek megemlítésére is sor kerül (Luxembourg Students Declaration, 2005), az ESU a minőségbiztosítás, illetve a szociális szempontok, támogatások tekintetében külön felhívja a figyelmet a hallgatókkal való együttműködés szükségességére. Tovább tágítva a kört, a 2007-es ESU nyilatkozat (Berlin Students Declaration, 2007) a hallgatók mellett a felsőoktatás többi érintettjének bevonására is felhívja a figyelmet. A nyilatkozat

⁴ A Bologna Students Declaration (1999) kivételnek tekinthető, hiszen a Bolognai Nyilatkozat aláírása után, arra reflektálva született meg.

⁵ A feldolgozott nyilatkozatok időrendi sorrendben a következők: Bologna Students Declaration (1999), Brussels Students Declaration (2001), Luxembourg Students Declaration (2005), Berlin Students Declaration (2007), Prague Students Declaration (2009). A dokumentumok pontos forrásait a hivatkozások listája tartalmazza.

a bolognai elvek konkrét megvalósítására fókuszálva az érintett intézményeket és szereplőket jelöli meg a sikerességet meghatározó alapvető tényezőként. Bár a hallgatók szakmai munkájára a bolognai folyamat irányítói egyértelműen támaszkodnak és ehhez teret is biztosítanak, a nyilatkozat szerint a döntéshozatali és ellenőrzési szinteken a hallgatók egyenrangú partneri státusa még nem valósult meg. Így jutunk el a 2009-es Prágai Hallgatói Nyilatkozathoz (Prague Students Declaration, 2009), amelyben az európai oktatási miniszterek számára 2020-ra megfogalmazott hallgatói ajánlás egyértelmű célt tűz ki: egy olyan hallgató-központú felsőoktatási térség megvalósítását, melyben a szerkezeti reformok tartalmi, gyakorlati változásokban öltének testet, és ezekben a változásokban – az Európai Felsőoktatási Térség minden szegmensében - a hallgatók immár teljes jogú együttműködő társként jelenhetnek meg.

Esélyegyenlőség

Az esélyegyenlőség, mint megvalósítandó alapcél az ESU nyilatkozatok szociális dimenzióhoz köthető szempontjait foglalja magába. Ide sorolhatjuk az olyan témákat, mint a bejutási szelekció, a felsőoktatási rendszer szerepe az egyenlőtlenségek rejtett továbbélésében illetve erősítésében, vagy a tandíj gyakran tárgyalt kérdésköre. A hallgatói szervezet álláspontja a szociális szempontokat tekintve következetes és egyértelmű: a felsőoktatást közjónak, a közszolgáltatások egyikének tekinti és mint ilyent, mindenki számára egyaránt hozzáférhetőnek. A hallgatói állásfoglalások egyértelműek a tekintetben is, hogy az esélyek egyenlőségét, az egyéni választás és nem társadalmi kényszer alapján meghozott tanulási döntéseket mind a rendszer bemeneti szakaszában, mind a tanulmányok alatti időszakaszban alapvető jogként elvárni és támogatni szükséges. Az esélyegyenlőség és méltányosság – átfogóan a szociális szempontok – tematikájának időbeni alakulását vizsgálva állandó jelenlétet és határozott felerősödést tapasztalhatunk. A hallgatók, illetve képviselőik a felsőoktatás szociális szempontjait tekintve úttörő és lényeges nyomásgyakorló szerepet töltenek be a bolognai koncepcióban, ők a leginkább következetes és határozott szorgalmazói ezen értékek előtérbe kerülésének. Az ESU már az 1999-es nyilatkozatban (Bologna Students Declaration, 1999) hangsúlyt fektet a felsőoktatás teljes-körűségeen alapuló modelljének, mint egyetlen elfogadható alternatívának a deklarálására, az elérés bármely korlátozását elfogadhatatlannak minősítve. A 2001-es dokumentum (Brussels Students Declaration, 2001) a szociális szempontok felerősödését tanúsítja. A hallgatók e téren egyrészt elismerik és örömmel üdvözlik a bolognai döntéshozók által deklarált elveket, ugyanakkor részletesebbé is teszik ezirányú elvárásaikat. Lényegében a Brüsszeli Hallgatói Nyilatkozat minden főbb pontja kapcsolódik az esélyegyenlőség témaköréhez, a hallgatók mind a mobilitás, mind az élethosszig tartó tanulás kapcsán különösen hangsúlyozzák ezt a dimenziót, a szociális szempontok érvényesítésében látva azt az eszközt, amely meg tudja akadályozni a meglévő egyenlőtlenségek fokozódását. A Luxemburgi Nyilatkozatban (Luxembourg Students Declaration, 2005) az esélyegyenlőség és döntési szabadság témaköre immár a kétciklusú kép-

zési rendszerre is áttevődik, érintve a képzési szintek közti átmenet és választás szabadságának biztosítását, valamint a bementi szelekció elutasítását, a koncepció szerint teret adva az egyéni preferenciáknak és a tiszta tudásversenynek. Az esélyegyenlőség és a hozzá kapcsolódó társadalmi háttérű vonatkozások beszűrődnek a hallgatók által szorgalmazott egyéb célok artikulálásába is, láthatjuk e tényező szerepét a finanszírozási kérdésekben, a mobilitás valós céljainak megvalósításában, vagy akár az összevethető adatgyűjtés szorgalmazásában. Ez utóbbi szempont lesz majd kiemelten fontos a 2007-es nyilatkozatban (Berlin Students Declaration, 2007), ahol az ESU immár konkrétan hangsúlyozza a hallgatók szociális helyzetének részletes és összehasonlítható statisztikai alapokon nyugvó feltárását. Az esélyegyenlőség kérdésköre mindemellett tematikai bővülésen is átesik 2007-ben, hiszen az ESU tételesen sorolja fel azokat a területeket, ahol törekedni kell a társadalmi diszkrimináció visszaszorítására, a gazdasági alapú hátrányos megkülönböztetés mellett a nemi, vallási, kulturális, szexuális identitáson alapuló, politikai diszkriminációt is elítélve. Az időben ezidáig utolsó, 2009-es dokumentum (Prague Student Declaration, 2009) egyfajta értékelése a szociális dimenzió beépülésének, mégpedig erősen kritikus látószögből. Az ESU véleménye szerint a 2001 óta a bolognai koncepció részét képező szociális szempontok inkább csak papíron léteznek, a felsőoktatást emelkedő anyagi terhek, tandíjak és egyenlőtlen hozzáférés jellemzi. A hallgatói szervezet ezen kritikája, illetve a hozzá csatolt, minisztereknek szánt javaslatok két fontos tendenciára is rámutatnak a szociális tényezők hallgatói kezelése kapcsán. Érzékelhető egyrészt egy fokozatosan növekvő aktivitás, a téma erősödő hangsúlya, mely nemzeti akciótervek és adatgyűjtések iránti igényként is megmutatkozik. Másfelől a vizsgált 10 év dokumentumaiban a konkretizálódó állásfoglalásokban megjelenik és idővel egyre hangsúlyosabbá válik a finanszírozás kérdésköre, mind a mobilitás, mind a hallgatói életmód, mind az esélyegyenlőség biztosítása tekintetében hangsúlyozva az anyagi erőforrások, finanszírozási alapok szerepének fontosságát, egyszersmind következetesen levéve az anyagi terheket a hallgatók válláról.

Nyitottság

A hallgatók véleményét artikuláló nyilatkozatokban a nyitott, átjárható európai felsőoktatási rendszer iránti igény legerőteljesebben a mobilitás szorgalmazásában és a rugalmas képzési rendszer iránti igényben mutatkozik meg. A hallgatók által értelmezett mobilitáshoz a technikai, szervezeti feltételek mellett - mint a European Credit Transfer System (ECTS), vagy a Diploma Supplement – tágabban hozzátartozik egy toleráns és diszkrimináció mentes, esélyegyenlőségen alapuló európai mozgástér biztosítása is. Az 1999-es induló nyilatkozatban (Bologna Students Declaration, 1999) az érték-alapú szemlélet határozottan jelen van, a hallgatók hangsúlyozzák, hogy a mobilitást mindenki számára elérhető jogként kell biztosítani, ezzel megakadályozva, hogy a hallgatói elitképzés csatornájává váljon. A korábbiakban említett európai programoknak is ebben látják hasznosságát. A Brüsszeli Nyilatkozat (Brussels Students Declaration, 2001) jellegét tekintve

még nagymértékben az elvontabb értékek, megvalósítandó eszmék talaján állva szintén a hallgatók képzési rendszer nyitottsága iránti elköteleződését hangsúlyozza akkor, amikor mind a mobilitás, mind az élethosszig tartó tanulás kapcsán felhívja a figyelmet a szociális szempontok fontosságára. Az ESU hangsúlyozza, hogy az esélyegyenlőség és nyitottság biztosítása nélkül mindkét bolognai programcél az egyenlőtlenségek generálójává válhat. A 2005-ös hallgatói nyilatkozatot (Luxembourg Students Declaration, 2005) - akár az előbbieken tárgyalt értékek, a részvétel és az esélyegyenlőség esetében - a nyitottság területén is egy konkretizáltabb, az eszmék helyett a megvalósítás praktikus feltételeit előtérbe helyező szemlélet jellemzi. A finanszírozási háttér biztosítása mobilitási alapok által, illetve a támogatást megalapozó adatgyűjtések szorgalmazása ekkor vált a nyitott felsőoktatási rendszer vezető témájává. A nyilatkozat szövegében a hallgatók leszögezik, hogy a pusztán irányelvek helyét konkrét akcióterveken alapuló aktív cselekvésnek kell átvennie. 2007-ben (Berlin Students Declaration, 2007) a mérhető adatok gyűjtése és az ezeken alapuló akciótervek iránti hallgatói igényhez olyan elvontabb eszmék is társulnak, amelyek a mobilitásban a tolerancia Európa-szintű növekedését, a xenofóbia visszaszorulásának kulcs tényezőjét látják. A Prágai Nyilatkozatot (Prague Student Declaration, 2009) általánosan jellemző kritikai hangvétel arra mutat rá, hogy a mobilitás – bár mértéke a bolognai folyamat egyfajta barométerévé vált – a nyitottság, tolerancia elősegítője helyett sokkal inkább az agyelszívás és az intézményi verseny piac-orientált eszköze. A hallgatói elvek olyannyira konkrétak e téren, hogy 2020-ra, a bolognai folyamat második évtizedének végére a 20 százalékos hallgatói mobilitási ráta elérését célozzák meg, ismét hangsúlyozva, hogy nem pusztán volumen-növelésről van szó: anyagi támogatás, finanszírozási alapok létrehozása nélkül a mobilitás pusztán a társadalmi szelekció erősítésének irányába hat a nyitottság növelése helyett.

Minőség

Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása során a minőség kérdésében a hallgatói nyilatkozatok általában pozitív szemléletet tükröznek. Már az 1999-es dokumentum (Bologna Student Declaration, 1999) is megállapítja hogy a hallgatók nem látják az európai felsőoktatási intézmények súlyosnak értékelt versenyképességi problémáit, sőt elégedettek a felsőoktatás minőségével. Mint azt a hallgatói részvétel elemzésekor taglaltuk, a bolognai folyamatban épp a minőségbiztosítás kérdése az, amelyben a hallgatói részvétel – az E4-tagságban - a legkorábban és legnagyobb mértékben megvalósult. Ennek következtében az ESU nyilatkozataiban a minőségbiztosítási kérdések általában pozitív konnotációban jelennek meg, gyakran összekapcsolódva a hallgatói részvétel szükségességének említésével. A felsőoktatási minőségértékelés egyik világszerte bevett formája az intézményi rangsorok – ranking-ek – megjelentetése. Az ezzel az értékelési formával kapcsolatos hallgatói állásfoglalás egyértelműen elutasító (Prague Students Declaration, 2009). Az ESU álláspontja szerint az alapvetően egy-egy mérési elvet, hierarchizáló szempontot előtérbe helyező rangsorok negatívan befolyásolhatják az in-

tézmények stratégiáit, hiszen az értékelési tényezőkre koncentráló szervezet-fejlesztés a szociális szempontoknak, a mobilitás és a kooperáció értékeinek szinte biztosan nem kedvez. A hallgatói ajánlás ezért a bolognai folyamaton belül a ranking-ek teljes elvetését szorgalmazza, az intézményi minőség-értékelésben a már kidolgozott és elfogadott értékelési alapelvekhez igazodást tartva követendőnek, lényegében az E4-ek kompetenciáján belül tartva meg a felsőoktatási minőségbiztosítás kérdéskörét.

Anyagi háttér

Az Európai Felsőoktatási Térség koncepciójában a finanszírozással kapcsolatos szempontokat a hallgatók jellemzően a társadalmi szerepvállalás és felelősség deklarálásában és a finanszírozási alapok létrehozásának szorgalmazásában tematizálják. Alaptételként a hallgatók 2009-ben, a Prágai Nyilatkozatban (Prague Students Declaration, 2009) deklarálják, hogy a tandíj minden formája elfogadhatatlan számukra. Már a legkorábbi Bologna-releváns nyilatkozatokban is leszögezik, hogy a felsőoktatást közjónak, közfeladatnak tekintik, így a teljes nyitottság és esélyegyenlőség elvárásával fordulnak a felsőoktatás reformja felé. Elvi síkon mindez azt jelenti, hogy a társadalomnak mind a bejutás, mind a felsőoktatási tanulmányok során egyenlőséget és szociális biztonságot kell teremtenie a hallgatók számára. Ezen deklarált cél praktikus háttérével – a források előteremtésének és elosztásának intézményeivel - a hallgatók először csak általánosságban foglalkoztak, hangoztatva a közráfordítások növelésének általános irányelvét (Bologna Student Declaration, 1999). A rendszer finanszírozása, mint az eredményesség kulcs tényezője 2005-től kezdődően válik markáns témává, amikor a hallgatók által igényelt szociális támogatás, kiszélesített mobilitás, szabad képzés-választás céljai rendre összekapcsolódnak az ehhez szükséges finanszírozási alapok létrehozása és működtetése iránti igénnyel. Ezt a praktikus vonalat erősítik a mérhetőséget biztosító kiterjesztett és koordinált adatgyűjtés, és a tervezettség irányába megfogalmazott hallgatói igények is.

Mérhetőség

A mérhetőség, mint a hallgatói érdekképviselő által megfogalmazott cél a bolognai folyamattal kapcsolatos nyilatkozatok praktikus orientáltságát tükrözik. Az ESU deklarációk kezdeti szakaszában sokkal inkább az alapelvek lefektetése volt a hallgatói cél. A folyamat előrehaladtával egyre nőtt a hallgatói igény arra, hogy az általános elvek hangoztatását konkrét programok és akciótervek végrehajtása váltsa fel a program nemzetek feletti és nemzeti szintjein egyaránt. A mérhetőség lényegében a reformok, átalakítások empirikus megalapozását és tényleges hatásainak feltárását szolgálja. Az adatgyűjtés határozott hallgatói szorgalmazásával a 2005-ös Luxemburgi Nyilatkozatban (Luxembourg Students Declaration, 2005) találkozhatunk, ahol a mobilitási és szociális támogatási alapok iránti igény párosul az ezek megalapozásához szükséges egzakt háttér-információk gyűjtésének fontosságával. A 2005-ös cél egymással összevethető adatok

gyűjtése az európai felsőoktatási intézmények hallgatóinak szociális és gazdasági helyzetéről. 2007-től az ESU tovább konkretizálja az adatgyűjtési törekvéseit (Berlin Students Declaration, 2007). A survey jellegű vizsgálatok indokoltságát a szervezet a finanszírozási alapok információs támogatása mellett hangsúlyosan a nemzeti akciótervek hatékonyság-növelésében látja mind a mobilitás, mind az esélyegyenlőség növelésének területén.

Összehangoltság

Az összehangoltság iránti igény a hallgatói deklarációkban a bolognai reformok implementációjával kapcsolatban megjelenő követelményeket foglalja magába. A hallgatói képviselőt egyre konkretizáló javaslatokban észrevételezi az általános bolognai elvek és a helyi szintű konkrét megvalósulás közti diszharmoniót, esetlegességet. A probléma már a 2005-ös nyilatkozatban is felvetődött (Luxembourg Students Declaration, 2005), ahol szót kapott a diverzitás megőrzése és a közös, összehangolt cselekvések közti balanszírozás dilemmája, hogy aztán egy frappáns vendéglátó-ipari hasonlaltal végigvonalhasson a reformok implementációjára vonatkozó hallgatói diskurzus számos csatornáján. Az ESU megfogalmazásában ugyanis a bolognai folyamat megvalósítását nemzeti szinten gyakran "a la carte" választásként értelmezik (máshol "pick and choose" stratégiaként aposztrofálva ezt a stratégiát) ahelyett, hogy egy komplett változtatási csomagként fogadnák el. A nemzeti implementáció esetleges és inkonzisztens jellege tendenciózan egyes alapelvek és fejlesztési dimenziók elsikkadásához vezetett, különös tekintettel a hallgatók által egyértelmű prioritásként kezelt szociális szempontokra. Az összehangoltság növelését a hallgatók olyan nemzeti akciótervek létrehozásától várják, amelyekhez az általuk szorgalmazott finanszírozási alapok megfelelő anyagi bázist, a szintén előtérbe kerülő empirikus adatgyűjtés és a hallgatói részvétel pedig tartalmi támogatást biztosíthatnak.

II.3 Policy paper-tematikák időbeni alakulása

Az ESU bolognai folyamattal kapcsolatos elmúlt tíz évben végzett konkrét munkáját a vezetőség által rendre kiadott jelentésekben követhetjük nyomon. Ezekben a jelentésekben az ESU egy-egy konkrét Bologna-releváns témával kapcsolatban kialakított hivatalos pozíciója fogalmazódik meg. A fentebb részletesen tárgyalt hallgatói nyilatkozatok természetesen konzisztensen képviselik az egyes résztémákban kialakított szervezeti véleményt, így a "policy paper"-ek áttekintése során a témák tartalmának taglalása helyett azok felmerülésének időbeli alakulására koncentrálnunk. A nyilatkozatok elemzése során láthattuk, hogy a hallgatói álláspont a bolognai folyamat tíz éve alatt egyre konkretizáltabb formában és praktikusabb szemléletmódban artikulálódott. Kérdés, hogy a jelentésekben megnyilvánuló célok és értékek hasonló tendenciára utalnak-e.

A jelentések megjelenési idejét, címét és a főbb célokat, értékeket táblázatban foglaltuk össze, a célok és értékek kategorizációja során az összevethetőség érdekében törekedve a nyilatkozatokban bevett fogalomhasználatra.

	Megjelenési dátum	Cím	Tematika, főbb célok és értékek
1.	2000 október	Guideline on future discussions on European education	Átfogó Részvétel Esélyegyenlőség Nyitottság Anyagi háttér: piac-orientált szemlélettel szemben a felsőoktatás mint közjó, közszolgáltatás hangsúlyozása. A társadalmi felelősség és a tandíjmentesség követelményei Összehangoltság: nemzeti implementációs minimumkövetelmények, az információáramlás rendszereinek működtetése
2.	2001 május	Student Participation in the European Higher Education Area	Tematikus: hallgatói részvétel Részvétel
3.	2001 május	European structures for qualifications	Tematikus: kétciklusú képzés Anyagi háttér: tandíjmentesség Összehangoltság: a képzési szintek és területek közti átjárhatóság biztosítása
4.	2002 május	Student visions on a common Europe	Átfogó Részvétel: hallgatók és civil társadalom bevonása a döntéshozatalba, interaktív viszony kiépítése Esélyegyenlőség: kormányzat, mint a demokratikus alapjogok biztosítója, egyenlőség és diszkriminációmentesség Nyitottság: autonómia és akadémiai szabadság megteremtése, mobilitás Minőség: minőségbiztosítás Mérhetőség: összevethetőség és információ-áramlás biztosítása Összehangoltság: nemzetköziség és függetlenség kapcsolatának értelmezése, nemzetközi programok Kelet-Közép-Európa lemaradásának csökkentésére
5.	2002 november	Joint degrees in the context of the Bologna Process	Tematikus: közös programok és végzettségek Esélyegyenlőség: szociális szempontok figyelembe vétele Nyitottság: mobilitás, idegen nyelv tanulásának stimulálása Minőség: minőségbiztosítási keretrendszer szükségessége Anyagi háttér: a finanszírozásnak mindenki számára elérhetővé kell tennie a lehetőséget: a kormányzati

	Megjelenési dátum	Cím	Tematika, főbb célok és értékek
			költségeknek a szociális támogatásra is ki kell terjedniük Mérhetőség: szabályozási rendszer, curriculum kidolgozása Összehangoltság: európaiság eszméje, kulturális és tudományos együttműködés is
6.	2003 május	New Approaches to Student Wellbeing	Tematikus: hallgatói életmód, életkörülmények Részvétel: hallgatói képviselvek szerepe, információ elérés biztosítása Esélyegyenlőség: alapvető, általános hallgatói jogok biztosítása Mérhetőség: egyenlőség biztosításával kapcsolatos szociális háttérjellemzők részletes felmérése
7.	2003 május	New Challenges for a wider perspective on the future of the European Higher Education Area	Átfogó Részvétel: minden terület minden érintettjének bevonása a bolognai folyamattal kapcsolatos döntésekbe Nyitottság: horizontális és vertikális mobilitás, különös tekintettel Kelet- és Közép-Európára. Az agyelszívás csökkentése Összehangoltság: a bolognai folyamat koordinálása nemzeti szinten. A nem csatlakozott országok bevonása. Európaiság eszméje mellett a különbözőségek megőrzése
8.	2003 május	Equal Opportunities in Higher Education	Tematikus: esélyegyenlőség Részvétel: hallgatói szervezetek szerepe Esélyegyenlőség: demokratizálódás, a diszkrimináció minden formájának elutasítása. Esélyegyenlőség nem csak a bekerülésben, hanem a bent maradásban és kimenetben is Nyitottság: a felsőoktatás a társadalmi mobilitás eszköze, nem az elitképzésé Mérhetőség: adatgyűjtés Összehangoltság: anti-diszkriminációs kampányok, szakmai anyagok, tréningek. Szervezetek közti együttműködés
9.	2003 május	ESIB Policy Paper on e-learning	Tematikus: e-learning Részvétel: hallgatói részvétel a programok, koncepciók kidolgozásában Esélyegyenlőség: profit-orientáltság helyett az egyenlő elérés biztosítása. Társadalmi jólét szolgálata, a demokratizálódásban betöltött szerep által. Technológiai különbségek csökkentése. Minőség: az e-learning nem jelentheti a gyengébb minőségű képzést Anyagi háttér: az e-learning nem jelentheti a képzési költségek megspórolását. Technológiai és pedagógiai háttérfeltételek megteremtése szükséges.

	Megjelenési dátum	Cím	Tematika, főbb célok és értékek
10.	2003 május	ESIB and the Bologna Process - creating a European Higher Education Area for and with students	<p>Átfogó</p> <p>Részvétel: hallgatók és oktatók együttműködése</p> <p>Esélyegyenlőség: a szociális dimenzió, mint a bolognai folyamat központi eleme</p> <p>Nyitottság: egyenlőségen alapuló szabadon elérhető mobilitás, az európai kulturális és nyelvi sokszínűség megőrzése. Kreditrendszer és mobilitás.</p> <p>Minőség: minőségbiztosítás és akkreditáció</p> <p>Anyagi háttér: piac-orientált személet ellenzése, felsőoktatás mint közjó, közszolgáltatás kormányzati finanszírozást feltételez</p> <p>Összehangoltság: európai identitás megteremtése – euromainstreaming – a diverzitás és intézményi autonómia megőrzése mellett. Könnyen értelmezhető és összevethető fokozatok.</p>
11.	2003 november	Quality Assurance and Accreditation - improving quality and promoting mobility	<p>Tematikus: minőségbiztosítás és akkreditáció</p> <p>Összehangoltság: jelenleg kaotikus, kontrollálatlan európai akkreditáció rendezése közös elvek szerint, nemzeti szintű szervezetek létrehozásával. Eltérő háttér-struktúrán alapuló, mégis összevethető rendszerek kialakítása</p>
12.	2004 május	Transnational Education	<p>Tematikus: nemzetek feletti oktatási programok</p> <p>Esélyegyenlőség: demokratikus képzési rendszer, egyenlő elérési esélyek, emberi és hallgatói jogok biztosítása. Állami szerepvállalás az egyenlő elérési esélyek biztosításában</p> <p>Nyitottság: nyitottság mellett helyi közösségek érdekeinek, kultúrájának figyelembe vétele is szükséges</p> <p>Minőség: nehézségek a minőségbiztosításban és ellenőrzésben</p> <p>Anyagi háttér: a képzési forma jelentős expanziója a for-profit jelleg erősödésével jár. A képzések célja rendszerint munkaerő-piaci. Állami szerepvállalás a finanszírozásban</p> <p>Összehangoltság: nemzetközi kétoldalú megállapodások mellett általános szabályozási keret is kell</p>
13.	2004 november	Brain mobility	<p>Tematikus: tudás mobilitása</p> <p>Esélyegyenlőség: egyenlő esélyek és jogok, kölcsönösség fontossága</p> <p>Nyitottság: a brain mobility mint a nyitottság és mobilitás velejárója. Önzetlenség, nyitás az Európai Unión kívülre is</p>
14.	2004 november	Qualifications Frameworks	<p>Tematikus: képesítési keretszerek</p> <p>Részvétel: hallgatók és egyéb érintettek</p> <p>Esélyegyenlőség: nyitás az LLL felé, ezáltal a nem tradicionális hallgatói csoportok felé</p> <p>Nyitottság</p>

	Megjelenési dátum	Cím	Tematika, főbb célok és értékek
			<p>Minőség Anyagi háttér: finanszírozása állami forrásokból történhet Mérhetőség Összehangoltság: fokozatok összevethetősége, egységes rendszere</p>
15.	2005 május	EU regulations with impact on higher education	<p>Tematikus: felsőoktatás uniós szabályozása Részvétel: szabályozással és döntésekkel kapcsolatban Esélyegyenlőség: oktatás a társadalom és egyén fejlődését szolgálja. Az egyenlő elérési esélyek biztosítása a legfőbb prioritás Minőség Anyagi háttér: gazdasági célú szemlélet szűklátókörűsége. A felsőoktatás közjó, közfelelősség, nem privatizálható szolgáltatás Összehangoltság: európaiság eszméje</p>
16.	2005 május	Intellectual property	<p>Tematikus: szellemi termék Nyitottság: privatizáció helyett elérés biztosítása, információ eléréshez való hallgatói jog biztosítása Anyagi háttér: állami finanszírozás, a tudás nem kereskedelmi érték Összehangoltság: verseny helyett együttműködés</p>
17.	2005 május	Financing of Higher Education	<p>Tematikus: finanszírozás Esélyegyenlőség: hallgatók szociális támogatása Nyitottság: külföldi hallgatók magas tandíjának ellenzése Minőség Anyagi háttér: a felsőoktatás finanszírozása állami feladatként, közpénzekből történjen. Alternatív források bevonása, diverzifikálódó finanszírozás – az akadémiai célok fenntartásával. A tandíj elutasítása</p>
18.	2005 november	The General Agreement on Trade Services – GATS	<p>Tematikus: a GATS kritikája Részvétel: UNESCO állásfoglalásának szorgalmazása Esélyegyenlőség: a felsőoktatás szerepe a társadalom fejlődésében, jólétében Anyagi háttér: felsőoktatási szolgáltatások privatizálásának elutasítása</p>
19.	2005 november	Commodification of Education	<p>Tematikus: az oktatás kommercializálódása Részvétel: szolidaritás, toleráns társadalom, demokratikus döntéshozás minden érintett bevonásával. Esélyegyenlőség: egyenlő elérési esélyek, oktatás mint alapjog Nyitottság: oktatás nyitott elérése minden képzési szinten Minőség: piaci mechanizmusok minőségcsökkentő</p>

	Megjelenési dátum	Cím	Tematika, főbb célok és értékek
			hatása Anyagi háttér: oktatás szabályozása állami, társadalmi feladat. A piaci mechanizmusok az oktatás társadalmi és egyéni fejlődésben betöltött komplex szerepét gyengítik. Tandíj elutasítása Összehangoltság: nemzetköziesedés támogatása
20.	2006 május	A social dimension to higher education	Tematikus: szociális dimenzió Esélyegyenlőség: szélesedő, mindenkire kiterjedő belépési lehetőség. Társadalmi igazságosság – a felsőoktatás mint a társadalom tükré. Esélyegyenlőség a rendszeren belül és kimeneti oldalon is Nyitottság: felsőoktatási feladat a társadalmi mobilitás elősegítése Minőség: a tanulmányok megszakításának csökkentése, új képzési módszerek, tanár-diák kapcsolat fejlesztése, kisebb csoportlétszám, a kreativitás növelése Anyagi háttér: tandíj elutasítása, hallgatók szociális támogatása Mérhetőség: adatgyűjtés a hallgatók szociális helyzetéről és társadalmi háttérééről
21.	2006 december	The Students' Opinion on the Lisbon Strategy of the European Union	Tematikus: a lisszaboni stratégia hallgatói véleményezése Részvétel: hallgatók formális bevonása elmaradt Esélyegyenlőség: szociális szempontok prioritása hiányzik. Az állami szervek feladata nem pusztán a gazdasági növekedés elősegítése, hanem a társadalmi értékek (szolidaritás, egyenlőség, együttműködés) támogatása Anyagi háttér: lisszaboni stratégiák gazdasági szemlélet, menedzserizmus jellemzi Összehangoltság: stratégia-alkotás fontossága
22.	2006 december	Governance in Higher Education	Tematikus: felsőoktatás-irányítás Esélyegyenlőség: felelősség a demokratikus, egyenlőségen alapuló társadalom iránt Anyagi háttér: autonómia és finanszírozás Mérhetőség: felsőoktatási intézmények közelszámoltathatósága Összehangoltság: autonómia és a belépés szabályozása, képzés kialakítása, kutatásirányítás
23.	2006 december	Doctoral Studies	Tematikus: doktori képzés Részvétel: doktori hallgatók a kutatási környezet egyenlő részei lehessenek. Autonóm döntéshozás lehetősége, tanulmányi és kutatási szabadság Esélyegyenlőség: egyenlő esélyek a belépésben és a tanulmányok során is, diszkriminációmentesség (nemi, kulturális, társadalmi, kutatási terület alapú egyaránt)

	Megjelenési dátum	Cím	Tematika, főbb célok és értékek
24.	2007 május	ECTS compatible Credit Transfer and Accumulation Systems	Tematikus: kreditrendszer Esélyegyenlőség: a flexibilitás és az elérés növekedése Összehangoltság: implementációs problémák, névleges bevezetések, megfeleltetés, átváltás, elismerés, végzettségek praktikus áttekintése
25.	2007 május	Degree Structures	Tematikus: fokozatok rendszere Esélyegyenlőség: diszkrimináció-mentesség, elérés teljes szabadsága Nyitottság: rugalmas be- és kilépés, egyéni választás és horizontális mobilitás lehetősége Minőség: minőségbiztosítás és akkreditáció Összehangoltság: flexibilitás
26.	2008 május	Excellence	Tematikus: kiválóság Részvétel: hallgatók bevonása Esélyegyenlőség: elitizmus helyett cél, hogy minden hallgató elérje képességei határát, az intellektuális potenciált és megvalósíthassa egyéni céljait Nyitottság: nyitott tudástársadalom szolgálata a versenyen alapuló elitizmus helyett Minőség: felsőoktatás minőségének növelése Mérhetőség: ranking-ek elutasítása Összehangoltság: verseny és árucikké válás helyett kooperáció, oktatás és kutatás kapcsolatának erősítése
27.	2008 május	Policy paper on the future of Higher Education	Átfogó Részvétel: hallgatói részvétel Esélyegyenlőség: szociális helyzet figyelembe vétele, diszkrimináció-mentesség Nyitottság: mobilitás Minőség: minőségbiztosítás, Anyagi háttér: korrupció-mentesség, a felsőoktatás mint profit-termelő eszköz elutasítása, akadémiai szocializáció Összehangoltság
28.	2008 május	Policy Paper on Gender Equality in Higher Education	Tematikus: nemi egyenlőség Részvétel Esélyegyenlőség: diszkrimináció-mentesség, egyenlőség a hozzáférés során és a tanulmányok alatt Nyitottság: mobilitás Anyagi háttér: stratégia finanszírozási állami támogatása Mérhetőség: releváns adatok gyűjtése, ezen alapuló stratégia-alkotás Összehangoltság: stratégia intézményi, nemzeti és európai szinten
29.	2008 május	Mobility	Tematikus: mobilitás Esélyegyenlőség: teljes körű elérés lehetősége,

	Megjelenési dátum	Cím	Tematika, főbb célok és értékek
			szociális, gazdasági, képzési korlátok nélkül Nyitottság: mobilitás, mint alapcél, alapérték Minőség: mobilitás akadémiai, tudományos értéke Anyagi háttér: állami szerepvállalás Mérhetőség: vizsgálat, adatgyűjtés, monitoring Összehangoltság: nemzetköziesedés értékei, adminisztratív és információs támogatás és integráció, tanulmányok kölcsönös elfogadása
30.	2008 december	Towards 2020: A Student-Centred Bologna Process	Átfogó Részvétel: hallgatói részvétel Esélyegyenlőség: társadalmi igazságosság, egyenlőség, LLL teljes elérése is, demokratizmus, felkészítés a kritikai gondolkodásra és aktív állampolgári létre Nyitottság: mobilitás, mint fő cél (20%-os küszöb-terv) Minőség: mindenki számára elérhető magas képzési minőség, ECTS Anyagi háttér: tandíjmentesség, állami finanszírozás Mérhetőség: adatgyűjtés fontossága, ranking-ek elutasítása, implementáció mérése Összehangoltság: nemzetek közti együttműködés, nem verseny, nemzeti akciótervek
31.	2009 január	Equal Opportunities in Higher Education	Tematikus: esélyegyenlőség Részvétel: hallgatói részvétel Esélyegyenlőség: felsőoktatás demokratizálódása, diszkrimináció-mentesség, nemcsak az elékezésben, hanem a tanulmányok alatt és a kimenetnél is Nyitottság: társadalmi-kulturális mobilitás Mérhetőség: adatgyűjtés és gyakorlatok összegyűjtése Összehangoltság: stratégiák, módszerek kidolgozása, együttműködés, kampányok szervezése, helpdeskek működtetése, oktatói tréningek, képzési programok szervezése, tananyagok, tankönyvek kidolgozása

A 31 policy paper tematikai feldolgozása több szempontra is rávilágít a hallgatók bolognai folyamattal kapcsolatos nézőpontját illetően. Érdemes egyfelől felvázolnunk a tematikák időbeni alakulását, az egyes témák ismétlődését, illetve a folyamatosan felszínen tartott hallgatói kulcsértékeket és célokat. A konkrét témák dinamikája mellett a jelentések hangvételének, konkretizáltsági szintjének időbeni alakulására is kitérhetünk.

A jelentések évenkénti eloszlását megfigyelve három év – 2003, 2005 és 2008 – emelkedik ki, amelyekben legalább öt hallgatói dokumentum született. A jelentések között megkülönböztettük az átfogó jellegű, a hallgatói elveket összegzően artikuláló doku-

mentumokat azoktól, amelyek egy-egy konkrét bolognai folyamattal kapcsolatos kérdést tárgyalnak. A vizsgált tíz év alatt összesen hat átfogó jellegű policy paper jelent meg, döntően a folyamat kezdeti szakaszában (közülük csak kettő esett az időszak végére, a 2008-as évre). A 2004-től 2007-ig tartó négy éves időszámban a hallgatói figyelem egy-egy konkrét témára összpontosult. Lényegében az ebben a termékeny időszakban megszületett dokumentumok tartalmazzák legrészletesebben azokat a főbb tematikai csomópontokat, amelyek a hallgatói szervezetek Bologna-releváns diskurzusait meghatározzák. Amennyiben az időbeliséget tekintjük elemzésünk elvének, azt mondhatjuk, hogy 2004-ig lezajlott a főbb témákkal kapcsolatos általános pozicionálódás időszaka. Ezidáig szinte minden később részletezett téma felmerül, a hallgatók hangot adnak az egyes területekhez kapcsolódó értékeiknek és elvárásaiknak, lefektetve egyfajta elvi alapot, amelyre a későbbiek során kritikáikban és állásfoglalásaikban konkretizáltabb formában építkezhetnek majd. A 2004-ig kiadott jelentésekben megfogalmazódó célok és értékek jellemzően általánosabb és átfogóbb szinten jelennek meg, mint a későbbi dokumentumok esetében, sorra véve a nyilatkozatokban is tükröződő olyan főbb tematikai csomópontokat, mint a hallgatói részvétel (Policy Paper, 2001a), a képzés-szervezési és összehangolási kérdések (Policy Paper, 2001b; 2002a), a szociális és egyenlőtlenségi szempontok (Policy Paper, 2003a; 2003c), vagy a minőség (Policy Paper, 2003f). A 2004-ig tartó időszakban a tematikus hallgatói anyagok mellett összesen négy átfogó tematikájú jelentés is született (Policy Paper, 2000a; 2002a; 2003b; 2003e). Az átfogó jellegű dokumentumok iránti hallgatói igény is arra utal, hogy ez az időszak tekinthető a hallgatói képviselő stabilizálódásának a bolognai folyamaton belül.

Miután a hallgatók elfoglalták immár körvonalazott pozícióikat, 2004-től kezdetét vette a részletezőbb, kritikai élű és egy-egy témára koncentrálnak szakmai munka. Időben ez azt jelenti, hogy 2004-ben megkezdődött a szabályozással és a bolognai rendszer összehangolásával kapcsolatos hallgatói diskurzus, amelyet az e témában született jelentések egész sora fémjelez (Policy Paper, 2004a; 2004b; 2004c; 2005a; 2005b). Ezekben a dokumentumokban a nyitottság és az összehangoltság, összevethetőség iránti igény hangsúlyozása mellett a hallgatók ennek céljaira (esélyegyenlőség megteremtése, hozzáférés kiszélesítése, közjó szolgálata) illetve konkrét feltételrendszerére is kitérnek a szabályozási kérdések és finanszírozási háttér részletezésével. Látható, hogy a 2003 után született anyagok a tárgyalt témákhoz kapcsolódó célok, értékek és főként a szükséges feltételek rögzítése révén praktikusabb és konkretizáltabb jellegűek az előző – pozicionalizálódási – időszak dokumentumainál. A 2003 után született egyes tematikus jelentések – immár nem pusztán az átfogó jellegű anyagok - rendre felvonultatják a hallgatói nyilatkozatokban azonosított főbb célok és értékek széles körét. A szabályozási, összehangolási tematikát követték 2005-től a felsőoktatás finanszírozásával, piacosodásával kapcsolatos hallgatói dokumentumok (Policy Paper, 2005c; 2005d; 2005e).

A felsőoktatási finanszírozás, anyagi háttér kérdései azért is tekinthetők hangsúlyosnak, mert a 2004-ig tartó stabilizálódási időszakban e kérdések nem merültek fel központi témaként, a hallgatói elvek lefektetésekor azok gazdasági vonatkozásaira gyakran nem irányult kitüntetett figyelem. A kommercializálódás a 2005-2006-os időszak központi témájává vált a hallgatók Bolognával kapcsolatos diskurzusában, olyannyira, hogy a közvetlenül finanszírozással, anyagi tényezőkkel kapcsolatos témájú jelentéseket követő hallgatói dokumentumokban is fontos tényezőként jelenik meg. A piacosodással, sőt már azt megelőzően a szabályozási kérdésekkel párhuzamosan a dokumentumokban a kritikai szemlélet erősödése is lezajlott. Míg 2004-ig a cél inkább a hallgatói aspektus bemutatása volt, 2004-től a hallgatói szervezet élesen reflektált a bolognai folyamat problematikusnak ítélt tendenciáira. E kritikákban főképp a piacosodás és állam kivonulása (privatizáció) elleni tiltakozás van jelen, de mind a minőség, mind az összehangolás, mind a diszkrimináció kérdésében megfigyelhető az ajánlások helyett a határozott elutasítással is operáló hallgatói állásfoglalások szaporodása. A finanszírozási kérdések időszakát követte 2006-ban a szociális tematika előtérbe kerülése (Policy Paper 2006a; 2006b), amely a 2004 előtt már lefektetett alapokon nyugvó elvi állásfoglalás mellett annak megvalósítási körülményeire és feltételrendszerére is kitér, tárgyalva a minőségi, finanszírozási és szervezési aspektusokat. A kritikai szemlélet előtérbe kerülésével a szociális tematika kapcsán is találkozhatunk, amennyiben a lisszaboni stratégiával kapcsolatos hallgatói állásfoglalás lényegében az esélyegyenlőséget központba állítva utasítja el a gazdasági szempontoknak a hallgatók szerint túl nagy teret átengedő stratégiát. A szociális kérdések után a hallgatói jelentések 2008-ig általános képzés-szervezési és összehangolási területekre terjednek ki. Ezek a területek az oktatás-irányítás (Policy Paper, 2006c), a doktori képzés (Policy Paper, 2006d), a kreditrendszer (Policy Paper, 2007a) illetve a fokozatok rendszere (Policy Paper, 2007b). Ebben az időszakban a korábbiakhoz képest kevesebb hallgatói jelentés látott napvilágot, a megjelent dokumentumok a felvállalt témát tekintve részletezőek voltak ugyan, ám átfogó elvek – döntően az autonómia és a flexibilitás - lefektetése után inkább a megvalósítás praktikus oldalát tartották szem előtt. 2008-tól a hallgatói jelentések tematikájában az esélyek kérdésköre jelenik meg hangsúlyosan. Az esélyegyenlőség biztosítása, mint felsőoktatási alapérték egyértelműen kap hangot a hallgatói dokumentumokban mind a kiválóság (Policy Paper, 2008a), a nemi egyenlőség (Policy Paper, 2008c), a mobilitás (Policy Paper, 2008d) és az esélyegyenlőség tárgyalása kapcsán (Policy Paper, 2009). A témában kiadott jelentések felvonultatják a hallgatói nyilatkozatokból azonosított értékek és célok széles palettáját, az elvek megfogalmazása mellett a hozzájuk rendelt feltételek számba vétele is megtörténik.

Míg az eddigiekben a hallgatói jelentésekben lezajlott tematikai és szemléleti változások megragadására fordítottunk figyelmet, az esélyegyenlőség témájának részletesebb elemzésével épp a hallgatói nézőpont kontinuitásáról alkothatunk képet. Az esély-

egyenlőség témája a vizsgált években kétszer is tárgyalásra kerül (Policy Paper, 2009; 2003c). A két dokumentum összevetése stabil alapot kínál arra, hogy az esélyegyenlőséggel, mint a bolognai folyamattal kapcsolatos hallgatói nézőpont sarokkövével foglalkozzunk. A két elemzett dokumentum publikálása között csaknem hat év telt el, ám a jelentésekről készített értékeket és célokat kiemelő kivonatokat egymás mellé állítva szembetűnő az egyezés. A nyilatkozatok elemzése során kidolgozott értelmezési szempontok közül ugyanaz az öt – részvétel, esélyegyenlőség, nyitottság, mérhetőség és összehangoltság – jelenik meg a két dokumentumban. Az egyes szempontokon belül pedig lényegében változatlan hallgatói attitűdöt azonosíthatunk. Külön kiemelendő hogy a hallgatói jelentésekben észlelt szemléletmód-változások – kritikaibb, konkretizáltabb, gyakorlat-orientáltabb nézőpont előtérbe kerülése – az esélyegyenlőség kérdéskörében kevésbé érvényesülnek. Mindez azt mutatja, hogy a kérdéskör a hallgatói mozgalom fontos sarokköve, amelyet a hallgatók mindig is a helyi és európai felsőoktatás-politika középpontjában kívántak tartani. Az elemzett jelentésekben felmerülő témák mindegyikének élő kapcsolódása van az esélyegyenlőséghez, mint stratégiai kiinduló ponthoz.

	Megjelenési dátum	Cím	Tematika, főbb célok és értékek
1.	2003 május	Equal Opportunities in Higher Education	<p>Tematikus: esélyegyenlőség Részvétel: hallgatói szervezetek szerepe Esélyegyenlőség: demokratizálódás, a diszkrimináció minden formájának elutasítása. Esélyegyenlőség nem csak a bekerülésben, hanem a bent maradásban és kimenetben is Nyitottság: a felsőoktatás a társadalmi mobilitás eszköze, nem az elitképzésé Mérhetőség: adatgyűjtés Összehangoltság: anti-diszkriminációs kampányok, szakmai anyagok, tréningek. Szervezetek közti együttműködés</p>
2.	2009 január	Equal Opportunities in Higher Education	<p>Tematikus: esélyegyenlőség Részvétel: hallgatói részvétel Esélyegyenlőség: felsőoktatás demokratizálódása, diszkrimináció-mentesség, nemcsak az elérésben, hanem a tanulmányok alatt és a kimenetnél is Nyitottság: társadalmi-kulturális mobilitás Mérhetőség: adatgyűjtés és gyakorlatok összegyűjtése Összehangoltság: stratégiák, módszerek kidolgozása, együttműködés, kampányok szervezése, help-deskek működtetése, oktatói tréningek, képzési programok szervezése, tananyagok, tankönyvek kidolgozása</p>

II.4 Motivációs háttér és szociális szempontok az ESU Bologna-kutatásaiban

A továbbiakban dokumentum-feldolgozásunk harmadik állomásaként a hallgatói vizsgálatok súlypontjainak elemzése során motivációs szempontból a vizsgálatokat vezérlő hallgatói célok változásával, tematikus szempontból pedig kiemelten az esélyegyenlőség értékével illetve az azt magába foglaló szociális dimenzióval foglalkozunk⁶.

Módszertani fejlődés

A Bologna With Student Eyes kutatási program 2003-ban az ESIB (később ESU) vállalásaként jött létre, abból a célból, hogy a bolognai folyamattal kapcsolatos hallgatói informáltságról, a reformok helyi megvalósulásáról és fogadtatásáról mind a hallgatói szervezetek, mind a felsőoktatás nemzetközi szintű irányítói képet kapjanak. A kétévente megjelenő jelentések mögött egy szakmailag egyre kidolgozottabb, tervezettebb, tematikailag és az adatfelvétel elveit tekintve ugyanakkor stabil és összevetésre alkalmas kutatási háttér áll. A vizsgálatok módszertani alapja egy elektronikus kérdőívek kitöltésén alapuló survey típusú adatfelvétel. A megkérdezettek körét az ESU nemzeti tagszervezeteinek képviselői jelentik, akik az adatszolgáltatás során a nemzeti és intézményi szintű adatok - olykor igen nehézkes, gyakran lehetetlen – rögzítésére is vállalkoztak. A tagszervezetektől beérkezett, számos nyitott kérdést tartalmazó kérdőívek feldolgozását illetően 2003 és 2009 között több szempontból is szakmai fejlődést tapasztalhatunk. A kísérletnek induló, deklaráltan a tudományosság igényét nélkülöző, sok esetben adathiányokkal küzdő 2003-as első kutatás 2005-re jelentős módszertani fejlődésen ment keresztül, egyebek mellett az empirikus kutatást kiegészítő, támogató strukturált interjúk, másodlagos statisztikai adatelemzés, dokumentumok és szakmai háttéranyagok feldolgozása révén. 2007-ben az adatfelvételt már egy kísérleti – pilot – vizsgálati kör is megelőzte, melynek tapasztalatait beépítették a kérdőívbe. A legutolsó, 2009-ben végzett kutatás előkészítésében a szakmaiság követelményeinek mindinkább eleget téve az ESU a pilot kutatási szakasz mellett szakértői bevonást is indokoltnak tartott, a Centre for Educational Policy Studies (CEPS) személyében.

A vizsgálati motivációk változása

A szakmai minőséget érintő folyamatos fejlődés mellett a "Bologna With Student Eyes" kutatás-sorozat központi motivációit tekintve is évről évre bővült és változott. Az induláskor, 2003-ban az empirikus adatgyűjtés szándékát a helyzetfeltárás motivációja vezérelte (Bologna With Student Eyes, 2003). A közvetlen cél az volt, hogy a közeljövőben esedékes Berlini Miniszteri Konferenciára a hallgatói szervezet releváns adatokat tudjon szol-

⁶ A feldolgozott kutatási jelentések a következők: Bologna With Student Eyes 2003, Bologna With Student Eyes 2005, Bologna With Student Eyes 2007, Bologna With Student Eyes 2009, The Black Book of the Bologna Process, 2005. A dokumentumok pontos forrásait a hivatkozások listája tartalmazza.

gáltatni a bolognai folyamat céljainak és reformjainak helyi fogadtatásáról és a megvalósulás körülményeiről. A feltáró jellegű kutatás ennek érdekében alkalmazza a bolognai folyamat hallgatói értékelésében a SWOT analízis módszerét önálló survey vizsgálatként, még a tematikus adatgyűjtési szakaszt megelőzően. Ez utóbbi kutatási szakasz öt területen – szociális dimenzió, mobilitás, hallgatói részvétel, képzési szerkezet, kreditrendszer - elvégzett külön adatfelvételt foglal magába.

Míg 2003-ban a feltárás a kezdeti lépésekre, a reformok hallgatói fogadtatására irányult, a 2005-ös kutatásban (Bologna With Student Eyes, 2005) a Bergeni Miniszteri Konferenciára időzítve immár a lokális implementációval kapcsolatos valós hallgatói tapasztalatok értékelő szempontú feltárása volt a fő kutatási cél. A kutatási területek 2003-hoz képest némileg bővültek, a vizsgálat az alábbi tíz Bologna-releváns témára terjedt ki: kétciklusú képzési rendszer, minőségbiztosítás, ekvivalencia, szociális dimenzió, kreditrendszer, hallgatói részvétel, az Európai Felsőoktatási Térség szerepe, doktori képzés, európai dimenzió, élethosszig tartó tanulás.

A hallgatói kutatás 2007-es éve (Bologna With Student Eyes, 2007) már a bolognai reform-folyamat teljes körűségén alapult. Ekkorra az európai hallgatók mindegyikét érintették már - eltérő mértékben ugyan - a bolognai folyamat bizonyos hatásai. A 2007-ben végzett vizsgálatban éppen ez az eltérő mértékű érintettség lépett elő vezérfonallá, az adatok elemzésében a szociális szempontok, különösen az eltérő elérés, feltételrendszer és ebből adódóan általában az esélyek egyenlőtlensége állt a középpontban. A szociális dimenzió erősségét mutatja, hogy amellet, hogy ismét önálló fejezet foglalkozik kifejtésével, a vizsgálat egyéb területeinek értelmezésében is fontos szerepet kapott.

A fogadtatás, értékelés, elérés feltérképezése után 2009-ben a hallgatói adatfelvétellel fő motivációját az akciótervek előkészítése jelentette (Bologna With Student Eyes, 2009). Az ismét a szociális dimenziót hangsúlyozó kutatás deklarált célja, hogy az elvek és megvalósulásuk feltérképezése mellett összegezze a bolognai reformok megvalósítása érdekében tett és teendő konkrét lépéseket. Miközben tehát kritikus bemutatását nyújtja az elvek mögötti tényleges tevékenységeknek, vagy azok hiányának, a vizsgálat egy megújult program kiindulásaként is szolgálni kíván. Az elemzést átható cselekvésorientált szemléletmód megnyilvánulásának legerősebb eleme az adatgyűjtés szükségességének hangsúlyozása és az ennek érdekében már megtett és a jövőben szükségesnek ítélt lépések összegzése.

A szociális dimenzió tematizálásának alakulása

Az ESU jelentések elemzése során a szociális dimenzió kapcsán mutatkozó stabilitás a hallgatói vizsgálatokban ismétlődni látszik. Az elsősorban a hallgatók körülményeit érintő szociális szempontok már az első survey kutatás során is meghatározóak voltak. A 2003-as kutatás szociális vonatkozású témái az ösztöndíj és támogatási rendszer, a tandíj, a

hallgatók élet-és munkakörülményei valamint a felsőoktatáshoz való hozzáférés voltak. Látható, hogy a négy téma közül három anyagi, de legalábbis materiális vonatkozásúnak tekinthető. Jóllehet a hozzáférés és az ehhez kapcsolódó egyenlőtlenségek kérdése a későbbi kutatásokban erősödő figyelmet kap majd, a kutatásban felmerülő témákból jól látszik, hogy a hallgatók számára a szociális dimenzió kérdése igen erősen összefügg a finanszírozási kérdésekkel. A 2005-ös, erős értékelési motivációval készített vizsgálat a szociális dimenzió háttérbe szorulását hangsúlyozza a bolognai folyamaton belül. Jóllehet a téma 2001 óta szerves része a bolognai folyamatnak, a résztvevő országok még nem tekintik a reformok részének, nem ritkán negligálják e szempontokat. A hallgatók álláspontja szerint az érintettek szemléletén, mentalitásán szükséges változtatni ahhoz, hogy a szociális dimenzió része legyen a bolognai gyakorlatnak. Ennek támogatásaként merül fel már ekkor erős hangsúllyal a hallgatói adatgyűjtés szükségessége. 2005-re a bolognai folyamat szociális dimenziójával foglalkozó kutatási fejezetben a finanszírozással kapcsolatos kérdések mellett olyan témák merülnek fel, mint az elérés, a minőségbiztosítás és az ajánlások megvalósításának szociális vonatkozású területei.

Az ESIB (ESU) által megjelentetett "Fekete Könyv" (The Black Book of the Bologna Process, 2005) a bolognai folyamat eltérő nemzeti szintű implementációjára hivatkozva tartja hasznosnak a reformok helyi bevezetésében, értelmezésében feltárt negatív példák felsorakoztatását a folyamat félidejében. Az adatközlők ezúttal is a nemzeti szintű hallgatói szervezetek képviselői. A kutatási anyag fejezetei a bolognai folyamattal kapcsolatos olyan reform-területeket fedik le, mint a kreditrendszer, minőségbiztosítás, képzési struktúra, diploma melléklet, hallgatói részvétel, finanszírozás és a természetesen ezúttal is lényeges témaként kezelt szociális dimenzió, amelyet a negligálás iskolapéldájaként mutat be az elemzés. Az ESIB határozottan mutat rá arra a veszélyre, hogy az európai versenyképességi elvárások erősödése a felsőoktatás társadalmi feladatvállalását gyengítheti. A gazdasági elvárások teljesítésének ellenpontjaként gyengülő szociális felelősséget előtérbe helyezve a vizsgálat számba veszi mindazon területeket, amelyeken a közjóként értelmezett felsőoktatásnak a hallgatók iránt kötelezettségei vannak (demokratikus hozzáférés, lakhatási körülmények, anyagi, szociális szolgáltatási és egészségügyi támogatások, adatgyűjtés). A szociális dimenzió e tanulmány szerves részeként a dokumentum jellegéből fakadóan a negatívumok kontextusában jelenik meg, számba vételekor az előzőekhez hasonlóan azt tapasztaljuk, hogy a kapcsolódó értékek széles körének bevonása jellemzi. A korábbiakban kiemelt vizsgálati motivációkat tekintve a 2005-ben kiadott "Fekete Könyv" a helyzetfeltárás és az implementáció értékelésének szándékával készült, a későbbiekben erősödő akció-orientált nézőpont még nem hatja át.

A 2007-es hallgatói kutatás lényegében az elérést, illetve az ehhez kapcsolódó egyenlőtlenségeket kezeli elemzési vezérelvként. Immár a vizsgálat fő kérdésévé válik az, hogy a bolognai reformok által áthatott európai felsőoktatásban az egyes hallgatói csoportok mennyire, milyen különbségek mentén részesülnek a felsőoktatás által nyújtott

előnyökből. A szociális vonatkozások a vizsgálatban olyannyira átfogóvá válnak, hogy önálló fejezet mellett lényegében minden tárgyalt téma taglalása kapcsán bevonódnak az elemzésbe. Az ESU alapállítása szerint a szociális dimenzió nemzeti szinten meglehetősen negligált téma, korántsem részesül olyan kitüntetett figyelemben, mint amelyet az európai szintű reformok neki szánának. A bolognai célok és a ténylegesen elért eredmények összevetésére vállalkozva az adatgyűjtés kiemelt szerepe ekkor már nagyon erősen jelentkezik. Míg a helyzetértékelés, kritika megfogalmazása és a szükséges feladatok meghatározása mind hiteles és széleskörű adatokon nyugvó megalapozást követelne meg, a nemzeti szervezetek szintjéről érkező adatok hiányosak és esetlegesek – ezt mind a négy elemzett kutatási anyagban jól láthatjuk. A 2007-es hallgatói kutatás szociális dimenzió-fejezetében az adatok problémája külön alfejezetet érdemelt ki. A 2003-ban még oly hangsúlyos finanszírozási, anyagi kérdések mellé ekkorra már olyan stratégiai szempontú alfejezetek sorakoznak fel, mint a nemzeti szervezetek témában szervezett kampányai, vagy a tematizálódás, beépülés kérdésköre. 2009-re a vizsgálati motivációkban a cselekvés-orientáltság lépett előtérbe. Az adatgyűjtés problémája az új reform-program megalapozásában is sarkalatos kérdésnek mutatkozott – a hallgatói szervezet önkritikusan nyilvánul meg saját adatainak körét, mélységét illetően is. A szociális dimenzió 2001-es megjelenését a bolognai folyamatban folyamatos hangsúly-növekedés jellemezte. 2007-re, a Londoni Miniszteri Konferenciára a téma olyan meghatározóvá válik, hogy megszülethet az esélyegyenlőséget biztosító konkretizált ajánlás: a felsőoktatás hallgatóiban mind a belépésnél, mind a részvételnél és kimenetnél a társadalom sokszínűségének kell leképeződnie. A szociális szempontok és a mobilitás vezérfonalának hazai relevanciájú eseményeként került megrendezésre 2008 novemberében "Egyenlőség a tudástársadalomban – a lehetőségek kiszélesítése" címmel egy hivatalos Bologna-nap (Official Bologna Process Seminar) amely a nemzeti akciótervek ezirányú szociális vonatkozásaival foglalkozott (Tausz-Gyöngyösi, 2008). A rendezvényen hallgatók és ESU képviselőik is felszólalt az esélyegyenlőség témakörében. A téma központba kerülésének megfelelően a 2009-es hallgatói vizsgálat szociális vonatkozásai is első-sorban az esélyegyenlőséggel foglalkoznak. A tanulmány pontosan részletezi az elért, részvétel és végzés jellemzőit a különböző társadalmi dimenziók mentén leírható hallgatói csoportok esetében (pl. alacsony társadalmi-gazdasági háttérű hallgatók, etnikai, kulturális, vallási kisebbségek, fogyatékosok, dolgozó, gyermeket nevelő, vagy idősebb hallgatók, stb.). Mindemellett a vizsgálat kiterjedt az esélyegyenlőtlenségek megszüntetésére vonatkozó állami programok feltérképezésére is, bemutatva a nemzeti szinteken tapasztalt akcióterveket, jó gyakorlatokat, vagy a témában végzett adatgyűjtéseket.

III Összegző gondolatok

Dokumentum-elemzési munkánkhoz abból a célból fogtunk hozzá, hogy elsősorban az európai hallgatókról s csak másodsorban a bolognai reformról szerezzünk érték-központú, dinamikus képet. A hallgatók és az általuk képviselt értékek vizsgálatával egyfajta hiánypótlás is célunk volt, hiszen a bolognai folyamatot elemző munkák között e téma kevésbé tárgyalt. A hallgatók – bár a vizsgálatok fókuszából rendre kikerülnek – meghatározó szereplői az európai oktatáspolitikának, mind tömegükénél, mind tevékenységük súlyánál fogva. A hallgatói szervezet által végzett munka már csak volumenénél fogva is megkerülhetetlen része a bolognai folyamat értelmezésének. A feldolgozott dokumentumok azonban arról tanúskodnak, hogy nem csupán erről a mennyiségi szempontról van szó. Egyfelől a hallgatói álláspont következetességének köszönhetően a bolognai folyamat egyik lényeges aspektusa, a szociális dimenzió folyamatában és részleteiben tárható fel a hallgatói dokumentumokból. Úgy tűnik, hogy az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésében e tényezők markáns képviselete és a megvalósítás fő kritikája egyaránt a hallgatói szervezetekhez köthető. A vizsgált tíz év dokumentumaiban nyomon követhetjük a szociális dimenzió alakulását az európai felsőoktatáson belül a tematizálódástól egészen a megvalósítás konkrét feltételrendszerének megteremtéséig. Másfelől a hallgatók által képviselt általános kritikai nézőpont nagyban gazdagítja, dinamikussá és életszerűvé teszi a bolognai folyamatról a hivatalos dokumentumok révén kialakult sokszor sablonos képet. A hallgatói dokumentumok elemzésének hozadéka harmadrészt pedig egy olyan dinamikus fejlődési ív felrajzolása, amely folyamatában mutatja be egy szervezet bevonódását a fölötte álló, összeurópai cselekvési térbe, az elvi pozicionálódástól a formalizált együttműködésen át a kritikai szerep tudatos felvállalásig.

Hivatkozások

AEGEE (2009): Key to Europe. AEGEE in 2008.

<http://www.aegEE.org/Publications.html#agenda>

2009.08.24.

Hrubos Ildikó (2005): A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. Educatio, 2005/II. Hallgatói mobilitás.

Kozma Tamás (2008): A bolognai folyamat mint kutatási probléma. In.: Kozma Tamás - Rébay Magdolna (szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Új Mandátum Kiadó, 2008

Orr, Dominic (2008): Equity – today for tomorrow – EUROSTUDENT's foreseen contribution. ESU Equity Conference, Brusno, Slovak Republic, 6 May 2008

Osborn, Alan (2009): Bologna ignores us: students. University World News, 2009. május 10.

<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=200905081200524> , 2009.08.25.

Programme of principles (2004). ESIB.

<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/303-programme-of-principles> ,

2009.08.25

Tausz Katalin - Gyöngyösi Katalin (2008): Official Bologna Process Seminar "Equality in a Knowledge-based Society - How to Widen Opportunities?" (Best Practices in National Action Plans) - General Report, 2008

Trends I (1999): Trends in Learning Structures in Higher Education. Haug, G.–Kirstein, J. (1999): European Universities Association.

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf

2009. 08.25.

Trends II (2001): Towards the European Higher Education Area. Survey of Major Reforms from Bologna to Prague. Haug, G.–Tauch, Ch. (2001): European Universities Association.

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf

2009.08.25.

Trends III (2003): Progress Towards the European Higher Education Area. Reichert, S.–Tauch, Ch. (2003): European Universities Association.

<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>

2009.08.24.

Trends IV (2005): European Universities Implementing Bologna. Reichert, S.–Tauch, Ch. (2005): European Universities Association.

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL_1117012084971.pdf
2009.08.24.

Trends V (2007): *Universities* Shaping the European Higher Education Area. Crosier, D.–Purser, L.–Smidt, H. (2007): European University Association

Tück, Colin (2008) The role of students alongside other stakeholders in the Bologna Process.

Council of Europe seminar, 26/27 May 2008, Baku

A hivatkozott dokumentumok jegyzéke

Nyilatkozatok

Bologna Students Declaration, 1999.

<http://www.esib.org/index.php/documents/statements/403-bologna-students-joint-declaration>
2009.08.24.

Student Göteborg Declaration, 2001.

http://www.esib.org/documents/declarations/0103_student-goteborg-declaration.pdf
2009.08.24.

Brussels Students Declaration, 2001.

http://www.esib.org/documents/declarations/0111_brussels-students-declaration.pdf
2009.08.24.

Luxembourg Students Declaration, 2005.

http://www.esib.org/documents/declarations/0503_luxembourg-student-declaration.pdf
2009.08.24.

Berlin Students Declaration, 2007.

http://www.esib.org/documents/declarations/0703_berlin-declaration.pdf
2009.08.24.

Prague Students Declaration, 2009.

http://www.esib.org/documents/declarations/090222_Prague_Student_Declaration-final.pdf
2009.08.24.

Jelentések

Policy Paper (2000): Guideline on future discussions on European education. ESIB, 2000. október 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/325-policy-paper-gguideline-on-future-discussions-on-european-educationq>
2009.08.24.

Policy Paper (2001a): Student participation in the European Higher Education area. ESIB, 2000. május 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/322-policy-paper-gstudent-participation-in-the-european-higher-education-areaq>
2009.08.24.

Policy Paper (2001b): European structures for qualifications. ESIB, 2001. május 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/323-policy-paper-qeuropean-structures-for-qualificationsq>
2009.08.24.

Policy Paper (2002a): Student visions on a common Europe. ESIB, 2002. május 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/321-policy-paper-gstudent-visions-on-a-common-europeq>
2009.08.24.

Policy Paper (2002b): Joint degrees in the context of the Bologna Process. ESIB, 2002. november 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/320-policy-papers-qjoint-degrees-in-the-context-of-the-bologna-processq>
2009.08.24.

Policy Paper (2003a): New Approaches to Student Wellbeing. ESIB, 2003. május 9. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/307-policy-paper-qnew-approaches-to-student-wellbeingq>
2009.08.24.

Policy Paper (2003b): New Challenges for a wider perspective on the future of the European Higher Education Area. ESIB, 2003. május 9. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/308-policy-paper-qnew-challenges-for-a-wider-perspective-on-the-future-of-the-european-higher-education-areaq>
2009.08.24.

Policy Paper (2003c): Equal Opportunities in Higher Education. ESIB, 2003. május 9. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/310-policy-paper-qequal-opportunities-in-higher-educationq>
2009.08.24.

Policy Paper (2003d): E-Learning. ESIB, 2003. május 19.

<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/318-policy-paper-qe-learningq>
2009.08.24.

Policy Paper (2003e): ESIB and the Bologna Process - creating a European Higher Education Area for and with students. ESIB, 2003. május 19.

<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/319-policy-paper-qesib-and-the-bologna-process-creating-a-european-higher-education-area-for-and-with-studentsg>
2009.08.24.

Policy Paper (2003f): Quality Assurance and Accreditation. ESIB, 2003. november 9.

<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/306-policy-paper-qquality-assurance-and-accreditationq>
2009.08.24.

Policy Paper (2004a): Transnational Education. ESIB, 2004. május 19.

<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/326-policy-paper-qtransnational-educationq>
2009.08.24.

Policy Paper (2004b): Brain mobility. ESIB, 2004. november 9.

<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/302-pp-bm>
2009.08.24.

Policy Paper (2004c): Qualifications Frameworks. ESIB, 2004. november 9.

<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/304-policy-paper-qqualifications-frameworksq>
2009.08.24.

Policy Paper (2005a): EU regulations with impact on higher education. ESIB, 2005.

május 8. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/299-policy-paper-qeu-regulations-with-impact-on-higher-educationq>
2004.08.24.

Policy Paper (2005b): Intellectual property. ESIB, 2005. május 8.

<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/300-policy-paper-qintellectual-propertyq>
2009.08.24.

Policy Paper (2005c): Financing of Higher Education. ESIB, 2005. május 8.

<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/301-policy-paper-qfinancing-of-higher-educationq>
2009.08.24.

Policy Paper (2005d): The General Agreement on Trade Services - GATS. ESIB, 2005. november 8. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/297-policy-paper-of-the-general-agreement-on-trade-services-gatsq>
2009.08.24.

Policy Paper (2005e): Commodification of Education. ESIB, 2005. november 8. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/298-pp-comm>
2009.08.24.

Policy Paper (2006a): A social dimension to higher education. ESIB, 2006. május 8. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/296-pp-soc-dim>
2009.08.24.

Policy Paper (2006b): The Students' Opinion on the Lisbon Strategy of the European Union. ESIB, 2006. december 3. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/293-pp-lisbon>
2009.08.24.

Policy Paper (2006c): Governance in Higher Education. ESIB, 2006. december 4. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/294-policy-paper-ggovernance-in-higher-educationq>
2009.08.24.

Policy Paper (2006d): Doctoral Studies. ESIB, 2006. december 8. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/295-pp-doc>
2009.08.24.

Policy Paper (2007a): ECTS compatible Credit Transfer and Accumulation Systems. ESIB, 2007. május 3. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/291-pp-ects>
2009.08.24.

Policy Paper (2007b): Degree Structures. ESIB, 2007. május 3. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/292-policy-paper-qdegree-structuresq>
2009.08.24.

Policy Paper (2008a): Excellence. ESU, 2008. május 20. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/333-policy-paper-qexcellenceq>
2009.08.24.

Policy Paper (2008b): The Future of Higher Education. ESU, 2008. május 20.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/334-policy-paper-qthe-future-of-higher-educationq>
2009.08.24.

Policy Paper (2008c): Gender Equality in Higher Education. ESU, 2008. május 20.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/335-policy-paper-qgender-equality-in-higher-educationq>
2009.08.24.

Policy Paper (2008d): Mobility. ESU, 2008. május 20.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/336-policy-paper-qmobilityq>
2009.08.24.

Policy Paper (2008e): Towards 2020 - A Student-Centred Bologna Process. ESU, 2008. december 16. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/462-towards-2020-a-student-centred-bologna-process>
2009.08.24.

Policy Paper (2009): Equal Opportunities in Higher Education. ESU, 2009. január 7.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/469-equal-opportunities-policy-paper>
2009.08.24.

Elemzések

Bologna With Student Eyes 2003. ESIB, 2003.
http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-With-Student-Eyes_2003.pdf
2009.08.24.

Bologna With Student Eyes 2005. ESIB Bologna Analysis 2005..
http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-With-Student-Eyes_2005.pdf
2009.08.24.

Bologna With Student Eyes 2007. ESIB, 2007.
<http://www.esib.org/documents/publications/bwse2007.pdf>
2009.08.24.

Bologna With Student Eyes 2009. ESU, 2009.
http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2009-final.pdf
2009.08.24.

Lisbon With Student Eyes (2007). ESU, 2007.

http://www.esib.org/documents/publications/LWSE_full.pdf

2009.08.25.

The Black Book of the Bologna Process (2005). ESIB, 2005.

http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-Blackbook_2005.pdf

2009.08.24.

▪ .

Az Eurostudent felmérés magyarországi kapcsolódásai

A felsőoktatás szociális dimenziójának kérdésköre az európai országokban egyre nagyobb figyelmet kap, tekintettel arra, hogy az utóbbi évtizedekben a hallgatói létszám dinamikusán nőtt, s a hallgatói réteg összetétele is változott. Az alábbiakban elsőként a felsőoktatás expanziójának nemzetközi vonulatát és a magyarországi expanzió sajátosságait tekintjük át, majd röviden bemutatjuk egy olyan felmérés néhány eredményét, amely kapcsolódási pontot jelenthet a hallgatók összetételét, élet- és munkakörülményeit vizsgáló Eurostudent projekthez.

1 Hallgatók a XXI. században – európai kitekintés

A XX. század második felében a felsőoktatás rendszere gyökeres átalakuláson ment át a világ fejlett régióiban, amely változások az intézményrendszer egészét érintették. Az átalakulást olyan, a felsőoktatáson kívüli tényezők is alapjaiban meghatározták, mint pl. a középfokú oktatás tömegessé válása, az oktatásra, ezen belül a felsőoktatásra fordítható gazdasági erőforrások mértéke, a társadalom felsőoktatással szembeni igényeinek a megváltozása. Az utóbbi évtizedekben – részben mindezek hatására – változások történtek többek között az egyetemi irányításban, az állami szerepvállalásról vallott nézetekben, a képzési struktúrában és nem utolsósorban a hallgatói létszámban és összetételben is. A felsőoktatás rendszere Európa országaiban éppen napjainkban is jelentős mértékben átalakulóban van, hiszen bár az ún. Bolognai folyamat már több éve zajlik a térségben, ennek számos hatása jelenleg még éppen csak érzékelhető.

A felsőoktatás expanziójára a múlt század második felében a különböző európai országokban eltérő időszakokban és eltérő mértékben került sor: míg egyes országokban már a 60-as években nagymértékű felfutás volt tapasztalható, addig más térségekben az 1970-es években indult be az expanzió folyamata, a poszt-szocialista országokban pedig a 90-es években kezdődött el a hallgatói létszám nagymértékű növekedése. Az utóbbi 10-15 év adatai ugyanakkor azt is mutatják, hogy az expanzió a fejlett országok némelyikében újra lendületet kapott, amiben valószínűleg szerepe van a tanulási utak meghosszabbodásának, a bolognai folyamat előrehaladásának éppúgy, mint egyes országokban

a life-long-learning jellegű tanulási formák térhódításának és a nem nappali tagozatos képzések felfutásának. A 2006. évi adatokat az 1998. évi adatokkal összevetve feltűnő, hogy a volt szocialista országok mellett Finnország, Írország, Norvégia, Dánia, Svédország, Svájc és az Egyesült Királyság is azon országok közé tartozik, ahol az utóbbi években számottevő mértékben nőtt a hallgatói létszám.

Az 1. táblázat a hallgatói létszám alakulását mutatja be 1998 és 2006 között. (A táblázatban szereplő ISCED-97 klasszifikációs adatoknál az ISCED5A az elméleti megalapozottságú programokat, az ISCED5B a gyakorlatorientált, szakma specifikus képzési programokat, az ISCED6 szint a tudományos fokozat megszerzését lehetővé tévő programokat jelenti.)

Az expanzió kiteljesedését jelzik a 100 ezer lakosra jutó hallgatói létszám adatai is¹, amelyek folyamatos emelkedést mutatnak, még a legutóbbi időszakokban is. Bár a mutató értékét az utóbbi évtizedekben nagyobb lendületet vett nemzetközi mozgások (mind a népességet, mind pedig a hallgatói réteget tekintve) és egyes országokban a népességszám csökkenése is nyilvánvalóan befolyásolják, biztosan állítható, hogy a felsőoktatási expanzió a fejlett országokban sem zárult le, üteme és belső szerkezete azonban nyilvánvalóan több tényezőtől is függ.

Az elitképzést felváltó tömegképzés országonként eltérő kiinduló feltételek közepette valósult meg, s bár a nemzetköziesedés és a globalizáció kihívásai alapjaiban érintik a felsőoktatást és igen sok tekintetben a homogenizálódás irányában hatnak, a különbségek egy része továbbra is fennáll. Ilyen különbség például hagyományosan a teljes munkaidős és a részdíjs képzések aránya az egyes országokban a felsőoktatás különböző szintjein, amely azonban egyre inkább átalakulóban van.

¹ Az erre vonatkozó táblázatot lásd a Mellékletben.

1. táblázat

A hallgatói létszám alakulása 1998-2006

(az európai OECD országok és az Eurostudent felmérésben részt vett országok adatai, ezer fő, %)

Ország	Hallgatói létszám 1998	Hallgatói létszám 2006	Hallgatói létszám növekedési index (1998=100)	Hallgatói létszám ISCED5A (1998)	Hallgatói létszám ISCED5A (2006)	Hallgatói létszám növekedési index ISCED5A (1998=100)
Ausztria	247,5	253,1	102	201,0	212,4	106
Belgium	351,8 ^a	394,4	112	177,2 ^a	182,9	103
Bulgária	260,5	243,5	93	234,2	214,7	92
Csehország	215,0	337,4	157	155,6	283,5	182
Dánia	183,3	228,9	125	99,4	195,6	197
Egyesült Királyság	1938,4	2336,1	121	1279,7	1730,0	135
Észtország	43,1	68,3	158	33,6	42,9	128
Finnország	250,0	309,0	124	192,0	286,7	149
Franciaország	2027,4	2201,2	109	1452,8	1595,7	110
Görögország	374,1	653,0	175	266,9	386,4	145
Hollandia	461,4	579,6	126	455,2	572,1	126
Írország	142,8	186,0	130	86,2	126,8	147
Izland	8,1	15,7	194	6,6	15,2	230
Lengyelország	1191,1	2145,7	180	1157,9	2089,8	181
Lettország	70,2	131,1	187	64,1	111,3	174
Litvánia	96,4	198,9	206	65,6	139,2	212
Luxemburg	1,8	2,7	150	0,4	1,8	450
Magyarország	254,7	438,7	172	250,7	405,7	162
Németország	2097,7	2289,5	109	1785,9	1953,5	109
Norvégia	183,0	214,7	117	166,8	207,7	125
Olaszország	1869,1	2029,0	109	1823,2	1976,9	108
Portugália	351,8	367,3	104	269,7	342,6	127
Románia	360,6	835,0	232	339,6	785,4	231
Spanyolország	1746,2	1789,3	102	1596,6	1472,1	92
Svájc	170,1 ^b	205,0	121	121,6 ^b	152,1	125
Svédország	280,7	422,6	151	263,8	380,8	144
Szlovákia	112,8	197,9	175	102,0	184,4	181
Szlovénia	68,1	114,8	102	45,9	62,0	135
Törökország	1464,7 ^a	2342,9	160	1006,8 ^a	1625,3	223

Forrás: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>^a 1999-es adat^b 2002-es adat

A 2. táblázat adatai jól mutatják, hogy a nem nappali tagozatos képzések aránya a legtöbb országban és képzési szinten az utóbbi évtizedben erőteljes növekedésnek indult. Mindez a szociális és tanulmányi támogatások kérdéskörét is érinti, hiszen a támogatási rendszer hagyományosan inkább vagy kizárólag a frissen érettségizett bekerülőket támogatja, míg az idősebb és/vagy a nem nappali tagozatos hallgatókat egyáltalán nem vagy alig. Ezen korábban nem tipikus hallgatói csoportok nagyobb arányú felsőoktatásba lépése tehát ebben a tekintetben is komoly kihívást jelent a felsőoktatás számára.

2. táblázat

A nappali és nem nappali tagozatos képzésben részt vevők aránya képzési szintenként (az európai OECD országok adatai)

	2001				2007			
	ISCED 5B képzések		ISCED 5A, ISCED 6		ISCED 5B képzések		ISCED 5A, ISCED 6	
	teljes idő	részidős	teljes idő	részidős	teljes idő	részidős	teljes idő	részidős
Ausztria	68,9	31,1	100,0	a	m	m	m	m
Belgium	73,3	26,7	95,5	4,5	64,8	35,2	87,5	12,5
Csehország	100,0	n	92,6	7,4	91,8	8,2	96,7	3,3
Dánia	100,0	a	100,0	a	64,6	35,4	92,5	7,5
Egyesült Királyság	29,7	70,3	76,3	23,7	23,7	76,3	72,0	28,0
Finnország	100,0	a	100,0	a	100,0	a	55,6	44,4
Franciaország	100,0	a	100,0	a	100,0	a	100,0	a
Görögország	100,0	a	100,0	a	100,0	a	100,0	a
Hollandia	58,2	41,8	81,4	18,6	m	m	84,4	15,6
Írország	64,1	35,9	82,9	17,1	70,7	29,3	80,3	19,7
Izland	71,5	28,5	79,4	20,6	30,3	69,7	76,1	23,9
Lengyelország	76,0	24,0	53,8	46,2	100,0	a	53,3	46,7
Luxemburg	100,0	a	100,0	a	m	m	m	m
Magyarország	88,1	11,9	55,9	44,1	72,1	27,9	56,8	43,2
Németország	83,8	16,2	100,0	a	84,7	15,3	95,9	4,1
Norvégia	86,1	13,9	72,3	27,7	62,8	37,2	73,2	26,8
Olaszország	100,0	a	100,0	a	100,0	n	100,0	n
Portugália	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanyolország	99,7	0,3	90,8	9,2	97,7	2,3	88,1	11,9
Svájc	31,5	68,5	92,0	8,0	23,3	76,7	90,2	9,8
Svédország	92,0	8,0	53,8	46,2	90,9	9,1	48,0	52,0
Szlovákia	61,2	38,8	70,4	29,6	80,6	19,4	60,3	39,7
Törökország	100,0	a	100,0	a	100,0	n	100,0	n

Forrás: Education at a Glance 2003, 2009, www.oecd.org

Jelölés: a = nem alkalmazható kategória; m = nincs adat; n = az adat értéke 0, vagy elhanyagolható

További változást jelent a többciklusú képzésre való áttérés, amely valamennyi európai országban új kérdéseket vet fel mind a részvételi esélyeket, mind a hallgatók életkörülményeit, tanulmányi és munkaterheit tekintve. Ezek akár még a legalapvetőbb részvételi adatokat is érinthetik, így például annak ellenére, hogy a nők részvétele a felsőoktatásban az utóbbi évtizedekben folyamatosan nőtt, sőt a női hallgatók egyes országokban és egyes képzési területeken belül többséget alkotnak, megfigyelhető, hogy vannak országok, ahol a magasabb képzési szinteken (pl. a PhD képzésben) arányuk jóval alacsonyabb, s az utóbbi években is csak kisebb mértékben emelkedett. A bolognai rendszer a nemzetközi mobilitás kapcsán is kihívásokat jelent, többek között a külföldi tanulmányok képzési programba való illesztése kapcsán.

A legtöbb fejlett országban és nemzetközi fórumokon egyre több szó esik a hallgatói összetételről, a szociális dimenzió vizsgálatának szükségességéről. A felsőoktatásban való részvétel egyenlőtlenségeinek vizsgálata minden országban kiemelt jelentőséggel bír, nem csupán a bejutást tekintve, hanem a bent maradás és a felsőoktatásból való kikerülés, a munkaerő-piaci lehetőségek dimenziójában is. Egyre inkább elfogadott az az érvelés is, hogy a felsőoktatásban megjelenő egyenlőtlenségeket nem lehet önmagukban vizsgálni, és az esélyegyenlőséget kizárólag a felsőoktatásba való bejutás esélyeinek növelésével javítani, hiszen azokat az oktatás korábbi szintjein jelentkező egyenlőtlenségek döntő mértékben befolyásolják.

A felsőoktatás rendszerének nemzetközivé válása számos területen megfigyelhető, nem véletlen tehát, hogy egyre nagyobb igény mutatkozik arra, hogy összehasonlítható adatokkal rendelkezünk egy-egy terület kapcsán, köztük a hallgatók összetételét illetően is. A hazai felsőoktatás-politikai célkitűzések között is mindinkább előtérbe kerülnek azok az elemek, amelyek valamely nemzetközi kontextusban is relevanciával bírnak. Az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozás révén különösen növekedett a nemzetközi összehasonlíthatóság igénye és jelentősége. A felsőoktatás területén zajló változások nyomán követésének egyik területe a hallgatói összetételben bekövetkező változások vizsgálata és nemzetközi szintű összehasonlítása. Erre vonatkozóan számos területen vannak már adatok, azok azonban többnyire a beiratkozott hallgatók demográfiai jellemzőinek és a képzéssel kapcsolatos jellemzőiknek az összesítése alapján készülnek, s kevésbé jelenítenek meg olyan árnyaltabb dimenziókat (pl. a hallgatók tanulási terhei, a hallgatók lakhatási körülményei, finanszírozási helyzetük), amelyek pedig mind nemzetközi szinten, mind pedig az érintett országok felsőoktatás-politikája kapcsán hasonlóan nagy relevanciával bírnak.

2 A hazai felsőoktatási expanzió néhány sajátossága

Magyarországon a hallgatói létszámemelkedés első szakasza 1990/91-1995/96 közé tehető, amikor a hallgatói létszám megduplázódott, 2003/2004-re pedig megnégyszere-

zódott. A hallgatói létszám emelkedésével összefüggésben tagozat szerinti átrendeződés is bekövetkezett, 2004-2005-ig a levelező tagozatosok létszáma dinamikusan emelkedett, s bár 2006-tól kezdődően az új belépők körében arányuk és számuk drasztikusan csökkent, 2009-ben a folyamat – vélhetően részben a mesterképzések felfutásának köszönhetően, részben pedig a magasabb jelentkezői létszám miatt a nappali tagozatra való nehezebb bejutásnak - visszarendeződni látszik.

Az utóbbi évek statisztikái szerint a bekerülési esélyek az alapképzés nappali tagozatán a legkisebbek, ugyanakkor itt is évről-évre nőnek: 2001-ben 0,60 volt az esély a nappali tagozatos képzésre való bejutásra, míg 2008-ban 0,82. (A bekerülési esélyt most egyszerűen a felvettek száma/első helyes jelentkezések száma arányszámmal határozzuk meg, ami pusztán az elsődleges preferenciákat veszi figyelembe.) Az átlagértékek mögött azonban jelentős képzési területek szerinti eltérések vannak, így a bekerülési esélyek alapképzésben a legkedvezőbbek a műszaki, informatikai és természettudományi képzési területeken, míg a művészeti, sporttudományi és nemzetvédelmi területeken a bejutás – elsősorban a korlátozott férőhely kínálat miatt – sokkal nehezebb. A 2009. év nagyobb jelentkezési létszámait ezt a folyamatot a nappali tagozatosok esetében is valamelyest visszavetették, hiszen 2008-ban a jelentkezők átlagosan 83,6%-a, 2009-ben pedig 74%-a nyert felvételt.²

A hallgatói létszám emelkedése a szociális és tanulmányi ösztöndíjban, a kollégiumi ellátásban részesülők arányának relatív csökkenése mellett ment végbe, összefüggésben azzal is, hogy a hallgatói létszám emelkedését nagymértékben meghatározta, hogy a költségterítéses hallgatói létszám dinamikusan nőtt. Ezzel párhuzamosan évről-évre kismértékben csökkent azoknak a nappali tagozatos hallgatóknak az aránya, akik államilag támogatott képzésben vesznek részt. A szociálisan támogatott hallgatók aránya az utóbbi években stabilan egyötöd körüli a nappali tagozatosok körében, jelentősen csökkent ugyanakkor a 2007/2008-as tanévre a tanulmányi ösztöndíjban részesülő nappali tagozatos hallgatók aránya (az előző évi 37,2%-ról 29,4%-ra), s a kollégiumi ellátásban részesülők aránya sem emelkedett.

A felsőoktatási felvételre jelentkezők számát és összetételét jelentős mértékben befolyásolja a demográfiai változás és a középiskolai kibocsátás. Az utóbbi évtizedben az érettségit adó intézményekben, ezen belül a gimnáziumokban tanuló fiatalok aránya nőtt, így ennek is köszönhető, hogy a nappali tagozatra jelentkezők körében egyre magasabb azoknak az aránya, akik gimnáziumi végzettséget szereztek. A gimnáziumban érettségizettek egyébként is szívesebben jelentkeznek a felsőoktatásba, a szakközépiskolások körében tehát egyfajta önszelekció is érvényesül. Ugyanakkor a gimnazisták bekerülési esélyei jobbak, mint szakközépiskolások társaiké, különösen, ha a nappali tagozatot tekint-

² Lásd erről a Felvi honlapján megjelent gyorselemzést (A jelentkezők 74 százaléka felvételt nyert felsőoktatásba címmel), http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezők_es_felvettek/gyorselemzes2_felvettek

jük. Neuwirth Gábor adatai, amelyek a középiskolák eredményességi mutatóit vizsgálják, azt is jelzik, hogy a felsőoktatási expanzió együtt járt az iskolák felsőfokú továbbtanulásra felkészítő legeredményesebb és legkevesbé eredményes csoportjai közötti különbségek növekedésével, azaz évről évre emelkedett a különbség a továbbtanulási mutatókban a legjobb és legrosszabb csoportok között³ a középiskolák belső differenciáltsága tehát nem csupán a gimnázium-szakközépiskola dimenzióban érhető tetten.

A hallgatói létszám emelkedése tehát a középiskolai szelekció mentén ment végbe, amikor a felvétel során előnyt jelent a gimnázium a szakközépiskolával szemben és a nyelvvizsgának is kitüntetett jelentősége van. Mindez áttételesen a társadalmi szelekció hatását is mutatja a nappali tagozaton, lévén, hogy a középiskolai háttér nem független a szülők iskolai végzettségétől, a nyelvvizsga megszerzése pedig igen sok esetben nem kizárólag az iskolarendszer "eredménye", hanem a család kulturális és anyagi státuszával is összefüggésben van.

Érdeemes még szót ejteni a területi szelekcióról, ami alapján élesen elkülönülnek a fővárosi és vidéki egyetemek, míg az előbbiek országos, az utóbbiak túlnyomórészt szűkebb – megyei illetve regionális - merítési bázisúak. A hallgatók oldaláról vizsgálva a kérdést, megfigyelhető, hogy a falusi fiatalok létszámarányaiknál kisebb arányban vesznek részt a felsőoktatásban. Ennek oka azonban az oktatás alacsonyabb szintjein keresendő, hiszen a 18-24 éves korosztályt tekintve a községekben élők körében mindössze 39,7% az érettségizettek aránya, szemben a városiak 61,1%-ával (KSH 2005). Ráadásul a felsőoktatásba községekből jelentkezők középiskolai előképzettségét is nagyobb arányban adja a szakközépiskola, mint a városi fiatalok esetében. Mindez arra utal, hogy a községekből érkezőknek jelentős hátrányt kell leküzdeniük a felsőfokú tanulmányokra való jelentkezés során, ami különösen a magas presztízsű, népszerű szakokra való bejutás esélyét rontja. Mindezekkel azonban a jelentkezők számolnak, s felvételi sikerességük záloga, hogy gyakrabban adják be jelentkezésüket olyan képzési területekre (műszaki, agrár, pedagógusképzés), illetve olyan intézményekbe (főiskolák, vidéki egyetemek főiskolai karai), és olyan képzési szintekre, ahová könnyebb a bejutás.⁴

A társadalmi szelekció érvényesülését mutatják azok a korábbi vizsgálatok, amelyek a felvettek családi háttérét vizsgálják. A 2001/2002-es tanévben első éves hallgatók körében végzett vizsgálat⁵ eredményei szerint társadalmi státuszukat tekintve előnyösebb helyzetben vannak a nappali tagozatosok, az államilag finanszírozottak, valamint a képzési szint szerint az egyetemisták. A kutatók az egyetemi és főiskolai képzettségi szint összehasonlításakor is azt tapasztalták, hogy a 2001/2002-es tanévben elsős egyetemisták apjának alig több mint egytizede, a főiskolások apjának egyötöde rendelkezett

³ Neuwirth Gábor: A középiskolai munka néhány mutatója 2006, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2007.

⁴ Lásd erről: Kiss Paszkál: Falusiak (és nem falusiak) a felsőfokú tanulmányaik kezdetén In: Felsőoktatási műhely, 2008/1. sz. pp. 45-58.

⁵ A vizsgálat az Oktatókutató Intézetben készült Gábor Kálmán vezetésével, 4562 elsőéves hallgató megkérdezésével.

szakmunkás képzettséggel. Bár a bolognai rendszerre való áttérés a főiskolai-egyetemi szint szerinti differenciálódást megszünteti, továbbra is igaz, hogy ma már nagyon sok esetben nem a bejutás tényében, hanem a felsőfokú intézmények differenciálódásában jelennek meg a hátrányok. A bolognai folyamat érvényre jutásával pedig feltehetően a mesterképzésre, a Ph.D képzésre való átmenetre tolódik a szelekció, illetve még inkább a munkaerőpiacra való kimenet során mutatkozik meg. A bolognai folyamattal a hagyományos társadalmi különbségek új köntösben jelenthetnek meg.

3 Európai szintű adatgyűjtés a szociális dimenzió kérdésköréről

A képzési rendszer átalakulásának hallgatói vonatkozásairól Magyarországon meglehetősen kevés információ áll rendelkezésre, az évi rendszerességgel gyűjtött statisztikai adatok és a felvételi adatok ugyanis csak korlátozottan alkalmasak a hallgatói összetétel változásának bemutatására. Mindezek és a korábbi vizsgálati eredmények számos hipotézis felállítására lehetőséget adnak ugyan, a felsőoktatás területén - különösen a hallgatók összetételét leginkább érintő felvételi rendszer vonatkozásában - ugyanakkor több átalakulás is történt a bolognai folyamattal egyidejűleg, amelyek alapvetően új helyzetet jelentenek. Ilyen például az, hogy 2005-től bevezetésre került a kétszintű érettségi, alapvetően megszűnt az önálló felvételi vizsga és a felvételi pontszámításban, a férőhelyek elosztási mechanizmusában is jelentős változások következtek be. A szociális összetételt is érintő változást jelenthet egyes speciális csoportok (hátrányos helyzetűek, halmozottan hátrányos helyzetűek, fogyatékkal rendelkezők, gyermeküket nevelők) többletpontokkal való támogatása a felvételi eljárás folyamatában, pozitív diszkrimináció révén segítve esélyeik növelését, illetve a hallgatói juttatások rendszerének változása.

A szociális dimenzió kérdésköre más európai országokban is kiemelt jelentőségű, s az egyes országokban sok tekintetben hasonló egyenlőtlenségek írhatók le, mint Magyarországon, de nyilvánvalóan az országok sajátosságai is befolyásolják, hogy milyen szempontok alapján kiket tekintenek a hátrányos csoportokhoz tartozónak (pl. hátrányos helyzetű térségekben lakók, kisebbségek, bevándorlók gyermekei). Bár a hallgatói esélyegyenlőség kérdésköre nemcsak a bolognai folyamattal összefüggésben jelenik meg, de az utóbbi időben annak kapcsán még hangsúlyosabb szerepet kap⁶, mind a Londoni Nyilatkozat, mind pedig a Leuveni Nyilatkozat hangsúlyosan foglalkozik a hallgatók szociális helyzetével és az arra irányuló adatgyűjtéssel.⁷

⁶ A 2009-es Bologna ország-jelentésben például külön rész foglalkozott ezzel a kérdéskörrel a 2007-2009-es időszakra vonatkozóan.

⁷ A bolognai folyamatban részt vevő országok minisztereinek kétévenkénti találkozója egy nyilatkozat elfogadásával zárul, a Londoni Nyilatkozat a 2007. évi, a Leuveni Nyilatkozat a 2009. évi találkozó eredménye.

A Londoni Nyilatkozatban a 2009. évi prioritások között kiemelten szerepel a mobilitás, a szociális dimenzió és az adatgyűjtés kérdése.⁸ A szociális dimenzió kérdéskörében a kommuniké 2.18. pontja kiemeli, hogy "A felsőoktatásnak határozott szerepet kell játszania a társadalmi kohézió elősegítésében, az egyenlőtlenségek csökkentésében, valamint a társadalom tudásszintjének, készségeinek és kompetenciáinak növelésében. Egyetértünk azzal a társadalmi törekvéssel, hogy a felsőoktatásba belépő, abban részt vevő és képzést szerző hallgatóság összetételének valamennyi szinten tükröznie kell népességeink sokszínűségét." Az adatgyűjtéssel kapcsolatos 3.4-es pontban a következőket emeli ki: "Tisztában vagyunk azzal, hogy szükség van a mobilitásra és a szociális dimenzióra vonatkozó adatok elérhetőségének javítására valamennyi, a bolognai folyamatban részt vevő országban. Ezért felkérjük az Európai Bizottságot (Eurostat), hogy az Eurostudent projekttel összefüggésben dolgozzon ki összehasonlítható és megbízható mutatókat és adatokat a szociális dimenzió és a hallgatói és az oktatói mobilitás általános célkitűzései terén elért haladás mérésére valamennyi bolognai országban. Az adatoknak ezen a területen ki kell térniük a felsőoktatásban való részvétel igazságosságára, valamint a diplomások foglalkoztathatóságára. Ezt a feladatot a BFUG-vel⁹ együtt kell elvégezni és a jelentést a 2009. évi miniszteri konferenciánkra kell benyújtani." (Londoni Nyilatkozat 2007)

A 2009. évi miniszteri konferencia a Leuveni Nyilatkozat aláírásával zárult, amely megerősíti az előzőeket, a szociális dimenzió kérdéskörében kiegészülve azzal a nagyon fontos elemmel, hogy "A felsőoktatásban a méltányosság megteremtésére irányuló erőfeszítéseknek ki kell egészülniük az oktatási rendszer más szegmenseiben történő lépésekkel". A nyilatkozat több pontban is hangsúlyozza az adatgyűjtések szükségességét, ezen belül az Eurostudent szerepét, már csak abból az okból kifolyólag is, mert "A bolognai folyamatban részt vevő országok a következő évtized végére elérendő, mérhető célokat fognak kitűzni maguk elé a felsőoktatásban való részvétel kiszélesítése és az alulreprezentált csoportok felsőoktatásban való részvétele vonatkozásában".¹⁰

4 Az Eurostudent projekt

Számos ország – felismerve a probléma fontosságát – csatlakozott ahhoz a nemzetközi programhoz, amely immár 10 éves múltra tekinthet vissza. Az Eurostudent projekt összehasonlítható adatokat szolgáltat az egyes európai országokban tanuló hallgatókról, azok élet- és munkakörülményeiről. Az első felmérésre 2000-ben került sor 8 ország (Ausztria, Belgium, Finnország, Franciaország, Hollandia, Írország, Németország és Olaszország) részvételével, a második kör méréséhez 2005-ben 11 ország csatlakozott, míg a 2007-

⁸ A szöveget teljes terjedelmében lásd. pl. <http://www.felvi.hu/bin/content/dload/londoninyilatko.pdf>

⁹ the Bologna Follow-up Group (BFUG), a bolognai folyamat honlapja elérhető:

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

¹⁰ A Leuveni Nyilatkozat elérhető pl. a következő helyen: http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/leuven_hu_2009_04_kn.pdf

ben végzett harmadik felmérés 23 ország aktív részvételével zajlott, néhány más ország pedig megfigyelőként vett részt. A negyedik ciklus jelenleg a felmérést előkészítő fázisban tart, az adatfelvételre 2009-2010 folyamán kerül sor a csatlakozott országokban.

Az Eurostudent hálózat minden európai ország számára nyitott, fő szervezője és projektmenedzsere a Hochschul-Information-System GmbH (HIS) kutatóközpont Hannoverben. Az Eurostudent adatfelvétel közös alapkérdések segítségével összehasonlítható adatállományt hoz létre és 63 témakör alapján írja le egy hallgató tanulmányi életrajzát a felsőoktatási rendszerbe történt felvételétől, a tanulmányait jellemző élet- és munkakörülményeken át a felsőoktatási rendszerből való kilépéséig. A közös alapkérdéseket figyelembe véve és az összehasonlíthatóság szempontjait szem előtt tartva természetesen mód van arra, hogy minden ország saját helyzetére adaptálja a kérdőívet, oly módon, hogy a leginkább profitáljon az így nyert adatokból.

Az Eurostudent felmérés során kapott adatok objektív mutatókat szolgáltatnak olyan területeken, amelyek másképpen nem hozzáférhetőek, s mindez az egyes országok felsőoktatás-politikájának az alakításához is hozzájárul. A felmérés eredményei széles körben publikálásra kerülnek, saját honlapon és önálló kiadványban is megjelennek, ezen kívül az adatokat például az Európai Unió a Lisszaboni folyamat követésében is használja, az OECD pedig az "Education at a Glance" 2007-es és 2008-as, valamint a "Tertiary education for the knowledge society" (2008) kiadványaiban közölte őket.

Az Eurostudent vizsgálatok különböző hullámainak eltérő a kérdésstruktúrája, azonban közös elemként emelhető ki, hogy a vizsgálódás alapvetően az alábbi dimenziókat érinti:

- A hallgatók demográfiai összetétele
- A felsőoktatásba való bekerülés és a képzési struktúra
- A hallgatók társadalmi összetétele
- A hallgatók lakáskörülményei
- Finanszírozás, állami támogatás, kiadások
- A hallgatók munkavégzése
- Nemzetközi mobilitás

A fenti témakörökre vonatkozó adatok Interneten is elérhetők országonként és indikátoronként csoportosítva, de összegző jelentés és részletes jelentés is készült, amelyek szintén letölthetőek (<http://www.eurostudent.eu/publications>).

5 Magyarország és az Eurostudent projekt

Magyarország megfigyelőként vett részt az Eurostudent felmérések harmadik körében, adatfelvétel ez idáig nem történt. A negyedik mérési körről való döntést és az ahhoz

kapcsolódó szakmai megbeszélést¹¹ előkészítendő 2009 tavaszán az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben kísérletet tettünk egy próba adatfelvétel lebonyolítására két nagy egyetemen, s az alábbiakban ennek az eredményei közül ismertetünk néhányat. Terjedelmi okokból nyilvánvalóan szelektálnunk kell az adatok között, nem célunk a kérdőív teljes terjedelmének a bemutatása, csupán az érdeklődés felkeltése. Ehhez részben olyan kérdésköröket választottunk, amelyek a hallgatók általános összetételét mutatják be, részben pedig a nemzetközi mobilitásról szóló kérdésblokk néhány eredményét. Amennyiben kapcsolódó adatok a korábbi felmérésből (Eurostudent III. hullám, 2007) rendelkezésre állnak, igyekszünk az egyes témaköröket a nemzetközi felmérés eredményeinek kontextusában is bemutatni.

6 A felmérésről röviden

A próbakérdésre 2009. március-áprilisában került sor, a Szegedi Tudományegyetemen és a Pécsi Tudományegyetemen¹². Az adatfelvétel online módszerrel készült, a kérdőívet egy, mindkét intézménytől független külső web-oldalon tettük hozzáférhetővé, amelynek elérhetőségét a kérdőív kitöltésére meghívott hallgatók email-ben kapták meg a két egyetem belső munkatársaitól. Az adatfelvétel során mindvégig biztosítottuk az anonim kitöltés lehetőségét. A két intézményben összesen több mint 15 000 hallgatónak küldtük ki a felkérő levelet, és az adatok tisztítása után 1884 kiértékelhető kérdőívet kaptunk. A válaszadási arány a két egyetemen igen hasonló volt, 12 illetve 13%. A férfiak mindkét egyetemen az átlagosnál kisebb arányban küldték vissza a kérdőívet, s bár karok és tagozat szerint is van némi eltérés a visszaküldési arányokban, annak mértéke nem jelentős. A most bemutatásra kerülő adatok esetében a két intézmény adatait együtt használjuk.¹³

Hangsúlyozzuk tehát, hogy a most bemutatásra kerülő adatok egy próbafelmérés eredményei, annak minden korlátjával, országos szinten csak megfelelő körültekintéssel interpretálhatók és inkább a hallgatói réteg belső differenciáltságára, s az ilyen jellegű vizsgálatok fontosságára kívánjuk felhívni a figyelmet. Az Eurostudent adatokkal ezen kívül már csak azért sem vehetők össze, mert a nemzetközi felmérés csupán az ISCED5A képzésre közöl összehasonlítható adatokat, mi pedig törekedtünk arra, hogy a

¹¹ A szakmai találkozóra 2009. május 4-én került sor, amelyen az Eurostudent vezetősége, az Educatio Kht. munkatársa, az Oktatási és Kulturális Minisztérium, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, valamint a legfőbb érintett szervezetek (Hallgatói Önkormányzatok Országos Szövetsége, Magyar Rektori Konferencia, Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Nemzeti Bologna Bizottság) képviseltették magukat.

¹² Ezúton is köszönjük a két intézmény vezetésének hozzájárulását, a tanulmányi osztályok munkatársainak a munkáját és a kérdőívet kitöltő hallgatóknak a részvételét.

¹³ A hallgatók egy része (esetünkben kb. egytizede) egyidejűleg több szakon is végezhet tanulmányokat, esetükben az általuk megadott főszaikat és az ahhoz kapcsolódó tagozatot, kart és képzési szintet vettük figyelembe. A minta összetételét lásd a Mellékletben.

felmérés során a hallgatók minél szélesebb köréről kapjunk információkat, éppen a belső differenciáltság vizsgálatára.

7 A hallgatói összetétel sajátosságairól röviden

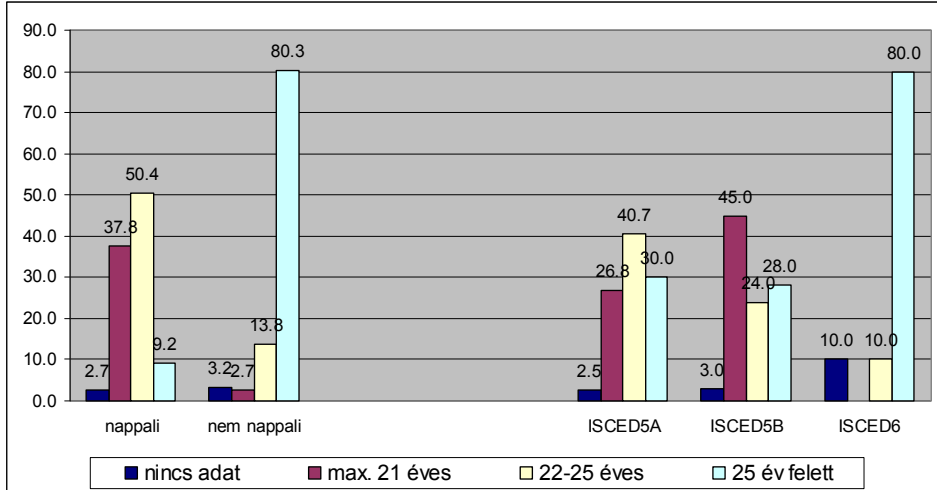
Az alábbiakban elsőként a szociális dimenzió témakörének olyan adataiból adunk válogatást, amelyek a hallgatói összetétel heterogenitására hívják fel a figyelmet, s részben a korábban már ismertetett vizsgálati eredmények egyfajta alátámasztását is szolgálják.

A hallgatók életkorát és nemét illetően hivatalos statisztikai adatok is rendelkezésre állnak, a később bemutatandó különbségek értelmezéséhez azonban fontosnak tartjuk közölni a vizsgálatban szereplő hallgatók életkor szerinti összetételét különböző bontásban. Az európai vizsgálat egyik fókuszpontjában ugyanis a nem-tradicionális bekerülési utak és a korábbi munkatapasztalatok állnak, azaz annak vizsgálata, hogy a hallgatók mekkora hányada jut be a felsőoktatásba "késleltetetten". Természetesen egy-egy ország adatai csak a középfokú oktatás és a felsőoktatás rendszerének ismeretében interpretálhatók (pl. létezik-e felvételi vizsga, van-e és ha igen, mely képzésekben numerus clausus, mekkora a részidős képzésben részt vevő hallgatók aránya a felsőoktatásban stb.).

Összhangban a hivatalos statisztikákkal a mi adataink is azt mutatják, hogy a nem nappali tagozatos hallgatók idősebbek, mint a nappali tagozatosok, ami persze önmagában nem meglepő, de az is megfigyelhető, hogy jellemzően eleve később kezdik meg felsőfokú tanulmányaikat. Az érettségi évét és azt az évet figyelembe véve, amikor elsőként kezdték meg tanulmányaikat a felsőoktatásban (tehát nem a jelenlegi szakjukon), kevesebb, mint egyharmaduk kezdte meg felsőfokú tanulmányait legelőször az érettségi évében, míg a nappali tagozatosok esetében ez az arány jóval magasabb. Mindez azt jelenti, hogy a levelező tagozatosok többsége valamilyen kerülő úton jutott el a felsőoktatásba.

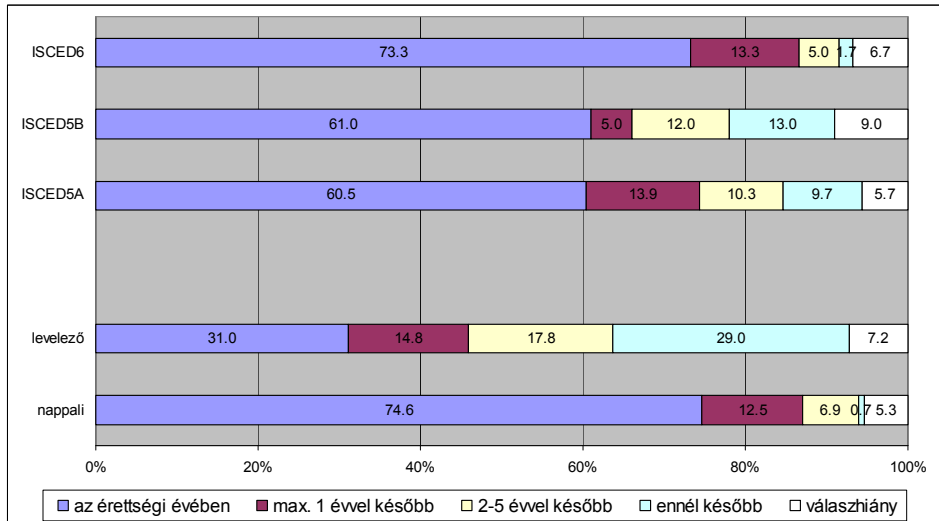
1. ábra

A hallgatók életkor szerinti összetétele tagozat és képzési szint szerint (N=1884)



2. ábra

Mikor nyert felvételt első ízben a felsőoktatásba (N=1884)

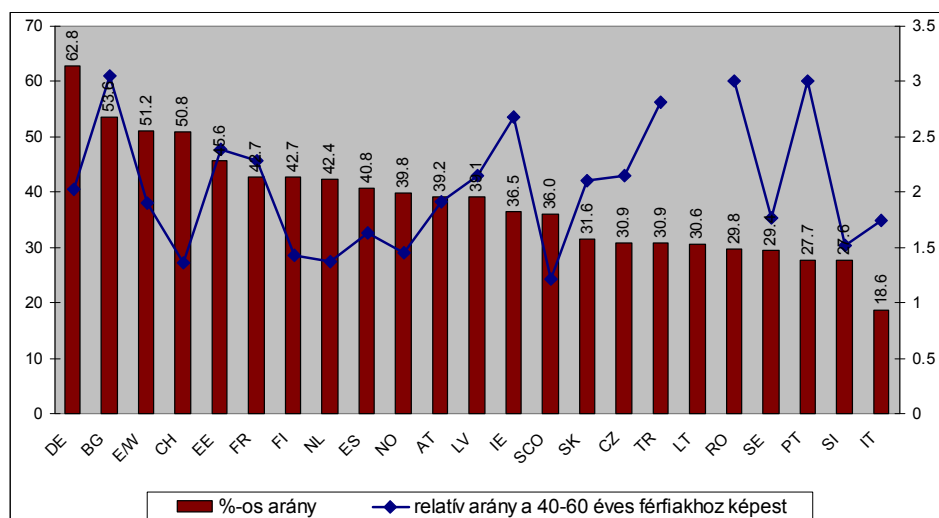


Jóllehet a most bemutatandó adatok két nagy egyetem hallgatói körében végzett vizsgálat eredményei és statisztikai értelemben nem reprezentálják a magyarországi

hallgatók egészét, érdemes a felvillantott témakörök kapcsán az európai adatokra is kitékinteni. Az Eurostudent adatokból is kitűnik, hogy a magasabb státuszú szülők gyermekeinek nagyobb esélyük van bejutni a felsőoktatásba. A hagyományos főiskolai-egyetemi képzésben részt vevő hallgatók (az ISCED 5B szintet, a nálunk felsőfokú szakképzésnek nevezett, de más országokban is honos képzéseket tehát nem számítva) szüleinek iskolai végzettsége kedvezőbb, mint a szülők életkorának megfelelő életkori csoportokban általában megfigyelhető. Ugyanez igaz akkor is, ha a szülők foglalkozási jellemzőit vizsgáljuk, a kékgalléros és a fehérgalléros munkaköröket megkülönböztetve. A nemzetközi adatok azt is mutatják, hogy a társadalmi szelekció nem egyszerűen a férőhelyek számának kérdése. Az expanzió önmagában nem feltétlenül csökkenti a társadalmi szelekciót, ráadásul a középfokú oktatás rendszere és a felsőoktatásba való bejutás esélyei szorosan összefüggnek: úgy tűnik, hogy minél szelektívebb egy ország középiskolai rendszere, annál alacsonyabb az alsó társadalmi rétegekből érkezők aránya.

3. ábra

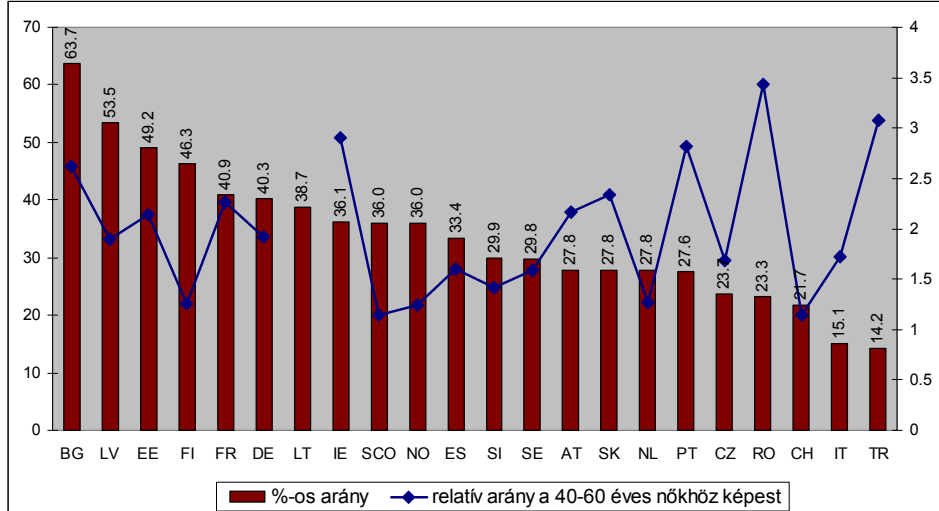
A felsőfokú végzettséggel rendelkező apák aránya és a 40-60 évesekhez viszonyított index



Forrás: Eurostudent III. Data reporting module, <http://iceland.his.de/eurostudent/report/choice.jsp>

4.ábra

A felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák aránya

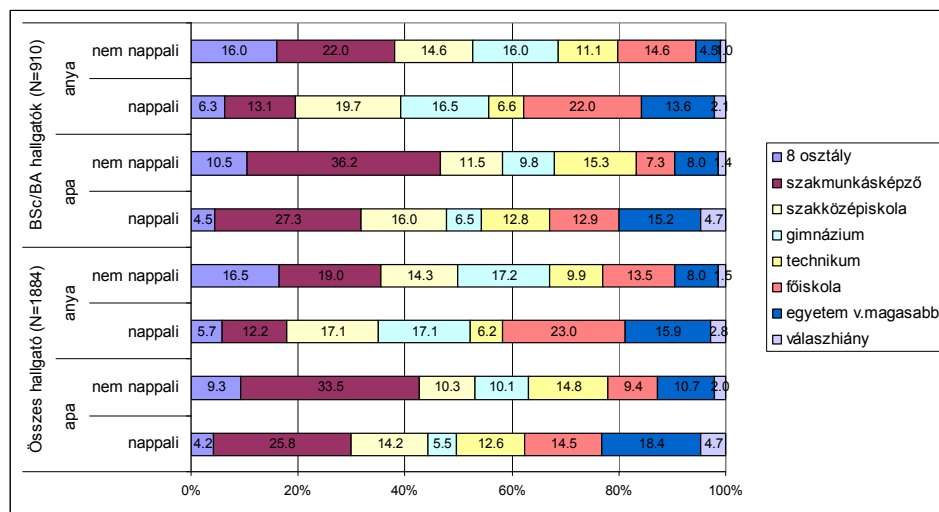


Forrás: Eurostudent III. Data reporting module, <http://iceland.his.de/eurostudent/report/choice.jsp>

Az Eurostudent adatokat ismertető kiadványok nem mutatnak be részletes adatokat arról, hogy a különböző országokban mennyire tér el a hallgatók különböző csoportjainak a társadalmi összetétele, ezt minden ország maga elemzi a saját adatbázisán az ország felsőoktatására jellemző sajátosságok tükrében. A korábbi hazai vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a levelező tagozatos hallgatók jellemzően alacsonyabb iskolai végzettségű családokból jönnek, s ezt a mostani, két egyetemre kiterjedő vizsgálat eredményei is alátámasztják. Ez még akkor is igaz, ha ugyanannak a képzési szintnek a hallgatóit nézzük, tehát pl. a BSc/BA képzési szinten tanuló hallgatókat.

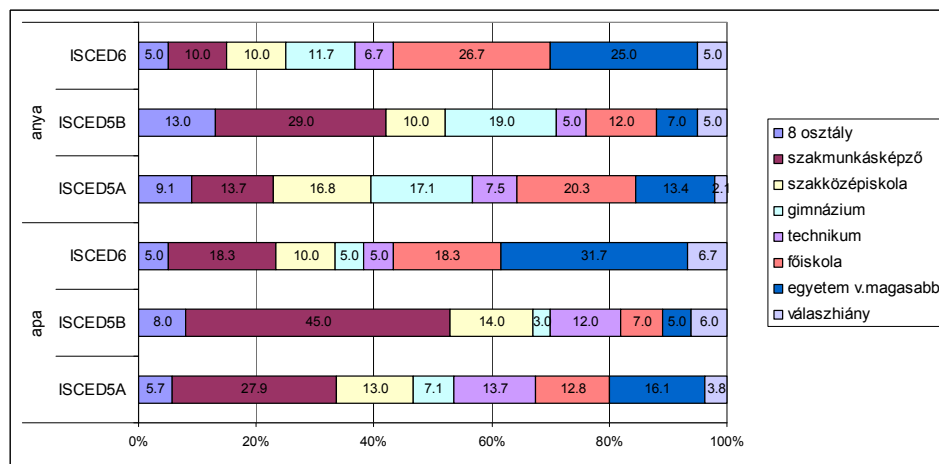
5. ábra

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége tagozat szerint (N=1884)



6. ábra

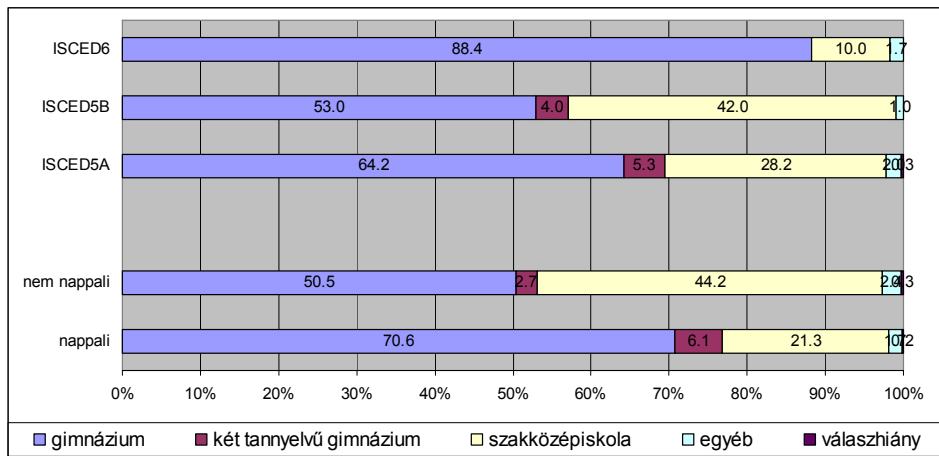
A szülők legmagasabb iskolai végzettsége képzési szint szerint (N=1884)



Nemzetközi adatok is utalnak rá, hogy a családi háttér mellett a középiskolai háttér is igen erőteljesen meghatározó a későbbi tanulmányok szempontjából. A kevésbé előnyös társadalmi háttérrel rendelkező fiatalok sok esetben el sem jutnak a középiskoláig, vagy nem fejezik be azt, amennyiben pedig sikerrel elvégzik, akkor többnyire a felsőoktatás kevésbé magas presztízsű intézményeibe, vagy rövidebb idejű, kevésbé magas presztízsű képzéseibe jutnak be.¹⁴ A hazai korábbi vizsgálatok eredményei és a felvételi adatok elemzése is azt mutatják, hogy a felsőoktatásba való bekerülés szempontjából előnyt jelent a gimnázium, különösen, ha valamilyen népszerű szakra való bejutásról van szó. A felmérésünk eredményei alátámasztják ezt, hiszen a két intézményben a nem nappali tagozatos hallgatók, vagy a felsőfokú szakképzésben tanulók gyakrabban rendelkeznek szakközépiskolai háttérrel, a PhD-hallgatók pedig sokkal gyakrabban érkeznek gimnáziumokból. A középiskolai háttér tagozat szerinti eltérései még abban az esetben is megfigyelhetők, ha a képzési szint szerint kontrolláljuk az adatokat. Ez azt jelenti, hogy ugyanazon a képzési szinten belül (pl. BSc/BA szint) is fellelhetők a különbségek: ez esetben például a nappali tagozatos diákok között 25,1% volt a szakközépiskolai háttérű hallgatók aránya, míg a nem nappali tagozaton a hallgatók fele tartozott ide.

7. ábra

A középiskola típusa tagozat és képzési szint szerint (N=1884)



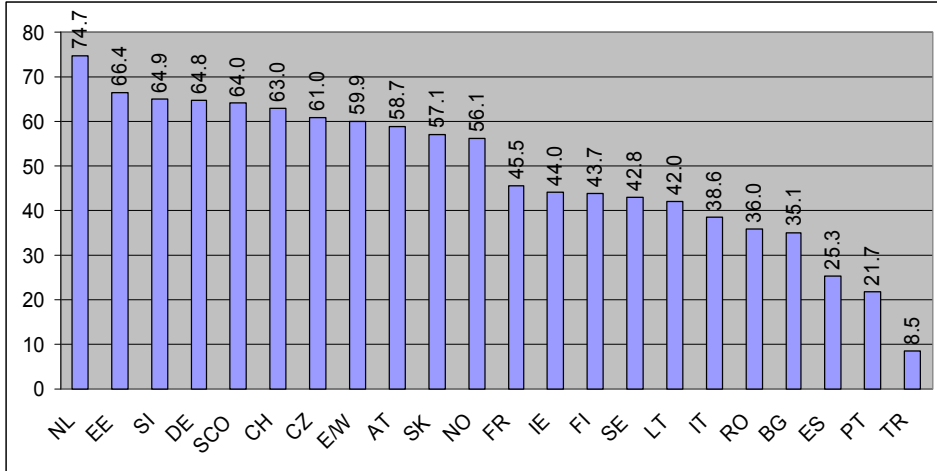
¹⁴ Lásd erről pl. az OECD vonatkozó kiadványának 6. fejezetét (Achieving Equity) In: Tertiary Education for the Knowledge Society – OECD Thematic Review of Tertiary Education, OECD 2008

Európai viszonylatban igen eltérő azoknak a hallgatóknak az aránya, akik tanulmányaik mellett dolgoznak, vannak olyan országok – pl. Hollandia és Észtország – ahol ez a hallgatók kétharmadát jellemzi, míg máshol a hallgatók kevesebb, mint fele végez munkát tanulmányi időszakban. A magyar adatok azt mutatják, hogy a két egyetemen összességében a hallgatók fele dolgozik a tanulmányi időszakban, e tekintetben is jelentős eltérés van azonban a nappali és a levelező tagozatos munkarendben tanulók között: a nappali tagozatos hallgatók egyharmada dolgozik a tanulmányi időszakban, s minden második hallgató az iskolai szünet idején, a nem nappali tagozatos hallgatóknak pedig csaknem mindegyike munka mellett végzi tanulmányait.

Az Eurostudent adatok azt mutatják, hogy az alsóbb rétegekből érkező diákok valamivel gyakrabban dolgoznak, ami arra utal, hogy a hallgatói munkavégzésnek bevétel-növelő, kompenzáló szerepe van. Ugyanakkor a hallgatói munkavégzés vizsgálata azért is fontos, mert a felmérés eredményei szerint az átlagosan heti 10 óránál többet dolgozók kevesebb időt fordítanak tanulmányaikra, s ez visszahathat a teljesítményükre és a munkaterheikkel való elégedettségükre. A két egyetemen végzett kutatás adatai alapján is azt látjuk, hogy a munkavégzés – különösen a nappali tagozatosok esetében - csak az esetek kisebb részében kapcsolódik a tanulmányokhoz. A munkaterheket (tanulmányi terhek és munkavégzés együtt) számottevően nagyobbak ítélik meg azok, akik dolgoznak, s a tanulmányaikat is kevésbé fontosnak értékelik a többi tevékenységükhöz képest. A munkavégzés hatása a nappali tagozatosok esetében is érződik, a tagozaton tanulók csoportján belül elkülönülnek azok válaszaik és értékelése, akik dolgoznak, s azoké, akik nem. A csoporton belül a tanulmányi időszakban munkát végzők 46,4%-a tartja tanulmányait fontosabbnak, mint más tevékenységeit, míg a munkát nem végzők 64,2%-a. A nappali tagozatosok esetében az is kimutatható, hogy a munkaterhek is hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók egy része elmarad a krediteljesítésben: az alkalmilag vagy rendszeresen dolgozók körében másfélszer nagyobb ennek az esélye, ugyanakkor az adatok szerint a levelező tagozatosok esetében a munkavégzés hatása nem nyilvánul meg az átlagosnál nagyobb, vagy a nappali tagozatosokéhoz képest nagyobb mértékű lemaradásban.

8. ábra

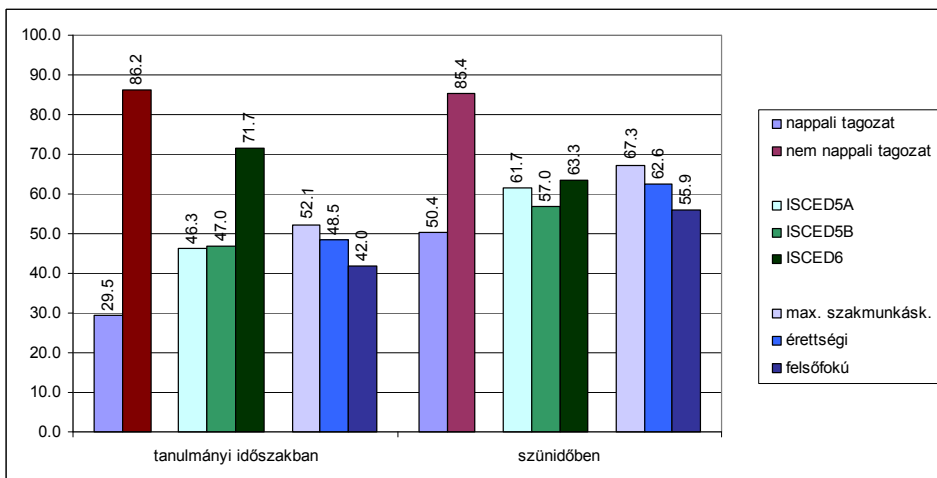
A tanulmányi időszakban munkát végző hallgatók aránya



Forrás: Eurostudent III. Data reporting module, <http://iceland.his.de/eurostudent/report/choice.jsp>

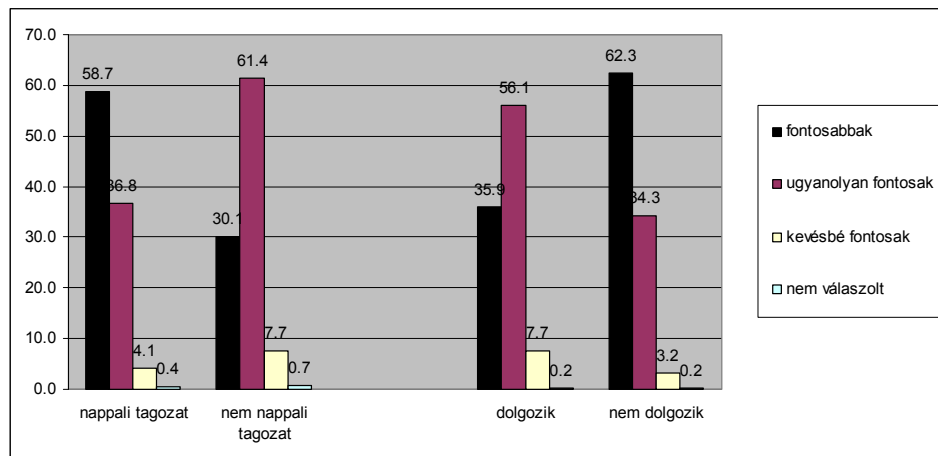
9. ábra

A tanulmányi időszakban kereső tevékenységet végzők aránya tagozat, képzési szint, valamint az apa iskolai végzettsége és foglalkozása szerint (N=1884)



10. ábra

Mennyire fontosak Önnek a tanulmányai más tevékenységeihez képest? (N=1884)



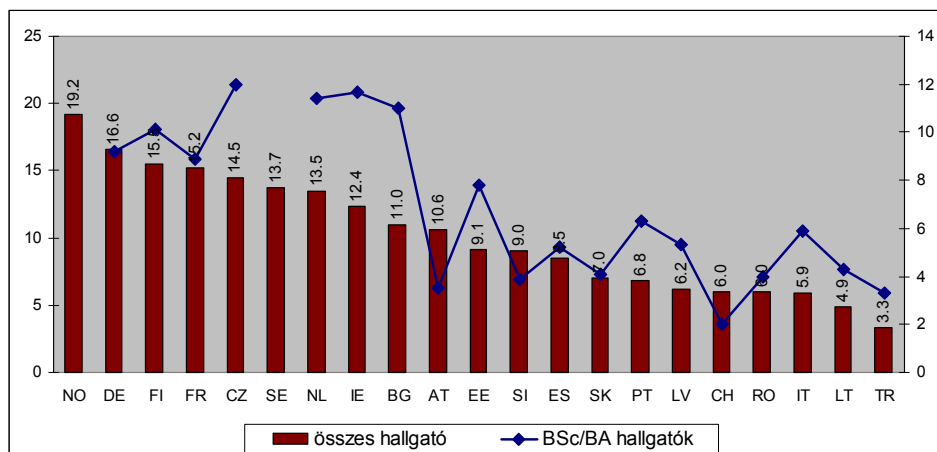
8 A felmérés nemzetközi mobilitásra vonatkozó eredményei

A hallgatók 7,2%-a jelezte, hogy 3 hónapos, vagy annál hosszabb időtartamú tanulmányokat folytatott külföldön a felsőfokú képzés keretében. Ez az arány európai viszonylatban nem túl magas, de országos viszonylatban valószínűleg még kevésbé lenne kedvező, ha figyelembe vesszük, hogy két olyan egyetem hallgatóiról van szó, amelyek egyébként élén járnak pl. az Erasmus hallgatók kiutaztatásában. Az Erasmus program adataival való összevetés azért is releváns, mert ezt a programot említették a leggyakrabban kiutaztatóként az érintettek, ezen kívül még a Magyar Ösztöndíj Bizottság által szervezett programok fordultak elő nagyobb számban. Az Eurostudent felmérésekben tapasztaltaknak megfelelően a saját szervezésű, programhoz nem kapcsolódó külföldi tanulmányok ritkábbak, mint a szervezettek, esetünkben az érintett hallgatók egytizedénél fordultak elő. Európai szinten az arányok ennél magasabbak, akadnak olyan országok, ahol az egyéni szervezésű kiutazás a domináns forma.

Természetesen a nemzetközi mobilitási arányok a két egyetem viszonylatában valamivel kedvezőbbek, ha az egyéb külföldi tapasztalatszerzést is figyelembe vesszük, pl. a szakmai gyakorlatot, vagy a külföldi nyelvi képzést. Ebben az esetben a két egyetemen 12,4% volt a tanulmányokhoz kapcsolódóan külföldi tapasztalatot szerettek aránya, ami megfelel az Eurostudent felmérés tapasztalatainak: a legutóbbi ciklus adatai szerint a nemzetközi mobilitást így számolva átlagosan duplájára nő a más országokba tanulmányi céllal utazók aránya.

11. ábra

Külföldi tanulmányi célú tapasztalatszerzés

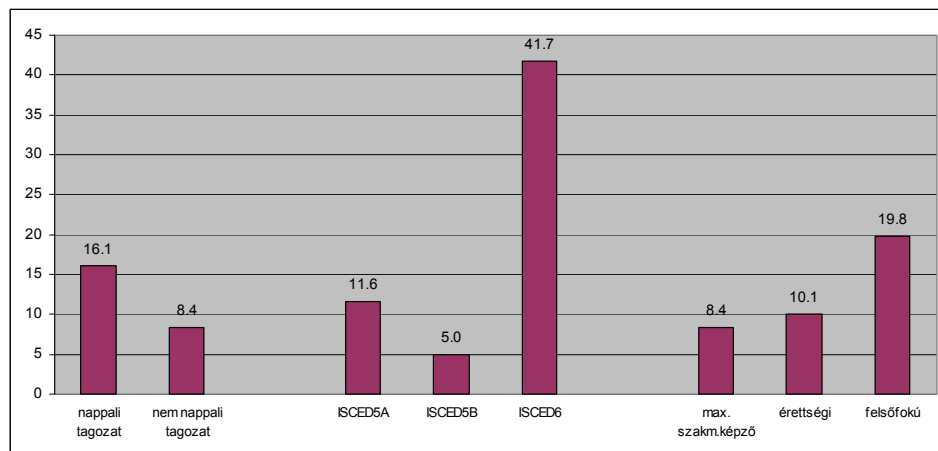


Forrás: Eurostudent III. Data reporting module, <http://iceland.his.de/eurostudent/report/choice.jsp>

Az Eurostudent adatok arra hívják fel a figyelmet, hogy a többciklusú képzési rendszerben a nemzetközi mobilitás tanulmányokban való elhelyezése esetenként bizonytalan, hiszen a hallgatók jellemzően a harmadik-negyedik évfolyam során jutnak el külföldre. A mi adataink is azt mutatják, hogy a felsőbb évfolyamokon tanulók (a tanulmányaikban legalább a 8. félévben tartók) gyakrabban jeleztek külföldi tapasztalatot. Az Eurostudent adataival összhangban a két egyetemen is azt találtuk, hogy a bölcsészettudományi, a természettudományi, valamint a művészeti képzésben tanulók az átlagosnál gyakrabban vesznek részt ezekben a programokban. A nemzetközi felmérés csak az ISCED5A szintre vonatkozik, a mi adataink viszont a felsőoktatás valamennyi szintjére, s e szempontot is figyelembe véve még inkább kirajzolódik a különböző hallgatói csoportok szerinti eltérés. Az Eurostudent országok igen különbözőek abból a szempontból, hogy mekkora eltérések vannak a külföldi mobilitás tekintetében a hallgatók társadalmi háttere szerint. Egyes országokban (pl. Bulgária, Portugália, Románia, Olaszország, Szlovénia, Törökország) az alacsony iskolázottsági hátterű családokból érkezők csupán harmadakkora eséllyel folytatnak külföldi tanulmányokat, mint a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező családokból érkezők. Alig van olyan ország (pl. Ausztria és Svájc), ahol a különbségek nem, vagy csak kismértékben mutathatók ki, nem véletlen tehát, hogy ez a fajta egyenlőtlenség a mi adatfelvételünkben is fellelhető.

12. ábra

A tanulmányi céllal külföldön jártak aránya a tagozat, a képzési szint és az apa iskolázottsága, foglalkozása szerint (rövid és hosszú programok együtt, N=1884)

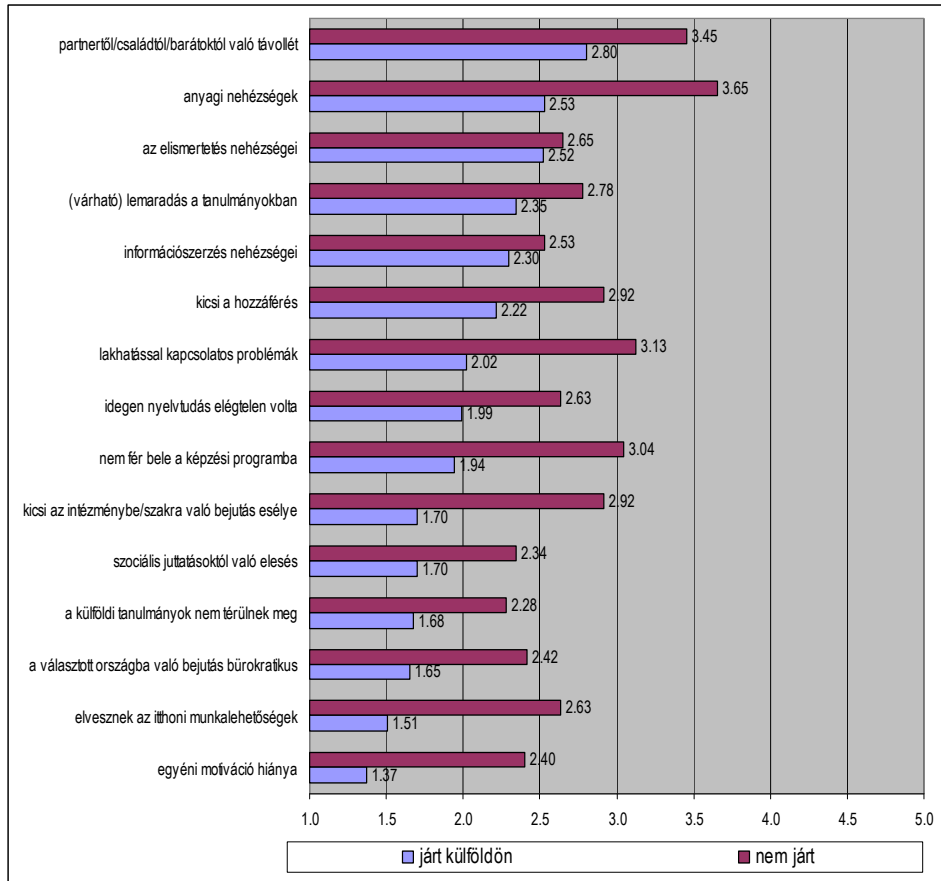


A hallgatókat külföldi tanulmányaikkal kapcsolatos terveikről kérdezve úgy tűnik, hogy jelentős merítési bázisuk van a programoknak, hiszen 15,7%-uk jelezte, hogy esetükben már folyamatban van az ügyintézés, s még valamivel több mint egynegyednyien pedig – ha nem is ilyen konkrétan, de – terveznek külföldi tanulmányokat (természetesen itt rövidebb és hosszabb időtávú programokról/képzésekről egyaránt szó van). Nem feltétlenül jelent ez azonban ugyanilyen arányú létszámbővülést, hiszen például a konkrét tervekkel rendelkezők kétötöde már korábban is részt vett külföldi programokban, ráadásul az előzőekben ismertetett eltérések e csoport összetételét tekintve is fennállnak.

A külföldi tanulmányok elé tornyosuló akadályok között a legtöbben az anyagi és a lakhatással kapcsolatos nehézségeket jelölték meg, s ezek valóban gyakori problémaként jelentkeznek a már valamilyen ösztöndíjjal kint tartózkodók esetében is (a kérdés a hosszabb képzési idejű programokra vonatkozott). Az adatokból úgy tűnik, hogy az információhoz jutás kisebb probléma, ugyanakkor a családtól való elszakadás nehézségei és a megfelelő nyelvtudás hiánya is szerepet játszanak abban, hogy a hallgatók egy része nem választja a hosszabb idejű külföldi tanulmányokat.

13. ábra

Nehézségek és félelmek a külföldi tanulmányok kapcsán* (N=1884)



* A külföldön tanulók esetében a kérdés így hangzott: Az alábbiak mennyiben hátráltatták Önt, mennyire nehezítették meg az Ön külföldi tanulmányait? (5=nagyon nagy nehézséget jelentett, 1=egyáltalán nem jelentett nehézséget)

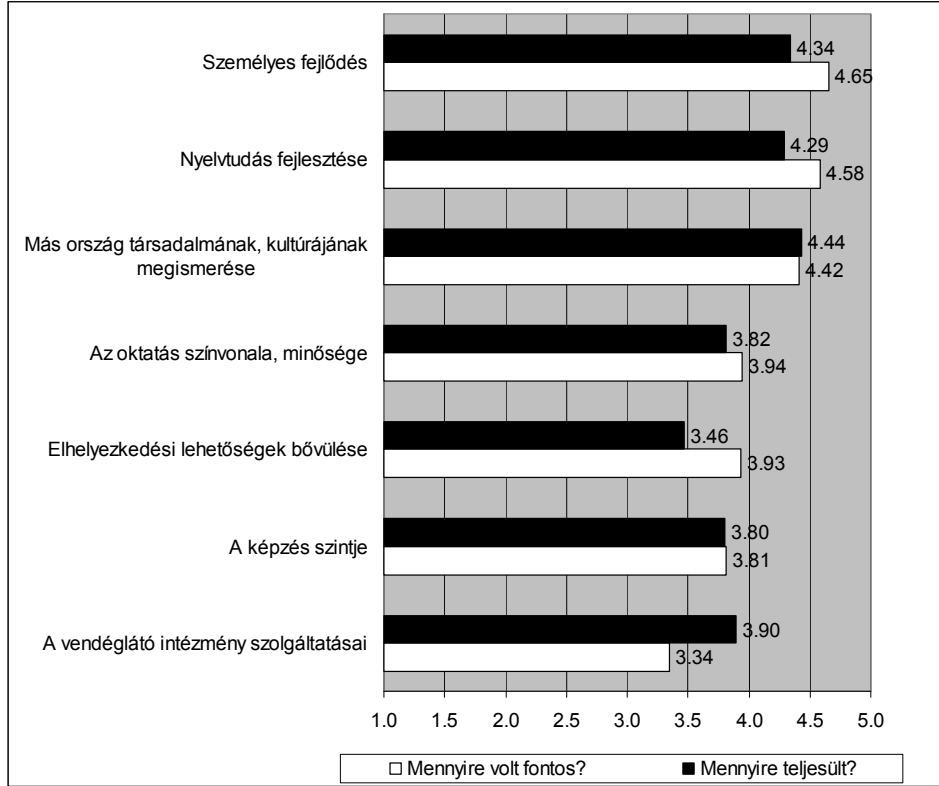
Amennyiben nem folytatott külföldön tanulmányokat, a kérdés ez volt: Az alábbiak mennyiben hátráltatják Önt, mennyiben képeznek akadályt abban a tekintetben, hogy külföldön folytasson tanulmányokat? (5=nagyon nagy akadályt jelent, 1=egyáltalán nem jelent akadályt)

A külföldi tartózkodás költségeit a hosszabb programok esetében jellemzően az ösztöndíjak és a család támogatása jelentették, mindkettőt a kiutazók túlnyomó többsége jelezte az igénybevett anyagi források között, s igen sokan a legfontosabb forrásként is ezeket jelölték meg. Sokkal kisebb szerepet játszik e téren a diákhitel, illetve a munkából származó jövedelem: a hallgatók kisebb része finanszírozza ezekből külföldi tartózkodását, vagy annak egy részét, s alig volt olyan, akinek ez jelentette a fő finanszírozási forrást. Más országok tapasztalatai is azt mutatják, hogy a két fő finanszírozási forrást a családi vagy saját megtakarítások, illetve az állami/EU ösztöndíjak jelentik, az országok felében az egyik, felében a másik aránya magasabb. A finanszírozási források vizsgálata európai szinten azért is fontos, mert a kevésbé tehető családokból érkező hallgatók számára (különösen, ha szegényebb országok hallgatóiról van szó) az anyagi nehézségek komoly akadályt állíthatnak a külföldi tanulmányok elé, megnehezítve ezzel az Európai Felsőoktatási Térségen belüli mobilitást.

A hallgatói visszajelzések azt mutatják, hogy a külföldi képzési programokkal kapcsolatos várakozások jellemzően teljesülnek, sőt a vendéglátó intézmények szolgáltatásait tekintve várakozáson felüliek a tapasztalatok. Nagyobb eltérést a várakozások és a tényleges teljesülés között az elhelyezkedési lehetőségek bővülése kapcsán tapasztalunk, ez azonban érthető, amennyiben figyelembe vesszük, hogy zömében olyan hallgatók értékeléséről van szó, akik még nem léptek ki a munkaerő-piacra.

14. ábra

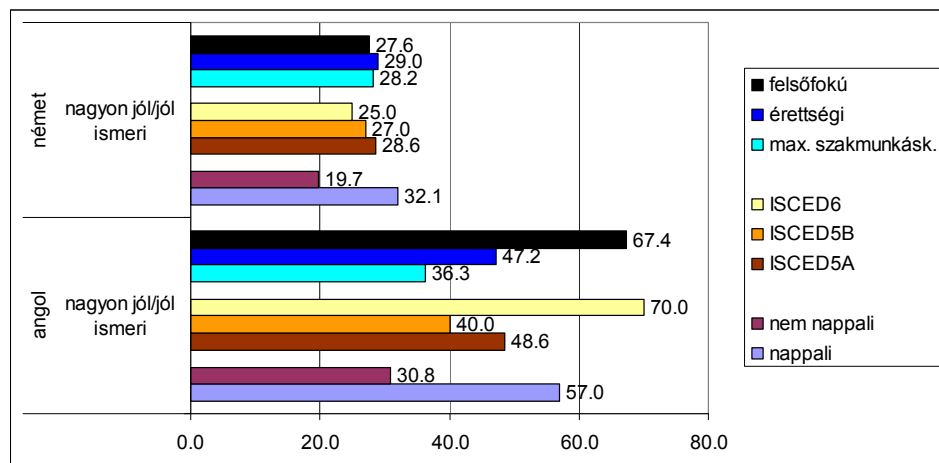
A külföldi képzési programok tapasztalatai (N=1884)



Az idegen nyelvtudás, illetve annak hiánya egyes hallgatói csoportok esetében komoly akadályként jelentkezik a nemzetközi mobilitásban való részvétel előtt, s nemzetközi összehasonlításban valószínűleg nyelvismeret terén az országok alsó harmadába tartoznánk. Miután két nivós egyetem hallgatóiról van szó, joggal feltételezhetjük ugyanis, hogy az általunk megkérdezettek nyelvtudása sokkal kedvezőbb az országos átlagnál. Erre utalnak azok az összefüggések is, amelyek a nyelvtudás belső differenciáltságát mutatják: a főiskolai szintű képzésben részt vevők között például feleakkora azoknak az aránya, akik jól, vagy kiválóan ismerik az angol nyelvet, s a korábban megfigyelhető különbségek ismétlődően megmutatkoznak tagozat és a családi háttér szerint is.

15. ábra

Az angol és a német nyelvet jól/nagyon jól és egyáltalán nem/gyengén ismerők aránya* (az apa iskolázottsága, a képzési szint és a tagozat szerint, N=1884)



* az 5-fokú skála két-két értéke (1-2 és 4-5) az Eurostudent konvencióknak megfelelően összevonva

9 Összegzés

Az előzőekben egy hazai felmérés eredményeit és egy nemzetközi vizsgálat adatait felhasználva megpróbáltunk bemutatni néhány olyan dimenziót, amelyek az egyre heterogénebb hallgatói réteg belső összetételének jobb megértését segítheti. Meggyőződésünk, hogy a hallgatók helyzetét feltáró felmérések, mint amilyen az Eurostudent felmérés is, fontos szerepet játszanak egy-egy ország felsőoktatás-politikájának a megalapozásában. Nem csupán esélyegyenlőségi szempontból, hanem azért is, mert alapját képezhetik olyan döntéseknek, amelyek a tanulmányi terheket, a támogatási rendszert, vagy a hallgatók élet- és munkakörülményeinek egyéb aspektusait érintik. Segíthetnek továbbá a hallgatók problémáinak jobb megértésében és az azokra való pozitív reagálásban. Az ilyen jellegű felmérések melletti fontos érv, hogy lehetőséget adnak a helyi viszonyok nemzetközi kontextusban, összehasonlítható adatok segítségével történő értelmezésében, jóllehet az értelmezések során minden országnak figyelembe kell vennie a társadalom és az oktatási rendszer sajátosságait. Az egyes országok felméréshez való csatlakozása melletti érv lehet az is, hogy a különböző országok hasonló kihívásokkal kerülnek szembe a felsőoktatás átalakulása kapcsán, s a problémákra való megoldás keresése során a közös munka keretében építhetnek egymás tapasztalataira, jó gyakorlataira, eredményeire.

Melléklet

1. táblázat

A 100 000 lakosra jutó hallgatók számának alakulása európai országokban*

	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990 ^a	1995	2000	2007
Ausztria	325	275	547	678	817	1254	1709	2291	2621	2933 ^c	3264	3145
Belgium	287	432	570	889	1295	1630	2205	2511	2577 ^d	3206 ^e	3474	3720
Bulgária	482	552	787	1242	1206	1487	1144	1270	1741	2942	3190	3369
Cseh és	365	553	689	1024	915	1045	1284	1088	1110	2942 ^f	2468	3525
Szlovák Köztársaság	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1715	2517	4042
Dánia	428	402	618	1089	1542	2179	2216	2458	2677 ^b	3261 ^c	3550	4263
Egyesült Királyság	333	391	581	805	1088	1303	1468	1824	1908 ^d	3126 ^e	3443	3885
Finnország	373	409	571	950	1318	2140	2241	2240	2849 ^b	-	5225	5859
Görögország	-	262	340	678	976	1296	1256	1931	1849 ^d	2846 ^e	3873	5397
Hollandia	603	674	923	1242	1773	2124	2569	2794	2819 ^d	3485 ^e	3074	3607
Lengyelország	504	601	688	1087	1259	1744	1714	1221	1327	1946 ^e	4087	5631
Magyarország	348	462	447	928	781	1023	945	933	954	1760	3004	4288
Németország(NSZK)	324	350	445	525	975 ^g	1352	1683	2190	2384 ^b	-	2501	2769
Olaszország	489	433	601 ^h	814	1317	1762	1981	2074	2258 ^b	3134 ^e	3109	3439
Portugália	191	219	271	379	551	852	937	1020	-	3003 ^e	3666	3460
Románia	325	473	517	822	880	885	868	703	711	1483 ^c	2016	4304
Spanyolország	198	240	287	411	1111 ^g	1563	1866	2426	2704 ^d	3858 ^c	4567	3997
Svájc	352	379	499	691	821	1141 ^f	1333	1702	1923 ^b	-	2374	2838
Svédország	240	312	562	1005	1756	1985	2050	2092	2118 ^b	2810 ^c	3915	4540

Forrás: 1950-1995: OECD, idézi: Info-Társadalomtudomány, 49. sz. p. 75.

*az összeállításban azokat az országokat szerepeltetjük, amelyekre vonatkozóan rendelkezésre állnak a hosszú távú idősor adatai

2000, 2007: Az Eurostat (www.epp.eurostat.ec.europa.eu) adatok alapján saját számítás az össznépesség létszámát és a hallgatói létszámot alapul véve

^a általában 1989/90

^b 1988/89

^c 1994/95

^d 1987/88

^e 1993/94

^f 1976/77

^g 1971/72

^h 1961/62

2. táblázat

A minta és a válaszadók karok szerinti megoszlása (%)

	Szegedi Tudományegyetem			Pécsi Tudományegyetem	
	minta	válaszadók		minta	válaszadók
ÁJTK	13,9	14,9	ÁJK	11,6	13,0
ÁOK	5,2	6,1	ÁOK	5,0	6,1
BTK	19,5	24,2	BTK	22,1	18,7
ETSZK	5,3	4,7	ETK	10,2	14,8
FOK	0,7	0,5	FEEK	8,2	8,5
GTK	7,8	8,6	IGYFK	5,6	6,8
GYTK	2,3	1,0	KTK	10,4	10,4
JGYPK	17,8	14,4	MK	1,6	0,5
MGK	1,7	0,6	PMMK	15,1	11,4
MK	3,7	3,3	TTK	10,1	9,2
TTIK	21,1	20,1	Nem válaszolt		0,5
ZMK	0,9	0,4	Összesen	100,0	100,0
Nem válaszolt		1,0	N	7933	931
Összesen	100,0	100,0			
N	7611	953			

3. táblázat

A minta és a válaszadók nemek, tagozat és képzési szint szerinti megoszlása (%)

	minta		válaszadók	
	PTE	SZTE	PTE	SZTE
nappali tagozat	69,0	74,2	69,0	66,2
nem nappali tagozat	31,0	25,8	29,7	33,2
válaszhiány	-	-	1,3	0,5
férfi	39,1	37,7	27,3	29,4
nő	60,9	62,3	72	69,3
válaszhiány	-	-	0,7	1,3
felsőfokú szakképzés	5,6	5,7	5,7	4,9
főiskolai szint	9,7	7,9	6,9	7,0
egyetemi szint	25,2	22,1	17,7	19,3
BSc/BA képzés	43,4	48,9	49,9	46,7
osztatlan képzés	6,6	8,8	11,6	11,9
MSc/MA képzés	1,7	2,0	3,3	3,5
szakirányú továbbképzés	5,1	2,5	1	2,6
PhD/DLA	3,0	2,2	3,1	3,3
válaszhiány, egyéb	-	-	0,1	0,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N	7933	7611	931	953

A dékán vezetői szerepei

1 Bevezetés

A kar (*facultas*) egy-egy tudományterület képviselőit – oktatóit és hallgatóit – tömöríti magában¹. Az egyetemek kari szerveződése már a középkorban (elsősorban az ún. párizsi modellt követő egyetemeken) is megfigyelhető volt, és az évszázadok alatt fokozatosan terjedt el és vált az egyetemek alapvető szervezési elvévé (kiszorítva például a *natiokat*, azaz a nemzetiségi alapon történő szerveződést; Cobban [1975]). Noha a hagyomány szerint az egyetem a fakultások összessége², a közöttük lévő viszony – ti. hogy az egyetem határozza-e meg a kart, vagy a karok az egyetemet – a gyakorlatban a mai napig állandó vita tárgyát képezi, és az egyetem történetének egyes korszakaiban más-más válaszok születtek rá (Hrubos [2009]). E pusztán filozófiaiak tűnő kérdés az egyetemek működését napi szinten hatja át, hiszen az e kérdésben kialakult domináns álláspont legitimálja a kari autonómia növelésére vagy csökkentésére irányuló törekvéseket, és meghatározza az egyetem vezetőinek és oktatóinak mozgásterét.

A kar jelentőségének és önállóságának kérdései a magyar felsőoktatás rendszer-váltás utáni időszakának történetében is tükröződnek például a karok státuszának jogi szabályozása körüli vitákban (vállalhat-e önállóan kötelezettséget, lehet-e saját bankszámlája stb.), vagy olyan szimbolikus kérdésekben, mint hogy az egyetem vagy a kar állítja-e ki a diplomát³. A viták alapjául a karok intézményen belüli szerepének fokozatos erősödése szolgál.

¹ Az amerikai angolban a „faculty” szó ma is egyszerre jelenti a kart és a karon lévő oktatói testületet. Igaz, a gyakorlatban inkább az utóbbi jelentéstartalommal használják.

² Például a XIII. században élt Bonaventúra szerint az egyetem olyan épület, melynek szilárd alapját a bölcsészettudományi, falait a jogi és orvostudományi, tetejét pedig a teológiai kar alkotja. (Gieysztor [1992] 112.o.)

³ Az index.hu beszámolója szerint például a diplomára vonatkozó „...új formanyomtatványokat információink szerint a Magyar Rektori Konferencia is kifogásolta. A Pátria Nyomda által készített változatban például nem szerepel a kar megnevezése, amit több egyetem vezetője is szóvá tett. Manherz Károly erről azt mondta: a diplomát nem a kar, hanem az egyetem adja ki, s az oklevelet minden esetben az egyetem rektora és a záróvizsga-bizottság elnöke írja alá. Ettől függetlenül az oklevél mellékletében szerepel a kar megnevezése.” (Joób Sándor (2009): Helyesírási hibák kerültek az új diplomákba. Index.hu. 2009. július 8. Elérhető: <http://index.hu/belfold/2009/07/08/diploma>) Letöltés dátuma 2009. augusztus 11.

A szocializmus időszakában az egy-egy tudományterületre specializált szakegyetemek és szakfőiskolák létrehozása, illetve az oktatásban és a gazdálkodásban az erőteljes bürokratikus központi kontroll kiépítése elhalványította a karok szerepét. A rendszerváltást követően azonban a felsőoktatás visszatért a II. világháborút megelőző időszak humboldti hagyományaihoz, amely a karokra az oktatók önkormányzatiságának egyik fontos terepeként tekint.

Nem változott ugyanakkor lényegesen a kar alapításának feltételrendszere. A 1993-as felsőoktatási törvény a korábbi szabályozásokhoz hasonlóan a kar alapítását (és megszüntetését is) a kormány hatáskörébe utalta. A kari szint fontosságát még nyilvánvalóbbá teszi a 2005-ös felsőoktatási törvény, amely bár jelentősen megnövelte a felsőoktatási intézmények szabadságát saját belső struktúrájuk kialakításában, egy esetben kivételt tett: az új kar alapítása továbbra is jóváhagyáshoz (ez esetben a Magyar Akkreditációs Bizottság jóváhagyásához) kötik. A kar létrehozása tehát mind a felsőoktatási rendszerben, mind pedig az intézményen belül az érdekérvényesítő képesség jelentős koncentrációját tételezi fel⁴. Ennek fényében különösen érdekes, hogy a karok száma 117-ről 173-ra (majdnem 50%-kal) nőtt 1990 és 2008 között.

A kari szint megerősödését számos folyamat segítette elő. Egyrészt a rendszerváltást követően számos intézményben nehéz finanszírozási helyzet alakult ki. Az ezekkel kapcsolatos döntések felelősségét – gyakran a demokratizmus jegyében – az adminisztráció egy részének (pl. a tanulmányi ügyintézés, vagy esetenként a gazdálkodás) fenntartási és működtetési kötelezettségével együtt "letolták" a karokra. Más intézményekben pedig a gazdálkodás karok, tanszékek szintjére történő decentralizálásával igyekeztek ösztönözni a bevételek növelését, és ezzel csökkenteni az intézmény krónikus erőforráshiányát. Ezt nagymértékben elősegítette a finanszírozási rendszer (látszólagos) normativitása, amely transzparenssé tette a karok bevételekhez való hozzájárulását, ez pedig a kari pozíció megerősödéséhez vezetett, hiszen ettől kezdve bármely vita könnyen a "Te mennyi bevételt hozol az intézménynek" mederbe voltak terelhetőek. (Jóval kevésbé egyértelmű a bevételek tanszékek szintjén történő felosztása, és a költségek karok és tanszékek közötti megoszlása.)

A kari szint megerősödéséhez jelentős mértékben hozzájárult két oktatáspolitikai folyamat is. Az egyik a 2000-es évek erőltetett intézmény-integrációs kényszere, amelynek során az intézmény összevonásokkal a szakegyetek és szakfőiskolák miatt kialakult fragmentált felsőoktatási rendszer töredezettségét igyekeztek csökkenteni. Ennek során az integrációra kényszerített intézmények az új, integrált intézményben immár karként

⁴ Az új karok alapításával sokszor új tudományterületek intézményesülése is zajlik (például az informatika esetében), amit nyilván tágabb társadalmi trendek is meghatároznak. A kar alapítása körüli vita ezért sok esetben az új tudományterület egyetemen belüli szakmai és piaci létjogosultságának kérdése körül zajlik, különösen, amikor az új kar képviselői egy már létező karból akarnak kiválni (lásd erről *Gumpert – Snyderman* [2002]).

működtek tovább, így számukra ez az irányítási szint vált a korábbi önállóságuk megőrzésének terepévé egyszersmind zálogává.

A karok szempontjából fontos másik oktatáspolitikai törekvésnek a bolognai folyamat tekinthető, amelynek egyik célja a képzések burjánzásának megállítása és egy tartalmában összehasonlítható képzéseket tartalmazó rendszer létrehozása volt (lásd például *Oktatási Minisztérium* [2003] 11.o.). A képzések standardizálására, tehát az új képzési programok tartalmának kialakítására *tudományterületi* konzorciumokban került sor, amelyek döntése az adott képzést indítani akaró intézmények számára kötelező volt. Így a megegyezési folyamatban a hasonló profilú karok keresték az érdekeiknek megfelelő kompromisszumokat, amelyben nem sok lehetőség mutatkozott arra, hogy egy-egy intézményen belül kialakuló egyedi (más intézményekben nem jellemző) karközi együttműködés a képzési programban általánosan érvényes (és kötelező) szintre emelkedjen. Azaz a konzorciális döntéshozási folyamat nem segítette azt elő, hogy olyan tárgyak váljanak a képzési program szerves részévé, amely a konzorcium tagjainak tudományterületi határain túlnyúlik – egész egyszerűen azért, mert ezt nem lehet olyan intézményekben érvényesíteni, amelyekben az adott tárgyat nem képesek oktatni. Ennek következtében az intézményeken belüli karközi együttműködések szükségszerűen gyengültek⁵. Ezt tovább erősítette az interdiszciplináris képzések akkreditációjával szemben támasztott szigorúbb feltételrendszer is, nevezetesen az, hogy az interdiszciplináris képzéseknek a – jórészt felsőoktatási intézmények képviselőiből álló – Magyar Akkreditációs Bizottság két tudományterületi bizottságán is át kell menniük, így a képzés által okozott potenciális érdeksérelem (tehát az elutasítás esélye) is magasabb. Mindez szintén erősítette a karok önellátásra való berendezkedésének attitűdjét.

A kar mint vezetési szint súlyának növekedése nem egyedi magyar jelenség. Számos országban észlelték vagy prognosztizálták a dékánok és a kari adminisztráció intézményen belüli súlyának növekedését, így Németországban (*Schimank – Lange* [2009]), Franciaországban (*Musselin – Paradeise* [2009]), az USA-ban (*Slaughter – Leslie* [1997]), Angliában (*Taylor* [2006]) és számos további európai országban is (*Clark* [1998]; *Clark* [2003]). Ott azonban nem annyira az egyetemi szintű vezetéssel szemben ment végbe a karok megerősödése, sokkal inkább jellemző, hogy e folyamatot az egyetemi vezetés megerősödésének következményeként interpretálják⁶. A logika szerint a növekvő versenyben történő helytállás az erőforrás-felhasználás hatékonyságának javításával, az erőforrások megszerzésére vonatkozó intézményi erőfeszítések összehangolásával, a hosszabb távú, stratégiai szemlélet érvényesítésével biztosítható. Ennek feltételét az állami felügyelet közvetetté válása, azaz az intézmény döntési autonómiájának

⁵ Ezek a gondolatok egy Hrubos Ildikóval folytatott beszélgetés során hangzottak el. Köszönöm neki az értékes észrevételeket!

⁶ Úgy gondolom, hogy magyarázat különbségének oka, hogy Magyarországon (és Közép-Európában általában) a rendszerváltás miatt igen sajátosan alakult állam – felsőoktatás – piac viszonya.

kiszélesedése, eszközrendszerét pedig az erőforrás-felhasználás tudatosságát közép-pontba állító üzleti menedzsment módszerek bevezetése (controlling, HR, stratégiai tervezés, minőség-menedzsment, teljesítményértékelés) és felsőoktatásra történő adaptációja jelenti. Az intézményi szintű menedzsment és az adminisztráció (tehát a központ) helyzete e rendszerek működtetőiként erősödik meg. Ebben a folyamatban azonban különösen fontos szerep jut a dékánoknak (és a tanszékvezetőknek), mert ezen a szinten lehet a napi gyakorlatban, konkrét problémák megoldásának kontextusában megvalósítani az új irányítási technikákat. Így – Fulton kritikus megfogalmazásában – a középvezetők "az újratervezési folyamat frontvonalában harcoló katonák" (Fulton [2003] 162.o.).

A hallgatói létszámok stagnálásával és a finanszírozás csökkenésével Magyarországon is felerősödött az intézmények közötti verseny, és ezzel párhuzamosan megindultak a recentralizációs törekvések is, azaz nálunk is reálissá vált az imént bemutatott forgatókönyv. Ez azonban – mint láthattuk – nem feltétlenül jár a karok súlyának csökkenésével, sokkal inkább a szerepük (ismételt) megváltozásával.

Röviden összefoglalva: Európában és a legtöbb nyugati országban az elmúlt időszakban megerősödött a karok szerepe. Az intézmény-irányítás változásáról szóló nagyszámú irodalom azonban kimondva-kimondatlanul az egyetemi felső vezetésre és adminisztrációra fókuszált, és teljesen figyelmen kívül maradt a kari vezetés sajátosságainak vizsgálata. Kutatásaim során csak elvétve találtam olyan európai szerző tollából származó írást, amely a dékánok vagy a karok helyzetét elemezte volna. Bár az USA-ban ezt a kérdést már a 70-es évektől boncolgatni kezdték, ott a felsőoktatási rendszer átalakulása erre az időszakra már lényegében lezajlott, így a kérdésnek a változással kapcsolatos dimenziója nem is került napirendre.

A következőkben éppen ezért szeretném bemutatni a dékán pozíciójának néhány olyan sajátosságát, amelyek az egyetemi szervezet két alapjellemzőjében, a szakértői jellegben és a töredezettségben gyökereznek. Ezek alapján a dékánok egy lehetséges szerep-modelljét is bemutatom.

2 Az egyetem mint szakértői szervezet és a dékán mint generalista vezető: az autoritás határai

Az egyetem alaptevékenysége, az oktatás, a kutatás és a tanácsadás alapvetően szakértői típusú feladat, az egyetem oktatói és kutatói pedig olyan szakértők (professionals), akik abban különböznek más munkavállalóktól (mondjuk egy szakmunkástól), hogy kizárólagos autoritásra tartanak igényt nem csak a munkafeltételekkel kapcsolatban, hanem olyan kérdésekben is, 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 az orvosok szakmai kérdésnek tekintik

– és ezáltal a saját döntési hatáskörükbe utalják – az otthonszülés kérdését, annak szabályozását, másokat (a laikusokat) pedig ezekből a kérdésekből a hozzá nem értésükre hivatkozva kizárnak. Ugyanígy: a felsőoktatásban dolgozó oktatókra és kutatókra általánosan jellemző, hogy maguk akarnak dönteni olyan kérdésekben, hogy mely problémák tartoznak a saját tudományterületükhöz (és melyek nem), azokat kinek és milyen módon kell/szabad megoldani (és milyen módon nem szabad), hogyan kell ezeket tanítani (és hogyan nem), stb.

A szakértői autonómia- és autoritásigény alapját az oktatási és kutatási tevékenység nagyfokú komplexitása jelenti, amely korlátozza az oktatás és a kutatás folyamatának, illetve eredményének (outputjának) standardizálhatóságát. Ouchi szerint 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 magatartás, amelyek alapvetően normakontroll eredményeként állnak elő.

		A folyamatok standardizálhatósága	
		Jól standardizálható	Roszzul standardizálható
Az outputok standardizálhatósága	Jól standardizálható	Output vagy folyamat-kontroll	Output-kontroll
	Roszzul standardizálható	Folyamat-kontroll	Magatartás-kontroll

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

Az oktatói munka kapcsán viszonylag könnyű belátni a folyamatszabályozás nehézségét, hiszen az oktatás alapvetően dialogikus folyamat, amelynek a hallgató nem passzív elszenvetője, hanem aktív részese⁷. Ennélfogva az oktatónak az oktatás során számtalan azonnali döntést kell meghoznia, amelyek előzetesen nem tervezhetőek. Ebből adódik az is, hogy bármiféle folyamatszabályozás legfeljebb a tanítás körülménye-

⁷ 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.

inek szabályozására alkalmazható (pl. tárgy meghirdetése, információk adása, a vizsgáztatás feltétele és körülményei), magára a tényleges oktatásra nem⁸.

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.

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 (pl. a publikációk vagy a végzett hallgatók számával), ez kevés információt hordoz annak minőségéről. A minőség mérése, értékelése ugyanakkor meglehetősen nehéz, mert magának a minőségnek a fogalma is összetett és sokrétű, ezért folyamatosan fennálló kérdés, hogy ki és mi alapján ítélni meg egy képzés vagy kutatás minőségét.

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 (kar) a jobb. A másik szint az az értelmezési verseny, amelynek során a felek igyekeznek elfogadtatni az érintettekkel (a többi intézménnyel, a közvéleménnyel, az egyetem többi karával 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 kutatóegyetemet. Az értelmezési verseny terepéül éppúgy szolgálnak a minősítő és akkreditációs szervezetek (pl. MAB), mint a rangsorok, a PR tevékenység, a jogszabályalkotásra gyakorolt befolyás vagy a szenátus és a kari

⁸ Következmény, hogy az oktatás „minősége” folyamatszabályozáson keresztül nem biztosítható, mert egységes óratervek sem garantálják, hogy a képzésből azonos tudású, képességű, elégedettségű stb. hallgatók kerüljenek ki. Az óratervek egységesítése egyébként nem teljesen elképzelhetetlen, hiszen léteznek olyan business schoolok, ahol minden egyes tanórához igen részletes oktatási útmutatót dolgoznak ki, amelyet – elviekben – kötelező követni. Ez azonban igen költséges folyamat, és úgy vélem, hogy még így is több múlik a megfelelő oktató kiválasztásán.

tanács tevékenysége stb. (lásd *Barnett* [2003]). Vagyis nem csak a teljesítmény, hanem a viszonyítási keretrendszer is vita tárgya (ez összefügg a felsőoktatási szervezet töredeztettségével, amelyre visszatérek).

Tovább növelik a vitathatóságot a felsőoktatás rendkívül hosszú visszacsatolási ciklusai (*Lockwood – Davies* [1985]), 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 érdekében⁹.

Az eddigiek röviden úgy foglalhatóak össze, hogy az oktatás és a kutatás inputja, outputja nem homogenizálható, az input és az output közötti kapcsolat, azaz maga a folyamat (közgazdasági nyelven: a termelési függvény) nem ismert, így e tevékenységek e tényezők mentén csak korlátozottan, erőforrásigényesen standardizálhatóak. Másként mondva: nehéz olyan általános szempontrendszert, indikátorlistát, értékelési eszközt előállítani, amelynek segítségével az adott területen járattan laikus képes megbízhatóan megítélni az oktatói-kutatói munkát. A szakértői munka megítélésére alapvetően más szakértők képesek.

Márpedig a felsőoktatási intézmény szervezeti hierarchiájában felfelé haladva fokozatosan csökken a vezető alá rendelt oktatók és kutatók szakértelmének homogenitása és így az irányított szervezeti egység(ek) integritása. Ezzel párhuzamosan a vezető jártassága is csökken az irányítása alá tartozó tudományterületekben. Mindez azt jelenti, hogy az egyetemeken – mint minden szakértői szervezetben – a kontroll jelentős része a szervezet falain túlnyúló szakértői közösség kezébe kerül. Mintzberg megfogalmazásában: "a szervezet lemond a hatalom egy jelentős részéről nem csupán maguknak a szakértőknek, hanem az őket elsősorban kiválasztó és képző egyesületeknek és intéz-

⁹ Ugyanígy nehéz megítélni, hogy az egyetemről kikerülő diák későbbi sikeressége 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 egyetemeken 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. 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 nehezebben megragadható, ami további értelmezési és módszertani vitát generál.

ményeknek a javára is." (Mintzberg [1981] 109.o.)¹⁰ Maga a közösség elsősorban a "képességek standardizálásával" (Mintzberg [1981]), azaz hosszú szocializációs eljárások révén biztosítják, hogy az oktatók és kutatók – bizonyos tűrészhatáron belül – az elfogadott normákat, közösségi gyakorlatot kövessék. Ilyen szabályozó mechanizmusnak tekinthető például a folyóiratcikkek bírálati gyakorlata, a kutatási források elosztása során érvényesített kritériumok, a kinevezéseket megelőző habituszvizsgálatok. A megfelelés visszazagolása a szakmai elismerésen keresztül történik. A magatartáskontroll a közösségi normákhoz való állandó igazodási kényszert jelent, ezeken belül ugyanakkor nagy cselekvési és döntési autonómiával ruházta fel az oktatókat mind az egyetemen belül, mind azon kívül (Lásd például Hrubos [2007]).

Végső soron tehát az egyetemen az alaptevékenység minőségéért való felelősség megoszlik (és válik nehezen érvényesíthetővé) a nagy autonómiával rendelkező oktató, a napi szintű ellenőrzésre elviekben lehetőséget kapó, de azzal csak korlátozottan élni képes vezető(k), valamint az oktatót autonómiával felruházó tudományos közösség között. Így bár a karon folyó tevékenységek minőségéért formálisan a dékán a felelős, tényleges kontrollt – különösen tartalmi kérdésekben – már csak nagyon korlátozottan gyakorolhat. Elég csak arra gondolni, hogy milyen nehézséget jelent az, ha egy vezetőnek bizonyítania kell egy oktató vagy kutató alkalmatlanságát.

Természetesen a kar mérete és tudományterületi homogenitása, a tudományterület konszenzusossága és a specializálódás foka is befolyásolja, hogy a dékán milyen lehetőségei vannak az érdemi szakmai felügyeletre. A jelentős mértékű variabilitás azonban nem változtat azon az alaphelyzeten, hogy a dékán *generalista* vezető, azaz olyan területek felügyeletéért és esetenként összehangolásáért felelős, amelyekhez kevésbé ért, mint a hozzá tartozó specialisták. Éppen ezért a dékán a kontrollban és a döntéshozzáshoz szükséges információkban gyakran rászorul a tanszékvezetőkre, noha formálisan az irányítási hierarchiában felettük áll. Ezt az oktatás és kutatás alapvetően individualista jellege is indokoltá teszi, mert többnyire nem csak a dékán hozzáértése korlátozott, hanem a folyamatos felügyelethez szükséges erőforrások is hiányoznak¹¹. Más nézőpontból nézve azonban ez a helyzet megfordul. Mert míg a karon belülről nézve a dékán pusztán a tudományterület egy részéhez (jól) értő, adminisztratív feladatokat ellátó sze-

¹⁰ 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 az 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.

¹¹ Arról van szó, hogy nem lehet minden oktató mellé egy ellenőrt állítani. Kreatív technikákkal persze ezen lehet változtatni. Nem kell ugyanis az oktatókat ténylegesen ellenőrizni, elég az ellenőrzés reális lehetőségét fenntartani. Ha például minden előadást rögzítenek abból a célból, hogy az a diákok és a szélesebb közvélemény számára később is hozzáférhető legyen (az egyetemi előadások végső soron nyitottak), az megszünteti az előadás egyszerűségét, mert magában hordozza annak a lehetőségét, hogy azt később bárki (beleértve a kollégákat, pályatársakat, vezetőket, akkreditációs képviselőket) visszanezesse. Ebben az esetben tehát a nyilvánosság és az ellenőrzés lehetősége vezet növekvő (ön)kontrollhoz.

mély, akinek ereje így a kar jóakarátán (is) múlik, addig felülről (és kívülről) nézve a dékán az adott tudományterület egészének képviselője és szakértője, akinek autoritása a betöltött pozícióból fakad (Gallos [2002]; Jackson [2003]).

Ha a kar rendelkezik saját pénzügyi-gazdálkodási vagy informatikai apparátussal, akkor a dékán generalista szerepe, és az ebből fakadó dinamika még nyilvánvalóbbá válik. A dékán ugyanis egyszerre felügyelője/irányítója és kiszolgáltatottja a saját adminisztrációjának, amelyre szakmai kérdésekben hagyatkoznia kell. (Ez egyébként magasabb szinten is sűrűn megfigyelhető jelenség, például a rektor-gazdasági főigazgató viszonyában.) Különösen így van ez annak fényében, hogy az ügyek egy részének folytonosságát az adminisztráció biztosítja, így az új dékán ki van nekik szolgáltatva.

Az oktatók és kutatók szakértői szerepének még egy, a dékán szempontjából lényeges következményét szeretném megvilágítani. A szakértői tudás – diszciplínánként különböző mértékben – átváltható gazdasági, kapcsolati vagy társadalmi tőkévé (privát tanácsadás, vállalatvezetés, szerkesztőbizottsági tagság, kormányzati felelősség). Sok esetben a valódi, naprakész ismeret feltétele is az, hogy például az oktató vagy kutató megfelelő kapcsolatrendszerrel rendelkezzen (pl. beágyazódjon a megfelelő szakmai közösségbe).

Ennek két következménye van: egyrészt az oktatók és kutatók alkupozíciója erősödik az intézménnyel szemben, és csökken az intézménytől való közvetlen függésük, hiszen például jövedelmük jelentős részéhez az intézményen kívüli forrásokból juthatnak hozzá¹². Másrészt olyan, az egyetem vagy kar számára is kritikus erőforrásokhoz férnek hozzá, amelyek jelentősen megnövelik az intézményen belüli érdekérvényesítő képességüket. Például az akkreditációhoz szükséges egyetemi és MTA kvalifikációk birtokosaként vagy egy-egy nagyobb vállalat egyetemnek juttatott támogatásra befolyást gyakorló igazgatótanács tagként az intézményen belül komolyabb formális pozíciók nélkül is olyan befolyásra lehet szert tenni, amely meghaladja a szervezeti hierarchiában egyébként feljebb álló vezetők érdekérvényesítő képességét. (Ez az érdekérvényesítő képesség felhasználható a formális egyetemi pozíciók megszerzésére is, de ez nem szükségszerű.)

Ennek következtében az egyetemen nincsenek tiszta, világos hierarchiák, nem egyértelmű, hogy ki kinek a főnöke, és az sem, hogy "főnöknek lenni" pontosan mit is jelent (Nagy [2007]). Az ilyen módon előálló státusz-inkonzisztenciák végső soron vezetői szerepbizonytalanságot idéznek elő, mert a vezetői szerep valódi határait csak próbálkozások révén lehet kitapogatni. További következmény az a szituáció, amikor a dékán

¹² Nagy Péter Tibor 1997-es magyar felsőoktatási jövedelmi adatokat elemezve megállapítja, hogy átlagosan az oktatók összes jövedelmüknek 76%-a a főállásuk után járó bérjövdelem, 24%-a pedig kiegészítő jövedelem. Ugyanakkor nagyok a szórások: MTA tagként, társadalomtudományi vagy műszaki területen dolgozóként a kiegészítő források aránya lényegesen nagyobb (Nagy [2003] 213-215.o.).

olyan magatartási elvárásokkal szembesül, amelyek teljesítése a lehetőségeit (a rendelkezésre álló idejét, erőforrásait, érdekérvényesítő képességét) túllépi. Ez olyan helyzetekben ölt leggyakrabban testet, mint amikor egy-egy probléma megoldását mindenki a dékántól várja el, miközben a dékán úgy érzi, kevés ráhatása van a problémát előidőző vagy orvosolni tudó karon belüli (és kívüli) tényezőkre.

3 Az egyetem mint töredezett szervezet és a dékán mint középvezető: az elvárások ellentmondásai

Minden szervezetet jellemez bizonyos fokú töredezettség például a szervezet differenciálódása vagy a különböző szakmakultúrák kialakulása miatt. A szakértői szervezetek¹³ mindegyikében az egyik legnyilvánvalóbb törésvonal a háttértámogatást nyújtó adminisztráció és az alaptevékenységet végző szakértők között van. Ez mára a felsőoktatásban is egyre láthatóbbá válik az adminisztráció méretének növekedésével. A különbségek a célok és folyamatok eltérésére vezethetők vissza. 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, az ellátott feladat egészéért vállalt felelősség és a hierarchikusság alacsonyabb foka jellemzi.

Az egyetemen azonban kulturális különbségek nem csak az adminisztráció és az akadémiai szféra között vannak, hanem az akadémiai szférán belül is, amely korántsem tekinthető egységesnek vagy homogénnek. Az egyetem abban különbözik más 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 egy időben számos szakmai csoport létezik egymás mellett, amely az integráció helyett fragmentálja, töredezettebbé teszi az egyetemet (Clark [1983]).

A szakmacsoportok közötti törésvonalakat leggyakrabban a tudományterületek közötti különbségekkel ragadják meg, hiszen a diszciplínák nem pusztán érdeklődési területekben, illetve tudás és valóságképükben különböznek egymástól, hanem társadalmi

¹³ Szakértői szervezetnek azokat a szervezeteket tekinthetjük, amelyek nagy komplexitású, szakértelmet igénylő embereket foglalkoztatnak. Így például a kórházak, tanácsadó cégek, könyvelő szervezetek, ügyvédi irodák, és természetesen az egyetemek. A „szakértők” sajátosságainak értelmezésével kapcsolatban lásd az előző fejezetet.

szerveződésükben is¹⁴. 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 diszciplínák 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 (*Becher – Trowler [2001]*). Mindez strukturálisan a kari/tanszéki tagozódásban jelenik meg, hiszen bizonyos fokig minden kar és tanszék adott tudományterület tudományos közösségének helyi (szervezeti) leképeződésének tekinthető.

A diszciplináris különbségeket számos vonatkozásban vizsgálták: az oktatás és kutatás szerveződése, céljai, kívánatos magatartásformái mellett (például *Becher [1994]*; *Smeby [1996]*; *Hyland [1999]*; *Smeby [2000]*; *Becher – Trowler [2001]*; *Neumann, Parry et al. [2002]*) más területeken is empirikusan mutatták ki a különbségeket. Így például különbségek találhatóak 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]*). Ez azt sugallja, hogy az oktatók és kutatók meghatározó igazodási pontjai, munkájuk siker-kritériumai is legalább részben diszciplínafüggőek, és így kötődésük nem kizárólagos (sőt, sok esetben csak másodlagos) az őket foglalkoztató egyetemhez, amely gyakran csak az egyéni törekvések háttérét (eszközét?) jelenti. E törekvések 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 töredezettségnek érdemes megemlíteni egy másik vonatkozását is. Korábbiakban már szó volt arról, hogy az oktatók és kutatók szakértelmük révén az egyetemen kívül máshol is pozíciókat szerezhetnek, és így egy időben egyszerre több pozícióban is lehetnek. Ez azonban az intézményen belül is igaz, azaz az oktatók és kutatók a szervezetben belül is lehetnek egyszerre többféle pozícióban további státusz-inkonzisztenciákat és szerepkonfliktusokat eredményezve. Mindennek elsősorban a párhuzamosan létező tudományos és szervezeti hierarchia jelenti az okát, amelyet a titulusok, címek, egyéb kinevezések rendszere színez tovább (*Nagy [2007] 448-449.o.*)

Hogyan befolyásolja a töredezettség a dékán helyzetét? Már Merton utal arra, hogy egy adott szerephez tartozó szereppartnernek eltérő érdekekkel és értékekkel rendelkezik.

¹⁴ Becher hasonlatával: a diszciplínák nem csak a vadászmezők jellemzőit tekintve különböznek, hanem a törzsi szerveződésekét is.

nek, eltérő elvárásokat fogalmaznak meg, éppen azért mert a társadalmi vagy szervezeti struktúrában eltérő helyzetben, pozícióban vannak (Merton [1968/2002]). Minél töredettebb a szervezet, annál szövevényesebb az az elvárásrendszer, amelyben a szerepgazdának utat kell találnia. Természetesen az interakciók a különböző partnerekkel nem egyforma intenzitásúak és gyakoriságúak, vannak a dékán szempontjából meghatározóbb partnerek, akik a dékán szerepét elvárásaikkal jobban formálják, mások kevésbé.



A dékáni pozíció egyik sajátossága talán éppen az, hogy az érdemi szereppartnerek száma nagyon magas. Középvezetőként a dékán legfontosabb partnerei közé – úgy vélem – a tanszékvezetők, az oktatók és a kari adminisztráció, illetve az egyetemi akadémiai és adminisztrációs felső vezetés jelenti (Jackson [2003]). Az alábbi táblázat a tanszékvezetők és az akadémiai felső vezetés pozíciójának néhány lényeges különbségét foglalja össze, de egyben azt is jelzi, hogy a dékán a kettő között, félúton található.

	Operatív vezetés (Tanszék- és intézetvezetők)	Középvezetés (dékán, dékánhelyettesek)	Felső vezetés (Rektor, rektorhelyettesek)
Az alárendeltek készségeinek, státuszának homogenitása, az irányított szervezeti egység(ek) integritása	Nagy homogenitás, magas integritás		Alacsony homogenitás, alacsony integritás
Az irányítása alá tartozó tudományterület(ek)ben való jártassága	Magas szakértelem, specialista		Korlátozott, generalista
Operatív/stratégiai orientáció	Operatív működés Tanszékhez tartozó szak, tárgy, oktatás megszervezése és menedzselése, a tanszéki kollégák menedzselése		Az egyetem finanszírozási pozícióinak, képzési portfóliójának menedzselése, vagyongazdálkodás, infrastruktúra kezelés
Gondolkodási spektrum és időtáv	Rövid táv (féléves-éves) Parciális szemlélet		Hosszú táv Globális szemlélet
Külső/belső orientáció	Belső működési orientáció		Külső kapcsolati orientáció
Oktatókkal, hallgatókkal való interakció gyakorisága, formája	Jelentős, face-to-face		Alacsony intenzitású, esetleges, gyakran formális

A pozíciók különbségéből adódik, hogy a tanszékvezetők és az egyetemi vezetők egyidőben eltérő elvárásokat fogalmazznak meg a dékánal szemben. Gallos szerint például a karon többnyire a minimális beavatkozás, a maximális támogatás, az autonómia és a sokszínűség tiszteletben tartása, az informális és nem-hierarchikus kapcsolat az elvárás egy dékánal szemben. Az egyetemi szintről nézve azonban a megítélés fő szempontja, hogy milyen mértékben képes a kar megfelelni a minőség, a kiegyensúlyozott költségvetés, a jelentős külső támogatás szerzése, a kreativitás, a produktivitás és az együttműködési hajlandóság szempontjainak (Gallos [2002]). Míg a kar oktatói többnyire a kari érdekek egyetemi szintű képviselőjét várják el a dékántól, addig az egyetemi vezetők szinten az egyetemi érdekek kari érvényesítését igénylik.

Az eltérő (ellentétes) elvárásoknak való megfelelési kényszert hol dékáni "présnek" (Gallos [2002]), hol "szendvics-helyzetnek" nevezik (Baldridge [1971]). Mások szerint a dékán olyan "Janus arcú vezető" (Gmelch [2003]), aki "egyszerre szolgál két mesternek" (Wolverton, Gmelch et al. [2001]; Rosser, Johnsrud et al. [2003]). Huy megfogalmazásá-

ban pedig a középvezetők "kötéltáncosok", akik különböző érdekek között egyensúlyozva próbálják meg megteremteni a kontinuitást a változás és a stabilitás között (Huy [2001]).

A dékán nem csak a kar-egyetem viszonylatban áll középben, de határszerepet tölt be a kar és a külső partnerek (cégek, hatóságok stb.) kapcsolatában is, akik többnyire kevésbé értik az egyetem sajátos belső viszonyait, és a dékánt olyan vezetőnek tekintik, akinek pozíciójából fakadóan rendelkezik azzal az autoritással, amellyel szavatolhatja a megállapodások betartását. A dékánnak tehát egyszerre kell tiszteletben tartania a kari oktatók autonómia-igényét és a "megrendelő" elvárásait az ügyeik gyors, pontos és zökkenőmentes intézésével kapcsolatban. Az előbbieket megsértésével a belső konfliktusokat kockáztatja, az utóbbiakkal viszont azt, hogy alkalmatlan és gyenge vezetőnek tűnik (Gallos [2002]).

Az ellentétes elvárások nem csak időben eltolódva, hanem sokszor egyidejűleg is jelentkeznek. Például egy tanácskozáson egyszerre vannak jelen a hallgatók, az oktatók és felső vezetők, hozzájuk a dékán mind egyszerre szól. Sokszor nem csak azzal kell óvatosnak lennie tehát, hogy mit mond, hanem azzal, is, hogy azt milyen közegben mondja.

A határszerep, a belőle fakadó konfliktusok miatt hathat bénítólag a dékánra, különösen ha ezt a formális döntési lehetőségek relatív gyengeségének fényében mérlegeljük. Érdekes azonban azt is észrevenni, hogy a dékáni pozíció lehetőségeket is hordoz magában, amelyek pontosan ugyanabból fakadnak, amiből a nehézségek. Éppen középvezetői helyzeténél fogva a dékán olyan, mint a "játékos edző" (Uyterhoeven [1989/1972]). Az egyetemi felső vezetéssel szemben még testközelből ismerheti a kar mindennapjait, részt vesz annak operatív működtetésében, de – ellentétben a tanszéki vezetéssel – már rálátása és ráhatása van a hosszú távú, egyetem-stratégiai ügyekre is. Ez egyfelől ismét csak ellentétes elvárások közé feszíti a dékánt, például érzékenynek kell lennie az egyedi problémákra, de mindennek a rendszerszintű következményeit is érzékelnie kell. Vagy: támogatnia és ösztönöznie kell a kreativitást, az egyéni törekvéseket, de fenn is kell tudnia tartania a kar integritását. Másfelől azonban játékos edzőként olyan információs helyzetben is van, amely az egyetemi stratégia kialakításában és megvalósításában, sőt, a stratégiáról való gondolkodási keretek formálásban biztosíthat neki fontos szerepet.

A középvezetők stratégiaalkotásban és megvalósításban játszott szerepe az általános menedzsment irodalomban is az utóbbi két évtizedben tanulmányozott téma (lásd például Westley [1990]; Floyd – Wooldridge [1992]; Floyd – Wooldridge [1994]; Currie [1999]; Currie [2000]; Floyd – Lane [2000]; Currie – Procter [2005]; Mantere [2008]). Egy gyakran hivatkozott szerzőpáros, Floyd és Wooldridge ([1994]) úgy vélik, nem szükséges szerű, hogy a középvezetők szerepe kizárólag a központi érdekek helyi megvalósítására (implementáció) vagy a központi döntéshozáshoz szükséges helyi információk össze-

gyűjtésére, szintetizálására és továbbítására korlátozódjon. Szerepük tehát nem csak a már kialakított gondolkodási kereteken belül képzelhető el, hanem sikerrel képviselhetnek olyan stratégiai alternatívákat is, amelyek lehetőségeire helyismeret hiányában a felső vezetés nem gondolhat. A középvezető ezáltal a stratégia alakításának aktív szereplője is lehet. A helyismerete segíthet abban is, hogy a központi stratégiát – annak "szellemét" szem előtt tartva – a helyi viszonyokra adaptálja (rugalmas alkalmazkodás), és így a változás ellenzőjéből (change resister) éppen változásvezetővé (change master) váljon. A rugalmas alkalmazkodásra a csuklós busz példáját hozzák fel, amelyben a középen lévő gumi-harmonika (középvezető) biztosítja azt a rugalmasságot, ami lehetővé teszi, hogy a busz vége idővel alkalmazkodjon az elejéhez (Floyd – Wooldridge [1994]). Természetesen e szerepek betöltése olyan feltételeket kíván meg, mint például a bizalom, a tisztelet, a felsővezetői nyitottság, a középvezetők aktív bevonása stb. (a részletes elemzést lásd *Mantere* [2008]).

A középvezetők stratégiához kapcsolódó szerepei

		Magatartási tevékenység	
		Felfelé gyakorolt befolyás	Lefelé gyakorolt befolyás
Kognitív befolyás	Divergens	Stratégiai alternatívák képviselete	Alkalmazkodóképesség támogatása
	Integráló	Információ-szintetizálás	Az előre megtervezett stratégia implementálása

Forrás: Floyd – Wooldridge [1994] 50.o.

A kar belső és külső világa közötti közvetítés "kényelvűsége" igényel (*Uyterhoeven* [1989/1972]), azt a képességet, hogy a dékán egyformán jól mozogjon az egyetemi szint bürokratikus, adminisztratív (politikus?) kultúrájában és a kar szakmai-tudományos kultúrájában is. A kényelvűség szükségessége még egyértelműbb azokban a helyzetekben, amikor a dékán a kar, valamint az akadémiai kultúrától idegenebb szereplők (külső megrendelők, adminisztráció) között tolmácsol (*English* [1997]).

Mindez persze azt is szükségessé teszi, hogy – figyelembe véve a dékánok fragmentált napirendjét – tudjon gyorsan váltani a szerepkészletének elemei és a különböző relációk sajátos nyelvi játékaik között (az egyik pillanatban még felettesként beszél, néhány perccel később már alárendelt helyzetben van stb.).

Az eddigiekben olyan helyzeteket vázoltam fel, amikor a dékán két *különböző* szereplő ellentétes elvárásaival szembesült. Érdekes azonban megemlíteni, hogy a szerepkonfliktusnak előfordulhatnak olyan, első látásra talán meglepő esetei is, amikor *ugyanazon* személy fogalmaz meg ellentétes elvárásokat a dékánal szemben. Ezt szemlélteti

például egy tanszékvezető megnyilatkozása, aki egy amerikai egyetemen folytatott kutatásban vett részt: "Időnként azt szeretném, ha a dékán valóban vezetne. A dékán számára viszont ez egy 22-es csapdája. Ha a dékán valóban irányít, akkor ellenállásba fog ütközni. Ha nem, akkor az emberek azt szeretnék, bárcsak irányítana. Nem tudom, ember megoldhatja-e ezt a helyzetet." (idézi *McCarty – Reyes* [1985] 15.o.) Gallos is azt hangsúlyozza, hogy a karon dolgozó oktatók, kutatók és tanszékvezetők gyakran egyszerre érdekeltek az erőskezdő és a gyengekezdő dékánban (*Gallos* [2002] 180.o.).

4 Összefoglalás: a dékáni szerep narratívái

A dékán generalista és középvezetői helyzetének elemzése alapján a dékán számára két általános dilemma rajzolódik ki.

Az egyetem szakértői jellege azt a kérdést veti fel, hogy hogyan lehetséges egy nagy autonómia-igényű szakértőkből álló szervezet működésére hatást gyakorolni. Az egyik lehetőséget a munkavégzést befolyásoló folyamatok és rendszerek alakítása nyújtja. Ha maga az oktatás és a kutatás nem is felügyelhető közvetlenül, az oktatás-adminisztrációs folyamatok változtatásával, az ösztönzési és bérezési rendszer átalakításával vagy a kutatási eszközökhöz való hozzáférés szabályozásával lehetséges a magatartás befolyásolása. A rendszerek alakításának képessége jelentős mértékben múlik a dékán formális pozícióján és annak erején: a dékán hatásköreinek függvénye az, hogy mennyire képes közvetlenül e rendszereket alakítani.

A befolyásolás egy sokkal közvetettebb módja az oktatók (döntéshozók) gondolkodásmódjának, gondolkodási mintáinak befolyásolása. Ma a felsőoktatás környezetének és magának az intézménynek a működése is egyre komplexebb, ami az oktatókban fokozódó bizonytalanság-érzéként jelenik meg, hiszen a felsőoktatásban végbemenő folyamatok átlátása, megértése egyre nehezebb, egyre több időt és egyre nagyobb erőfeszítést kíván. A dékán – egyfajta "pufferként" (*Gumpport – Sporn* [1999]) – jelentős szerepet játszhat a bizonytalanság csökkentésében azáltal, hogy olyan értelmezési kereteket és narratívákat nyújt, amelyek a komplex valóság leegyszerűsítése és magyarázása révén segítik az oktatókat az eligazodásban (*Gioia – Chittipeddi* [1991]) befolyásolva ezzel cselekvésük irányát is. E narratívák egyaránt vonatkozhatnak a szervezet jelenlegi és kívánatos működésmódjára, a világban elfoglalt helyére és a környezethez való viszonyára stb. Az oktatók gondolkodásmódjának befolyásolása nagymértékben a dékán személyes adottságain, meggyőzőerején, szakértelmén, koncepciózusságán múlik. A formális pozíció súlya elsősorban abban áll, hogy ilyen módon a dékán számára dedikált idő és erőforrás áll rendelkezésre ahhoz, hogy a különböző bizottságokban részt vegyen, információt gyűjtsön és a döntéseket befolyásolja.

Fontos hangsúlyozni, hogy a dékáni erőfeszítések e két fókuszra nem zárja ki egymást, hiszen egy közösség meggyőződésrendszere előbb-utóbb intézményesül a folya-

matokban és szabályokban. Az intézményesült struktúrák ugyanakkor visszahatnak magára a gondolkodásmódra is. A dékán dilemmája tehát elsősorban az lehet, hogy hogyan egyensúlyozzon – képességeinek és lehetőségeinek függvényében – a két megközelítés között.

Az egyetemi szervezet töredezettsége alapvetően azt a dilemmát veti fel a dékán számára, hogy mint középvezető hogyan egyensúlyozzon a kar és az egyetem, vagy a kar és a diákok/megrendelők elvárásai között? Vagy másként: a kari működés javítására tett dékáni erőfeszítéseket milyen mértékben lehet a kar saját belső érdekei és dinamikája szerint alakítani, és milyen mértékben kell figyelembe venni külső igazodási pontokat (az egyetemet vagy a még tágabb környezetet)?

A két dilemma mentén a dékán négy alapvető szerepe írható le¹⁵.

		Igazodási pontok	
		Belső / Operatív	Külső / Stratégiai
A befolyásolás fókusza	Emberek / gondolkodásmód	Képviselő / hős	Változásvezető
	Rendszerek és folyamatok	Szolgáltató	Stratégiai játékos

A képviselő (hős) az adott kari közösség példaképe, aki megtestesíti a közösség értékeit, meggyőződéseit. Feladata nem a változtatás, hanem a fennálló értékrend, gondolkodási minták megerősítése és szimbolikus közvetítése mind a karon belüli kommunikációban (ceremóniamester, mentorálás), mind pedig a kar és a külvilág kapcsolatában (szóvivő). Az egyetemen az e szerepben működő dékán a közösség felhatalmazásával jár el a kar nevében. A dékán önmagára is mint az oktatói közösség részére tekint.

A szolgáltató dékán feladatát az oktatáshoz, a kutatáshoz és a tanuláshoz szükséges adminisztratív feltételek biztosításában látja. Ennek során a kari oktatók és hallgatók adminisztrációs terheit igyekszik csökkenteni például a kari szintű adminisztráció racionalizálásával és hatékony megszervezésével, az egyetemi szintről érkező adminisztrációs feladatok központosított ellátásával, vagy az ilyen jellegű feladatokhoz nyújtott támogatással, továbbá az egyetemi szinten működtetett rendszerek alakítására tett javaslatokkal. Tevékenysége így vonatkozik a tájékoztatás, kommunikáció megszervezésére, az értékelések, akkreditációk és előléptetések hatékony lebonyolítására, a bizottságok és testületek működési feltételeinek megteremtésére, a gazdasági-pénzügyi és oktatás-adminisztrációs feladatok ellátására stb. Ugyanakkor tevékenységének részét képezi a

¹⁵ Ulrich (*Ulrich* [1997]) a HR funkcióra vonatkozóan hasonló szerep-modellt írt le, ám a szerepek tartalma jelentősen különbözik az itt bemutatottól.

rend fenntartása, a szabályok betartatása is. A dékán önmagára elsősorban mint professzionális vezetőre, és nem mint oktatóra tekint.

Változásvezetőként a dékán célja új víziók megfogalmazása, és ezek alapján nem csak az oktatók fennálló gondolkodási mintáinak és orientációjának megváltoztatása, hanem új kiaknázható lehetőségek feltárása is. A víziók forrása ezért elsősorban a folyamatosan változó környezet. E dékáni szerep alapvetően az innovációra, a vállalkozásra akarja inspirálni az oktatókat anélkül, hogy erre direkt módon kényszerítené őket. A dékán (mint az oktatói közösség tagja) maga is aktívan részt az innovációkban.

A stratégiai játékos célja a fennmaradáshoz szükséges erőforrások biztosítása és az erőforrások felhasználási hatékonyságának javítása a megfelelő allokációs mechanizmusok kialakításával. A dékán tevékenysége így főként a tervezésre, a termékek és piacok értékelésére, az oktatók és tanszékek teljesítményének értékelését szolgáló teljesítményindikátorok kialakítására és az adott időtávon belül pénzügyileg vagy más módon nem megtérülő kari tevékenységek lezárására vonatkozik. Stratégiai játékosként a dékán az egyetemhez is oly módon viszonyul, mint a kar számára erőforrásokért cserébe szolgáltatásokat nyújtó szervezethez. A dékán önmaga szerepére inkább mint menedzserre és kevésbé mint oktatóra tekint.

Ideális esetben az egyes szerepek között nem "vagy-vagy" logika érvényesül, hanem "és". Azaz megítélésem szerint nem arról van szó, hogy a sikeres dékánnak az egyik szerepbe helyezkedve kell jól teljesítenie, hanem arról, hogy mind a négy szerepben sikeresnek kell lennie. Éppen a középvezetői pozíciójából adódik az, hogy a dékánnak egyszerre kell tudnia egyetemi és kari szinten, az oktatók/hallgatók fejével és a rendszerek nézőpontjából gondolkodnia. Ezen inherens, belső ellentmondások jelentik a dékáni szerepben rejlő állandó kihívását.

Az is kétségtelen azonban, hogy az egyes felsőoktatási rendszerek, sőt az egyes intézmények saját hagyományai is egyik vagy másik szerep felé kényszeríthetik a dékánt. Például az élethosszig (vagy leváltásig) tartó kinevezés megerősítheti a hosszú távon, rendszerben való gondolkodás lehetőségét. Hasonlóan: a kutatásban erős egyetemen sokkal erősebb a kutatók alkupozíciója, ezáltal dominánsabb lehet az "emberek/gondolkodásmód" nézőpont. Az oktatási fókuszú főiskolákban azonban épp ellenkezőleg: a vezetők sokkal inkább képesek az oktatók kontrolljára, és rendszerszintű szabályok alkalmazására.

Éppen ezért egy változó felsőoktatási környezetben a dékáni feladat nehézségét nem csak az jelenti, hogy napi szinten hogyan képviseljük, kommunikáljuk és fogadtassák el azokat a változásokat, amelyek szükségesek a működés fenntartásához, a kar finanszírozhatóságának, erőforrásainak, legitimitásának biztosításához, hanem az is, hogy a vezetőknek a hagyományostól eltérő, sokszor a saját oktatóként internalizált szocializációs mintáiknak ellentmondó szerepeket kell(ene) képviselniük. Ezért a változá-

si folyamat elválaszthatatlan részét jelenti magának a vezetői szerepnek az egyéni (és közösségi) újradefiniálása és befogadása is.

Hivatkozások

- BALDRIDGE, J. VICTOR (1971). *Power and conflict in the university. Research in the sociology of complex organizations.* New York: John Wiley & Sons.
- 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 (1994). "The significance of disciplinary differences." *Studies in Higher Education* 19(2): 151-161.
- BECHER, TONY – TROWLER, PAUL R. (2001). *Academic tribes and territories : Intellectual enquiry and the culture of disciplines.* Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open UP.
- BREW, ANGELA (2001). "Conceptions of research: A phenomenographic study." *Studies in Higher Education* 26(3): 271-285.
- CLARK, BURTON R. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective.* Berkeley: University of California Press.
- CLARK, BURTON R. (1998). *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation.* London: IAU Press & Pergamon.
- CLARK, BURTON R. (2003). "Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts." *Tertiary Education and Management* 9: 99-116.
- COBBAN, ALAN B. (1975). *The medieval university.* London: Methuen&Co Ltd.
- CURRIE, GRAEME (1999). "The influence of middle managers in the business planning process: A case study in the uk nhs." *British Journal of Management* 10: 141-155.
- CURRIE, GRAEME (2000). "The role of middle managers in strategic change in the public sector." *Public Money & Management* 20: 17.
- CURRIE, GRAEME – PROCTER, STEPHEN J. (2005). "The antecedents of middle managers' strategic contribution: The case of a professional bureaucracy." *Journal of Management Studies* 42(7): 1325-1356.
- DOBÁK, MIKLÓS – ANTAL, ZSUZSANNA – BALATON, KÁROLY, et al. (1999). *Szervezeti formák és vezetés.* Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

-
- ENGLISH, RICHARD A. (1997). "The deanship as a cross-cultural experience." *New Directions for Higher Education* (98): 21-29.
- FLOYD, STEVEN W. – LANE, PETER J. (2000). "Strategizing throughout the organization: Managing role conflict in strategic renewal." *The Academy of Management Review* 25(1): 154-177.
- FLOYD, STEVEN W. – WOOLDRIDGE, BILL (1992). "Middle management involvement in strategy and its association with strategic type: A research note." *Strategic Management Journal* 13: 153-167.
- FLOYD, STEWEN R. – WOOLDRIDGE, BILL (1994). "Dinosaurs or dynamos? Recognizing middle management's strategic role." *Academy of Management Executive* 8(4): 47-57.
- FULTON, OLIVER (2003). Managerialism in uk universities: Unstable hybridity and the complications of implementation. In: AMARAL, ALBERTO – MEEK, V. LYNN – LARSEN, INGILD M. (szerk.) (2003). *The higher education managerial revolution*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers 155-178 p.
- GALLOS, JOAN V. (2002). "The dean's squeeze: The myth and realities of academic leadership in the middle." *Academy of Management Learning and Executive* 1(2): 174-184.
- GIEYSZTOR, ALEKSANDER (1992). Management and resources. In: RIDDER-SYMOENS, HILDE DE (szerk.) (1992). *A history of the university in europe*. Cambridge: Cambridge University Press. Vol. 1: Universities in the Middle Ages: 108-143 p.
- GIOIA, DENNIS A. – CHITTIPEDDI, KUMAR (1991). "Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation." *Strategic Management Journal* 12(6): 433-448.
- GMELCH, WALTER H. (szerk.) (2003). *Deans' balancing acts: Education leaders and the challenges they face*. Washington, DC, American Association of Colleges for Teacher Education.
- GUMPORT, PATRICIA J. – SPORN, BARBARA (1999). Institutional adaptation: Demands for management reform and university administration. In: SMART, JOHN C. – TIERNEY, WILLIAM G. (szerk.) (1999). *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. XIV. New York: Agathon Press. XIV.: 103-145 p.
- GUMPORT, PATRICIA J. – SNYDMAN, STUART K. (2002). "The formal organization of knowledge. An analysis of academic structure." *The Journal of Higher Education* 73(3): 375-408.
- HRUBOS, ILDIKÓ (2007). "Az akadémiai professzió – változó pozícióban." *Educatio*: 353-365.

- HRUBOS, ILDIKÓ (2009). A felsőoktatási intézmények szervezetének és irányításának dimenziói. In: BUGÁR, GYÖRGY – FARKAS, FERENC (szerk.) (2009). *Elkötelezettség és sokoldalúság. Tanulmánykötet Barakonyi Károly tiszteletére*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar. 297-301.
- HUY, QUY NGUYEN (2001). "In praise of middle managers." *Harvard Business Review*(September): 72-79.
- HYLAND, KEN (1999). "Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge." *Applied Linguistics* 20(3): 341-367.
- JACKSON, JERLANDO F. L. (2003). Executive behavior patterns of academic deans. In: GMELCH, WALTER H. (szerk.) (2003). *Deans' balancing acts: Education leaders and the challenges they face*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education 89-97 p.
- KEKÁLE, JOUNI (1999). "'preferred' patterns of academic leadership in different disciplinary (sub)cultures." *Higher Education* 37: 217-238.
- KEKÁLE, JOUNI (2002). "Conceptions of quality in four different disciplines." *Tertiary Education and Management* 8: 65-80.
- LOCKWOOD, GEOFFREY – DAVIES, JOHN (1985). *Universities: The management challenge*. Windsor: NFER-Nelson.
- MANTERE, SAKU (2008). "Role expectations and middle manager strategic agency." *Journal of Management Studies* 45: 294-316.
- MCCARTY, DONALD J. – REYES, PEDRO (1985). Models of institutional governance: Academic deans' decision-making patterns as evidenced by chairpersons. Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Chicago, IL.
- MERTON, ROBERT K. (1968/2002). *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest: Osiris Kiadó.
- MINTZBERG, HENRY (1981). "Organizational design, fashion or fit?" *Harvard Business Review* 59(1): 103-116.
- MUSSELIN, CHRISTINE – PARADEISE, CATHERINE (2009). France: From incremental transitions to institutional change. In: PARADEISE, CATHERINE – REALE, EMANUELA – BLEIKLIE, IVAR – FERLIE, EWAN (szerk.) (2009). *University governance: Western european comparative perspectives*. Dordrecht: Springer 21-50 p.
- NAGY, PÉTER TIBOR (2003). The academic workplace. Country report: Hungary. In: ENDERS, JÜRGEN – DE WEERT, EGBERT (szerk.) (2003). *The international*

- attractiveness of the academic workplace in europe. Frankfurt/Main: : Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 200-226 p.
- NAGY, PÉTER TIBOR (2007). "Négy lehetséges kutatás a felsőoktatókról." *Educatio* 17(3): 434-452.
- NEUMANN, RUTH (1993). "Research and scholarship: Perceptions of senior academic administrators." *Higher Education* 25(2): 97-110.
- NEUMANN, RUTH – PARRY, SHARON – BECHER, TONY (2002). "Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis." *Studies in Higher Education* 27(4): 405-417.
- OKTATÁSI MINISZTERIUM (2003): A magyar felsőoktatás modernizációját, az európai felsőoktatási térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója. Vitaanyag. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- OUCHI, WILLIAM G. (1977). "The relationship between organizational structure and organizational control." *Administrative Science Quarterly* 22(1): 95-113.
- ROSSER, VICKI J. – JOHNSRUD, LINDA K. – HECK, RONALD H. (2003). "Academic deans and directors: Assessing their effectiveness from individual and institutional perspectives." *The Journal of Higher Education* 74(1): 1-25.
- SCHIMANK, UWE – LANGE, STEFAN (2009). Germany: A latecomer to new public management. In: PARADEISE, CATHERINE – REALE, EMANUELA – BLEIKLIE, IVAR – FERLIE, EWAN (szerk.) (2009). *University governance : Western European comparative perspectives*. Dordrecht: Springer 51-76 p.
- SCOTT, W RICHARD (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks (Ca.): Sage Publication.
- SLAUGHTER, SHEILA – LESLIE, LARRY L. (1997). *Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore and London: John Hopkins University Press.
- SMEBY, JENS-CHRISTIAN (1996). "Disciplinary differences in university teaching." *Studies in Higher Education* 21(1): 69-79.
- SMEBY, JENS-CHRISTIAN (2000). "Disciplinary differences in norwegian graduate education." *Studies in Higher Education* 25(1): 53-67.
- TAYLOR, JOHN (2006). ""Big is beautiful." Organisational change in universities in the united kingdom: New models of institutional management and the changing role of academic staff." *Higher Education in Europe* 31: 251-273.
- ULRICH, DAVID (1997). *Human resource champions : The next agenda for adding value and delivering results*. Boston: Harvard Business School Press.

- UYTERHOEVEN, HUGO (1989/1972). "General managers in the middle." *Harvard Business Review* 67(5): 136-145.
- WESTLEY, FRANCES R. (1990). "Middle managers and strategy: Microdynamics of inclusion." *Strategic Management Journal* 11: 337-351.
- WOLVERTON, M. – GMELCH, W. H. – MONTEZ, J. , et al. (2001). The changing nature of the academic deanship. San Francisco: Jossey-Bass.
- YLIJOKI, OILI-HELENA (2000). "Disciplinary cultures and the moral order of studying – a case-study of four finnish university departments." *Higher Education* 39(3): 339-362.

Hrubos Ildikó

Alkossunk világszínvonalú egyetemet!

Gondolatok jelentős nemzetközi felsőoktatási konferenciák kapcsán

A világon legjobb egyetemek, vagy a világ számára legjobb egyetemek?

"Dicsérni jöttünk az egyetemi rangsorkészítést, főleg az ún. Sanghai rankinget, nem temetni." A klasszikus megfogalmazás sémájának ezen kifordított változatával jellemezhető az UNESCO Európai Régió Tagozata (CEPES) és a Sanghai Jiao Tong Egyetem által 2007-ben kiadott kötet mondanivalója.¹ A terjedelmes mű elsősorban azokat az előadásokat tartalmazza, amelyek a 2005-ben Shanghaiban megrendezett konferencián hangzottak el.² Az anyag kiegészül egy másik konferencia előadásaival. Ez utóbbi konferenciára 2006-ben Berlinben került sor a Nemzetközi Rangsor Szakértői Csoport (International Ranking Expert Group – IREG) kezdeményezésére. Ezen a konferencián állapodtak meg a szervezők a nemzetközi rangsor készítés alapelveiben, mintegy reagálva a Shaghai ranking által kiváltott heves vitákra.³ Ebből a kettősségből is következik, hogy a kötet üzenete meglehetősen ambivalens. A "mégis temetés" jelleg annyiban jelenik meg, hogy a rangsorkészítés fontosságának, hasznosságának hangsúlyozása után lényegében minden előadás súlyos elvi és módszertani kritikákat fogalmaz meg a 2000-es évek eddig legnagyobb publicitást nyert, leghevesebb nemzetközi vitát kiváltó felsőoktatási vállalkozásával kapcsolatban, esetenként alapvetően megkérdőjelezve annak létjogosultságát is. De végül különösre sikerül a "temetés". Lehet olyan olvasata a két konferencia együttes üzenetének, hogy mivel elvileg sem lehetséges kifogástalan rangsorkészítést megvalósítani, miközben igen nagy igény van az ilyen típusú, leegyszerűsített értékelésekre, akkor akár a Sanghai rankinget is el lehet fogadni...

A két szerkesztő személye az egyensúlyra való törekvést szimbolizálja: Jan Sadlak az UNESCO-CEPES igazgatója, az európai szempontok következetes és szelíden harcias képviselője, Liu Nian Cai pedig a Sanghai Jiao Tong University professzora, a rang-

¹ Jan Sadlak – Liu Nian Cai (eds.) (2007) *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Cluj University Press

² First International Conference on World-Class Universities

³ Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions
http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf

sorkészítő projekt koordinátora. A szerkesztők bevezetőjükben felvetnek néhány általánosabb, a kötet olvasásakor figyelembe veendő alapvető kérdést. Először is azt, hogy meg kell különböztetni a következő két fogalmat: "a világon legjobb egyetemek" és "a világ számára legjobb egyetemek". Míg az elsőt többé-kevésbé jó mutatók alapján azonosítani lehet, a másodikat már nagyon nehéz. Pedig nyilvánvalóan az lenne a megnyugtató, ha a két "halmaz" jórészt egybeesne. Az elsőbbségért való küzdelem lehet öncélú is, olyan, amely maga alá gyűr fontos akadémiai és társadalmi értékeket, feladatokat. A témáról való gondolkodáskor érdemes azt az egyszerű kérdést feltenni, hogy vajon hány "világszínvonalú", "világszerte elismert", "kiemelkedő", "elit", "vezető", "élen járó" (az elnevezésben még nincs megállapodás) egyetem lehet a világon. Ez természetesen definíció kérdése. Brit szakértők szerint az Egyesült Királyságban 5-6 világszínvonalú egyetem és további mintegy 25-30 kiválósági központ lehet. Amerikai szakértői becslés, hogy Európa jelenleg 30-50 ilyen egyetemet tud fenntartani. A két leghíresebb nemzetközi rangsor (a Shanghai Jiao Tong és a Times Higher Education Supplement) készítői a világban 200, illetve 500 egyetemet kezelnek top-listájukon. Közben tudjuk, hogy csak Európában több mint 4000 egyetem (vagy hasonló rangú felsőoktatási intézmény) van. A kiválóak leválasztása falat emelhet az egyetemek közé, miközben a kívül maradtak társadalmi-gazdasági-politikai jelentősége – már csak volumenük miatt is – rendkívül nagy. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy mindent meg kell tenni a tömegesség, helyenként közel általánossá vált felsőoktatásban egyre inkább eluralkodó közepszerűség (mediokrácia) ellensúlyozásáért. Figyelmeztetésül szánják a politikusoknak azt a megállapítást, hogy a világszínvonalú egyetemek hosszú idő alatt érik el a kiemelkedő szintet és ehhez a felsőoktatás minden résztvevőjének komoly erőfeszítése szükséges, továbbá, hogy a folyamatot csak kevéssé lehet siettetni és felülről irányítani.

A kötet három fő részből áll. Az első részben az elméleti megközelítésű tanulmányok szerepelnek, a másodikban a világszínvonalú egyetemek empirikus azonosításának és a rangsorkészítés módszereinek kérdéseiről értekezők, végül a harmadik rész tanulmányai egy-egy ország példáján mutatják be a kiváló egyetemek kiépítésére tett kísérletek konkrét tapasztalatit, problémáit.

Az elméleti tanulmányok lényegében azzal a fundamentális kérdéssel foglalkoznak, hogyan tudja kezelni a felsőoktatás (az egyes egyetemek) a "Harvardizáció" és a "McDonaldizáció" dilemmáját, hogyan tudja elkerülni az ezekből származó csapdákat. A világszínvonalú egyetem eszméje akkor viszi előre az egyetemi világ sorsát, ha társadalmi környezetében értelmezi azt. Meg kell állapodni azokban a fő értékekben, amelyeket követnie kell a megtisztelő címet viselő egyetemnek. A szükségképpen leegyszerűsített rangsorolások számos veszéllyel járnak. Elsősorban azzal, hogy többnyire nem tudják kezelni a széles értelmezett társadalmi célok eléréséhez való hozzájárulást. Lehetnek paradox hatásai is. A toplistába kerülők (kerülni vágyók) csakis a kritikus indikátorokra koncentrálnak (pénzt és energiát nem kímélve), esetleg a minőségi szempontokat is

háttérbe szorítva, akik pedig lemaradnak, le is mondanak az egyébként tényleg fontos indikátorok javításáról. Miközben a rangsorolás a különbségtevést célozza meg, valójában homogenizáló hatást fejt ki azzal, hogy ugyanazt a mércét állítja mindenki elé. A sokféleség pedig alapvető érték.

A módszertani tanulmányok alaposan végigjárják a mérés buktatóit. Az első kérdés mindjárt az, lehet-e egyáltalán egyetlen mutatóban mérni, összefoglalni egy komprehenzív egyetem teljesítményét. A különböző karok, tudományterületek, képzési területek más-más színvonalat és teljesítményt képviselhetnek, metrizálásuk esélyei eltérőek. A kétféle megoldás – a szakértői megítélés és a sztenderdizált mutatórendszerrel való mérés – egyaránt tartalmaz kifogásolható elemeket. A szakértői véleményen alapuló rangsorolás alapmodellje a Times Higher Education Supplement rangsorolása. Itt felvetődik, hogy a szakértők soha nem tudják a maguk teljességében megérteni, értékelni az egyetemeket, nem képesek minden tevékenységüket átlátni. A mutatók használatakor viszont eluralkodnak a bibliometriai megoldások, mivel azok még leginkább tekinthetők "objektíveknek" (az érintettek, például a hallgatók véleményére általában nem kíváncsiak a rangsorkészítők). Közben az alapos elemzések vég nélkül sorolják a publikációs, citációs indexek, az impakt faktorok esendő voltát. Ráadásul viszonylag kis korrelációt mutatnak a kétféle megközelítés eredményei...A bibliometriai és más mutatók egyik szembevető korlátja, hogy általában erősen függnek az intézmény méretétől, mintegy azt sugallva, hogy "a nagy szép". Bár az ebből adódó torzítás statisztikai eszközökkel korrigálható, a rangsorkészítők (kényelemből?) nem vetik be következetesen ezt a megoldást. A méret egyébként abból a szempontból fontos tényező, hogy az intézmény egésze is hat a teljesítményre, ami a nagyobb intézményeknél értelemszerűen nagyobb lehet. A tudományterületek, képzési területek szerinti összetétel alapvetően meghatározza a kimutatható teljesítményt, olyannyira, hogy lényegében csak orvosi karral rendelkező, orvosi kutatásokkal is foglalkozó egyetem képes a rangsor elejére jutni, tekintettel a szakma kutatási és publikációs szokásaira. (A Shanghai ranking "atyja", Liu Nian Cain korrekt, önkritikus dolgozatában megígéri, hogy módszerük továbbfejlesztése során külön rangsort készítenek majd a műszaki, orvosi, társadalomtudományi stb. orientációjú egyetemekre.) E praktikus szintű problémákhoz képest mélyebbre ás az a felvetés, mi szerint vitatható a rangsorok kérdésfeltevésének relevanciája. A valóban érdemi kérdés egyfelől az, hogyan teljesíti az egyetem a saját maga által megfogalmazott célokat, másfelől mennyiben jobb, vagy rosszabb a teljesítménye partnereihez (a hasonló intézményekhez) képest. Tehát először meg kellene fogalmazni az egyetemek fő típusait, majd ezeken belül lehetne értelmes és védhető rangsort felállítani.⁴ Több kritika érte a rangsorkészítés időszemléletét: általában statikus megközelítésekről van szó, a dinamikát nem tudják, meg sem kísérik kezelni, miközben éppen igen gyorsan változó jelenségről van szó.

⁴ Erről bővebben lásd: Hrubos, I. (2009) A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, XVIII. évf. 1. sz. p. 18-31.

A harmadik rész előadásai, amelyek a világszínvonalú egyetemek létrehozásának kísérleteit mutatják be egy-egy országban, igen tanulságosak a konkrét eredmények, kudarcok, hatások, általában a többféle kimenetel tekintetében. A legérdekesebbnek a Kínáról szóló munka tűnik, már csak azért is, mert a hatalmas ország dinamikusan fejlődő felsőoktatásáról ugyan sokat hallhatunk, olvashatunk, de szakszerű elemzések hiányában keveset tudunk. Az előítéleteitől nehezen szabaduló nyugati olvasó meglepődik Wang Yingjie, a Pekingi Egyetem professzora, fontos kormányzati és akadémiai tisztségek viselője előadásától. Sehol semmi pátoz, inkább kifejezetten informatív, tényszerű helyzetkép, sokszor éles kritika. Az utóbbi két évtizedben Közép-Kelet Európa megtapasztalta a heves felsőoktatási expanziót, annak minden következményével együtt. Ugy tűnik, Kínában még hevesebb folyamatról van szó, amihez nem elhanyagolható körülményként hozzájárul a nagyon gyors gazdasági növekedés. A piacosítás, a kommercializálódás uralja a felsőoktatást, az úgazdagok tartják kezükben az egyetemeket. A gyors, mennyiségi szemléletű kutatási kényszer eltorzítja a professzorok viselkedését, a hallgatók körében a diploma iránti sürgető igény következtében terjed a vizsgacsalás, csökken az oktatás minősége. Bár az ilyen típusú torzulás a társadalmi környezet egészére is jellemző, mégis kiemelten súlyos jelenségnek kell tekinteni: az egyetem így nem tudja betölteni egyedülálló társadalmi hivatását. A piacosítással párhuzamosan erősödik a bürokrácia hatalma is. Kínában régi hagyományai vannak a közvetlen kormányzati irányításnak (az egyetemi tanárok mindig is állami főhivatalnokok voltak), de ennek ereje is fokozható. A 2000-es évek elejére a nagyobb egyetemek elnökei miniszterhelyettesi rangba kerültek, a bürokratikus hatalom maga alá gyűri az akadémiai értékeket. Nincs intézményesített kontroll, ez a "friss mandarinok" világa. A keleti kultúrákban oly fontos egység-szemlélet vesztésre áll: határozottan szétválik a két nagy tudományterület, a bölcsész- és társadalomtudomány, valamint a természettudomány-műszaki tudomány, ez utóbbi dominanciája mellett. Bár a jelenség Nyugaton is tapasztalható, Kínában kiélezettebben érvényesül (szinte minden állami egyetem rektora természettudományi, műszaki háttérrel rendelkezik). A drámai helyzetleírás után a szerző megfogalmazza javaslatait. Bármennyire látványos sikereket tud ma felmutatni Kína az akadémiai teljesítmény területén is, hosszabb távon lemaradhat, ha nem korrigálja a fentiekben jelzett anomáliákat. Vissza kell szorítani a piac és a bürokrácia túlhatalmát, hogy az akadémiai szabadság érvényesülhessen. Az egyetemeknek alapvetően demokratikusan szervezett közösségi intézményeknek kell lenniük, a felsőoktatási intézmények és a kormányzat kapcsolatát pedig törvényekben kell rendezni. A nyugati világban jól ismert és lényegében bevált ún. puffer (közvetítő) szervezetek rendszere fontos elem lehet ebben. A nyugati szakirodalomban érezhetően igen járatos kínai szerző tanulmánya arról győz meg, hogy a kínai egyetemnek szembe kell néznie a különös helyzettel, hogy a tervutasításos (bürokratikus) rendszerről a piaccgazdaságra való átmenet időszakában egyelőre mindkét fő aktor igen erős, és kapcsolatuk, összefonódásuk, egymással való küzdelmük nemcsak a külső szemlélő, hanem a helyi szakember számára is átláthatat-

lan. Lehetséges, hogy a nyugati értelemben vett akadémiai értékek sorsa eddig általunk nem tapasztalt utat fog követni. Afelől azonban nem lehetnek kétségeink, hogy a hivatalosan bejelentett cél, egy kínai egyetem bejutása a 100-as toplistára, 2020-ra teljesülni fog. Hiszen bevallottan éppen azért vállalkoztak a kínai kutatók a rangsorkészítési rendszer kidolgozására, hogy megértsék a világszínvonalú egyetem titkát, és ennek tanulságait felhasználva olyan folyamatokat indítsanak el, amelyek esélyt adnak a kínai egyetemek javának az elit klubba való bekerülésre.

A konferencia kötet elolvasása után valóban felvetődik a kérdés: végül is mi a világhírű, világszínvonalú egyetem titka. A rezignált válasz szerint ugyanaz, mint a híresen szép zöld angol gyepé. Philip Altbach (Boston College), a felsőoktatás-kutatás nagy öregje, aki mintegy összefoglalja a tanulságokat, sorolja a feltételeket: sok idő, energia, pénz (és szerencse) kell hozzá. A folyamatot lehet gyorsítani. Jól fizetett, elkötelezett professzorok, akadémiai szabadság, szakzerű intézményi (akadémiai!) vezetés, kiváló infrastruktúra: mind hozzájárulhat ehhez. Nagyvonalú finanszírozás nélkül azonban nincs rá esély. A fő finanszírozói terhet pedig mindenképpen az államnak kell vállalnia (közvetlenül, de áttételesen is, adómentességgel, hallgatói ösztöndíjakkal és hitellel, hogy a magas tandíjakat ki tudják fizetni stb.) De vajon megéri-e mindez? Felvethető, hogy az innovatív energiákat és a pénzt realiztikusabb, a tudomány és a társadalom egésze számára hasznosabb célokra is lehetne fordítani. Tehát nem szabad eltúlozni a top egyetem ügyet, azt csak saját környezetében érdemes értelmezni. Intellektuális szempontból, az egyetemi világ önismerete szempontjából viszont mindenképpen hasznos a nemzetközi rangsor-vita, mert ráirányítja a figyelmet a ma egyetemének létkérdéseire.

Gondoljuk át újra az egészet

2008-ban különös figyelem irányult az európai felsőoktatás-politika által lényegében mindig is csak ceremoniális, kötelezően idézendő dokumentumként kezelt, már-már feledésbe merült Magna Charta Universitatumra. Az érdemi elemzők szerint egyébként korszakhatárt jelentő dokumentum aláírásának húsz éves évfordulója alkalmat adott arra, hogy az Európai Egyetemek Magna Chartájának betartását, hatását szisztematikusan követő tudós testület, az Observatory⁵ az egyetem legalapvetőbb kérdéseinek, létkérdéseinek elemzésére szervezen konferencia sorozatot. A Reykjavikban, Luxemburgban és Torinóban tartott konferenciák anyaga alapján Jón Torfi Jónasson, az Izlandi Egyetem Társadalomtudományi Karának oktatáskutató professzora esszé jellegű, szintetizáló

⁵ Observatory for Fundamental University Values and Rights. Az európai egyetemi vezetők közül (leköszönt vezetők közül) álló, választott testület munkáját az az elv vezérli, hogy miután a Magna Chartát aláíró rektorok ünnepélyes fogadalmat tettek, követni fogják, az általuk vezetett intézményben betartatják az abban foglaltakat, az aláírók közössége ellenőrizheti tevékenységüket. Az esetleges negatív ítéleteknek kizárólag erkölcsi következményei vannak.

dolgozatot írt.⁶ (Ez a kötet szolgált a Bolognában évente szeptemberben tartott Magna Charta konferencia vitaindítójául 2008-ban). A munka erős filozófiai és etikai hangvétele szokatlan az akadémiai világról, az egyetemekről írott szaktanulmányok, szakpolitikai elemzések körében, de éppen ezzel ad újat, és egyben esélyt, a már-már dogmaként kezelt megközelítések meghaladására. Miközben a jövő egyeteméről szóló elmélkedés a célja, a történeti bevezetőben a gyökerekig megy vissza, új elemekkel gazdagítva a nagy felsőoktatási modellekről és azok egymásra való hatásáról gyűjtött eddigi tudásunkat. A dolgozat egészére jellemző, hogy kilép az európai kontextusból, és az egyetem sorsát globális szemléletben tárgyalja (Európa és Amerika kiemelt kezelése mellett). A fő kérdés természetesen maga a misszió, annak állandó, változó, egyre komplexebbé váló elemei. Összesen tizenkét missziót sorol fel, jelezve, hogy valóban rendkívül összetett kérdésről van szó, amelyet azonban mindenképpen meg kell válaszolnia a felsőoktatás egésznek és az egyes intézményeknek. (Ez komoly figyelmeztetés a rangsorkészítők számára!) A jövő kihívásait illetően abból indul ki, hogy a szakértői előrejelzések szerint a felsőoktatás belátható időn belül közel általános lesz a fejlett országokban, továbbá lényegében minden intézmény egyetemi rangot kap. Ezt a "mamut vállalkozást" másként kell majd kezelni, mint a tömegesség szakaszába ért felsőoktatást (vagyis a mai helyzetnek megfelelőt). A megoldás csakis a sokféleség elfogadása, intézményes megjelenítése lehet. Az "akadémiai sodrás" oda hat, hogy ma lényegében minden intézmény jogot kíván kapni az egyetem összes akadémiai és társadalmi funkciójának ellátására. Az Európai Felsőoktatási Reform, a képzési rendszerek összehangolását megcélzó bolognai folyamat máris látható eredménye kellő illusztráció ehhez. Itt is felmerül, hogy a főleg csak a kutatási teljesítményeket értékelő rangsorok (különböző elit ligák, kutató egyetem csoportok) egyértelműen erősítik a tendenciát. Lehetséges, hogy eltúlzott a Magna Charta és a Bolognai Nyilatkozat egyik fő tétele, az oktatás és a kutatás egységének hangsúlyozása...

A dolgozat nagy teret szentel az oktatás tartalmi vonatkozásaira, amelyek eddig nem kaptak különösebb figyelmet a Magna Charta diskurzusok szintjén. Messzire megy vissza. A középkori egyetem tantervei úgy épültek fel, hogy a képzés első szakaszában a "méltó életre" készítették fel a hallgatókat, a gondolkodás és a kommunikáció alapvető készségeit sajátították el velük (egyszerűbben szólva az általános műveltséget adták meg). A valamely szakmára való felkészítés ez után történt. A XIX. század harmadik harmadától kiépülő amerikai egyetem kétszintű felépítése is ezt a logikát követte, természetesen modern változatban. A graduate school léte intézményesen is elkülönítette a két szakaszt. Európában (a középkori egyetem meghaladás után) a kiváló középiskolai rendszer töltötte be az első funkciót, tehát az egyetemnek azzal már nem kellett kötelező tanterv-szerűen foglalkoznia (az egyetemen belüli sokféle tájékozási lehetőség termé-

⁶ Jón Torfi Jónasson (2008) *Inventing Tomorrow's University. Who is to take the Lead? An Essay of the Magna Charta Universitatum*. Bononia Press

szetesen lehetőséget adott a műveltség bővítésére). A XX. század közepétől a középfo-
kú oktatás szinte általánossá, majd nem sokkal ezt követően a felsőoktatás tömegessé
válása elsodorta ezt az – elit képzés céljai szerint létrehozott - európai modellt, a képzés
professzionális eleme pedig a világon mindenütt fölénybe került. A Bologna folyamat, a
lineáris rendszerre való áttérés elvileg lehetőséget kínált egy új megoldás keresésére, de
azt Európa elmulasztotta. Nem véletlen, hogy az első fokozathoz (Bachelor's Degree)
vezető programok tartalma körül sűrűsödnek a reform problémái, vitái. Egyre nyilvánva-
lóbb, hogy a "liberal arts" elem háttérbe szorulása, sokszor szinte teljes negligálása áll a
felsőoktatás teljesítményével kapcsolatos akadémiai és társadalmi elégedetlenség hátte-
rében.

A középkori egyetemről sok mást is tanulhatunk. Eredetileg az egyetem közösség-
ként értelmezte magát, nem pedig individuumok aggregátumaként. Részben ezen is
alapult az interdiszciplinaritás, mint alapvető hozzáállás a világ, a tudomány kérdéseire.
Mintha ma ennek hiánya akadályozná az alapvető missziók teljesítését, és okozná a
rossz közérzetet.

Emberarcú globalizálódás

Az UNESCO, 1998-as Deklarációjának⁷ megjelenése és az azt megelőző regionális
konferenciák után tíz évvel, 2008-2009-ben megismételte a konferencia sorozatot, majd
összefoglaló Közleményt adott ki az új helyzetképről és annak értékeléséről⁸. Míg a ki-
lencvenes évek végén rendezett regionális konferenciák és maga a Deklaráció is az
egyetem világszerte tapasztalt válságát, a korszerű társadalmi szerep keresésének elen-
gedhetetlen voltát emelte ki ("új társadalmi szerződés" megalkotására hívott fel), addig
most az aktuális gazdasági és pénzügyi világválság adta körülményekre való reagálás,
az egyetemeket fenyegető anyagi konzekvenciák kivédés volt a meghatározó téma.

Különösen az Európai Régió⁹ 2009 májusában, Bukarestben megrendezett konfe-
renciájára, tehát a világ fejlettebb, gazdagabb régiójának képviselőire volt jellemző az
aggodalom, ami kiegészült a szegényebb régiók iránti felelősség hangsúlyozásával.¹⁰ A
bukaresti konferencia Üzenete¹¹ leszögezi, hogy az egyetemek felelőssége a gazdasági,

⁷ World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on
Higher Education, Paris, UNESCO

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm

⁸2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change
and Development (UNESCO, Paris, 5-8 July 2009) Communiqué (8 July 2009)

<http://www.unesco.org/en/wche2009>

⁹ Az Európai Régió értelmezése: Európa, Észak-Amerika és Izrael

¹⁰ <http://www.cepes.ro/Forum>

¹¹ Bucharest Message to the 2009 World Conference on Higher Education – Experiences and Recommendations from the
European Regio

<http://www.cepes.ro/forum/pdf/Bucharest%20Message.pdf>

társadalmi és kulturális fejlődés kritikai értékelése, aminek be kell épülnie az oktatásba és a kutatásba. A válságból való kilépés esélye sok szempontból ezen múlik. A romló gazdasági környezetben elengedhetetlen az akadémiai morális szolidaritás elvének megfogalmazása és követése (intézményi, nemzeti és nemzetközi szinten). Nagyon széles skálán mozoghat ez a szolidaritás: attól kezdve, hogy a rövid távú piaci értékek nem akadályozhatják meg a tudományok és a képzési területek továbbra is széles körének művelését, egészen odáig, hogy tenni kell a szegényebb régiókból történő agyelszívás csökkentése érdekében. Az "emberarcú globalizáció" megfogalmazás vált a fő jelszóvá, azzal az érveléssel, hogy a jelenlegi gazdasági és pénzügyi világválság egyik fő oka, hogy a világ eltávolodott a társadalmi kohézió és a fenntartható fejlődés alapvető értékeitől. Az Üzenet természetesen foglalkozik az európai felsőoktatási reformmal is, amelynek nagyvonalú interpretációt ad: "regionális kezdeményezés globális relevanciával", mintegy tanulságos modellként ajánlva azt más régiók számára.

Maga a konferencia négy nagy témát dolgozott fel: hozzáférhetőség, értékek, minőség, versenyképesség. Meghívott szakértőként rész vehettem a konferencián, így ezúttal néhány személyes élményeimről is be tudok számolni. A címben felsorolt témák jelzik, hogy lényegében – az értékeket kivéve – az európai felsőoktatási konferenciákon szokásos kérdésfeltevések uralták a rendezvényt. (Ezt a benyomást erősítette, hogy az előadók között is sok jól ismert névvel, arccal találkoztam, hiszen a tartalmi szervezők között ott voltak az európai puffer – közties – szervezetek, akiknek elég stabil szakértői, tisztviselői stábjuk van.) A már-már unalmasnak tűnő konferenciát az a szekció tette érdekesebbé, amelyet a négy alaptémát körüljáró szekciók mellett hirdettek meg. Ebben a szekcióban szinte kizárólag a Régión kívüli előadók szerepeltek, és az európai felsőoktatás nemzetköziesítésének kérdését mintegy kívülről szemléltek. Az alapszekciók közül magam az értékek témájával foglalkozón vettem részt szisztematikusan (Sajnos a párhuzamosan futó szekciók közötti átjárás, vándorlás mindig nagy kihívást jelent.) A szekciót a Magna Charta Universitatum Observatory szervezte, jelezvén, hogy ez az intézmény vállalja fel egyértelműen a témát. Az előadók között voltak olyanok, akik az értékek fogalmát az egyetem funkcióiként értelmezték, megkülönböztetve tradicionális, racionalista-pozitivist és funkcionalista elméleti megközelítést. Mások az egyetem missziójából indultak ki. A szociológiai érték fogalomhoz közelebb állók a társadalmi felelősség ügyét hangsúlyozták, a "világítótorony" vagy "őrtorony" dilemmára utalva. Abban egyetértettek az előadók, hogy új utakat kell keresni, bátran vállalni kell a tradicionálisak mellett új értékek megfogalmazását (a rangsorkészítők itt is megkapták a leckét).

A bukaresti konferencián a legnagyobb sikert a Jordániából érkező El Hassan bin Talal herceg (magas rangú ENSZ tisztviselő) aratta. A záró szekció keretében elhangzott előadását kitörő ovációval fogadta a máskor udvarias egykedvűséggel tapsoló közönség. Az előadó azzal ragadta meg a hallgatóságot, hogy a világ azon régiójáról hozott hírt, amelyről szinte soha nem esik szó a felsőoktatás témájával foglalkozó konferenciákon.

Nyugat Ázsiáról, Észak Afrikáról, az arab világról van szó. Ez a régió egyszerre jelenti az olajbevételekből adódó mesés gazdagságot és a súlyos válságot, a tehetős családok továbbtanulásra szánt gyermekeinek hatalmas tömegét, egyúttal a munkanélküli fiatalok millióit. Az agyszívás talán ezt a régiót érinti a legérzékenyebben (adatai szerint az Egyesült Államok egyetemi oktatóinak hetven százaléka más földrészekről származik, ezen belül több arab származású található, mint indiai vagy kínai). A tehetséges, tanulni vágyó, vagy már magasan képzett fiatalok "exportjának" jelentősége az olaj és a gáz exportéhoz mérhető, azzal a különbséggel, hogy nyertesei a befogadó régiók. Bár az elmúlt ötven évben 10-ről 200-ra emelkedett a régió egyetemeinek száma, az expanzió nem volt elég a demográfiai robbanásból és egyes nagyobb társadalmi csoportok meggazdagodásból adódó tömeges felsőoktatási igények kielégítésére. Ez nemcsak mennyiségi kérdés, hanem minőségi is, mivel az új egyetemek, főleg a nagyszámú, alig kontrollált magánegyetem színvonal szempontjából nem tudta követni a gyors növekedést. Az arab régió gondjainak rövid bemutatása csak bevezetésként szolgált, az előadás döntően a felsőoktatás globális szinten értelmezett feladatáról szólt. Az előzmények után meggyőzően hatott a kijelentés, hogy az oktatás nemcsak alapvető emberi jog, valamint az egyén és a társadalom fejlődésének feltétele, hanem a – mára az emberiség létének kulcskérdésévé vált – biztonság fenntartásában is döntő szerepet játszik. Újra kell értelmezni ebből a szempontból az oktatás tartalmát. Elsősorban tudatos állampolgárokat kell nevelni, akik képesek a tisztánlátásra, a világ jelenségeinek sokoldalú és alapos megértésére, az empatikus gondolkodásra és viselkedésre. A "liberal arts" elemnek - ebből adódó jelentőségének megfelelő – magasabb státuszt és a jelenleginél nagyobb teret kell kapnia az utóbbi évtizedekben túlzott hangsúlyt nyert műszaki, technológiai, szűken professzionális képzéshez képest (a gondolat egybecseng a Magna Charta Universitatum anyag mondandójával, illetve kiegészíti azt). A világ nagy válságából való kilábalás elsősorban a történészek és a filozófusok fellépésétől remélhető.

Az Európai Régió konferenciája után, Párizsban rendezett záró konferencia – értelemszerűen – összefoglalta a regionális konferenciák Üzeneteit, majd a fentiekben már jelzett Közleményben kinyilvánította saját preferenciáit. Összehasonlítva a tíz évvel korábban kiadott hasonló dokumentummal, feltűnő, hogy itt nem is Deklarációról, hanem Közleményről van szó, ami konkrétabb, gyakorlatiasabb tartalommal bír. (Végigvonul az anyagon és külön fejezetet kap Afrika kérdése, a leginkább elmaradott Szub-Sahara Régió egyetemeinek segítése, mint kiemelt feladat). Az egyetemek társadalmi felelőssége és a társadalom felelőssége az egyetemekkel szemben most is első helyen szereplő téma, éppúgy, mint tíz évvel ezelőtt. Az erről szóló fejezet első pontja leszögezi az alapállást: az egyetem, mint közjószág az összes érintett (stakeholder) felelőssége, különösen a kormányzatoké. (Itt finom hangsúlyeltolódás érezhető: az előző Deklarációban első helyen említették a kormányzatokat, majd sorolták a többi szereplőt, addig most az összes érintett felelősségére való utalás áll az első helyen, majd mellékmondatban áll a

kormányzatok különös felelősségére való utalás.) Felhívást intéz a tagállamokhoz, tart-
sák fenn, és ha lehet, növeljék a felsőoktatásba való beruházásokat, hogy mindenkor
biztosítsák a megfelelő minőséget és az egyenlőséget, továbbá támogassák a sokféle-
séget mind a szabályozás, mint a finanszírozás eszközeivel. Ismét jelentős teret kap az
erkölcs kérdése és ezzel kapcsolatban az egyetem feladata, de most nem általánosság-
ban, nem nagy ívű, totális, holisztikus szemléletben, hanem az oktatás konkrét tartalmára
való utalással (a béke megteremtésének ügye, az emberi jogok és a demokratikus érté-
kek védelme beépítendő a tananyagokba). Vajon melyik rangsorkészítő fogja értékelni
ennek teljesítését az egyetemek megítélésekor?

Az új évezred új hangsúlyai

A nagy nemzetközi konferenciák végül is jelzik, hogy a felsőoktatásban felerősödött ver-
seny, az abból kinövő rangsorolás, a nemzetközileg elismert, csúcseyetemmé válás
vágya pozitív hatással van a szektorban történetekre, a szektorról való gondolkodás egé-
szére. Közvetlen hatása, hogy a minőségre fokozott figyelem irányul (a tömegessé, már-
már általánossá válás elszűrhető következményeinek kivédése gyakorlati szinten is napi-
rendre kerül). A sokféleség elfogadása, a kiválóság és a differenciálódás mérése sok
elméleti és módszertani problémát vet fel, de az arról szóló viták közelebb visznek a
felsőoktatásban történetek szubsztantívabb megközelítéséhez. A nemzetközi megmérette-
tés előtérbe kerülése hozzájárul a reálfolyamatok, a globalizálódás tényének elfogadásá-
hoz. A mindent átható verseny tudomásul vétele egyúttal kiváltja az ellensúlyok keresé-
sét. A legtöbbet használt fogalom a felelősség (a társadalom felelőssége a felsőoktatás
iránt, a felsőoktatás társadalmi felelőssége, egészen az emberiség alapproblémáinak
megoldásáig). Ebben a játszmában Európa fontos szerepet tölthet be. A felsőoktatási
intézmények közötti verseny és kooperáció együttes érvényesítése európai kísérlet, és
Európában van leginkább esély arra, hogy a különböző kultúrák találkozzanak és kölcsö-
nösen megértsek egymást.