

KOVÁTS GERGELY

A felsőoktatási intézmények finanszírozási modelljei

Európában és a világ számos országában az elmúlt három évtized a felsőoktatás-finanszírozás folyamatos reformjának jegyében telt. Magyarországon a reformok a rendszerváltással kezdődtek el, és az azóta megjelent számtalan finanszírozási koncepció (köztük a legújabb utólagos képzési hozzájárulás, illetve fejlesztési részhozzájárulás) is mutatja, hogy itt is érvényes a „permanens reform” tétele. A tanulmány a reformok során kikristályosodott finanszírozási modelleket értékeli a hatékonyság és igazságosság különböző kritériumai szerint, és egyben összefoglalja a nemzetközi szakirodalomban az egyes modellek kapcsán megfogalmazódó elméleti és gyakorlati észrevételeket is. Választ keres arra a kérdésre, vajon minek köszönhető a finanszírozási reformok állandósága. Noha a magyar finanszírozási rendszer értékelésére e cikk keretében nincs lehetőség, a finanszírozási alapmodellek áttekintése új szempontokkal gazdagíthatja az erről folyó diskurzust is.*

Journal of Economic Literature (JEL) kód: I22.

A felsőoktatás finanszírozásának problémái és reformjai

A felsőoktatásban tanuló hallgatók létszáma az 1970-es évektől kezdődően – különösen a fejlett országokban – rendkívül gyors növekedésnek indult. A felsőoktatás iránti igény növekedése számos okra vezethető vissza. Ezek közül említést érdemel (*Johnston* [1998], *Barr* [2004b])

- a középiskolai és felső-középfokú (*upper-secondary*) oktatás korábbi expanziója;
- a képzettebb, fejlettebb technológiát is alkalmazni képes munkaerő iránti szükséglet növekedése;
- a társadalom öregedése és az ismeretek gyors avulása, aminek eredményeképpen az idősebb generáció ismételtelen megjelenik a felsőoktatásban („élethosszig tartó tanulás”);
- a tanulás mint fogyasztási jószág (szórakozás, kikapcsolódás) iránti kereslet növekedése és végül
- a tanulók felsőoktatásban eltöltött idejének növekedése.

Az oktatás mellett a kutatás is számos változással kénytelen szembenézni. Ezek közül is kiemelkedik a tudományterületek számának megsokszorozódása, ami növekvő szakosodást tesz szükségessé az újszerű és fontos kutatási eredmények eléréséhez (*Clark* [1997]).

E változások és a felsőoktatással szembeni követelmények növekedése együtt járt a

* A cikkhez vagy annak korábbi változatához fűzött értékes észrevételekért szeretnék köszönetet mondani *Rosalind Levačičnak*, az Institute of Education (University of London) professzorának, valamint a cikk anonim lektorának.

finanszírozási igények emelkedésével, aminek azonban az – olajválságok következtében – megtorpanó gazdasági növekedés, majd a hagyományos jóléti államok válsága korlátozhat szabott, s ez a felsőoktatási intézmények gazdálkodási nehézségeihez vezetett (*Eurydice* [2000]).

Ma a közép- és kelet-európai országok a fejlett országokhoz hasonló problémákkal szembesülnek. Jelentős különbség ugyanakkor, hogy míg a nyugati országokban a felsőoktatás változását kiváltó tényezők 30-40 év alatt, elnyújtva jelentek meg, és okozták a szektor fokozatos átalakulását, addig a volt szocialista országokban e tényezők feltorlódtak, és a rendszerváltás óta eltelt időszakban koncentráltan, egy időben jelentkeztek. Végül érdemes azt is megjegyezni, hogy noha a növekedést kiváltó okok és a társadalmi feltételek különböznek, a legfőbb dilemmát a fejlődő országokban is a növekedés és az erőforrások hiánya közötti feszültség feloldása jelenti (*Albrecht-Ziderman* [1992]).

A feszültség feloldását célzó reformok az elmúlt 20-25 évben világszerte folyamatosan napirenden voltak, ugyanis a felsőoktatási intézmények önmagukban nem képesek a növekvő igényekre megfelelően reagálni. A „paralízis” részben az intézmények rendelkezésre álló eszközök, részben pedig a motiváció hiányára vezethető vissza.

Az eszközök hiánya a kormányzati szabályozásból fakadó kényszerek következménye. A kényszerek részben a felsőoktatási intézmények működésének *közvetlen szabályozásából* (például a hallgatók felsőoktatásba való bekerülésének, az új források bevonásának, illetve a források felhasználásának szabályozása), részben pedig a felsőoktatási intézmények tágabb *működési feltételrendszerét* befolyásoló szabályokból állnak (például az államháztartásra vagy a szerzői jogokra vonatkozó törvények). E szabályozások jelentősen meghatározzák az intézmények gazdálkodási autonómiáját (ennek európai áttekintéséhez lásd *Eurydice* [2000] 91-92. o.).

A motiváció kialakításnak egyik legfontosabb eleme a finanszírozási mechanizmus, amely a szűken rendelkezésre álló erőforrások elosztásának szabályozása révén képes hatékony ösztönzőként működni.

Mindebből következően a reformok részben a korlátozások felszámolására, részben pedig új ösztönző mechanizmusok, leginkább új finanszírozási megoldások kialakítására irányulnak. Ez tükröződik az elmúlt évtizedek reformjaiban is. A nyolcvanas évek előtt számos fejlett országban a tárgyalásos intézményfinanszírozás (*negotiated budget*) volt a jellemző gyakorlat. A szovjet blokk országokban és a fejlődő országok körében még az ezt követő időkben is – Magyarországon az 1990-es évek elejéig – ez volt jellemző (*Albrecht-Ziderman* [1992]).

A kereslet növekedésével az állami források egyre inkább elégtelennek bizonyultak, ami egyre nagyobb mértékben a magánforrások bevonását tette szükségessé. Ebből adódóan a decentralizáltabb, keresletvezérelt irányba mozdult el a legtöbb felsőoktatási rendszer, amelynek keretében az intézmények fokozott autonómiát nyertek a belső folyamataik felett, míg a kormányzat elsősorban az output feletti kontrollt igyekezett erősíteni (*Goedegebuure és szerzőtársai* [1994] 330. o.).

A világban végbemenő reformok ebbe a trendbe illeszkednek. Johnston a felsőoktatás-finanszírozás reformjának három fő területét különböztette meg: 1. a magánforrások bevonása a felsőoktatás finanszírozásába; 2. új elosztási mechanizmusok bevezetése és ezzel párhuzamosan a forrásfelhasználás központi felügyeletének csökkentése és végül 3. a felsőoktatási szektor radikális újrastrukturálása (*Johnston* [1998] 6. o.).

Európában hasonló reformok mentek végbe az elmúlt húsz évben. A négy legfőbb terület a következő volt: 1. a kötött felhasználású céltámogatások helyett a kötetlen felhasználású, egyösszegű (*block grant*) támogatások megjelenése; 2. olyan objektív elosztási módszer keresése, melyben a finanszírozás a hallgatói létszámon és más output mé-

rőszámokon alapul; 3. a szerződéseken alapuló finanszírozás bevezetése, valamint 4. a tandíjak (újbóli) bevezetése (*Eurydice* [2000] 94. o.).

Ezek a reformfolyamatok rámutatnak arra, hogy a felsőoktatás finanszírozásának kérdése nem pusztán az állami (és magán-) források elosztását jelenti, hanem az elosztási mechanizmus és a szabályozási környezet közötti összhang megteremtését is. Még ha a szabályozási környezet igen jelentős hatással is van a felsőoktatási rendszer egészének teljesítményére, jobb teljesítmény nemcsak jobb (világosabb) szabályozással, hanem erősebb és koherensebb ösztönző mechanizmusok megteremtésével is elérhető (*Albrecht-Ziderman* [1992] 52. o.).

A következő áttekintésben a hangsúlyt a forráselosztási modellekre helyezzük, amely a felsőoktatásban működő ösztönzési mechanizmusok elsősorú forrása. A felsőoktatásba való belépés szabályozására és a szabályozási környezet más elemeire csak ott térünk ki, ahol ez az adott finanszírozási megoldás megértéséhez elkerülhetetlen.

Az elemzés szempontjai

A finanszírozási mechanizmusok elemzését az összehasonlíthatóság érdekében egységes szempontrendszer alapján kell elvégezni. Az elemzés két fő szempontja a hatékonyság és az igazságosság/egyenlőség.¹ Míg az előbbi a finanszírozási mechanizmus fenntarthatósága szempontjából jelentős, addig az utóbbi a hosszú távú társadalmi legitimitás forrásként szolgál. A következőkben mindkét szempontot részletesebben is bemutatjuk.

Hatékonyság

Korlátos mennyiségű erőforrás esetén különösen fontos annak hatékony felhasználása. A hatékonyságot három különböző módon lehet definiálni: alokációs hatékonyság (a kereslet és kínálat illeszkedése), termelési hatékonyság (a felhasznált erőforrások mennyisége egységnyi oktatási jószág előállításához) és dinamikus hatékonyság (az innovációra, a termelési hatékonyság javítására való ösztönözöttség).

Alokációs hatékonyság. Az alokációs hatékonyság a fogyasztói jólét maximalizálása a javak kezdeti elosztásának redisztribúciója révén (*Barr* [2004a]). Felsőoktatást vizsgálva, az alokációs hatékonyság arra vonatkozik, hogy ki határozza meg a rendelkezésre álló képzési programok (helyek) mennyiségét és struktúráját. Ha ennek felelőssége a hallgatóra és a munkaerőpiacra hárul, és az intézmények arra kényszerülnek, hogy ezeket az igényeket figyelembe vegyék, úgy az elosztási mechanizmus kielégíti az alokációs hatékonyság kritériumát.

Ha az intézmények nincsenek arra ösztönözve, hogy figyelembe vegyék ezeket az igényeket (mert például inkább a kormányzati igényeknek kívánnak/kell megfelelni), akkor az alokációs hatékonyság kevésbé garantálható. Ha a hallgatók nem juttathatják kifejezésre igényeiket (mondjuk, mert az állam határozza meg a felsőoktatásba belépők számát és szerkezetét), akkor az alokációs hatékonyság elérése valószínűtlen. Ennek oka, hogy a hallgatói létszám növekedésével annak összetétele is egyre heterogénebbé válik, ami az igények heterogenitásának növekedéséhez vezet. Arra azonban semmiféle biztosíték nincsen, hogy a kormányzat kevesebb hibát vét a tervezés során, mint azt a hallgatók tennék

¹ Noha az igazságosság (*social justice*) és egyenlőség (*equity*) fogalmai nem teljesen szinonimák egymással, a következőkben – az elemzés leegyszerűsítésének érdekében – a különbségtől eltekintek.

(Barr [2004b]). Noha a hallgatók informáltsága is távol áll a tökéletestől, a komplex és dinamikus rendszerek elkerülhetetlenné teszik, hogy a felsőoktatásban kínált képzések struktúrája decentralizált módon – és ne központi tervezés eredményeképpen – alakuljon ki.

Összefoglalva az eddig elmondottakat: a felsőoktatás központi tervezése nem biztosítja az allokációs hatékonyságot. Ennek eléréséhez azonban nem elég pusztán lehetővé tenni a hallgatók szabad választását, az intézményeket is érdekeltté kell tenni abban, hogy a hallgatói igényeket figyelembe vegyék. Az is nyilvánvaló, hogy az allokációs hatékonyság szoros összefüggésben áll a felsőoktatásba való bekerülés szabályozásával.

A felsőoktatás externális hatásai szükségessé tehetnek korlátozott fokú állami beavatkozást. Abból adódóan, hogy a hallgatók és intézmények nem viselik a felsőoktatás minden költségét, és nem élvezik a teljes hasznát, a képzés tényleges mennyisége alacsonyabb is lehet a közösség szempontjából kívánatosnál. A felsőoktatás ugyanis nemcsak egyéni, hanem társadalmi hasznokat is eredményez (például a képzettebb emberek egészségesebben élnek, amely révén csökkennek a társadalom egészségügyi kiadásai (lásd Wolfe [1995]). Hozzá kell azonban tenni, hogy e társadalmi hasznok számszerűsítése igen nehéz (példaképpen lásd Feinstein [2002a], [2002b]).

Termelési hatékonyság. A termelési hatékonyság azt mutatja, hogy vajon az intézmény meghatározott minőségű kutatási és oktatási jószágot a lehető legkisebb erőforrás felhasználásával állítja-e elő (Monk [1990]). A termelési hatékonyság attól is függ, mekkora az intézmény mozgásteret és motiváltsága az elérhető legjobb „technológia” használatához.

Ha az intézmények nem használhatják fel szabadon erőforrásaikat (például mert az állami források felhasználása szigorúan szabályozott, a munkaerő nem alakítható szabadon, mert a munkavállalók közalkalmazottak stb.), akkor a termelési hatékonyság elérése nem várható. Továbbá ha nincs kapcsolat az intézménynek juttatott erőforrások mennyisége és az intézményben folyó tevékenység között, akkor nincs valódi motiváció az erőforrások hatékony felhasználására.

Dinamikus hatékonyság. A dinamikus hatékonyság annak kérdése, hogy mekkora az ösztönözöttség és lehetőség a „termelési technológia” fejlesztésére, azaz az oktatás és kutatás minőségének javítására (mind annak tartalmát, mind annak folyamatát tekintve).

A lehetőség akkor adott, ha az intézmények szabadon megválaszthatják oktatási módszertanukat, alakíthatják curriculumukat, és ezekkel szabadon kísérletezhetnek. A motiváltsághoz szükség van arra, hogy a kockázatvállalás megérje az azzal járó erőfeszítéseket, ami attól függ, hogy a jobb minőség vezet-e nagyobb elismertséghez, illetve elismertethető-e például magasabb kompenzációban vagy tandíjban. Így például az a rendszer, amelyik a finanszírozást a sikeresen letett vizsgák számához köti (amelyet külső vizsgáztatók is felügyelnek), nagy valószínűséggel csökkenteni fogja az intézmények innovációs hajlamát.

Az elismertség különösen fontos tényező, mert a felsőoktatási szolgáltatások minőségét nehéz megítélni. Ez abból fakad, hogy – a fizikailag is létező termékekkel szemben – a felsőoktatás „kipróbálása” csak korlátozottan lehetséges, ráadásul a felsőoktatásban való részvétel hatásai csak nagy késéssel jelentkeznek. Ez az intézmények és hallgatók közötti információs aszimmetriához vezet. Néhány intézmény megpróbálhat előnyt kovácsolni ebből a hallgatók kárára oly módon, hogy úgy tesz, mintha javítana a minőségen. Ha a valódi minőség nem kap elismerést, akkor a gyengébb minőségű program könnyen kiszoríthatja a drágább, de jobb minőségű programot. A minőség elismerését központilag fenntartott minőségbiztosítási ügynökségekkel lehet elérni, vagy decentralizált módon, ha a hallgatókat érdekeltté tesszük a minőség folyamatos monitorozásában. Mindkét megoldás azonban további kérdéseket vet fel, amelyekre a későbbiekben még visszatérek.

Igazságosság/egyenlőség

Az oktatási javak elosztása minden modern társadalom fontos kérdése, mert az oktatás jelentősen befolyásolja a társadalmi mobilitás és a jövedelemszerzés jövőbeli lehetőségeit. Hogyan fogalmazható meg az igazságosság és egyenlőség kritériuma felsőoktatással kapcsolatban? *Konow* [2003] munkája alapján két általános elvet érdemes megfontolni a további elemzésekhez.²

Az első elv, hogy a juttatásoknak kapcsolatban kell állniuk a nyújtott teljesítménnyel (az *érdemek* szerinti juttatások elve). Igazságosnak tekinthető az, hogy több erőforrást juttassunk annak, aki jobb eredményeket ér el nagyobb erőfeszítésének vagy tehetségének köszönhetően.³

Minél erősebb a kapcsolat a teljesítmény és a juttatás között (azaz minél kisebb a redistribúció foka), annál nagyobb az érdekeltség az output minőségének és mennyiségének növelésére. Ez az összefüggés rámutat arra, hogy az *érdemek* szerinti juttatások elve feltételezi a hatékonyság elérését, ami nem meglepő, hiszen – *Konow* [2003] szerint – a hatékonyság az igazságos elosztás egy lehetséges formája.

A hallgatók esetében ez az alapelv azt jelenti, hogy a jobb (felvételi, érettségi, középiskolai stb.) eredményt elérő hallgatók számára kell hozzáférhetővé tenni a jobb képzéseket, mert nagyobb valószínűséggel érnek el jobb teljesítményt. Az *érdemnek* hasonló a jelentése az intézmények esetében is: az intézményeknek juttatott erőforrások mennyiségének kapcsolatban kell állnia a nyújtott teljesítménnyel.

A második elv: ha a teljesítményben mutatkozó különbségek az adott szereplő hatókörén kívüli tényezőkre vezethetők vissza, abban az esetben erőforrások fordíthatók a hátrányos helyzet kiegyenlítésére (kompenzációs elv).

A hallgatók esetében a kompenzációs elvnek van egy szűkebb és egy tágabb értelmezési lehetősége is. A szűkebb jelentés lényege: ha a felsőoktatásban jelentkező teljesíti a bejutási követelményeket, de társadalmi, pénzügyi vagy fizikai okok nehezítik vagy ellehetetlenítik a továbbtanulást, akkor (anyagilag) támogatható, hogy a felsőoktatásban azonos feltételek között vehessen részt. A támogatás fedezheti a megélhetési költségeket, a tandíjat vagy a felsőoktatással kapcsolatos bármely más költséget.⁴ Az intézmények finanszírozásának szempontjából e kérdésnek elsősorban a tandíjakkal kapcsolatban van jelentősége.

Az anyagi támogatás ugyanakkor csak egyik módja annak, hogy a felsőoktatáshoz való hozzáférés egyenlőségét megteremtjük – az oktatási rendszerben ugyanis erős útfüggőség érvényesül. A hátrányos szociális háttér hatása az évek folyamán halmozódik, és e lemaradás miatt a fiatalok többnyire már nem is jelentkeznek felsőoktatási intézményekbe. Magyarországon például a legélesebb társadalmi különbség a felsőoktatásba jelentkezők és az oda nem jelentkezők között mutatkozik, és nem a felvettek és nem felvettek között (*Róbert* [2000]). Ebből adódóan a kompenzációs elv tágabb értelmezése szükségessé teszi, hogy a tanulók hátrányos helyzetét már a felsőoktatásba jelentkezés előtt ellensúlyozzuk, mert csak ilyen módon érhető el, hogy a tanulók, hallgatók a felsőokta-

² *Konow* cikkében valójában három alapelvet javasol. Az első alapelv, a szükséglet elve (*principle of need*), amely az alapvető igények ellátásának kielégítését mondja ki, felsőoktatásra csak nehezen értelmezhető, hisz a felsőoktatási javak ritkán tekinthetők elengedhetetlennek az életben (noha jelentőségük nagy). Ebből adódóan az elemzésben ettől az alapelvtől eltekintek.

³ Teljesítményen itt az oktatás és kutatás mennyiségét és minőségét értem. Az azonban, hogy mi számít „teljesítménynek”, függ az elfogadott normáktól és értelmezési keretektől is. Például sok esetben elismert teljesítménynek számít a hűség, az engedelmesség vagy éppen a tárgyalási készség.

⁴ Az elszalasztott munkajövedelmek alternatív költségének csak közvetett hatása van a finanszírozásra, amely a keresletre gyakorolt hatáson keresztül jelenik meg.

tást illetően valóban azonos választási lehetőségeket kapjanak (*Le Grand* [1991]). Ez tekinthető a kompenzációs elv tágabb értelmezési lehetőségének.

Összefoglalva: a kompenzációs elv kétféle értelmezése úgy is megfogalmazható, hogy míg a szűkebb értelmezés a felsőoktatásba már bejutott hallgatók közötti egyenlőséget hivatott elősegíteni, addig a tágabb értelmezés azokat is magában foglalja, akik nem is jelentkeztek a felsőoktatási intézménybe. Látható, hogy a tágabb értelmezése az oktatáspolitikai egészének elemzését tenné szükségessé, amire itt nem vállalkozhatunk. A továbbiakban ezért a kompenzációs elvet a szűkebb értelemben használjuk.

A kompenzációs elv intézményi szempontból azt jelenti, hogy olyan intézmények számára kell erőforrásokat juttatni, amelyek azért nem képesek kutatási/oktatási programjukat megvalósítani, mert olyan tényezők akadályozzák őket ebben, amelyekre nem képesek hatást gyakorolni. Más szavakkal: az elv azt jelenti, hogy az állam elismeri az ilyen intézmények sajátos helyzetét, és megkísérli őket ezért kompenzálni. Például Londonban az árak sokkal magasabbak, mint az Egyesült Királyság más területein, ezért a Londonban működő intézmények számára külön „London-pótlék” van. Ugyanígy: a műemlékvédelmi épületek fenntartása drágább (*Semjén* [2004]).

A finanszírozási modellek tekintetében tehát a kompenzációs elv felveti azt a kérdést, vajon megengedett-e a különbségtétel az intézmények között, és ha igen, akkor milyen

1. táblázat

Az elemzés szempontjai

Az elemzés szempontja	Leírás
<i>Hatékonyági szempontok</i>	
Allokációs hatékonyság	Milyen mértékben függ a kínálat a hallgatók keresletétől? Milyen mértékben érdekeltek az intézmények a hallgatói igények figyelembevételében?
Termelési hatékonyság	Mekkora az intézmények mozgástere és ösztönözöttsége az erőforrásaik hatékony felhasználására? Milyen mértékben képesek az intézmények hatást gyakorolni azokra a tényezőkre, amelyek meghatározzák a teljesítményüket?
Dinamikus hatékonyság	Mekkora az intézmények mozgástere és ösztönözöttsége a szolgáltatásaik folyamatos fejlesztésére? Mi teszi elismertté az oktatási és kutatási minőséget?
<i>Egyenlőségi szempontok</i>	
1. Intézményi szint	
Érdem	Az intézményeknek juttatott erőforrások mennyisége függ-e az intézmények teljesítményétől, erőfeszítésétől?
Kompenzáció	Lehetőség van-e az intézmények közötti differenciálásra az adott finanszírozási modellben? Mi a differenciálás alapja?
2. Hallgatói szint	
Érdem	A felsőoktatásba való bejutás függ-e a hallgató korábbi teljesítményétől?
Kompenzáció	Azonos esélyekkel férhetnek-e a felsőoktatáshoz a szociális vagy fizikai hátránnyal küzdő hallgatók (itt elsősorban anyagi értelemben)?

mértékben és milyen alapon.⁵ Ez egyben azt is mutatja, hogy a kompenzációs elv követése nem feltétlenül vezet a források egyenlőbb elosztásához. Az egyébként jól teljesítő intézmények is jogot formálhatnak a kompenzációs támogatásra, ha képesek elismertetni például az elit- vagy kutatóegyetemi (kutatóintézményi) státusukat, vagy esetleg azt, hogy ők nemzetközi versenynek jobban kitett intézmények.

Mind az érdemek szerinti juttatások elve, mind a kompenzációs elv érvényesítésének megvan a következménye. Az érdem hangsúlyozása az intézmények és társadalmi rétegződések megcsontosodásához vezet, mert akik jó teljesítményt nyújtanak, azok több forráshoz jutnak, amivel képesek fenntartani előnyös helyzetüket. Így az érdemek szerinti juttatások elve a múltbéli teljesítményt jutalmazza, és homogenizálja a tevékenységeket azáltal, hogy meghatározza: mi számít teljesítménynek. Ugyanakkor az érdemek szerinti juttatások elve fokozza a hatékonyságot, lehetővé teszi néhány felsőoktatási intézmény számára, hogy a globális piacon versenyezzen, és átláthatóvá teszi a közösségi támogatásokat, elősegítve ezzel az elszámoltathatóság érvényre jutását.

A kompenzációs elv kevésbé hatékony felsőoktatáshoz vezet, miközben a közösségi támogatások felhasználásának átláthatósága is csökken, azonban a nagyobb társadalmi mobilitást tesz lehetővé, és újításra ösztönzi az intézményeket.

Az 1. táblázatban a finanszírozási modellek elemzési szempontjainak összefoglalása található.

A felsőoktatás finanszírozásának modelljei

A finanszírozási modellekkel kapcsolatban felmerülő első kérdés, hogy végső soron ki fizesse a felsőoktatás költségeit (lásd az 1. ábrát).

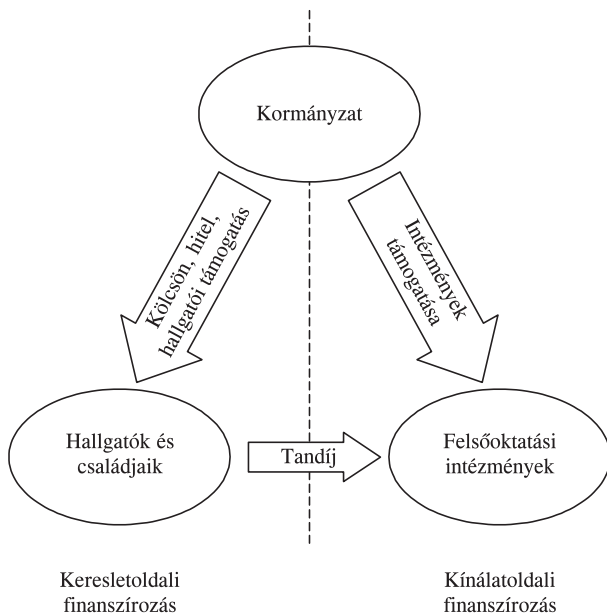
Ha költségeket a hallgató maga fedezi (akár a családja vagy más magánforrás segítségével), akkor a tandíj meghatározása és a költségkalkulációk elkerülhetetlenek. Az ilyen modellek ezért szükségessé teszik a piaci mechanizmusok működését. Az állam a különböző diákhitelrendszerek segítségével támogathatja a hallgatókat abban, hogy a felmerülő költségeket a jövőbeli jövedelmek terhére fizessék ki. Az intézményfinanszírozás szempontjából csak közvetett hatása van annak, hogy a hallgatók miből fizetik meg a felsőoktatási költségeket, ezért a következőkben a hitelrendszerek elemzésétől eltekintünk (e kérdésről részletesebben lásd például *Berlinger* [2003], *Palacios* [2003]).

Ha a felsőoktatás költségeit az állam (adófizető) fedezi, akkor a következő kérdés az, hogy mi a közösségi források elosztásának célszerű módja. A támogatások juttathatók közvetlenül az intézményekhez (kínálatoldali finanszírozás), vagy közvetett módon is támogathatjuk őket, ha a forrásokat a hallgatóknak vagy azok családjának juttatjuk (keresletoldali finanszírozás). Mindkét esetben további kérdés, miként és milyen alapon érdemes elosztani a támogatásokat a jogosultak között. A 2. táblázatban az elosztás lehetséges modelljeinek alapeseteit mutatom be.

A gyakorlatban – a költségmegosztás és a tandíjak ismételt elterjedésének ellenére – továbbra is a közösségi források a meghatározók, amelyeket közvetlenül az intézményeknek juttatnak el valamilyen formában (lásd például az *OECD* [2002] B4.2 és B4.3 táblázatait). Ez azonban nem zárja ki a tiszta alapmodellek vizsgálatának szükségességét,

⁵ A kompenzációs elv e megfogalmazásából jól látszik, hogy az igazságosság két elve az egyenlőség vertikális és horizontális fogalmával áll párhuzamban (*Monk* [1990]). Míg az érdemek szerinti juttatások elve azt sugallja, hogy azonos elbánás illeti azokat, akik hasonló teljesítményt nyújtanak (ez a horizontális egyenlőség), addig a kompenzációs elv azt hangsúlyozza, hogy másféle elbánás (pozitív diszkrimináció) illeti azokat, akik különböznek egymástól (ez a vertikális egyenlőség).

1. ábra
Az intézmények keresletoldali és kínálatoldali finanszírozása



2. táblázat
Az elemzett finanszírozási modellek

A végső finanszírozó	Közvetítő	Elosztási módszer
Hallgató (család)	–	piaci modell
Állam (adófizető)	–	tárgyalásos intézményfinanszírozás inputfinanszírozás outputfinanszírozás
Állam (adófizető)	hallgató	hallgatóalapú finanszírozás (kvázipiac)

hiszen a legtöbb országban a modellek valamilyen keveréke valósul meg. Az alapmodellek elemzése segíthet megérteni azt, hogy a finanszírozási módszer milyen célok elérésére alkalmas. A továbbiakban tehát ezeket a modelleket tekintjük át a korábban megfogalmazott szempontok szerint.

Kínálatoldali finanszírozási modellek

Tárgyalásos intézményfinanszírozás. E modellben az intézménynek jutott közösségi források nagysága az intézmény és a finanszírozó szervezet közötti közvetlen tárgyalás eredménye. Az oktatásra és kutatásra jutó finanszírozást általában nem választják szét. A megállapodások rövid távúak, mert a forráselosztási tárgyalásokat többnyire évről évre folytatják le (Bara [2000]). Hogyan értékelhető e modell a hatékonyság és társadalmi igazságosság szempontjából?

Először is, nincsen kapcsolat a támogatás nagysága és a valós tevékenységek között. Így még akkor is hiányzik az ösztönzés a termelési és a dinamikus hatékonyság elérésére, ha az intézmények az erőforrásaik felett szabadon rendelkeznek. Éppen ellenkezőleg: az intézmények gyakran abban érdekeltek, hogy minél több oktatót alkalmazzanak, hogy bizonyítsák súlyukat és fontosságukat, ami a tárgyalási stratégiának sokszor része (*Albrecht-Ziderman* [1992]).

Az allokációs hatékonyság szintén gyenge lábakon áll, mert hiányoznak azok a mechanizmusok, amelyek a hallgatók és a munkaerőpiac igényeit közvetítenék az intézmények számára. Ha mégis világossá tehető az igények, figyelembevételükre alig ösztönzi valami az intézményeket, amelyek inkább a támogatást nyújtó minisztérium (vagy a közbülső finanszírozási hatóság) kegyeit keresik. Az évről évre változtatható támogatás lehetővé teszi a közvetlen (politikai) ellenőrzést is. Az intézmények többnyire aprólékosan szabályozott környezetben kénytelenek működni, és a gazdálkodási autonómiájuk elhanyagolható.

A tárgyalások alatt minden intézmény egyedi elbírálásban részesül, így nem biztosítható az azonos kritériumok szerinti megítélés, még akkor sem, ha egyébként az intézmények számos tekintetben hasonlítanak egymáshoz. Néhány intézmény képes elismertetni a sajátosságait, mások nem. Az átláthatóság hiánya gátolja, hogy a finanszírozási rendszert igazságosnak észleljük.

E modellben a kormányzat kontrollálhatja a felsőoktatásba való bekerülés feltételeit, ami lehetőséget teremt a felsőoktatáshoz való hozzáférés egyenlő esélyeinek megteremtéséhez (de ugyanakkor arra is, hogy bizonyos csoportokat onnan kizárjanak). Miután e modellben nincsen tandíj, a modellben a diákok felsőoktatáshoz való hozzáférését a teljesítményük (érdemük) határozza meg.

A tárgyalásos intézményfinanszírozási modell akkor képes meglehetősen stabil módon működni, ha a források bőségesen állnak rendelkezésre, a felsőoktatás mérete kicsi, és nem növekvő.

A képlet szerinti finanszírozásról általában. Mivel a tárgyalásos intézményfinanszírozás alapvető gyengeségei a világos elosztási elvek hiányából fakadnak, ezért több kísérlet is történt áttekinthetőbb finanszírozási modellek létrehozására. Ezekben a támogatást a tevékenységeket jellemző mutatókhoz kapcsolják, amelyek jellemzően a tevékenységek inputjához vagy outputjához (teljesítményéhez) kapcsolódnak.

A mutatók kétféle módon is felhasználhatók. Kezdetben számos országban – valamiféle konzisztencia biztosítása érdekében – csak laza, közvetett módon kaptak szerepet egy-egy intézmény finanszírozásának megállapításához, a finanszírozás fő mechanizmusa továbbra is a tárgyalás maradt. E megoldás az első lépés azon az úton, amelyben a tárgyalásos finanszírozást felváltja a képlet szerinti finanszírozás (*Polónyi* [2002]). Ez utóbbiban a támogatások nagyságát a mutatók alapján mért jellemzőkhöz kötik.

Noha a szakirodalomban általában megkülönböztetik az inputon és outputon alapuló finanszírozási modelleket, a kettő között számos hasonlóság van, mert a forráselosztás előre definiált képletek szerint történik.

Egyrészt a képlet szerinti finanszírozás sem teljesen mentes a tárgyalási folyamatoktól, ami azonban az intézményi juttatás nagysága helyett a figyelembe vett indikátorokról és a hozzájuk kapcsolódó normatívák nagyságáról folyik. A tárgyalást ugyanakkor a felsőoktatási szektor (és nem az egyes intézmények) folytatja le a finanszírozó szervezettel, így a megállapodások tartósabbak és rövid távon nehezebben befolyásolhatók.

Másrészt a képlet szerinti finanszírozás célja kettős. A képlet olyan elosztási mechanizmust szolgáltat, amely világos elveket nyújt a források allokálásához. Emellett azonban motivációs eszközként is működik, amely a figyelembe vett mutatók relatív (tehát

más mutatókhoz viszonyított) súlyozásán alapul (*Semjén* [2002], [2004]). A súlyok megváltoztatásával a kormányzat aktívan ösztönözheti az intézményeket bizonyos célok teljesítésére, ezért a képlet szerinti finanszírozás „a kormányzati ellenőrzés közvetett eszköze” (*Albrecht–Ziderman* [1992] 34. o.).

Harmadrészt a képlet szerinti finanszírozás minden esetben megbízható adatokat igényel. Az adatok megszerzése azonban korántsem egyszerű, különösen, ha az intézmények érdekében áll az adatok manipulálása (*Jongbloed* [2003]). Így az elosztási mechanizmusból fakadó hatékonysági hozamok és a kormányzati célok elérésére vonatkozó ösztönzési hatás fokozatosan csökken, ahogy az intézmények megtanulják, hogy miként kell játszani a finanszírozási rendszer „játékszabályai” szerint (*Geuna–Martin* [2003]).

Negyedrész, a képlet szerinti finanszírozás az intézmények könnyebb összehasonlítását teszi lehetővé, ami segíti a politikusokat abban, hogy fontos alapkérdésekkel foglalkozzanak, de az intézmények számára is lehetővé teszi, hogy hosszabb időtávra tervezzenek. Problémát jelent ugyanakkor, hogy a képlet szerinti finanszírozási rendszerek nem képesek reagálni a költségekben vagy hallgatói számokban bekövetkező hirtelen változásokra (*McKeown* [1996]-t idézi: *Burke–Serban* [1998] 17. o.) A képlet szerinti finanszírozás elterjedtségét mutatja a 3. táblázat.

3. táblázat

Képletek alkalmazása az egyetemek fő forrásainak meghatározásához

Ország	Használják-e képleteket az oktatási keretek meghatározásához?	Használják-e képleteket a kutatási keretek meghatározásához?
Ausztrália	igen	részben
Belgium (Flandria)	igen	igen
Dánia	igen	nem
Egyesült Államok	igen	nem
Egyesült Királyság	igen	igen
Franciaország	igen	nem
Hollandia	igen	részben
Japán	igen	igen
Németország	nem	nem
Svédország	igen	nem
Új-Zéland	igen	igen

Forrás: *Jongbloed–Vossensteyn* [2001] 133. o.

Inputfinanszírozás. Az inputmutatókon alapuló finanszírozási modellek lényege, hogy az inputváltozók segítségével a finanszírozó hatóság igyekszik megbecsülni az adott intézmény várható kiadásait. A leggyakoribb inputmutatók közé a hallgatói létszám és a foglalkoztatottak létszáma tartozik. Míg az előbbit az oktatás és kutatás esetén is gyakran alkalmazzák, az utóbbi inkább csak a kutatási keretek megállapításában játszik szerepet. Érdeemes megjegyezni, hogy bár a hallgatók száma tekinthető köztes outputnak is, a következőkben az egyszerűség kedvéért tiszta inputként kezeljük.⁶

⁶ Lehetséges azt állítani, hogy az oktatásban részt vevő, de a diplomát még meg nem szerző (például egy másodéves) hallgatókat is figyelembe vegyük az output mérésekor, mert az oktatásban való részvétel már formálta őt, javította készségeit és képességeit. (Ezzel implicit módon az emberitöke-elméletet fogadjuk el. A szűrőelmélet szerint az oktatásnak nincs ilyen hatása). Ezzel ugyanakkor szükségessé tennénk a különbö-

Tekintsük át először az oktatás finanszírozását! A tiszta inputfinanszírozási modell logikája, hogy az intézmény költségeit közpénzből fedezik, de a várható költségek nagyságát inputmutatók alapján becsülik. A becslés szükségessé teszi az egységnyi költség meghatározását (például egy bölcsészhallgató képzésének költségét). A költségkalkulációt vagy a finanszírozó, vagy az intézmények végezhetik el.⁷

Ahhoz, hogy a finanszírozó költségeket kalkulálhasson, széles körű adatgyűjtésre van szükség. Az intézmények azonban abban érdekeltek, hogy olyan adatokat szolgáltatassanak, amelyek magasabb költségeket tükröznek. Ezért a megbízható átlagköltség-számítás igen nehéz (nem is beszélve a határköltségek számításáról).

A költségkalkulációt az intézményekre is bízhatjuk. Például 1989-ben az Egyesült Királyságban az akkori finanszírozó testület (a *University Founding Council – UFC*) oly módon próbálta csökkenteni az egységköltségeket, hogy felszólította az egyetemeket: nevezők meg saját árajánlatukat minden egyes képzési területre vonatkozóan. Az UFC végül a legalacsonyabbat fogadta el, és e szerint finanszírozta a többi intézmény hasonló programját is. Az egyetemek ugyanakkor kartellt hoztak létre, és mindegyikük a még legmagasabb, elfogadható áron nyújtotta be ajánlatát. Nem sokkal később az árversenyre épülő rendszert megszüntették (*Albrecht–Ziderman* [1992] 37. o.).

Hogyan értékelhető az inputon alapuló finanszírozás a hatékonyság és igazságosság szempontjai szerint? E finanszírozási modell nem ösztönzi az intézményeket a hallgatói vagy munkaerő-piaci igények figyelembevételére. Az intézmények kínálatukat a hallgatók helyett a kormányzat igényeihez igazítják, amelyet a képletben szereplő indikátorok súlyozása, illetve a felsőoktatásba való belépés szabályozása (például keretszámok kijelölése) tükröz.

Az inputfinanszírozási modellben a felsőoktatásba való belépést általában a kormányzat közvetlenül szabályozza, mert csak ilyen módon kontrollálható az államháztartás kiadása. Az inputfinanszírozás extenzív fejlesztésre – azaz például a hallgatói létszámok emelésére – ösztönzi az intézményeket még akkor is, ha a feltételrendszer nagyobb létszám esetén nem teszi lehetővé a színvonalas oktatást. Így hamar államháztartási problémákhoz vezethetne az, ha a hallgatói alapú inputfinanszírozást a felsőoktatásba való szabad belépéssel kombinálnák. A kormányzat ezt a belépés korlátozásával kerülheti el, ami jelentheti a kapacitáskorlátok bevezetését vagy a finanszírozás fokozatos csökkentését egy adott hallgatói vagy oktatói létszám elérését követően.⁸

Az inputfinanszírozás másik hátránya, hogy a minőség kérdése háttérbe szorul. Ennek két oka is van. Egyrészt a minőségre vonatkozó mutatók nehezen számszerűsíthetők, és ezért nehéz beépíteni őket a finanszírozási képletbe. Az intézmények ugyanakkor nincsenek arra ösztönözve, hogy hangsúlyt helyezzenek olyan tényezőkre, amelyek hiányoznak a finanszírozási képletből, és így azokhoz nincsen közvetlen finanszírozás rendelve. A másik probléma, hogy miközben az intézmények megpróbálják a hallgatói létszámukat maximalizálni, a hallgatók nincsenek arra kényszerítve, hogy tanulmányaikat mielőbb lezárják. Ez túlszűfolt intézményekhez vezet, ahol az egy hallgatóra jutó figyelem, és így az oktatás minősége gyorsan esik.

ző képességfejlődést elérő hallgatók közötti különbségtételt, ami viszont az oktatás hozzáadott értékének mérését igényelné. Ez a közoktatásban is problémás, a felsőoktatásban azonban további áthidalhatatlannak tűnő elméleti és módszertani nehézségek is felmerülnek. Például a felsőoktatás célját sokan sokféleképpen definiálják, ami megnehezíti, hogy meghatározzuk, milyen készségek fejlődését kellene figyelembe venni. A készségkövetelmények ráadásul tudományterületenként is igen különböznek. A szabad tárgyválasztást lehetővé tevő kreditrendszer és a növekvő heterogenitású hallgatói réteg további nehézségekhez vezet.

⁷ Természetesen a finanszírozó a kalkulált költségektől ösztönzési céllal minden további nélkül eltérhet.

⁸ Érdemes megjegyezni, hogy ez utóbbi sem feltétlenül vezet az extenzív fejlesztés csökkentéséhez, mert az intézmények oly módon próbálhatják meg fenntartani az állami támogatásból való részesedésüket, hogy annyi hallgatót vesznek fel, amennyit lehetséges.

Az inputfinanszírozás homogenizálja a felsőoktatási szektort, mert azzal a feltételezéssel él, hogy egy-egy inputegységhez kapcsolt költség minden intézmény esetén azonos. Az egységköltségek csak valamilyen oktatási módszertant vagy kutatási folyamatot feltételezve becsülhetők (*Canton-van der Meer* [2001]). Az intézmény ösztönöztsége azonban hiányzik arra nézve, hogy a normatívában kifejeződő egységköltségnél hatékonyabb megoldásokat, eljárásokat találjon. Azaz a felsőoktatási intézmények nincsenek arra kényszerítve, hogy az oktatási javakat a lehető legalacsonyabb költségen állítsák elő, mindössze az a kényszer érvényesül, hogy az intézményi költségvetés keretein belül maradjanak.

Összefoglalva tehát: e finanszírozási mechanizmus csak korlátozott mértékben ösztönzi az intézményeket a termelési hatékonyság elérésére. Azonban ez is csak akkor valósulhat meg, ha az intézmények jogosultak a kiadási szerkezetük változtatására. E nélkül jogosan nem várható el tőlük a költségcsökkentés, mert a sikerességet nem erőfeszítések, hanem a kezdeti költségstruktúrájuk határozza meg.

Az inputfinanszírozás lehetővé teszi a hátrányos helyzetben lévő intézmények kompenzálását. A finanszírozási képlet elégséges rugalmasságot biztosít a programok és intézmények közötti differenciáláshoz.

Hallgatói nézőpontból a modell nem különbözik a tárgyalásos intézményfinanszírozástól. Mivel az intézmények költségeit az állam fedezi, ezért nincs tandíj, így a finanszírozási formula nem befolyásolja a hallgatók esélyegyenlőségét (feltéve, hogy a hallgatói hitelek, kölcsönök vagy egyéb támogatási rendszerekből a megélhetési és egyéb járulékos költségek is fedezhetők).

Az inputalapú finanszírozás jól működik, ha az államháztartás helyzete viszonylag stabil és állandó és az inputváltozókban nincsenek hirtelen bekövetkező, nagyarányú változások. Ekkor az intézményi költségvetés nagysága jól előrebecsülhető. A recessziós időszakokban azonban – amikor az indikátorokhoz kapcsolt normatívák gyakran változnak – könnyen változékony intézményi költségvetéshez vezethetnek.

A kutatást sok esetben az oktatással együtt finanszírozzák. E gyakorlatnak az lehet a magyarázata, hogy a tanítás nem választható el teljesen a kutatástól. Az oktatás és kutatás együttes finanszírozása esetén a támogatás nem adott feladat ellátásához jár, azaz az intézmény dönti el, hogy a támogatás mekkora hányadát fordítja ténylegesen kutatásra.

Az is gyakran előfordul azonban, hogy a kutatást független csatornán keresztül finanszírozzák, ami szintén épülhet inputváltozókra. A kutatás inputváltozóit nehezebben ragadhatóak meg, így jobbra méretváltozókat (hallgatói létszám, oktatói és kutatói létszám) használnak a kutatási támogatás kiszámításához. A normatívák összegét – az oktatás finanszírozásával ellentétben – ugyanakkor sokkal nehezebb költségfedeztként értelmezni.

Ennek ellenére az oktatás és kutatás inputra épülő finanszírozása sok tekintetben hasonló. A hatékonysági ösztönzők általánosságban véve gyengék. Az inputváltozók alacsony korrelációt mutatnak a kutatási erőfeszítésekkel, azaz a kutatási tevékenység csak lazán kapcsolódik a finanszírozáshoz. Így az inputfinanszírozás nem motivál a kutatási teljesítmény fokozására. Emellett a kutatások – természetükből adódóan – vezethetnek olyan eredményekre is, amelyeknek nincs közvetlen társadalmi relevanciájuk (csökkentve az allokációs hatékonyságot). Végül pedig mivel a kutatási források nem koncentráltak, ezért az intézmények kevésbé képesek világszínvonalú kutatások folytatására. Az inputfinanszírozás előnye ugyanakkor, hogy a kutatás nincs explicit teljesítménykövetelményekhez kötve, ami csökkenti a kockázatot, és növeli a kutatási témák és irányok sokszínűségét (*Geuna-Martin* [2003]).

Egyenlőségi szempontból két megjegyzést kell tenni: inputfinanszírozás esetén minden intézménynek lehetősége van arra, hogy még akkor is kutatási kapacitást építsen ki, ha a

kutatás terén korábban nem tett szert hírnévre. Ebben a modellben így lehetséges az intézményi múltból fakadó hátrányos helyzet megszüntetése.

Ez ugyanakkor ellentmondásos helyzetekhez is vezethet. Például azok az intézmények, amelyek kimondottan a kutatásra helyezik a hangsúlyt, ugyanakkora támogatásban részesülnek, mint a hasonló hallgatói vagy oktatói létszámmal működő, ám oktatásra összpontosító intézmények (*Geuna–Martin* [2003]).

Outputfinanszírozás. Az inputfinanszírozási modell csak korlátozottan képes figyelembe venni az erőforrás-felhasználás hatékonyságát és az oktatásban, kutatásban elért sikereket. E probléma veti fel az outputra épülő finanszírozás lehetőségét,⁹ amelyben a finanszírozó az outputváltozók alapján próbálja meg az elfogadható intézményi költségeket megbecsülni. A finanszírozási képletben olyan outputváltozók szerepelhetnek, mint például a szerzett (kiosztott) kreditek száma, a sikeresen teljesített vizsgák száma vagy a kibocsátott diplomák száma.¹⁰

Az outputváltozók alkalmazásának legfontosabb következménye, hogy az intézmények érdekeltté válnak az oktatási és kutatási folyamataik gazdaságossá tételében. Az inputváltozók növelése és a hallgatók minél nagyobb számban történő felvétele helyett az intézmények kénytelenek nagyobb figyelmet szentelni a kapacitásaiknak, a bukási árnyoknak, valamint igyekeznek a hallgatókat a diploma mielőbbi megszerzésében támogatni. Az outputfinanszírozás erőtejesen ösztönzi a termelés hatékonyságát.

Problémák elsősorban az output minőségének mérése során merülnek fel. Minthogy a minőség számszerűsítése általában véve is problematikus, szükségszerű, hogy a minőség kisebb súllyal szerepel a képletben. Így az intézmények könnyen kísértésbe eshetnek, hogy csökkentsék a standardokat, és több diplomást bocsássanak ki a nagyobb támogatás reményében. A minőségbiztosítás, amely megoldásnak tűnik e problémákra, számos további dilemmát vet fel.

Dill érvelésének kiindulópontja, hogy minden minőségmérő eljárás tökéletlen (*Dill* [1997]), így minél erősebb a minőség-ellenőrzés, annál nagyobb a nyomás az intézményeken, hogy e bürokratikus követelményeknek feleljenek meg a kutatás vagy oktatás fejlesztése helyett. A minőség-ellenőrzés drága és nem produktív, ráadásul csökkenti a kockázatvállalási és innovációs hajlandóságot, így az outputfinanszírozás könnyen vezethet a minőség javítására irányuló törekvések visszafogásához (*Dill* [1997], *Jongbloed–Vossensteyn* [2001]).

Másrészről viszont a standardok csökkentése hosszú távon egyáltalán nem biztos, hogy helyes intézményi stratégia, hisz az csökkenő reputációhoz vezethet, aminek eredményeképpen nő a kevésbé tehetséges és felkészült hallgatók aránya. Mindez nagyobb oktatási erőfeszítéseket tesz szükségessé (*Canton–van der Meer* [2001]). E lehetséges következménytől eltekintve azonban nem világos, hogy büntethetők-e közvetlenül is az intézmények csökkenő minőség esetén, és ha igen, akkor hogyan.

Az outputfinanszírozás feltételezi az intézmények magas fokú gazdálkodási autonómi-

⁹ Az output- (vagy teljesítmény-) mutatók – az inputmutatókhoz hasonlóan – kétféle módon használhatók fel a közösségi források elosztásához. Egyrészt közvetett módon (a tárgyalásos intézményfinanszírozás alkufolyamatában), másrészt közvetlen módon, képletek alkalmazásával. Burke és Serban az előbbit teljesítményalapú keretmeghatározásnak (*performance-based budgeting*), az utóbbit teljesítményalapú finanszírozásnak nevezi (*Burke–Serban* [1998] 6. o.). A megkülönböztetést mások is használják (például *Jongbloed–Vossensteyn* [2001]). Ebben a részben kizárólag a képlet szerinti outputfinanszírozással foglalkozunk.

¹⁰ Természetesen különbséget lehetne tenni a kibocsátás (*output*) és az eredmény (*outcome*) mutatója között is. Az outputmutatók az oktatási (kutatási) folyamat közvetlen mértékét mérik, például a végzős hallgatók számát, míg az eredménymutatók az outputok célnak való megfelelésére koncentrálnak (például azon hallgatók száma, akik a szakmájukban tudtak elhelyezkedni). Az utóbbi mérése különösen sok problémát rejt magában.

áját. A kormányzatok számára nem szükséges sem a valódi vagy a várt egységköltségek becslése, sem olyan előírások támasztása, mint például a tanár–hallgató arány kívánatos szintje. Ezek kalkulálása és figyelembevétele az intézményvezetés feladata (*Canton–van der Meer* [2001]).

E finanszírozási modell az előzőknél jobb teljesítményt nyújt az allokációs hatékonyság tekintetében, hisz az intézmények a jobb végzettségi mutatók elérése érdekében több figyelmet szentelnek a hallgatói igényeknek. Ugyanakkor a mutatók definiálása révén továbbra is a kormányzati követelmények játsszák a fő szerepet. Emellett a hallgatók továbbra sincsenek kellőképpen ösztönözve arra, hogy tudatosítsák igényeiket, és azokat kifejezésre is juttassák, ami abból fakad, hogy tiszta outputfinanszírozás esetén az oktatás számukra ingyen jóság (eltekintve a megélhetési költségektől és a munkavállalás alternatív költségétől).

A tiszta teljesítményfinanszírozás igazságossági (egyenlőségi) problémákhoz is vezet-het az intézmények között, hiszen bár a sikeres intézmények több forráshoz juthatnak, a sikertelenebbek számára nehezebbé válik a felzárkózás (*Burke–Serban* [1998] 87. o.). Emellett az intézmények közötti jelenbeli különbség sokszor nem a teljesítményekben, hanem a történelmi fejlődésben gyökerezik. Így például a híresebb intézmények tehetségesebb diákokat vonzanak, akik nagyobb valószínűséggel képesek diplomát szerezni (vagy jobb jegyeket elérni stb.). Ilyen módon ezek az intézmények vezető helyzetüket képesek úgy fenntartani, hogy az oktatásban nyújtott teljesítményük nem biztos, hogy jobb. Ebből adódóan igazságosabb lenne, ha nem a végzett hallgatók vagy a megszerzett kreditek száma lenne a mérce, hanem az oktatás hozzáadott értéke.¹¹ Összefoglalva: a tiszta outputfinanszírozási modell az érdemet jutalmazza, és nem kárpótolja az intézményeket a számukra hátrányos, de a hatókörükön kívüli tényezőkért.

A tisztán outputra épülő finanszírozás esetében mind az intézmények költségvetése, mind a kormányzatok felsőoktatási kiadásai rendkívül ingadozhatnak, mert a hallgatói előmenetel nehezen jelezhető előre, és a hallgatók ösztönzése a mielőbbi végzésre gyakran hiányzik. Azt is meg kell azonban jegyezni, hogy az intézményeket csak elvéve finanszírozzák kizárólag az output alapján. Az Egyesült Államokban az 1990-es években például a teljes felsőoktatásra jutó támogatásnak – a vizsgált évtől és államtól függően – mindössze 0,5–4 százalékát osztották ki teljesítmény alapon (kivéve Dél-Karolináét, ahol ez az arány 100 százalék volt) (*Burke–Serban* [1998] 66. o.). Dániában az oktatásra szánt keret felosztása teljes egészében teljesítmény alapon történik, bár ez a forrás a dán egyetemek bevételeinek átlagban csak a harmadát teszi ki (*Canton–van der Meer* [2001] 90. o.).

A kutatás esetében az outputfinanszírozás gyakori megoldás, noha az említett problémák még súlyosabbak. Az elterjedtség egyik magyarázata, hogy a kutatási komponens súlya a finanszírozásban többnyire sokkal kisebb, mint az oktatásé (*Jongbloed–Vossensteyn* [2001]).

A kutatás finanszírozása során a leggyakrabban figyelembe vett mutatók közé a publikációk száma, a hivatkozások száma és a szakértői bírálatok (*peer review*) tartoznak. Míg az első kettő nem minden kutatási eredményre terjeszthető ki, addig az utóbbi drága és szubjektív (*Koelman–Venniker* [2001]). Bár az outputfinanszírozás növelheti a publikációk számát, a kutatások minőségére éppen ellenkező hatással lehet. Az outputfinanszírozás egy másik veszélye, hogy torzíthatja a kutatási irányokat azáltal, hogy a rövid távú, főáramú és kevésbé kockázatos kutatásokra ösztönöz. Ezzel szemben az áttörő kutatási eredményekhez sokszor éppen újszerűségre és sokszínű gondolkodásmódra van szükség.

Az igazságossági kérdéseket tekintve, ki kell emelni, hogy az outputfinanszírozás kon-

¹¹ Ennek nehézségeiről lásd a 7. lábjegyzetet.

zerváló hatású. Minthogy a kutatási támogatások nagysága a múltbeli teljesítményeken alapul, a fiatal kutatók hátrányos helyzetbe kerülhetnek. Másrésztől azonban a kutatási források koncentrálódása lehetővé teszi a világszintű versengésben való sikeres részvételt (*Geuna–Martin* [2003]).

Keresletoldali finanszírozási modellek

A piaci modell. A tiszta piaci modell olyan finanszírozási modell, amelyben a kormányzat nem juttat közösségi forrásokat az intézményeknek vagy a hallgatóknak. Azért érdemes mégis bemutatni e modellt, mert az elmúlt időszakban egyre több figyelmet kapott, különösen Európában (lásd például *Weiler* [2003]). A piaci modell előnye az ármechanizmus működéséből fakadnak.

A tiszta piaci modellben az intézmények kizárólag a hallgatók (vagy a magánszféra más képviselői) által fizetett tandíjából fedezik tevékenységüket, a kutatás pedig magán-szervezetek szponzorálásával valósul meg. A hallgatók szabadon választhatnak az intézmények között, feltéve hogy képesek megfizetni a tandíjat. Ha a hallgatóknak fizetniük kell, úgy várhatóan jobban mérlegelik anyagi lehetőségeiket, valamint azt, hogy mely képzést válasszák. A felsőoktatást befektetésnek és nem ingyen jószágnak számít. A döntések meghozatalához a hallgatók folyamatosan információt keresnek, az intézmények pedig minél több információt próbálnak meg eljuttatni a hallgatókhoz.

Az intézmények szabadon meghatározhatják a tandíj nagyságát, és minthogy semmilyen létszámkorlát nincsen rájuk erőltetve, a felvételi politikát is tetszésük szerint alakíthatják. Mindez rendkívül sokszínűvé teszi a felsőoktatási szektort, ami által a kereslet és kínálat gyorsabban és hatékonyabban találhat egymásra (*Albrecht–Ziderman* [1992]).

A termelési és dinamikus hatékonyság e modellben szintén hangsúlyos szerepet kap, mert az intézmények törekednek arra, hogy képzési programjaikat azok ára és minősége szerint differenciálják. A növekvő kereslet és a növekvő tandíj a minőségfejlesztés elismerését jelenti, amit a hallgatók a tanév során folyamatosan monitoroznak. Az intézmények között kibontakozó árverseny hatására nő a termelési hatékonyság is. Ugyanakkor ehhez az is hozzátartozik, hogy az adminisztrációs és marketingköltségek is jelentősen megnőnek egy piacorientált felsőoktatási rendszerben (*Dill* [1997]).

A társadalmi igazságosságot tekintve a piaci mechanizmus csak a teljesítményt jutalmazza, és nem nyújt semmiféle kompenzációt a hallgatók vagy intézmények teljesítményét hátrányosan befolyásoló olyan tényezőkkel szemben, amelyekről az érintettek nem tehetnek.

A tandíjnak negatív hatása van a diákok felsőoktatáshoz való hozzáférésére, mert a hátrányos társadalmi helyzetből érkezők kevésbé képesek tandíjat fizetni. Így a felsőoktatási jószágok elosztása társadalmilag egyenlőtlen. Ugyanez igaz az intézményekre is: a piaci mechanizmus felerősíti az intézmények közötti kezdeti egyenlőtlenséget.

Noha az állam nem nyújt az intézmények számára közösségi forrásokat (és így lényegében nem ismeri el a felsőoktatás externális hasznait), feladata az intézmények közötti versenyt torzító tényezők hatásának a mérséklése. Ezek a torzítások fakadhatnak az információs aszimmetriából, a tőkekorlátokból és a monopóliumok létrejöttéből.

A felsőoktatási javak olyan komplexek, hogy a képzések minősége nehezen megítélhető. Ezért információs aszimmetria jön létre a hallgatók és az intézmények között, amely információ hozzáférési és információfeldolgozási nehézségekhez vezet (*Barr* [2004a]).

Az aszimmetria következménye annak kockázata, hogy a hallgatók nem képesek megítélni, vajon az adott képzési program megfelel-e az igényeiknek (például a jövőbeli jövedelmeket illetően) (*Canton–Venniker* [2001]). Ez felerősíti a múltbeli teljesítményen

alapuló reputáció jelentőségét. Egy további következmény, hogy a képzési program kiválasztása után a döntés módosítása drága (beragadási hatás; *lock-in effect*).

A piaci modell eredményezte információs aszimmetriát elsősorban az információk másodlagos piacával lehetséges csökkenteni. Az azonban, hogy az állam domináns szerepet vállaljon a másodlagos piacon, nem feltétlenül kívánatos: az állam ugyan a fogyasztók gyenge pozícióját a minőségre vonatkozó információk gyűjtésével és elosztásával megpróbálhatja ellensúlyozni, de ennek akár ellentétes hatása is lehet, ha az intézmények hallgatói igényekre vonatkozó érzékenysége azért csökken, mert a kormányzati követelményeknek akarnak inkább megfelelni (*Dill* [1997]). Az információs aszimmetria azokban a modellekben is érvényesül, amelyekben az állam finanszírozza az intézményeket, és a hallgató szabadon választhat az intézmények között, a piaci modellben azonban a hallgatók költségei jóval magasabbak, ezért az aszimmetria jelentősége és torzító hatása itt nagyobb.

A hallgatók és a tőkepiac között további információs aszimmetria áll fenn, aminek oka, hogy a tőkepiac nem képes megítélni az oktatásnak a hallgató jövőbeli jövedelmire vonatkozó hatását. Más szavakkal: az emberi tőkébe fektetni kockázatos, így a bankok nem nyújtanak hiteleket, kölcsönöket a hallgatóknak (*Barr-Crawford* [1998], *Canton-Venniker* [2001]). A szegényebb hallgatók ezért állami beavatkozás nélkül nem képesek a felsőoktatásba belépni. A diákhitelrendszerek fenntartásával és a bankoknak nyújtott állami garanciavállalással az állam semlegesítheti ezt a piaci kudarcot, amivel egyszerre csökkentheti a tandíj esélyegyenlőségre gyakorolt kedvezőtlen hatását is.

Végezetül a felsőoktatási intézmények – bármely más termelőhöz hasonlóan – töreksenek arra, hogy monopolpozíciót szerezzenek, vagy kartelleket hozzanak létre a túlélés elősegítése érdekében. A belépési korlátok emelésével torzul a verseny, amelynek felülete állami feladat.

Kvázipiaci modell. A kvázipiacon anélkül érhető el a hallgatók tudatos fogyasztóként való viselkedése, hogy azzal korlátoznánk a felsőoktatáshoz való hozzáférésüket. Ennek eszköze, hogy az intézmények helyett a hallgatók részesülnek állami támogatásban. A verseny a kvázipiaci modellben tehát két szinten zajlik: egyrészt a hallgatók versengenek az állami támogatásért, másrészt az intézmények versengenek a hallgatókért (*Albrecht-Ziderman* [1992]).

A fogyasztói tudatosság alapja, hogy a hallgatónak fizetnie kell a választásaiért, még akkor is, ha egyébként a kormányzat a tiszta kvázipiaci modellben teljes mértékben kompenzálja a hallgatókat.¹² Másként fogalmazva: a kvázipiaci modell három lényeges sajátossággal rendelkezik: az árrendszer szabad működésével, a hallgatók és intézmények választási szabadságával és a hallgatóknak juttatott támogatással.

Azáltal, hogy az intézmények szabadon határozhatják meg a képzési programjaik árát, biztosítható, hogy az ár tükrözze a képzés valós költségeit, a minőségi különbségeket és az adott képzésekben rejlő jövőbeli jövedelmi lehetőségek különbségét is. A tandíj rögzítése vagy korlátok közé szorítása a kvázipiaci modellt a hallgatói létszám szerinti inputfinanszírozás rendszeréhez tenné hasonlóvá (ahol a tandíj szerepét a normatíva tölti be).

A hallgatók választási szabadsága biztosítja a képzés mennyiségének és szerkezetének keresletvezéreltségét, és azt, hogy az intézmények szem előtt tartásák a hallgatók igényeit.

¹² Feltételezzük, hogy a kormányzat a teljes tandíjat megtéríti. Természetesen lehetséges, hogy ennek csak egy részét fizeti (és így a többi a hallgatóra háruljon), de ebben az esetben már a piaci és kvázipiaci modell keverékéről beszélünk.

Az intézmények szabadsága a felvételi politikájuk alakításában hozzájárul az intézmények sokszínűségéhez és így a hallgatói igényekhez való jobb illeszkedéshez.

A hallgatóknak juttatott támogatás a kvázipiaci modell kulcseleme, mert a támogatás formája, módja – utalványtól a támogatott diákhitelig számos módon nyújtható – jelentős mértékben meghatározza a modell ösztönző hatásait.

Így például az allokációs és termelési hatékonyság e rendszerben a támogatott hallgatók arányától (azaz a támogatás szelektivitásától) függ. Ha a hallgatók többségének tanulmányait az állam finanszírozza, akkor kérdésessé válik az allokációs és termelési hatékonyság, mert a felsőoktatás sokak számára mint ingyen jószág jelenik meg. Egyfelől a hallgatók kevésbé kényszerülnek a munkaerő-piaci lehetőségek figyelembevételére, a képzés befektetésként való kezelésére, azaz a rendszert a hallgatók pillanatnyi preferenciái alakítják, de ezek nem szükségszerűen fogják tükrözni a munkaerő-piaci igényeket.

Másfelől sok támogatott hallgató esetén csökken a hallgatók ártudatossága. Akik számára a felsőoktatás ingyenes jószág, azok érzékenysége nulla (ezt persze befolyásolhatja annak a munkajövedelemnek az alternatív költsége, amelyről a hallgató az oktatás érdekében lemond). Ebből következően, ha az állam a hallgatók nagy részének minden költségét fedezi, akkor az intézmények anélkül növelhetik a képzések árát, hogy azzal a keresletet számukra kedvezőtlenül befolyásolják. Ebben az esetben tehát semmi sem ösztönöz a termelési hatékonyság elérésére.¹³

A kvázipiaci rendszer jutalmazza a jó hírű intézményeket, mert a hallgatói választást e tényező jelentősen befolyásolja. A hírnév döntésben betöltött súlya függ az információszimmetria mértékétől (és így a képzésekről rendelkezésre álló információk mennyiségétől). Mindebből következően a rendszer ösztönzi a minőség fejlesztését, különösen mert a jobb minőség elismertethető a növekvő árakban.

Összefoglalva tehát: hatékonysági szempontból a rendszer kevésbé különbözik azoktól a hallgatói finanszírozási rendszerektől, ahol a hallgatók szabadon választhatnak a képzési programok között (*Jongbloed-Koelman* [2000]). Ez abból fakad, hogy a hallgatóktól nem várható a fokozott tudatosság, ha a tandíjak egy részét nem ők fedezik. Vajon más kvázipiaci megoldásokkal javítható-e a modell?

Ha az állam a hallgatóknak kis részét támogatja, akkor a piaci mechanizmus kevésbé torzul, azaz az intézmények nagyobb mértékben függenek a tandíjat önerőből fizetőktől. Ez erősíti az ár- és minőségversenyt. Hasonló hatást érhető el olyan univerzális utalványrendszer bevezetésével, amelyben az állam a felsőoktatási költségeknek csak egy részét fedezi (bár ez a rendszer nem tekinthető tiszta kvázipiaci megoldásnak). A harmadik lehetséges megoldás a hallgatói támogatások és a tandíjak erőteljes elválasztása, hogy az állami támogatás ténye vagy mértéke a hallgatók számára ne váljon nyilvánvalóvá (például egy kamattámogatott hitelrendszerben), és így a hallgatók valódi fogyasztóként viselkedhetnek.

Ezek a megoldások azonban számos további dilemmát vetnek fel. Például egy szelektív utalványrendszerben mi a kiválasztás alapja: az érdem vagy a társadalmi helyzet? Az univerzális utalványok, amelyek csak a költségek egy részét fedezik, könnyen szegregációhoz vezetnek, amelyben csak a gazdagabb diákok képesek a drágább programokban részt venni. Az univerzálisan támogatott hitelek esetén pedig a támogatások nagyobb hányada jut a közép- és felsőosztály családjainak, akiknek gyermekei nagyobb arányban

¹³ Éppen ezért a kormányok próbálkoznak az árak közvetett befolyásolásával. Ezek számos formát ölthetnek. Például csak azok a hallgatók támogathatók, akik olyan intézményekbe jelentkeznek, amelyek az árait nem emelik egy adott mértéken túl. Egy másik megoldás, hogy csak olyan intézmények jogosultak az állam által támogatott hallgatók fogadására, amelyek tandíja egy adott sávban marad. A harmadik gyakori megoldás a hallgatói támogatás rögzítése a képzés becsült átlagköltsége körül (*Dill* [1997] 178. o.).

vesznek részt a felsőoktatásban, miközben a kamattámogatást a társadalom egésze fedezi. Így igazságossági szempontból az univerzális kamattámogatás aligha indokolható. A másik felmerülő probléma, hogy a tandíjak és hiteltámogatások elválasztásával nem biztosítható a hallgatók teljes kompenzációja.

*

A 4. táblázat összefoglalja az alapmodellek jellemzőit. A táblázat alapján levonhatunk néhány következtetést. Például látható, hogy nincs olyan modell, amely az összes kritériumot képes lenne kielégíteni. Mindegyik modellnek van olyan előnyös vonása, amely a többi modellből hiányzik, ugyanakkor mindegyiknek megvan a maga saját gyengesége is (ez alól a tárgyalásos intézményfinanszírozás az egyetlen kivétel, amelyet az inputok szerint finanszírozott felsőoktatás dominál). Ebből következik, hogy az alapmodellek egyike sem képes kielégíteni napjaink társadalmainak és kormányainak összetett követelményeit. A modellek közötti választást ezért a döntéshozók és a társadalom tagjainak preferenciái alapján kell meghozni.

Az finanszírozási alapmodellek gyengeségei ellensúlyozhatók a modellek kombinálásával. Így például a jelenlegi trendek azt mutatják, hogy a piaci modell beépíthető bármely másik modellbe a költségmegosztás, azaz a tandíj bevezetésével. A különböző modellek szerint allokált támogatások aránya fogja meghatározni, hogy mely modellek jutnak inkább érvényre, és hogy mi lesz a kialakuló rendszer végső ösztönzési struktúrája.

4. táblázat
A finanszírozási alapmodellek összefoglalása

Megnevezés	Kínálatoldali finanszírozás			Keresletoldali finanszírozás	
	tárgyalásos intézményfinanszírozás	input-finanszírozás	output-finanszírozás	piaci modell	kvázipiac (teljes kompenzációval)
<i>Hatékonyság szempont</i>					
Allokációs hatékonyság	nincs	korlátozott	korlátozott	van	korlátozott
Termelési hatékonyság	nincs	korlátozott	van	van	korlátozott
Dinamikus hatékonyság	nincs	nincs	nincs	van	korlátozott
<i>Társadalmi igazságosság (egyenlőség) szempont</i>					
<i>Intézmények</i>					
Érdem	nincs	nincs	van	van	van
Kompenzálás	lehetséges	lehetséges	nincs	nincs	nincs
<i>Hallgatók</i>					
Érdem*	a belépés szabályozásától függ	a belépés szabályozásától függ	a belépés szabályozásától függ	korlátozott	a belépés szabályozásától függ
Kompenzálás (egyenlő hozzáférés)	van	van	van	nincs	van

* Ha az intézményeknek minden jelentkezőt fel kell venniük, akkor az érdem a szelekcióba nem játszik semmilyen szerepet.

Hivatkozások

- ALBRECHT, D.–ZIDERMAN, A. [1992]: Funding Mechanisms for Higher Education. Financing for Stability, Efficiency, and Responsiveness. World Bank, Washington.
- BARA ZOLTÁN [2000]: A felsőoktatás finanszírozása rendszerelméleti nézőpontból. Magyar Felsőoktatás, 5–6. sz. 8–13 o.
- BARR, N. [2004a]: The Economics of the Welfare State. Oxford University Press, Oxford.
- BARR, N. [2004b]: Higher Education Funding. Oxford Review of Economic Policy, Vol. 20. No. 2. 264–283 o.
- BARR, N.–CRAWFORD, I. [1998]: Higher Education in an Age of Expansion. Education Economics, Vol. 6. No. 1. 45–70 o.
- BERLINGER EDINA [2003]: Jövedelemarányos visszafizetésen alapuló hallgatói hitelrendszerek. PhD-disszertáció. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, befektetések tan-szék.
- BURKE, J. C.–SERBAN, A. M. [1998]: Performance Funding for Public Higher Education: Fad or Trend? Jossey-Bass Publisher, San Francisco.
- CANTON, E.–VAN DER MEER, P. [2001]: Public funding of higher education: the Danish taximetermodel. Megjelent: *CHEPS* [2001] 83–97. o.
- CANTON, E.–VENNIKER, R. [2001]: Economics of higher education. Megjelent: *CHEPS* [2001] 33–51. o.
- CLARK, B. R. [1997]: Common problems and adaptive responses in the universities of the world: organizing for change. Higher Education Policy, Vol. 10. No 3–4. 291–295 o.
- CHEPS [2001]: Higher Education Reform: Getting the Incentives Right. CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis – Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Hága.
- DILL, D. D. [1997]: Higher education markets and public policy. Higher Education Policy Vol. 10. No 3–4. 167–185 o.
- EURYDICE [2000]: Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards. European Commission, Brüsszel.
- FEINSTEIN, L. [2002a]: Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning, 1: Crime. Wider Benefits of Learning Research Report. Institute of Education, The Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, London.
- FEINSTEIN, L. [2002b]: Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning, 2: Health (Depression and Obesity). Wider Benefits of Learning Research Report. Institute of Education, The Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, London.
- GEUNA, A.–MARTIN, B. R. [2003]: University Research Evaluation and Funding: An International Comparison. Minerva, Vol. 41. 277–304. o.
- GOEDEGEBUURE, L.–KAISER, F.–MAASSEN, P.–MEEK, L.–VAN VUGHT, F. A.–DE WEERT, E. [1994]: International Perspectives on Trends and Issues in Higher Education Policy. Megjelent: *Goedegebuure, L.–Kaiser, F.–Maassen, P.–Meek, L.–van Vught, F. A.–de Weert, E.* (szerk.): Higher Education Policy. An International Comparative Perspective. International Association of Universities and Pergamon Press, Oxford, 315–348. o.
- JOHNSTON, B. D. [1998]: The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms. World Bank, Washington.
- JONGBLOED, B. [2003]: Institutional Funding and Institutional Change. Megjelent: *File, J.–Goedegebuure, L.* (szerk.): Real-time Systems. Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia. Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente, Enschede.
- JONGBLOED, B.–KOELMAN, J. [2000]: Vouchers for higher education? A survey of the literature Commissioned by the Hong Kong University Grants Committee. Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente, Enschede.
- JONGBLOED, B.–VOSSENSTEYN, H. [2001]: Keeping up Performances: an international survey of performance-based funding in higher education. Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 23. No. 2. 127–145 o.
- KOELMAN, J.–VENNIKER, R. [2001]: Public funding of academic research: the Research Assessment Exercise of the UK. Megjelent: *CHEPS* [2001] 99–117. o.

- KONOW, J. [2003]: Which is the Fairest One of All? A Positive Analysis of Justice Theories. *Journal of Economic Literature*, Vol. XLI. No. 12. 1188–1239. o.
- LE GRAND, J. [1991]: *Equity and Choice: An Essay in Economics and Applied Philosophy*. Harper Collins Academic, London.
- McKEOWN, M. P. [1996]: *State Funding Formulas for Public Four-Year Institutions*. State Higher Education Executive Officers, Denver.
- MONK, D. [1990]: *Educational Finance: An Economic Approach*. McGraw Hill, New York.
- OECD [2002]: *Education at a Glance. OECD Indicators 2002*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Párizs.
- PALACIOS, M. [2003]: *Options for Financing Lifelong Learning*. World Bank, Washington.
- POLÓNYI ISTVÁN [2002]: *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- RÓBERT PÉTER [2000]: Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, 9. évf. 1. szám. 79–94. o.
- SEMJÉN ANDRÁS [2002]: Normatív finanszírozás: merre van előre? I–II. *Magyar Felsőoktatás* 7–8. sz.
- SEMJÉN ANDRÁS [2004]: Finanszírozási csatornák. Állami támogatások a felsőoktatásban. Megjelent: *Temesi József* (szerk.): *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Aula Kiadó, Budapest, 79–223. o.
- WEILER, H. N. [2003]: States, Markets and University Funding: new paradigms for the reform of higher education in Europe. *Compare*, Vol. 30. No. 3. 333–339. o.
- WOLFE, B. L. [1995]: External benefits of education. Megjelent: *Carnoy, M.* (szerk.): *International Encyclopaedia of Economics of Education*. Pergamon Press, Oxford. 159–163. o.