

HRUBOS ILDIKÓ

Régi-új megközelítések a felsőoktatási intézmények sokféleségének és teljesítményének értelmezésében⁽¹⁾

A kérdésfeltevés természetéről

A 20. század második felében a fejlett országok felsőoktatási rendszereiben egymással párhuzamosan differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás zajlott le. Ennek háttérében több, különböző típusú folyamat, jelenség állt. Elsőként érdemes a tudomány fejlődéséből kiinduló hatást említeni (amelyről a kutatói diskurzusban és a közbeszédben is viszonylag kevés szó esik): új tudományok születését, a hagyományos tudományok kereteit szétfeszítő, explicit formában is megjelenő specializációt. Ennek hatására az egyetemeken új karok, tanszékek létesültek, korábbi tanszékek szakmailag önállósuló részei leváltak és új szervezeti egységet alkottak. Mindez a kutatási tevékenység sokrétűvé válásához és a képzési programok burjánzásához vezetett. [Clark, 1996] Több figyelem irányul a hallgatói létszámexpanzióra, ami nyilvánvalóan eredményezte a hallgatók társadalmi (előképzettség, motiváció, életkor, élethelyzet szerinti) összetételének heterogénné válását. A diplomásokat befogadó munkaerőpiac ugyancsak gyökeresen megváltozott: az üzleti világ, a szolgáltatási szektor is megjelent a maga igényeivel, a szociális állam kiépítése következtében sok új munkahely létesült korábban nem ismert munkalehetőségeket kínálva. A felsőoktatás feladataival kapcsolatos értékek, elvárások is bővültek. A magasan képzett munkaerő kibocsátása és a kutatás mellett kiemelt értékévé vált az esélyegyenlőség támogatása, a középfokú oktatásból érkezők elégtelen felkészültségének pótlása, a környező társadalom (a régió) szolgálata kulturális, szociális téren is. A gazdasági értelemben vett hatékonyság, a kutatási eredmények közvetlen hasznosítása ugyancsak előtérbe került, ami elindította a gazdálkodó egyetem – szolgáltató egyetem – vállalkozói egyetem skálán való gondolkodást és gyakorlatot, mi több, ez a skála kezdett kibővülni azzal a magatartástípussal, amelyben a felsőoktatási intézmény egyenesen a gazdaság motorja, az innováció bázisa. A megállíthatatlannak tűnő hallgatói létszámexpanzió és az ezzel együtt járó állandó finanszírozási nehézségek szorításában mindenütt válságban lévő felsőoktatás csak akkor tud kilépni kritikus helyzetéből, ha elfogadhatja magát a társadalommal, ha szembenéz a sokrétű szereppel, felelősséggel. [World Declaration, 1998]

A felsőoktatás azonban nagyon (egyések szerint szélsőségesen) komplex rendszer, amelyben nem egyirányúak a folyamatok. A differenciálódással párhuzamosan homogenizálódás is lejátszódott. A tömegessé válásból és a tudományok differenciálódásából adódó kihívásokra sok szempont-

(1) A tanulmány a TÁMOP 4.2.1.B-09/IKMR-2010-2010-0005 projekt keretében készült.

ból hasonló válaszokat adtak a világ különböző régióiban. A korábban markánsan eltérő felsőoktatási modellek (brit, kontinentális európai, amerikai) kölcsönösen közeledni kezdtek egymáshoz, miközben nem tűntek el az eredeti modellek fundamentális jellemzői. Az akkreditációs rendszer homogenizáló hatása könnyen belátható, de a támogatások pályázati rendszerben való elosztása ugyancsak ilyen irányba hat. Az európai integrációs folyamat alapvetően homogenizáló hatású, a felsőoktatást közvetlenül érintő nagy projektek – az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség létrehozása – pedig már egészen konkrét formában célozták meg az összehangolást. Végül az akadémiai világot is elérő globalizáció még szélesebb értelmezést adott a jelenségnek. [Neave, 1996; Vught, 1996]

A sokféleség tehát bonyolult jelenségek együttes hatásának köszönhető, amelyet ebben az összetettségében érdemes vizsgálni.

A diverzifikálódás értelmezése az Európai Felsőoktatási Térségben

Bár az európai felsőoktatási reform alapvető elgondolása a képzési rendszerek azonos elvek és modell szerinti átalakítása volt (pl. a felsőoktatási intézmények egy szektorba való rendezésével az átjárhatóság elősegítése céljából), a megvalósítás során inkább további diverzifikálódás következett be. Ez részben a reformtól teljesen független folyamatok következtében történt, de maga a reform – paradox módon – ebbe az irányba is hatott. Az Európai Egyetemi Szövetség, amely értelemszerűen az akadémiai értékek és az intézményi autonómia kitarató védelmezője, úgyszólván minden megnyilvánulásában pozitív vonásként értékeli – elsősorban az intézményi – sokféleséget. [A Vision, 2006; Creativity, 2009] Az első látásra könnyen értelmezhető jelenség összetevőinek feltárása, empirikus azonosítása és a jelenség kezelése azonban nem könnyű feladat.

2009-ben nagyszabású kutatást rendelt meg a kérdés elméleti és empirikus vizsgálatára, a reál-folyamatok feltárására a maguk összetettségében. A vizsgálódás kiemelt figyelmet fordított az elit felsőoktatás kérdésére, hiszen az Európai Egyetemi Szövetség folyamatosan azt az utat keresi, amely lehetővé teszi az elitképzés fenntartását és fejlesztését a tömegoktatás körülményei között. Nem foglalkoztak célzottan a szakmai képzést folytató felsőoktatási intézményekkel (hazai fogalmaink szerint főiskolákkal). A munka során elsősorban kvalitatív módszereket alkalmaztak, a felsőoktatás főbb szereplőinek vélekedését, attitűdjeit kívánták megismerni.⁽²⁾

A következő főbb megállapításokra jutottak:

- Az intézmények a funkcionális diverzitást lényegében mindenütt elfogadják, természetesen átfedésekkel (egy-egy intézmény többféle funkciót is betölthet). Az oktatás és az alkalmazott kutatás értelemszerű eleme az intézmények missziójának, az alapkutatás viszont csak az egyetemek feladata. Ez azonnal hierarchikus elemet visz a gondolkodásba, presztízs és finanszírozás szempontjából. Gondot okoz, ha sokféle funkció ellátását vállalja az intézmény, mivel elég nehéz ez esetben a kellő átláthatóságot biztosítani a szereplők, érintettek számára, továbbá fragmentálódáshoz vezethet, ami megdrágítja a rendszer működtetését. Az intézmények kooperációja ebből a szempontból jó megoldás, mert áttekinthetőbbé teszi a helyzetet.
- Az értékek hierarchiája mindig utat talál magának, ezért a vertikális diverzitás nagyobb figyelmet kap mint a horizontális (miközben a társadalmi igények természete éppen a horizontális elfogadást igényelné). Az „akadémiai sodrás” ereje igen erős, de lehetne akár „kutatási sod-

(2) Az empirikus munka az angol, a francia, norvég, svájci és szlovák felsőoktatásra terjedt ki.

rásról” is beszélni, jelezve, hogy a két dolog nem azonos egymással, és a nemzetközi verseny sokszor öngerjesztő módon, irracionális mértékben főleg az utóbbit erőlteti. (Mindez még a horizontális – regionális – szociális szemléletéről híres norvég vagy svájci felsőoktatásban is tetten érhető.)

- A diverzifikálódást és a homogenizálódást hajtó erők konfliktusa, együtt járása bonyolult helyzetet teremt. Ez megjelenik a nemzeti (regionális) és a globális szint konfliktusában (a globális szint egyértelműen a kutatás kiemelésére kényszerít). A programdiverzitás (tantárgyi diverzitása) viszont nemzeti szinten okoz konfliktust. A kormányzatok a kevésbé diverzifikált – ezért olcsóbb – megoldásokat szeretnék látni, az akkreditációs rendszer ugyanezt támogatja, továbbá az akadémiai értékek és az érintettek véleménye szerint is helyesebb. Bizonyos praktikus erők, szempontok azonban mégis sikerrel hatnak ellene.
- Érdemes felfigyelni az intézmények szempontjából külső, valamint belső diverzitás megkülönböztetésére és együttes mozgására. A belső sokszor hasonlóan erős, mint a külső. Növekedése természetesnek mondható folyamat, kérdés azonban, hogy milyen szintig tekinthető kedvezőnek az intézmény működése szempontjából (semmiképpen nem abszolút érték). A nemzetköziesedés folyamata, az intézményi összevonások, valamint az interdiszciplináris megközelítések előtérbe kerülése növelték a belső diverzitást. Másfelől megállapítható, hogy az elitképzéshez inkább a belső homogenitás, a tömegképzéshez a heterogenitás ad kedvezőbb feltételeket.
- Meg kell különböztetni a formális és az informális diverzitást, ami összefügg a szabályozás, az intézményi autonómia és a verseny kérdésével. Bár a formális diverzitás és az autonómia elvileg pozitív korrelációban van egymással, kapcsolatuk azonban ennél bonyolultabb. Minden esetre az intézményi autonómia csak akkor vezet tényleges diverzifikálódáshoz, ha a finanszírozási rendszer és a „szimbolikus szabályozás” kifejezetten támogatja azt. A szabályozók viszont csak akkor tudnak a diverzitás irányába hatni, ha nagy az intézményi autonómia. Ugyanakkor nagyon egyszerű, de fontos igazság, hogy az alulfinanszírozott intézmények minden lehetséges forrást igyekeznek (kényszerülnek) igénybe venni, függetlenül történelmileg kialakult intézményi identitásuktól, vállalt missziójuktól. Minden intézmény igyekszik „valakikre hasonlítani”, hogy megkapja az elvileg versenyzetetésen alapuló támogatást, és nem saját egyediségét, a másokhoz képest felmutatható különbségét hangsúlyozza. [Reichert, 2009]

A vizsgáldás eltérő szintjei és módszerei

Rangsorok

Az Európai Egyetemi Szövetség vizsgálata egy már elég jól ismert helyzetet kívánt finom eszközökkel, a résztvevők véleményének és motivációinak feltárásával alaposabban körüljárni. A felsőoktatási intézmények teljesítményének mérésére, értékelésére, a sorrendbe állításra természetesen már korábban voltak kísérletek. Először nemzeti szinten készültek különböző intézményi rangsorok, amelyek a felsőoktatás hazai szereplői számára nyújtottak információt. A 2000-es évtől számítható a globalizáció váratlanul gyors előretörése az akadémiai világban, így a felsőoktatásban is. A nemzetközi rangsorok ennek nyomán jelentek meg, és – érthetően – nagy érdeklődés kísérte őket és kíséri a mai napig is. Az érintett (és nem a csúcson helyet kapó) intézmények, valamint a szakértők körében hamarosan heves vita alakult ki a kérdésről. Kritizálták a mérés szintjét: nem biztos, hogy egy intézmény (egyetem) egészét kellene alapul venni, hiszen az egyes karok, más nagyobb szervezeti egységek igen eltérő eredményeket mutathatnak fel. Ugyancsak probléma, hogy a szakterület

szerinti összetételt nem veszik figyelembe ezek a rangsorok, márpedig azok más-más természetűek, pl. a kutatási-, publikációs tevékenység, annak mérhetősége és dokumentáltsága szempontjából. Az amerikai egyetemek kiemelkedő helyezésében nagy szerepet játszanak ilyen tényezők is. Az a tény pedig, hogy a csúcscokra jórészt csak olyan egyetemek kerülnek, amelyeken van természettudományi kar, amelyek orvosképzést, orvostudományi kutatást is folytatnak, jól illusztrálja a mérési és összehasonlítási módszerből adódó torzítást. Kifogásként merült fel, hogy a megismert rangsorok döntően csak a kutatási – publikációs teljesítményt, az ahhoz kapcsolódó díjakat használják a besorolásra (mondván, hogy azok viszonylag jól mérhető és nyilvánosan hozzáférhető adatokat jelentenek, ami kivédheti a más típusú, az objektivitást megkérdőjelező vitákat), ami messze nem fedi le a felsőoktatási intézmények teljesítményének egészét – a legfeltűnőbb az oktatási teljesítmény figyelmen kívül hagyása. Mindenképpen hasznos volt azonban a rangsorolások (főleg a nemzetközi rangsorolások) megjelenése, mivel az általuk gerjesztett viták felhívták a figyelmet a felsőoktatás nemzetközi összehasonlításának problémáira, egyáltalán a felsőoktatási intézmények teljesítmény-mérésének buktatóira. Ennek nyomán sor került alternatív utak keresésére, a módszerek finomítására. [Sadlak–Liu, 2007; Ranking and Differentiation, 2009]

2004-ben az UNESCO európai tagozata és a washingtoni Felsőoktatás-politikai Intézet létrehozott egy szakértői csoportot azzal a céllal, hogy megfogalmazzák és összehangolják a nemzetközi rangsorkészítés elveit és módszereit (International Ranking Expert Group – IREG). [Berlin Principles, 2006] Ez önvédelem volt az elüzlődés ellen, a rangsorok burjánzása, inflálódása ellen. Ma már működik a Csoporthoz kapcsolódó értékelő egység (Observatory), amely mintegy akkreditáló testületként funkcionál. Egy-egy rangsorkészítésre vállalkozó intézmény hozzájuk nyújthatja be tervezetét, majd ők szakmailag értékelik a megközelítést, a módszerek és az átláthatóság korrektségét, és pozitív állásfoglalás esetén bizonyítványt adnak ki, amellyel mintegy legitimé teszik a rendszert. Újabban már afrikai és latin-amerikai jelentkezőik is vannak, mivel a világ minden táján előtérbe kerül az akadémiai teljesítmény mérése. [IREG-International]

Kutatóegyetemi ligák, címek

Az európai felsőoktatási reform során, a duális rendszerről a lineárisra való áttéréskor a legtöbb országban megtörtént a fokozatot adó intézmények státuszának egységesítése: lényegében egyetemi rangot kaptak a korábban szakmai képzést adó, egyébként a maguk területén elismeréssel övezett felsőoktatási intézmények (főiskolák). Bár nevükben megjelenik a tradicionális egyetemektől való megkülönböztetés (az angol változat pl. University of Applied Sciences), joguk van BA/BSc és MA/MSc fokozat adására, esetleg a fokozat nem akadémiai (professional) irányultságának jelzésével (közülük egyesek már küzdenek a PhD-fokozatot adó programok indításáért is). Ez egyértelműen az „akadémiai sodrás” határozott megnyilvánulása. Míg ez a folyamat elsősorban az ún. humboldti Európában játszódott le (ahol korábban markánsan elkülönült a felsőoktatási intézmények két nagy szektora), addig az ún. napóleoni Európában az utóbbi időben éppen ellenkező irányú folyamat játszódik le a „szakképzési sodrás” hatására. Ebben a régióban ugyanis korábban sem volt az egyetem mellett nagy hallgatói létszámot befogadó másik (főiskolai, szakképző) szektor. A hallgatói létszámexpanszió az egyetemeket árasztotta el, a két (három) szintű képzésre való áttérés során pedig az egyetemi BA/BSc programok szerepe vált kérdésessé. Most azt a megoldást választják, hogy az egyetemek indítanak kifejezetten professzionális BA/BSc programokat is, úgy, hogy két évig kurzusmunkát végeznek a hallgatók az egyetemen, majd egy éven át gyakorlaton vesznek részt, és munkahelyi képzést kapnak.

A kétféle út egyrészt jelzi az eredeti felsőoktatási modell erejét, amelyet jobb figyelembe venni a reform során, mint harcolni ellene, másrészt közös abban, hogy egyaránt kiváltotta a klasszikus egyetemek felháborodását, és határozott lépésekre készítette őket, hogy megkülönböztessék magukat a fentiekben vázolt, a gyakorlatorientált képzést felvállaló egyetemektől (amelyektől időnként még az elnevezést is elvitatják). Az első ilyen lépést a Leydeni Egyetem tette meg, létrehozva az Európai Kutatóegyetemek Ligáját (League of European Research Universities). Ez valódi önszerveződés eredménye, a szervezetet nem kormányzatok hozták létre, nincsenek nemzeti határai, erejét a tagintézmények magas társadalmi, akadémiai presztízse adja. Együttműködésük az oktatás és a kutatás területén lényegében megvalósítja az Európai Felsőoktatási Térség és a párhuzamosan épülő Európai Kutatási Térség eredeti céljait, legalább is az elíteltet illetően. [LERU]

Máshol a szóban forgó tradicionális egyetemek nyomására a kormányzatok alkotják meg a kutatóegyetem kategóriát, és azt általában pályázati úton, megfelelő mutatók alapján ítélik oda, meghatározott időre. Vita folyik arról, hogy az ilyen címeket az egyetem egésze vagy pedig egy-egy kiemelkedő kutató egysége pályázhatja-e meg. Maga az elnevezés sem arat teljes sikert, mert felvethető, hogy „minden egyetem kutatóegyetem”, legalábbis a humboldti Európában. Az eredeti egyetemi modellre való utalásnak most tényleg fontos tartalma van. A különböző felsőoktatási modellekben ugyanis más-más az egyetem pozíciója a kutatás tekintetében. A 19. században kiépült humboldti modell vállalja egyértelműen az oktatás és a kutatás egységét (szemben a középkori egyetemmel, amely elsősorban oktató hely volt). Az egyetemen kívül a nagy ipari cégeknél is folyik – elsősorban alkalmazott – kutatás. A napóleoni egyetem feladata a magas szintű, állandóan erősen kontrollált oktatás, a kutatás pedig döntően máshol zajlik: főleg állami finanszírozású kutatóintézetekben (részben ipari kutatóintézetekben). Az államszocializmus idején Közép-Kelet Európában a napóleoni modellhez feltűnően hasonlító (azt túlteljesítő) ún. sztálini felsőoktatási modell került bevezetésre. Megtörtént az oktatás és kutatás szétválasztása, az utóbbi tevékenység döntően átkerült az akkor kiépített akadémiai kutatóintézetekhez (ágazati kutatóintézetekhez). A második világháború után lenyűgöző teljesítményeket felmutató, leghatékonyabbnak minősülő amerikai modellben az egyetemek eleve kutatóhelyként jöttek létre, ahol eredetileg főleg csak kutatóképzés (PhD-képzés) folyt. Az undergraduate képzés más intézményekben vagy az egyetem más szervezeti egységében folyt – a graduate school jeleníti meg a világos munkamegosztást. Az amerikai modellben az egyetemek kapják a nagy állami és magán kutatási megrendeléseket, az ország kutatási tevékenységének döntő része az egyetemeken folyik, és akadémiai teljesítményként ott jelenik meg. Ezek az eredeti modellek mára természetesen sok szempontból átalakultak, mégis érdemes gondolni rájuk a jelen folyamatok pontosabb megértéséhez. Miként válhatna az európai egyetemek egy része valódi kutató egyetemmé? Amennyiben a finanszírozási rendszer lehetővé tenné, hogy ne kényszerüljenek nagyszámú BA/BSc-hallgató felvételére, felszabaduló erejüket intenzívebb kutató munkára fordíthatnák (hogy csak a legegyszerűbb összefüggést említsük).

Világszínvonalú (elit, csúcs, kiemelkedő stb.) egyetemek

Még több bizonytalanság van a címben megfogalmazott jelzőkkel, kategóriákkal kapcsolatban, miközben gyakran használják őket, főleg a nemzetközi rangsorok eredményei kapcsán. Mi a titka a világszínvonalú egyetemnek? Egyes elemzők szerint ugyanaz, mint az angol gypnek: a hosszú ideig tartó, állandó „gondozás”. Nagyon nehéz bejutni egy kívülállónak a régi tradícióval, kiemelkedő presztízzsel rendelkező, a világon mindenütt jól ismert egyetemekből álló elit klubba. Ehhez hatalmas anyagi és intellektuális befektetés kell (talán csak néhány kínai egyetem lesz képes erre be-

látható időn belül). Szakértők szerint Európa ma 30–50 ilyen egyetemet képes fenntartani. Kérdés, megéri-e fetiszizálni a csúcscok eléréseért folytatott versenyt, aminek következtében szükségképpen háttérbe szorul sok más fontos felsőoktatási feladat, sok más intézmény. A maguk leegyszerűsített módszereivel a rangsorok csak a világon legjobbnak számító egyetemeket tudják számba venni, pedig végül is a világ számára legjobb egyetemeket (általában a világ számára „jó” egyetemeket) kellene ünnepelni, követendő példának állítani. Csakhogy azok azonosítása igen bonyolult feladat lenne, mivel meg kellene állapodni a legfontosabb értékekben, továbbá abban a szemléletben, hogy jó vagy kiemelkedő teljesítmény különböző területeken lehetséges, mi több kívánatos. [Sadlac–Liu, 2007; Hrubos, 2009]

A harmadik küldetés

A szemlélet változására utal, hogy az utóbbi években egyre több szó esik a rangsorkészítésről szóló diskurzusokban az ún. harmadik küldetésről. A tradicionális nagy feladatok – az oktatás és kutatás – mellett új területeken is értékelhetők és értékelendők az intézmények. Az Európai Bizottság a Life Long Learning programon belül támogatja azt a szakértői munkát, amely a harmadik küldetés teljesítésének mérésére, a dimenziók és indikátorok rendszerének kidolgozására vállalkozik. Mintegy száz indikátorból indultak ki, majd több fázisban végzett szakértői véleménykérés után használható méretűvé tették az indikátorok körét. Jelenleg az értékelést négy dimenzióban tervezik mérni: társadalmi elkötelezettség, folyamatos tanulás, technológiai transzfer, innováció. A dimenziók jelzik a szemléletmódot, a törekvés elméleti és értékrendszerbeli hátterét, egyúttal igen korszerű voltát. A törekvést nagy érdeklődés és tisztelet övezi, amit jól mutat, hogy az IREG felvette velük a kapcsolatot, jelezve, hogy kész megfontolni, és ennek a küldetésnek is helyt adni az intézményi rangsorok továbbfejlesztett változatában. [European Indicators, 2011]

Osztályozás

A rangsoroláshoz képest elvileg is új úton indult el 2004-ben az európai felsőoktatási intézmények klasszifikációjának projektje a hollandiai Twentei Egyetem kutatóközpontja vezetésével (Center for Higher Education Policy Studies). Célja olyan rendszer létrehozása volt, amely a hierarchikus szemléletet kiküszöbölve, az intézményi feladatok sokféleségéből kiindulva osztályozza az európai egyetemeket. Nincsenek kifejezett előfeltevések, éppen a típusalkotás a cél, abból a megfontolásból, hogy először meg kell ismernünk és meg kell értenünk az intézményi sokféleség természetét. Nincsenek előre megfogalmazott, elméleti úton kidolgozott típusok, hanem az empirikus adatok begyűjtése és rendezése útján kíván eljutni a tényleges típusokig. Tehát eszköz az intézményi különbségek leírására és láthatóvá tételére. Objektív adatok felhasználására épít, olyanokra, amelyek ellenőrzött formában már hivatalosan megjelentek. Az aktuális helyzetre, állapotra utalnak, a tényleges működésre vonatkoznak. [Hrubos, 2009]

A kiinduló modell az amerikai felsőoktatási szakirodalomból ismert ún. Carnegie Osztályozási Rendszer volt, amelyet az 1970-es években dolgoztak ki. A létrehozók szándékával ellentétben sokszor hierarchia megfogalmazásaként használták, mivel kiemelten kezelte a kutatóegyetem fogalmát

(természetesen más értelemben, mint ma Európában a kutatóegyetemet). Azóta is küzdenek ezen felhasználási, interpretálási mód ellen. A Carnegie Rendszer csakis hivatalos adatbázisokból átvethető, nagyon egyszerűen értelmezhető adatokkal dolgozik (az elérhető fokozatok szintje, a műveltszakterületek szélessége, a támogatások forrása stb). [Carnegy, 2005]

Alapos szakértői munka és viták után alakították ki a 14 vizsgálati dimenziót és az azokhoz tartozó 30 indikátort, majd tesztelték a rendszert.⁽³⁾ Az eredmények alapján korrigálták a modellt, majd a munka 2010-ben zárult le, és végül az intézmények hat dimenzió alapján történő osztályozásának rendszerét javasolták bevezetni. A dimenziók – értelemszerűen – tükröznek más megközelítésekben használt elemeket is: oktatási-tanulási profil, a hallgatók összetétele, kutatási teljesítmény, tudásátadási teljesítmény, nemzetközi orientáció és regionális elkötelezettség. Ez utóbbi jelent igazi újdonságot, tükrözve a témával kapcsolatos európai elkötelezettséget. A cél egy független szervezet létrehozása, amely működteti, kezeli azt az adatbázist, amelyet a csatlakozó intézmények folyamatosan feltöltenek friss adataikkal. Ehhez meg kell győzni az autonóm intézményeket arról, hogy érdekükben áll belépni a rendszerbe (illetve, hogy a kimaradás kockázata elég nagy).⁽⁴⁾ [Classifying, 2008; Mapping, 2008; Vught van at al 2010]

Az osztályozás és a rangsorkészítés összekapcsolása

Az osztályozás haszna – többek között – az is, hogy lehetővé teszi a ténylegesen releváns rangsorkészítést. Vagyis azt, hogy az azonos típusba tartozó intézményeket hasonlítsák össze, állítsák sorrendbe. Saját vallott és vállalt küldetésük teljesítése alapján lehet azokat értékelni. Az osztályozás és a rangsorkészítés összekapcsolására hamarosan a gyakorlatban is sor kerül. Az Európai Bizottság által támogatott, igen ambiciózus projekt a többdimenziós globális egyetemi rangsor elnevezéssel fut. 150 felsőoktatási intézmény jelentkezett a kísérleti részvételre a világ különböző régióiból. Lehet, hogy tényleg megszületik az európai ranking modell. [U-Multirank, 2011]

Finomelemzés

Az osztályozás vagy rangsorolás alanyairól, az intézményi-szervezeti szintről véget nem érő vita folyik (a kérdés az, hogy az intézmény egésze, vagy pedig nagyobb belső szervezeti egységei legyenek-e az alapegységek). A finom munkához, a kvalitatív elemzéshez természetesen kisebb, ténylegesen homogén, sokoldalúan leírható és értékelhető egységekig kell eljutni. Érdemes megemlíteni illusztrációként azt a kísérletet, amelyet a Német Tudományos Tanács indított el 2005-ben a kutatási tevékenység értékelésére (a kísérlet első fázisában a kémiai kutatásokra terjedt ki a vizsgálódás). Eredetileg rangsort szándékoztak készíteni, majd feladva ezt a tervet igazi kvalitatív értékelési modellt dolgoztak ki. Három dimenzióban (kutatási teljesítmény, a fiatal kutatók támogatása, tudás-transzfer) hat fő kritérium alapján vizsgálódnak, de az eredményeket nem aggregálják egyetlen pontszámba, hanem egyedi értékelés készül minden kutatási egységről az egyes kritériumok szerint. Az egyedi intézményeket saját vállalt küldetésükkel szembesítik és értékelik. Az értékelés csak ordinális skálán történik (hat fokozattal, a nem megfelelőől a kiválóig). A vizsgált egységek összehasonlítására így mód nyílik, de csakis külön-külön az egyes kritériumok szerint. Az ötlet termé-

(3) A projektben részt vett a Magyar Rektori Konferencia, a tesztelésben a Budapesti Corvinus Egyetem és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.

(4) A Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja a most már letisztult modell alapján megkísérlti a hazai felsőoktatási intézmények tevékenységének feltérképezését – támogató a TÁMOP 4.2.1 projekt.

szetesen nem új, a modell egyes elemeit gyakran alkalmazzák a kutatási teljesítmény értékelésére. Az újszerűséget a vállalkozás határozott és szigorúan követett filozófiája jelenti, továbbá az, hogy egy tudományra vonatkozóan minden érintett intézményre szisztematikusan elvégzik. [Research Performance, 2008]

Ez tehát a másik végpont (ranking – mapping – rating). Az akadémiai teljesítmény értékelésénél lényegében mindenki ilyen megközelítésre vágyik: ahol közel lehet jutni ahhoz, hogy ténylegesen mérni tudjuk a mérhetetlent, meg lehet érteni az alapegységek működésének logikáját, azonosítani lehet ebben az értelemben a sokféleséget.

Végül is a vizsgálódás célja határozza meg az alkalmazott megközelítést, de jó, ha közben tudatában vagyunk annak, hogy a vizsgált jelenség szövetének megértésében más-más mélységig tudunk eljutni.

Amit Európának tényleg el kell fogadnia

A modern kontinentális európai egyetem az ún. integrált modell szerint épült ki, amelyben az állam által alapított egyetemek és más felsőoktatási intézmények – saját szektorukon belül – elvileg azonos feladatokat látnak el, hivatalos formában nem különböztethetők meg, sorrendbe nem állíthatók. Ezzel szemben az amerikai felsőoktatás kezdettől fogva diverzifikált volt, a rendszer lényegéhez tartozott az erőforrásokért való verseny. Európában nem könnyű elfogadtatni a sokféleséget, mint értéket, sőt követelményt a felsőoktatás szereplőivel, köztük a professzori kar jó részével és a kormányzatokkal. Ígéretesek viszont azok a kísérletek, amelyek európai szakértők vezetésével elindultak. A többdimenziós megközelítés, a mindenáron hierarchikus szemléletmód meghaladása olyan elemek, amelyek felmutatásával az európai felsőoktatás fontos szolgálatot tehet a világ egésze számára. Ezek a kísérletek felhívják a figyelmet az európai felsőoktatásra, növelik a presztízsét, ismertségét. De az elsődleges haszon – természetesen – az európai felsőoktatási rendszerek működésének jobb megértése, az érintettekkel való jobb kommunikáció, továbbá releváns, hatékony és hatásos szabályozási, finanszírozási rendszerek megalkotása kell legyen.

Irodalom

- A Vision and Strategy for Europe's Universities and the European University Association 2006
- http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA_Visi
- Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions 2006
- <http://www.ireg-observatory.org>
- Clark, B.R. (1996): Diversification of Higher Education: Viability and Change. In: Meek, V. L. – Kivinen, O. – Rinne, R.(eds.) The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education. Oxford, Pergamon Press
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 2005
- <http://www.carnegiefoundation.org/classification/future.htm>
- Classifying European Institutions for Higher Education. The survey. Draft report. 2008
- www.cheps.org/ceihe_draft_survey_report.doc

- Creativity and Diversity: Challenges for quality assurance beyond 2010. European Quality Forum 2009
- <http://www.eua.be/quality-assurance/qu-forum-2009>
- European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission, 2011
- <http://e3mproject.eu>
- Hrubos Ildikó (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, XI. évfolyam, 1. sz., 96–106.
- Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, XVIII. évfolyam 1. sz., 18–31.
- Hrubos Ildikó (2009): Alkossunk világszínvonalú egyetemet! Gondolatok jelentős nemzetközi konferenciák kapcsán. In: BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja Füzetek, 2. sz., 94–103.
- IREG-International Observatory on Academic Ranking and and Excellence
- <http://www.ireg-observatory.org>
- LERU stance on rankings (2009)
- <http://www.leru.org/?cGFnZTZOzNTQ=>
- Lisbon Declaration (2007) Europe's Universities beyond 2010: Diversity with common purpose. European University Association, Brussels
- www.eua.be
- Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions. 2008
- www.cheps.org/ceihe
- Neave, G. (1996): Homogenisation, Integration and Convergence. In: Meek, V. L. (at al) (eds.) *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press
- Ranking and Differentiation in Higher Education, Research and Knowledge Utilisation (2009). 3rd International Symposium on University Ranking. Leyden University, 6-7th February
- <http://www.events.leiden.edu/ranking2009>
- <http://www.news.leiden.edu/rank-or-be-ranked.jsp>
- Reichert, S. (2009): Institutional diversity in European higher education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders. European University Association, Brussels
- www.eua.be
- Sadlak, J. – Liu, N. C. (2007): *The World-Class University and Ranking. Aiming Beyond Status*. UNESCO-CEPES, Shanghai Jiao Tong University, Cluj University Press
- U-Multirank: a multi-dimensional global university ranking

- www.u-multirank.eu/
- Vught van, F. (1996): Isomorfism in Higher Education? In: Meek, V. L. (at al) (eds.) *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press
- Vught van, F. – Kaiser, F. – File, J. M. – Goethgens, C. – Peter, R. – Westheiden, D.F.(2010): *The European Classification of Higher Education Institutions*
- http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf.
- *World Declaration on Higher Education on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998)* World Conference on Higher Education. Paris, UNESCO