

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

KUTATÁS KÖZBEN

Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.)

**FELSŐOKTATÁSI AKKREDITÁCIÓ
EURÓPÁBAN**

No. 242

RESEARCH PAPERS

HUNGARIAN INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH

Felsőoktatási akkreditáció Európában

Szerzők:

**Fekete Szabolcs
Kozma Tamás
Löbel, Katarina
Mandel Kinga
Neszt Judit
Rébay Magdolna
Szabó Péter Csaba**

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

BUDAPEST, 2003.

KUTATÁS KÖZBEN 242
(219–228-ig Educatio Füzetek címen)

SOROZATSZERKESZTŐ: Czeizer Zoltán

Készült az OKTK támogatásával, a B 1985/IV/02 sz. Felsőoktatási
akkreditáció c. kutatás keretében.

A kutatást vezette:
Kozma Tamás

A kutatást szervezte:
Polonyi Tünde és Rébay Magdolna

A kutatásban részt vett:
Fekete Szabolcs, Katarina Löbel, Mandel Kinga, Polonyi Tünde,
Rébay Magdolna

© Szerkesztők, szerzők, Oktatókutató Intézet, 2003.

Oktatókutató Intézet
HU ISSN 1588-3094
ISBN 963 404 373 9

Felelős kiadó: Lukács Péter, az Oktatókutató Intézet főigazgatója
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 6,1 A/5 ív
Készült az Oktatókutató Intézet sokszorosítójában

TARTALOM

Bevezetés (<i>Kozma Tamás</i>)	5
Előzmények	5
Szemlélet, módszerek	6
A beszámoló fölépítése	7
További föladatak	8
A felsőoktatási politika változásai: köztes szervezetek (<i>Neszt Judit, Szabó Péter Csaba</i>)	10
Az oktatáspolitikai változása	10
Köztes szervezetek	12
Akkreditációs rendszerek	16
Az angol rendszer (<i>Fekete Szabolcs</i>)	16
A francia rendszer (<i>Mandel Kinga</i>)	29
A német rendszer (<i>Rébay Magdolna</i>)	40
A svéd és a spanyol rendszer	51
A svéd rendszer (<i>Katarina Löbel</i>)	52
A spanyol rendszer (<i>Katarina Löbel</i>)	63
Akkreditációs eljárások (<i>Rébay Magdolna</i>)	67
Az akkreditáció szervezetei	67
Az akkreditáció folyamata	69
Akkreditációs politikák (<i>Kozma Tamás</i>)	72
Modellek	72
Retorikák	78
Szervezetek	82
Tanulságok (<i>Kozma Tamás</i>)	87
Rövidítések	88
Irodalom	91
Summary	97

Tartalom

Bevezetés (Kozma Tamás)

A felsőoktatási politika változásai (Neszt Judit, Szabó Péter Csaba)

Akkreditációs rendszerek

Az angol rendszer (*Fekete Szabolcs*)

A francia rendszer (*Mandel Kinga*)

A német rendszer (*Rébay Magdolna*)

A svéd és a spanyol rendszer

A svéd rendszer (*Katarina Löbel*)

A spanyol rendszer (*Katarina Löbel*)

Akkreditációs eljárások (Rébay Magdolna)

Az akkreditáció szervezetei

Az akkreditáció folyamat

Akkreditációs politikák (Kozma Tamás)

Modellek

Retorikák

Szervezetek

Tanulságok (Kozma Tamás)

Rövidítések

Irodalom

Summary

Bevezetés

Az itt bemutatott kutatásnak az volt a célja, hogy néhány modellszerű akkreditációs rendszerrel megismerkedjünk.

Előzmények

E kutatás előzményei az 1990-es évek végére nyúlnak vissza. Ekkor kaptuk a fölkérést, hogy kapcsolódjunk be az Unesco Nemzetközi Oktatástervezési Intézetében kezdődött összehasonlító akkreditációs kutatásba. Annak a kutatásnak az volt a föladata, hogy föltárja a világban megtalálható jellegzetes akkreditációs eljárásokat, számba vegye őket, és összehasonlításuk révén tájékoztatást nyújtson azoknak, akik nemzeti akkreditációs rendszerüket akarták kialakítani vagy megújítani. Tíz esettanulmány készült; többek között Magyarországról is.

E kutatás során ismerkedtünk meg közelebbről a magyarországi akkreditációs rendszerrel, és fölfigyeltünk néhány sajátosságra. Az egyik, e rendszerek újszerűsége és szokatlansága volt; különösen a hagyományos (európai) felsőoktatásban. Megállapíthattuk, hogy Európában nincsenek is nagy hagyományú és számottevő akkreditációs rendszerek; ezek mindenütt nagyjából egy időben – az 1990-es évek folyamán – alakultak ki. Ez lehetővé tette, hogy személyesen is jelen lehessünk néhány rendszer kipróbálásán, illetve részt vegyünk a róluk szóló vitákban.

A másik tanulsága e kutatásoknak, az akkreditációs rendszerek egyfajta rejtőzködő jellege, összetettsége és bonyolultsága volt; aminek következtében megismerésük és leírásuk néha valóságos kultúrantropológiai munkát követelt. Az Unesco-kutatás során – jellemzően – olyan kérdéseket is föl kellett tgyünk, hogy hol kaptak hivatali helységeket az akkreditációs szervezetek, milyen a fölszereltségük és az ellátottságuk, ki kitől függ, hogyan fizetik őket és így tovább. Azonban mennél mélyebben hatoltunk a részletekbe, annál jobban el is veszünk bennük. Úgy tűnt, mintha e részletek nem annyira megvilágítanák az akkreditáció valódi funkciót, mint inkább elrejtik. A kutatás tanulsága az első összehasonlításnak az volt, hogy az akkreditációs szervezetek tagjainak önképe és a terjeszteni szándékozott imázs erőteljesen eltér attól a kritikai képtől, amelyet a kívülálló kutató fogalmaz meg róluk. Ez nem kis nehézségeket okozott – főként akkor, amikor az akkreditációs szervezetek képviselőit szembesítettük a róluk alkotott képpel. Kiderült, hogy az önképek többszörösen összetett módon tükrözik és vissza-

tükrözik az akkreditációs szervezetek bizonytalan helyzetét a felsőoktatás és a kormányzat között.

Végül még egy tanulság, amely az akkreditáció nyelvezetére vonatkozik. A nemzetközi összehasonlítás számára közvetítő nyelvet kellett használni (a magyar esettanulmány megírása során is). Ekkor azonban nemcsak az angol és a magyar oktatási terminológia eltéréseibe ütköztünk bele, hanem abba is, hogy az akkreditációs szervezetek retorikája és a róluk alkotott leírások közt milyen nagy távolság feszül. Ez hívta föl a figyelmünket az akkreditációs szervezetek retorikájára és arra, hogy ezt a retorikát külön elemezzük.

E tapasztalatok birtokában folyamatosan figyelemmel kísértük a vonatkozó összehasonlító szakirodalmat (különösen Ph Altbach kutató központját a Boston Egyetemen, CIHE). Ennek alapján úgy tűnt, hogy az akkreditáció (engedélyezés, hitelesítés, minősítés) ma számos országban a felsőoktatási politika napi aktualitása. Így határoztuk el a felsőoktatási akkreditáció európai eseteinek elemzését a modell keresés szándékával.

Szemlélet, módszerek

Az itt bemutatott kutatás – ahogy az most áll – még nem tekinthető többnek, mint egyfajta tájékozódásnak a terepen, amelyen, úgy tűnik, mások sem sokkal jártasabbak. Nem találtunk ugyanis olyan fogózó, orientációs pontokat – kutatási konvenciókról és előzetes irodalomról nem is beszélve –, amelyet indulásul fölhasználhattunk volna. Azok az úti beszámolók és futó tájékozódások, amelyeket az elmúlt évtizedben néhány kollégánk végzett, nem többek figyelemfölvívásnál. Sem megbízható ismertetésnek, sem elemzési kiindulásnak nem használhattuk föl őket. Ezért részben előző oktatáskutatási tapasztalatainkra és ismereteinkre kellett hagyatkoznunk, részben pedig a felsőoktatás kutatásában szerzett személyes kapcsolatainkra. Nem tagadjuk, hogy anyaggyűjtésünk közben – mint az ilyen típusú összehasonlításoknál lenni szokott – esetlegességek és véletlenek is a kezünkre játszottak. Tárgyunkat – az európai akkreditáció három egymástól jellegzetesen eltérő alapesetét – a tudatos keresés és a szerencsés véletlen során sikerült összehasonlítani, hogy – korábbi hazai esettanulmányokhoz hasonlóan – esettanulmányokat tervezzünk minél több, általunk elérhető akkreditációs rendszerről. Kiderült azonban, hogy az akkreditációs rendszerek leírása egyfajta szakértelmet igényel. Ismerni kell egyrészt a nyelvezetet (a nemzeti akkreditációs rendszerek nyelvezetéről nem is szólva), másrészt a felsőoktatásnak azt a rendszerét, amelyre az akkreditáció irányul. És harmadrészt a felsőoktatási irányításnak azt a rendszerét, amelybe az adott akkreditációs rendszer beépül. Meg kellett találnunk tehát azt a mélységélességet, amely megfelelőnek mutatkozott ahhoz, hogy elemzésre alkalmas képeket kapjunk elemzésre méltó (és kiválasztott) rendszerekről.

Az esettanulmányok földolgozása közben jöttünk rá, hogy a pusztán leírások inkább csak technikailag érdekesek; de a kutató számára korántsem elegendők. Ezért már az esettanulmányok előkészítése közben (korábbi vizsgálati tapasztalatunk alapján) szempontsort alakítottunk ki az anyaggyűjtéshez. Ez a szempontsor – bár nem egészen illik valamennyi akkreditációs modellhez – következő lépésként azt sugallta, hogy az akkreditációs rendszereket részekre bontsuk, és részenként is megkíséreljük összehasonlítani őket. Ez az összehasonlítás ugyanis föltárja az egyes technikák helyét és szerepét nemcsak az adott nemzeti akkreditációs rendszerben, hanem a valóságos jelentőségét és funkcióját is, amelyet az akkreditációs rendszerrel szemben a különböző modellek hasonló vonásaira. Erre építettük elemzésünk harmadik szintjét: az akkreditációs politikák összehasonlítását. Úgy találtuk ugyanis, hogy az akkreditációs modellek nem igazán érthetők meg a mögöttük álló kormányzati politikák nélkül, vagyis hogy az akkreditációs rendszerek egy-egy nemzeti kormányzati politika részét képezik; az akkreditációs végrehajtó szervezetek pedig mintegy beékelődnek a felsőoktatás és a kormányzat szférája közé.

A beszámoló fölépítése

A kutatás e szintjeiből alakult ki a jelen beszámoló szerkezete. Első fejezetében – a terjedelmileg szükséges rövidítésekkel – az európai akkreditáció néhány esetét mutatjuk be: az angol, a francia, a német, a svéd és a spanyol akkreditációt. E leírások természetesen nem tartalmazhatják mindazt a részletet, amelyet az eredeti esettanulmányokban szerzőik összegyűjtöttek. Inkább arra szolgálnak, hogy a következő hivatkozásokat legyen hová "visszacsatolni". Céljuk egyúttal az is, hogy olyanoknak, akik a külföldi akkreditációs rendszerek gyakorlata és alkalmazott technikai iránt érdeklődnek, egyfajta elsődleges (mintegy turista jellegű) tájékoztatást adjon.

A második fejezetben "szétszedjük" az esettanulmányokat, és részleteikben vetjük egybe őket. Két fő kérdés köré csoportosítjuk anyagunkat: az akkreditációs szervezetek hasonló és eltérő vonásait mutatjuk be, valamint az akkreditációs eljárások hasonlóságait és különbségeit. Az összehasonlításnak ez a szintje (mint írtuk) azt a célt szolgálja, hogy jobban megértsük egy-egy vonás, egy-egy technika fontosságát (vagy esetlegességét). Egyúttal segít az akkreditációk valódi szerepének, funkciójának megértésében. A harmadik fejezetben az akkreditációs politikákat visszahelyezzük azokba a kormányzati politikákba, amelyeknek részét képezik. Akkreditációs politikákról beszélünk tehát, amelyek a felsőoktatási politikák részét alkotják, és amelyeket az akkreditációs szervezetek a felsőoktatási irányítás részeként hajtanak végre. Az akkreditációs szervezetekre és az általuk alkalmazott nyelvre (retorikára) is visszatérünk, hogy bemutassuk: a szervezetek nyelvezete, szerepvállalása

és a saját magukról alkotott képek mind-mind összefüggenek azzal a funkcióval, amelyet az akkreditáció az egyes nemzeti felsőoktatási politikában betölt.

További föladatak

Az akkreditáció kutatása hosszú távú feladat. Része a felsőoktatási politika kutatásának (mint az oktatáskutatás egyik rohamosan szélesedő és növekvő fontosságú) területe. Tudatában vagyunk annak, hogy a jelen beszámoló csupán egy kis lépés e terület feltárására és "megragadására"; számos munka még előttünk áll.

A további empirikus kutatások számára mindaz, amit itt leírtunk, egyfajta hipotézisnek fogható föl (az ezredfordulóról), amelyet igazolni vagy elvetni kellene. Hogy hogyan alakul részben az akkreditációs szervezetek viszonya a kormányzati szférával, részben pedig a felsőoktatással, az klasszikusan szervezetkutatási feladat lehet. Olyan munka, amely a felsőoktatás kutatásában még éppen csak elkezdődött.

A további politikakutatások számára mostani eredményeink egyfajta helyzetképnek – pillanatképnek – tekinthetők. Ahhoz, hogy az akkreditációt mozgásában, változásában ragadhassuk meg, történeti tanulmányokra lesz szükség. E történeti tanulmányok építhetnek azokra az utalásokra, amelyek esettanulmányainkban megtalálhatók; ezek az utalások azonban nem pótolhatják és nem helyettesíthetik az akkreditáció változásainak nyomon követését. Az európai Unió peremén természetesen van még egy – a fentieknél kézzel foghatóbb és gyakorlatibb – feladat is az akkreditáció kutatásában. Ez pedig az, hogy a kelet-európai felsőoktatások akkreditációs rendszerét gyűjtsük össze és vessük egybe. Különösen fontosak azok az akkreditációs rendszerek, amelyekkel a kisebbségi, két nyelvű, multikulturális felsőoktatási intézmények szembesülnek (köztük a magyar kisebbségi intézmények). Az akkreditáció kutatásának ezt a területét – már csak gyakorlati oktatáspolitikai vonatkozásai miatt is – a következő évek egyik sürgős munkálatának tartjuk.

*

Jelen kutatásunkat az OKTK támogatásával, az Oktatáskutató Intézet keretében végeztük el. Köszönet illeti azt a szakértői kört, amely közvetlenül is közreműködött benne esettanulmányok készítésével és szakirodalmi feldolgozásokkal. Fölhasználtuk azokat az előnyöket és erőforrásokat, amelyeket az Oktatáskutató Intézet bocsátott rendelkezésünkre azzal, hogy befogadta és munkatervébe iktatta ezt a projektet, és a szükséges támogatást megadta hozzá. Megemlíthjük továbbá a Debreceni Egyetem nevelés- és művelődéstudományi doktori programját is, amelynek keretében kutatói szemináriumokat szerveztünk, és amelynek tagjai (hallgatók és oktatók) kiegészítő és befejező munkálatokat végeztek.

A felsőoktatási politika változásai: köztes szervezetek

Az európai felsőoktatási rendszerek intenzív átalakuláson mennek keresztül, mely elsősorban az adminisztratív szerkezet, valamint a finanszírozási kondíciók változásában mutatkozik meg. Habár a változások üteme és mélysége országoként eltérő lehet, minden felsőoktatási rendszer hasonló trendeket követ. A folyamat fő rendezőelveiként a teljesítmény és minőség, verseny és rugalmasság, az eredményesség és elszámoltathatóság jelennek meg.

Az oktatáspolitikai változása

Az elosztási rendszer, a vezetési stílus, a szociális etika újraértelmezése mind hozzájárultak a politika és a felsőoktatás közötti határok újbóli meghatározásához. A második világháború után a legtöbb nyugati ipari országban a kormányzatok fontos szerepet játszottak a felsőoktatási rendszerekben, mely köthető a felsőoktatás erőteljes expanziójához. Ezzel egyidőben szembesülve az egyre növekvő szociális követelések áradatával, a kormányzatok rákényszerültek, hogy megalkossák megfelelő válaszingedményeket. Ehhez kapcsolódva legtöbbjüknek ki kellett fejlesztenie és a gyakorlatba átültetni olyan oktatáspolitikai modelleket, melyeknek célja, hogy a felsőoktatás produktivitása és a munkaerőpiaci követelmények összeegyeztethetőek legyenek. Ennek érdekében több strukturális modellt dolgoztak ki, melyek jelentős befolyással bírtak a nyugati európai felsőoktatás új alakulására. Így számos nemzetközi vita alakult ki ezeknek alkalmazhatóságával kapcsolatban, bevezetésük egységes akaraton alapult. Az a cél, hogy a 'nyitás' és a 'felsőoktatás demokratizációja' megfelelő szintre fejlődve továbbra is megtartsa hatékonyságát és eredményességét gyakran készítette a kormányzatokat drasztikus intézkedésekre annak érdekében, hogy a kapcsolatot a munkaerőpiac és a felsőoktatás között optimalizálni tudják. Ezek a lépések általában súlyosabb kormányzati szerepet mutatnak a felsőoktatásban. A kormányzati befolyás erősödését mutató általános folyamatok a '70-es években felgyorsultak. Ekkor nem csak a kormányzat egyre mélyebb behatolását figyelhetjük meg a felsőoktatási rendszerekbe, hanem az autonómia fokának csökkenését is az egyetemi szektoron belül. A felsőoktatás irányításának racionálisabb alapokra helyezését új rendszerellenőrzési és tervezési szisztéma keretében gondolták megvalósítani. Ezzel egyidőben,

bár a kormányzatok továbbra is ösztönözték a felsőoktatás expanzióját, a gazdasági megszorítások és a pénzügyi szigor megerősödése jellemző.

A következő jelentős változás a korábban törvényi keretek között biztosított, és a felsőoktatásra erőszakolt homogenitásra mintegy válaszként megjelenő intézményi változatosság kialakulása. Ekkor a felsőoktatás decentralizálása a kormányzat mértékletes irányítása mellett lehetővé tette egyfajta intézményi autonómia kialakulását szerte Európában, ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy az autonómia teljessége egyes országokban megkérdőjelezhető. Az a törekvés, hogy a felsőoktatásban kiépüljön egy piac jellegű elosztási rendszer, és az intézményeken belül és között is meginduljon a verseny, hatalmas nyomást jelentett a felsőoktatásra nézve. A versenyképesség, a produktivitás megőrzése, és az állandóan változó gazdasági áramlatok drasztikus költség csökkentéseket kívántak meg.

A további erőteljes expanziós törekvések eredményeképpen az egyetemi szektor finanszírozása meghaladta az államok teljesítőképességét, s mindezt tetézte az a tény, hogy az európai népesség fokozatosan elöregedett, így komoly forrás átcsoportosításokat kellett eszközölni a nyugdíj- és egészségügyi-szociális ellátásra. A költségcsökkentés, forrásmegvonás nem ismeretlen kifejezések Ausztráliában, Belgiumban, Hollandiában és az Egyesült Királyságban sem a felsőoktatás számára. A növekedés nyomása számos európai országban nehezíti a felsőoktatásra, arra ösztönözve azt, hogy minél hatékonyabbnak tudjon mutatkozni, s nem csak a források felhasználásának terén. Ugyanakkor a kormányzatok egyértelmű célja a diplomások számának növelése a költségek csökkentése mellett. Ennek eredményeképpen megindult az egyetemek elpiacosodása, ahol a kutatói kapacitás bérbeadása mellett egyéb gazdasági tevékenységek is segítik a csökkentések hatásainak mérséklését.

Az "egyetemi kapitalizmust" azonban nem tekinthetjük egy olyan globális trendnek, mely lerombolja a tradicionális szabályokat. A kontinentális európai hagyományoknak megfelelően sok helyen megmaradt a kapcsolat az állam és az egyetemek között, például a hagyományos elosztási források terén, melynek köszönhetően fennmaradt az állam számára a lehetőség a rendszer feletti irányításra.

Úgy tűnik, hogy a felelősség és a döntéshozatal az egyetemek felé tolódik, ám ez országonként igencsak eltérően alakult. A felelősség kérdését tekintve, a váltás a kormányzattól az úgynevezett "köztes szervezetek" irányába történt. Ezek a köztes szervezetek (*intermediary bodies, buffer bodies*) funkciójukat tekintve a kormányzat és a felsőoktatás között állva biztosítják az állam számára a felsőoktatásból történő visszavonulás lehetőségét, míg legtöbbször épp az ellenkező irányba hatva, a befolyás megtartását, nem ritkán megerősítését szolgálják.

Néhány országban azonban a köztes szervezetek nem az állam érdekeit képviselik, hanem a társadalomét (*stakeholder society*), mely a társadalmi-gazdasági kockázatot viseli a felsőoktatási átalakításban. Ez köztes szerve-

zet típus az egyetemi autonómia fennmaradásának segítőjeként, az állami hatások csökkentése érdekében jött létre.

Köztes szervezetek

A köztes szervezetek számos klasszifikációjával találkozhatunk a nemzetközi szakirodalomban: Az egyszerűsített kalsszifikáció (Neave,1992) durva megkülönböztetésben háromféle köztes szervezetet mutat be:

- juttatási,
- tanácsadói és koordinációs,
- a viták arénájául szolgáló köztes szervezeteket.

Ezek a tulajdonságok azonban nem tisztán jellemzik az egyes köztes szervezeteket, hanem keveredve jelennek meg. Ugyanazon köztes szervezet tölthet be egyszerre koordináló szerepet és szolgálhat a viták arénájául is. De mindebből nem következik egyenesen, hogy a hivatalosan koordinációs szereppel bírók egyben gazdasági felelőséggel is fel lennének ruházva. Gyakran azok a szervezetek, amelyekben a párbeszéd kap helyt, befolyással lehetnek a végrehajtás módjára is, bár ez gyakran megint más szervezetekre hárul.

A köztes szervezetek között megkülönböztethetünk:

- **primer**, gazdasági, juttatási hatalommal felruházott és
- **szekunder**, koordinációs és tanácsadói feladatokkal bíró szervezeteket.

Egy másik tipológia szerint beszélhetünk szektoron belüli és szektor- közti köztes szervezetekről. Ez a tipológia elsősorban az angol, ausztrál és újzélandi szakirodalomban fellelhető (Bjarnason 1998). Itt felbukkan egy átívelő, szektor közti szervezet (cross sectoral steering instrument), melynek feladata az egyetemi szektoron túlélve a nem egyetemi szektorra is kiterjeszteni tevékenységét, mintegy szektorközi irányítási eszközként működve. A szektoron belüli köztes szervezetek csak a felsőoktatás egy részének ellátását valósítják meg, s ez általában az egyetemi szektor. Kivételek persze vannak, ugyanakkor a szektoron belüli köztes szervezetek átalakítása szektor-közivé nem ritka. Gyakori, hogy az a csatorna, mely korábban a felsőoktatás igényeit közvetítette a kormányzatok felé, most a közpolitika közvetítőjévé vált a felsőoktatás felé. Kevésbé számít, hogy ezt önkéntesen felvállalták a meghonosodott köztes szervezetek, vagy pedig a kormányzat erőltette rájuk. Céljuk, hogy minél hatékonyabbá válva egyre jobb felkészültségű hallgatókat bocsásson ki a rendszer, miközben a kimeneti oldalt igyekeznek összehangolni a nemzeti szükségletekkel.

A következő tipológia a Leeds-i Egyetem kutatói által elkészített jelentésben található, mely a kormányzat és a felsőoktatás kapcsolatát mutatja be (National Report 2000):

- elosztási jellegű (*funding bodies*) és
- nem elosztási jellegű (*intermediary bodies with non-financial functions*), mely három alcsoportra osztható:
 - minőségbiztosítással kapcsolatos akkreditációs jellegű,
 - az oktatás professzionalizmusának fejlesztését szolgáló,
 - az egyetemi kutatással foglalkozó köztes szervezetek.

Ugyanakkor érdemes a köztes szervezeteket elnevezésük szerint is megvizsgálni. A „*buffer organisation*” kifejezés azt sugallja, hogy a szervezet a felsőoktatási intézményeket, vagy a felsőoktatás teljes rendszerét védi a kormányzati beavatkozásoktól, biztosítva a teljes autonómiát. Az „*intermediary body*” terminus elsősorban a kormányzat és a felsőoktatás közé besorult szervezetet jelenti, mely egy közvetítő csatornaként működve az állam számára lehetőséget ad a kontroll fenntartására. Ugyanakkor nem célravezető csupán azt kihangsúlyozni, hogy ezek a szervezetek a „mindenható állam és a földhözragadt felsőoktatás között hímálódzó hintában ülnek” (Neave 1992). Igaz ugyan, hogy az állam hozza létre őket, de nem feltétlenül a kormányzat eszközeként működnek. Komoly szerepet tölthetnek be az „önmegtartóztató állami akarat” elvének érvényesülésében, melynek során először az állam kijelölte azokat a területeket, amelyekről visszahúzódik, majd később ki is rekesztette magát belőlük. Ez a fajta köztes szervezet az egyetemi szférából ered, mely az önrendelkezés jogával kibővülve, határfelületet hoz létre a két rendszer, az állam és a felsőoktatás között. Bár a köztes szervezetek azonos elveken alapulnak, két fontos közös jellemzőt kell kiemelnünk: Ami közös bennük: tárgyalások színterét biztosítják az egyetemek, mint a közpénzek felhasználói és a kormányzat, mint ellátó közt. Ami megkülönbözteti őket: hogy a bürokratikus aréna, vagy az egyetemi szektor részeként jelennek-e meg? Másképpen fogalmazva: az államapparátus legalsó fokát, vagy az egyetemi hierarchia legfelső fokát jelentik-e? Burton Clark (1991) meghatározása szerint a köztes szervezetek legitimitásának erőssége leginkább a rendszerbe való behatolás irányától függ. Történelmileg a legtöbb angolszász igazgatási rendszer felső rétege keskeny, míg az intézményi, alapszintű széles. A köztes szervezetek ereje abból ered, hogy az alapszintről indulva haladnak felfelé a hierarchiában.

Mi történik akkor, ha alapvető változás következik be az erőegyensúlyban, és a politikai erők elhelyezkedésében? Ekkor a koordinációs rendszer felső rétegének erősödése figyelhető meg. Ugyanakkor, ha a köztes szervezetek elhelyezkedését vizsgáljuk meg, azt találjuk, hogy leszálló jellegűvé lesz az egyetemi hierarchia és felszálló jellegű a kormányzati hierarchia, s az utóbbi a köztes szervezetet erősen a bürokratikus arénához közelíti, miközben nem engedi, hogy közvetítő maradjon a kormányzat és a felsőoktatás között. Mi történik akkor, amikor egy meglehetősen erős központi irányítás irányul

egy viszonylag gyenge köztes réteg ellen, s az erős alapegységek egyesülnek a közigazgatás erejével? Ekkor a köztes szervezetek relatív gyengeségéről kell beszélnünk, ezért a primer és szekunder funkciók, az elosztás és a koordináció, az érdekérvényesítés határozottan a miniszteriális szférába kerülnek.

Mindazonáltal található két figyelemreméltó kivétel a fönti szabály alól: az egyik Svédországban, a másik Franciaországban, a *Comité National d'Evaluation*. A francia példa jól mutatja fontosságát annak, hogy köztes szervezetek emelkedjenek ki a centralizált rendszerekből. A francia *Comité National d'Evaluation* egy szektoron belüli szekunder jellegű köztes szervezet. Szervezetileg nem kapcsolódik az Oktatásügyi Minisztériumhoz, valamint hivatalosan független mind a politikai, mind a igazgatási rendszerektől, és ahogy az illik, az egyetemi szektortól is. A tanács két jellemzője említésre méltó: Egycélú szervezet, melynek célja a felsőoktatási intézmények minőségi értékelése. Feladata, hogy összehasonlítható információkat biztosítson, s ezáltal lehetővé tegye az intézményi célok finomítását, kijavítását (Neave 1993).

Hosszútávú stratégiaként az intézményi kezdeményezések ösztönzésével igyekszik megakadályozni az állami kontroll gyengítő hatását. Legitim volta abból ered, hogy strukturálisan független az Oktatási Minisztériumtól és tizenöt tagjából kilenc az egyetemi szektorból kerül ki míg a többiek olyan intézményekből, melyeket leginkább a kormányzat feletti független megfigyelőként lehet jellemezni. Ilyenek például az *Audit Court*, valamint a *Social and Economic Council*. Elnöke az akadémia prominens személyisége, akinek a mandátuma öt évre szól. Nem tartozik elszámolással a Oktatási Miniszternek sem, ellenkezőleg, függetlenségének fokmérőjeként a tanács egyenesen a Köztársasági Elnöknek tesz jelentést (Kaiser-Neave 1993).

Az Európai trendben ennek a szervezetnek a mintájára több akkreditációs szervezet is kiharcolta a teljes függetlenséget a kormányzatoktól, mely legitimitásuk megerősödéséhez vezetett. Gyakran találunk olyan köztes akkreditációs szervezetet, mely függetlensége hangsúlyozására külön városba is költözött a minisztériumtól, mint például Hollandiában (*Netherlands Accreditation Organisation*). Ezek a szervezetek egyre inkább a felsőoktatás érdekeit képviselik a kormányzattal szemben, amely önnön szerepük újraértelmezését kívánta.

Mivel a legtöbb európai országban a felsőoktatás-irányítás reformja az állam ellenőrző szerepének gyengülését eredményezte, a piaci mechanizmusok érvényesülése, az egyetemi autonómia egyre több elemét szorította ki a hagyományos kormányzati irányítási szerepeknek. Mindez persze nem jelenti a kormányzat teljes kiszorulását a felsőoktatás irányításából, csupán a módszerek finomodását, a felelősség áthelyeződését jelenti, a köztes szervezetek irányába. Bár ma is komoly vita tárgya, hogy a köztes szervezetek kinek az érdekeit képviselik elsősorban, a fentiek tükrében úgy tűnik, egyértelmű válasz nem adható erre a kérdésre.

Akkreditációs rendszerek

Az angol rendszer¹

Jelen fejezetben az angol felsőoktatási rendszerekben alkalmazott akkreditációs² illetve minőségbiztosítási eljárások ismertetését tűztük ki célul. A skót, wales-i és észak-ír felsőoktatás minőségét vizsgáló rendszerek és eljárások alapjaiban nem különböznek a vizsgálat középpontjába helyezett angol felsőoktatásától, bár az állami beavatkozást vagy finanszírozást erre hivatott regionális (skót, wales-i) szervezetek végzik.

A felsőoktatás minőségellenőrzésének főbb modelljei

A felsőoktatás minőségére legelőször a hatvanas években terelődött a figyelem a nyugati felsőoktatás gyors expanziója következtében. A felsőoktatás addigi érinthetlenségét kikezdte az erőforrások és közpénzek hatékonyabb felhasználása iránti igény. Az 1980-as években elkezdődött újabb expanziós hullám újra ráirányította a figyelmet a minőség kérdésére, ugyanis az újabb expanzió során nagymértékben növelték a felsőoktatási intézetekbe felvett hallgatók számát, amivel a képzési kapacitások nem tartottak lépést.

A globalizáció, az oktatási lehetőségek kibővülése, a technológiai újítások alkalmazása mind arra utalnak, hogy a felsőoktatás klasszikus környezete megváltozott az egész világon. E jelenség azonban azt is magával hozta, hogy mind intézményi, mind nemzetközi szinten egyre erősebb az igény az egymással összemérhető teljesítményre, ami implicite módon utal arra, hogy a felsőoktatás minőségét hasonló módon kell kezelni nemzeti és nemzetközi szinten.

A gyakorlatot tekintve a felsőoktatási intézményekben folyó oktató és kutatómunka minőségének ellenőrzésére többféle modell és minta létezik. Most csak két ideáltipikus modellt említünk, a kontinentális Európára jellemző **humboldti modellt**, valamint az **angolszász modellt**. Az előző a felsőoktatás feletti erős állami kontrollal jellemezhető (az állam alapítja, tartja fenn az

¹ A fejezet **Fekete Szabolcs** (2003): *Az angol felsőoktatási rendszer minőségértékelése*. Budapest: Oktatókutató Intézet (Kézirat, D 5581) tanulmányának rövidített változata. A fejezetet szerkesztette **Rébay Magdolna**.

² Fontos megjegyezni, hogy az angol felsőoktatási rendszerben az akkreditáció szót speciális jelentéstartalommal használják, ezért a dolgozatban a minőségbiztosítás szót használjuk, bár alapjaiban ez is közel áll a magyar terminológiában használatos akkreditáció kifejezéshez.

egyetemet, így jelentős beavatkozásokra van lehetősége). A minőség szempontjából a rendszer alapvető jellegzetessége az, hogy mivel az állam jelentős mértékben ellenőrzi az egyetemet (alapító és fenntartó), így erre hivatott szervezetein keresztül mintegy garanciát is biztosít az ott folyó oktató illetve kutatómunka minőségére, tehát röviden az akadémiai minőségre és kvalifikációra. Ezek a rendszerek terjedtek el a kontinentális oktatási rendszerekben (pl. Magyarország, Ausztria és más közép-európai országok).

A másik klasszikus modell az angolszász modell. Tradicionálisan az angolszász típusú felsőoktatási rendszerek alapját az autonóm intézmények alkotják, korlátozott állami szerepvállalással (finanszírozással), vagy azok teljes hiányával. Az expanzió kiteljesedése következtében az állami finanszírozás aránya folyamatosan nőtt, így a nagyfokú önállóság mellett a közvetett állami finanszírozástól való bizonyos fokú függés de facto azt jelenti, hogy államnak igenis van kontrolja a rendszer és az intézményi fejlesztés felett. Ennek a rendszernek tipikus példája pl. az USA és Nagy-Britannia felsőoktatási rendszere.

Természetesen a modern felsőoktatási rendszerekben egyik alapmodell sem jelenik meg tisztán, hanem az egymást elegyítő eljárások és modellek léteznek. Ugyanakkor az intézményi fenntartótól függetlenül a felsőoktatási intézmények célja, hogy megtalálják azt a módot, amely akadémiai szabadságot biztosít az intézményeknek, saját tanulmányi programjaiknak és tanterveiknek a hallgatók és más felhasználók igényei szerinti kifejlesztéséhez, ugyanakkor biztosítsák a nemzeti, sőt a nemzetközi elismerést is. Az átfogó akkreditáció ötlete ekkor került előtérbe, ugyanis szükség volt olyan intézmények feletti testületre, ami a tanulmányi programok vagy intézmények akadémia minősítését elvégezte. Néhány országban maga az egyetem lett ez a szervezet, más országokban az állam egy erre hivatott szervezete. Az angol felsőoktatási minőségellenőrzés gyakorlatában ez utóbbi minta került megvalósításra.

A felsőoktatási akkreditáció problémakörének másik része a nem-egyetemi intézmények által kiadott diplomák minősítésével kapcsolatos.

Az angol felsőoktatás

A második világháborút követően a kora hatvanas évekig az angol felsőoktatást a **tradicionális egyetemek** (24 egyetem) dominanciája határozta meg. Bár a UGC-nek (*University Governing Council*) nagyon erős hatalma volt a felsőoktatás irányításában és a felsőoktatás autonómiájának megőrzésében, a kormányzati befolyás növekedésének nem tudott ellenállni. A hatvanas években komoly változások történtek. A jelentős hallgatói létszámemelést a hagyományos egyetemi rendszer nem bírta el, így 1969-ben ún. **politechnikumok** hoztak létre. Ezek az intézmények felsőfokú szakképzést nyújtottak a helyi munkaerő-piaci viszonyok és igények figyelembevételével. Kialakult a felsőoktatás bináris szerkezete úgy, hogy a két rendszer közötti átjárás nem volt biztosított. Az angol felsőoktatás e párhuzamos, autonóm egyete-

mekből (és a tőlük függő college-ekből) és megyei fennhatóságú politechnikumokból álló rendszere 1992-ig maradt fenn, majd kialakult a formálisan egységes állami felsőoktatási rendszer. A Felsőoktatási és Továbbképzési Törvény lehetővé tette ugyanis, hogy – előre meghatározott feltételek teljesítését követően – az összes felsőoktatási intézmény nevében használhassa az egyetem kifejezést. Bár a rendszer ma formálisan egységes, azért továbbra is jelentős különbségek maradtak az ún. *chartered university* (1992 előtt is egyetemi ranggal rendelkező intézmény) és az egykori politechnikumok között.

A felsőoktatás állami ellenőrzése

Angliában felsőoktatási intézmény alapítása sokkal kevésbé szabályozott, mint Magyarországon, mert gyakorlatilag felsőoktatási intézménynek tekinthető minden olyan intézmény, amely felsőoktatási tevékenységet végez. Ez bármilyen, a brit terminológia szerint GCE *Advanced level* 'A-level' feletti oktatási szintet jelent képzési formától függetlenül. A nem állami felsőoktatási intézmények alapítását nem szabályozza specifikusan semmilyen törvény.

Az állami elismerés (így a támogatás elnyerése is) viszont részletesen szabályozott. A kulcskérdés az új intézmények esetében a fokozatadási jog (*power to award degree*) megszerzése. Ez irányú kérelemmel a kormány részeként funkcionáló ún. *Privy Council*hoz (PC) fordulhatnak. A PC felkéri a minőségértékelést jelenleg végző QAA-t (*Quality Assurance Agency*) az intézményi vizsgálat elvégzésére. A QAA a vizsgálat befejeztével ajánlást fogalmaz meg a Privy Council felé, amit a PC elfogad vagy sem (döntően természetesen elfogadja), így az új intézmény elnyeri a fokozatadási jogot.

Az egyetemalapítás másik lehetősége a törvény általi alapítás (a 80-as évek végi és a kilencvenes évek eleji modern egyetemeket alapították így). Egyetemen belüli új kar vagy intézet alapítása az adott egyetem ügye, amely tehát teljes felelősséggel tartozik mind az új programok, mind az új karok menedzsmentjét illetően.

Felsőoktatási akkreditáció a bináris rendszerben

A politechnikumok minőségértékelése

A bináris rendszer egyik következménye az volt, hogy a politechnikumok és az egyetemek minőségértékelése más-más módon zajlott le. A politechnikumokban folytatott munka állami minőségértékelését a CNAA (*Council for National Academic Awards*) valósította meg.

A CNAA feladata az volt, hogy formálisan elismerje azokat a tanulmányokat, amelyeket a hallgatók a Tanács által jóváhagyott kurzusokon vagy kutatási programokon végeztek el a nem-egyetemi szektorban. A CNAA független szervezet volt, funkcióit a királyi dekrétum határozta meg, és célja volt

olyan kvalifikációs rendszer kialakítása a nem-egyetemi szektorban, ami összehasonlítható az egyetemi kvalifikációval.

A CNAA küldetése. A CNAA-t 1964-ben alapították. Eredetileg eszköznek szánták abból a célból, hogy a szak- és más felsőfokú képzést végző intézmények számára lehetővé tegyék a fokozatot adó kurzusok kifejlesztését, majd bizonyos minőségi kritériumok elérése után folyamatos fejlesztéssel segítsék ezen intézmények egyetemmé válását. Mikor 1969-ben a bináris politika bevezetésre került, a CNAA már kész eszköz volt arra, hogy az új felsőoktatási szektor intézményeinek kurzusait és kvalifikációit akkreditálja.

A CNAA kizárólagos jogkörébe tartozott:

- diplomakiadási jog odaítélése
- BSc vagy MSc szintű programok ellenőrzése
- egyedi esetekben PhD programok engedélyezése.

A CNAA felépítése. A Tanács egy elnökből és 25 tagból állt, akiket az Oktatási Minisztérium államtitkára nevezett ki. A Tanács összetételében igyekezett minél hívebben reprezentálni a nagyobb érdekcsoportokat. E törekvésnek megfelelően heten képviselték az egyetemi szektort (ne felejtjük el, hogy a politechnikumok jelentős része oktatott egy egyetem által validált programot), tíz képviselő képviselte a nem-egyetemi szektort, hatan az ipari és kereskedelmi szférát és ketten voltak a helyi hatóságok képviselői.

A CNAA munkáját szakmai bizottságain (*board*) keresztül végezte, amelyek száma kezdetben 9 volt. Munkáját segítette a jelentős méretű szakmai titkárság. A bizottságok és testületek tagjai elsősorban a politechnikumok képviselőiből álltak, de nagy számban vettek részt önkéntességi alapon az akadémiai szféra képviselői is. A hetvenes évek végére körülbelül száz tanácsadó testület és munkabizottság létezett, amelyek összesen körülbelül ezer tagot számláltak.

A szakmai bizottságok általában egy átfogó tudományterülethez diszciplináris alapon kerültek megszervezésre. A bizottságok további szakbizottságokból álltak, amelyek tagjai egy-egy szűkebb szakterület köré szerveződött szakértők voltak. Ezek a szakbizottságok kb. 20 főből álltak, és tagjaik az adott szakterület elismert egyetemi, politechnikumi oktatói, kutatói és esetlegesen ipari szakemberei voltak. Ezekben a bizottságokban az oktatási tárca képviselője is részt vett. A bizottsági tagok megbízatása 3-4 évre szólt.

A CNAA funkciói. Egy politechnikumban folyó felsőoktatási program elismerése azt jelentette, hogy először az adott **intézmény** által biztosított feltételeket, majd az adott szakterület szakmai követelményeit fogadták el. A politechnikumok diplomakiadási jogra való alkalmasságát az ún. Intézményi Testület (*Institutional Board*) vizsgálta, míg az egyes BSc, MSc vagy akár PhD **programokon** folyó oktatás minőségét az adott átfogó szakterület szakmai szervezetei (pl. engineering, medicine stb. szakmai bizottság) vizsgálták.

A CNAA részéről nem volt előírás a kurzusok tartalmát és struktúráját illetően. A kurzusjavaslataikat az intézmények terjesztették elő, de ezeknek találkozniuk kellett a CNAA általános oktatási kritériumaival valamint az adott szakmai követelményekkel.

Intézményi szempontból vizsgálva a CNAA két különböző szinten működött. Először alaposan vizsgálat alá helyezték, majd "validálták" a kurzusokat, másodsor azt vizsgálták, hogy az intézmény tud-e megfelelő környezetet és infrastruktúrát biztosítani a tanulmányok megfelelő szintjének elvégzéséhez.

A validációs eljárás. A CNAA validációs eljárása a kurzus tartalmára koncentrált. Egy olyan dokumentumot értékelték, amelyben a kurzus távolabbi és konkrét céljait, a belépési feltételeket, a kurzus struktúráját, tartalmát, a tantervet, az értékelési procedúrát, a szükséges anyagi, tárgyi és humán erőforrásokat fogalmazták meg. Ha a Tanács illetékes bizottsága a kurzust megfelelőnek találta, megindulhatott a helyszíni látogatás előkészítése. Az értékelő bizottság helyszíni látogatásának keretében a validációs eljárás során felmerült kérdések tisztázása volt napirenden, az adott intézmény dolgozóival, a kurzus-fejlesztéséért felelős csoporttal, valamint az intézmény felső vezetőivel. Amennyiben a szükséges szakmai feltételek teljesítésre kerültek, a Tanács 5 évre validálta az adott programot. Ezt követően az intézménynek újra kellett a revalidációért jelentkeznie.

A CNAA validációs eljárása nagyon szabályozott volt, sok intézmény nehezen tudta a CNAA egyetértését megszerezni. A CNAA megtagadhatta vagy visszatarthatta a validáció megadását, amennyiben az adott intézmény nem tudott megfelelő szakembereket biztosítani vagy egyéb (pl. szállás, könyvtár stb.) hiányosságok léptek fel.

Intézményi vizsgálat. A CNAA a kezdetektől fogva egy, a hagyományos hierarchikustól eltérő adminisztratív és szervezeti környezetet kívánt meg az intézményekben. A Tanács az intézményi vizsgálatokat ötévente végezte, egy a kurzus validációnál követett minta alapján. A CNAA az adott intézmény tárgyi és akadémiai erőforrásait, valamint az akadémiai irányítás struktúráját vizsgálta. Külön figyelmet szenteltek az új szakmai testületek erősségének, valamint a kurzusok folyamatos szakmai felülvizsgálatának rendszerére. A Tanács vizsgálta továbbá az oktatás és kutatás kapcsolatát az adott intézményben, valamint az oktatók kutatási tevékenységét is. A CNAA tudott kemény kitételeket is alkalmazni az intézményekkel szemben, és egy intézményi látogatás alkalmával felfedezett hiányosságok akár az intézmény jövőjét is fenyegethették. Az ötévenkénti látogatás ezért vált egyre inkább kiemelkedő jelentőségűvé.

A CNAA és az intézmények kapcsolata. A tanács és az intézmények közti kapcsolat mindig ambivalens volt. A CNAA úgy tudta segíteni az intézmény kurzusainak fejlesztését, ahogy addig azt más szervezet nem tette. Néhány nagyobb intézménynek komoly súrlódásai voltak a CNAA-el.

A politechnikumok számának és jelentőségének növekedésével újabb és újabb kurzusok kerültek indításra. Így a CNAA eljárása egyre inkább nagyüzemivé vált. A vizsgálat mértéke és részletessége mind az intézményekben,

mind a Tanácsban nyugtalanságot eredményezett. A Tanács többször is felülvizsgálta eljárásait, és megkísérelte egy jobb viszony kialakítását. Politikájának lényege az volt, hogy igyekezett minél nagyobb felelősséget átadni intézményeknek, miközben a központi szerepét megtartotta. 1975-ben a Tanács bevezette a "partnerség a validációban" elvet. Ennek lényege az volt, hogy a CNAА inkább az ún. "belső validációt" javasolta: bizonyos intézményeket felhatalmaztak arra, hogy folytatassák le a validációs eljárást más intézményekben, ami a vizsgálatot végző csoport egyetértése esetén a leginkább megállapodott tudományterületeken (*well-established subject areas*) a kurzusok elfogadását jelentette. A CNAА 1979-ben felállította az ún. Intézményi Bizottságot (*Committee for Institutions*) az intézményi vizsgálatok és kurzus validációk koordinálására.

Intézményi akkreditáció. 1986-ban a Tanács újabb változásokat javasolt, ez volt az intézményi "akkreditáció". Az akkreditált intézmények jogosultságot kaptak arra, hogy validálják saját új kurzusaikat és felülvizsgálják, módosítsák a már meglévőket. A Tanács által akkreditált intézmények így a Tanács nevében adhatták ki diplomáikat. Az akkreditációt az intézménynek kellett a Tanácstól kérnie, ami kiküldte az Intézményi Bizottság megfelelő albizottságát az eljárás lefolytatására. Amennyiben a látogatás sikeres volt, úgy az intézmény az "akkreditációs okirat" (*Instrument for Accreditation*) alapján működött, amely előírta a Tanács által használt alapelvek és szabályok alkalmazását. Az ilyen jogosultsággal rendelkezőknek legalább hétévente el kellett végezniük a kurzus-felülvizsgálatot, és időközönként kötelezően jelentéseket kellett tenniük a Tanács felé. A validációs és kurzus felülvizsgálati eljárás során legalább egy-egy személyt kötelezően meg kellett hívni a bizottságban külső intézményből (más politechnikum vagy egyetem), egy ipari vagy kereskedelmi tapasztalattal rendelkező szakértői körből, valamint az adott professziót gyakorlatban végző személyek köréből. A Tanács az intézményeket legalább hétévente felülvizsgálta, és visszavonhatta az előzőleg adott jogosultságot.

A CNAА eljárás módjaiban bekövetkezett változások ellenére a politechnikumok fokozatadó jogosultságért való küzdelme fokozódott. Végül 1992-ben egyetemmé minősítették őket és diplomakiadási jogot szereztek. A CNAА mandátuma ezzel megszűnt, majd ez évben fel is oszlott.

Egyetemek minőségellenőrzése a bináris rendszerben

Az egységes felsőoktatás minőségértékelést végző Felsőoktatási Minőségbiztosítási Ügynökség (*Quality Assurance Agency – QAA*, a továbbiakban: Ügynökség) 1997-es megalapítása előtt az egyetemi (1992-től kezdve a volt politechnikumokat is magába foglaló) felsőoktatás külső minőségellenőrzésére egy hármass rendszert használtak. Az akadémiai minőségi auditot (*academic quality audit*), az oktatási minőségértékelést (*teaching quality assesment -TQA*) és az akkreditációt.

Akadémiai minőségi audit az intézmények akadémiai minőségbiztosítási mechanizmusának vizsgálata volt. A rendszert maguk az egyetemek alakították ki a késő '80-as években. A vizsgálat tárgya az volt, hogy az adott intézmény rendelkezik-e adekvát és hatékony menedzsment rendszerrel a minőség és a standardok ellenőrzésére. Az auditok első körét (1991-1997) a Felsőoktatási Minőségügyi Tanács (HEQC) végezte, a második kört, amelyet folytatólagos auditként ismernek, a QAA. Ez utóbbi a minőség-stratégiára, az akadémiai standardokra, a tanulási infrastruktúrára és a kommunikáció vizsgálatára helyezte a hangsúlyt.

Oktatási minőségértékelés (TQA) vizsgálatát a HEFCE (*Higher Education Funding Council*) és a regionális testületek végezték el Anglia, Skócia és Wales számára is. Ezek a szervezetek osztják el a legtöbb intézmény számára az állami finanszírozást. Törvényben megállapított kötelességük az általuk finanszírozott intézményekben az oktatás minőségének értékelésére, megelőzendő a közpénzek alacsony minőségű programokra való felhasználását. A tantárgyi/tantárgycsoporti szintű vizsgálatot (*subject review*) először 1993-ban vezették be, és az adott régió felsőoktatás-finanszírozási tanácsa végezte el, így Angliában a HEFCE.

Az akkreditáció egy adott szakmai (az ún. *profession* vagy a jelentős gyakorlati tudást igénylő szakmák) tanulmányi program megfelelő szakmai és szakmai-adminisztratív szervezet általi minősítése. Így pl. az Általános Orvosi Tanács akkreditál olyan orvosi programokat, amelyek végeztével a hallgató – mint praktizálásra feljogosított – regisztrálásra kerül. Ez a fajta akkreditáció garancia akar lenni arra, hogy az adott tanulmányi program biztosítja a szakmai működéshez szükséges készségek, illetve ismeretek megszerzésének lehetőségét.

Az egyéb külső minőségértékelő eljárások között leggyakoribb a Kutatási Értékelési Gyakorlat (*Research Assessment Exercise – RAE*), amely az egyetemek és főiskolák kutatási tevékenységének értékelését végzi. A jelenlegi eljárás szerint legalább 4, de legfeljebb 5 év gyakorisággal kell az értékelést elvégezni. Az eljárását a HEFCE adminisztrálja az Egyesült Királyság felsőoktatási finanszírozóinak megbízásából. Az értékelés célja a kutatásra szánt közpénzek elosztásának megszervezése a kutatási tevékenység minőségének és mennyiségének függvényében. A minőségértékelést nemzeti és nemzetközi kiválósági standardokhoz mérik. Fontos megjegyezni, hogy ez az eljárás nem vizsgálja és minősíti a tanulmányi programokat. A vizsgálóbizottságot az adott kutatási területben való jártasság és tapasztalat alapján állítják össze. A kutatási közpénzek elosztásán túl a vizsgálati eredménynek külső megbízók (ipar, kereskedelem, non-profit szervezetek stb.) kutatási megbízásokról való döntésére is befolyással vannak.

Az angol felsőoktatás mai minőségellenőrzési gyakorlata

A brit felsőoktatási rendszerben az intézmények felelősek az általuk kínált programok és fokozatokkal kapcsolatos standarokért, illetve a minőségért.

Jelen rendszer szerint minden intézmény külső szakértőket kér fel arra, hogy segítsék őket az általuk kiadott fokozatokkal kapcsolatos standardok ellenőrzésében (*peer-review*) a tiszteletbeli címeket kivéve. A külső vizsgálók (*examiner*) független és részlelhajlástól mentes tanácsadók. A külső vizsgálat fő célja, 1. hogy megállapítsa, a felállított standardok megfelelőek-e az adott fokozat vagy cím kiadásához, 2. hogy – az intézményeknek segítséget nyújtva – összehasonlíthatóvá tegye ezeket más intézmények hasonló programjaiknak standardjaival, 3. hogy biztosítsa, hogy az intézményben alkalmazott értékelési rendszer és eljárás megfelelő és összhangban van az intézmény szabályaival.

A külső vizsgálat eljárás módja intézményenként igen széles skálán mozoghat, ugyanakkor a QAA eljárási kódexe keresi azt a minimális magot, amely garantálhatja az egyes intézmények által kiadott diplomák és fokozatok standardjait és megbízhatóságát.

Ezt az új eljárást akadémiai vizsgálatnak (*academic review*) nevezik. A QAA által kifejlesztett új minőségbiztosítási rendszerben, mindkét szinten, tehát az intézmény egészének, és az egyes tanulmányi programok, tárgyak szintjén is ún. *academic reviewer*-t alkalmaznak.

Az értékelés céljai

Az elszámoltathatóság az Ügynökség működésének egyik alapelve, de ez jelen esetben túlmegy azon, hogy a közpénzek helyes felhasználását demonstrálják. A külső minőségbiztosítási folyamat a következőket foglalja magába:

- intézményeknek adott segítség minőségük fejlesztéséhez, azaz a közbizalmának erősítése itthon és külföldön a felsőoktatásban és a fokozatelnyerés standardjaiban;
- a finanszírozók számára a törvény által meghatározott felelősségük gyakorlásának lehetővé tétele
 - olyan megbízható információk nyilvánosságra hozásával, amelyek segítséget nyújthatnak a potenciális hallgatóknak, a munkaadóknak, a szülőknek, a kormánzatnak, a finanszírozó testületeknek és maguknak az intézményeknek;
 - annak megerősítésével, hogy a programok céljai és a fokozatok jelentése mögött világos és érthető elgondolás húzódik;
 - olyan elszámoltatási eszközrendszer alkalmazásával, amely világos kimutatást ad a közpénzek felhasználásáról a finanszírozást végzők felé.

Az Ügynökség megalapításával a fentebb felsorolt három minőségellenőrzési eljárást közös rendszerbe foglalták. A QAA megalakítása óta szoros kapcsolatot tart fent felsőoktatási intézményekkel egy új, integrált vizsgálati rendszer kifejlesztése céljából. Szakmai és egyéb, törvényben meghatározott jogosítványokkal rendelkező testületek azonban továbbra is akkreditálnak

olyan tanulmányi programokat, amelyek licencet adnak ki azoknak, akik azon a területeken szeretnének dolgozni, ami felett az adott testület garanciát vállal.

Az Ügynökség irányítása, struktúrája, finanszírozása és feladatköre

A QAA kft-ként működő cég és bejegyzett jótékonyági, független szervezet. Fő feladataként a felsőoktatási intézmények teljesítményét vizsgálja intézményi és tantárgyi szinten, valamint elősegíti a minőségfejlesztést. A Felsőoktatási Minőségbiztosítási Ügynökséget (QAA) 1997-ben alapították az Egyesült Királyságbeli felsőoktatási intézmények képviseleti szervein keresztül. Ez az ügynökség végzi el a tantárgyi és intézményi auditokat, amelyeket Anglia számára a Felsőoktatási Finanszírozási Tanáccsal (HEFCE), walesi intézmények számára a Walesi Felsőoktatási Finanszírozási Tanáccsal kötött szerződés keretében kerül sor³.

Az Ügynökséget (QAA) a **Tanács** (*Board*) irányítja. Az Igazgatótanács 14 tagból áll. Négy tagot a felsőoktatási intézmények vezetőinek reprezentatív testületei neveznek ki, 4 tagot a felsőoktatási finanszírozást végző testületek delegálnak. A másik hat tag független. A független tagok, akik közül az egyik viseli az elnöki pozíciót, azokat képviselik, akik a felsőoktatásban végzetek potenciális munkaadói lesznek. Így van képviselése az iparnak, kereskedelemnek, szakmai munkáltatóknak. Az Ügynökség személyi összetétele a következő: Főigazgató (*Chief Executive*), a négy igazgató és kb. 100 szakmai és adminisztratív személy, akik közül csak 7-en dolgoznak a glasgow-i irodában.

Az Ügynökséget két forrásból **finanszírozzák**. Az úgynevezett előfizetési díjak a felsőoktatási intézményektől (*subscribing institutions*), ami az adott intézménynél regisztrált nappali tagozatos hallgatók számával arányos, valamint az angol és wales-i felsőoktatást finanszírozó szervezetekkel kötött szolgáltatási szerződés alapján járó anyagi juttatás. Az 1997/98-as évben az Ügynökség összköltségvetése kb. 8 millió font volt.

A QAA központja Gloucester-ben van (nem Londonban!), de az Ügynökség működtet irodát Glasgowban is. Az alkalmazottak 4 funkcionálisan meghatározott igazgatóságban belül dolgoznak⁴:

³ Fontos megemlíteni, hogy ezen a ponton jelentős regionális különbségeket találhatunk, ugyanis Észak-Írországból a felsőoktatás és a kutatási tevékenység minőségét a Továbbképzési Felsőoktatási és Munkaügyi Minisztérium végzi (DHFETE), tehát nem egy független ügynökség. A tanárképzési akkreditációt egy speciális szervezet, az OFSTED folytat, Walesben a Estyn, Észak Írországból a ETI.

⁴ Ahogy az új, integrált vizsgálati rendszer bevezetésre kerül, a két utolsó igazgatóság egy közös igazgatóságba, az Operatív Igazgatóságba olvad be.

Igazgatóság funkciója	Tevékenységi területe
Adminisztratív Igazgatóság (Administration)	vállalati, személyzeti, pénzügyi, informatikai ügyek és kommunikáció
Fejlesztés (Development)	stratégiai és szakpolitika alkotási feladat, többek között a nemzeti minősítési (kvalifikációs) keretek kialakítása, adott tárgyokban a benchmark követelmények kialakítása és az Eljárási Kódex (<i>Code of Practice</i>) menedzsmentje
Intézményi Vizsgálat (Institutional Review)	intézményi szintű vizsgálata a diplomaadási erősségnek valamint az intézményekbe való bejutás vizsgálata
Program Vizsgálat (Programme Review)	tantárgyi szintű vizsgálatok adminisztrációja és irányítása, szakmai szervezetekkel való kapcsolattartás

Az Ügynökség elsődleges küldetése a közvélemény bizalmának elnyerése és elmélyítése, annak igazolása, hogy a közpénzekből finanszírozott felsőoktatás minősége és a kiadott minősítések tartalma szigorúan megfelel a minőségi standardoknak.

A minőségértékelési eljárás menete

Az Ügynökség vizsgálati tevékenysége mind intézményi (*institutional review*), mind programszinten (*subject review*) megjelenik. **Intézményi** szinten az Ügynökség működési területe lefedi az előfizető egyetemek (most 180 intézmény) teljes körét. Az Ügynökség **tantárgyi** vizsgálati eljárása azonban kiterjed az összes, Angliában, Wales-ben és Észak-Írországból államilag finanszírozott felsőoktatási intézményre.

1991 óta az összes Egyesült Királyságbeli egyetem és főiskola auditálásra került, az auditok új köre, amit csak folytatólagos auditnak neveznek, az 1997/98-as tanévben kezdődött. Az Ügynökség által végzett audit-eljárás intézményi sorrendjét egy kialakult és részben örökölt ciklikusság, valamint a Kormány és az Ügynökség közötti szerződésben szabályozott munkaterv határozza meg.

Az eljárás céljai. Az audit eljárás átfogó célja annak megállapítása, hogy az intézmény milyen mértékben tesz eleget az általa vagy nevében kiadott felsőoktatási címek standardjaival kapcsolatos felelősségnek, valamint annak megállapítása, hogy az intézmény által a hallgatók számára biztosított oktatás mennyire teszi lehetővé a hallgatók számára e standardok elérését. Az audit konkrét célja minden intézmény esetében annak vizsgálata, hogy

- az intézmény számot tud-e adni arról, hogyan tudja ellenőrizni, hogy milyen hatékonyan tesz eleget az általa vagy nevében kiadott fokozatok standardjaira vonatkozó, valamint azzal kapcsolatos felelősségének, hogy az általa biztosított oktatás minősége lehetővé teszi-e, hogy a hallgatók megfeleljenek ezeknek a standardoknak, valamint
- annak bizonyítása, hogy fenti állításokra vonatkozó, azokat igazoló dokumentáció (*evidence*) elegendő, érvényes és megbízható.

Minden audit-eljárás alapjaiban három fő szakaszra bontható: 1. intézmény önértékelése, 2. látogató bizottság intézménylátogatása, 3. az értékelés nyilvánosságra hozása.

Az intézményi szintű vizsgálat során azt vizsgálják, hogy az intézmény hogyan kezeli azt a felelősségét, amely programjai minőségével és a kiadott fokozatokkal kapcsolatos. Az eljárás előkészülete (önértékelés elkészítése), valamint a helyszíni szemle során is négy alapvető terület kerül vizsgálatra:

- az intézményi minőségstratégia (tehát az a mód, ahogy az intézmény egésze a minőség és az akadémiai standardok kérdését megközelíti),
- a programok és fokozatok akadémiai standardjai,
- a tanulási infrastruktúra/környezet (*learning environment*),
- a belső és a külső kommunikáció.

A látogató bizottság összetétele a következő: három auditor, rendszerint már az akadémiai ranglétra felsőbb szintjéről származó oktatók, továbbá egy audit titkár, aki többnyire karrier adminisztrátor, és intézményi akadémia testületi szolgálatában eltöltött tapasztalattal rendelkezik. Az Ügynökség igazgatóhelyettese szervezi és koordinálja az egész audit-eljárást.

A tantárgyi vizsgálat (*subject review*, amit gyakran TQA-nek, azaz *teaching quality assessment*nek, oktatási minőség értékelésnek is neveznek) bizonyos tárgyakkal vagy programokkal kapcsolatos oktatási és tanulási környezet minőségét vizsgálja intézményen belül.

A vizsgálat során a hallgatók tanulási tapasztalatainak minőségére és a hallgatók tanulmányi teljesítményének vizsgálatára fókuszálnak. Az oktatási programokat, oktatási szinttől függetlenül, alávetik ilyen vizsgálatnak. A tantárgyi/tantárgycsoporti vizsgálati eljárás menete megegyezik az intézményi vizsgálat menetével. Az eljárás során a következő hat aspektus kerül alaposan megvizsgálásra:

- a curriculum tervezése, tartalma és struktúrája,
- az oktatás és az értékelés módszerei,
- a hallgatói előrehaladás és a teljesítmény mérése,
- a hallgatói támogatás és tanácsadás,
- a tanulási erőforrások,
- a minőségmenedzsment és annak kiépítése.

Mivel a tantárgyi/tantárgycsoporti vizsgálat alapvetően szűk szakmai vizsgálat, a tantárgyi/tantárgycsoporti bizottságot szinte kizárólag az azonos szakmából érkező vizsgálók alkotják. A vizsgálatokat bejegyzett (*registered*) tantárgyi specialistákból álló csoport végzi. Ezek a specialisták a legtöbb esetben a felsőoktatási intézményekből kerülnek ki, olykor pedig az adott professziót gyakorlatban végző személyek köréből. A specialistákat a QAA az Egyetemi és Főiskolai Humánerőforrás-fejlesztő Ügynökség (UCOSDA, 2000-ben új elnevezést kapott) közreműködésével képezi ki első megbízatásuk előtt.

A vizsgálatok eredményét közzéteszik, hogy ezzel is elősegítsék a felsőoktatás helyes társadalmi megítélését. Fontos hangsúlyozni, hogy a QAA csak tanácsadási joggal rendelkezik a Kormány irányába az intézmények diplomakiadási erőssége (*degree awarding power*) és az egyetemi címek adományozása tekintetében.

A nem állami felsőoktatási intézmények akkreditációja

A nem állami (*independent/private*) felsőoktatási szektorba tartozó intézményekben folyó oktatás/kutatás minőségének értékelésére nincsenek kötelező jogszabályok. Ezen intézmények is kérhetik a külső minősítést, viszont csakis önkéntességi alapon. Ebben a szektorban alapvetően két szervezet végzi az eljárást: a *British Council* (az angol, mint idegen nyelv oktatását végző intézmény esetén), valamint a *The British Accreditation Council for Independent Further and Higher Education (BAC)*, adhat a vizsgálatot követően "elismerést" (*recognition*).

A BAC egy olyan független testület, amelyet 1984-ben alapítottak azzal a szándékkal, hogy javítsa és elmélyítse a nem-állami szektorban működő felsőoktatási intézmények oktatási tevékenységét az akkreditációs rendszer bevezetésével. A BAC akkreditációs csapata közel 70 specialistából és szakértőből áll, akiknek jelentős százaléka előzőleg az államigazgatásban vagy állami egyetemeken, főiskolákon dolgozott. Az akkreditált intézmények teljes felülvizsgálása ötévenként történik, de részleges akkreditációra a közben lévő időszakban is sor kerülhet. A BAC által vizsgálja és minősíti:

- az intézmény elhelyezkedését és biztonságát,
- az adminisztrációt és humán erőforrást,
- a minőség menedzsmentet,
- a hallgatói jóléti szolgálatot,
- az oktatást és a tanulást.

Ha a BAC a fenti öt szempont közül bármelyiket is nem megfelelőnek minősíti, ez az akkreditáció megtagadását vagy visszavonását eredményezi az intézmény számára.

Kilátások és trendek

A Felsőoktatási Nemzeti Vizsgáló Bizottság (NICHE), majd a hasonló skót bizottság is közzétette 1997-ben a "*Felsőoktatás a tanuló társadalomban*" c. jelentését. Javasolták egy új eljárási modell bevezetését, továbbá, hogy a QAA a felsőoktatási intézményekkel közreműködve alakítson ki egy nemzeti felsőoktatási kvalifikációs keretet. Ajánlották továbbá, hogy minden egyes tantárgyra, valamint a különféle tanulmányi szintekre vonatkozóan az adott akadémiai közösség dolgozzon ki egy benchmark standardokon alapuló mérési rendszert. A külső vizsgálati rendszer pedig megerősítést kapna azáltal,

ha kialakítanák a QAA által elismert, az Egyesült Királyság területén működő külső szakértők csoportjait. A NICHE azt is ajánlotta, hogy a külső minőségbiztosítási vizsgálati eljárásnak egy, a gyakorlatot és a követendő eljárásokat összefoglaló olyan kódexe legyen, amely érinti a vizsgálati eljárás minden aspektusát, aminek a felsőoktatási intézmények alávetik magukat, és aminek teljesülését az ötévenkénti intézményi ellenőrzésnél újra megvizsgálják. A javaslatok megvalósítása a brit felsőoktatás uniformizálását okozná. A QAA már dolgozik a Nemzeti Minőségi Keret fejlesztésén, és ebbe az irányba hat az a folyamat is, amely az egyetemek részére közös standardok kidolgozását szolgálja.

Az angol minőségbiztosítási rendszert jól jellemzi az a kettőség, amely az egész felsőoktatásról is elmondható. Az intézmények nagyfokú autonómiája mind szakmai, mind szervezeti szinten, a deklarált intézményi és akadémiai függetlenség, ugyanakkor az állami forrásokért való nyílt harc miatt az állami akaratnak való minél nagyobb megfelelés is megtalálható. Ez jellemzi az Ügynökség működését is: deklarálja függetlenségét, ugyanakkor működéséhez szükséges anyagi erőforrásainak döntő részét közvetlenül (finanszírozási tanácsok), vagy közvetetten (az államilag finanszírozott felsőoktatási intézményektől) az államtól kapja.

A másik jellegzetessége a rendszernek az intézmények és az állam kapcsolata. A nagyfokú és tradicionális autonómia következtében az állam nem közvetlenül gyakorolja hatalmát, illetve ellenőrzési jogát, hanem puffer szervezeteken keresztül. Ez vonatkozik mind a finanszírozási tanácsokra, mind a minőségbiztosítási szervezetre. Ennek azonban, főképp a második esetben komoly előnyei vannak, ugyanis a kialakult rendszerben hangsúlyozottan szakmai alapon kerülnek bírálatra mind az intézmények, mind a tanulmányi programok, tehát kisebb a közvetlen politikai beavatkozás lehetősége (talán erre utal az is, hogy az Ügynökség székhelye nem Londonban van). Az a viszony is érdekes, hogy az Ügynökség, bár törvényi felhatalmazás alapján, döntően állami forrásokból működik, nem hatósági (nincs döntési jogköre, csupán a Kormány számára tanácsadási jogköre van), hanem egy tanácsadói és minőségvizsgáló szervezet.

Az intézményi/szakmai auditok eredményeinek nyilvánosságra hozásának fontossága arra utal, hogy az eredmények nem elsősorban formális, hanem informális megítélése sokkal fontosabb az intézmények számára.

A francia rendszer⁵

A francia felsőoktatás⁶

A francia felsőoktatást – többek között – egyrészt az erős állami irányítás, másrészt az intézményrendszer pluralitása jellemzi. A felsőoktatási intézmények különböznek egymástól céljaik, struktúrájuk és a hozzáférhetőségük tekintetében. Eszerint alapvetően két típusba sorolhatóak:

1. Szakmai, tudományos és kulturális jellegű közintézmények (*Établissements publics á caractére scientifique, culturel et professionnel* – EPCSCP): egyetemek, nemzeti politechnikai intézmények, az egyetemen kívüli iskolák és intézmények, a nagy (speciális) intézmények (köztük Grandes Écoles-ok), a külföldi francia iskolák, tanárképző felsőfokú iskolák (*écoles normales supérieures*) adminisztratív, pénzügyi, pedagógiai és tudományos autonómiával rendelkeznek.
2. Az adminisztratív jellegű közintézmények vagy az EPCSCP-hez csatoltan működnek, mint a nemzeti felsőfokú mérnökképző iskolák, a műszaki képzés nemzeti központja, a vidéki politikatudományi intézetek, a párizsi vállalatokat adminisztráló intézet, az egyetemi szintű tanárképző intézmények, vagy pedig autonómak: a mérnökképző iskolák és más intézmények.

A felsőoktatás közintézményei az állam fennhatósága alatt állnak, amely rendelkezik a diplomák és fokozatok odaítélésének monopóliumával.

A felsőoktatás állami irányítása

Ha a Clark féle felsőoktatási koordinációs tengelyt tanulmányozzuk (Clark 1983), amely a szerint sorolja az egyes országok felsőoktatási rendszerét különböző csoportokba, hogy azok mennyire állnak az állam, az akadémiai szféra, vagy a piac hatása, irányítása alatt, azt mondhatjuk, hogy a Napóleon utáni időszakról kezdve a francia felsőoktatás leginkább az állami bürokráciához (*state authority*) állt közel, és a piac (*market*), valamint az akadémiai oligarchia (*academic oligarchy*) kevesebb befolyással volt rá. Mára azonban bizonyos elmozdulások történtek a felsőoktatási szféra irányába, amit a szerződéses politika (*politique contractuelle*) bevezetése is érzékeltet és a jelenben próbálkozások történnek a piac felé történő elmozdulás tekintetében is (Kaiser 1993).

⁵ A fejezet **Mandel Kinga** (2002): *A felsőoktatás akkreditációja Franciaországban*. Budapest: Oktatókutató Intézet (Kézirat, D 5582) tanulmányának rövidített változata. A fejezetet szerkesztette **Rébay Magdolna**.

⁶ A rövidítések és betűszavak a jelentésének listája a kiadvány végén található.

A Fauré-törvény

A francia felsőoktatást az 1789-es francia forradalmat követően – amely az egyetemeket megfosztotta privilégiumaiktól – erős állami irányítás alá vonták, és csak lépésről lépésre tudott nagyobb szabadságot kiharcolni magának. Az intézmények az 1960-as évekre – Edgar Fauré miniszter nevét viselő, 1968 november 12-én hozott felsőoktatás irányítási törvénynek köszönhetően – váltak autonóm, részvételen alapuló, multidiszciplináris intézményekké. A törvény által előírt autonómia magába foglalta:

- az intézményi autonómiát (az egyetemeket és azok kutatási egységeit egy választott tanács vezeti, mely szabadon meghatározhatja az egyetem státuszát),
- a pénzügyi autonómiát (az egyetem az állami vagy magán forrásokból származó pénzekkel szabadon rendelkezik, önállóan állítja össze költségvetését, és csak utólagos pénzügyi ellenőrzésre van kötelezve)
- az adminisztráció autonómiáját (csak jogi típusú felügyelet érvényesül, az egyetem által hozott határozatokat a felsőbb szerveknek történő továbbítása nélkül hajtják végre)
- és a pedagógiai autonómiát (az egyetemek maguk határozzák meg az oktatás és az értékelés módjait).

A Fauré-törvény kimondta, hogy az ún. tudományos és kulturális jellegű közintézményeket (EPCSC) rendeletileg hozza létre az Oktatási Minisztérium a Felsőoktatás és Kutatás Nemzeti Tanácsának (*Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* – CNESER) javaslatára. A CNESER-t az oktatási miniszter vezeti, tagjai az egyetemek képviselői, az egyetemektől független felsőoktatási és kutatási intézmények választott képviselői, valamint a nagy nemzeti érdeket képviselő külső személyiségek.

A Savary-törvény

A Savary nevet viselő a 1984. január 24-én született felsőoktatási törvény értelmében (ál)demokratikus folyamatként egy tanácsból három különböző jött létre: az Adminisztratív Tanács (*Conseil d'Administration* – CA), a Tudományos Tanács (*Conseil Scientifique* – CS) valamint a Tanulmányok és az Egyetemi Élet Tanácsa (*Conseil des Études et de Vie Universitaire* – CEVU). A döntéshozatal e polarizációja az egyetem hatékonyságának csökkenéséhez vezetett, a törvény a részvételi követelmények érdekében feláldozta a működési hatékonyságot (Bienaymé 1984). A Savary-törvény kimondta, hogy a felsőoktatásnak szorosan együtt kell működnie a szakmai környezettel. Ily módon a mérnöki képzést megvalósító intézmények akkreditációját (a francia szóhasználat szerint habilitációját) az oktatási miniszter, vagy az egyes ágazati minisztériumok vezetője végzi, a Mérnöki Címek Bizottságának (*Commission des Titres d'Ingénieurs* – CTI) javaslata alapján. E bizottságot az 1934. július 10-i törvény hozta létre, és a mérnöki címek odaítélésének és

használatának feltételeivel foglalkozik. Összetételét az Államtanács határozza meg, a bizottság az egyetemek, a felsőfokú és a speciális felsőfokú intézmények, valamint a szakmai szervezetek képviselőiből áll.

A szerződéses politika: az akkreditáció (habilitáció) bevezetése

1989-ben az állam és a felsőoktatási intézmények viszonya jelentős változáson ment át. 1989. március 24-én Lionel Jospin miniszteri körlevéllel vezette be a szerződéses politikát (*politique contractuelle*) az állam és a felsőoktatási intézmények között. A szerződéses politikára való áttérést az indokolta, hogy az állam fennhatósága alatt álló felsőoktatási intézmények nagymértékű tehetetlenségről tettek számot, nem tudtak megfelelni a piaci elvárásoknak, nyomásnak.

A szerződéses politika létrejöttében és az egyes döntéshozó, vagy döntés-előkészítő testületekben a részvétel kitágításában egyéb tényezők is közrejátszottak, köztük az alábbiak

- a diákmegmozdulások,
- a francia esélyegyenlőség elvű oktatáspolitikai hagyománya (ami leginkább elvi szinten érvényesül),
- a felsőoktatás expanziója és az ennek következtében megnövekedett államra háruló anyagi terhek,
- a "fogyasztók", azaz a piac nyomása.

A szerződéses politika célja, hogy valóságos autonómiát adjon az egyetemeknek, és lehetővé tegye az állam számára, hogy betöltse fő szerepét, amely az ösztönzésben és a koherencia megvalósításában áll. További deklarált célja a régiókon belüli együttműködések elősegítése a felsőoktatási intézmények és partnereik között, a közösség felsőoktatás iránti felelősségének, támogatásának növelése. E célt szolgálja a nagy nemzeti érdeket képviselő külső személyiségek bevonása az egyes konzultatív jellegű szakmai szervezetek munkájába, mint amilyen a Felsőoktatás és Kutatás Nemzeti Tanácsa (CNESER), a Mérnöki Címek Bizottsága (CTI) és az Intézményi Tervek Pedagógiai Szakértő Bizottsága (*Comité d'Expertise Pédagogique des Projets d'Établissements* – CEPPE).

A szerződést az állam a felsőoktatási intézménnyel négy éves időtartamra köti. A szerződéskötés lényegében egy alkufolyamat, amelyben konfrontálódnak az intézményi tervek a nemzeti politikával.

A szerződés lehetőséget biztosít:

- az intézmények akkreditációjára (habilitációjára) abból a célból, hogy ezen intézmények képesek legyenek nemzeti diplomákat kibocsátani,
- a doktori iskolák és a kutatócsoportok elismerésére,
- a folyamatos képzés és oktatás során használt új technológiák és politikák kifejlesztésére,
- az eszközbeszerzésre, illetve ennek ütemezésére.

A szerződés keretében, az intézményi tervekben határozzák meg az egyes intézmények a stratégiai prioritásokat. A szerződés kiterjed az intézményi élet összes területére: érinti az oktatást, a kutatást, a nemzetközi kapcsolatokat, a könyvelést, a vezetést, valamint az oktatás összes aktorát: a hallgatókat, az oktatókat, a személyzetet és a partnereket.

A szerződés megállapodást tartalmaz az oktatás céljaira, eszközeire és módszertanára vonatkozóan is. Megegyezés születik a Minisztérium által rendelkezésre bocsátott eszközök mértékét, valamint az egyetem által kibocsátható diplomákat illetően. Meghatározza ezért az egyetem emberi erőforrás és gazdálkodás-politikáját. A szerződésben foglalt vállalásokról az adott intézmény rendszeresen beszámol, egy a Nemzeti Értékelési Tanácshoz (*Comité National d'Évaluation* – CNE) küldött jelentésben.

A szerződés által a Minisztérium megelőlegezi a bizalmat az intézmények számára, miáltal bizonyos mértékű autonómiát biztosít számukra. A szerződéses politikát támogatják úgy az egyetemek, mint az egyes felsőoktatási intézmények vezetői (Bob 2001).

A szerződéses folyamatban több intézmény is szerepet kap, így például a fentebb már említett CNESER és a CTI, amelyek köztes tanácsadó szervként szolgálnak az akkreditációs folyamatban.

Az akkreditációs szervezetek

Tekintettel a francia felsőoktatás komplex jellegére, az akkreditáció folyamatában nem egyetlen intézmény játszik közre. Ugyanakkor akkreditáció nemcsak az egyes **intézmények** vonatkozásában, hanem az egyes **képzések** tekintetében is történik. Az Oktatási Minisztérium akkreditálhatja az egyes **magán** jellegű felsőoktatási intézmények egyes képzéseit is, melyek ezáltal Nemzeti Oklevelek kibocsátására kapnak jogosultságot.

Általános szabályként az akkreditációt az Oktatási Minisztérium vagy az illetékes ágazati Minisztérium, egy vagy több köztes szakmai szervezet ajánlására (CNESER, CTI, CEPPE), szerződéses úton, meghatározott időre adja az illető felsőoktatási intézmény számára.

A Felsőoktatás és Kutatás Nemzeti Tanácsa (CNESER)

A francia felsőoktatási intézmények egyik fő típusát adó szakmai, tudományos és kulturális jellegű közintézményeket (EPCSCP) a CNESER képviseli. Tanácsadóként ő játszik elsődleges szerepet ezen intézmények akkreditációjában is.

Az 1971-ben Oliver Guichard felsőoktatással és kutatással megbízott miniszter (a továbbiakban felsőoktatási miniszter) által létrehozott CNESER az elsőrendű nemzeti felsőoktatási és kutatási tanácsadó szervezet. Működését törvények és rendeletek szabályozzák.

- A CNESER véleményezi (többek között):

- a nemzeti diplomákat kibocsátó szakmai, tudományos és kulturális jellegű közintézmények (EPCSCP) akkreditációját;
- a szakmai, tudományos és kulturális jellegű közintézmények (EPCSCP), vagy az egyetemeken belüli, vagy hozzájuk tartozó intézmények létrehozását;
- a szakmai, tudományos és kulturális jellegű közintézmények (EPCSCP) program és kredit kéréseit.

A CNESER elnöke a felsőoktatási miniszter. A tanács 61 tagból áll, melyből:

- a professzorok és a nekik megfelelő személyzet képviselője (11 fő),
- az oktató-kutatók, oktatók és kutatók képviselője (11 fő),
- a könyvtárak és a tudományos személyzet képviselője (1 fő),
- az adminisztrációs, munkás, technikai és takarító személyzet képviselője (*Administratifs Techniques, Ouvriers et de Services* – ATOS) (6 fő),
- a hallgatók képviselője (11 fő),
- nagy nemzeti érdeket képviselő külső tag (21 fő).

A nemzeti érdeket képviselő tagokat a felsőoktatási miniszter határozat útján nevezi ki, közülük három fő a Nemzetgyűlés, a Szenátus és a Gazdasági és Társadalmi Tanács (*Conseil Économique et Social*) tagja, hárman a munkáltatók és foglalkoztatottak képviselői.

A hallgatók indirekt választás során kerülnek a bizottságba, a felsőfokú intézmények központi tanácsainak (Adminisztrációs Tanács – CA, Tudományos Tanács – CS, Tanulmányok és az Egyetemi Élet Tanácsa – CEVU) diákképviselői választják őket. Kinevezésük két évre szól, míg a többi CNESER tagoké négy éves, egyszer megújítható mandátum.

A személyzet képviselőit direkt szavazással választják a különböző testületeken belül (professzorok, docensek, könyvtárosok, adminisztratív, technikai, munkás és takarító személyzet). Mandátumuk négy évre szól, egyszer megújítható.

A CNESER 2 bizottság formájában működik, egy állandó bizottság és egy tudományos bizottság révén. A tudományos bizottság készíti elő a kutatással, oktatással és a 3. ciklus diplomáival foglalkozó anyagokat az állandó bizottság plenáris ülései számára.

A tudományos bizottság 23 tagból áll, melyből

- oktató-kutatók, oktató és kutató, vagy annak megfelelő személy képviselői (12 fő);
- adminisztrációs, munkás, technikai és takarító személyzet (ATOS) képviselői (1 fő);
- hallgatói képviselők (2 fő);
- nagy nemzeti érdeket képviselő külső tagok, melyből 2 tagot a Nemzeti Tudományos Kutatási Központ vezetője, 2 tagot pedig a Nemzeti Egészségügyi és Orvosi Kutatások Intézete (*Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale* – INSERM) és az

Santé et de la Recherche Médicale – INSERM) és az Agronómiai Kutatások Nemzeti Intézete (*Institut National de la Recherche Agronomique* – INRA) vezetői közösen javasolnak (8 fő).

Az állandó bizottság 20 tagból áll, melyből:

- a professzorok, vagy nekik megfelelő személyzet képviselői (4 fő);
- a többi oktató-kutató, oktató és kutató, vagy annak megfelelő személyzet képviselői (4 fő);
- adminisztrációs, munkás, technikai és takarító személyzet (ATOS) képviselői (2 fő);
- hallgatói képviselők (4 fő);
- nagy nemzeti érdeket képviselő külső tagok (6 fő).

A kvórumot a tagok vagy azok küldötteinek a fele képezi. (Amennyiben egy tag nem tud részt venni az ülésen, felhatalmazhat egy másik tagot, hogy képviselje, de senki nem rendelkezhet egynél több meghatalmazással). Abban az esetben is, ha nem határozatképes a testület, és a felsőoktatási miniszter nem dönt másképpen, a tanács érvényes döntést hozhat.

A felsőoktatási miniszter feladatai a CNESER-en belül a következők:

- összehívja egyrészt a Tanácsot évente legalább háromszor (amelyből egy alkalom a költségvetés megvitatása), másrészt a bizottságokat, illetve kitűzi a napirendi pontokat;
- dönt a tagok által javasolt kérdések napirendre tűzéséről (elfogadhatja, vagy elutasíthatja azokat), továbbá a napirendi pontokkal kapcsolatos bizalmatlansági indítványok elfogadhatóságáról és azok napirendre tűzésének időpontjáról;
- saját kezdeményezésére vagy a bizottságok és a tanács javaslatára meghívhat külső kompetens szakértőket (minisztériumi tisztviselőket), maximum hat személyt egy gyűlés alkalmával, akik azon részt vehetnek és tanácsot adhatnak.

Az üléseken minden olyan felmerülő probléma bemutatásra kerülhet, amelyet a felsőoktatási miniszter által kijelölt jelentéskészítő személy terjeszt elő. E személy lehet a CNESER tagja, a felsőoktatási minisztérium egy tisztviselője, vagy más állami testületek tagja. A nemzeti tanács állandó bizottsága, vagy a tudományos bizottság véleményét nyilváníthat helyben is az adott jelentéssel kapcsolatban, vagy az ülés ideje alatt kidolgozhat egy javaslatot, amelyet aztán megvitatnak. A döntés módja szavazással történik. A gyűlések nem nyilvánosak.

A felsőoktatási miniszter irodája szervezi meg a CNESER tagjainak megválasztását, a tanács működéséhez szükséges adminisztrációs munkát, a felhívások, a munkaanyagok és a jegyzőkönyvek szétküldését.

A Mérnöki Címek Bizottsága (CTI)

A mérnöki képzés az egyetemeken, az ún. nagy (speciális) iskolák (pl. a *Grandes Écoles*-ok), felsőoktatási intézmények és iskolák keretében történik. Az állami mérnöki iskolák a Nemzeti Oktatási Minisztérium hatáskörébe, a *Grandes Écoles*-ok keretében folyó mérnöki képzések az ágazati Minisztériumok alá tartoznak.

A mérnöki címek odaítélésére alkalmas intézmények, valamint a mérnöki képzések akkreditációját az Oktatási Minisztérium, vagy az illető ágazati Minisztérium (Mezőgazdasági, Ipari, Postai és Telekommunikációs, illetve Védelmi Minisztérium) adja a Mérnöki Címek Bizottságának (CTI) javaslatára. A CTI-t az 1934. július 10-i törvény hozta létre.

A Bizottság feladatai:

- a habilitált képzések listájának közzététele;
- a francia képzések értékelése;
- a külföldi képzések akkreditáció az illető kormányok kérésére;
- az állami mérnöki oklevelek kiadásának megszervezése;
- részvétel a mérnöki képzés fejlesztéséről szóló tanulmányok elkészítésében.

A CTI 16 "akadémiai" és 16 "gazdasági" tagból áll. Az akadémiai tagok a következők:

- az EPCSCP képviselői (4 fő);
- az Oktatási Minisztérium (*Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie* – MENRT) által már akkreditált iskolák képviselői (4 fő);
- 8 tudományos kompetenciával rendelkező személy a MENRT által már akkreditált iskolákból.

A 16 "gazdasági" tagok az alábbiak:

- 8 személy a munkáltatókat képviseli (Mouvement des Entreprises de France – MEDEF (6 fő), Confédération Générale du Patronat des Petites et Moyennes Entreprises – CGPME (2 fő));
- 8 személy pedig a szakszervezeteket (Conseil National des Ingénieurs et des Scientifiques de France – CNISF (3 fő), Confédération Générale des Cadres – CGC (1 fő), Confédération Française Démocratique du Travail – CFDT (1 fő), Confédération Générale du Travail – CGT (1 fő), Force Ouvrière – FO (1 fő), Confédération Française des travailleurs Chrétiens – CFTC (1 fő)).

A CTI tagjait 4 évre nevezik ki, mandátumuk egyszer megújítható. A bizottság elnökének megbízatása 2 évre szól.

A CTI akkreditációs kritériumai a következők:

- a beiskolázás feladatainak és céljainak leírása;

- a képzés feltételei: órarendek, fokozatok, oktatók, értékelés, alapozó tudományágak, mérnöki tudományok (kapcsolatok kutatóhelyekkel), környezet (gazdasági, emberi, társadalmi), nemzetközi környezet;
- az adott mérnöki diploma funkciója.

Minden magán és közintézmény, mely létrehozott egy speciális szakmának megfelelő magas színvonalú tudományos és technikai programot, kérheti a mérnöki diploma kiállítási jogának helybenhagyását. 1995 óta az intézményeket (ez nem vonatkozik a képzések akkreditálására) normál esetben 6 évre akkreditálják, majd ezt az akkreditálást a CTI által elvégzett értékelés alapján megújítják. 3 évre akkreditálják azokat az intézményeket, melyek helyzetét problémásnak ítélték, 1 vagy 2 évre, melyek kimenő ágazatok.

Az akkreditálás a közintézmények esetében csupán javaslatként, a magán és konzulátusi intézmények esetében azonban kötelező érvényű ítélet.

Jelenleg 226 francia habilitált (akkreditált) mérnöki iskola létezik, amelyben 441 különböző féle (államilag elismert diploma kibocsátására alkalmas) képzés működik. Ezen iskolák fele a MENRT, negyede a technikai minisztériumok, negyede pedig konzulátus fennhatósága alatt működik vagy magánintézmény. Az új mérnöki képzések (Nouvelles Formations d'Ingénieurs – NFI) hálózata további 65 iskolából áll. Ezek folyamatos, valamint alapképzést biztosítanak, akkreditációjuk pedig szintén a CTI javaslatára történik.

A képzések akkreditációjának folyamata

A felsőfokú képzés Franciaországban 3 ciklusba szerveződik. Az **első ciklus** egy megalapozó jellegű 2 éves képzés és az általános egyetemi tanulmányok diplomájának (*Diplôme d'études universitaires générales* – DEUG) megszerzésével zárul. A **második ciklus** a DEUG után következő képzésekből – amely a licensz (*licence*, DEUG+1 év) és a mesteri (*maîtrise*, licence+1év) fokozatok – áll. A második ciklus 1999-ben egy új diplomával egészült ki, ez a professzionális licensz (*licence professionnelle*).

A DEUG, a licensz és a mesteri diplomákat a felsőoktatási miniszter által, a CNESER javaslatára e célból akkreditált az egyetemek, valamint más szakmai, tudományos és kulturális jellegű közintézmények (EPCSCP) adhatnak ki.

A 2002. április 8-i miniszteri határozat értelmében az akkreditáció, vagy annak megújítása egy a szerződéses politika keretében zajló periodikus nemzeti értékelés, és ideje nem haladhatja meg a 4 évet (Décret de 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux). Az egyes intézmények egy akkreditációs dossziét állítanak össze, amelyet felülvizsgál a Szakmai Licenszek Nemzeti Szakértői Bizottsága. E bizottság tagjai 3 éves kinevezéssel rendelkeznek és szakmai vagy egyetemi tevékenységet folytatnak. Az akkreditáció célja a javasolt tervezet szakmai minőségének és megvalósíthatóságának értékelése, a más szakmákkal történő összeférhetőség, valamint a licensz fokozat odaítéléséhez szükséges feltételek meglétének

megállapítása. A liszenszek esetében az akkreditáció során megvizsgálják a fokozat bevezetésekor megfogalmazott nemzeti oktatáspolitikai prioritásokat is. Az akkreditációs határozatot a CNESER javaslatára a felsőoktatási miniszter hozza meg. A határozat tartalmaz egy, a képzés jellemzőit leíró mellékletet is.

Az akkreditációs dossziének tartalmaznia kell a következőket:

- a képzés célját; a képzés megvalósításában a szakmai környezettel történő kapcsolat leírását; a diákoknak a vállalatokon belül megvalósított tanulási szintjeinek és munkájuk felügyeletének leírását; az előrelátott szakmai kimeneteket;
- a képzéssel megcélzott diákoknak a körét és azon címek és diplomák listáját, melyek az adott képzéshez szükségesek; az elvárt fejlődési fokozatok leírását; a diákok által igénybe vehető diverzifikált képzési lehetőségeket; azon 1 ciklusbeli felkészülési lehetőségeket, amelyek megkönnyítik a diákok számára a szakmai képzésbe történő bejutást;
- a képzés szervezési formáját és az oktatási egységek felépítését a javasolt különböző pedagógiai megközelítések függvényében; a különböző képzési formák megoszlását: előadás, szeminárium, irányított önálló projekt megvalósítása vagy más pedagógiai tevékenységek – esetleg új oktatási technológiák használatát –, a megfelelő órarendek tartalmát és nagyságát; más pedagógiai elképzelések leírását;
- a képzés beillesztési módját a folyamatos képzés sorába, a szakmai tapasztalatok elismerésének és értékesítésének módját;
- az európai és nemzetközi trendek számbavételét;
- a diákok ismereteinek ellenőrzésére, valamint az intézmények és képzések értékelésére vonatkozó előírásokat;
- a pedagógiai és adminisztratív jellegű szervezet felépítését, összetételét;
- más az adott képzésért és annak összetevőikért versenyben álló intézményekkel történő partnerségi és szerződéses kapcsolatok felvázolását;
- a képzésért felelős személy, valamint a többi oktatók és kutatók, külső szakemberek nevének feltüntetését; más intézményekkel kötött megállapodás esetében az illető intézmény oktatói összetételének és a kínált képzés természetének leírása;
- a szakmai licensz helye és megnyilvánulási formája az intézmény által szolgáltatott többi képzés között; ebben a körben a szakmai licensszel rendelkezők számára létező átjárási lehetőségek és más képzések hozzáférhetősége, ennek hozzáférési feltételei.

A **harmadik ciklus** az ún. elmélyített tudományok okleveléhez (*Diplôme d'études approfondies* – DEA), a tudományos kutatói okleveléhez (*Master recherche*), a felsőfokú szakmai oklevélhez (*Diplôme d'études supérieures spécialisées* – DESS), a technológiai kutatások okleveléhez (*Diplôme de*

recherche technologique – DRT) és a doktori (*Doctorat*) oklevélhez vezet (a doktori képzés a DEA és DESS képzések elvégzése után következik).

A DEA (és az összes harmadik ciklushoz tartozó) képzés akkreditációja szintén az intézményi szerződés keretében történik, arra az időre, míg ez a szerződés érvényes, szerződés hiányában pedig nem haladhatja meg a 4 évet. A DEA-ra vonatkozó akkreditációs előírások érvényesek a tudományos kutatói képzések akkreditálására vonatkozóan is. Az értékelés kritériumait a felsőoktatási miniszter határozza meg, aki specializált nemzeti értékelési bizottságokat is létrehozhat (*Arrêté relatif au diplôme national de master*, 2002).

A DEA képzésre vonatkozó előírások módosulnak a felsőfokú szakmai képzés (DSS) esetében. A végső döntést szintén a felsőoktatási miniszter hozza meg a CNESER javaslatára, azonban az intézmények által készített akkreditációs dossziét megvizsgálja az intézményi tervek pedagógiai szakértői bizottsága (*Comité d'Expertise Pédagogique des Projets d'Établissements* – CEPPE) is. A CEPPE tagjait a felsőoktatási miniszter nevezi ki 4 évre, egyszer megújítható mandátummal. A bizottságnak szigorúan tartalmaznia kell minden tantárgycsoportból egy oktató-kutatót, valamint két, a nemzeti oktatáson kívüli jeles személyiséget. A CEPPE elnöke egy jelenlegi vagy egy egykori egyetemi vezető. A CEPPE kompetens lehet egy adott földrajzi terület több intézménye vagy egy akadémiai⁷ csoportosulás esetében.

Az akkreditációs dossziénak tartalmaznia kell a következőket:

- mely képzési egységek keretében, milyen szervezési feltételek között, milyen eszközökkel és milyen célokkal történik a képzés;
- milyen szerződéskötések történtek, helyi, nemzeti vagy nemzetközi szinteken a különböző szakmák képviselőivel a program kidolgozása, valamint a képzésben való részvétel tekintetében. (*Arrêté relatif au DESS*, 2002)

A DEA-ra vonatkozó előírások érvényesek a doktori iskolák akkreditációjára is. A különbség, hogy több közintézmény együtt is kérheti egy doktori iskola akkreditációját, amennyiben ezek egy adott helyen vannak.

Várható változások

Az akkreditációs rendszer kritikáját fogalmazza meg **Jacque Dejean**, az egyik felsőfokú elektronikai, elektrotechnikai és mérnöki iskola professzora:

1. Véleménye szerint a miniszter feladata az, hogy állami garanciát vállaljon a nemzeti oklevelek akkreditálása során. Látszólag azonban mindenki (az egyetemi szféra tagjai és a munkáltatók) egyetért(enek) abban, hogy a nem-

⁷ Az akadémiai (académie) jelentése a francia szóhasználatban a magyartól eltérő. Területi oktatásigazgatási körzeteket, tankerületeket jelent. Jelenleg 27 ilyen tanterület működik Franciaország területén, ezek egy-egy csoportba foglalják az az adott közigazgatási területen működő oktatási intézményeket.

zeti oklevelek egyenértékűsége valótlan, az oklevelek hierarchiába rendeződnek, melyet az egyes szakok és az egyetemek neve határoz meg.

2. Az akkreditációs dossziék összeállítása a gyakorlatban nagyon esetlegesen történik. Ennek ellenére akkreditálják az intézményeket. A professzor véleménye szerint az akkreditációs tanácsadó bizottságok nem illetékesek a pedagógiai kérdésekben és nincsenek eszközeik az értékelés elvégzéséhez. Nincs hatalmukban megtagadni az akkreditáció megújítását, amelyet az is bizonyít, hogy 2001-ben 1780 megújítási kérelemből csupán 14 esetben született kedvezőtlen javaslat.

3. Maguk az intézmények is komolytalannak vélik az akkreditációs mechanizmust. Ugyanakkor a miniszter is tudatában van a rendszer gyengeségeinek, ahogy azt a következő kijelentése is mutatja: "megrémít, milyen könnyedséggel habilitáljuk a szakosodott felsőfokú okleveleket" (DESS).

A Dejean javaslata szerint a következő követelményeket kellene figyelembe venni az akkreditációs dossziék értékelésekor: a humán-erőforrás minőségét (elsősorban az oktató személyzet számát és státuszát), a munkaerőpiac szükségleteit, az azonos jellegű képzések létezését az adott régióban, az oktatás célját és értékelési módjait. Ugyanakkor javasolja pedagógiai szakemberek bevonását az akkreditációs tanácsadásba.

A szakirodalomból az akkreditációs politika változásának három tendenciája körvonalazódik:

- az állam egyre nagyobb mértékű kivonulása, a piac tényezőinek előtérbe kerülése;
- külső szakembereknek, gazdasági szereplőknek, regionális érdekek képviselőinek, más oktatási aktoroknak nagyobb mértékű bevonása a felsőoktatást érintő döntéshozatalba;
- a nemzetköziesedés hatásainak leképződése a rendszerre, igazodás más országok oktatási rendszeréhez, esetleg részvétel egy közös európai akkreditációs politika kidolgozásában.

A szerződéses politika és finanszírozás létrejötte nagy lépést jelentett a francia oktatáspolitikában az intézmények autonómiájának, felelősségvállalásának és más társadalmi, gazdasági partnerek bevonása tekintetében. Úgy is értelmezhetjük, mint a reform egy implicit eszközét, amely az alulról jövő kezdeményezéseket intézményesíti. Azáltal, hogy a szerződéses politika keretében az intézmények készítik el a saját terveiket, dolgozzák ki a stratégiájukat és a programjukat, lehetővé válik a változó piaci igényekhez történő alkalmazkodás. A vállalás ellenében történő teljesítmény alapú finanszírozás révén kialakult az intézmények közötti versengés az államilag jobban támogatott képzések megszerzéséért, amely nagy szerepet játszik a minőség javításában (Neave, 1991).

Azonban nem minden szerző osztja e véleményt. Bienaymé a felsőfokú intézmények kiszolgáltatottságáról beszél, arról, hogy a törvényhozók szándéka ellenére a rendszer 3 nagy problémával küzd: lealacsonyodás, függőség

és motiváció-hiány. Az egyetemek továbbra sem szabadok a rektor és az oktató-kutató személyzet kiválasztásában, a pénzügyi források bővítésében és diverzifikálásában, a diákok felvételének lehetőségei megállapításában. Mindezen állami kötöttségek mellett, még számos köztes intézménynek kell számot adjanak (CNSER, *Commission Nationale d'Évaluation* – CNE, CTI, CEPPE, stb.), melynek ellenében sovány, szigorú feltételekhez kötött hiteleket kapnak (Bienaymé, 2002).

Várhatóan az egyes felsőoktatási intézmények szintjeiként és a képzési típusok szerint differenciálódott konzultatív szakmai szervezetek összevonására (CNSER, CTI, CEPPE, Szakmai Licenzek Nemzeti Szakértői Bizottsága) kerül sor a közeljövőben. Ugyanis az akkreditációban szerepet játszó szakmai szervezetek feldaraboltsága átláthatatlanná teszi a képzések rendszerét a szakértők és döntéshozók számára is.

A német rendszer⁸

A német felsőoktatás

A német felsőoktatás ma is a humboldti alapokon nyugszik. A Wilhelm von Humboldt által megfogalmazott elvek, mint az intézményi autonómia, az állami felelősségvállalás, az oktatás és a kutatás szabadsága, ennek a kettőnek az egysége, ma is meghatározóak.

A felsőoktatási intézményekben a hallgatók száma az NSZK-ban az 1950-es évek közepétől kezdett növekedni, ez a tendencia pedig folytatódott a '60-as években is. Az expanzió következtében a már fennálló egyetemeket kibővítették, vagy újakat alapítottak. Az 1970-es években pedig számos új intézménytípus jött létre, amelynek következtében a német felsőoktatás erősen differenciálódott. Az új intézménytípusok (*Gesamthochschule*, *Fernuniversität*, *Hochschulen des Bundeswehr*, *Berufsakademie* stb.) közül a legjelentősebbé a *Fachhochschule* vált. Az expanzió a következő évtizedekben is folytatódott. Ez a növekedés azonban nem állt összhangban az ország anyagi teljesítőképességével, és a személyi feltételek is egyre romlottak. 1957-ben megalakult a Tudományos Tanács, az ún. *Wissenschaftsrat* (WR), amely intézményi keretek között lehetővé tette a szövetségi és a tartományi szintek közötti együttműködést. A felsőoktatás expanziójával ugyanis egyre inkább szükség lett országosan összehangolt, tervszerű intézkedésekre. Ugyanakkor az egyes tartományok költségvetését túlon túl is megterhelték a felsőoktatási kiadások, ezért elkerülhetlenné vált a fokozott állami szerepvállalás. 1969-ben ezért alkotmánymódosításra került sor: kimondták, hogy a

⁸ A fejezet **Rébay Magdolna** (2003): *A felsőoktatási akkreditáció Németországban*. Budapest: Oktatókutató Intézet (Kézirat, D 5580) tanulmányának rövidített változata.

felsőoktatási intézmények alapítása, bővítése, az oktatás és a kutatás fejlesztése közös feladata a szövetségi államnak és a tartományoknak. Az alkotmány értelmében 1976-ban megszületett a felsőoktatási kerettörvény (*Hochschulrahmengesetz* – HRG), amelyet tartományi törvények követtek. (A kerettörvény 1998-as módosítása újabb decentralizációt eredményezett: a tartományok hatásköre és felelőssége megnövekedett.)

Az NDK-ban a felsőoktatási intézményekben folyó képzés szigorú központi irányítás alatt állt. A szektor fejlesztését a tervgazdasági szempontokhoz kötötték. A rendszerváltást követően még az egyesítés előtt megkezdődött a reformok végrehajtása: visszaállították az intézményi autonómiát és a tudomány szabadságát, növelték a tartományok befolyását, az ideológiailag átitott szakterületeket megújították, megemelték a felvettek számát. Az egyesítést követően a keleti országrész intézményi struktúráját erősen átalakították: egyes intézményeket felszámoltak, újakat hoztak létre, új jogi-, gazdasági és az egészségügyi karok létesültek. Meghonosították a szakfőiskola (*Fachhochschule* – FH) intézményét is.

A német felsőoktatási intézmények két meghatározó csoportjába az egyetemek és a velük egyenrangú intézmények (*Universität, Technische Hochschule/Universität, Gesamthochschule, Pädagogische Hochschule, Theologische Hochschule* stb.), illetve a szakfőiskolák (*Fachhochschule*) tartoznak (További harmadfokú intézmények a *Kunst-* és a *Musikschule* és a *Berufsakademie*.) Az egyetemi státusszal rendelkező intézmények közös ismertetőjegye, hogy doktori fokozatadási joggal rendelkezhetnek, habilitálhatnak, és hogy falaik között kutatói tevékenység is folyik, ezáltal hozzájárulnak a tudományos utánpótlás képzéséhez. A *Fachhochschule* ezzel szemben sajátos feladatot lát el. A tananyag sokkal inkább gyakorlatorientált, az oktatóknak pedig a tudományos minősítés mellett szakmai tapasztalattal is rendelkezniük kell.

A kerettörvény 1998. évi módosítása óta a diplomát adó programok (*Diplomstudiengänge*) mellett megjelentek az ún. B-/M-programok (Bachelor/Bakkalaureus- és a Master/Magister- programok). Az új programok indítására először a 2000-2001-es tanévben nyílt lehetőség. Korábban a felsőoktatási intézmények csak egy külföldi intézménnyel együttműködve adományozhattak bachelor és master fokozatot. Az akkreditáció bevezetését ehhez az oktatáspolitikai lépéshez kötötték.

Az állami ellenőrzés változásai

Németországban a keret-vizsgaszabályzatok (*Rahmenprüfungsordnung*) jelentették – és a diplomát adó programok esetében továbbra is jelentik – az állami irányítás egyik fontos eszközét. Feladata, hogy biztosítsa az ugyanazon nevű végzettségek összehasonlítását szövetségi viszonylatban. A keret-vizsgaszabályzatok programspecifikus, szakmai-tartalmi szabályozásokat tartalmaznak a képzési időt, a program besorolását, a heti óraszámot, a szakvizsgát, illetve bizonyos esetben a gyakorlati időt illetően, általános ré-

szében pedig a vizsgáztatással kapcsolatos előírásokat fogalmazták meg. A keret-vizsgaszabályzatokat számos kritika érte. Bírálták rövidlátósága, ne-hézkessége, innováció-ellenessége miatt. A felsőfokú szakképzés jelentősé-gének megnövekedése, a felsőoktatásra nehezedő nyomás, a társadalom és a gazdaság új és új elvárásaihoz való igazodás szükségessége indokoltá tették egy más struktúrában való gondolkodást. Ez az új rendszer az akkreditáció (Heimer-Schneider 2000: 475.).

Az akkreditáció szervezeti kereteit és az eljárás menetét a tartományi oktatási minisztereket tömörítő *Kultusministerkonferenz* (KMK) és a Rektori Konferencia (*Hochschulrektorenkonferenz* – HRK) közösen alakította ki. A B-/M-programok esetén a keret-vizsgaszabályzatok helyett a KMK általános előírásai érvényesek. A KMK szabályozta a képzési időt szak- és végzettségre vonatkozó differenciálás nélkül, a képzési rendszert (egymásra épülő, szakmára képesítő képzési struktúra, kredit- és modulrendszer), a felvételi követelményeket és az átjárhatóság szabályait, a programok indításának feltételét, a végzettségeket, ezek értékét. Továbbra is a tartományok hatáskörébe tartozik az egyes programokra vonatkozó felvételi követelmények meghatározása, vagy az oktatók alkalmazásához szükséges kritériumok megadása. A tartományok megállapodásban rögzítették a B-/M-fokokzatok megszerzéséhez szükséges tanulmányi idő hosszúságát, megegyeztek az új fokozatok elnevezésében és ezek intézménytípustól független karakterében. A tartalmi szabályozás az akkreditáció bevezetésével szakértői jogosítvánnyá vált (Künftige Entwicklung 2002: 4-14.).

Az akkreditáció kialakulása

Az akkreditáció bevezetése csak egyik eleme volt az 1990-es évek felsőoktatási reformcsomagjának. A német felsőoktatás napjainkban a változások korát éri. A növekvő hallgatói létszám, a minőségi problémák, a tanulmányi idő meghosszabbodása (parkolópálya-effektus), az állam takarékosági politikája, a felsőoktatási globalizáció reformintézkedések sorát indította el. A folyamat végső célja a felsőoktatás nemzetközi versenyképességének emelése. (Rébay 2001: 8-18.) Az akkreditáció ennek a reformprogramnak a részét képezi, és szorosan illeszkedik az ún. Bolognai folyamatba. Heimer és Schneider a “reformdugó” ventilátorának, hajtóerejének nevezi (Heimer–Schneider 2000: 474.).

Az akkreditáció fogalma egy minőségbiztosítási eljárást takar, amelyet a KMK legutóbbi határozata így definiált:

“Zur länder- und hochschulübergreifender Sicherung der Qualität wird ein Akkreditierungsverfahren eingerichtet. Mit der Akkreditierung wird in einem formalisierten und objektivierbaren Verfahren festgestellt, dass ein Studiengang in fachlich-inhaltlicher Hinsicht und hinsichtlich seiner Berufsrelevanz den Mindestforderungen entspricht.” (Statut 2002: 2)

Az akkreditáció általános céljait a KMK határozta meg, majd az akkreditáció központi szerve, az Akkreditációs Tanács (*Akkreditierungsrat* – AR) premisszaként fogadta el. A lefektetett célok az alábbiak voltak:

- minőségbiztosítás;
- a tanulhatóság igazolása;
- a sokszínűség lehetővé tétele;
- az átláthatóság biztosítása.

A HRK 1998. júliusában hozta meg döntését az akkreditáció bevezetéséről. A KMK és a HRK megegyezése alapján az új rendszert részleteiben kialakító, irányító és koordináló *Akkreditierungsrat* alapítására 1998. decemberében került sor, és három év próbaidőt követően 2002 óta működik végleges formájában. Az AR munkáját négy szereplős erőterben folytatja: tekintettel kell lennie az állami felelősségre, a tudományos közösség szakmai kompetenciájára, az intézményi autonómiára és a munkaerőpiac érdekeire. Ezt tükrözi tagságának összetétele is: a testületben helyt kaptak a tudomány, az állam, a gazdaság (a munkaadói oldal és a munkavállalók érdekérvényesítő szervei, a szakszervezetek) képviselői, valamint egyetemi és szakfőiskolai hallgatók.

Az AR első feladata a minőségi kritériumok kialakítása volt, amelyek alapján a B-/M-programok akkreditálása megkezdődhetett. Ennek érdekében határoztak úgy, hogy a testület hatáskörébe ne csak a további akkreditációs szervezetek akkreditálása és a rendszer felügyelete tartozzon, hanem – kivételes esetben – maga is akkreditálhasson programokat, ezáltal a maga által felállított szempontrendszert kipróbálhassa.

Az alábbi ún. minőségi dimenziókat kell tükröznie a szakok által benyújtott kérvényeknek:

- a program létrehozásának megokolása (célkitűzések, regionális, illetve munkaügyi vonatkozások, innovációk stb.);
- a tanulmányi program szerkezete, a szakmai-tartalmi követelmények (tanterv, képzési idő, vizsgarendszer, gyakorlatorientáció, modulok, nemzetköziség, új oktatási eszközök bevonása stb.);
- személyi, tárgyi és infrastrukturális feltételek (oktatói kar, oktatói-hallgatói viszonyszámok, könyvtárak, számítógépek, pénzügyi helyzet stb.);
- együttműködési lehetőségek (intézmények és programok közötti kapcsolatok, kettős diplomák stb.).

Ezen szempontok alapján vizsgálják meg az akkreditációs kérvényeket. A mérlegelés során leginkább arra a kérdésre keresnek választ, hogy az adottságokból kifolyólag sikerrel járhat-e a felvázolt törekvések megvalósítása (Heimer–Schneider 2000: 475., *Arbeitsbericht* 2001, 4-5.).

Az akkreditáció alá vonhatók az állami és az államilag elismert, magán felsőoktatási intézményekben működő B-/M-programok, valamint – a KMK legújabb határozata szerint – azok a diplomával és magiszteri fokozattal záruló képzések, amelyekre nincsenek keret-vizsgaszabályzatok, vagy a fennálló

ak elavultak. Egyéb programok bevonásához a KMK újabb határozata szükséges.(Statut 2002: 2.)

Az akkreditációs szervezetek

A német akkreditációs rendszer kétszintű. A központi akkreditációs rendszer (AR) és az akkreditációs ügynökségek feladatmegosztásán alapul.

Az Akkreditierungsrat

Az AR feladata:

- az akkreditációs ügynökségek akkreditálása meghatározott időre, és ennek következtében akkreditációs jogosítványnak átadása, valamint az ügynökségek reakkreditálása;
- az ügynökségeken keresztül a felsőoktatási intézmények ellenőrzése, vajon teljesítik-e feladatukat;
- az akkreditációs eljárással szemben támasztott minimumkövetelmények megfogalmazása;
- a nemzetközi minőségbiztosítási hálózatokban, akkreditációs szervezetekben az AR feladata, hogy a német érdekeknek érvényt szerezzen; Az AR ezen felül figyel arra, hogy az ügynökségek között egészséges verseny alakulhasson ki, közvetít köztük, támogatja a kommunikációt.(Statut 2002: 3.)

Az akkreditációt az akkreditációs ügynökségek végzik, maga az AR csak kivételes esetben, tartományi megkeresésre folytatja le az eljárást, ha pl. még nem működik az adott szakterületen akkreditációs bizottság. Az AR eddig néhány program akkreditálását hajtotta végre. Célja elsősorban a tapasztalatszerzés volt. A KMK 2002. évi határozataiban azonban az AR-tól ezen tevékenység elhagyását kérik, mert – véleménye szerint – ellentétben áll irányító és koordináló szerepével. Az AR feladata a szabad akkreditációs piac biztosítása. Az intézmények ugyanis maguk választják ki a tetszésüket elnyerő ügynökséget, lehetőségük nyílik azonban arra is, hogy egy külföldi akkreditációs szervezetet kérjenek fel (Künftige Entwicklung 2002: 18., Statut 2002: 3.).

Az intézményi önállóság deklarálásán és a tevékenységi kör meghatározásán túl az AR olyan kérdéseket is rendezett, mint a szakértők javadalmazása, a munkaerő-piaci oldal és a hallgatók bevonása, nemzetközi együttműködés, az akkreditáció módszertana és az eljárás, költségterv elkészítése, illetve a pénzfelhasználás átláthatóvá tétele.

A szervezet felépítése. A központi akkreditációs szervezet az *Akkreditierungsrat*ból és az ennek munkáját segítő Titkárságból áll. A Titkárság a folyó ügyek intézésére jött létre. A Titkárságvezető és munkatársai az AR elnökének szakmai vezetésével végzik munkájukat. A munkaadói jogokat felettük a KMK főtitkára gyakorolja. A Titkárság dolgozóit az AR elnökének

javaslatára nevezik ki, a KMK Titkárságára vonatkozó szabályok alapján (Statut 2002: 4.).

Az AR tagjai. Az *Akkreditierungsrat*nak 16 tagja van, akik társadalmi munkában látják el tisztségüket. Csak a feladatuk végzéséhez szükséges úti- és szállásköltségüket térítik meg, illetve a tanácskozások idejére napidíjat kapnak. Az AR jelenlegi elnöke Hans-Uwe Erichsen professzor, a jogtudományok doktora, a Rektori Konferencia korábbi vezetője. Az AR tagjai között, az ez év január 1-jén életbe lépett KMK határozat a felsőoktatási szféra viszszaeszesorulását hozta a tartományok képviselőivel szemben. A bizottság jelenleg a következő tagokból áll:

- a felsőoktatási intézmények képviselői /4 fő/;
- a tartományok képviselői /4 fő/;
- a szakma képviselői /5 fő/, köztük a tartományi munkaügyi minisztériumok (jelenleg a thüringiai Belügyminisztérium államtitkára) és a szakszervezetek egy képviselője;
- hallgatók /2 fő/;
- két külföldi szakértő /2 fő/ (www.akkreditierungsrat.de/mitglieder.htm).

A felsőoktatási intézmények képviselőit és a hallgatókat a HRK, a tartományok képviselőit pedig a KMK nevezi ki. A munkaadók és a munkavállalók szervezetei, valamint a HRK és a KMK bízza meg a szakma 1-1 képviselőjét. A tartományi munkaügyi minisztériumok képviselőjét a KMK jelöli ki a szövetségi Belügyminisztériummal egyetértésben. A külföldi tagokat a HRK és a KMK közösen nevezi meg. Az AR tagjait a HRK és a KMK elnöke négy évre bízza meg, s ez az időtartam tetszés szerint meghosszabbítható. A Bizottság maga választja meg elnökét és annak helyettesét szintén négy esztendőre, amely később meghosszabbítható. Mindkettőjük csak az intézmények és a tartományok képviselői közül kerülhet ki, nem tartozhatnak azonban ugyanabba a csoportba (Statut 2002: 3-4.).

Az AR döntéseit egyszerű többséggel hozza, a tartományok képviselőinek egyes esetekben azonban vétőjoguk van (az akkreditációs eljárásra vonatkozó azon előírások esetén, amelyek összekapcsolódnak a KMK szerkezeti előírásaival, mint például a vizsgaszabályzatra, a képzési időre, a programok, szakok beosztására, az óraszámra vonatkozó szabályzatok.) (Statut 2002: 4.)

Az AR finanszírozása. Az AR és Titkárságának finanszírozását a KMK Titkárságának pénzügyi kerete biztosítja. Az AR dologi és személyi költségei ebben elkülönítve szerepelnek. Az AR számára ezáltal biztosított állások és pénzüsszegek korlátlanul a rendelkezésére állnak. A költségek esetleges kiegészítése a KMK Titkárság költségvetéséért felelős személy beleegyezésével történhet (Statut 2002: 4.).

Az akkreditációs ügynökségek (Akkreditierungsagenturen)

Az akkreditációs eljárást – az említett néhány kivételtől eltekintve – az akkreditációs ügynökségek végzik.

Az ügynökségek feladatait az AR határozta meg:

- a minimumkövetelmények felülvizsgálása és megállapítása, a Bakkalaureus/Bachelor vagy Magister/Master végzettséget adó programok minőségének biztosítása, a benyújtott koncepciók vizsgálata, illetve az esetleges evaluációs eredménynek alapján;
- a képzés, valamint a programok "tanulhatóságának" megvizsgálása, különösen a hallgatók szakmai felkészültségének ellenőrzése (a megszerzett tudás, illetve kompetenciák birtokában elhelyezkedésük után milyen szakmai fejlődésre lehet számítani);
- világos kép adása az intézmények differenciált képzési struktúrájáról;
- a minimumkövetelmények betartásának ellenőrzése (Heimer-Schneider 2000: 476).

Jelenleg nyolc akkreditációs ügynökség működik, amelyből hét végez önállóan eljárást. Ezek az alábbiak:

- Zentrale Akkreditierungs- und Evaluationsagentur Hannover (ZevA),
- Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA),
- Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik (ASII),
- Akkreditierungsagentur für die Studiengänge Chemie, Biochemie und Chemieingenieurwesen an Universitäten und Fachhochschulen (A-CBC),
- Akkreditierungsbund für Ingenieurstudiengänge e. V. (AVI) (nem akkreditál);
- Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN),
- Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e. V. (AHPGS),
- Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS).

Az egyes akkreditációs ügynökségek tagságukat illetően három nagy csoportba sorolhatók. Az egyik végletet azok a szervezetek jelentik, amelyek kizárólag a felsőoktatási szférához kötődnek (ilyen a ZevA és az AQAS), a másik szélén pedig azok az ügynökségek helyezkednek el, amelyeket egyértelműen a szakma hozott létre (a FIBAA vagy az A-CBC). Az ügynökségek többsége azonban egyszerre akarja tömöríteni az intézményi és a szakmai oldalt.

Az akkreditáció folyamata

Az akkreditáció folyamata, az akkreditálás az akkreditációs ügynökségek gyakorlata alapján változik, a fennálló különbségek azonban nem érintik ennek lényegét, az eljárás főbb lépései azonosak.

Az akkreditálás menete általában a következő:

- Előzetes tájékozódás, esetleg tanácskozás;
- Az intézmény akkreditációs kérvényt nyújt be a kiválasztott ügynökségnek;
- Az intézmény esetleges tájékoztatása a benyújtandó hivatalos iratokról és az eljárás módszeréről;
- Az önértékelés elkészítése az illető ügynökség irányelvei alapján (kulcsszavak: célkitűzések, koncepciók, módszertan, képzés tartalma, tanárok, hallgatók, felszereltség, minőségbiztosítás);
- Az ügynökség által felkért külső szakértők tartalmi-szakmai véleményezése, helyszíni szemle (beszélgetés az intézmény vezetésével, a programfelelőssel, a program bemutatása, beszélgetés az összes oktatóval, a hallgatókkal, a laborok, könyvtárak stb. megtekintése, zárótanácskozás);
- A szakértői javaslat eljuttatása az ügynökség döntéshozatali testületéhez;
- Az intézmény, esetleg – amennyiben létezik ilyen szerv – az ügynökség illetékes szakbizottságának tájékoztatása a javaslatról;
- Az intézmény (és a szakbizottság) lehetséges állásfoglalása a javaslatról;
- Az ügynökség döntéshozatali testületének döntése a program akkreditálásáról, majd ennek nyilvánosságra hozatala;
- Az AR tájékoztatása az akkreditációról, a zárójelentés elküldése, az akkreditált program feltüntetése az AR honlapján.

Az akkreditálás általános kritériumait az AR fektette le:

- a tanterv minősége és nemzetközisége;
- a koncepció alapján a végzettek alkalmasak-e a szakmai munkára;
- a végzettek lehetséges szakmai előmenetelének megbecsülése a képzés keretében elsajátítottak alapján;
- az intézmény "személyi feltételei" (oktatói, kutatói stb. gárda);
- az infrastrukturális és tárgyi feltételek;
- M-programok esetén a felvételi követelmények;
- lehetőségek a régi és az új programok közötti átjárhatóságra (Börsch 2002: 22.).

Az akkreditálás – a HRK, a KMK és az AR fenti kritériumrendszere alapján – az ügynökség által kidolgozott akkreditációs követelmények szerint történik. Az általa megadott szempontoknak megfelelően kell elkészíteniük az intézményeknek az önértékelésüket, ezek szerint végzik helyszíni szemléjüket, illetve írják meg jelentésüket az ügynökség bizonyos testülete (általában az ún. Akkreditációs Bizottság) által felkért szakértők. Végül az ügynökségek döntéshozó testülete ezen követelmények alapján mondja ki az illető programról a döntést.

Az intézmények a felsőoktatási szféra képviselőin keresztül áttételesen vannak képviselve az akkreditációs ügynökségek tagságában, illetve a döntéshozó testületekben. Utóbbiak összetétele meglepően eltér egymástól. Az ügynökségek többségében a paritás elve alapján a felsőoktatás (intézmények és a hallgatók) és a felhasználók, a gazdaság is képviseltetve van, azonban előbbi általában nagyobb súlyban. Két esetben (FIBAA és az A-CBC) a gazdaság jelenik meg nagyobb arányban a döntéshozatali testületben. Az akkreditációs eljárás díja az intézményeket terheli.

A KMK 2002. évi határozata alapján az akkreditáció nem helyettesíti az állam elsődleges felelősségét a felsőoktatási programok indítását illetően (Statut 2002: 1.). Ennek értelmében a programok indításának állami engedélyezése továbbra is a tartományok kezében maradt. Az akkreditáció bevezetését követően azonban a tartományok egyre inkább azt a gyakorlatot követik, hogy a saját maguk által lefolytatott eljárás helyett az akkreditációt tekintik az engedélyezés feltételének. Jelenleg a 16 tartomány közül mindössze egy (Sachsen-Anhalt) nem említi az akkreditációt az engedélyezéssel kapcsolatban. A többi tartomány azonban ezt lényegében az akkreditációhoz köti. Különbség csak ennek szigorúságát illetően van közöttük. Egyes esetekben az akkreditáció kötelező feltétel (Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen (2002/3. nyári szemeszterétől) és Rheinland-Pfalz tartományokban), másutt időleges engedélyezésre ugyan sor kerülhet, a végső állami elismerés azonban csak az akkreditációt követően történhet meg (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) vagy pedig előírják, hogy az intézménynek a programindítással egy időben kell benyújtani az akkreditációs kérvényt (Berlin, Bremen) (Entscheidungsgrundlagen 2002: 1-5.).

Az állam tartományi szinten fontos szerepet tölt be az ügynökségek finanszírozásában is. Több tartomány vállalta, hogy egyes ügynökségeket működésük első éveiben támogatni fog. Tartományi támogatásban három ügynökség részesül: a ZevA, az ACQUIN és az AQAS. Ezt a tényt azonban a többi ügynökség az egyenlő versenyhelyzet megsértésének fogja fel. Hiszen míg ők kizárólag az akkreditációs bevételekből és a tagdíjakból tartják fenn magukat, az említett három ügynökség jelentős állami támogatásban részesül, így az akkreditáció eljárási díját alacsonyan tudja tartani. Ráadásul a "saját" tartományaik felsőoktatási intézményei részére különösen kedvező díjat szabnak ki. Az állam az akkreditálás menetébe is beleavatkozik azáltal, hogy az intézménynek a kérvényt az ügynökséghez való benyújtása előtt el kell küldenie az illetékes tartományi minisztériumokhoz is. Mivel a tartomány a "saját" regionális ügynöksége jó gazdasági helyzetében, illetve támogatása megtérülésében érdekelt, ezen jogával élve könnyen beleavatkozhat a szabadpiaci helyzetbe. A tartományi minisztériumi bürokrácia számos esetben tartalmi kérdésekben is beleszól az akkreditációs kérvények összeállításába, ez pedig már túlmutat a tartományi tervezés hatáskörén. Habár a kerettantervek nem vonatkoznak a B-/M-programokra, a tartalmi szabályozás kikerült az oktatási minisztériumok feladatköréből, hivatalnokai sok esetben részint látens, részint

közvetlen módon befolyást gyakorolnak az akkreditáció tartalmi követelményeire (Bieri et al. 2000: 20-21., 24.).

Az ügynökségek döntéshozatali testületeinek, illetve a látogató bizottságoknak az összetételére az állam (a tartományok) nincs(enek) befolyással. A látogató bizottságokba a tudomány és a szakma képviselői kapnak meghívást. Tanácskozási joggal azonban – mind a ZevA, mind az ACQUIN esetében – a döntéshozatali fórum munkájában részt vesz a tartományi oktatási minisztérium képviselője.

Az új programok népszerűsítése érdekében, valamint a hallgatói érdekek megvalósítása érdekében a fontos szerepet kap a hallgatók bevonása az akkreditációba. Az AR 2000 nyarán Hallgatói Akkreditációs Egyesületet (*Studentischer Akkreditierungspool*) alapított az egyes hallgatói szervezetek bevonásával, hogy ezáltal a diákok ne csak az AR munkájába, hanem magába az akkreditálásba is könnyebben bevonhatók legyenek (Arbeitsbericht 2001: 7.). A diákok részéről azonban egyelőre inkább érdektelenség tapasztalható.

Az intézmények, vagyis a felsőoktatási szféra és az állam mellett az akkreditáció harmadik szereplője a gazdaság. Egyes ügynökségek tagságában – ahogy azt fentebb említettük – a gazdaság alapítóként is megjelenik, és a döntéshozatali testületben mindenütt jelen vannak képviselői.

Várható változások

Vélemények

Heimer és Schneider véleménye szerint az akkreditációnak rugalmas és fejlődőképes rendszerként kell működnie, amely a résztvevők kompromisszumán alapszik. Az eljárásra, az akkreditáló folyamatra kell helyezni a hangsúlyt – állítják –, nem pedig a tartalmi előírásokra. Meg kell teremteni továbbá az akkreditáció személyi feltételeit. Az intézményeknek ki kell képeznie azokat az embereket, akik – az autonómia értelmében – képesek arra, hogy megtervezzék egy program bevezetését és ezt meg is valósítsák, valamint ellássák a minőségbiztosításból adódó feladatokat.

Az akkreditációs ügynökségek akkreditálásakor az egyik fő szempont szerintük a testületek függetlensége. Garantálniuk kell, hogy az intézményektől, szakmai kamaráktól, illetve a gazdasági vállalkozásoktól függetlenül működjenek. Az ügynökségek nemcsak jogilag és szervezetileg, hanem anyagilag is függetleneknek kell lenniük, nem alakulhatnak át piacorientált szervezetekké, hanem meg kell őrizniük non-profit jellegüket (Heimer-Schneider 2000: 475-478.).

Az objektivitás mellett a leginkább felmerülő probléma a minimumkövetelmények operacionalizálása. A sikeres akkreditáció ugyanis azt igazolja, hogy a program keretében folyó oktatás és kutatás színvonala megfelel a minimumkövetelményekben lefektetettnek. Az AR szabad teret enged az akkreditációs ügynökségek kezdeményezésének, csak a főbb irányvonalakat

szabja meg. A dereguláció azonban azt a veszélyt rejtheti magában, hogy mindegyik ügynökség a saját követelményrendszere szerint fog eljárni, az akkreditáció ezáltal nem egy közös standard szerinti megfelelést igazol majd, hanem a feltételek szigorúsága szerint egy rangsort hoz létre a programok között. Ezért minduntalan felmerül a közös és egységes követelményrendszer kidolgozásának igénye.

A felsőoktatási szféra kritikus szemmel követi az akkreditáció bevezetését. Főként a hagyományos, nagynevű egyetemek maradtak meg a régi duális felsőoktatási rendszer mellett, kevés új (B-/M-) programot indítottak, így az akkreditációs kényszer is alig érinti őket. Főként ők nehezményezik, hogy az akkreditációval egy külső szervezetnek kell alávetniük magukat, tehát szabadságuk korlátozásának fogják fel. A legnagyobb az érdeklődés a szakfőiskolák körében, amennyiben pedig a tudományterületeket nézzük, főként a műszaki, gazdaság- és természettudományok művelői néztek nagy várakozással a reform elé, és ezen területeken alakult a legtöbb új program is.

Az intézmények tartanak attól, hogy az eljárás formalitássá válhat: az akkreditáció az állami bürokráciát egy újabb, minőségbiztosítási bürokráciával helyettesíti. Túlterheltségről és magas költségekről panaszkodnak.⁹

Az akkreditációs ügynökségek nagyobb része éppen hogy elkezdve munkáját egyrészt szembesül az intézmények véleményével, másrészt kötelességük végrehajtani az AR határozatait. Az állam közvetett módon szól bele a rendszerbe: szabályozza az eljárás árát, eldönti, hogy kötelező legyen vagy sem.

Jövőképek, elképzelések

A német felsőoktatási tér szereplői között konszenzus alakult ki abban a kérdésben, hogy a jövőben az akkreditáció és az evaluáció¹⁰ közelítésére, összekapcsolására feltétlenül szükség van. A költségek megtakarítása és az eljárásokkal járó munka csökkentése érdekében a felsőoktatási intézmények is szorgalmazzák ezt a döntést, amelyet a KMK, maguk az akkreditációs ügynökségek, valamint az AR is támogat. Az elképzelések szerint a programok reakkreditálása egyszerűsített eljárás alapján történne, amely inkább evaluációnak fogható fel. Az akkreditációt követő – törvény által is előírt – sikeres evaluáció alapján az újbóli akkreditációra a látogató bizottság helyszíni szemléje nélkül, az önértékelés alapján is sor kerülhetne.

Az egyes ügynökségeknél számos program vár akkreditálásra. Az „akkreditációs dugó” felszámolása érdekében a KMK 2002. márciusában egy javaslatcsomagot állított össze, amelynek csak egyik eleme az evaluációs

⁹ Egy eljárás díja 15 és 25 ezer euró között mozog.

¹⁰ Az evaluáció minőségbiztosítási eljárás, amelynek célja, hogy rámutasson a képzés erős és gyenge pontjaira, miközben egy minőségi skálához méri, illetve javaslatokat fogalmaz meg a minőség javítására. (Ezzel szemben az akkreditáció a minimumkövetelményeknek való megfelelés alapján igen/nem határozattal zárul.)

eredmények bevonása az akkreditációba, mind az első, mind az újabb eljárás tekintetében. A testület ajánlotta továbbá, hogy

- Az ügynökségek a képzés tárgyi feltételeinek megvizsgálása során csak a legszükségesebb szempontokra szorítkozzanak,
- a szakmailag közel álló programokat közös eljárás keretében akkreditálják,
- az AR állítsa össze a külföldi akkreditációs szervezetek listáját, hogy az intézmények arról választva mentesítsék a hazai ügynökségeket.

Az akkreditáció tárgya egyelőre csak program lehet Németországban. Intézmény-akkreditáció csak a tervekben szerepel, kiváltképp a magánintézményekkel kapcsolatban, de találkozhatunk olyan elképzelésekkel is, amely az akkreditáció többlépcsős bevezetéséről beszél (Studiengang – Fachbereich – Institution), az intézményi akkreditáció eszerint egy későbbi akkreditációs körben valósulhatna meg.

2002. december 16-áig a kb. 1600 B-/M-programból összesen 175 program (64 BA és 111 MA) akkreditálása történt meg Németországban. A legtöbb döntésre 2001 és 2002 folyamán került sor. A jogosítványt az egyes programok 4-7 évre kapták meg. Az egyes ügynökségek – alapításuk évének megfelelően – különböző arányban vettek részt az eljárásban. Az akkreditáció (és főként a B-/M-programok bevezetése, a felsőoktatás szerkezeti átalakítása) jelenleg élenként foglalkoztatja a német felsőoktatás szereplőit, nyilvánosan azonban egyre kevesebben kérdőjelezik meg létjogosultságát, éppen a reformfolyamatba való illeszkedése miatt, amelynek szükségessége kérdésében széleskörű konszenzus alakult ki. Az akkreditációtól a felsőoktatás szerkezeti és tartalmi reformokat vár, átláthatóbb irányítási mechanizmust, a színvonal emelkedését, a képzés életközeli és gyakorlatiasabbá tételét.

A svéd és a spanyol rendszer¹¹

Az akkreditáció Svédországban és Spanyolországban összemosódik az evaluációval. Svédországban nem is használják ezt a fogalmat, míg Spanyolországban az akkreditáció bevezetés előtt áll.¹² Mind a két eljárást hasonló módon és egyszerre bonyolítják le, de különféle kritériumok alapján.

¹¹ A fejezet **Katarina Löbel** (2002): *Das Evaluationsmodell im schwedischen und spanischen Hochschulwesen*. Budapest: Oktatáskutató Intézet (Kézirat, D 5591) tanulmányának rövidített változata. A fejezetet szerkesztette és fordította **Rébay Magdolna**.

¹² Az evaluációnál azt nézik, hogy a képzés összhangban áll-e a felsőoktatási törvényben és a rendeletekben lefektetett célokkal, illetve az egyetem saját célkitűzéseivel. Az akkreditációnál ezzel szemben egy nemzeti/állami testület kritériumainak

Az evaluációt (és az akkreditációt) koordináló szervezetet mindkét országban európai nyomásra hozták létre. Az európai kísérleti projekt tapasztalatai alapján az Európa Tanács ajánlotta, hogy önálló szervezeteket alapítsanak a minőségbiztosítási munka irányítására, végrehajtására. Ezeknek függetlenül kell működniük mind az intézményektől, mind az államtól. Ha ezeknek az szervezeteknek a létrehozását, összetételét és finanszírozását közelebbről megvizsgáljuk, világossá válik, hogy a régi tagokból állnak, és továbbra is állami forrásokból működnek. Valójában tehát nem új szervezetekről van szó, hanem a régi állami hivatalokat nevezték át. (Székhelyük Stockholmban, illetve Madridban van.)

Az akkreditáció és az evaluáció bevezetése mindkét országban heves vitákat váltott ki. Intézményi oldalról többen kétségbe vonják az eljárás értelmét, autonómiájukba történő állami beavatkozásként értékelik.

A svéd rendszer

A felsőoktatás állami irányítása

Az elmúlt évtizedben a felsőoktatás világszerte jelentős változásokon ment keresztül. A felsőoktatási expanzió, az állami kiadások csökkentésére irányuló törekvés új irányt szabott a felsőoktatás fejlődésének, amely egy szóval: a decentralizációval írható le. Az egyes intézmények szélesebb autonómiával rendelkezhetnek, a felsőoktatás diverzifikálódott, és új finanszírozási lehetőségek jelentek meg. A társadalom részéről először a felsőoktatás kiszélesítésére jelentkezett az igény, később a tömeges képzés minőségi garanciájának követelménye fogalmazódott meg. A változások tehát magukkal vonták az elszámoltathatóság igényének megerősödését mind az állam, mind a társadalom (elsősorban a fogyasztók: a jelenlegi és potenciális hallgatók, valamint a munkaadók) részéről. Az akkreditáció ezt a kettős feladatot szolgálja.

Svédországban a diplomás végzettség iránti igény az elmúlt időszakban a gazdaság és szolgáltatás minden szektorában jelentősen megnövekedett, az intézmények az elvárásokhoz igazodva megnyitották kapuikat a szélesebb hallgatóság előtt. Ez a tény azonban negatív következményeket is vont maga után a képzés és a feltételek minőségét illetően. Egy évtized alatt a hallgatói létszám majd megkétszereződött, a hallgatóság egyre heterogénebb összetételű lett, a tanulmányi eredmények pedig jelentősen romlottak. Egyre növekedett a lemorzsolódás aránya is.

való megfelelés alapján születik döntés. Ebből a különbségből adódik az a benyomás, hogy az evaluáció középpontjában a minőség biztosítása és javítása áll, míg az akkreditáció egyfajta kontroll.

Svédországban az állami irányítás tekintetében a hangsúlyeltolódás, a decentralizációs és deregulációs folyamat kezdete 1977-hez köthető. Az 1980-as évektől az állami irányítás már nem a folyamat egészére vonatkozik, hanem az állam megelégszik a lefektetett célok megvalósításának ellenőrzésével. Az intézmények azonban szabadon dönthetnek, hogyan érik el a kitűzött célokat. A Parlament évente meghatározza az állami feladatokat, és dönt a költségvetésről. A kormány ezek alapján kormányhatározatok, általános szabályok és irányelvek, valamint megbízások útján irányítja a felsőoktatást. Ő konkretizál bizonyos követelményeket (pl. a végzősök számát az egyes programokon), illetve – az egyes feladatoknak megfelelően – a rendelkezésre álló pénzüsszegeket. Jelentős változást hozott ebben a tekintetben a 1993. évi felsőoktatási törvény. Ennek értelmében a kormány a költségvetésben megszavazott összeget nem a tervek szerint, hanem a tényleges hallgatói létszám, és az ebből fakadó következmények alapján osztja szét. Az intézmények évente számolnak be tevékenységükről, a támogatás felhasználásáról. Autonómiájukat az 1993. évi felsőoktatási törvényben fektették le, és egyidejűleg ez vezette be az ún. cél- és eredményirányítási rendszert. Az állam ugyan nem mond le a felsőoktatásért vállalt felelősségéről az intézmények javára, de működését a játékszabályok előírására korlátozza. A felsőoktatási feladatok végrehajtása az intézményekre hárul, hasonlóan a minőség biztosítása és javítása. Ez a szélesedő kompetencia azonban feltétlenül szükségessé teszi a szakszerűbb intézményi irányítást.

Az akkreditáció kialakulásának története

A felsőoktatás decentralizációja következtében az államnak más irányítási mechanizmusokat kellett találnia, hogy a felsőoktatást továbbra is kontrollálni tudja. Az egyik ilyen eszköz Svédországban az evaluáció¹³ lett. Az 1970-es években az erős államban látták a jóléti társadalom garanciáját. Ezért szorgalmazta az akkori *Universitetshögskoleämbete*, amely a kormány kontrollja alatt állt, az evaluáció bevezetését.¹⁴ Evaluáció alatt a kritikus önértékelést és ehhez kapcsolódó beszámolót értettek. A két kísérleti projekt tapasztalatai azt mutatták, hogy a vizsgálat túlon túl a számszerű eredményeket vette figyelembe, illetve, hogy szükséges lenne az eljárást külső akadémiai szakértők helyszíni szemléjével kiegészíteni. Az evaluáció bevezetésére azonban csak az 1990-es években került sor. Az 1993. évi törvény kötelezte a felsőoktatási intézményeket, hogy minőségbiztosítási intézkedéseket vezessenek be. Korábban csak szórványosan vizsgálták a képzés minőségét, például az új programok indításakor. Rendszeres vizsgálat csak 1995 óta van. Az evaluáció

¹³ Svédországban az akkreditáció kifejezést nem használják, az akkreditáció az evaluáció részének tekinthető.

¹⁴ Az *Universitetshögskoleämbetet* nevű testületet az 1960-as években az egyetemek hozták létre, elnökét maga választotta. A belőle létrejövő *Universitetskanslerämbetet* már a kormány irányítása alatt állt, és elnökét is a kormány nevezte ki.

bevezetése előtt, illetve ma is léteznek ún. állami nyilvános vizsgálatok (*Statliga Offentliga Utredningar* – SOU), amelyek mindig csak bizonyos kérdésekre irányulnak (pl. a nemi egyenjogúságot vizsgálják).

1995-ben alapították az *Universitetshöskoleämbete*-ből a *Högskoleverket* (HSV) nevet viselő szervezetet, amely önállóan vizsgálja a felsőoktatás minőségét. A kormány tehát az evaluálást rábízta a *Högskoleverket*-re, egyes esetekben, pl. a mezőgazdasági egyetemeken ellenőrzése, azonban megtartotta jogosultságát. 2001-ben programszinten is bevezették a minőségellenőrzést, azóta többen javasolják, hogy pénzügyi és időokokból kifolyólag ne a *Högskoleverket*, hanem maguk az egyes intézmények/szervezeti egységek végezzék a vizsgálatot, és csak ennek eredményeit továbbítsák a *Högskoleverket*-nek. A vita egyelőre még nem vezetett eredményre.

A rendszeres önértékelés bevezetésekor az 1970-es évek végén Svédországban egy cél lebegett a szem előtt: mely területeken lehetne spórolni? Az evaluációra az állam adott megbízást, és az eredményeket ő használta fel. Már az 1980-as évek elején kritizálták ezt a szemléletet. Hatékonysági és költségvetési kontroll mellett – vélték a bírálók – az eredményeket az intézményeknek fel kellene használniuk tevékenységük javítására. Ma Svédországban az evaluációval három célt akarnak elérni: 1. Hozzájárulás az intézmények (a '93-as törvény értelmében) önálló minőségfejlesztési munkájához; 2. Megvizsgálják, vajon a képzés megfelel-e a felsőoktatási törvényben és a felsőoktatási határozatban lefektetett céloknak és rendelkezéseknek; 3. Információnyújtás. A legfontosabb cél a minőség javításához való hozzájárulás, hogy "a minőségbiztosítási folyamat szisztematikus javítása által a felsőoktatási tevékenységet átfogóan javítsák". A harmadik cél elsősorban a társadalom felé történő elszámoltathatósági kötelezettség elégtételét szolgálja. (A jövőben hallgatók jogbiztonságának garantálásához tartozik, hogy képet nyerjenek a felsőoktatásban folyó képzés minőségéről. Az állampolgárok pedig mint finanszírozók tarthatnak igényt információkra.)

Az állami evaluáció mellett léteznek más minőségellenőrzési eljárások is Svédországban. Az egyik folyóirat összeállította a felsőoktatási intézmények minőségi sorrendjét arra hivatkozva, "fontos, hogy államtól független kívüllők /is/ megítéljék a felsőoktatás minőségét." Ez a lista különösen azért vált ki óriási érdeklődést, mert a *Högskoleverket* által lefolytatott vizsgálat eredményei nem teszik lehetővé az intézmények, programok összehasonlítását. A hangsúly – legalábbis eddig – a minőségbiztosítási munkára, és nem a minőségre magára került.

Legújabb változások

Az intézményi önértékelés 1977. évi bevezetésekor helytelenítették, hogy a vizsgálat semmiféle következménnyel nem jár. Az 1980-as években először szólaltak fel amellet, hogy az eredményeket össze kellene kötni a pénzszegek elosztásával. A Mérsékelt Párt kormányzása alatt a Parlament úgy határozott, hogy a forrásokat az akkori kormányzati hivatal (UKÄ) értékelésé-

nek eredménye alapján osztják szét az egyetemek között. Az 1994-es kormányváltást követően ezt a határozatot visszavonták. A szociáldemokrata kormányzat azt a nézőpontot képviselte, hogy a minőségbiztosítási munkát nem szabad közvetlenül összekapcsolni a forrásfelosztással.

2001. januárjában Svédországban életbe lépett a felsőoktatási törvény módosítása, amely szorosan összeköti a evaluációs eredményeket az examenstillståndrátt odaítélésével: "A vizsgatartási jogot csak akkor szabad odaítélni, ha a felsőoktatási törvény és a kormány alapképzéssel szemben támasztott követelményei teljesülnek." Ha egy értékelés a képzés minőségével kapcsolatban hiányosságokra mutat rá, az illető intézmény megkockáztatja, hogy elveszti a vizsgáztatási jogát. Mielőtt azonban ez megtörténik, lehetőséget kap, hogy a hibákat kijavítsa. Ehhez azonban az szükséges, hogy a Högskoleverket világosan rámutasson a hiányosságokra, és megoldási javaslatokkal ajánljon fel. Ha a hiányosságokat újabb vizsgálat is kimutatja, a Högskoleverket (illetve javaslata alapján a kormány) dönthet arról, hogy az intézmény az adott szakon (beleértve a doktori képzést) vizsgáztathat-e. Az examenstillståndrátt visszavonásáról szóló határozat messzire ható konzekvenciákat von maga után, különösen a hallgatókra nézve. Az ő jogbiztonságuk garantálása érdekében az intézmény továbbra is engedheti azon a hallgatóit vizsgázni, akik tanulmányaikat a határozat előtt kezdték meg. Másik lehetőség, hogy a hallgatók eddigi tanulmányaik teljes elismerése mellett egy másik intézményben folytathatják tanulmányaikat. Mindezt különösen fontos a hallgatók tájékoztatása a minőségértékelés eredményéről, az examenstillståndrátt-ot érintő határozatról, hogy esetleges negatív döntés esetén ezáltal elejét vegyék új hallgatók beiratkozásának.

Az examenstillståndrátt-ot nem csak súlyos hiányosságok esetén vonhatják vissza, hanem akkor is, ha az intézmény nem teljesítési jelentésadási kötelezettségét. Az Oktatási Minisztérium egyik emlékiratában arra utalnak, hogy az examenstillståndrátt odaítélésekor "nemzeti érdeket" is mérlegelni kell, és pedig a vizsgajog kiterjesztését: általános társadalmi érdek, hogy bizonyos képzési programok legyenek az országban. Ezért a felsőoktatási törvény legújabb módosítása leszögezi: "az examenstillståndrátt-et közérdekből kifolyólag ki kell szélesíteni."

Az evaluáció folyamata

A minőségi előírások egyaránt vonatkoznak az állami és a magán felsőoktatási intézményekre. Evaluáció jelenleg 10 egyetemen, 20 főiskolán (intézmények kisebb volumenű (limitált) kutatói aktivitással és doktori képzéssel) és 7 művészeti főiskolán folyik. Bizonyos esetben, pl. új programok indításakor magánintézményeket, valamint egészségügyi főiskolákat is vizsgálat alá vonnak. A felsőoktatási törvény 5 §-ában lefektetett programok indítására vonatkozó követelmények ugyanis minden intézményre vonatkoznak, fenntartótól függetlenül. A svéd távoktatási egyetemet is evaluálják.

Az intézményi evaluációnak három része van: 1. A minőségbiztosítási tevékenység; 2. A programok működési (egyben vizsgáztatási) jogának az ellenőrzése¹⁵; 3. A szakokon, programokon és a doktori képzésen folyó munka minőségének biztosítása.

A Högskoleverket 1995 óta ellenőrzi az intézmények minőségbiztosítási és -fejlesztési munkáját, valamint a programok működési jogához kapcsolt törvényi feltételek teljesítését. Ezen utóbbi tevékenységét nevezhetjük akkreditációnak. A kormány előírja, hogy az intézmények minőségbiztosítási munkájukat továbbfejlesszék. Ehhez a Parlament és a kormány által lefektetett célokat, azokat a célokat és követelményeket, amelyeket a Högskoleverket kidolgozott, valamint a saját céljaikat kell figyelembe venniük. A belső minőségbiztosítási munka ellenőrzésekor a Högskoleverket az intézmény egészét nézi. Erre a tevékenységre koncentrált eddig a Högskoleverket.

A szakokon, programokon és a doktori képzésen folyó munka minőségének értékelése új keletű Svédországban: 2001-ben rendelték el a hatévente esedékes vizsgálatot, amelynek a lefolytatója a Högskoleverket. Minden olyan képzést evaluálnia kell, amely vagy általános vagy szakmai végzettséghez vezet, a doktori képzést is beleértve.

Az értékelés részét képezi a programok működési jogának az ellenőrzése, vagyis annak a vizsgálata, vajon a képzés megfelel-e a felsőoktatási törvényben és a felsőoktatási rendeletben lefektetett minimumkövetelményeknek. Amennyiben a Högskoleverket súlyos hiányosságokat állapít meg, tájékoztatnia kell a kormányt.

Az evaluáció kritériumai a felsőoktatási intézményekben folyó képzés céljaihoz és az ezekhez kapcsolódó feladatokhoz igazodnak. A humboldti modellből kifolyólag az intézmények egyrészt oktatói, másrészt kutatói tevékenységet látnak el. Az 1960-as években feladatuk a társadalom felé irányuló szolgáltatással egészült ki. Ez az új feladat újabb célok megfogalmazását tette szükségessé, az oktatókkal szemben támasztott elvárások is kibővültek (pedagógiai kompetencia új feltételként szerepel a megbízásoknál). Az egyetemek tradicionális képe, miszerint tudást előállító és átadó intézmények, megváltozott. A felsőoktatási intézmények a szakmai életre való felkészítést szolgálják.

Több faktor játszik szerepet a felsőoktatás vizsgálatakor: az intézményvezetés, az oktatás módszertana, az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása, munkaerő-piaci szempontból releváns képzés, együttműködés a társadalommal, egyenlő elbánással kapcsolatos kérdések (szociális, nemi és nemzetiségi egyenjogúság biztosítása, fogyatékosok felsőfokú tanulmányaihoz a feltételek megteremtése), valamint az ún. "európai dimenzió".

A doktori képzés vizsgálatakor további kritériumok alapján döntenek. Svédországban kétféle posztgraduális képzésben lehet részt venni. A licenciátus megszerzéséhez két, a doktori cím eléréséhez pedig négy évet

¹⁵ Az *examenstillstånd* ellenőrzése.

kell eltölteni teljes idejű képzésben. A kormány dönti el, hogy a képzés hogyan épül fel, és ő határozza el, milyen vizsgákat lehet letenni. Ahogy az alapképzésnél, úgy a doktori képzésnél is az állam felelős a magas színvonalért. Ennek ellenőrzéséhez a kritériumokat az állam dolgozta ki. Az ismeretek és a képességek átadása mellett a doktorandusoknak képeseknek kell lenniük az önálló és kritikai ítéletalkotásra, az önálló problémamegoldásra, valamint az önálló kutatómunkára. Képeseknek kell lenniük továbbá tudományos szintű kommunikációra is. A felsőoktatási rendelet szabályozza a doktori képzést: megszabja a keret-feltételeket és a doktori vizsga speciális követelményeit (pl. a doktori képzésre való jelentkezés feltétele, a képzés hossza, általános és egyéni tanterv, vizsgák).

Az vizsgaadási jog odaítélése más vizsgálati szempontok szerint történik: az eljárás során arra kívánnak fényt deríteni, vajon a megfelel-e a képzés a kormány által lefektetett minimumkövetelményeknek. Egyszeri sikeres evaluáció nem garancia arra nézve, hogy esetleges későbbi minőségi hiányosságok esetén a vizsgáztatási jogot nem vonják-e vissza. Az intézményeket vagy a programokat egy sor, a felsőoktatási törvényben és a felsőoktatási rendeletben lefektetett kritériumok szerint vizsgálják. Ezek a következők:

- az oktatószemélyzet képesítése, kompetenciájának fejlesztése;
- kutatói aktivitás, a képzés tartalma és szerkezete;
- a tananyag mélysége és szélessége;
- posztgraduális tanulmányok folytatásának lehetősége;
- értékelés és minőségbiztosítás;
- a hallgatók bevonása az értékelés és a minőségbiztosítás folyamatába;
- egyenjogúság;
- nemzetköziesedés;
- könyvtárakhoz való hozzájutás, könyvtárak felszereltsége, egyéb hozzáférési lehetőségek az információkhoz;
- helységek és felszereltségük;
- finanszírozás és vezetés;
- hosszú távú stabilitás;
- kritikus és kreatív munkakörnyezet.

A kormány az előre lefektetett kritériumokat – mind az alap-, mind a posztgraduális képzés tekintetében – csupán mankóknak tekinti, amelyek a képzés minőségének meghatározásakor és értékelésekor segítséget nyújthatnak. A cél nem az egységesítés, hanem a sokszínűség és az egyéni profil kialakítása.

1994/95-ben az egykori Universitätskanslerämbete fejlesztette ki a felsőoktatási intézményekkel együttműködve és az európai tapasztalatokat felhasználva (1994/95. évi európai kísérleti projekt) a felsőoktatás minőségvizsgálatának módszertanát. A Högskoleverket megalakulásakor ezt a metodikát vette át. Az evaluálás négy fő szakaszból áll: 1. Belső evaluáció (belső önér-

tékelés); 2. Külső szakértői vizsgálat; 3. Az eredmények nyilvánosságra hozatala. A svéd modell különlegessége egy negyedik szakasz hozzácsatolása az előbbi háromhoz: a javaslatok teljesítésének későbbi megvizsgálása (follow-up).

Belső evaluáció

A belső evaluáció azt jelenti, hogy a fakultások a saját tevékenységüket elemzik és reflektálnak rá, rámutatnak erős és gyenge pontjaira. Ehhez interjúkból és egyéb felmérésből származó kvantitatív és kvalitatív adatokat is felhasználnak. Ez a munka fontos alapot adhat a saját fejlődési lehetőségeik mérlegelésekor. Az eljárás célcsoportját a saját munkatársak és hallgatók teszik ki. Hogy lehetőség szerint objektív és összehasonlítható adatokat nyerjenek, a Högskoleverket az intézményekkel együttműködve kritériumkatalógust állított össze. *Ennek során olyan minőségi szempontok kerültek megfogalmazásra, amelyek az ideális egyetemet jellemzik:*

- a minőségbiztosítási munka megvizsgálásának és továbbfejlesztésének intézményi felelőssége;
- hosszú távú tervezés;
- nemzetközi perspektívák;
- világos felelősség-megosztás;
- érdekcsoportok együttműködése;
- egyenjogúság;
- hallgatóközpontúság.

Az ismertetett szempontokat, mint minőségi kritériumokat a felsőoktatási törvényben és a felsőoktatási rendeletben is leszögezték. Az intézmények az így megszabott tág kereteken belül önállóan mozoghatnak. Ezek a kritériumok, valamint a kormány követelményei jelentik a kiindulópontot a programok és intézmények, valamint az ezekben folyó minőségbiztosítási munka megítélését illetően. A kormány megbízta a Högskoleverket-et, hogy további, ezeken túlmenő kritériumokat dolgozzon ki, mint pl. a felsőoktatás megújítása. A fenti szempontokat tükrözik a Högskoleverket irányelvei is, amelyekre az evaluálás előtt álló egységek (programok és intézmények) munkájuk során hagyatkozhatnak. Az ezekhez kapcsolódó kérdések mellett más, szakmaspecifikus kérdések is megválaszolásra kerülnek. Az intézményeknek tehát nem írják elő részletesen a belső evaluáció módját, hanem ehhez maguknak kell kialakítaniuk a számukra legalkalmasabb módszertant. Az irányelvek csak orientációs pontként szolgálnak, és a jelentős szerepet játszó kérdések befolyása (az ügyekre)? Felépítés, döntéshozó szervek, a képzés célja: általános és speciális célok, finanszírozás, a hallgatók/doktorandusok kiválasztása, összetétel, oktatói kapacitás, nemi egyenjogúság, infrastruktúra (könyvtárakhoz, számítógépekhez való hozzájutás, hallgatói találkozóhelyek)

- Folyamat: a hallgatók/doktorandusok befolyása a képzés tartalmára és formájára, oktatási módszerek, vizsgák formája, gyakorlati vonatkozások, nemzetközi perspektívák a képzésben
- Eredmények: Vizsgák (száma, hossza, felkészítés); Öregdiákok: Mi történik a végzettekkel? A minőségbiztosítás helye az intézményben; Önértékelés: gyenge és erős pontok, lehetőségek, reformjavaslatok

Külön kutatásra vonatkozó kérdéseket is kidolgoztak, amelyek a tudományos produktivitásra és a rendelkezésre álló eszközök felhasználására vonatkoznak.

Hogy az önértékelés a belső minőségbiztosítási munka során minél jobban felhasználható legyen, szükséges, hogy a lehető legtöbb személyt (intézményvezetőség, oktatószemélyzet, doktorandusok, hallgatók, adminisztratív dolgozók) vonják be a vizsgálatba. (Erre a felsőoktatási törvény is utal.) A Högskoleverket nyomatékosan kéri, hogy a vizsgálat során mutassanak rá az intézmény speciális profiljára, emeljenek ki példákat minőségbiztosítási munkájukból.

A Högskoleverket eddigi tapasztalati azt mutatják, hogy a felsőoktatási intézményeknek az értékeléshez rendelkezésre kell bocsátaniuk munkatársikat. A munkát egy projektvezetőnek/felelősnek kell vezetnie, akinek egyben az a feladata, hogy tartsa a kapcsolatot a Högskoleverket-tel. A kapcsolattartót korábban kell kiválasztani, hogy elegendő idő legyen a Högskoleverket-tel való előzetes találkozásának előkészítésére, valamint hogy részt vehessen az előkészületekben és az értékelési terv, program kidolgozásában.

A jól elvégzett önértékelés a feltétele annak, hogy a szakértői csoport a lehető legjobban végezhesse munkáját. Ezért a hiányos jelentést visszaküldik átdolgozásra. A jelentést, amely – oktatási részlegenként – nem lehet hosszabb 15-20 oldalnál, a Högskoleverket-nek kell elküldeni kinyomtatva és elektronikusan. A kurzusok és programok tanterveit, az irodalomjegyzéket mellékletben kell csatolni.

A belső evaluációt amilyen hamar csak lehet le kell zárni, hogy a külső szakértőknek elegendő idejük legyen a jelentés elolvasására.

Külső szakértői vizsgálat és helyszíni szemle

A decentralizáció, az 1977. évi reform eredményeképpen egyes intézmények állami kezdeményezésre önértékeléseket végeztek. Mivel azonban ezen belső vizsgálatok hitelességét többen megkérdőjelezték, az 1980-as évektől külső szakértői vizsgálatokkal egészültek ki. A külső szakértők feladata abban áll, hogy a fakultások működésébe bepillantást nyerjenek, hogy ezáltal a programokon folyó képzés minőségére vonatkozó következtetéseket vonjanak le. Ennek során az intézményi, illetve a felsőoktatási törvényben és rendeletben, valamint a Högskoleverket által lefektetett céloknak való megfelelést vizsgálják.

Az önértékelési jelentés és a csatolt dokumentumok elolvasása után a csoport tagjai találkoznak, megvitatják az anyagot, és megtervezik a helyszíni szemlét. A látogatás általában egy napig tart. A szakértők találkoznak az intézményvezetéssel, az oktatószeméllyel, a technikai dolgozók és a hallgatók reprezentatív képviselőivel. A látogatás célja, hogy a jelentés alapján kialakult képet elmélyítse, a megbeszélések pedig segítséget nyújtanak, hogy az esetleges homályos dolgokat tisztázzák. A látogatást követően a szakértők elkészítik jelentésüket, amely reformjavaslatokat is tartalmaz.

Megbeszélés és nyilvánosságra-hozatal

Mielőtt a zárójelentést nyilvánosságra hozzák, a felsőoktatási intézmények megvizsgálhatják ennek tartalmát. A karok is hozzáfűzhetnek a jelentéshez a saját nézőpontjukat és kommentárjaikat.

A Högskoleverket dönti el, hogyan folytatódjon az eljárás, ő fogalmazza meg a zárójelentést, és hiányosságok esetén ő hozza meg a szükséges döntéseket. Mielőtt azonban ezeket végrehajtják, tájékoztatják az intézményeket.

A képzés minőségéről és a minőségbiztosítási munkáról nyert információk mellett minden vizsgálat alapot ad arra is, hogy a vizsgaadási jogról döntsenek. Az examenstillståndrátt-ot soha nem vonják vissza előzetes értesítés nélkül, még akkor sem, ha jelentős fogyatékosra derül fény. Ebben az esetben az intézményt tájékoztatják a problémáról, és megegyeznek egy időtervben. Az intézmény tehát lehetőséget kap, hogy a hiányosságokat kiküszöbölje. A határidő lejártá után ismét megvizsgálják, hogy megfelel-e a követelményeknek az intézmény, megtarthatja-e az examenstillståndrátt-et.

Az evaluáció eredményét a Högskoleverket egy zárójelentésben hozza nyilvánosságra, amely tartalmazza az examenstillståndrátt-re vonatkozó határozatot is. A jelentés összefoglalója mindenki számára könnyen elérhetően megjelenik a *www.studera.nu* honlapon is.

Feed-back és follow-up

A feed-back és follow-up általában két lépésben történik. Szoros összefüggésben a zárójelentés nyilvánosságra hozatalával az intézményt meghívják, hogy vegyen részt egy feed-back-konferencián, amelyet a következő célokkal hívnak össze: ösztönzés további előlépésekre, együttműködési fórum kiépítése, jó példák felmutatása a gyakorlatból, az eredmények megvitatása, lehetőség az evaluációs modell megvitatására.

Bizonyos idő elteltével lehetőség nyílik egy újabb megbeszélésre is. Így az intézményeknek elegendő idő áll rendelkezésükre a problémák megvitatására és az új stratégiák kipróbálására. A follow-up-ra rendszerint a zárójelentés nyilvánosságra hozatalát követő 1-3 évben különbözőképpen kerül sor. Ennek leginkább megfelelő módját a Högskoleverket választja ki. Hogy informálva legyen a legújabb változásokról, és hogy idejében kiküszöbölhesse az

esetleges problémákat a Högskoleverket évente jelentésben tájékoztatja a kormányt.

Az akkreditáció aktorai

Az evaluációs szervezet. Az önértékelést az intézmény maga készíti el. A Högskoleverket kéri fel azonban a szakértői csoport tagjait. Köztük szerepelnek az evaluáció módszertanának szakértői és a szakmabeliek mellett a technikai-adminisztratív személyzet (!) és a hallgatók képviselője. Szükséges egy olyan szakértő bevonása is, aki nemzetközi tapasztalattal rendelkezik. (A svéd nyelv ismeretének elengedhetetlen feltétele miatt általában egy skandináv szakértőt kérnek fel.) Az intézményeknek lehetőségük van arra, hogy maguk is javaslatokat tegyenek a szakértői csoport tagjainak személyére. A Högskoleverket képviselője tölti be a csoportban a titkári feladatokat. Svédországban a kormány különösen fontosnak tartja a hallgatók bevonását az evaluációba, ez a törekvésük azonban eddig gyakran a hallgatók érdektelenségébe ütközött. Ennek oka abban is kereshető, hogy a hallgatók úgy látják, fokozottabb szerepvállalásuk nem hozná meg az eredményt, tapasztalataik ugyanis azt mutatják, hogy az intézmények nem veszik figyelembe véleményüket.

Az intézmények. Svédországban mind az állami, mind a nem állami intézményeket evaluálják. A hat éves terv keretében konkretizálják, mely intézményt, illetve mely programot melyik évben vizsgálják. Kötelező tehát részt venniük az eljárásban.

A kormány. Hogyha a vizsgálat kimutatja, hogy a képzés nem felel meg a minőségi elvárásoknak, a Högskoleverket figyelmezteti az intézményeket, és lehetőséget ad, hogy egy bizonyos határidőig kijavítsák a hiányosságokat. Ha ezeket a határidő lejártáig nem küszöbölik ki, informálja a kormányt. A Högskoleverket tehát nem jogosult arra, hogy bezárjon akár egyetlen intézményt is, ezt csak a kormány teheti meg. Eddig csak kevés intézményben vonták vissza a vizsgáztatási jogot, hiszen a felsőoktatási expanzió általános érdek. El kell érni, hogy a korosztály 50 %-a (sőt, ma már 75 %-ról is beszélnek) felsőoktatási intézményben tanulhasson tovább. 1998-ban ugyan volt néhány példa a vizsgáztatási jog visszavonására, de kérdés, hogy ennek minőségi okai voltak, vagy csak elrettentésül akartak szolgálni.

A doktori képzés esetében, amennyiben jelentős minőségi hiányosságokra derül fény az eljárás során, a Högskoleverket rögtön értesíti a kormányt, és bevonja a további intézkedésekbe. Az alapképzés esetében az intézményekkel együtt próbálja a hibákat kijavítani, anélkül, hogy a kormányt értesítené. (A kormány azonban a zárójelentésből amúgy is tudomást szerez a problémákról, így ez a megkülönböztetés valójában csak látszólagos.)

Az új programok engedélyezése is az evaluáció keretében a Högskoleverketen keresztül történik. A Högskoleverket a vizsgálat után javas-

latot tesz a kormánynak, amelyben az illető program, kar, intézmény alapítását ajánlja (vagy sem).

Vélemények, viták

Az 1993. évi felsőoktatási törvény értelmében minden felsőoktatási intézmény szabad kezet kapott a minőségbiztosítási feladatok megvalósításában. A Stockholmi Egyetem nem egy átfogó minőségügyi bizottság felállítása mellett döntött, hanem az egyes intézményekre bízta a minőség-ellenőrzési és –biztosítási munkát. Döntésüket azzal indokolták, hogy ezen a módon több szereplő vonható be a feladat elvégzésébe. Az első evaluációs körben (1994-96) lefolytatott eljárás során a külső szakértők jelentésükben kifogásolták ezt a rendszert, ezért 1998-ban egy önálló, a Pedagógiai Tanács keretén belül működő minőségügyi csoportot hoztak létre. A csoportnak az a feladata, hogy koordinálja az intézmények közötti minőségügyi munkát, felel evaluációs jelentés elkészítéséért, és kidolgozza az átfogó, az egész egyetemre érvényes minőségbiztosítási programot. A második evaluációs kör (1997-1999) során kifogásolták, hogy ez a program túl általános, azonban az egyetem továbbra is fenntartja a véleményét: az egyetemi vezetőségnek csak a kereteket szabad megadnia, a tulajdonképpeni munkát az intézményeknek kell elvégezniük. 2001-ben az evaluáció fókusza a minőségbiztosítási munkáról a minőségre magára tevődött át. Mivel ez a munka csak az év végén kezdődött el, az eredményekről még keveset tudni, annyi azonban már most világos, hogy a kormány/a Högskoleverket elképzelései és az egyetemen folyó munka nem áll összhangban egymással. Alapjában véve az egyetem felelős személyiségei üdvözlik a minőségügyi munkát, illetve az említett hangsúlyeltolódást. Azonban attól is tartanak, hogy a kormánynak valójában a fő célja nem a minőségértékelés az egyetem minőségjavítási intézkedéseivel egybekötve, hanem valójában csak kontrollálni akar ezen a módon, és takarékosági lehetőségek után kutat. Ezen okból kifolyólag meglehetősen negatívan tekintenek az evaluációra. Az egyetemi alkalmazottak különösen azt vetik a kormány és a Högskoleverket szemére, hogy nem hozzák nyilvánosságra szándékaikat, hanem a minőségügyi munkához nyújtott segítségnyújtással takaróznak. Egyetértenek azzal, hogy lennie kell minőségügyi kontrollnak, de az államtól nagyobb átláthatóságot várnak.

Az egyetem nehezményezi, hogy a felsőoktatás átalakítását nem finanszírozzák megfelelően. A képzés minőségének javítása, vagy akár fenntartása pénzbe kerül, a forrásokat viszont az állam minden évben csökkenti, a hallgatói létszám ezzel szemben folyamatosan emelkedik. Egyedül a kutatással lehet plusz bevételhez jutni, ez azonban elveszi az oktatók energiáját és idejét a tanítástól: a hallgatók heti óraszámja csökken. Az alapképzésben ki kellene dolgozni ezért egy új javadalmazási rendszert a minőségi oktatás érdekében.

Az egyetem felrója továbbá, hogy az evaluációhoz szükséges pluszmunkát nem fizetik meg. Ez egyik megkérdozett docensnek az a véleménye, hogy

ugyan az egyetemnek elvileg csak három feladata van (oktatás, kutatás és az ún. harmadik feladat), valójában ez már egy negyedikkel egészült ki. Az évente karcsúsodó költségvetés nem teszi lehetővé, hogy külön személyt foglalkoztassanak a minőségügyi munka koordinálására, hanem a munkát az egyetem alkalmazottai végzik.

Svédországban hevesen támadják a jelenlegi rendszert, és kétségbe vonják a Högskoleverket jogosultságát a(z) alapképzési és doktori) programok minőségének vizsgálatát illetően. Úgy vélik, hogy helyesebb lenne, ha az egyes intézmények maguk bonyolítanák le az eljárást, és a Högskoleverket-et csak tájékoztatnák az eredményről.

A spanyol rendszer

A felsőoktatás állami irányítása

A politikai decentralizáció Spanyolországban más területekre is kihatott, így a (felső)oktatásra is. Az 1983. évi egyetemi reformtörvény a korábbinál szélesebb autonómiát adott az intézményeknek, míg az állam csupán a keretkövetelményeket szabja meg. A spanyol felsőoktatási intézmények önállóak és közvetlenül az Oktatási Minisztérium, valamint az illetékes tartományi kormányok irányítása alatt állnak. A törvény pontosan szabályozta a kormány, az ún. autonóm közösségek (föderatív tartományok) és az egyetemek hatáskörét: A decentralizáció indokoltá tette egy koordináló testület, a *Consejo de Universidades* (C. de U.) megalapítását (1985). A *Consejo de Universidades*-t egyetemi rektorok, az autonóm közösségek oktatási miniszterei, az Oktatási Minisztérium képviselői és 15 választott tag (köztük a felhasználók képviselői) alkotják.

Az elmúlt évtizedben Spanyolországban is jelentős változáson ment keresztül a felsőoktatás. Az expanzió negatív következményekkel is járt: a felsőoktatási rendszer, a pénzügyi és a személyi feltételek nem tudtak a lépést tartani a fejlődéssel. A kormány a gazdasági szférát kívánta bevonni a felsőoktatás – kiváltképp az egyetemeken zajló kutatási tevékenység – finanszírozásába.

A gyors változások és ennek negatív utóhatásai (magas diplomás munkanélküliség, rossz minőségű képzés, hosszú képzési idő) Spanyolországban az oktatásügyben legitimációs krízishez vezettek. A megoldást Európától várták, a korábban elzárkózó spanyol oktatáspolitikai az európai tapasztalatok hasznosítási lehetőségeit kezdte mérlegelni. A minőség javítása érdekében az evaluáció átvételét tartották szükségesnek. 1992-ben indult el az első kísérleti intézményi evaluációs projekt, amely 1994-ig tartott. 1995-ben a *Consejo de Universidades* kezdeményezésére nemzeti minőségi tervet indítottak el, amelynek a koordinációjáért a testület és az autonóm közösségek

voltak felelősek. Döntést hozott továbbá arról, hogy az egyetemeken folyó képzés minőségéről ezt követően évente jelentésekben számol be.

Az akkreditáció bevezetése

2001. decemberében létrehozták az *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad* (ANEC) nevű testületet az egykori *Consejo de Universidades*-ből, amely ez követően *Consejo de Coordinación Universitaria* néven működik tovább, és elődje korábbi feladatát, vagyis a felsőoktatási rendszer koordinálását látja el. Az ANEC az államtól és a felsőoktatástól függetlenül végzi munkáját. Ez az ügynökség, valamint az autonóm közösségek illetékes ügynökségei koordinálják az egyetemeken folyó evaluációt. Eddig négy autonóm közösség hozott létre önálló ügynökségeket: Katalunia, Andalúzia, Galícia és a Beleár szigetek. Ezek az irodák a 2001. augusztus 3-i rendelet ajánlására alakultak, és függetlenül kell működniük az államtól, valamint az intézményektől. (A különböző regionális ügynökségek létrehozása a decentralizált spanyol közigazgatási rendszerre vezethető vissza. Az autonóm közösségek a regionális oktatásügyet a saját fennhatósági területüknek tekintik.)

Az ANEC felelős a második minőségi terv végrehajtásáért. A pénzügyi keretet az Oktatási Minisztérium biztosítja: évente pénzüsszegeket utal át a résztvevő egyetemeknek és a regionális ügynökségeknek. Az ANEC személyi és anyagi feltételeit is állami forrásból teremti elő. Az ügynökség azonban egyelőre még nem működik, hanem szervezés alatt áll. Az ANEC-nek évente jelentést kell elkészítenie, amelyben az egyetemeken folyó képzés minőségéről kell beszámolnia. A minőségi terv koordinálása mellett az ANEC-nek, illetve a területi ügynökségeknek adatbázist kell összeállítaniuk, amely tartalmazza a folyamatban lévő és már lezárt evaluációs projektek eredményeit. Ők hozzák nyilvánosságra a zárójelentéseket is.

Spanyolországban jelenleg csupán az evaluáció működik, az akkreditáció bevezetés előtt áll. Az ANEC feladata, hogy a második evaluációs körben kidolgozza az akkreditáció kritériumait, és lépésről lépésre bevezesse az akkreditációt.

Az evaluáció és menete

A második minőségi terv bevezetése óta minden – állami és nem állami – egyetemet evaluálnak. Az első evaluációs körben a részvétel még nem volt kötelező, de a társadalmi nyomás az egyetemeket erre sarkallta. Mellette szólt az is, hogy az állam az evaluáció lebonyolítására pénzüsszegeket bocsátott rendelkezésre. Az egyetemek vezetői a C. de U. elnökénél, illetve az illetékes regionális ügynökségeknél kérhették az evaluációt.

A spanyol evaluációra jellemző, hogy (pl. a svédországgal szemben) rendkívül részletesen szabályozott.

Az intézményi evaluáció során azt vizsgálják, hogyan tölti be az egyetem hármass feladatát, milyen az oktatás, a kutatás és a szolgáltatások minősége. Az evaluáció belső és külső értékelésből áll, ezen utóbbit a Salamancai Egyetem egyik felelős beosztású munkatársa politikai kontrollként fogja fel. Ugy véli, az állam nem bíz az egyetemen, ezért az állami testületek (C. de U. és a regionális ügynökségek) által kinevezett külső szakértői csoport véleménye kontrasztként szolgálhat.

A C. de U. két célját nevezi meg az evaluációnak: a minőség javítását, valamint hogy – a döntéshozatalt megkönnyítendő – információt biztosítson egyrészt a finanszírozó (az állam), másrészt a fogyasztók/használók (hallgatók, családjaik, a munkaadók, a különböző oktatás és kutatás iránt érdekelődő intézmények) részére.

Az intézményi evaluáció három területre irányul: a programra, a karra és a szolgáltatásokra. Utóbbi kettőt egy eljárás keretében vizsgálják. A programok értékelésekor az oktatásra, míg a karok evaluálásakor a kutatásra, a doktori képzésre és az intézményvezetésre kerül a hangsúly. Az önértékelés az intézmény keretében erre a feladatra életre hívott bizottságok önállóan működnek a C. de U. irányelvei alapján. Azon programok, karok vagy szolgáltatási egységek, amelyek már az első evaluációs körben is szerepeltek, a második körben választhatnak egy újabb evaluáció vagy egy követéses vizsgálat között. A követéses vizsgálat az evaluációhoz hasonlóan egy belső és egy külső értékelésből áll, ezen utóbbi azonban nem kötelező.

Az intézményi evaluáció mellett az egyetemek további speciális minőségbiztosítási projekteket is végrehajthatnak. A különböző evaluációs projektek sikerét a C. de U., illetve az illetékes regionális ügynökségek ellenőrzik. Évi összejöveteleken (*Convocatorios*) állapítják meg, mely programokat, karokat vagy egyetemeket evaluáltak.

Az evaluáció három szakaszból áll: intézményi önértékelés, külső szakértői csoport helyszíni szemléje, majd értékelése, illetve a zárójelentés és ennek nyilvánosságra hozatala. A zárójelentés tartalmazza a belső és a külső evaluáció eredményeit, az esetleges véleménykülönbségeket, az evaluált egység erős és gyenge pontjait, valamint javaslatokat fontossági sorrendben és időtervvel.

Miután az intézmények az evaluáció segítségével képet alkothattak működésükről, javítási tervet dolgoznak ki, amelyet szükségleteikhez és céljaikhoz állandóan igazítanak.

A C. de U. véleménye szerint sok egyetem már most jól fejlett minőségbiztosítási rendszerrel rendelkezik. Ezeknek az intézményeknek ún. minőségi bizonyítványt (*certificado de calidad*) állított ki, amellyel arra utal, hogy a minőségbiztosítási munkát elsajátították. Ezúton kívánják a C. de U. és a regionális ügynökségek terheit csökkenteni.

A második körben nagy hangsúlyt helyeznek a külföldi evaluációs és akkreditációs szervezetekkel való együttműködésre.

(Spanyolországban más párhuzamos eljárások is nagyon elterjedtek, így például az EFQM által lefolytatott eljárás. Egyes intézmények állami engedélyezése az EFQM minőségi jogosítványán alapul (*Sello de Excelencia*).)

Vélemények, viták

A Salamancai Egyetem csatlakozott az első evaluációs körben résztvevő intézményekhez. A pedagógiai kart 1998/98-ben evaluálták. A belső önértékelésbe a résztvevők motiváltan és érdeklődve fogtak bele. Az ún. belső bizottság igen eredményesen dolgozott. Azonban ma teljes az egyetértés abban, hogy azóta nem változott semmi. Az evaluációs jelentés az irodákban porosodik, és senki nem foglalkozik a javaslatok gyakorlatba való átültetésével. Az egyik felelős kritizálta több egyetemi alkalmazott hozzáállását: a reformjavaslatokat anyagi követelésekhez kötik. Véleménye szerint azonban a pénznél sokkal fontosabbak az ötletek és a motiváltság. Spanyolországban széleskörű vita bontakozott ki a minőség definíciója körül. Az interjúalanyok úgy vélték, hogy a tanítási folyamat minőségének vizsgálata eddig elsikkadt. Az egyetemi oktatókat inkább a kutatási tevékenységük szerint ítélik meg, mert ehhez inkább adták a (kvalitatív) módszerek. Ehhez hozzájárul az egyetemi tanárok ellenállása: az oktatási szabadságot hangoztatva elítélik ezeket a vizsgálatokat. Az evaluációban közreműködők frusztráltak és letörtek, a jövőben nem kívánnak ismét részt venni az eljárásban, ezt elfecsérelt időnek tartják.

Akkreditációs eljárások

Az akkreditáció szervezetei

Az akkreditációs szervezet ...	Anglia (QAA)	Franciaország	
		CNESER	CTI
Fölépítése	Igazgatótanács, 4 Igazgatóság.	CNESER, Állandó Bizottság, Tudományos Bizottság.	CTI
Tagjai	Felsőoktatási intézmények (4); Felsőoktatási finanszírozást végző testületek (4); Független tagok (a gazdaság képviselői) (6).	Professzorok (11); Oktatók, kutatók (11); Könyvtárak, tudományos személyzet (1); Adminisztrációs munkás, technikai és takarító személyzet (6); Hallgatók (11) Ún. nagy nemzeti érdeket képviselő tagok (21)	Ún. akadémiai tagok: EPSCSP (4); Az Oktatási Minisztérium által már akkreditált iskolák (4); A minisztérium által már akkreditált iskolákból tudományos kompetenciával rendelkező személyek (8). Ún. gazdasági tagok: Munkáltatók (8); Szakszervezetek (8).
Elhelyezkedése	Gloucester (központi iroda)	n.a.	n.a.
Viszonya az intézményekhez	A felsőoktatási intézmények képviselői szervei alapították. Az intézmények közvetlenül képviseltetik magukat a testületben. Erős az együttműködésére való törekvés a szervezet részéről.	Az intézmények képviseltetik magukat a testületben. A tagokon keresztül javaslatokat tehetnek a CNESER gyűléseinek témájára.	Az intézmények képviseltetik magukat a testületben.
Viszonya a kormányzathoz	Tanácsadó szerv.	A szervezet elnöke a felsőoktatási miniszter. Ő hívja össze a gyűléseket, és állítja össze a napirendi pontokat. Minisztériuma szervezi meg a CNESER tagjainak megválasztását, és adja az adminisztrációs kisegítő személyzetet. A felsőoktatási miniszter nevezi ki a nemzeti érdekeket képviselő tagokat. Tanácsadó, döntés-előkészítő, szakmai szerv (háttérintézmény jelleggel).	Tanácsadó, döntés-előkészítő, szakmai szerv (háttérintézmény jelleggel).

Az akkreditációs szervezet	Németország (AR)	Svédország (HSV)	Spanyolország (C. de U.) ¹⁶
Felépítése	Akkreditierungsrat (AR), Titkárság.	Högskoleverket (HSV)	Consejo de Universidades (C. de U.)
Tagjai	Felsőoktatási intézmények (4); Tartományok (4); A szakma (4), a tartományi munkaügyi minisztériumok (1); Hallgatók (2); Külföldi szakértők (2).	n.a.	Egyetemi rektorok; Az autonóm közösségek oktatási miniszterei; Az Oktatási Minisztérium képviselői; 15 választott tag (köztük a felhasználók képviselői).
Elhelyezkedése	A KMK Titkárságának helységeiben (Bonn)	Stockholm	Madrid
Viszonya az intézményekhez	Az AR egyik alapítójának tekinthető a felsőoktatási intézmények vezetőit tömörítő HRK, amely a Tanács összeállítására is befolyással van; Az intézmények közvetetten képviseltetik magukat a testületben; Mivel az akkreditációt az esetek döntő többségében az Ügynökségek végzik, az AR és az intézmények kapcsolata minimális, konferenciákra és egyéb szakmai összejövetelekre korlátozódik.	n.a.	n.a.
Viszonya a kormányhoz	Az AR nem áll szoros kapcsolatban a szövetségi Oktatási Minisztériummal. Annál inkább meghatározó a tartományi oktatási miniszterek konferenciájának (KMK) szerepe mind a szervezet összeállítására, működésére, mind magára az akkreditációra vonatkozóan. (Az AR szervezetileg is a KMK-hoz van kötve.) Az akkreditációs rendszer működési kereteit a KMK határozatai szabják meg. 2002-től finanszírozása is ezen a szervezeten keresztül történik. Az AR munkáját – külföldi szakértőkkel és egyfajta ellenőrző hatóságként – a KMK és a HRK rendszeresen, megközelítően ötévenként evaluálja. Az első evaluációra 2001-ben került sor.	n.a.	n.a.

¹⁶ Az ANEC-ről nincs adat.

Az akkreditáció folyamata

	Anglia	Franciaország	
		CNESER	CTI
A folyamat alakulása	<ul style="list-style-type: none"> Intézmények/programok önértékelésének elkészítése; A látogató bizottság helyszíni szemléje; Az értékelés nyilvánosságra hozatala. 	<p>A képzések akkreditációja és megújítása a szerződéses politika keretében zajlik meghatározott ciklusban. Az intézmények (illetve a bennük folyó képzések) előre megszabott menetben kerülnek akkreditálásra.</p> <p>Az akkreditáció az előírt szempontok szerint elkészített önértékelés alapján történik.</p>	
Az akkreditációs szervezet szerepe a folyamatban	Tanácsadói joggal rendelkezik.	Véleményezi a nemzeti diplomákat kibocsátó szakmai, tudományos és kulturális jellegű közintézmények akkreditációját.	Közintézmények esetében javaslatot tesz az akkreditációról. Magán és konzulátusi intézmények akkreditálásáról maga is döntést
Az intézmények szerepe a folyamatban	Az állami intézmények számára a program-akkreditáció kötelező a kormány és a QAA előre egyeztetett programja alapján. Az intézményi akkreditáció ugyan nincs előírva, de az egyetem elnevezés használatának és az állami finanszírozásnak ez a feltétele. Az önértékelést mindig a vizsgált intézménynek kell elkészítenie.	Az akkreditáció a szerződéses politika része, így az intézmények számára kötelező. Az önértékelést a vizsgált intézménynek kell elkészítenie.	
A kormány szerepe az akkreditációban	Az akkreditációról a döntést a QAA javaslata alapján a Minisztérium hozza meg.	Az akkreditációról a döntést a CNESER véleménye alapján a felsőoktatási miniszter hozza meg.	Az állami mérnöki iskolák akkreditálásáról a Nemzeti Oktatási Minisztérium, a Grandes Écoles-ok keretében folyó mérnöki képzések esetében pedig az illetékes ágazati minisztérium hozza meg a döntést a
Más szereplők	A felhasználók képviselői megjelennek a QAA Igazgatótanácsában.	A nemzeti érdekeket képviselő külső tagok függetlenek a felsőoktatástól. 3-3 fő a Nemzetgyűlés, a Szenátus és a Gazdasági és Társadalmi Tanács tagja, hárman pedig a munkáltatókat és a foglalkoztatottakat képviselik.	A CTI javaslat alapján a gazdasági tagok is jelen vannak.

	Németország	Svédország	Spanyolország
A folyamat alakulása	<ul style="list-style-type: none"> • Az intézmény akkreditációs kérvényt nyújt be a kiválasztott ügynökségnek; • Az önértékelés elkészítése az illető ügynökség irányelvei alapján; • Az ügynökség által felkért külső szakértők tartalmi-szakmai véleményezése, helyszíni szemle; • A szakértői javaslat eljuttatása az ügynökség döntéshozatali testületéhez; • Az intézmény, esetleg – amennyiben létezik ilyen szerv – az ügynökség illetékes szakbizottságának tájékoztatása a javaslatról; • Az intézmény (és a szakbizottság) lehetséges állásfoglalása a javaslatról; • Az ügynökség döntéshozatali testületének döntése a program akkreditálásáról, majd ennek nyilvánosságra hozatala; • Az AR tájékoztatása az akkreditációról, a zárójelentés elküldése, az akkreditált program feltüntetése az AR honlapján. 	<ul style="list-style-type: none"> • Belső evaluáció; • Külső szakértői vizsgálat és helyszíni szemle; • Megbeszélés és nyilvánosságra hozatal; • Feed-back és follow-up; 	<p>Az evaluáció menete:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intézményi önértékelés; • Külső szakértői csoport helyszíni szemléje és értékelése; • A zárójelentés elkészítése és nyilvánosságra hozatala. <p>Az akkreditáció valószínűleg hasonlóképpen zajlik majd.</p>
Az akkreditációs szervezet szerepe a folyamatban	Az akkreditációról a döntést az akkreditálást végző szervezet, az Ügynökség vagy az AR hozza meg.	Az értékelést a Högskoleverket és az általa felkért szakértői csoport tagjai végzik.	Az akkreditációt a jövőben az ANEC és a regionális ügynökségek végzik majd.
Az intézmények szerepe a folyamatban	Az akkreditáció elvileg önkéntes, mivel azonban a tartományok döntő többsége a programok elismerését általában a sikeres akkreditációhoz (vagy legalábbis az eljárás elindításához kötik), az intézmények rá vannak kényszerítve a részvételre. Az önértékelést mindig a vizsgált intézménynek kell elkészítenie.	Mind az állami, mind a nem állami intézményeket evaluálják (és akkreditálják). Hatéves terv keretében konkretizálják, hogy mely intézményt és mely programot melyik évben vizsgálják. Kötelező tehát részt venniük az eljárásban. Az önértékelést mindig a vizsgált intézménynek kell elkészítenie.	Az evaluáció és az akkreditáció minden állami és nem állami egyetem számára kötelező.

	Németország	Svédország	Spanyolország
A kormány szerepe az akkreditációban	A kormány és a szövetségi Oktatási Minisztérium nincs befolyással az akkreditációra. A KMK bizonyos alapvető kérdésekben foglal állást.	A Högskoleverket feltárt minőségi hiányosságok esetén sem jogosult egyetlen intézmény bezárására vagy program megszüntetésére. Ebben az esetben a kormányt kell értesítenie, amely a végső döntést meghozza.	n.a.
Más szereplők	A regionális önkormányzatok, a tartományok hatása elsődleges, és a tendenciákat figyelve egyre erősödik. A gazdaság (a felhasználók) az AR-ban és az egyes ügynökségekben képviselteti magát, részt vesz ezáltal a döntéshozatalban is. Külföldi szakértők bevonása sokat hangoztatott szükséglet, szerepük azonban nem jelentős.	Az eljárásban a gazdasági élet képviselői és külföldi szakértők is részt vesznek a hallgatók mellett.	n.a.

Akkreditációs politikák

Minden akkreditációs politika kormányzati politika – akkor is, ha ezt az akkreditációs szervezet önképében és önmeghatározásában nem vagy csak részlegesen ismeri el (pl. az angol esetben). Alanyai végső soron a kormányzatok, amelyek számára az akkreditáció egyfajta eszköz az intézmények fölötti kontrollra. Tárnya az akadémiai szféra: intézmények és intézmény együttések, sőt személyek (mint a francia esetben), hallgatók és tanulmányi programok (mint a német esetben), illetve tanulmányi programok és intézménytípusok (mint az angol esetben).

Akkreditációs politikának nevezzük a következőkben valamely felsőoktatási rendszerben bevezetett engedélyezési (hitelesítési, minősítési stb.) eljárások összességét az eljárásoknak a céljaival, eszközeivel, szervezeteivel együtt.

Korábbi meghatározásunk szerint **oktatáspolitikán** “azokat a szándékokat és döntéseket értjük, amelyeket az oktatás különféle szintű irányítói megfogalmaznak, és amelyek az oktatásügyi történelemben megvalósulnak, dokumentálhatók. Az oktatáspolitikát tehát úgy értelmezzük, mint az egyénektől már függetlenné vált, jellegzetes reagálást a társadalmi változásokra.” (Kozma 2002).

Alábbi három eset (angol, francia és a német akkreditáció) összehasonlítása alapján elemezzük az európai akkreditációs politikák modelljeit, retorikáját, szervezeteit és önmeghatározásait (jövőképét). Az eseteket itt nem részletezzük; csupán utalunk a vonatkozó esettanulmányok megállapításaira.

Mondanivalónkat előzetesen a következőkben foglaljuk össze. Az *akkreditációs politikák a kormányzati politika elemei. Céljuk egy (korszerűsített) kormányzati kontroll megeremtése és kiterjesztése a felsőoktatás fölött.*

Modellek

Akkreditációs politikák: centralizált és decentralizált. Az akkreditációs politikák három modelljét különböztetjük meg. Ezek: az angol, a francia és a német akkreditáció. Modell jellegük abban áll, hogy mintaszerűen tanulmányozható rajtuk egyrészt a centralizált (francia: állami, tervezett), másrészt a decentralizált (angol: piacosodott, organikus) felsőoktatási politika kialakulása és az általa megeremtett föltételek.

Az angol – francia képzeletbeli skála két végpontjához képest a német akkreditáció egyfajta “köztes eset”, amely a tartományok szintjén inkább francia, szövetségi szinten viszont inkább angolszász hatást mutat. Annyiban

modell értékű, hogy rajta az intézményi, tartományi és szövetségi érdekek interdependenciáját lehet tanulmányozni.

Az **angol akkreditációs politika** két fő szereplője: az intézmények és a kormányzat. (Mindkettő újra meg újra hivatkozik a harmadik pólusra, a gazdaságra és társadalomra – miközben maga az akkreditáció lényegében az intézmények és a kormányzat közt bonyolódik le).

A **francia akkreditációs politika** főszereplőit részben a kormányzati szférában kell keresnünk (eltérő minisztériumok és az általuk életre hívott tanácsok), részben pedig a már előzőleg át- meg átszervezett intézményi szférában, le egészen az intézmények belső működéséig (tanulmányi szintek, be- és kimeneti vizsgák, kiadott diplomák száma és szintje stb.).

A **német akkreditációs politika** főszereplői – ezekhez képest – a felsőoktatás bizonyos intézményei (új belépők, főként a szakfőiskolák), de főként a szövetségi kormány (a kultuszminiszterek szövetségi konferenciája), valamint a tartományi kormányok.

Expanziós válasz. Mindhárom modell keletkezése az 1960-as évekig határozottan visszavehető. Ez az az időszak, amikortól Európában a felsőoktatási expanzió ún. gyorsuló szakaszát számíthatjuk. *A felsőoktatási akkreditáció – mint kormányzati politika – Európában kormányzati válasz a felsőoktatási expanzióra.*

A francia eset a leginkább nyilvánvaló, ahol a mai helyzetet meghatározó oktatási törvénykezés közvetlen reakció volt az 1968-as párizsi diáklázadásokra. A jelenlegi akkreditációs szervezetek és gyakorlatuk azonban jól követhetően visszanyúlnak Angliában is az 1960-as évek közepére. A német eset ettől annyiban tér el, hogy akkreditációról az 1960-as években még nem, de a vizsgaszabályzatok átdolgozásáról igenis beszélhetünk az 1960-as évek végén.

A felsőoktatás iránti tömegigények mindhárom esetben kikényszerítették a korábbi intézményrendszer diverzifikálódását. A diverzifikálódás részben a kormányzati politikai adottságok szerint ment végbe (Angliában és Németországban is a szociáldemokrata jóléti állam keretei között és ideológiájával), részben azonban az adott intézményrendszer hagyományai alapján. Ez a diverzifikáció igényelte – az expanzió ún. telítődési szakaszában – azt a kormányzati politikát, amely az eltömegesedett, de szétagolt felsőoktatást ismét rendszerbe szervezte. *Az akkreditációs politikák a centralizációs kormányzati politikák elemei, amellyel az eltömegesedett felsőoktatást szabványosítani és állami rendszerbe szervezni törekszenek.*

Az expanzió és a diverzifikáció eredményeképp keletkeztek Németországban a mintegy egy generációt megélt közös főiskolák (*Gesamthochschule*) és a felsőfokú szakképző intézmények (szakfőiskola: *Fachhochschule*), Angliában (Nagy-Britanniában) a politechnikumok (*politechnics*, a mai ún. regionális főiskolák és egyetemek elődei). Franciaországban ez a diverzifikációs folyamat tovább bontotta a felsőoktatás előzőleg is szétagolt rendszerét.

Központosítás neoliberális környezetben. A mai akkreditációs politikák kialakulása Európában az 1990-es évek egyik jellegzetes fejleménye.

Franciaországban közvetlenül megelőzte az ún. szerződéses rendszer bevezetése (1993). Németországban a keret jellegű vizsgaszabályzatok megjelenése előlegezte és alapozta meg (vezette be) az akkreditációs politikát. Szokványos várakozásunkkal ellentétben Angliában is kormányzati döntések alapozták és előlegezték meg az akkreditációs politikát, azok a döntések, amelyek a korábban széttagolt felsőoktatást egyetemi jogállású intézmények hálózataként egységesítették, és azok, amelyek átalakították az egyetemek korábbi finanszírozási eljárását (*University Funding Council*).

A forma, amelyet a (re)centralizáló kormányzati politika magára öltött, ugyancsak megfelel az 1990-es évek szellemének. Az 1990-es évekre Európában a neoliberális politika második szakasza esett. A retorika és az eszköztár, amelyet a recentralizációs kormányzati politika mindenütt öltött, szintén innen vette ihletését. *Az akkreditációs politikák centralizáló kormányzati törekvések a felsőoktatásban, amelyek azonban szabad piaci formát öltöttek, és rendszerint neoliberális retorikát alkalmaznak.*

Legkevésbé a francia esetben, amelynek eltérő mozgása, alakulása Anglia és Németország között nyilvánvaló, és amely a három eset közül legkevésbé reagált – legalábbis látványosan – az angolszász neoliberális ihletésekre. Franciaországban a kifejezést (**akkreditáció**) sem vették át; helyette a **habilitáció** kifejezést alkalmazzák.

Centralizáció és neoliberalizmus nem föltétlenül zárják ki egymást. Mark Olssen (1996, id. Apple 2001, 414.) szerint "A klasszikus liberalizmusban az államhatalom negatívként jelent meg: az egyént kellett megvédeni az állami beavatkozásoktól. A neo-liberalizmusban viszont az állam szerepe pozitív, mert az állam alakítja ki a megfelelő piaci környezetet, amikor biztosítja a működéséhez szükséges föltételeket, jogi környezetet és intézményrendszert."

Köztes szervezetek. A neoliberális fordulat egyik jelszava az állami ellenőrzés visszahúzódása és a kormányzati beleszólás csökkentése volt. Azaz a törekvés arra, hogy a korábbi ún. "jóléti államokat" – az állami társadalompolitikát, az állam szerepvállalását egy kiterjesztett szociálpolitikában, amely magában foglalta az egészség- és az oktatáspolitikát stb. is – csökkentsék. Mindez idegen volt és maradt attól a felsőoktatási politikai hagyománytól (állami szerepvállalás), amelyben az előző politikusi és szakértői nemzedék felnőtt. Ennek következtében felemás megoldások születtek, amelyeket a vonatkozó szakirodalom már az 1980-90-es évek fordulóján úgy írt le, mint az ún. köztes (puffer) szervezetek megjelenését a felsőoktatás intézményi és kormányzati szférája között (Vught 1988, Kozma 1993).

A köztes szervezetek több célt is szolgáltak. Egyrészt lehetővé tették, hogy a közvetlen kormányzati ellenőrzés valóban csökkenjen a felsőoktatás fölött (amit leginkább az angol eset mutat be). Másrészt azt is lehetővé tették, hogy az intézmények autonómiája – relatíve, néha azonban abszolúte is –

megnövekedjék (amit a francia eseten tanulmányozhatunk leginkább). Harmadrészt lehetővé vált, hogy a kormányzati befolyás továbbra is megmaradjon olyan szférák fölött, mint a felsőoktatás. *Az akkreditációs politikát Európában köztes szervezetek kivitelezik. Ezért néha úgy tűnik, mintha az akkreditáció a kormányzat és az intézmények közé ékelődött szervezetek tevékenysége volna.*

A felsőoktatási “piac” és “verseny” szabályozása. E politika – szervezetében és eszközeiben – azt a XIX. század végi liberális államot idézi, amely erős gazdasági (és társadalmi: jogi, önkormányzati, civil stb.) szervezetekkel szembesült, miközben a kormányzati hatalmat kiépíteni és megerősíteni törekedett. Az akkreditációs politika a verseny (piac) szabadságát korlátozó politikaként jelent meg, hivatkozása (retorikája) a szabadság közcélú korlátozása volt. Ezeknek az előzményeknek a mérlegelése – a rájuk történő hivatkozás – miatt ezért ma is úgy tűnik, mintha a felsőoktatás akkreditációja a piac és a verseny szabadságát hozná vissza az intézmények számára. Anál is inkább, mivel a bürokratikus jóléti államok lebontásával egyidejűleg, annak eszközrendszerét helyettesítendő alakult ki. *Az akkreditációs politikák az 1990-es években az intézményi autonómia és a szabad verseny legalizálásának tűntek.*

Ennek leglátványosabb példáját a francia esetben találjuk meg (retorika, érvelés). A francia eset ezért a magyar olvasót már-már a késői Kádár-kor gazdaság- és társadalompolitikájára emlékezteti.

Az akkreditációs szervezetek – együtt másfajta kormányzati köztes szervezetekkel – az 1990-es évtizedben maguk is diverzifikálódni kezdtek. Neoliberális szemmel a kormányzati ellenőrzés is olyan területnek tűnt, amely kormányzaton kívül is végezhető (kiszerezhető). Minthogy az akkreditáció a liberalizálás és a szabad verseny köntösében jelent meg, úgy látszott, növekvő piaca van.

A német eset mutatja, hogy nemzetközi, de legalábbis külföldi cégek is bekapcsolhatók; más szabványosítások pedig a gazdasági és a szolgáltató szférában ezt már nagy mértékben csinálják, vö. az ISO minősítési gyakorlattal.

Ez aztán az akkreditációs szervezetek fölé újabbak megszervezését hozta magával, amelyek most már az ügynökségeket. Az ügynökségeket akkreditálják (vö. a német *Akkreditierungsrat* új szabályozásával). Visszatekintve az 1990-es évek fejleményeire és tapasztalataira, azt mondhatjuk, hogy szinte törvényszerűen történt így (a francia esetben csak azért nem, mert ott az akkreditáció nem érte el a diverzifikálódásnak ezt a fokát, és folyamatosan kormányzati ellenőrzés alatt maradt). *Az akkreditációs politika magával hozta az akkreditációk akkreditálását.*

Akkreditáció mint reform eszköz. Bár az akkreditáció az intézményi föl-szabadítás (piaci verseny) köntösét ölti, valójában kormányzati reformcélokat társítanak hozzá. Aszerint, hogy az akkreditációs politika milyen kormányzati oktatáspolitikába ágyazódik, az általa megvalósítható felsőoktatási reformok is eltérők lehetnek. *Az akkreditációs politikák – az adott kormányzati oktatáspolitikák részeként – a felsőoktatási rendszerek kormányzati reformjait (is) szolgálják.*

A francia esetben az akkreditáció a diplomák egyenértékűségét és ezzel a diverzifikált felsőoktatási rendszerben való tájékozódás megkönnyítését célozza. A német esetben a felsőoktatás tanulmányi programjainak modernizálása a deklarált cél. Az angol esetben az akkreditálás (a finanszírozási politika részeként) egy egységes felsőoktatási rendszer kialakítását célozza.

A globalizálódás, amely az európai felsőoktatást is elérte, a felsőoktatás hagyományos rendszerére és irányítására nézve mindennél erőteljesebb kihívás. A gazdasági és az őket tükröző (vagy tőlük elszakadó) pénzügyi folyamatok kényszerei látni valóan erősebbek a kormányzati politikatervezők-nél. Szó sincs tehát arról, hogy egy akkreditációs kormányzati politikával a felsőoktatás diverzifikálódását meg lehetne akadályozni, új eszközzel a régi szabályozásokat visszahozni. Az európai akkreditációs politika versenyfutás – méghozzá, mondhatjuk, elkeseredett verseny – az oktatás növekvő rendszerre, tevékenysége és kényszerei, valamint az ezek nyomában kullogó (és neo-liberális lelkiismerettől gyötört) kormányzati politikák (politikuskok) között. Az esetek azt mutatják, hogy *az akkreditációs (reform)politikák a fejlemények után mennek, azoktól többé vagy kevésbé lemaradva.*

A globalizálódást egyesek (német minta) mint az Unióba való illeszkedést értelmezték, míg mások (angol minta) regionális kényszerként élték meg. Ismét mások pedig (lásd a francia esetet) a lemaradás fenyegetésének interpretálták

Terv, piac, autonómia. Az 1990/2000-es évtized fordulóján úgy tűnik, mintha az akkreditációs eszközrendszer diverzifikálódása megtorpant volna. Ehelyett a kormányzati kontroll törekvések válnak egyre láthatóbbakká.

Ez különösen az angol esetben nyilvánvaló, ahol a számos, diverzifikált akkreditációs szervezetet egységesíteni és egyértelműen kormányzati törekvések eszközévé tenni igyekeznek. A német eset csak azért nem ennyire világos, mivel itt a kormányzati befolyás több szinten oszlik meg. Így az akkreditáció kormányzati egységesítéséről csak akkor beszélhetnénk, ha visszahelyeznénk ezt a tartományok és a szövetségi állam közti hatalommegosztás változásaiba. A francia modell most az ellenkező irányba fejlődik; nem is lehet másként; magasan centralizált jellege miatt.

Európa keleti feléből szemlélve – ahol kevés tapasztalatunk van az önkormányzatiságban, viszont gazdag tapasztalatra tettünk szert az állami ellenőrzésben – úgy látszik, mintha az eltérő modellek variánsai volnának a növekvő

kormányzati törekvésnek a diverzifikálódó felsőoktatás “kézben tartására”. Még hozzá korántsem abban az értelemben, ahogy a szakmai közvélemény meg szokta jeleníteni. Az ezredfordulón markánsabbá váló kormányzati törekvések ugyanis az alábbiak.

Tervalkuk. A francia eset világosan mutatja azt, amit az 1980-as években a tervalkuk rendszerének írtak le (és a tervgazdálkodás utáni kor jellegzetes termékének tekintettek). A szerződéses rendszer – amelyet a francia kormányzati politika 1993 óta kialakított és az ezredfordulón a francia szakértők Kelet-Európa-szerte kezdtek népszerűsíteni – világosan magán hordozza az egykori tervalkuk jegyeit. Az ebbe beilleszkedő akkreditációs politika szerepét nálunk (főként a nyolcvanas években) a szakmai-politikai monitorozások helyettesítették.

Piaci szimuláció. Az angol eset – az elterjedt hazai közvélekedéssel ellentétben – nem az ún. piaci hatások kibontakozását mutatja a felsőoktatásban. Sokkal inkább mutatja a piaci hatások pénzügyi szimulálásának bonyolult technikáit és azok alkalmazási lehetőségeit. Itt az akkreditációs politika nem (nemcsak) a kormányzati oktatáspolitikáé, hanem sokkal inkább a kormányzati pénzügy-politika eleme (Economist 2003). Ezért testületei sem annyira hivataliak (köztestületek, “nemzeti testületek”, vö. a francia esetet), mint inkább gazdasági (pénzügyi, felhasználói stb.) testületek, illetve azok mintájára szerveződnek meg.

Relatív autonómiák. A német eset arra a kormányzati konstellációra emlékeztet, amely az egykori kelet-európai állampárti központok és az intézmények, helyi társadalmak közt alakult ki az 1980-as évek végének reformpolitikai játszmáiban. Az autonómiákra való hivatkozások fölerősödtek, és fokozatosan részévé váltak a politikai játszmáknak, amelyekben a központ lent keresett támogatást reformpolitikájához az ennek ellenálló középszinttel szemben. A német esetben föltűnő egyrészt a szövetségi és a tartományi szint szembekerülése időről-időre az akkreditációban, másrészt egyes intézmények együttműködési készsége (miközben mások elzárkóznak az akkreditációtól). Legfőként pedig egy új közszereplő, a hallgatóság megjelenése az akkreditációs szervezetekben (amiről az angol példában nem esik szó).

A tervalkuk, a piaci szimuláció és az (relatív) autonómiák közti egyensúlyozás általános érvényű politikai eszközök a társadalom valamely alrendszerének (esetünkben a felsőoktatásnak) az irányításában és megváltoztatásában. *Egy adott akkreditációs politika aszerint formálódik (célok, eszközök, szervezetek, ön- és jövőképek), hogy milyen jellegű domináns játszma folyik a kormányzat és a felsőoktatás között.*

Föltételezzük, hogy egy eljövendő “európai akkreditáció” is ilyen mintákat fog ölteni. Jelei máris mutatkoznak. Azok a környezeti kihívások (globalizáció, expanzió), intézményi tradíciók, fejlődési ciklusok és politikai modellek, amelyeket a francia, angol és német akkreditációs politika tanulmányozása során tártunk föl, *mutatis mutandis* jellemzik a tagországok felsőoktatási politikáját. Ezért *a tervalkuk, a szimulált piac, a relatív autonómiák rendszere valószínűleg bekövetkezik majd európai szinten is.* Azt azonban még nem látjuk előre, hogy hol milyen taktikák válnak dominánssá, és hogy az akkreditáció hogyan kapcsolódik majd össze vele. Ez az akkreditációs politikák további kutatásának a föladata és értelme.

Retorikák

Az “új menedzserizmus” nyelve. Az akkreditációs politikák szaknyelvét külön is érdemes elemezni. Az akkreditációs politikák “hermeneutikája” azt mutatja ugyanis, hogy az akkreditációs politikák nyelve csupán részben tükrözi magukat a politikákat – azok célját, eszközeit és struktúráit –, részben azonban el is leplezi. Ezért az **akkreditációs retorikák** elemzése segít az akkreditációt végzők megértésében és az akkreditációs politika tényleges funkcióinak a föltárásában.

Az akkreditációs nyelvezet forrásvidéke az ún. “új menedzserizmus”. Olyan nyelvezet, amelyet a felsőoktatásban részt vevők – hallgatók és oktatók – még nem beszélnek, nem oktatnak és nem tanulnak. Olyan nyelv tehát, amelynek használói tudatosan kívül maradnak a felsőoktatás vonzásán: nem föltétlenül szereztek felsőoktatási fokozatokat, vagy éppenséggel nem abban, amiben szakértőként jelennek meg. Ennek ellenére egyenrangúak a felsőoktatással, sőt fölébe is kerekedhetnek – többek közt azért, hogy olyan szaknyelvet használjanak, amely a hagyományos felsőoktatásban ismeretlen. Ez minden technokrata szakértő társadalmi-szervezeti pozíciójára és az ezt tükröző nyelvezetre érvényes. A felsőoktatási akkreditáció újonnan kialakított technokrata nyelvezete csupán al-
esete – egyben illusztrációja is – az új menedzserizmus jelentkezésének.

Az akkreditációs politikák nyelvezete zárt, rejtett. Az akkreditációs nyelvezet – amely az akkreditációs szervezetek struktúráját és funkcióit tükrözi – bonyolult. Mind a szervezetek, mind az ezek tagjai által kifejlesztett és használt műszavak – a szakmai összetartozás jeleként – az adott felsőoktatás eddigi világától idegen műszavakat tartalmaz, amelyek külön magyarázatokat, értelmezéseket, egyfajta tolmács tevékenységet igényelnek. E műszavakat azok ismerik, akik már végigmentek az akkreditáción; mintegy “beavatottakká” váltak. A bonyolult és a terület eddigi zsargonjától idegen nyelvezet azt tükrözi, hogy az eljárás eddig idegen volt a felsőoktatástól. Egyben arra is szolgál, hogy az akkreditációs politikát – és azok gyakorlóit, az abban részt vevőket, a “beavatottakat” – mintegy elszigetelje a környezettől, amelyben az akkreditáció végrehajtódik.

Az akkreditációs politikák nyelvezete technicizált (szakmai). Az akkreditációs nyelvezetek – amelyek részben a közgazdaságtanból, részben az üzempszichológiából (alkalmazott pszichológia) merítenek – mind a fölhasználóknak, mind a kívülállóknak azt sugallják, hogy az akkreditációs politika szigorúan technikai folyamatokból, elemekből tevődik össze, amelyekben személyes mozzanatoknak a lehető legkisebb szerepük van. Az akkreditációs politikák nyelvezete mintegy elszigeteli és kiemeli ezeket a politikákat azokból az érdekkonfliktusokból, amelyek akkreditálók (az akkreditációt megrendelő) és az akkreditáltak között fennáll, illetve az akkreditáció tevékenysége közben óhatatlanul kialakul. Ez az erőltetett semlegesség arra hivatott, hogy eltávolítsa és kizárja az akkreditációs folyamatból az érdekmozzanatokot.

Az akkreditációs politikák nyelvezete elidegenített (személytelen). Ez a nyelvezet azt fejezi ki, hogy az akkreditációs folyamatba belépők ki vannak véve a mindennapi kapcsolataikból. Egyben annak a kifejeződése is, hogy akik az akkreditálást végzik, azok sem “politizálnak” (tehát nem érvényesítik egyébkénti tár-

sadalmi-felsőoktatási érdekeiket). Sőt épp ellenkezőleg: érdeksemleges résztvevőként tényeket tárnak föl és feleltetnek meg az előírásoknak. Ilyenformán ellenpontozzák azt a világot, amelyre reflektálnak: a felsőoktatási érdekküzdelmeket. Az akkreditációs politikák elidegenített (személytelen) nyelvezete segít megteremteni az érdeksemleges akkreditációs politika imázsát.

Modernitás. Az akkreditációs politikák nyelvezete nem kapcsolódik az adott felsőoktatás tradícióihoz. Azt a benyomást kelti, hogy az akkreditációs politika nem az eddigi fejlődés következménye, hanem gyökeresen más. Az akkreditációs politikák úgy jelennek meg, mint a rendszereken kívülről (felülről) jött beavatkozások. Ezek a beavatkozások megszakítják a felsőoktatás fejlődésének folyamatosságát. Új nézőpontokat vetnek föl, új megközelítéseket érvényesítenek, és ezzel mintegy átrendezik a felsőoktatás már kialakult erőviszonyait.

Az akkreditációs politikák nyelvezete telítődik az adott felsőoktatási szaknyelvtől idegen szavakkal és kifejezésekkel; különösen azokban az akkreditációs politikákban, amelyek ún. követő jellegűek (vö. spanyol /svéd összehasonlításunkat). A távoli nyelvből kölcsönzött kifejezések – mint a német akkreditációs politika mutatja – általában az amerikai angoltól származnak, amely a modernizáció hordozója volt 1945 után Nyugat-Európában. Az, hogy valami kívülről jött, és olyan új, hogy még fordítani sem volt idő rá, csak növeli azt a benyomást, hogy *az akkreditációs nyelvezet a kívánatos változás hordozója*. A szavak és kifejezések, amelyeket az akkreditációs politikákban használnak, azt az üzenetet hordozzák, hogy az adott felsőoktatást a jövő felől, a modernizálás igényével, a reformálás szándékával közelítik meg. Az akkreditációs politikák nyelvezete olyan beavatkozást sugall, amely az adott rendszert a múlt helyett a jövőhöz fogja kapcsolni.

Aki "jól beszél" – érti, sőt használja is – ezt a nyelvezetet, az a felsőoktatási rendszerek kívánatos jövőjét hordozza. Nemcsak egy új bürokráciába van beavatva (új menedzserizmus), hanem egyúttal a jövőbe is. Az akkreditációs nyelvezet értői és beszélői ilyenformán maguk is a jövő hordozóivá válnak. S mivel azok beszélnek ezt a nyelvezetet, akik alávetették magukat az akkreditációnak, az akkreditációs folyamatban való aktív részvétel egyben belépés a jövő felsőoktatásába. Az akkreditációs politikák nyelvezete azt sugallja, hogy *a részvétel az akkreditációban egyúttal részvétel a jövőhöz való fölzárkózásban*.

Az akkreditáció nyelvezetét tudatosan elemezve sikerül csak elkülöníteni az akkreditáció meghirdetett szándékait a tényleges funkcióitól, amelyeket a kormányzati felsőoktatási politikában betölt. Ezért elemzéseink során újra meg újra vissza kellett térnünk ahhoz a kiinduló ponthoz, hogy mi az akkreditációs politikát – részvevőit, tevékenységeiket és tényleges funkcióikat – vizsgáljuk, s nem azt a nyelvezetet, amelynek köntösében egy-egy akkreditációs politika megjelenik. Ezt a nyelvezetet neveztük el egy-egy akkreditációs politika retorikájának.

Az angol retorika. Az angol akkreditáció – mint az azt bemutató esettanulmány (s a mögötte húzódó viták, az összegyűjtött szakirodalom stb.) mutatja, elsősorban az ún. minőségértékelés nyelvezetét és eszköztárát vette át és adaptálta a felsőoktatásra. Az akkreditációs politikák angol nyelvű leírásai Európában ma leginkább a “minőség”, “menedzsment”, “biztosítás”, “megfelelés”, “beválás”, “értékelés” stb. kifejezésekkel telítődtek (e kifejezések segítségével találni meg a rájuk vonatkozó információkat különböző információs bázisokban). gyakran tűnik úgy, mintha nem is akkreditációról – hitelesítésről, érvényesítésről, fölhatalmazásról – szólnának, hanem minőségről és annak értékeléséről.

Ez a nyelvezet és a hozzá kapcsolódó attitűdök és technikák sokszor eltakarják a szemünk elől azt, ami tulajdonképpen történik. Az angol akkreditáció – lényegét tekintve – az oktatás felügyeletének és az iskolák inspicálásának olyan kiterjedt rendszere, amely (egyes fejlődési szakaszaiban) egészen az előadó termekig és laboratóriumokig kiterjeszkedett. Hogy mégis az akkreditációs politikákhoz soroljuk ezeket a tevékenységeket, az azért van, mert a 90-es években egy új ideológia (“az új értékelő állam) jegyében alakultak át, az ellenőrzést fokozatosan a tanári tevékenységekről (előadások, gyakorlatok, vizsgáztatás, kutatómunka stb.) e tevékenységek eredményértékelésére téve át. Az értékelés (hitelesítés, akkreditálás) tárgyait – programokat, intézményeket – fokozatosan az ún. “objektív teljesítmény-mutatóik” alapján értékelték, nem pedig a folyamatok nyomon követésével. Ami nem változtat azon a helyzeten, hogy a “minőség” az angol akkreditáció gyakorlatában (mint több helyszíni tanulmányozás mutatta) volta-képp “minősítést” jelent – ami távol áll a minőségbiztosítás eredeti jelentésétől is.

Még távolabb áll azoktól a funkcióktól, amelyeket az akkreditációs politika az angol felsőoktatás irányításában betölt. Az akkreditációs politika ugyanis – mint láttuk – az 1990-es években a felsőoktatás finanszírozását segített új alapra helyezni, mégpedig a piac egyfajta szimulálásával. Az ezredfordulón továbbá hozzájárul ahhoz is, hogy az angol felsőoktatás – és fokozatosan a brit felsőoktatás egésze – egységes rendszerbe szerveződjék (vagy legalábbis afelé tolódjék el). Ez a körülmény jól mutatja az angol esetben egy akkreditációs politika tényleges funkcióinak és az e politikát megjelenítő nyelvezetnek az eltéréseit.

A francia retorika. A francia akkreditáció nyelvezete maradt a három tanulmányozott modell közül leginkább érintetlen az amerikanizálódástól (az akkreditációs politikára is más kifejezést használnak: habilitáció). A szóhasználatbeli különbség kifejezi a francia akkreditációs politika eltérő funkcióját (állami engedélyezés). Aki azonban a francia felsőoktatási rendszerben dolgozik, annak a számára az eljárás újdonsága tűnik föl (szerződéses rendszer), és azt a képzetet kelti, hogy gyökeresen új helyzet állt elő a felsőoktatás kormányzati irányításában. A helyzet újdonsága – a szerződéses alapokra helyezett, korlátozott felsőoktatási önmozgás – azonban csupán a francia irányítási hagyományok felől nézve olyan jelentős. A tervtárgyalásoknak és a tervalkuknak az a rendszere, amely mögötte kialakul, inkább átmenetet jelent a szorosabb kormányzati kontrollból az enyhébb és nagyvonalúbb kormányzati kontroll irányába, mintsem radikális újdonságot.

A francia akkreditációs politika ebbe a tervtárgyalásos (tervalku) rendszerbe illeszkedik bele mint a szerződő feleket ellenőrző tevékenység (a kormányzat ellenőrzi, hogy a vele szerződők teljesítették-e a szerződésben vállaltakat. Miközben tehát az akkreditációs politika engedélyezésről beszél (az adott intézmény fölhatalmazása arra, hogy állami diplomáét kiadhasson), valójában szerződések ellenőrzését jelenti, de úgy, hogy nem a szerződő felek ellenőrzik egymást, hanem a kormányzat azokat akikkel "szerződött". A jogosítvány, amelyet a habilitációs eljárás végén elnyer az intézmény, végeredményben egy részletekbe menő szerződés sokoldalú ellenőrzése, nem pedig valamely diploma kiadására történő följogosítás.

Az e folyamatban sokszor hivatkozott "köz cél" "köz érdek" – amelyet az akkreditációs szervezetekben részt vevő nemzeti személyiségek is hivatottak szimbolizálni – egybeesik azzal az államérdekkel, hogy a felsőoktatási intézmények teljesítsék a szerződésben rájuk bízottakat. A közérdeket a kormányzat testesíti meg és fejezi ki, az intézmények pedig szolgálják azt. Amikor magánintézményeket habilitál a kormányzat, azt fejezi ki, hogy tevékenységüket bevonta az államérdekbe, hogy azok is az államérdeket szolgálják. A francia habilitáció följogosítás arra, hogy az adott intézmény (program vagy oktató) kifejezze és megtestesítse az államrezont.

A nyelvezet, amelyet a francia akkreditációs politika használ, ezt az államrezont a köz céllal és a nemzeti érdekekkel azonosítja. Nem véletlen tehát, hogy ebben az akkreditációs retorikában kevesebb utalást találunk még mindig az új menedzserizmus szóhasználatára; jobban emlékeztet a politikai nemzet – nemzeti politika szóhasználatára. Mégis beszűremkedett a gazdasági nyelvezet, leginkább a gazdaságtervezők révén. Hiszen a tervtárgyalások és tervalkuk rendszere, amellyé a francia felsőoktatás kormányzati irányítása átalakulóban van, a gazdasági-társadalmi tervezés talaján fogant.

A német retorika. A német akkreditáció nyelvezetében – az előbbiekhöz képest – az "értékelés" hangsúlyozása tűnik föl. A német akkreditáció – fejlődésének abban a szakaszában, amelyben megvizsgáltuk – a vizsgaszabályzatok (keretszabályzatok) adminisztratív jóváhagyásától mozdult el a már említett "új értékelő állam" felé. Ez nagyobb betekintést igényel és beleszólást enged a felsőoktatók tevékenységébe, mégsem egyszerűen a korábbi adminisztratív/bürokratikus eljárások egyszerű kiterjesztése, meghosszabbítása. Egyrészt mert az értékelés mutatókra is kitér, nemcsak dokumentumokra (ami korábban természetessé vált). Másrészt és főként mert más szinten és más szervezetek révén történik (szövetségi szint, tartományi ügynökségek).

Az értékelés ilyenformán új elem a német felsőoktatás irányításában – amely az 1990-es években több megrázkódtatáson is átesett (újraegyesítés, uniós megfelelések, nemzetközi teljesítménymérések, gazdasági megszorítások). Az "értékelés", amely az akkreditációs politika kibontakozásával fokozatosan megjelenik az irányítási eszköztárban, kellőképp újszerű. nem egyszerűen elleplezi a kormányzati kontroll kiterjesztését, hanem differenciálja is az adminisztratív ellenőrzés lehetőségeit, azt ígérve, hogy a felsőoktatás tagolt rendszerében mindenki

megtalálhatja a tevékenységének megfelelő (azt méltányoló, annak számára előnyös) irányítást.

Az értékelés – szervezeteivel és “piacosodásával” a német esetben nemcsak a kormányzati ellenőrzés növelését takarja el, hanem sokkal inkább az irányítási szintek közti versengést. Az értékelés kellőképp technikai retorika ahhoz, hogy semlegesnek látszódjék, és hogy inkább csökkentse, mintsem táplálja az irányítási szintek közti különbségeket és érdekfeszültségeket. (Megjegyezzük, hogy a német eset a legkevésbé leírt a vonatkozó szakirodalomban; praktikus ismeretlen. Tanulságait még nem vonták le. Egyes adaptációi – pl. a holland akkreditációs politika – mára a szakértők körében ismertebbé vált és gyakrabban hivatkozott, mint a német modell. Holott a csatlakozás előtt álló keleti Európára a német példa hagyományosan nagy hatással volt; s várhatóan ismét azzal lesz a csatlakozás után.)

Szervezetek

Köztes szervezetek. Az akkreditációs szervezetek ún. köztes (puffer) szervezetek kormányzat és a felsőoktatás között. Egy szervezetet akkor sorolunk közéjük, ha az akkreditációs politikát hivatásszerűen (professzionálisan) gyakorolják, és a szervezet tagjai megélhetésszerűen foglalkoznak vele.

Az akkreditációs szervezetek nem azonosak az akkreditációs politika tervezőivel; az akkreditációs szervezetek az akkreditációs politikák eredői, nem pedig okai. A legtöbb esetben mégis úgy látszik – főként azoknak, akikre az akkreditáció irányul –, *mintha a felsőoktatási intézményeket maguk az akkreditációs szervezetek akkreditálnák, nem pedig a mögöttük álló kormányzat.* Hozzájárul ahhoz, hogy az akkreditációs politika rejtőzködő politika, amely retorikai és bürokratikus köntösben jelenik meg.

Ez az “optikai csalódás” a bürokratikus szervezetek egyik sajátossága. Nem a részvevők rejtőznek persze. Az egész akkreditáció válik – az elmondottak következtében – rejtőzködővé.

Játékszabályok. Az akkreditációs szervezetek játékszabálya az, hogy nem ők döntenek, hanem testületek (bizottságok). A szervezet tagjai csupán döntéseket hajtanak végre, elhatározásokat kiviteleznek, testületileg elfogadott szabályokat alkalmaznak. Ez a játékszabály arra jó, hogy enyhítse a szervezetekre irányuló nyomást, amely a felsőoktatás felől éri őket. *A számon kérhetőség és a felelősség áthárítható a bizottságokra, amelyekkel a felsőoktatási intézmények közvetlenül nem szembesülnek.*

Néhány akkreditációs szervezet (Ausztria, Nagy-Britannia) meglátogatásának személyes tapasztalatai azt mutatják, hogy esetleg e szervezet tagjai együtt sírnak és nevetnek az intézmények képviselőivel egy-egy döntés miatt. Tehát e játékszabály azt is lehetővé teszi, hogy az akkreditációs szervezet illetékes tagja

úgy tüntesse föl (úgy élje át), mintha az intézmény ügynöke volna, nem pedig az akkreditációs bizottságoké.

Az említett játékszabály abban is segít, hogy *az akkreditációs szervezetek növeljék mozgásterüket a felsőoktatás és a kormányzat között*. A testületekkel és bizottságokkal, amelyeket kiszolgálnak (politikájukat alkalmazzák), az akkreditációs szervezet tagjai csak akkor kerülnek érdekkonfliktusba, ha a bizottságok alkalmazzák őket. Az akkreditációs játékszabályok tanulmányozása arra is figyelmeztet, hogy a felsőoktatás irányításának köztes szervezetei – kormányzatok és intézményi szférák között – nemcsak a kettő közé ékelődik, eltávolítva egyiket a másiktól. Hanem egyúttal *fontos közvetítő, elhárító, konfliktus csökkentő funkciót is betölt*, épp a szervezeti hierarchiában betöltött sajátos helyzete miatt.

Az angol esetben ez előfordul, a franciában egyáltalán nem, a német esetben szövetségi szinten fordul elő. A felsőoktatással is csak akkor kerülnek érdekkonfliktusba, ha egy-egy intézmény tartja fenn őket (a német ügynökségek, ügynökségek esete, piaci konstrukciók az angol akkreditációban). A francia esetben viszont – amelyhez e tekintetben a német eset szövetségi szinten hasonlít – az akkreditációs szervezet mintegy ki van véve abból az erőteréből, amelyet az intézmények és a fenntartók érdekellentétei kialakítanak. Közvetíthet tehát egyik és másik között.

Szervezeti szerepek. Hogy az akkreditációs szervezetek tagjai relatív autonómiára tegyenek szert (megteremtsék imént említett manőverezési terüket), *olyan szervezeti szerepeket keresnek maguknak vagy alakítanak ki (adaptálnak), amelyek hiányzanak a hagyományos felsőoktatásból*, de a modernizáció folyamán oda beépíthetők. Attól függően, hogy az akkreditációs szervezet maga milyen irányítási környezetben alakul ki és működik, e szerepek mások és mások lehetnek.

Az angol akkreditációs politika, amely a felsőoktatás hiányzó piacát szimulálja azzal, hogy finanszírozási politikát szolgál, azt valósítja meg, erősebben kötődik a gazdasági szférához. Itt a meghatározó szerep (ideáltípus) a menedzseré. Ennek mintájára formálódott ki az 1980-90-es évtizedek során a divatosá vált felsőoktatási menedzser szerepe. Az angol akkreditációs politikát hordozó – az amerikai akkreditációs politikát és mintákat közvetítő nyelv elterjedtsége miatt is (egyéb okok mellett) a felsőoktatási menedzser szerepe mára meghatározó követelményként áll ott a modernizálódni akaró felsőoktatás előtt. Ennek a szerepnek a tartalma és elvárásai további elemzés tárgya kell legyen ugyanúgy, mint a felsőoktatási menedzser szerepének variánsai, alesetei is. Ha vannak szerepvariánsok (mint ahogy vannak), akkor az akkreditációs szervezet tagjai az egyik fontos szerepvariánst valósítják meg; olyant, amely nem egy-egy intézményhez kötődik, sokkal inkább ahhoz a térhez ("piac"), amelyet a hálózatban működő felsőoktatási intézmények alakítanak ki az adott felsőoktatási rendszerben.

A francia akkreditációs politika, amely egy tervtárgyalásos rendszer egyik elemeként alakult ki, inkább a bürokratikus/adminisztratív formát öltötte föl. Az ilyen puffer szervezetekben szerzett személyes tapasztalatok alapján elmondha-

tó, hogy azért tudnak közvetíteni a “szerződő felek” között, mert az akkreditációs szervezet tagjai mindkét szervezettípusban jártasságra tettek szert. Ebben a szervezeti kultúrában az a sikeres szervezeti tag, aki akadémikus is, tisztviselő is volt már, aki tehát saját tapasztalatiból tudja a teendőket, és megvannak a kapcsolatai is mindkét szférában. A szerződő felek kultúrájának ismeretére azért van szükség, mert a retorika (akkreditációs nyelvezet) sokszor lehetetlenné teszi az instrumentális kommunikálást; helyette szimbolikus kommunikációt (is) folytatni kell a szerződő felek között. Ez a tevékenység nem sokban különbözik attól, amelyet egyébként kell végeznie a francia irányítás kormányzati részt vevőjének (akadémiák rektorai stb.). A sikertelen szervezeti tag túl közel kerül egyik vagy másik szférához. Példák sora mutatja, hogy különösen az sikertelen, aki az akadémiai szférához került közelebb (pl. akadémiai jellegű személyes törekvései vannak, amelyek miatt a kormányzati szférával szembekerülhet).

A német akkreditációs szervezet az elmondottakhoz képest szakértői szerepet ölt, azt valósít meg. Ennek a szakértelemnek a tartalma némileg meghatározatlan, mozgó állapotban van (német nyelvterületenként, sőt tartományonként is némileg eltér egymástól). Ami azonban közös bennük, hogy egyfajta új, az egyetemi szférától hagyományosan idegen szakértelmet testesít meg (vagy szimbolizál). Ez a szakértelem olyan technikákhoz kötődik, mint pl. az új teljesítménymérések, vállalati értékelések stb. ezeket a technikákat nem vagy nem minden (általános) felsőoktatásban lehet elsajátítani. Ez a szakértelem erőteljesen kötődik az angol nyelv tudásához és mindinkább kötődik nemzetközi fórumokon való megjelenéshez is (noha a német felsőoktatás belső piaca is meglehetősen széles, és így alkalmas rá, hogy szakértői karriereket ezen a belső piacon is be lehessen futni, föl lehessen építeni). A német felsőoktatási szakértő mindezzel együtt is (vagy éppen ezért) jobban kötődik a felsőoktatási szférához, mint francia társa; és nagyobb távolságot tud (vagy igyekszik, szándékszik) tartani az adminisztratív szférától, mint francia kollégái teheti. Ezt különösen az teszi lehetővé, hogy a német akkreditációs politika a relatív autonómiák kölcsönös függőségének rendszerébe ágyazódik bele, abban érvényesül.

Másodlagos szerepek. Mind a menedzser (angol típus), mind a szervezeti ember (francia típus), mind pedig a szakértő (német típus) mellett fölbukkannak az akkreditációs szervezetekben az ideáltípushoz képest másodlagos szerepek is.

Közülük egyik a **felsőoktatási reformer** szerepe, olyan szerep, amelyet időről-időre mind a menedzser, mind a szervezeti ember, mind a szakértő szerepe mellé társítani lehet, méghozzá egyfajta szerep összeolvasztással (a menedzser épp a felsőoktatás menedzselése, a szervezeti ember épp a sikeresebb tervtárgyalások révén, a szakértő épp a megbízhatóbb szakértelem alkalmazásával járul hozzá a felsőoktatási rendszer reformjához). Az 1990-es évek végéhez közeledve a reformszellem mindhárom akkreditációs politika szervezetében markánsan föllelhető. Alkalmanként meg is fogalmazzák, hogy az akkreditáció révén hozzájárulnak a felsőoktatás bizonyos szférájának reformjához (német eset) vagy magának a felsőoktatási rendszernek az egységesítéséhez (az angol példa). Így az akkreditációs szervezet tagjai maguk is hozzájárulnak egy mind általánosabbá váló reformretorika kialakításához az európai felsőoktatásban.

Az akkreditációs szervezetek reform-szellemisége különösen akkor erősödik föl, amikor *a testületekben és bizottságokban új társadalmi csoportok jelennek meg*, akik reform-szellemiséget (reformértelmezést) hoznak az akkreditációs politikába. Ez történt pl. a német akkreditáció ún. tripartit bizottsági összetételének kialakításakor – vagyis amikor a felsőoktatási hallgatók érdekképviselői is megjelentek a testületekben és bizottságokban. A reformszellemiség akkor is fölerősödik, ha a tárgyaló felek egyikét erőteljes reformszándék hajtja (a francia akkreditáció esetében). A reformszellemiség az akkreditációs politika alkalmazása során újfajta, esetleg váratlan koalíciókat tesz lehetővé (a német esetben pl. a szövetségi akkreditációs szervezet és a szakfőiskolák között, a francia esetben a különböző kinevező hatóságok képviselői között).

Az ideáltípushoz képest további másodlagos szerep a **fogyasztóvédelem** (a német eset). A retorika, hogy a felsőoktatás mintegy kiszolgálja a fogyasztót – aki fizet ezért – az európai felsőoktatásban is terjedőben van, különösen a szakképzésben. Ha ezt a retorikát alkalmazzák, akkor a hitelesítés és értékelés, amelyet az akkreditációs szervezetek végeznek, valóban hasonlítható a fogyasztói védelemhez. Ezt a szerepet olyan akkreditációs szervezetekben találjuk, amelyek távolabb vannak a kormányzati ellenőrzéstől, és piaci (látszat)viszonyok közt működnek (a német tartományi ügynökségek). Az angol "minőség-hitelesítés" szintén leírható egyfajta fogyasztóvédelemként.

További akkreditációs szerep a *piacvédelem és piacépítés* szerepe, a korporatív jellegű felsőoktatással szemben a főlsszabadító, versenyt teremtő, liberalizáló beavatkozóé. Ezt a szerepértelmezést különösen olyan akkreditációs szervezetnél találjuk meg (német tartományi ügynökségek, nemzetközi ügynökségek), amelyek a saját helyzetüket értelmezik ezzel kormányzati, illetve intézményi megbízatásokért versengve.

Önmeghatározások. Mennél áttételesebb az akkreditációs szervezet kapcsolódása az akkreditációt alakító politikai központhoz (rendszerint a kormányzat), annál nagyobb a manőverezési képessége és szabadabb a mozgástere is (a német példa). Mennél közvetlenebb a kapcsolata az akkreditációs politika alakítójával – mennél inkább e politika kivitelezője és alkalmazója –, annál szűkebb a mozgástere és kisebb az önálló politikát alakító képessége (a francia példa). Ez tükröződik az akkreditációs szervezetek önmeghatározásaiban és jövőképeiben.

A jövőkép egyfajta szervezeti önmeghatározás, amikor a kívánatos tevékenységeket mint a jövőben törvényszerűen megvalósulókat fogalmazzák meg a szervezet képviselői. Az akkreditációs szervezetek által kivetített jövőképeket tanulmányozva tehát az akkreditációs szervezetek önmozgásáról és önálló érdekérvényesítő képességéről nyerhetünk képet.

Az akkreditációs szervezetek – különösen azok, amelyeknek az önmeghatározása bizonytalan, minthogy a helyzete instabil, átmeneti, alakulófélben van – jövőképeit jellegzetes típusokba sorolhatjuk. E jövőképek vagy a szervezetről beszélnek, vagy az akkreditációs politika kívánatos irányát vázolják föl, esetleg magának az érintett felsőoktatási rendszernek a jövőképehez

kapcsolódnak. E jövőképek azonban még így – strukturálatlan és esetleges formájukban – is érdemesek arra, hogy fölfigyeljünk rájuk.

Az akkreditációs szervezetek domináns önmeghatározása – a legtöbb akkreditációs szervezet írásos anyagaiban és az (alkalmanként történő) beszélgetésekben kiforrólódva – a már említett felsőoktatási reform. Eszerint az *akkreditáció jelentős, szükséges vagy éppen kulcsfontosságú ahhoz, hogy az érintett felsőoktatás átalakuljon*. Ebben az értelemben az akkreditációs szervezet (akkreditációs politika) tulajdonképp a változtatás és megújítás politikája rejtett formában, a tartalmi oldalról megközelítve. A felsőoktatás az akkreditációs folyamatban, az akkreditációs szervezet közbenjárásával, az akkreditációs politika alkalmazása révén alakul át és újul meg. Ezt a jövőképet különösen markánsan képviseli az angol eset.

Az akkreditációs szervezetek másik önmeghatározása a *hatékonysághoz, minőséghez és alkalmazkodáshoz való hozzájárulás*. Eszerint az akkreditációs szervezet és az általa alkalmazott (esetleg módosított vagy éppen megalkotott) politika révén a felsőoktatás hatékonysága növekszik (társadalmi hatékonysága, sőt akár a gazdasági hatékonysága is). Az akkreditációs folyamatban részt véve a felsőoktatási intézmények megtanulnak az eddigieknél jobban alkalmazkodni környezetükhöz (regionális környezetükhöz – angol és francia esetek, gazdasági környezetükhöz – német és angol esetek; nemzetközi környezetükhöz – német esetek). Az akkreditációs folyamat – e jövőkép szerint – a szakértői hozzájárulást adja ahhoz, hogy a felsőoktatás beilleszkedjék a társadalmi és gazdasági folyamatokba, sőt azokra ne csak válaszolni tudjon, hanem még irányítsa is őket (francia esetek). Az akkreditációs szervezet ebben az értelmezésben a felsőoktatás piacivá válásának egyfajta előhírnöke és elősegítője, katalizátora.

Az akkreditációs szervezetek harmadik önmeghatározása szerint az *akkreditációs folyamatban való részvétel a felsőoktatást fölzárkóztatja a nemzetközi (globális, európai) változásokhoz*. Ez mind az angol, mind a német esetben nyilvánvaló (a német esetben annál is inkább, mivel itt nemzetközi akkreditációs szervezetek is színre lépnek). Az akkreditáció a felsőoktatásnak abban segít, hogy összemérhesse magát a nemzetközi (európai) elvárásokkal, és hogy fokozatosan fölzárkózhassék ezekhez az elvárásokhoz. Ezeket az elvárások megjelennek úgy is, mint az európai uniós elvárások vagy az EU struktúráiba való beilleszkedés. Eszerint az önmeghatározás szerint az akkreditációs szervezetek és politikák (a jövőben egyre inkább) a nemzetközi követelményeket közvetítik a velük együttműködő, az akkreditációba belépő, abban részvevő intézményeknek.

Ennek az önmeghatározásnak egy változata – a nemzetköziesedés fonákjaként – az, hogy *a nemzeti, állami akkreditációk egy európai akkreditációt készítenek elő*. Ebben az értelemben a kormányzati szerep növelése eszköz a globalizálódás (sodródás, beolvadás) elleni küzdelemben (a francia eset). Egy európai akkreditáció ebben az értelemben hozzásegít az európai oktatási tér kialakításához (angol megfogalmazások), amely nem volna más, mint az európai felsőoktatási intézmények "piacának" lehatárolása és uniós szintű védelme a nemzetközi felsőoktatási vállalkozások behatolása ellen.

Tanulságok

1. **Az akkreditációs politikák a mindenkori kormányzati politikák elemei.** Céljuk a kormányzati kontroll kiterjesztése a felsőoktatás fölött.
2. **Az európai akkreditációs politikák három modellje az angol, a francia és a német akkreditáció.** Kezdetük az 1960-as évekig vezethetők vissza. Kormányzati válaszként alakultak ki az akkor gyorsuló szakaszába fordult a felsőoktatási expanzióra, amellyel az eltömegesedett felsőoktatást szabványosítani és állami rendszerbe szervezni törekedtek. E centralizáló kormányzati törekvések az 1990-es évtizedben szabad piaci formát öltöttek, és rendszerint neoliberális retorikát alkalmaznak.
3. **Az akkreditációs politika három modellje a piac szimulálása, a tervalkuk és tervtárgyalások rendszere és az egyensúly teremtés a relatív autonóm irányítási szintek közt.** A tervalkuk, a szimulált piac, a relatív autonómiák rendszere várhatóan bekövetkezik majd európai szinten is.
4. **Az akkreditációs nyelvezet forrásvidéke az ún. "új menedzserizmus".** Ez a nyelvezet zárt (rejtett), technicizált (szakmai) és elidegenített (személytelen). Az akkreditációs nyelvezet azt fejezi ki, hogy a felsőoktatás irányítása szakít a felsőoktatást eddig meghatározó hagyományokkal és azok képviselőivel. Az akkreditáció ehelyett a kívánatos változás hordozója. Az akkreditációs politikák nyelvezete azt sugallja, hogy a részvétel az akkreditációban egyúttal részvétel a jövőhöz való fölzárkózásban.
5. **Az akkreditációs politikát ún. köztes (puffer) szervezetek kivitelezik.** Rendszerint úgy tűnik, mintha az akkreditáció a kormányzat és az intézmények közé ékelődött szervezetek tevékenysége volna. Valójában az akkreditációs szervezetek az akkreditációs politikák eredői, nem pedig okai.
6. **Az akkreditációs szervezetek játékszabálya,** hogy nem maga a szervezet, hanem testületek (bizottságok) döntenek. E játékszabály segít, hogy az akkreditációs szervezetek növeljék mozgásterüket a felsőoktatás és a kormányzat között. Ezzel nemcsak eltávolítják egymástól a kormányzati és az intézményi szférát, hanem egyúttal fontos közvetítő, elhárító, konfliktuscsökkentő funkciót is betöltenek.
7. **Az akkreditációs szervezetek új szerepeket alakítanak ki** (töltenek be), amelyek hiányzanak a hagyományos felsőoktatásból. Ilyenek a menedzser, az érdekképviselő /fogyasztóvédő, illetve a menedzser /piacépítő szerepe.
8. **Az akkreditációs szervezetek domináns önmeghatározása a hatékonyság fejlesztése, illetve a minőség védelme.** További önmeghatározásuk szerint tevékenységük nélkülözhetetlen a felsőoktatás átalakulásához. Az akkreditációban való részvétel a felsőoktatást fölzárkóztatja a nemzetközi (globális vagy európai) változásokhoz. Egy újabb változata szerint a nemzeti, állami akkreditációk egy egységesedő európai akkreditációt készítenek elő.

Rövidítések

Angol akkreditáció

BAC	British Accreditation Council for Independent Further And Higher Education
CNAA	Council For National Academic Awards
CVCP	Committee of Vice-Chancellors and Principals of The Universities of The United Kingdom
HEFCE	The Higher Education Funding Council for England
HEQC	The Higher Education Quality Council
NAB	National Advisory Board
NICHE	National Committee Of Inquiry into Higher Education
PCFC	Polytechnical And College Funding Council
QAA	Quality Assurance Agency For Higher Education
RAE	Research Assessment Exercise
UAAU	Universities Academic Audit Unit
UGC	University Governing Council
UCOSDA (új nevéen HESDA)	Universities' And Colleges' Staff Development Agency (új nevéen Higher Education Staff Development Agency
UFC	Univesity Funding Council

Francia akkreditáció

ATOS	Administratifs, Techniques, Ouvriers et de Services (Adminisztrációs, Munkás, Technikai és Takarító Személyzet)
BEP	Brevet d'Études Professionnelles (Szakmai Tanulmányok Oklevele)
BTS	Brevet de Technicien Supérieur (Felsőfokú Technikai Oklevél)
CA	Conseil d'Administration (Adminisztratív Tanács)
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle (Szakmai Képesség Bizonyítványa)
CEPPE	Comité d'Expertise Pédagogique des Projets d'Établissements (Intézményi Tervek Pedagógiai Szakértő Bizottsága)
CEVU	Conseil des Etudes et de Vie Universitaire (A Tanulmányok és az Egyetemi Élet Tanácsa)
CFDT	Confédération Française Démocratique du Travail (Demokratikus Munka Francia Szövetsége)
CFTC	Confédération Française des Travailleurs Chrétiens (Keresztény Dolgozók Francia Szövetsége)
CGC	Confédération Générale des Cadres (Alkalmazottak Szövetsége)
CGPME	Confédération Générale du Patronat des Petites et Moyennes Entreprises (Kis-és Középvállalatok Vezetőinek Egyesülete)
CGT	Confédération Générale du Travail (Munka Általános Szövetsége)
CNE	Comité National d'Évaluation (Nemzeti Értékelési Tanács)

CNESER	Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (Felsőoktatás és Kutatás Nemzeti Tanácsa)
CNISF	Conseil National des Ingénieurs et des Scientifiques de France (Franciaországi Mérnökök és Tudományos Kutatók Nemzeti Tanácsa)
CPGE	Classe Préparatoire Aux Grandes Écoles (Speciális Iskolák Előkészítő Osztálya)
CPPN	Classe Préprofessionnelle de Niveau (Szakmai Szintelőkészítő Osztály)
CTI	Commission des Titres d'Ingénieurs (Mérnöki Címek Bizottsága)
CS	Conseil Scientifique (Tudományos Tanács)
DEA	Diplôme d'Études Approfondies (Alaptanulmányok Oklevele)
DES	Direction des Enseignements Supérieurs (Felsőoktatás Igazgatósága)
DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (Felsőfokú Szakmai Oklevél)
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales (Általános Egyetemi Tanulmányok Oklevele)
DEUST	Diplôme d'Études Universitaires Générales et de Technologie (Általános és Technológiai Tanulmányok Oklevele)
DRT	Diplôme de Recherche Technologique (Technológiai Kutatások Oklevele)
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie (Technológiai Egyetemi Oklevél)
EPCSC	Établissements Publics á Caractère Scientifique et Culturel (Tudományos és Kulturális Jellegű Közintézmények)
EPCSCP	Établissements Publics á Caractère Scientifique, Culturel et Professionel (Szakmai, Tudományos és Kulturális Jellegű Közintézmények)
FO	Force Ouvrière (Munkáserő)
INRA	Institut National de la Recherche Agronomique (Agronómiai Kutatások Nemzeti Intézete)
INSERM	Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (Nemzeti Egészségügyi és Orvosi Kutatások Intézete)
IUT	Institut Universitaire de Technologie (Technológiai Egyetemi Intézet)
MEDEF	Mouvement des Entreprises de France (Francia Vállalatok Mozgalma)
MENRT	Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (Nemzeti Oktatás, Kutatás és Technológia Minisztériuma)
MR	Master Recherche (Tudományos Kutatói Oklevél),
NFI	Nouvelles Formations d'Ingénieurs (Új Mérnöki Képzések)
STS	Section de Technicien Supérieur (Felsőfokú Technikusi Szekció)
UET	Unités d'Enseignements et de la Recherche (Oktatási és Kutatási Egységek)

Német akkreditáció

A-CBC	Akkreditierungsagentur für die Studiengänge Chemie, Biochemie und Chemieingenieurwesen an Universitäten und Fachhochschulen (Kémiai, Biokémiai és Vegyészmérnöki Egyetemi és Szakfőiskolai Programokat Akkreditáló Ügynökség)
ACQUIN	Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (Akkreditációs, Certifikációs és Minőségbiztosítási Intézmény)
AHPGS	Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e. V. (Gyógynevelési, Ápolási, Egészségügyi és Szociális Munkás Képzéseket Akkreditáló Ügynökség)

AQAS	Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (Minőségbiztosítási Ügynökség a Programok Akkreditálására)
AR	Akkreditierungsrat (Akkreditációs Tanács)
ASII	Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik (Mérnöki és Informatikai Programokat Akkreditáló Ügynökség)
AVI	Akkreditierungsbund für Ingenieurstudiengänge e. V. (Mérnöki Programokat Akkreditáló Szövetség)
FH	Fachhochschule (szakfőiskola)
FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation
HRG	Hochschulrahmengesetz (Felsőoktatási Kerettörvény)
HRK	Hochschulrektorenkonferenz (Rektori Konferencia)
KMK	Kultusministerkonferenz (Kultuszminiszterek Konferenciája)
WR	Wissenschaftsrat (Tudományos Tanács)
ZevA	Zentrale Akkreditierungs- und Evaluationsagentur Hannover (Központi Akkreditációs és Evaluációs Ügynökség Hannover)

Svéd akkreditáció

HSV	Högskoleverket – Nationales Amt für Höhere Bildung
SOU	Statliga Offentliga Untredningar

Spanyol akkreditáció

ANEC	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad
C. de U.	Consejo de Universidades

Irodalom

- Apple M W (2001) "Comparing neo-liberal projects and inequality in education." **Comparative Education** 37, 4: 409-423.
- Atkinson-Grosjean J (2000) "The Use of Performance Models in Higher Education: A Comparative International Review" **Education Policy Analysis** 8, 30.
<http://www.epaa.asu.edu/epaa/v8n30.html>
- Baker J, Guerin D (1997) **The Role of Private Providers in Tertiary Education – A Report for the Treasury, Wellington.**
- Barnes J (1999) *Funding and University Autonomy*. In: Henkel M, Liittle B (eds.) **Changing Relationships Between Higher Education and the State**. London: Jessica Kingsley.
- Bjarnason S (1998) 'Buffer' Organisations in Higher Education: Illustrative Examples in the Commonwealth. Association of Commonwealth Universities, London.
- Bologna Declaration** (1999) <http://www.crue.upm.es/eurec/bolognaeplanation.htm>
- Bowen F et al (1997) **State Structures for the Governance of Higher Education: A Comparative Study**. <http://www.policycenter.org/comparative/comparative.html>
- CHEPS (2001) **Higher Education and the Stakeholder Society**.
<http://cheps.utwente.nl/cheps/documenten>
- Clark B R (1983, 1986) **The Higher Education System: Academic organization in cross-national perspective**. Berkeley: University of California Press.
- "Equality or efficiency?" (2003) **The Economist** Jan 25, 36.
- Frederiks M M H, Westerheijden D F (1994) "Effects Quality Assessment in Dutch Higher Education." **European Journal of Education** 129, 2: 181-197.
- HEFCE About Us: Standards of Service** <http://hefce.ac.uk/AboutUs>
- Kaiser F, Neave G (1993) "Higher Education Policy in France." **Higher Education Policy** 1993, 6: 7-15.
- Kozma T (2002) "Oktatáspolitikai tájoló." **Educatio** 11, 1: 3-12.
- Kozma T (1993) "A Professzorok Háza." **Educatio** 3: 433-442.
- Ministerie van OCW (2001) "Facts, and Figures." **Education, Culture and Science**.
<http://www.minocw.nl>
- National Report (2000) **Government and Higher Education Institutions**
www.leeds.ac.uk/educol/ncihe
- Neave G (1991) *The Reform of French Higher Education or The Ox and the Toad: A Fabulous Tale*. In: Neave G, van Vught F (eds.) **The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe**. Pergamon Press, 65-79.
- Neave G (1992) "On Bodies Vile and Bodies Beautiful: The Role of Buffer Institutions Between Universities and State." **Higher Education Policy** 5, 3: 10-13
- Neave G (1996) *The Evaluation of the Higher Education System in France*. In: Cowen R (ed.) **The Evaluation of Higher Education Systems**. Kogan Page, 66-81.
- Neave G, van Vught F A (1991) *Conclusion*. In: Nave G, van Vught F A (eds.) **The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe**. Pergamon Press, 239-255.
- Olssen M (1996) "In defence of the welfare state and publicly provided education." **Journal of Education Policy** 11, 3: 337-62.
- Teichler U (1991) *The Federal Republic of Germany*. In: Nave G, van Vught F A (eds.) **The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe**. Pergamon Press, 29-49.
- Vught F A (1988) "A new autonomy in European higher education?" **International Journal of Institutional Management in Higher Education**. 1988, 1: 16-26.

Walford G (1992) *Changing Relationship Between Government and Higher Education in Britain*. In: Nave G, van Vught F A (eds.) **The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe**. Pergamon Press, 165-181.

Angol akkreditáció

Agg G – Selényi E – Sima D (1993) *“A brit akkreditációs rendszer gyakorlata” Magyar Felsőoktatás* 3,6: 22-23.

Assurance Agency for Higher Education: Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education <http://www.qaa.ac.uk>

Westerheijden D, van der Wende M (é.n.) **Who says B also has to say A? From Bologna to Accreditation: Design Requirements for Quality Assurance in Europe**. http://www.utwente.nl/cheps/publications/downloadable_publications

Kristoffersen D, Sursock A, Westerheijden D (1998) **Minőségbiztosítási kézikönyv: Eljárások és gyakorlatok**. Phare Multi-Country Programme in Higher Education. European Training Foundation

Page E C (2001) **Implications for Policy Transfer**. Paper presented at the international conference "Accreditation of Higher Education: Comparative Policies in Europe, Vienna, 27th April, 2001

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) **Workshop reports. Institutional Evaluations in Europe. United Kingdom**. <http://www.engq.net/texts/institutional.pdf>

Theisens H (2001) A comparative study of (binary) structures in nine countries. United Kingdom. **In Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education**. January 2001. <http://www.awt.nl>

Independent Further and Higher Education in Britain. An overview. <http://www.the-bac.org>

Randall J (é.n.) **Academic Review in the United Kingdom**. HEQC Launch Papers. <http://www.che.org.za/heqc2/randall.html>

Kozma T (1997) *“Finanszírozás a felsőoktatásban. Nagy-britanniai változások.” Magyar Felsőoktatás*. 1997/8: 35-36.

Scott M (é.n.) **Paper to the Assembly Review on Quality Assurance**. <http://www.hew.ac.uk/downloads/review/quality.rtf>

Setényi J (szerk.) (1992) **Az angol felsőoktatás**. Budapest: Educatio

Towards Accreditation Schemes For Higher Education. In: Europe? CRE Project, co-funded by the SOCRATES Programme. Final project report. www.unige.ch/cre/activities/accreditation/report-FINAL_doc_1.pdf

Geall V, Harvey L, Moon S (é.n.) **The UK — institutional self-evaluation and quality**. <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/sachap.pdf>

Francia akkreditáció

Arrêté relatif à la licence professionnelle (1999)

Arrêté relatif au DESS (2002)

Arrêté relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise (1997)

Arrêté relatif au diplôme national de master (2002)

Arrêté relatif au grade de licence (2002)

Arrêté relatif aux études doctorales (2002)

Az Institut de Formation des Élus Universitaires honlapja. www.ifeu.uni.asso.fr

Bajomi I (2002) **Új megoldások a felsőoktatásba kerülés és a felsőoktatásban való bennmaradás gyakorlatában**. Kézirat. Budapest: Oktatáskutató Intézet

Bienaymé A (1984) *“The new reform of French higher education”* **European Journal of Education**, 19 (2).

Bienaymé A (2002) *“Réflexion sur l'Université Française: institution ou organisation?”* **Journal d'études sur les systèmes d'enseignement supérieur**

- Dejean J (é.n.) **L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises.** Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
<http://cisad.adc.education.fr/hcee/public>
- Ferry L (2002) **De nouvelles perspectives pour l'enseignement supérieur.**
www.ifeu.uni.asso.fr
- Neave G (1996) *The evaluation of the higher education system in France.* In: Cowen R (ed.) **The evaluation of higher education systems.**
- Kaiser F, Neave G (1993) *Higher Education Policy in France.* In: **Higher Education Policy. An international comparative perspective.** Pergamon Press.
- Loi d'orientation de l'enseignement supérieur. Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 (Fauré)**
- Loi d'orientation sur l'éducation. Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989**
- Loi sur l'enseignement supérieur. Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 (Savary)**
- Lövétai I (1990) *A felsőoktatás struktúrája és az állam szerepe a francia felsőoktatásban.* In.: Szamel K (ed.) **A felsőoktatás és az állam. Összehasonlító tanulmányok a felsőoktatás állami irányításának köréből.** Budapest
- Mandel K (1999) **A francia felsőoktatási rendszer.** Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Neave G (1991) *The reform of French Higher Education or the Ox and the Toad: A Fabulous Tale.* In: **The changing relationship between Government and Higher Education in Western Europe.** Pergamon Press.
- Prinborgne D C (1984) *France.* In: Clark B R, Neave G (eds.) **The encyclopedia of higher education.** Pergamon Press, 217-224.
- Ribier R (1995) *"Quality assurance and institutional accreditation: French procedures and operational aspects"* **Higher Education in Europe**, Vol. XX. Nos. 1-2.
- Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards. France. National description (2000)** www.eurydice.org

Német akkreditáció

- ACQUIN. Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut.** (2002)
 Bayreuth: Acquin
- Akkreditierung neuer Studiengänge mit dem Abschluss Bachelor und Master.** (2002)
 Hannover: ZEvA, Zentrale Evaluations- Akkreditierungsagentur Hannover
- Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien.** (2000) Bonn: Akkreditierungsrat
- Akkreditierung von Studiengängen – Zukunft der Hochschule in der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2001.** Bonn:HRK
- Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik e.V.. Gremien und Verfahren, Mitgliedstruktur, Satzung.** (2002) Düsseldorf: ASIIN
- Anforderungen und Verfahrensgrundsätze für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik.** (é. n.)
 Düsseldorf: ASIIN
- Arbeitsbericht 1999/2000.** http://www.akkreditierungsrat.de/arbeitsbericht_1999-2000.htm
- Arbeitsbericht Juli 2001.** http://www.akkreditierungsrat.de/arbeitsbericht_juli_2001.pdf
- Bachelor und Master, Modularisierung, Akkreditierung.** http://www.stura.uni-leipzig.de/publikationen/handblatt_ba-ma.html
- Bieri S, Brinkman H, Mayer E, Osterwalder K, Schulze W (2001) **Bericht der Gutachtergruppe "Evaluation des Akkreditierungsrates"**
http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Evaluationsbericht.pdf
- Die Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen an deutschen Hochschulen. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse.** www.che.de/assets/images/Ergebnisse_BM.pdf

- Die Mitglieder der Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik (ASIIN)** (2002) Düsseldorf: ASIIN
- Drake H (2002) *“Bachelor und Master.”* HSW 1/2002, 10-17.
- Empfehlungen zur Akkreditierung privater Hochschulen.** Wissenschaftsrat. 4419/00, Berlin, 21. Januar 2000. www.wissenschaftsrat.de/texte/4419-00.pdf
- Entscheidungsgrundlagen für die Genehmigung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister in den einzelnen Bundesländern (Stand: Dezember 2002)** Akkreditierungsrat. www.akkreditierungsrat.de
- Heimer T Schneider J (2000) *“Akkreditierung und Evaluation an deutschen Hochschulen – Ein Königsweg für die Reform deutscher Hochschulen?”* Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 69/2., 468-480.
- Hochschulmarketing im Aufbruch. Qualität und Wettbewerb (Tagungsbericht).** Eine Veranstaltung des Hochschulkonsortiums GATE Germany und des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 29. und 30. Oktober 2001 im Bonner Wissenschaftszentrum. (2002): DAAD, HRK
- Hoffmann K H (2000) *“Mehr Gestaltungsmöglichkeiten für Lehre und Studium.”* Forschung & Lehre 10/2000, 508-10.
- Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung?** Beiträge der Hochschulpolitik 8/2001. Bonn: HRK
- Künftige Entwicklung der länder- und hochschulgreifenden Qualitätssicherung in Deutschland.** Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002. www.akkreditierungsrat.de/KMK_Qualitätssicherung.pdf
- Leitfaden für Gutachter/-innen in Akkreditierungsverfahren.** (2001) Bonn: Akkreditierungsrat
- Pressemitteilung 06/2000 vom 21. Januar 2000. Sicherung der Qualität privater Hochschulen: Wissenschaftsrat empfiehlt Einführung eines institutionellen Akkreditierungsverfahrens.** www.wissenschaftsrat.de/presse/pm_0600.htm
- Qualität, Transparenz, Vergleichbarkeit.** (2002) Bonn: Aquas
- Rébay M (2001) *A felsőoktatás helyzete Németországban.* A finanszírozás kérdése. Kézirat. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magister-Studiengänge.** (2001) Bonn: Akkreditierungsrat
- Richter R (2001) *“Akkreditierungsverfahren an Fachhochschulen in den Niederlanden”* Die neue Hochschule 1/2001, 20-22.
- Schnitzer K (1999) *“Akkreditierungsverfahren und –erfahrungen im Ausland”* HIS-Kurzinformant August/1999, 7-15.
- Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. i.d.F. v. 19.09.2002** www.akkreditierungsrat.de/KMK_Statut_2002-09-20.pdf
- “Viel Lärm um nichts?” Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen.** Tagung an der Universität Rostock vom 6. bis 8. September 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999.
- Wolf K (2001) **Akkreditierung: Verfahren und Wirkung.** <http://www.uni-weimar.de/KA/tagungen/WissRecht/wolff.html>
- Wörner J D (2000) *“Akkreditierung: Freiwilliger Akt der Hochschule”* Forschung & Lehre 10/2000, 510-515.

Svéd akkreditáció

- Fritzel A (1998) *Hur styrs den svenaska högskolan? Varför ser styrsystemet ut som det gör?* Stockholm: Högskoleverket
- Furumark A-M (1981a) *Institutional Self-Evaluation in Sweden.* In: Kogan M (ed.) (1989) **Evaluating Higher Education.** London: Jessica Kingsley Publishers: 74-83.

- Furumark A-M (ed.) (1981b) **Värdera högskolan. Sju inlägg om verksamhetsvärdering.** Universitetshögskoleämbetets Rapportserie 1981:17, Stockholm. In: Nilsson/Näslund (2000): *Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education*. <http://www.evaluat.lu.se>, daterat am 28.4.2000, 5.
- HSV (1997) **Kvalitetsarbete – ett sätt att förbättra verksamhetens kvalitet vid universitet och högskolor?** Högskoleverkets Rapportserie 1997:41 R, Abteilung für Auswertung und Qualitätsarbeit, Stockholm
- HSV (2001a) **Nationella ämnes- och programutvärderingar. Anvisningar för självvärdering.** Reviderade 011201, Stockholm
- HSV (2001b) *From Quality Audit to Quality Assessment. The New Evaluation Approach for Swedish Higher Education.* **Högskoleverkets Rapportserie** 2001:9 R, Stockholm
- HSV (2001c) *National Review of subjects and Programmes in Sweden.* **Högskoleverkets Rapportserie** 2001:11 R, Stockholm
- HSV (2002a) *Swedish Universities & University Colleges.* Short Version of Annual Report 2001.
- HSV (2002b) **Hur har det gått? Högskoleverkets kvalitetsgranskningar år 2001.**
- Jahn D (1997) *Das politische System Schwedens.* In: Ismayr W (ed.) **Die politischen Systeme Westeuropas.** Opladen: Leske+Budrich:91-124.
- Regierung (2000) **Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan.** Regeringens proposition 1999/2000:28.
- SOU 2000:82: Högskolans styrning.**
- SOU 2001:13: Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen.**
- Stockholms Universitet (2001) **Självvärdering av Kvalitetsarbetet vid Stockholm Universitet under 1997-1999.** Stockholm
- Sveriges Förenade Författningssamling (SFS) (1992) **Högskolelagen**, SFS 1992:1434.
- Sveriges Förenade Författningssamling (SFS) (1993) **Högskoleförordningen**, SFS 1993:100.
- Sveriges Förenade Studentkårer (1998) **SFS tycker om...Ackreditering och kvalitetsranking.** Dnr:U27-1/9899.
- Sveriges Förenade Studentkårer (2001): **Att granska studentinflytande. SFS rapport om studentinflytande i kvalitetsarbetsgranskningar.** Dnr: U205-5/0102.
- Utbildningsdepartementet (2000) **Kvalitetssäkring och examenstillstånd i högskolan.** Ds 2000:25, Stockholm

Spanyol akkreditáció

- Alvarez N (1994) **Die spanische Bildungsreform im Hinblick auf die Europäisierung des Bildungswesens.** Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, Deutsches Institut für pädagogische Forschung, 10. kötet
- Arendt O (1999) **Die spanische Schulreform von 1990. Untersuchung einer systematischen Reformkonzeption.** Wien: Böhlau
- Barrios H (1997) **Das politische System Spaniens.** In: Ismayr W (ed.) **Die politischen Systeme Westeuropas.** Opladen: Leske+Budrich: 549-587.
- Consejo de Universidades (2002a) **La Evaluación Institucional: Concepto y Método.** Secretaría General
- Consejo de Universidades (2002b) **Guía de Evaluación de la Titulación.** Secretaría General
- Consejo de Universidades (2002c) **Guía de Evaluación del Departamento.** Secretaría General
- Consejo de Universidades (2002d) **Guía de Seguimiento del Plan de Mejoras.** Secretaría General
- Consejo de Universidades (2002e) **II. Plan de la Calidad de las Universidades 2001-2006.** Secretaría General
- Luxán Meléndez, J M de (1998) „*La Evaluación de la Universidad de España*“ **Revista de Educación**, 315:11-28.
- MEC (1983a) **Ley Orgánica de Reforma Universitaria 1983**
- MEC (1983b) **Proyecto de Ley por la que se modifica parcialmente la Ley Orgánica 11/1983.** De 25 de Agosto. De Reforma Universitaria

- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1993) **Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación**
- MEC (2001a) **Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre**. B.O.E. de 24 de diciembre
- MEC (2001b) **7790 Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades**, B.O.E. número 96: 14777-14779.
- MEC (2001c) **16009 Orden de 3 de agosto de 2001 por la que se establece las modalidades, condiciones y requisitos para la concurrencia al II Plan de la Calidad de las Universidades**, B.O.E. número 195:30709-30711.
- MEC (2001d) **25013 Orden de 19 de diciembre de 2001 por la que se resuelve la Orden de 3 de agosto de 2001 por la que se establece las modalidades, condiciones y requisitos para la concurrencia al II Plan de la Calidad de las Universidades**; B.O.E. número 313: 50722-50724.
- Universidad de Salamanca (1998) **Programa Institucional de Calidad. Informe Final de Evaluación de la Primera Fase**. PIC Referencia: 98/072, Salamanca

Summary

Tamás Kozma – Magdolna Rébay (ed.): Higher Education Accreditation: European Experiences

*Hungarian Institute for Educational Research, Budapest, 2003.
Research Papers 242.*

In Europe, accreditation in higher education goes back to the late 1960s. Its present systems, however stem from the early 1990s. Under the neo-liberal influences governments have withdrawn from higher education and left their former controlling functions to mediate (buffer) organisations. Accreditation systems are the most known among them.

The English, French and German accreditation systems are “models” worth to study for the Central and Eastern European higher education. The English accreditation reminds us to a free market system where market is simulated. The French accreditation, on the other hand looks like a centrally planned system where negotiations on the plans and prescriptions keep the system moving. The German system – a compromise between “free” market and central planing – can be interpreted as a hierarchy of relative autonomies where the rules of the game are not always manifested.

Though the functions of these “models” may be different, case studies of their bureaucracies show striking similarities. As in every growing bureaucracy, decision making competencies are hard to locate among the various levels of the organisation. There is a tendency to “hide their faces” from the outside visitors. Part of the game is to delegate the responsibilities from one level to the other one, and from one unit to the neighboring units.

PR-activities and specialised communications serve the same goals. The special language of the accreditation organisations originate from the new managerialism, and can be defined as its educational version. The special language expresses partly the fact that the accreditation system serves the modernisation of the traditional higher education; and partly the intention that only members of the club can understand the language of “the family”.

The accreditation organisations are not only defensive but also expansive. They are actively looking for new identities and roles in higher education. These are: the role of the higher education expert (quality measurement and assurance); the role of the customer representative (representing the interests of the clientele); and the role of the manager (marketizing higher education). Fulfilling these roles the accreditation systems are contributing to the new forms and philosophies of government control on higher education in Europe.

Az **Oktatókutató Intézet** a magyar oktatásügy átfogó problémáinak tudományos kutatóhelye.

Vizsgálatai a felsőoktatáson túl a közoktatásra, a szakképzésre és az ifjúsági korosztályokra is vonatkoznak, ezek problémáit összefüggéseikben elemzik és így elősegítik az oktatásügy egészére vonatkozó döntések hosszú távú tudományos megalapozását, előkészítését.

Elemzése a rendszerváltás oktatási következményeire éppúgy irányulnak, mint az ezredforduló globalizációs kihívásainak és az Európai Unió csatlakozás követelményeihez történő társadalmi alkalmazkodásnak az oktatáspolitikai feltételeire.

Az Oktatási Minisztérium felsőoktatási helyettes államtitkára által felügyelt intézet kutatási profilja – eltérően a más hasonló intézményekétől –, stratégiai jellegű, vagyis a felsőoktatási-, a köz- és szakoktatási rendszernek a strukturális, szerkezeti, politikai, finanszírozási, fejlesztési problémáira irányul, ezeket országos, regionális, területi és helyi, illetve intézményi szinten egyaránt vizsgálja.

Empirikus szociológiai kutatásaival, statisztikai és oktatás-gazdaságtani elemzéseivel, politikai esettanulmányaival az Oktatókutató Intézet hozzájárul a felsőoktatás, és a középfokú iskolahálózat fejlesztéséhez, az iskolázási létszámok és a pedagógusszükséglet előrejelzéséhez, az oktatásfinanszírozási alternatívák kimunkálásához, a felsőoktatási és tudományos kutatás Európai Unió és nemzetközi integrációjához.

Eredményeit a kormányzati oktatáspolitikai formálói közvetlenül is felhasználják, de munkatársai szakértőként a helyi önkormányzatok, a parlamenti bizottságok oktatási koncepcióinak kialakításához is hozzájárulnak.

Az intézet fenntartója az Oktatási Minisztérium, de kutatási költségeinek jelentős részét pályázati úton (OTKA, OKTK, külföldi és nemzetközi szervezetek, stb.) nyeri el, illetve külső megrendelésre (önkormányzatok, kormányzati és érdekszervezetek, felsőoktatási intézmények, nagyvállalatok, alapítványok, stb.) megbízásából is végez vizsgálatokat, közvéleménykutatásokat, szakképzési és felsőoktatási intézmények, intézményhálózatok átvilágítását.

Kialakult kapcsolatrendszere sokrétű: az intézet, illetve vezető munkatársai éppúgy tagjai számos nemzetközi kutatási szervezet, folyóirat és intézmény irányító testületének, mint ahogyan a hazai tudományos és közélet testületeinek is – az MTA Pedagógiai Bizottságától a Magyar Akkreditációs Bizottságig.

Az Oktatókutató Intézet a Debreceni Egyetemmel együttműködve a felsőoktatás-kutatók posztgraduális képzésének egyik országos központja, és közös Kutatási Központot működtet az ELTE Szociológiai- és Szociálpolitikai Intézetével is. Az intézet munkatársai e mellett tanítanak az ELTE, a DE, a SZTE, a PTE, BKÁE stb. egyetemi kurzusain és több főiskolán, illetve a pedagógus továbbképzés területi intézményeiben is.

Az Oktatókutató Intézet legújabb kiadványai

Kutatás közben füzetsorozat

Educatio folyóirat

Eddig megjelent kilenc évfolyam.

Legújabb számaink:

Nyelvtudás
Oktatás – Politika – Kutatás
Fogyatékos fiatalok
Értékek
Ezredforduló
Mérlegen 1990-2002.
Diplomások
Család

Társadalom és oktatás könyvsorozat

11. Kozma Tamás – Lukács Péter (szerk.): Szabad legyen vagy kötelező?
12. Kozma Tamás: Reformvitáink
13. Sáska Géza: Ciklikusság és centralizáció
14. Halász Gábor (szerk.): Az oktatás jövője és az európai kihívás
15. Andor Mihály – Liskó Ilona: Az utolsó igazgatóválasztás
16. Ladányi János: Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban
17. Hrubos Ildikó (szerk.): Az ismeretlen szakképzés
18. Kelemen Elemér: Hagyomány és korszerűség
19. Nagy Péter Tibor: Hajszálcsovek és nyomáscsoportok
20. Kozma Tamás: Határokon innen, határokon túl
21. Havas Gábor-Kemény István-Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában
22. Hrubos Ildikó: A "bolognai folyamat"

**Az Oktatókutató Intézet kiadványai megvásárolhatók vagy
levélben megrendelhetők az Oktatókutató Intézetben.**

1054 Budapest, Báthori u 10. Tel: 302-77-49

E-mail: oktataskutato@ella.hu

Ára: 670,- Ft

A Kutatás Közben sorozat újabb füzetei:

- 211 Bajomi Iván:** Az oktatásügyi érdekszervezetek szerepe az oktatáspolitikai formálásában
- 212 Liskó Ilona – Fehérvári Anikó:** Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években
- 213 Polónyi István:** A felsőoktatás gazdasági jellemzői
- 214 Ladányi Andor:** A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlításban
- 215 Tót Éva (szerk.):** Les caractéristiques du champ de la Formation Professionnelle Continue en Hongrie
- 216 Bajomi Iván – Szabó László Tamás – Tót Éva:** A folyamatos szakmai képzés helyzete
- 217 Kozma Tamás:** Az MKM 1992-es kutatási támogatása
- 218 Kozma Tamás:** Az MKM 1993-as kutatási támogatása
- 219 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona:** Felvételi szelekció a középfokú oktatásban
- 220 Forray R. Katalin:** A falusi kisiskolák helyzete
- 221 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre:** Az MKM 1994-es kutatási támogatása
- 222 Györgyi Zoltán – Imre Anna:** Fenntartói társulások
- 223 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre:** Az MKM 1995-ös kutatási támogatása
- 224 Hrubos Ildikó:** A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában
- 225 Forray R. Katalin – Kozma Tamás:** Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai
- 226 Hrubos Ildikó:** A japán felsőoktatási modell
- 227 Kozma Tamás:** Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben
- 228 Györgyi Zoltán – Imre Anna:** Az alap- és középfok közötti átmenet
- 229 Tót Éva:** Számítógépek az iskolában
- 230 Fehérvári Anikó:** Párhuzamos szakképzési rendszerek az iskolarendszeren kívüli képzésben
- 231 Havas Gábor–Kemény István–Liskó Ilona:** Cigány gyerekek az általános iskolákban
- 232 Györgyi Zoltán – Mártonfi György:** Vissza a munkaerőpiacra
- 233 Kozma Tamás:** Regionális egyetem
- 234 Liskó Ilona:** Cigány tanulók a középfokú iskolákban
- 235 Hrubos Ildikó:** A "bolognai folyamat"
- 236 Mátay Melinda:** Fiatal, budapesti elit értelmiségiek szocializációja
- 237 Czeizer Zoltán:** Az oktatási intézmények informatikai helyzete és a fejlesztés lehetőségei Magyarországon
- 238 Török Balázs:** Távoktatás a határon túli magyarok képzésében
- 239 Liskó Ilona:** A közoktatás és a szakképzés illeszkedése
- 240 Forray R. Katalin – Híves Tamás:** A leszakadás regionális dimenziói
- 241 Györgyi Zoltán:** Tanulás felnőttkorban

A sorozat egyes példányai megvásárolhatók, illetve megrendelhetők:
Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója. 1054 Budapest Báthori u. 10.
Levélcíme: 1395 Budapest, Pf. 427. Tel/Fax: 1/302-7749, 1/269-5201
E-mail: oktataskutato@ella.hu, www.hier.iif.hu, www.oktataskutato.iif.hu