

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

Hrubos Ildikó

**A felsőoktatás dilemmái a
tömegessé válás korszakában**



EDUCATIO FÜZETEK

Hrubos Ildikó

**A felsőoktatás dilemmái a
tömegessé válás korszakában**

**OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET
BUDAPEST, 1999**

EDUCATIO FÜZETEK 224

SOROZATSZERKESZTŐ: DEGOVICS CSILLA

Készült a 11 478. sz. OTKA-kutatás alapján

**A habilitációs előadás időpontja a Budapesti Közgazdaságtudományi
Egyetemen: 1996 június 26.**

Oktatáskutató Intézet
ISSN 1419-1121
ISBN 963 404 331 3

Felelős kiadó: az Oktatáskutató Intézet főigazgatója
Kiadóvezető: Karlovitz Tibor
Kiadói titkár: Berta Henriett
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 5,7 A/5 ív
Készült az Oktatáskutató Intézet sokszorosítójában

TARTALOM

BEVEZETÉS	5
I. AZ INTÉZMÉNYI VÁLTOZÁSOK FŐ TENDENCIÁI	9
1. Az egyetem nagy válságai	9
2. Akadémiai szabadság – intézményi autonómia	12
3. Közvetítő szervezetek	14
4. A felsőoktatás és a piac	15
5. Szektorok, hierarchiák	18
6. A hallgató: produktum és fogyasztó	21
7. A reformkor esélyei	22
II. NÉGY TIPIKUS MODELL	26
1. Hollandia	26
2. Nagy-Britannia	38
3. Norvégia	50
4. Kalifornia	61
III. KÖVETKEZTETÉSEK	74
FELHASZNÁLT IRODALOM	77

BEVEZETÉS

Az 1980-as évtized eleje óta a felsőoktatás a társadalmi, politikai és kutatói érdeklődés középpontjába került minden fejlett országban. A hatvanas években elkezdődött rendkívüli növekedés, a **tömegoktatássá válás** olyan szintet ért el, amely új helyzetet teremtett. A korábban csak egy szűk elitet érintő kérdések egyszerre ossztársadalmi problémává váltak, amelyek kezelése új módszereket, új szemléletet igényel.

A növekvő létszámú, és a releváns kohorsz egyre nagyobb hányadát jelentő **hallgatói tömeg heterogénebb**, mint a korábbi elitképzés alanyai. Alacsonyabb társadalmi státuszú családi környezetből érkezők is belépnek, akiknek igényei, motivációi, ismeretei eltérőek a felsőoktatásban természetesen továbbra is érdekelt elit gyermekeiétől. **A munkaerőpiac egyre összetettebb igényeket támaszt** a végzetekkel szemben, hiszen a legkülönbözőbb ágazatok és szektorok foglalkoztatják a nagyszámú diplomást. Éppen nagy létszámuk, valamint a gazdasági recesszió adottságai következtében egyáltalán nem garantált a végzetek elhelyezkedése. A hallgatók igényei ezért fokozottan arra készítetik a felsőoktatást, hogy a munkaerőpiac aktuális és várható követelményeihez alkalmazkodjon, háttérbe szorítva az akadémiai és a hosszú távú gondolkodásból adódó szempontokat.

A növekvő ágazat **egyre nagyobb költségvetési terhet jelent**, a kormányzatok felelőssége ezáltal fokozódik, különösen akkor, amikor az állami költségvetés egyébként is állandó nehézségekkel küzd. A felsőoktatás a politikai viták középpontjába kerül. Az ágazat átláthatóvá, ellenőrizhetővé tétele elkerülhetetlen feladat. A költségvetési támogatások teljesítmény alapján történő elosztása, az intézmények versenyeztetése, külső források bevonása, általában a piaci játékszabályok bevezetésének kérdése napirendre kerül. Ezek a kormányzati törekvések azonban részben a kutatói szabadsághoz ragaszkodó érdekcsoportok, részben az intézményi bürokrácia ellenállásába ütköznek. Eközben mind az akadémiai világ, mind a kormányzatok hangoztatják, hogy nem **szabad csorbát szenvednie a színvonalnak**, hiszen annak fenntartása illetve növelése a felsőoktatás számára életfontosságú, és egyben össznemzeti érdek.

Feloldhatatlannak látszó ellentmondás van tehát három egyidőben jelentkező társadalmi igény között: növekvő hallgatói lét-

szám és csökkenő vagy legalábbis nem növekvő költségvetési ráfordítás mellett kellene a minőséget fenntartani, de inkább növelni. Mindez olyan helyzetet teremt, amelyet **a felsőoktatás kríziseként** fogalmazznak meg.

Míg az oktatási rendszerekkel foglalkozó kutatások korábban legnagyobb részben a közoktatásra irányultak, a felsőoktatás gyorsan növekvő társadalmi jelentősége a 80-as évektől kiváltotta a **speciálisan ezzel az ágazattal foglalkozó kutatási irány kialakulását**. Több tudomány képviselői – sajátos kérdésfeltevéseiken alkalmazva – foglalkoznak a felsőoktatással. Történészek, szociológusok, közgazdászok, politológusok, a közszolgálati szektor kutatói, a szervezéstudomány képviselői, tudományszociológusok egyaránt érdeklődnek a felsőoktatás iránt. A kérdés fontossága, valamint a kutatás és felsőoktatás **fokozódó nemzetközivé válása** ösztönözte a **komparatív elemzéseket** is. Az európai integrációs folyamat egyik legsikeresebb mozzanatának éppen a felsőoktatási együttműködést tekintik, ennek nyomán követése és segítése megvalósíthatatlan összehasonlító kutatások nélkül. A nemzetközi kitekintés nem marad szűken eurocentrikus, hiszen a XX. század legsikeresebb egyetemi modelljének az amerikai modellt tekintik, tehát azt, mint szükségszerű viszonyítási alapot mindenképpen figyelembe kell venni. Ez az érdeklődés nem egyoldalú. Az amerikai felsőoktatás is küzd régi és új problémákkal, vannak sebezhető pontjai, tehát sok szempontból tanulni szeretne az európai partnerektől, valamint a nagy gazdasági versenytárstól, a kiemelkedően hatékony felsőoktatással rendelkező Japántól. Utóbbi viszont folyamatosan modernizálni kívánja intézményrendszerét, az európai és az amerikai elemek optimális ötvöztetésével.

1991-ben kezdtem el azt a kutatást, amelynek során a fejlett országok felsőoktatási rendszereire vonatkozó legfontosabb kutatások, összehasonlító vizsgálatok eredményeinek áttekintése alapján **meg kívántam ismerni a fő trendeket**. Céлом az volt, hogy megértssem azt a **szemléletmódot**, amelyre szükség van a felsőoktatásról való tudományos gondolkodás és politikai cselekvés során a XX. század végén.

Munkám során nem foglalkoztam a Közép- és Kelet Európa országaiban zajló folyamatokkal. Erre a kutatás egy későbbi fázisában kerülhet sor, amikorra vélhetően lezárul a „vizsgálat tárgya” átalakulásának első szakasza, és már rendelkezésre állnak átfogó és higgadt elemzések.

Mindazonáltal munkám célja végső fokon az volt, hogy néhány olyan következtetést fogalmazzak meg, amelyek a hazai felsőoktatás tekintetében is relevánsak. Bár Magyarország (és általában a volt szocialista országok) még alig lépte át a felsőoktatásban beiskolá-

zottak arányának azt a szintjét, amelyet az elitoktatás felső határának tekintenek (15%), és messze van a tömegoktatás kezdetét jelentő aránytól (35%), máris felléptek a tömegoktatásból adódó gondok, amelyek a jövőben minden valószínűség szerint csak fokozódhatnak. Az 1989-90-ben elkezdődött társadalmi, politikai, gazdasági átalakulás során hirtelen és sűrítetten jelentkeztek a felsőoktatás problémái is. Mint nem először a történelem során, és nemcsak a felsőoktatást illetően, ennek a régióknak egyszerre kell szembenéznie a fejlett országokhoz való felzárkózásból adódó nehézségekkel és napjaink adottságaiból származó általánosan érvényesülő ellentmondásokkal.

Kutatásom fő módszere a különböző, az országok más-más körét érintő, más-más problémákra koncentráló **komparatív vizsgálatok eredményeinek feldolgozása volt.** (Fontosabb feldolgozott munkák: [Clark 1984, 1985], [Vught 1989a], [Neave-Vught 1991], [Chinapah 1992], [Berg 1993],[Rothblatt-Wittrock 1993], [Gellert 1993], [Godegebuure-Kaiser-Maassen-Meek-Vught-Veer 1994].

Időben ezzel párhuzamosan **négy ország-tanulmányt** is készítettem. Egy-egy ország felsőoktatási rendszerének áttekintése segített abban, hogy a konkrét társadalmi kontextusban tudjam értelmezni az általános tendenciákat és az egyedi sajátosságokat. Az összehasonlító elemzések viszont támpontot adtak ahhoz, hogy olyan országokat válasszak ki, amelyek felsőoktatási rendszere valamilyen szempontból példaadó eredményeket ért, és jól illusztrálja a jellegzetesen eltérő modelleket, a változások, változtatások fő trendjeit. A választásban konkrétan a következő megfontolások vezettek:

- ◆ **A holland modellt** az egyik legsikeresebb felsőoktatási modellnek tekintik Európában. „Iskolapélda” arra, hogyan lehet áttérni az erősen centralizált irányítási rendszerről az indirekt irányításra, eljutni az intézmények működésének részletes szabályozásától az intézményi autonómiáig.
- ◆ **A brit felsőoktatást** ellenpéldaként lehet kezelni. A központi állami szabályozást hagyományosan nem ismerő, az akadémiai szempontokat mindenképp felett tiszteletben tartó brit felsőoktatás a tömegoktatásra való átmenet szorításában kénytelen átélni az állami kontroll megjelenését, az egyetemi szféra arisztokratizmusának részleges feladását.
- ◆ **A norvég felsőoktatási rendszer** sajátossága a regionális gondolat, a szociális szempont kiemelt kezelése. Az egyenlőségeszménnyel mélyen áthatott társadalmi környezetben kell megküzdenie a minőség fenntartásának problémájával.

- ◆ **Az amerikai modell** bemutatására **Kaliforniát** választottam, ahol sikeresen oldották meg a különböző presztízsű és teljesítményű felsőoktatási intézmények munkamegosztását, a határozottan eltérő szabályozás és a szektorok közötti mobilitás egyidejű érvényesítését, a területileg széttagolt campusok racionális közös irányítását.

Az ország-tanulmányok készítésénél a szakirodalmi anyag és a dokumentumok feldolgozásán kívül személyes beszélgetéseket folytattam a felsőoktatás irányító szerveinek képviselőivel, találkoztam szakmai szervezetek munkatársaival, egy-egy konkrét felsőoktatási intézmény különböző szintű akadémiai és adminisztratív vezetőivel, tanáraival és diákjaival. Gykeztem mindenütt hasonló módszerekkel dolgozni, de a tanulmányokban nem követtem azonos sémát. Minden ország esetében mást-mást emeltem ki, azokat a témákat, amelyeket az adott helyen különösen érdekesnek találtam, amelyek tekintetében éppen ott próbálkoztak tanulságos, vagy éppen sok vitát kiváltó megoldásokkal.

Dolgozatom első részében összefoglalom a fejlett országok felsőoktatási intézményrendszerét érintő változásokat, változtatásokat néhány fontos dimenzióban, a második részben bemutatom az ország-tanulmányokat, és a harmadik részben kerül sor néhány következtetés levonására.

I. AZ INTÉZMÉNYI VÁLTOZÁSOK FŐ TENDENCIÁI

1. Az egyetem nagy válságai¹

Az egyetem az egyik legrégebbi, változatlan formában működő intézmény Európában (egy sokat idézett kutatási eredmény szerint az 1520 óta folyamatosan létező 85 intézmény között 70 egyetem van, a Katolikus Egyház, a Brit Parlament, Izland és az Isle of Man Parlamentje, valamint néhány svájci kanton társaságában). [Kerr 1982, p. 152. idézi Berdahl 1993. p. 163.]

Az intézmény **éthosza**, társadalomban betöltött szerepe **sokat változott az évszázadok során**. A fogalomhasználat is követte a változásokat, hiszen ma már a kissé romantikus hangzású egyetem helyett felsőoktatásról beszélünk. Ebben kifejeződik, hogy modern, bürokratikus irányított intézményrendszerrel van szó, nem pedig öntörvényű, a társadalomban szigetszerűen álló képződményről, „elefántcsonttoronyról”.

A mai válsághelyzet elemzésekor, értelmezésekor érdemes figyelembe venni, hogy az egyetem már több nagy válságot, átalakulást élt meg. [Wittrock 1993]

Az első nagy megrázkódtatás a XVIII-XIX. század fordulóján az ipari forradalom, a felvilágosodás és a francia polgári forradalom hatására következett be. A forradalmi hevület a középkori eredetű egyetemeket konzervatívnak, elavultnak tartotta, és megszüntetésüket követelte. A megújulást a **Humboldt testvérek** nevével fémjelzett Berliini Egyetem kezdte. Az alapítók fő elve az volt, hogy a tanult amatőröket profi tudósok váltsák fel, nem generalistákra, hanem specialistákra van szükség. Az egyetem a tudósok és diákok intellektuális közössége, a magas általános műveltség és a szellemi szabadság megtestesítője (szemben a középkori egyetem szigorúan szabályozott, zárt világával). A humboldti elvek alapján működő, a XIX. szá-

¹ Az I. fejezet alapját képező tanulmány „A felsőoktatási rendszerek válasza a változó társadalom kihívásaira” címmel megjelent a Szociológiai Szemle 1995/4. számában.

zadban általános mintát adó német egyetemek kimagasló eredményeket értek el a tudomány fejlesztése, a kutatás és az oktatás terén.

A század eleje, a **nemzetállamok kialakulása** (később kialakítása) újabb fordulatot hozott. A mindaddig nemzetközi kitekintésű egyetemek befelé fordultak, a természettudományok és a technika fejlődése a pozitív hatások mellett veszélyes fegyvereket is adott a politikusok kezébe világuralmi törekvéseikhez. A **totalitáriánus, autoritáriánus rendszerek eltorzították az egyetemek fejlődést**, a funkciójuknál és tradíciójuknál fogva autonóm, nyitott intézményeket szigorú kontroll alá vették. Részben ennek is tudható be, hogy a XX. században az egyetemi világ **súlypontja az Amerikai Egyesült Államokba tevődött át**, ahol az eltérő társadalmi, gazdasági, politikai környezetben új felsőoktatási modell bontakozott ki.

Az 1960-as évtized ismét válságot hozott, most már az Atlanti óceán mindkét partján. [Riesman-Stadtman 1973] A rendkívül gyorsan növekvő hallgatói létszám, a II. világháború után született ún. baby boom nemzedék felsőoktatási életkorba érése kezdte szétfeszíteni a kereteket. Az évtized végének általánosabb érvényű politikai eseményei megrázkódtatták az egyetemi világot, részben éppen onnan indultak ki. A hallgatók követelték az egyetemek belső életének demokratizálását, az oktatás tartalmának modernizálását. A történések nyomást gyakoroltak a kormányzatokra, hogy változtassanak a felsőoktatással kapcsolatos politikájukon, az intézmények irányítási rendszerén. Míg az évtized elején újabb egyetemek alapításával illetve a régiek fejlesztésével próbáltak felkészülni a várható mennyiségi növekedésre, addig a 60-as évtized végétől, a 70-es évtized elejétől már **nem az egyetemi szektort fejlesztették, hanem alternatív intézménytípusokat alakítottak ki**, és a fejlesztések jó része már azokhoz irányult. Rövidebb oktatási idejű programokat, szakképzést kínáló, a munka melletti képzést lehetővé tevő, regionális igényeket kielégítő főiskolákat létesítettek nagy számban. Ez a megoldás megfelelni látszott a felsőoktatás demokratizálása társadalompolitikai követelményének, egyben kifejezte az egyetemek iránti gyanakvást, amelyeket részben konzervativizmussal, rugalmatlansággal, részben anarchista eszmék terjesztésével vádoltak kimondva kimondatlanul. A politikailag könnyebben kezelhető, központilag jobban kontrollálható új típusú felsőoktatási intézmények egyúttal azzal az előnnyel is jártak, hogy kisebb fajlagos költséggel bocsátották ki a végzett hallgatókat.

A 80-as évtizedben újabb kihívások jelentkeztek, amelyekre máig sem találtak minden tekintetben megfelelő választ. Az évtized végére felsőoktatási életkorba érkezett a baby boom második nemzedéke, de számítani lehetett arra, hogy annak levonulása után viszont jelentősen csökken a releváns kohorsz létszáma. E demográfiai hatá-

sokat először erősítette, majd a 90-es évek elejétől kompenzálja az a tény, hogy sokkal nagyobb általában is a felsőoktatás iránti érdeklődés, mint tíz évvel korábban. Ennek egyik oka, hogy olyan fiatalokat érint a kérdés, akiknek szülei már a II. világháború után jöttek világra, közülük sokan végeztek egyetem- főiskolát, és gyermekeik számára is ezt az utat látják kívánatosnak. A felsőoktatási férőhelyek növelését célzó társadalmi nyomás elől a kormányzatok azért sem tudnak kitérni, mert közben a gazdasági recesszió következtében **tartósan jelen van a munkanélküliség** problémája. Kevesebb feszültséggel és negatív társadalmi következménnyel jár (talán még olcsóbb is) a fiatalok beiskolázása, mint munkanélküli segélyen tartása. Ezen fontos gyakorlati-politikai problémák mellett megjelent **az „igazi egyetem” iránti nosztalgia**. Ha a tudás általános fejlesztése, az elméleti képzés, a kutatás háttérbe szorul, az már középtávon is negatív hatást gyakorol egy ország szellemi életére, egy egész régió teljesítményére.

Megfogalmazódott az a felismerés, hogy a felsőoktatást nem szabad rövid távú szemlélettel kezelni, az egyetemeknek prioritást kell adni. Mindezt az állami költségvetés szüntelen hiányai, nehézségei közepette kell megtenni. [Pelikan 1992]

A válsághelyzet kezelésének kényszere új stratégia kidolgozására készítette a kormányzatokat. **A 90-es évek elején** – szinte egy időben – **a legtöbb országban sor került a felsőoktatás új törvényi szabályozására**, valóságos törvényalkotási láz tört ki. A megváltozott keretek élettél való kitöltése, a törvényekben megfogalmazott célok megvalósítása jelenleg még a kezdetén tart. Az első értékelésekre azonban már általában sor került. [Godegebuuve-Kaiser-Maassen-Meek-Vught-Weert 1994]

2. Akadémiai szabadság – intézményi autonómia

Az akadémiai szabadság – a gondolkodás és a gondolatok kifejtésének szabadsága – valamint az egyetemi autonómia – amely szerint saját céljait és programjait, valamint ezek teljesítésének módját az egyetem maga határozza meg – az egyetemi világ legsajátosabb és alapvető vonása. Ennek korlátozása megakadályozza missziójának teljesítésében, a tudás legmagasabb szintű fejlesztésében és átadásában. [Berdahl 1993] Ezen alapelvek sohasem teljesülnek korlátlanul, az alapítók és anyagi támogatók – a pápa, egyházi és világi hatalmasságok, az állam, vállalatok és pénzüzetek, alapítványok – vindikálják maguknak azt a jogot, hogy ha csak közvetetten is, de ideológiai, tartalmi, pénzügyi kontrollt gyakoroljanak. Az autonómia kivívása, megőrzése mindig küzdelemmel jár (ennek korai példája, hogy a középkori egyetemek ügyesen taktikázva kihasználták a pápa és a császár rivalizálását autonómiájuk fenntartása érdekében). [Andren-Dahre 1993]

A XX. század végének egyetemei, felsőoktatása számára **a finanszírozó állam és a piac az autonómiát korlátozó két tényező**. Kiemelt figyelem irányul az állami kontroll kérdésére, mivel a felsőoktatási intézmények döntő többségét állami költségvetésből tartják fenn. (A jelentősebb fejlett országok között csak Japán számít kivételnek ebben a tekintetben.) Amíg az egyetemek meglehetősen kis költségvetési tételt jelentettek, egy szűk elitet érintettek, ez a kontroll kevésbé volt erős. Megváltozik viszont a helyzet, amikor a nagyra nőtt ágazat költségei már tetemesre rúgnak, azok feletti döntés, a támogatások elosztása, a felhasználás ellenőrzése jelentős politikai kérdéssé válik. A kormányzatok joggal igénylik, hogy az elefántcsonttoronyukból kinövő és kilépő egyetemek és más felsőoktatási intézmények, amelyek már nagy társadalmi szolgáltató intézményekké váltak, jól gazdálkodjanak a pénzeszközökkel, és elszámoltathatók legyenek. Ezt kívánja az adófizetők iránti felelősség, akiknek a pénzből tartják fenn az ágazatot, valamint egyfajta „fogyasztó védelem”, vagyis a laikusnak tekinthető szülők és hallgatók biztosítása arról, hogy megfelelő minőségű szolgáltatást fognak kapni. A 80-as évtizedben jelentős fejlemények történtek ebben a tekintetben.

Azokban az országokban, ahol korábban alig volt központi kormányzati kontroll, határozott lépések tapasztalhatók annak erősítése

felé. Ez nem közvetlen irányítás bevezetését jelenti, hanem olyan közvetítő intézmények létrehozását, amelyek országos szinten tekintik át a felsőoktatást, és előkészítik a kormányzati döntéseket (a brit modell erre a tipikus példa, de az Amerikai Egyesült Államokban is vannak ilyen törekvések). [Brennan-Shah 1994], [Fox 1994]

Az erős tervezési, centrális irányítási tradíciókkal rendelkező országokban ellenkező irányú volt az elmozdulás, amely az előzőhöz lényegében hasonló eredményre vezetett. A hatalmas felsőoktatási ágazat közvetlen irányítása egyre kényelmetlenebbé vált a kormányzatok számára, ráadásul állandóan szembe kell nézniük a felsőoktatási intézmények autonómia törekvéseivel (főleg 1968 eseményei hatására), ezért ugyancsak azt a megoldást választották, hogy közbeeső intézményekre bízták az ágazat belső életének szabályozását (a holland modell jó példa erre). [Goedegebuure-Kaiser-Maassen-Weert 1994]

A közvetítő intézmények váltak a „**kollektív autonómia**” megtestesítőivé. Ez a fogalom hasznosnak látszik a századvég felsőoktatási világa számára, hiszen az adott helyzetben az egész ágazatnak együttesen kell fellépnie, érdekeit védenie a más logikát követő, az állami támogatásért ugyancsak versengő egyéb ágazatokkal szemben a kormányzatokkal folytatott vitában. Így remény van a felsőoktatás egészét fenyegető veszélyek elkerülésére, amelyek gyengíthetik társadalmi pozícióit. A veszélyek a következők:

- ◆ **fragmentálódás** (a felsőoktatás különböző szegmensei egymástól függetlenül működnek, nem alkotnak rendszert),
- ◆ **atomizálódás** (minden intézmény, azon belül minden kar, tanszék, professzor csak saját munkájával törődik, tevékenységét nem illeszti, az nem is illeszkedik a nagyobb egységbe, végső soron a felsőoktatás egészébe),
- ◆ **balkanizálódás** (mindenki a másik rovására próbál támogatáshoz jutni, létét fenntartani, teret nyerni). [Seidel 1993]

A szélsőségesen értelmezett **akadémiai szabadságnak és autonómiának vannak tartalmi hátulütői is**. Ezen elvek hangoztatása és érvényesítése a teljesítmény, a minőség rovására mehet, megakadályozhatja az igazi versenyt, a szükséges változásokat, megmerevítheti, konzerválhatja az egész rendszert. Gyakran figyelmen kívül marad, hogy az akadémiai szabadság és autonómia egyben felelősséget is jelent az „igazság keresése és hirdetése”, a társadalom szolgálata terén.

3. Közvetítő szervezetek

A **közvetítő, közbeeső (puffer)** szervezetek meglehetősen újak, létrehozásuk és működésük viták keresztüzében áll. Közben általában elismerik fontos funkciójukat, amely szerint „lefordítják” a társadalmi igényeket az akadémiai világ nyelvére, segítenek a konszenzus kialakításban a felsőoktatás és a kormányzat között. Megfelelő működésük esetén a részvételi demokrácia jó példái lehetnek. [Khawas 1993]

A legtöbb fejlett országban létrejöttek ilyen szervezetek, megalakításuk módja, hatáskörük, szerepük, munkamegosztásuk azonban országonként igen nagy eltéréseket mutat. Főbb típusaik a következők:

- ◆ **operatív bizottság** (steering committee): tagjait általában a kormányzat nevezi ki, de van bizonyos autonómiája, a tagok között független szakértők is találhatóak; kormányzati döntések előkészítését végzi (pl. forráselosztás);
- ◆ **kutatási tanács** (research council): az állami kutatási alapokat osztja el, tagjait a kormányzat nevezi ki, legitimitását az biztosítja, hogy főleg a kutatói közösség kiemelkedő tagjai vesznek benne részt;
- ◆ **rektori konferencia**: tagjai a felsőoktatási intézmények első számú vezetői (ezért függetlennek tekinthető), akik az intézmények közös problémáit tekintik át, közösen lépnek fel a felsőoktatást érintő vitákban;
- ◆ **speciális bizottságok, szervezetek**: többnyire kormányzati felügyelet mellett tevékenykednek, tanácsot adnak egy-egy speciális terület vonatkozásában;
- ◆ **multicampus rendszer**: főleg az Egyesült Államokban jött létre, több felsőoktatási intézmény együttesét jelenti, ahol a közös irányító szerv közvetíti a kormányzati szándékot, akaratot.

A tényleges döntési jogkör szempontjából hierarchikusan is tipizálhatók ezek a szervezetek: a **primér** közvetítő szervezetek hatalmában áll a forrásallokáció, a **szekunder** szervezetek tanácsot adnak és koordinálnak, a **tercier** szervezetek pedig vitákat és konzultációkat szerveznek, azoknak helyet adnak. Ebben az értelemben például az operatív bizottságok lehetnek primér és szekunder helyzet-

ben, a kutatási tanácsok primér vagy szekunder, a rektori konferenciák szekunder és terciérben, a speciális bizottságok szekunder és terciér helyzetben. Pozíciójukat az adott társadalmi, politikai környezet, valamint saját együttműködési készségük határozza meg, amely pozíció ennek megfelelően változhat.

A közvetítő szervezetek helyzetét bizonytalanná teszi, hogy létük és szerepük az aktuális kormányzat döntésétől függ, egy új kormány akár meg is szüntetheti őket. Védelmet az adhat, ha működésükkel kivívják az érintett társadalmi közeg elismerését, továbbá ha rugalmasan tevékenykednek, mindig olyan területre igyekeznek koncentrálni, amelyen nagyobb remény van eredmények felmutatására. Biztosabb a siker, ha stabil és kvalifikált szakértői stábjuk van, amely komoly kutatói munkával készíti elő javaslataikat, döntéseiket (például olyan kényes témákban, mint a felsőoktatási intézmények értékelési kritériumai és értékelési rendszere, a forrásallokáció alapjául szolgáló normák kidolgozása).

A két legáltalánosabban létező és legfontosabb típus közül az operatív bizottságokat főleg az a veszély fenyegeti, hogy túl bürokratikusá, „államivá” válnak. A rektori konferenciáknak nagy jövőt jósolnak a kutatók, de erre csak akkor számíthatnak, ha tagjaik között egyetértés lesz abban, hogy milyen szerepet kívánnak betölteni. Ellenkező esetben súlytalan „vitaklub” lesz belőlük.

4. A felsőoktatás és a piac

A 60-as évek elejétől a közgazdászok körében elterjedt a humán tőke koncepciója, ma már általánosan elfogadott, hogy az emberi erőforrások „termelését” végző oktatásba, ezen belül felsőoktatásba történő beruházás produktívnak tekinthető. Ezen elvi síkot elhagyva, a konkrét megvalósítási kérdésekhez érve már rengeteg a vita. **Ki és milyen arányban, továbbá milyen módon finanszírozza a felsőoktatást?** A XX. század második felében óriásira duzzadt felsőoktatást döntően az állam finanszírozza, de egyre inkább szerepet kap a piac. Nem az emberbaráti szervezetek, egyházak, magánszemélyek részvétele az új elem (mivel azok mindig is jelen voltak valamilyen mértékben), hanem az üzleti világé, iparvállalatoké, pénzintézeteké (ez főleg Európában újdonság, az Amerikai Egyesült Államokban a kezdetektől fogva erőteljes volt a piac részvétele). **Az üzleti világ fokozódó szerepe ismét csak korlátozza az akadémiai szabadságot,**

az egyetemi autonómiát, mivel pénzügyi támogatása fejében beleszól az oktatási koncepcióba (pl. rövid távú munkaerőpiaci szempontok érvényesítését éri el), a kutatások témaválasztásába, indirekt módon az egyetemek személyi-kinevezési döntéseibe. A közvetítésére helyenként hasonló ütköző szervezeteket hoznak létre, mint az állami kontroll esetében. [Zemsky-Barblan-Green 1993]

Az egyre többféle feladat, az új és egyre bonyolultabb finanszírozási rendszer, valamint a hallgatói létszámnövekedés következtében gigantikussá vált méret arra kényszeríti a felsőoktatási intézményeket, hogy **megváltoztassák belső irányítási rendszerüket**. Már nemcsak oktatniuk, kutatniuk kell, hanem ténylegesen gazdálkodniuk is. Nagyméretű bürokratikus intézményekké, egyben nyereségorientált vállalatokká lettek. Ezeket a tevékenységeket nem tudják hatékonyan irányítani alapvetően oktatásra-kutatásra koncentráló professzorok. Külön szakirányítási apparátusra van szükség, amelynek magasán kvalifikált tagjai élethivatásként végzik munkájukat, ezen a területen kívánnak és tudnak karriert befutni, magas anyagi és társadalmi megbecsülés mellett. Kialakul egy második vonal, ahol minden szinten (egyetem, kar, tanszék) megtalálható az akadémiai vezető adminisztratív vezető partnere, mellérendeltségi viszonyban (valójában az akadémiai vezető társadalmi presztízse továbbra is valamivel magasabb, de formális vezetői szintjük azonos). **Az egyetemi menedzsment ilyen átalakulása** sok vitát vált ki. Rövid távon drágának tűnik a kiépítése és fenntartása, ha viszont nem teszik meg, állandósnak az ellentmondások a nem menedzser típusú vezetők munkája körül (sokan nem is vállalnak szívesen vezető posztot). Hosszabb távon valószínűleg megtérül a befektetés, mert az egyetem jó piaci pozícióba kerülhet, viszont állandóan kezelni kell azt a feszültséget, amely az akadémiai és az adminisztratív vonal szinte elkerülhetetlen presztízsvetélkedéséből adódik. A felsőoktatási intézmények esetében is érvényesül a bürokratikus apparátusok azon általános törekvése, hogy saját törvényszerűségeiket kövessék, sokszor öncélú és önigazoló elemekkel, és ezzel szándékuktól függetlenül is eltérítsék az intézményeket eredeti céljaiktól. [Neave-Vught 1991], [Trow 1994]

A felsőoktatási intézmények vezető testületeinek működése, azok döntési kompetenciája, szerepe is átalakul az új helyzetben. A vezető testületek három típusa létezik (országanként és egyedi intézményenként eltérően vagy mindhárom, vagy csak egy-kettő működik).

Az egyetemek tradicionális vezető testülete a professzori kar, vagy az abból választott testület, a **szenátus**. A 68-as események hatására általában létrehoztak e mellett egy demokratikus döntéshozó testületet, az **egyetemi tanácsot**. Összetétele a képviseleti elvet követi, a tanárok különböző rétegei, az adminisztratív apparátus és a hallgatók képviselői kapnak helyet benne, tagjait titkosan választják.

A **felügyelő testület** tagjai döntően laikusok (nem egyetemi polgárok). Kormányzati és törvényhozási személyek, a legnagyobb adófizető cégek, a leendő munkaadók képviselői, szakmai szervezetek reprezentásai vannak közöttük, tehát lényegében a környező társadalmat, a finanszírozókat és a „fogyasztókat” jelenítik meg. Mellettük a létszám töredékét adják az egyetemi polgárok, az egyetem valamely vezetője, az aktuális és a régebben végzett diákok egy-egy képviselője.

Az a körülmény, hogy a felsőoktatási intézménynek üzleti vállalkozóként, gazdálkodó szervként kell működnie, felveti azt a problémát, hogy ezek a testületek nem tudják kellő hatékonysággal ellátni a döntéshozást. Általában túlzottan nagy létszámúak (az előbbieken vázolt jellegük következtében). A szenátus nehézkes, a professzorok sokat „akadékoskodnak”, az üzleti szempontokat nem hajlandók akceptálni. Az egyetemi tanácsok inkább érdekvédelmi, szakszervezeti szerepet töltenek be. A felügyelő bizottságok a társadalmi elvárásokra, munkaerőpiaci szempontokra figyelnek, nem az adott felsőoktatási intézmény általánosabb érdekeit tartják szem előtt. Sok helyen az az álláspont alakult ki, hogy bár ezeket a testületeket továbbra is fenn kell tartani, hiszen fontos funkcióik lehetnek (megszüntetésüket lélektani-politikai szempontból egyébként sem lenne tanácsos javasolni, létüket törvény írja elő), de az igazán fontos kérdésekben **kis létszámú operatív testületnek** (executive board) kell döntéseket hoznia. Ebben az intézmény legfelsőbb akadémiai és adminisztratív vezetői vesznek részt (mindössze 3-4 fő), akik gyakran ülésznak, rugalmasan és gyorsan tudnak reagálni a naponta változó problémákra, a fontosabb döntések előkészítésére pedig igény szerint szakértői bizottságokat kérnek fel. Közvetítő és koordináló szerepet töltenek be az akadémiai és adminisztratív stáb, a kétféle szemlélet között. A stratégiai jellegű, az intézmény életét jelentősen érintő döntések maradnak csak az előbbi nagy létszámú testületekre. Ilyen döntési helyzetek viszont csak ritkán fordulnak elő, ezért tanévenként mindössze egy-két alkalommal hívják őket össze. Szerepük inkább reprezentatív, illetve az operatív vezető testület döntéseinek legitimálására korlátozódik. Ez természetesen csak a jelenlegi tendencia alapján várható végkifejlet. A szenátusok, egyetemi tanácsok, felügyelő bizottságok próbálnak ragaszkodni tagjaikhoz, a munkamegosztás és hatalommegosztás a különböző testületek között mindig éles viták tárgya és időben változó.

5. Szektorok, hierarchiák

A felsőoktatás egyik fő új vonása a **többszektorúság**. A hagyományos egyetem mellett megjelentek új típusú egyetemek, szakfőiskolák, rövidebb oktatási idejű általános képzést adó intézmények, postsecondary jellegű intézmények, illetve több szektort is magukba foglaló, vegyes intézmények. Ezen szektorok hierarchiája jól érzékelhető, objektívnek mondható, mivel állami kezelésük, jogilag megfogalmazott státuszuk ezt egyértelműen kifejezi. Egy-egy szektoron belül is létezik hierarchia, egy ugyancsak közismert presztízs sorrend, amelynek összetevői már bonyolultabbak, szubjektív elemeket is tartalmaznak. Az akadémiai világ, a hallgatók, a kormányzat egyaránt számon tartja ezt a sorrendet (amely nem is esik egybe feltétlenül az aktorok e három típusánál). A tanárok kutatási-publikációs tevékenysége, a végzett hallgatók szakmai sikerei, a külső kutatói támogatásért folyó versenyben elért eredmények, és ehhez hasonló indikátorok alapján alakul ki a sorrend. Míg tehát a státuszhierarchia főleg állami elhatározástól függ, a presztízs-sorrend alakulása jóval összetettebb tényezőktől. Ez utóbbi is számíthat a kormányzat érdeklődésre, mivel a támogatások elosztásához szempontokat adhat. [Carrier-Vught 1989]

A hierarchiákra általában jellemző, hogy meglehetősen **stabilak**. Annak ellenére, hogy az 50-es évektől kezdődő gyors és látványos méretű fejlesztés során sok új intézményt alapítottak, új irányítási, finanszírozási rendszereket vezettek be, a sorrend csak kevésbé változott. Sokszor több állami támogatást kapnak az új egyetemek és a nem egyetem jellegű intézmények, mint a régi egyetemek, utóbbiak mégis megőrzik első helyüket a presztízssorrendben, őket az új egyetemek szektora követi, és harmadik helyen állnak a nem egyetem jellegű intézmények (amelyek altípusai ugyancsak elég stabil hierarchiába rendeződnek).

A 80-as évtized fejleményei, az állami támogatási eszközök csökkenése azzal a következménnyel járt, hogy **egy-egy szektoron belül differenciálódott a mezőny**. Verseny indult a külső erőforrásokért, állami támogatásokért. Míg a piaci hatás differenciálódáshoz vezet, az állam – a nivellált szolgáltatás elvére hivatkozva – általában csökkenteni szeretné a különbségek mértékét. Ezt azonban csak kevésbé tudja elérni, a sorrendeket pedig végképp nincs ereje megváltoztatni. A kétféle beavatkozás eredmény valójában ennél összetettebb. A piaci verseny a differenciálás mellett többnyire felfelé tolja az egész rendszert, mivel a „jobbakhoz” való igazodásra készlet. Az állami beavatkozás, miközben a nivellálás irányába kíván hatni, akaratlanul

lefelé nyom, mivel természeténél és funkciójánál fogva végül is a hasonló intézményekből álló – inkább lefelé igazodó – tömegoktatást támogatja.

A státuszokról való gondolkodásnak mindig kiemelt kérdése az **elit intézmények értelmezése és kezelése**. Az utóbbi évtizedek fejleményei komolyan fenyegették, fenyegetik a felsőoktatás elit szektorát, legnagyobb presztízsű intézményeit. A tömegoktatássá válás a belépő hallgatók összetételét megváltoztatta, a szinte általánossá váló középfokú oktatás is elszűrült, egyre alacsonyabb az onnan kikerülők átlagos tudásszintje. (A középfokú oktatás sok-sok tanárt igényel, akik tömegességük miatt süllyedő átlagos színvonalat képviselnek, továbbá maguk is a tömegessé váló és süllyedő átlagszínvonalú felsőoktatás „termékei” – így bezárul a bűvös kör). A belső irányítási rendszereknek a 68-as események után bekövetkező demokratizálódása és a fokozódó állami beavatkozás ugyancsak a felsőoktatás egésze átlagos teljesítményének csökkenése irányába hatott. Végül az új típusú, nem egyetemi jellegű intézmények megjelenése, valamint az összes említett tényező együttesen is csökkentette az egyetemek – és a diplomások – általános társadalmi megbecsülését. Mindezt egyedül az elit kutató egyetemeknek sikerült elkerülniük. Az egyéb – régi és új – egyetemek pedig leszakadtak, státuszuk közelebb került a gyakorlati megfontolásokból megkülönböztetteden kedvező politikai és pénzügyi támogatást élvező – ennek hatására növekvő presztízsű – nem egyetemi jellegű intézményekéhez.

Miben áll az elit egyetemek sikerének titka? Úgy tűnik, tradicionális, nemzetközi szinten is számon tartott hírnevük és ebből adódó politikai erejük lehetővé tette, hogy sikeresen ellenálljanak az állami beavatkozásnak, a bürokratizálódásnak és átpolitizálódásnak, a belső irányítási rendszer „szakszervezetesedésének”, a gyors hallgatói létszámnövelésnek. A kiemelkedő kutatási eredmények – már csak presztízs szempontok miatt is – lényegesek minden kormány számára. A vezető tudósok sokszor fontos szakértői munkát végeznek kormányzati döntések előkészítésében, így nem csekély befolyásra tesznek szert. A kiemelkedő szaktekintélyként számon tartott tanszékek jó eséllyel kapnak kutatási megrendeléseket, így külső forrásokból pótolhatják az esetleg csökkenő állami támogatást, fejleszthetik a kutatási infrastruktúrát, meghívhatnak jeles – esetleg külföldi – oktatókat, kutatókat. Mindez stabilitást, jó alkotói légkört teremt, és az ebben a környezetben megvalósuló kiemelkedő összteljesítmény tovább biztosítja, sőt növeli az intézmény presztízsét (a kiemelkedő helyzetűek mozgására vonatkozó bűvös kör itt zárul be).

E nagy vonásokkal felvázolt általános tendenciák mögött a gyakorlatban a hierarchiák elmozdulásának többféle fokozata és kombinációja valósult meg. Régiók és országok szerint más-más, időben is

változó a felsőoktatási intézmények státuszrendeződésével kapcsolatos akadémiai és kormányzati gondolkodás, cselekvés. Az összehasonlító elemzések alapján az attitűdök négy típusa bontakozik ki. [Trowe 1984]

A meritokratikus-egységesítő álláspont szerint csak a kiemelkedő színvonalú egyetemek kaphatnak fokoztatási jogot, a többiek legfeljebb felsőfokú szakképesítésre jogosultak. Ellene van új szektorok kiépítésének, és költségvetési kurtítások esetén a már meglévő ilyenek leépítését javasolja, hogy a magas színvonalú elit egyetemek változatlanul fenntarthatassák működésüket. („Ortodox” amerikai kutató egyetemek, időnként konzervatív európai kormányzatok gondolkodnak így.)

A meritokratikus-pluralista felfogás támogatja a különböző szektorok létrehozását, azzal a feltétellel, ha ez egyben különböző támogatási, bérezési, engedélyezési besorolással jár, így biztosítható az elit intézmények kiemelt helyzete. Ebben a gondolatrendszerben korlátozottan ugyan, de lehetséges a tanárok és hallgatók szektorok közötti mobilitása, szigorúan verseny alapján. (Az Atlanti óceán mindkét partján előfordul ez.)

Az egalitáriánus-egységesítő attitűd szerint a felsőoktatás az egész társadalmat szolgálja. Azonos esélyeket kell mindenkinek biztosítani, ne legyenek különbségek az intézmények között. Ellenséges az elit intézményekkel szemben, főleg az egységes (komprehenzív) felsőoktatási intézményeket támogatja. (Amerikától idegen ez az álláspont, Európában a szociáldemokrata adminisztrációk alatt időnként megjelenik.)

Az egalitáriánus-pluralist gondolatrendszer reálisan szembenéz azzal, hogy különböző szektorok, azon belül különböző presztízsű intézmények vannak, de úgy véli, hosszabb távon oda kell hatni, hogy a távolságok csökkenjenek. A többszektorúsággal szemben megengedőbb, mint az egalitáriánus-egységesítő álláspont, mivel annak létét a különböző funkciók indokolják, de ragaszkodik ahhoz, hogy a szektorok presztízse (és ennek előfeltételeként költségvetési támogatása) viszont közeledjen egymáshoz. (Európában gyakori és sokak által elfogadott, de megvalósítására kicsi az esély, mert nagyon drága, amennyiben nem a legalacsonyabb presztízsű szektorhoz kívánják közelíteni a többi.)

6. A hallgató: produktum és fogyasztó

A felsőoktatásban résztvevő hallgató szempontjából a rendszernek két tiszta típusa fogalmazható meg.

A kötött rendszerben a felsőoktatásban való részvétel a nemzetgazdaság beruházása. A hallgató nem fizet tandíjat, a tanulmányi idő alatt létfenntartási költségeit az állam fedezi. A felsőoktatási intézmények, egyes szakok hallgatói létszámát központilag határozzák meg a munkaerő tervezés keretében megfogalmazott irányzatok alapján. A felvételt kemény szűrővizsga előzi meg, a tanulmányok során mindenki a belépéskor megkezdett utat járja kötött tanterv alapján, a lemorzsolódás meglehetősen ritka. A végzés után garantált a képzettségnek megfelelő munkahely (esetleg központilag jelölik ki a munkahelyet).

A piaci modell a hallgató, illetve a család személyes beruházásának tekinti a felsőoktatásban való részvételt. A tandíj fedezi az oktatás költségeit, a létfenntartásról mindenki maga gondoskodik. A hallgató a munkaerőpiaci kilátásokat figyelembe véve választ szakot, egyes tantárgyakat a rugalmas, sok választási lehetőséget adó tanterven belül. A felsőoktatási intézmények a hallgatói érdeklődésnek megfelelően indítanak szakokat, hirdetnek meg tantárgyakat. A belépést csak egyszerűbb szűrő (pl. középiskolai végzettség igazolása) előzi meg, a tanulmányokat a képesség, az érdeklődés és az anyagi helyzet függvényében különböző szinteken lehet befejezni, meg lehet szakítani és később folytatni, továbbá menet közben mozogni lehet a különböző oktatási szektorok, szakok között. A végzés után semmiféle garancia nincs a képesítésnek megfelelő munkahelyre.

A két modell elméleti jellegű, a gyakorlatban tiszta formában egyik sem jelent, jelenik meg (bár Közép- és Kelet Európa országaiban a tervutasításos gazdaságirányítási rendszer idején a kötött modell fő vonásai érvényesültek, az amerikai felsőoktatási rendszer pedig eredetileg közel állt a piaci modellhez). Valójában a kötöttségek és a piaci elemek valamilyen kombinációja jellemzi a konkrét felsőoktatási rendszereket, amely kombináció a társadalmi, gazdasági, politikai környezet alakulásának megfelelően változhat. A két modell elemeinek kombinációjára nyilvánvalóan szükség van, mivel tiszta formájában mindkét modell súlyosan károsíthatja a felsőoktatást alapvető funkcióinak betöltésében. A kötött modellben a bürokratikus elemek eluralkodása, a piaci modellben az üzleti szempont felülkerekedése akadályozza az akadémiai gondolat érvényesülését, továbbá zárttá, rendiessé teszi a felsőoktatást (nem a tehetség, hanem munkaerőgazdálkodási szempontok, illetve a család anyagi helyzete határozza

meg, hogy ki vehet benne részt), ami hosszabb távon ugyancsak károsítja a minőséget. [Johnson 1993]

A 80-as évtized folyamatai a legáltalánosabb szinten úgy jellemezhetők, hogy jelentős változások történtek a két modell elemeinek arányaiban. Európában, ahol a 60-as évtizedtől sokféle juttatással és az oktatás többé-kevésbé ingyenességével ösztönözték a fiatalokat a továbbtanulásra (akik egyébként a gazdasági prosperitás éveiben megfelelő munkahelyekre is számíthattak), most a recesszió következtében a piaci modell elemei erősödnek. A diákjóléti juttatásokat csökkentik, a növekvő diáklétszám egy részét az egyre szaporodó magánintézmények fogadják be, ahol kemény tandíjat kell fizetni, a képzettségnek megfelelő munkahely (illetve bármilyen munkahely) egyáltalán nem biztos. Ugyanakkor a kötött modell korábban kevésbé érvényesülő elemei is megjelennek a költségvetés nehézségeire hivatkozva központilag korlátozzák bizonyos szakokon (főleg a nagyobb költségigényű szakokon) a hallgatói létszámot.

Az Amerikai Egyesült Államokban a piaci modell fő terepén, a demográfiai és azzal összefüggő szociális helyzet változása a kötöttebb modell felé való elmozdulásra készíti a kormányzatokat. A felsőoktatásba belépő kohorszokban egyre nagyobb a kedvezőtlenebb iskolázottságú és rosszabb anyagi helyzetű etnikumokból származók aránya. Hátrányos helyzetük csökkentése fontos társadalmi és politikai kérdés, és ebben a felsőoktatásnak jelentős szerepet kell vállalnia, különböző kedvezmények adásával. [Neave-Vught 1991]

E változások, változtatások természetesen sok vitát váltanak ki, esetenként politikai feszültségeket is eredményeznek.

7. A reformkor esélyei

Az utóbbi három évtizedben – a társadalmi környezet kihívásaira reagálva – sok és sokféle reformot kezdeményeztek és vezettek be. Ezek a reformok több új gondolatot vetettek fel, hatásukra jelentős innovációs folyamatok indultak el, annak ellenére, hogy meglepően kevés esetben jártak teljes sikerrel, gyakran részleges vagy teljes kudarccal végződtek. Kialakult egy új kutatási ág, amely a felsőoktatási reformokat mint társadalmi programokat követi, értékeli azzal a szándékkal, hogy jobban megértse a folyamatokat, és a közhelyszerű megállapításokon felülemelkedve segítse az ilyen programok megvalósítását. (A sikertelenség leggyakrabban említett okai közhely

szinten: az egyetemek természetüknél fogva konzervatívak; nem volt elegendő pénzügyi támogatás.) [Kogan 1984], [Vught 1989b]

A nemzetközi összehasonlító elemzések arra az eredményre jutottak, hogy a reformok megfogalmazásánál és bevezetésénél első-sorban azt kell figyelembe venni, hogy a felsőoktatás egésze és annak egy-egy intézménye is rendkívül **komplex képződmény**. Részben utalva a fentiekben más vonatkozásban már említett jellemzőkre, részben kiegészítve azokat, a komplexitás elemei a következőkben foglalhatók össze. **A felsőoktatásnak sok relatíve autonóm szereplője van, a hatalom meglehetősen diffúz módon érvényesül. Többféle diszciplína** vesz részt benne, amelyeknek sajátos belső világuk, logikájuk van, más-más szakmai érdekcsoporthoz tartoznak, eltérő a „lobby pozíciójuk”. Többféle és sokszor **nem világosan megfogalmazott**, esetenként **egymásnak ellentmondó funkciói** vannak a felsőoktatás egészének és egy-egy intézményének (a tudás átadása – a tudás fejlesztése: általános képzés – szakképzés: elméleti oktatás – gyakorlati oktatás: a társadalmi mobilitás segítése, nivellálás – a kiemelkedő tehetségek gondozása: felnőttoktatás – fiatalok oktatása, alap kutatás – alkalmazott kutatás: munkaerő-gazdálkodás, regionális fejlesztés stb.), amelyek tekintetében ráadásul **nincs is társadalmi konszenzus**. Éppen ezért bármilyen beavatkozást, változtatást ugyancsak komplex módon kell értelmezni, előkészíteni, majd értékelni. A siker vagy sikertelenség mindenképpen csak relatív lehet.

Konkrétabban a következő fontosabb tanulságok adódnak a tapasztalatok elemzéséből. A felsőoktatási reformok bevezetése általában **hosszabb időt vesz igénybe**, és közben a kiinduló helyzethez képest változhat a társadalmi, gazdasági, politikai környezet. Ez történt a 60-as évek végén elkezdett reformokkal Nyugat-Európában, amelyek a gazdasági aranykorban indultak, majd szembetalálkoztak a nem várt recesszióval. Volt, ahol kénytelenek voltak felhagyni velük, esetenként részlegesen sikerültek, volt ahol minden nehézség ellenére megvalósultak. Ilyenkor a legnagyobb hiba az, ha magát az elvet is feladják, mert akkor már kevés remény lesz a befejezésre, újbóli megindításra akkor is, ha a gazdasági feltételek kedvezőbbé válnak. Az időbeliség szem előtt tartása az értékelés szempontjából is fontos, hiszen lehet, hogy kezdetben rosszak az eredmények, majd később, miután a változtatás elért egy kritikus pontot, a reform sikeresnek minősíthető. Általános tapasztalat, hogy **legalább tízéves kifutás kell** ahhoz, hogy a reform sokféle hatása kibontakozzon (például a végzett hallgatók munkaerőpiaci fogadásáról is rendelkezésre állnak adatok), így az ténylegesen értékelhető legyen. A végső értékelés mellett menet közben is követni, ellenőrizni kell a folyamatot,

szükség esetén – ha változnak a környezeti feltételek vagy nem várt hatások jelentkeznek – be kell avatkozni, módosítást kell eszközölni.

Minden változtatásnál **számítani kell ellenállásra**, elsősorban természetesen azon aktorok részéről, akiknek érdekeit keresztezi az. Itt nemcsak a közvetlenül érintettek jöhetnek számításba, hanem azok is, akikre közvetve hathat. Így valamely csoport pozitív diszkriminációja esetén a kimaradottak tiltakozhatnak, külső aktorok (pl. a munkaadók) egészen más logikát követő magatartása, ellenséges hozzáállása is kudarcra ítélni egy felsőoktatási reformot. A fogadtatás mindig **sok irracionális**, így **előre nem látható elemet** is tartalmaz. A támogatást, az együttműködést végül is az **ösztönzés és szankcionálás megfelelő kombinációjával** lehet elérni. Biztosabb a siker, ha a kezdeményező, illetve bevezető nagy elszántságot mutat, mert az általában leszereli az ellenállókat. Sokszor **pszichikai tényezők** is szerepet játszanak, **szükség van nagy egyéniségekre** a „játzmában”. Végül értelemszerűen **könnyebb a helyzet, ha a reformot egy teljesen új intézményben vezetik be**, mint egy masszív struktúrájú régióban.

A siker esélyei modellszerűen is elemezhetők, ha a reformokat elhelyezzük egy háromdimenziós térben. A reform jellemezhető a **mélységével**: lehet **graduális**, a fokozatosság elvét valló, amennyiben a korábbi folyamatokra épít, és lehet **radikális**, ha az azoktól való gyors és egyértelmű elszakadást kezdeményezi. A második szempont a **szélesség**, a szerint, hogy a rendszer **egy-egy, vagy több elemét érinti** (felvételi rendszer, kinevezési rendszer, finanszírozás stb.). Végül a harmadik dimenzió a változtatás **szintje**, tehát hogy az **egész felsőoktatási rendszert** kívánja megváltoztatni, vagy annak csak **egy-egy szektorát, intézményét**. Minden reform ezen jellemző valamely kombinációját képviseli.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a fokozatos – a régi helyzettel és a környezettel konform – reformok bevezetése könnyebb, mint a radikális reformoké. Ez utóbbi típus sem reménytelen, de akkor van nagyobb esélye, ha csak egy-egy, jól kiválasztott elemet érint, a többit változatlanul hagyja. Egy-egy intézmény vagy regionális egység intézmény együttesének reformja inkább megvalósítható, mint a teljes rendszeré. De vannak ellenkező előjelű tapasztalatok is. A teljes rendszer reformja némelykor sikeresebb, mint egy-egy részéé, mert ilyenkor a tanárok és diákok könnyebben elfogadják a változtatást, hiszen az mindenkit érint (egyébként aligha van más választásuk, mivel – legalábbis országhatárokon belül – nincs hova távozniuk). A fokozatos és csak egy-egy területet érintő, de a teljes rendszerre kiterjedő reformok meglepően sok akadályba ütköznek, ugyanakkor a radikális, egy-egy területet érintő és csak egy-egy intézményben

megvalósítandó reformok sokszor sikeresek. Bár a legnehezebb vállalkozás általában a radikális, minden területre kiterjedő és a teljes rendszert érintő reform, de hasonlóan nagy (esetleg nagyobb) nehézségekkel kell szembenéznie a radikális, minden (legalábbis több) területre kiterjedő, de csak egy intézményben bevezetett változtatásnak is. [Cerych 1984, 1987]

II. NÉGY TIPIKUS MODELL

1. Hollandia

1.1 Rövid történeti háttér

A mai Hollandia területén az első egyetemet Orániai Vilmos alapította Leidenben (1575). A spanyol fennhatóság elleni függetlenségi küzdelemben szerzett érdemeiért kívánta ezzel jutalmazni a várost. A XVII. században további három klasszikus egyetem létesült Groningenben (1614), Amszterdamban (1632) és Utrechtben (1634). A tudományok széles skáláját művelő egyetemek száma a XX. században hatra emelkedett a Rotterdami (1973) és a Limburgi (1976) Egyetem léterjöttével. Három műszaki egyetemet is alapítottak ebben az évszázadban Delftben (1905), Eidhovenben (1956) és Twente tartományban (1961). Ezen szakegyetemek sorát a Wageningeni Agrártudományi Egyetem (1918) egészíti ki. Három egyházi jellegű egyetem működik még, a protestáns Amszterdami Szabadegyetem (1880), valamint a Nijmegeni (1923) és a Tilburgi (1927) Katolikus Egyetem. A legfiatalabb az egyetemek sorában a 14-ikként számon tartott Nyitott Egyetem (1984).

A holland felsőoktatás elismerten magas színvonalú, eredményes, és továbbtanulásra ösztönző, amihez az elemzők hozzáteszik, hogy egyben nagyon drága. Ennek a rendszernek a kialakulás a 60-as évtizedben, a nagy növekedés megindulásával kezdődött.

A II. világháború után született nagy létszámú évfázatok belépésére való felkészülés jegyében új egyetemeket alapítottak, főleg az egyetem-hiányos régiókban (Twente, Limburg). Később, bár csökkent a releváns kohorsz létszáma, a hallgatók száma nem csökkent, hanem valamelyest tovább növekedett, mert általában emelkedett a társadalomban a továbbtanulási kedv, különösen a korábban férfiakénál jóval kisebb arányban szereplő nők körében. Ez a nagy mennyiségi növekedés azonban elsősorban nem az egyetemek felé irányult (bár az egyetemek is több hallgatót vettek fel). **A felsőoktatási intézmények másik típusa, a felsőfokú szakiskola (Hoger Berioopsonderwijs), a főiskola fogadta be őket.**

Már a XIX. században is létesültek ilyen oktatási intézmények, de látványos mennyiségi növekedésük az 1960-as, 70-es évekre tehető. Sokféle főiskolát alapítottak különböző szakmai területeken, figyelembe véve a munkaerőpiaci keresletet. Ezek az intézmények alkalmazkodtak a felsőoktatásban újnak számító társadalmi rétegek (alacsonyabb társadalmi státuszúak) lehetőségeihez, igényeihez. Rugalmas, gyakorlatra orientált programokat, munka melletti képzési formákat ajánlottak. A főiskolák jogi státuszát az 1968-as Felsőoktatási Törvény stabilizálta. Az egyetemtől elkülönülő, de felsőoktatásnak számító szektorként ismert el a főiskolai szektort, a korábban sokféle struktúrában működő intézményekre egységes, meglehetősen részletes szabályozást vezetett be. Mindez jó keretet adott a főiskolák gyors fejlődésének, amit a kormányzat anyagilag és politikailag is támogatott. 10-15 év alatt közel 400-ra emelkedett a számuk. (Az említett egyetemek és főiskolák állami finanszírozású intézményeknek számítanak, bár vannak közöttük egyházi alapítású és egyes finanszírozású intézmények is. Ezen kívül működnek még olyan egyházi és magán intézmények – utóbbiak számviteli, pénzügyi, üzleti adminisztráció szakmai profillal – amelyek nem tartoznak az Oktatási és Kutatási Minisztérium irányítása alá, de államilag elismert diplomát adnak.)

A 60-as évtizedet az egyenlőség és a demokratizálás eszményei hatották át a felsőoktatás világában. A hallgatói létszám már említett emeléséhez az is hozzájárult, hogy igen nagyvonalú ösztöndíjrendszert vezettek be, amely a szülői család anyagi helyzetétől függetlenül lehetővé tette a továbbtanulást. Emellett mindenki előtt kinyitották a felsőoktatási intézmények kapuit, aki elvégezte a megfelelő (egyetem esetében a gimnáziumi típusú, főiskola esetében a szakközépiskola jellegű) középiskolát. Az oktatási intézmények – főleg az egyetemek – belső élete is demokratizálódott, ekkor jelentek meg a választott vezető testületek, amelyekben a hallgatók képviselői is helyzet kaptak. [Koppen 1988], [Kouwenaar-Stannard 1989]

1.2 Új korszak a 80-as évek közepétől

A nyolcvanas évek közepére az egyetemeket és főiskolákat is elérte a **gazdasági visszaesés** drasztikus hatása. A felsőoktatás költségvetési tételét erősen csökkentették, ennek következtében tanuszékek összevonására, esetenként megszüntetésére, létszámleépítésre került sor. Ehhez ideológiát szolgáltatott az a jogos kritika, amely szerint a nagy mennyiségi növekedés felhígította a hallgatói és

a tanári állományt, romlott az oktatás színvonala. A hallgatók elhúzzák a tanulmányi időt (az ösztöndíjrendszer erre csábít), nagy a lemorzsolódás. A minőség ellenében hat a főiskolák nagyfokú szétaprózottsága is.

A felmerült problémákról széles társadalmi vita indult, majd az **1985. évi törvény-sorozatban** (Egyetemi Tv, Főiskolai Tv, Nyitott Egyetem Tv) rögzítették a szabályozás új rendjét. Ennek egyik lényeges pontja, hogy a korábban általában öt éves oktatási időt négyre csökkentették, és hat évben korlátozták azt az időtartamot, ameddig a hallgató ösztöndíjat kaphat. A főiskolák rendszerét átstrukturálták. Egyrészt 85 intézménybe vonták össze őket (amely folyamat ezzel nem fejeződött be, a középtávú tervekben 40-50 egységgé való összevonás szerepelt), továbbá bővítették oktatási profiljukat, multidiszciplinárisra, az egyetemihez közelebb állóvá alakítva irányultságukat. A törvény kimondta, hogy **a felsőoktatás két szektora egyenrangú, csak funkciójuk más**, finanszírozási, irányítási rendszerüket is egységessé kell tenni. Rendezték a kiadható diplomák minősítését is. Eszerint az egyetemeken 4 éves képzés után a Master fokozatnak megfelelő diplomát adnak, amelyre négy éves doktori program építhető. A főiskolákon ugyancsak négy év után Bachelor fokozatú diplomát lehet szerezni, amely után bizonyos szakterületeken maga a főiskola ad lehetőséget 1-2 éves további képzéssel a Master fokozat elnyerésére. A főiskolán szerzett Bachelor diplomával – kellő teljesítmény és meghatározott témák esetén – be lehet kapcsolódni az egyetemeken Ph.D. programjaiba. (Ezen lépések jelentőségét jelzi az a tény, hogy a hallgatók 60%-a főiskolára jár.)

A nyitást és az ésszerűsítést egyszerre megcélzó **felvételi szabályozást** vezettek be. Eszerint aki elvégezte a megfelelő középiskolát, elvileg automatikusan beléphet a felsőoktatásba. Az sincs kizárva a továbbtanulásból, aki nem teljesítette ezt a követelményt, de neki felvételi vizsgát kell tennie. Bizonyos szakokon (orvosi, fogorvosi, állatorvosi, gyógyszerészi), ahol azt a képzés igen költséges volta indokolja, felvételi korlátozást vezettek be. Az ilyen szakokra verseny alapján lehet bejutni, amely a középiskolai eredményekből indul ki. Az azonos középiskolai eredményeket felmutatók között pedig – létszámtöbblet esetén – kisorsolják a helyeket.

Mindez arra utal, hogy új felsőoktatási filozófia született. **Az új korszak fő irányelvei a minőség, gazdaságosság, hatékonyság, decentralizáció, dereguláció.** A tantervek kialakításában elmozdulás történt az angolszász (főleg amerikai) rendszer irányába, elsősorban a nagyobb rugalmasság és a tantárgyválasztási szabadság tekintetében. Megnövelték a vizsgakövetelményeket, az első tanév végi alapvizsgák kemény szűrőjét vezették be (mintegy 15% sikertelen) és a diplomázás egyéb feltételeit is szigorították (a megkezdett tanulmá-

nyokat 20% nem fejezi be). Az első év utáni szelekció célja elsősorban nem az, hogy a motiválatlan, nem eléggé szorgalmas hallgató ne folytathassa tanulmányait, hanem az időben történő pályamódosítás abban az esetben, ha a hallgató már a felsőfokú tanulmányok során gondolja meg magát, inkább más szakterületre szeretne menni (illetve a túl nehéznek bizonyult egyetemről a kevésbé elméletigényes főiskolára lép át).

A kormányzat a gazdasági válság és a költségvetés állandó hiányhelyezeteinek szorításában decentralizálni kívánja a felsőoktatás tartalmi kérdéseivel és finanszírozásával kapcsolatos döntéseket. A korábban erősen központosított, részletes szabályozást tartalmazó állami irányítást az **intézményi autonómia felé kell elmozdítani**. A nagyfokú önállóságot azzal a feltétellel kapják meg, hogy az oktatás-kutatás színvonaláért, annak kontrolljáért maguk felelősek, és a költségvetésből kapott globális, csak a nyolc fő szakterületre lebontott összegből a felsőoktatási intézmények közössége önállóan gazdálkodik.

Az új helyzetre reagálva az egyetemek **létrehozták a Hollandiai Egyetemek Szövetségét** (Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten), amely a kormánytól független szerveződés, az egyetemek kollektív autonómiájának megtestesítője. Függetlensége az is kifejezi, hogy a finanszírozását az egyetemek állják. (Hasonló szövetségeket alakítottak a főiskolák is.) [Maasen-Vught 1989]

1.3 A Hollandiai Egyetemek Szövetsége

1985-ben a 14 hollandiai egyetem szövetséget kötött abból a megfontolásból, hogy együtt erősebben tudják képviselni érdekeiket, hogy kommunikációs fórumot biztosítsanak az egyetemek vezető testületeinek, a tanárok és hallgatók szervezeteinek. A szövetségbe tömörült egyetemek vállalták, hogy saját elemzéseik, belső konzultációik alapján maguk készítik elő a kormányzat számára a felsőoktatásra vonatkozó döntéseket, belső ügyekben maguk döntenek és a döntések végrehajtását maguk ellenőrzik.

A Szövetségnek **két vezető testülete** van. Az egyik az **elnökség**, amelyben az egyetemek egy-egy állandó képviselője vesz részt, és havonta tartja üléseit. A másik a **végrehajtó bizottság**, a Szövetségi Hivatal vezetőjével mint elnökkel, és az elnökségből választott további három taggal. Ez a testület kéthetenként ülészik, előkészíti az elnökségi üléseket, koordinálja a Szövetség munkáját, és ápolja a

más intézményekkel fenntartott kapcsolatokat. A konkrét ügyekkel több szakbizottság foglalkozik, így a tanácsadó testület (amely az oktatási, kutatási kérdésekkel, hallgatói ügyekkel, pénzügyekkel, személyzeti politikával foglalkozik), az információs politikáért felelős bizottság, a hallgatói önkormányzatok bizottsága, és a kari dékánok diszciplinánként kialakított bizottságai.

A Szövetségi Hivatal 35 munkatársat foglalkoztat. 2/3 részük magasan kvalifikált állandó munkatárs. 1/3 részük rotációs rendszerben a társult egyetemek oktatóiból, kutatóiból kerül ki, akiket munkahelyük néhány évre „kölcsonad” a Szövetségnek. Ez a megoldás biztosítja a szakértői és hivatali munka folyamatosságát, egyben a szükséges rotációt is (továbbá kivédhetővé teszi azt a veszélyt, hogy valamely egyetem túlzott szerepre tesz szert).

A Szövetség legfontosabb tevékenysége a **kormányzattal folytatott konzultáció**. A végrehajtó bizottság havonta találkozik az oktatási és kutatási miniszterrel, három havonta pedig a kormány Felsőoktatási Konzultatív Tanácsával, a legmagasabb állami döntéselőkészítő szervvel, amelynek tagjai miniszteriális főhivatalnokok, valamint az egyetemek, főiskolák és kutató intézetek képviselői. Ilyen konzultációk sorozata vezet a kormánnyal való megegyezésre a legfontosabb kérdésekben, a költségvetési támogatás összegében.

Tartalmi szempontból nem kevésbé fontos az egyetemi vezetők és vezető testületek egymás között – **horizontális – információcsere**je a Szövetségi Hivatal koordinálásával. Itt vitatják meg azokat az előterjesztéseket, amelyeket a Szövetség nevében a kormányzatnak benyújtanak. A konzultáció mint fő alapelv uralja a Szövetség tevékenységét. Ez kifejeződik abban is, hogy székhelye az ország földrajzi közepén, fontos közlekedési csomópontban, Utrechtben van (a részrehajlás gyanúját elkerülendő, nem az Utrechti Egyetem épületegyüttesében, hanem attól távol, a hivatali negyedben).

A Szövetség dolgozta ki **az oktatás és kutatás minőségértékelési rendszerét**, amelyet 1988 óta a gyakorlatban is megvalósítanak. A Szövetségi Hivatal koordinálja, szervezi a folyamatot, a külső értékelő bizottság elnökét pedig a Szövetség elnöksége nevezi ki.

A Szövetség gondot fordít **az egyetemek belső menedzselésének fejlesztésére** is. Kurzusokat, információs napokat rendeznek a gazdasági vezetőknek, az adminisztratív stábnak, évente egyszer pedig nagyszabású konferenciára kerül sor valamely aktuális témáról. [VSNU Seminar 1994]

1.4 A minőségértékelési rendszer

A Szövetség által végzett döntéselőkészítés egyik alapvető mozzanata és támpontja az egyetemek munkájának értékelése. Az ún. **„külső minőségértékelés”** rendszerének lényege, hogy országos szinten, (öt évenként) ismétlődően minden szakterületet átvilágítanak. A vizsgálat eredményeit közzéteszik. Ez az információtömeg fontos alapját képezi a (három és öt éves) fejlesztési tervek kidolgozásának, amely tervekben meghatározzák az egyes szakterületek fejlesztésének fő irányait, ezen belül az egyes egyetemek és karok feladatait. Ennek megfelelően osztják el egymás között a költségvetési támogatást. (A továbbiakban az egyetemek és karok saját terveket készítenek, a leosztott kereteből önállóan gazdálkodnak.)

A minőségértékelés során két fő módszerrel dolgoznak. Egyrészt sztenderdizált utasítás alapján **„önértékelést” kérnek** az egyetemektől (rendkívül részletes adatokat a hallgatók létszámáról, annak összetételéről, az oktatási programokról, oktatási-vizsgáztatási módszerekről, a diplomázás feltételeiről, a végzett hallgatók elhelyezkedéséről). Második lépésként egy **bizottság látogatja meg az egyetemet**, amely a helyszínen is tájékozódik, konzultál a különböző szintű vezetőkkel, oktatókkal, kutatókkal és hallgatókkal. Végül jelentést készít. Miután az azonos szakterület (pl. jogi karok) összes intézményét átvilágították, **összefoglaló anyagot írnak és azt publikálják**. A bizottságok elnökét – mint láttuk – a VSNU nevezi ki, tagjai a szakterület neves képviselői, egyetemi tanárok és a hallgatók leendő munkáltatói, a felsőoktatási rendszer szakértője, valamint a VSNU képviselője. Az oktatás területén már működik ez a rendszer, külön vonalon történik, **hasonló elvek alapján a kutatási tevékenység értékelése** (ez még kísérleti stádiumban van).

A minőségértékelés természetesen **nem megy zökkenőmentesen**, más és más a fogadtatása különböző szinteken. Elméleti vita folyik arról, hogy vajon lehet-e a minőséget kvantifikálni, lehet-e sztenderdizált követelményeket felállítani az egyetemi munkában, és ha igen, milyen módszerekkel. Az oktatói munkában közvetlenül résztvevők nem látják megoldhatónak ilyen módon a reális értékelést, a döntéshozók pedig számszerű mutatókat kérnek. Felmerült továbbá az értékelő bizottság kényes helyzetének problémája (elkerülhetetlenül „kettős lelkűek”, hiszen szakértőként kellően kritikusnak kell lenniük, egyetemi polgárokként, vezetőkként pedig inkább elnézőek, ha az egyetemi szféra érdekeiről van szó). Az intézmények kutatási tevékenységének értékelése még több módszertani gondot vet fel. Végül az oktató és kutató munka külön-külön értékelése is kifogásolható, mivel egy intézmény (egyetem, kar, tanszék) teljesítményéről csak

ezek együttes figyelembevételével lehet képet alkotni. Az önértékeléssel kapcsolatban kézenfekvő a feltételezés, hogy a valóságnál pozitívabbnak mutatja a helyzetet.

Mindez reális gondok és korlátok ellenére **az értékelési rendszert eredményesnek tartják**. Mindenképpen van legalább egy haszna, az, hogy az azonos szakterületeket művelő karok, tanszékek rendszerezett formában információt kapnak egymásról. A nyilvánosság, a külső értékelés eredményének publikálása végső soron arra készteti az intézményeket, hogy ügyeljenek a színvonalra. Az önértékelés, még ha szépít is, mindenképpen belső számvetésre kényszerít, és a tapasztalat azt mutatja, hogy az intézmények öndicséret helyett inkább arra használják fel, hogy a korlátozó körülményekre, akadályokra, problémákra hívják fel a VSNU és a kormányzat figyelmét. [Vroeijenstijn 1993, 1995]

1.5 Az intézményi menedzsment

A decentralizálás, az önállóság igen nagy feladatokat és felelősséget ró a felsőoktatási intézményekre és karokra. Ezt a munkát **kiálónan szervezett, jórészt magasan kvalifikált szakemberekből álló, modern technikai eszközökkel kitűnően felszerelt adminisztratív stáb** tudja csak ellátni. Szemléletváltásra volt tehát szükség ebben a tekintetben is.

Megindult az a folyamat, amelynek során kialakult a „**karrier adminisztrátorok**” rétege, akik élethivatásuknak választják ezt a munkát (diplomázás után szakmai pályafutásukat eleve ilyen munkakörben kezdik, vagy rövidebb oktatói-kutatói karrier után térnek át a most már véglegesnek tekintett adminisztratív pályára). Az autonóm intézmény fenntartása nem olcsó, az adminisztratív stáb alkotja a teljes dolgozói létszám mintegy felét, tagjainak anyagi és intézményen belüli társadalmi megbecsülése megegyezik a hasonló szintű oktatókéval, kutatókéval, illetve megközelíti azt. Bizonyos feszültség természetesen előfordul a két vonal között, már csak az eltérő szerepek és az abból adódó eltérő szempontok miatt is, de alapvetően kölcsönös a tisztelet, amennyiben mindkét vonal igyekszik betölteni a funkcióját. Világos ugyanis a munkamegosztás, az oktató-kutató stábot és annak vezetőit nem terheli adminisztratív feladat.

Az adminisztratív stáb egyik alapvető feladata **a pénzügyi eszközökkel való ésszerű gazdálkodás, újabb pénzügyi források keresése**. Az egyetemek bevételeinek mintegy 22%-a származik külső forrásból, ugyanez az arány a főiskoláknál 9%. A különbség magya-

rázata az egyetemek kiterjedtebb kutatási tevékenysége, amelyekhez különböző kutatási alapokból, vállalati megrendelésekből szereznek támogatást. Korábban a kutatásra fordítandó összeget normatív alapon állapították meg. Az új szabályozás értelmében pályázni kell a költségvetésből finanszírozott kutatási pénzekért is.

A költségvetési támogatás három tömbből áll. A személyi kiadásokra fordítandó összeget a hallgatói létszám függvényében állapítják meg. Nyolc tudományágra különböző normákat alakítottak ki, és annak megfelelően történik a beszorzás (a dolgozók bérének megállapítása – mint az alábbiakban látni fogjuk – nem tartozik az egyetemek-főiskolák kompetenciájába). A főiskoláknál a hallgatói létszám és az átlagbér adja a számítás alapját. A dologi kiadásokra fordítható összeget az egyetemekenél ugyancsak normatív alapon a munkavállalói létszám és az intézmény alapterülete függvényében, valamint az előző évi támogatás figyelembevételével állapítják meg. A főiskolák esetében a dologi kiadás tétele is a hallgatói létszám szerint alakul, korrigálva ezzel az előző évi kiadásokat. A harmadik tömb a beruházások összege, amelyet az intézmények fejlesztési terveinek megfelelően folyósítanak.

Végül is a költségvetési támogatás nagyobb része a hallgatói létszámtól függ. Az intézmények és a karok alapvető érdeke a hallgatói létszám emelése vagy legalábbis fenntartása. Ez nem könnyű feladat, mivel a kemény demográfiai folyamatok ellene hatnak. A hetvenes évek elejétől a születések száma erősen csökkent, ennek következtében bár emelkedik a továbbtanulási kedv, 1990-től abszolút számban is csökken a felsőfokú intézményekbe jelentkezők száma. Az egyetemek és karok versenyeznek a hallgatókért. Ez a körülmény – természetesen más tényezők mellett – arra készteti az oktatási intézményeket, hogy vonzerejüket fenntartsák, illetve növeljék.

Az intézmények vezető testületeinek szerepe is módosult a megváltozott helyzetben. A demokratikusan választott testületek (intézményi, kari, tanszék tanácsok) az adott szint stratégiai kérdésiről döntenek. Az oktatással-kutatással kapcsolatos tartalmi döntéseket az akadémiai stáb, a tanári kar hozza meg. Az újfajta, az adott szint gazdálkodásával kapcsolatos ügyeket pedig egy kislétszámú végrehajtó testület intézi, amennyiben meghatározó szerepe van az adminisztratív vezetőnek.

1.6 Létszámgazdálkodás – személyzeti politika

A felsőoktatási intézmények dolgozói közalkalmazottak, munkajogi helyzetük, bérezésük a közalkalmazottakra vonatkozó általános szabályozást követi. Összesen tizennyolc bérkategória van, az egyes kategóriákon belül több fokozat. A kategóriák és fokozatok a kvalifikáció, a beosztás és a szolgálati idő emelkedését követik. A bértételeket évente kormányzati szinten állapítják meg, figyelembe véve az inflációt és egyéb szempontokat (a közalkalmazottak szakszervezetével való egyeztetés után). Az intézmények, a karok és a tanszékek szintjén nem foglalkoznak bértételekkel, döntést arról kell hozniuk, hogy egy új munkatárs mely kategóriába kerüljön, illetve változzon-e a munkatársak bérkategóriája. Évente egyszer kerül sor az értékelésre (új belépőknél természetesen az adott időpontban). Először is azt értékelik, hogy a szóbanforgó munkakörre szüksége van-e, illetve kell-e változtatni a tartalmán, majd utána azt, hogy a betöltő személy munkája megfelelő-e, indokolt-e őt magasabb beosztásba, bérkategóriába, bérfokozatba tenni. Ez igen felelősségteljes és komoly munka, amely feltételezi, hogy minden munkakörnek, státusznak van részletes leírása.

Az emberi erőforrással való gazdálkodás, annak tervezése és szervezése kiemelt szerepet játszik az intézmények irányításban, egyetemi-főiskolai szinten és minden karon van ezzel foglalkozó osztály. Az emberi erőforrások osztálya széleskörű információval rendelkezik a munkatársakról (mintegy 300 adat áll rendelkezésre minden személyről), azt „karbantartja”, természetesen az adatvédelem és a személyiségi jogok tiszteletben tartása mellett. Ez az osztály készíti elő a státuszok és személyek évenkénti értékelését, és azt a munkahelyi vezető végzi. A döntést egy – a létszámgazdálkodással foglalkozó – kari szintű bizottság hozza. Megürült státusz esetén ugyancsak ez a kari bizottság foglal állást arról, hogy szükség van-e a betöltésére, kell-e változtatni a tartalmán. Itt a tanszék véleményéből és a fejlesztési tervből indulnak ki. Az álláspályázatokat a kar írja ki, elbírálását a kar által kiküldött bíráló bizottság végzi. Ennek tagjai között professzori pályázat esetén külföldi szakértők is vannak (a tagok kiválasztásánál a kar konzultál a VSNU-val). Az emberi erőforrások osztályának feladata kiterjed a munkatársak továbbképzésének szervezésére, a külső és belső mobilitással kapcsolatos tanácsadásra, jogsegély szolgáltatásra és a létszámgazdálkodási tervek készítésére.

Ez a munka gyakorlati szintje. Az intézményi és kari személyzeti politika elvi kérdéseivel erre kiküldött bizottságok foglalkoznak (ezekben részt vesznek a közalkalmazottak szakszervezetének képviselői

is), az intézményi és a kari tanács tárgyalja meg az előterjesztéseket, a teljes fejlesztési terv keretébe illesztve. Intézményi szinten működik egy állandó bizottság, amely havonta ülészik, és megvitatja az aktuálisan felmerülő kérdéseket (ennek tagja az egyetemi operatív vezetői testület egy tagja, a főtitkár, az emberi erőforrások osztály vezetője és a szakszervezet képviselője). [Goedegebuure-Kaiser-Maassen 1994]

1.7 Az 1992. évi Felsőoktatási és Kutatási Törvény

Az 1985-ben megindított tudatos decentralizálási folyamat betetőzése az 1992. Évi Felsőoktatási és Kutatási Törvény elfogadása és hatályba lépése volt. A törvény egy aktussal rendelkezik a teljes felsőoktatásról és kutatásról. Rögzíti az irányítás új elveit, az intézmények autonómiáját és felelősségét, az erőforrások elnyerésénél a versenyeztetés elvét, a piaci modellt.

Fontos mozzanata, hogy egyszerűbbé és átláthatóbbá teszi a finanszírozási rendszert. A korábban nyolc diszciplína szerinti differenciálást két típusra szűkíti, az egyetemeket és a főiskolákat azonos normák szerint kezeli. Az intézmények gazdálkodási önállósága és felelőssége abban is megnyilvánul, hogy a tulajdonukba kerül az épületállomány, az infrastruktúra, annak fenntartásáról maguknak kell gondoskodniuk. Ezt egy új bevételi forrás megjelenése teszi lehetővé. Előzőleg a hallgatók által fizetett tandíj az állami költségvetés bevételei közé került, most viszont a felsőoktatási intézmények kapják. Az oktatás és a kutatás normatív finanszírozása kettéválik, hogy átláthatóbb legyen a feladatok és a költségek kapcsolata. A változás egésze ezért az egyetemeket nagyobb mértékben érinti, mint a főiskolákat. (Egy átmeneti periódusban még az előző évi intézményi költségvetésből indulnak ki, és csak fokozatosan vezetik be az új szabályozást).

Az intézmények autonómiájának a kiteljesedését jelzi, hogy **az oktatási programok beindításában csaknem teljesen szuverén módon dönthetnek.** Korábban a felügyelő minisztériumhoz kellett kérelmet benyújtani, ahol hosszú, bürokratikus eljárás során szakértőkkel véleményeztették, majd kedvező fogadtatás esetén kísérleti programként be lehetett indítani. Tíz éves futamidő után kerülhetett csak sor a véglegesítésre. Az új szabályozás sokkal egyszerűbbé és rugalmasabbá, gyorsabbá teszi a procedúrát. A felsőoktatási intézmény kezdeményezi az új program beindítását, amelyet egy állandó bizottság véleményez, de csak makro szempontokból (regionális,

munkaerő-gazdálkodási, és az átfedéseket érintő szempontból). Amennyiben a bizottság döntése negatív, a programot nem jegyzik be az államilag elismert és finanszírozott programok közé, de az intézmény saját felelősségére beindíthatja. Ha a bizottság elfogadja a programot, akkor az szabályosan beindul, és minőségi-szakmai értékelésére csak a rendszeres értékelési eljárás során kerül sor.

A szisztéma változásának lényege végül is abban foglalható össze, hogy **a minisztérium irányító tevékenysége makro kérdésekre irányul, illetve az egyes intézményeket, azok adminisztratív vonalát érinti. Nem szól bele a diszciplinák, a tanszékek akadémiai munkájába.**

1.8 Nyitott kérdések

Az új szabályozás – bár radikális lépéseket tett a felsőoktatás ésszerűbb működtetése felé – természetesen nem tudott megoldani minden problémát. Továbbra is nyitott kérdés, **hogyan lehetne az átlagos oktatási időt csökkenteni**, amely még mindig túl hosszú. Ennek egyik útja a hallgatók fokozott készítése arra, hogy tanulmányaikat szabályos rendben, kihagyások és meggondolatlan többszöri pályamódosítások nélkül végezzék el. Ehhez láthatólag nem elég az ösztöndíjrendszer módosítása (amely most már „bünteti” a tanulmányok elhúzását), rugalmasabb átjárási lehetőségek kellene, főleg az egyetemi és a főiskolai szféra között. A másik út a szabályos tanulmányi idő csökkentése. Ez azonban – az 1986-ban történt négy évre való csökkentés után – generálisan már nem valósítható meg. Éppen ellenkezőleg. Komoly szakértői előterjesztések születtek, amelyek leszögezik, hogy **hiba volt a négy évre való csökkentés**, sok szakterületen ez a tantervek összezsúfolásához vezetett és rontotta az oktatás színvonalát. Amennyiben az adott gazdasági helyzetben az öt évre való általános visszatérés nem lehetséges, differenciálni kellene a tudományágak között, egyeseknél három évre csökkentve, másoknál öt évre emelve a tanulmányi időt.

Ez a megoldás kezelni tudna egy másik problémát is. **A hallgatói érdeklődés és a munkaerőpiaci kereslet szakmai összetétele jelentősen eltér egymástól.** Míg az ország gazdasági teljesítményének megőrzése, javítása azt igényelné, hogy a természettudományi és a műszaki karok bocsássanak ki sok jól képzett szakembert, a fiatalok tömegei a bölcsész és a társadalomtudományi karokra, szakokra szeretnének bejutni, amely szakterületek diplomásai körében már egyébként is jelentős a munkanélküliség. A holland felsőoktatás

filozófiájától idegen a felvételi korlátozás gondolata, legfeljebb – mint láttuk – a nagyon drága képzést adó szakokon (orvosi stb.) fogadtak el korlátozást az utóbbi évtizedben. Egyesek azt javasolják, hogy hatékonyabb felvilágosító munkát kellene folytatni a középiskolák tanulói körében, hogy ilyen értelemben ésszerűbben válasszák meg továbbtanulásuk irányát. Más oldalról közelíti meg a kérdést az a javaslat, amely szerint a népszerű, de munkaerő-gazdálkodási szempontból problematikus szakok képzési idejét kellene csökkenteni három évre, nyitva hagyva a korlátlan belépés lehetőségét. Ezek egyébként is viszonylag alacsonyabb költségigényű szakok, a rövidebb képzési idő pedig megtakarítást eredményez. Így kisebb lenne a „túlképzés” társadalmi vesztesége, a fennmaradó pénzügyi eszközöket ugyanakkor a drágább és fontos szakok képzési idejének növelésére lehetne fordítani. [Goedegebuure-Kaiser-Maassen-Weert 1994]

2. Nagy-Britannia²

2.1 A brit³ felsőoktatás sajátosságai

A brit felsőoktatási rendszer legszembetűnőbb sajátossága a kontinentális egyetemi rendszerekkel összehasonlítva, hagyományosan **decentralizált jellege**. Nincs olyan állami szerv, amely központilag irányítaná és ellenőrizné a hallgatók felvételének, kiválasztásának rendjét, a tanterveket, az oktatás és vizsgáztatás módszereit, a tanárok kinevezését és bérezését, a pénzeszközökkel való gazdálkodást. Egészen a legutóbbi időkig több, egymástól független forrásból származott anyagi háttérük. Mindez alapvetően azzal magyarázható, hogy a felsőoktatási intézmények döntő többségükben lényegében **magán létesítmények**, alapításuk nem valamely állami aktussal történt, hanem helyi kezdeményezésre, alapítványok és más adományok igénybevételével. Az intézményi autonómia tehát hagyományosan alapvető jellemzője a brit felsőoktatásnak. Az akadémiai stáb, a professzori kar hatalmas domináns az állami bürokráciával és az intézmények adminisztratív irányító stábjával szemben.

A XIX. század előtt összesen hat patinás, a középkorban (vagy az újkor elején) alapított egyetem működött a mai Nagy-Britannia területén. Az ipari forradalom által kiváltott igények következtében az 1800-as években tíz új egyetem alakult az ipari övezetekben, elsősorban természettudományi és orvostudományi profillal. A XX. század első felében ismét volt egy egyetem alapítási hullám, olyan módon, hogy az új intézmények kezdetben a Londoni Egyetem keretében (de területileg Londonon kívül) működtek, majd később önállóvá váltak (öt egyetem). Végül a 60-as évtizedben volt számszerűségé-

² A fejezet „A brit felsőoktatás reformjai és a Londoni Egyetem” címmel a Társadalom és Gazdaság 1993/1. számában megjelent tanulmányom módosított, kiegészített változata.

³ A felsőoktatás intézményrendszerének fő vonásai Nagy-Britannia egész területén lényegében azonosak, de néhány vonatkozásban vannak eltérések Anglia, Skócia és Wales között. Mivel ezek az eltérések a dolgozatban tárgyalt kérdések lényegét nem érintik, a továbbiakban az angol intézményrendszert mutatom be, és nem térek ki a Skóciában és Walesben érvényesülő ettől valamelyest eltérő helyzetre.

ben a legjelentősebb fejlesztés. 16 egyem alakult, továbbá megjelent egy új felsőoktatási intézménytípus, a főiskola (Politechnic).

A főiskolák hangsúlyozottan szakmai képzési célokkal jöttek létre, a helyi oktatási és munkaerőpiaci követelményeket figyelembe véve. 1993-ig, a legutóbbi felsőoktatási törvény hatályba lépéséig 34 főiskola működött, többen közülük rendelkeztek első (Bachelor) fokozat adási joggal, ritkábban, speciális szakterületeken második (Master) fokozatot, kivételesen Ph.D. fokozatot is adhattak. Míg az egyetemek alapkutatással, elméleti igényű, de a gyakorlatra orientált un. stratégiai kutatással, valamint alkalmazott kutatással egyaránt foglalkoztak és foglalkoznak, tevékenységükben általában is rendkívül nagy súlya van a kutatásnak, a főiskolák fő profilja az oktatás, esetleg folytatnak stratégiai vagy alkalmazott kutatásokat.

A felsőoktatási rendszer részét képezik továbbá az oktatási intézetek és college-ok. Általában állami intézmények, kis hallgatói és oktatói létszámmal működnek speciális szakterületeken (pl. művészeti szakok). Jellemzőjük, hogy többnyire nincs fokozatadási joguk, szakképesítést igazoló bizonyítványt adnak ki. Egyébként az egyetemek és főiskolák is meghirdetnek ilyen, nem fokozattal végződő programokat, az előbbieket csak perifériális tevékenységként, az utóbbiak nagyobb súllyal, a helyi igényeknek megfelelően.

Végül is a 90-es évek elején felsőfokú oktatásban résztvevő hallgatók mintegy fele egyetemre, a másik fele főiskolára, college-ba illetve intézetbe járt.

Az egyetemi oktatás rendkívül intenzív, igen alacsony a hallgató/oktató arány, a kutatási tevékenység közelsége biztosítja a magas színvonalat. Az első (Bachelor) fokozat általában három év alatt szerezhető meg. A második (Master) fokozat elérése többnyire munka mellett történik, időtartama nappali képzés esetén 1, munka melletti képzés esetén pedig 2 év. Ezt a fokozatot már csak az első fokozattal rendelkezők mintegy 15%-a szerzi meg. Célja valamely szakterületen belüli specializálódás vagy pedig pályamódosítás. Ez utóbbi úgy valósítható meg, hogy az első fokozat irányultságától függően, meghatározott tudományterületek esetében egy évig különbozetti képzésben kell résztvenni, amelynek sikeres teljesítése feljogosít a választott új szakterületen való második diploma tanulmányainak megkezdésére. A második fokozat speciális típusai a kutatói fokozatok, az M.Phil és a Ph.D. Az előbbit a gyakorlathoz közelebb álló kutatói pályára készülők választják, általában egy évig tart, az utóbbi a nemzetközi szokásoknak megfelelő tudósképzést szolgálja, három éves programmal.

Az egyetemi oktatás magas hatékonyságát elősegíti az a körülmény, hogy **a felvételnél erős szelekciót alkalmaznak**. Mint a fentiekben már láttuk, nincs egysége központilag szervezett és ellenőrzött

érettségi vizsga, amely automatikusan feljogosít a felsőfokú továbbtanulásra (míg a kontinens számos országában ilyen szabályozás érvényesül). Az egyes egyetemek maguk határozzák meg a felvételi kritériumokat, és az annak megfelelő pályázók közül maguk szelektálnak (a felveendő hallgatók létszámát az intézmény dönti el, a kormányzat indirekt módon, a finanszírozással befolyásolja azt; csak néhány területen, pl. a tanárképzésnél van szigorú numerus clausus). Általában az jelentkező egyetemre, aki a 16-18 éves korban elvégzendő középiskola „A” típusát (amely lényegében a mi gimnáziumunknak felel meg) sikeresen teljesítette. Ez az iskolatípus egyértelműen az egyetemi tanulmányokra készít fel, mégpedig úgy, hogy a megcélzott tudományterületnek megfelelő tantárgyakat veszi fel a tanuló. Az egyetemek karai és szakjai előírják, hogy mely tantárgy teljesítése a minimális követelmény. **Így az egyetemi képzés valójában „belenyúlik” a középiskolába**, már ott megkezdődik, aminek következtében a három év alatt megszerezhető első fokozat az adott szakterületen teljes értékű és teljes körű ismereteket ad. Az erős felvételi követelményeknek és a rendkívül intenzív oktatási módszereknek (tutor rendszer) köszönhető, hogy **igen alacsony a lemorzsolódás (15%-os)**, az oktatás folyamatába nincs beépítve újabb erős szelektáló mechanizmus. Így, miközben nemzetközi összehasonlításban alacsonynak számít a 18-19 éves korcsoportban felsőfokú tanulmányokat kezdők aránya (a 90-es évek elején 15% volt), a diplomások aránya kiemelkedően magas (csak az Egyesült Államok és Japán előzi meg Nagy-Britanniát).

Az egyetemi oktatás bemutatott jellemzői bizonyos módosításokkal és megszorításokkal érvényesek a **főiskolaira** is. Lényeges különbség, hogy a **merítési bázis főleg a szakmai középiskolákból kilépő ifjúság, az oktatás módszerei kevésbé intenzívek** (jóval magasabb a hallgató/oktató arány), maga a tanterv tartalmában és nem időtartamában különbözik az egyetemi tantervektől. [Higher Education in Britain 1991]

2.2 Irányítási és finanszírozási rendszer

Bár – az előbbieken jelzett értelemben – a brit felsőoktatási intézmények döntően magán szervezetekként jöttek létre, mintegy száz éve kapnak az államkincstártól is támogatást (egyetlen fontosabb valóban magán intézmény a University of Buckingham). Ennek koordinálására **1919-ben** létrehoztak egy bizottságot (**University Grant Committee**). A **UGC** tudósokból és a gyakorlatban tevékenykedő te-

kintélyes szakemberekből állt, a kincstárnak végzett tanácsadó és tervező munkát, felmérte és közvetítette az egyetemek igényeit, ezzel befolyásolta a támogatási összegek elosztását.

Az oktatás állami irányításának alapelveit először az **1944-ben elfogadott oktatási törvény** fektette le. Ez megfogalmazta az autonóm egyetemek és a kormány partneri kapcsolatait a bevezetőben ismertetett szellemben, a felsőoktatás felügyeletét államtitkára bízta (Secretary of State for Education and Science). Ez az államtitkár volt felelős a közoktatás (minden nem egyetemi oktatás) elvi irányításért is, az operatív munkát pedig ebben a szférában a területi oktatási felügyelvek (Local Education Authorities) látták el.

A 60-as években a főiskolák megjelenése váltotta ki az újabb szabályozást. **1964-ben királyi rendelet** hozta létre azt az országos hatáskörű bizottságot (Council for National Academic Awards), amely a nem egyetemi státuszú felsőoktatási intézmények fokozatadási jogát hivatott elbírálni. (Az egyetemek esetében, mint láttuk, ilyenre nincs szükség, mert teljesen autonóm módon döntenek a fokozatokról.)

A pénzügyi irányítás területén kettős rendszer alakult ki. Az egyetemek a **UGC**-től és a különböző kutatási alapoktól (**Research Council**), valamint ipari megrendelésekből nyerték a működésükhöz szükséges pénzt. A **UGC** szerepe kibővült, már nemcsak a kincstárral, hanem az irányító minisztériummal is kapcsolatot tartott, független szakértői testületként kezdeményezve és véleményezve a támogatások elosztását. Ennek megalapozására elkezdtek kidolgozni az intézmények értékelésének rendszerét. A kutatások finanszírozására tudományterületenként kialakultak a **RC**-ok, amelyekhez pályázatokat lehetett benyújtani. Munkájuk koordinálására és a minisztériummal való kapcsolattartásra közös tanácsadó testületet hoztak létre (**Advisory Board for Research Councils**).

A másik vonal, a nem egyetemi intézményeké, ismét két forrásból nyert támogatást, részben elvi irányító minisztériumtól, részben a közvetlenül felügyelő **LEA**-tól. Ez utóbbi testületek munkájának támogatására és egységesítésére létrehoztak egy tanácsadó testületet (**National Advisory Body**), amely hasonló szerepet töltött be, mint az egyetemek finanszírozásában a **UGC**, csak kevesebb eszközzel és hatalommal.

A felsőfokú oktatási intézmények közös képviselőjére már korábban (1918-ban) létrehozták az egyetemek esetében a **Rektori Konferencia** (**Committee of Vice Chancellors and Principals**) intézményét, amelynek – kezdetben csak reprezentatív – szerepe a 60-as évek közepétől folyamatosan bővült. A főiskolák megjelenése után megalakult ennek parallelje (**Committee of Directors of Polytechnics**).

Ezek a kormánytól független szervezetek, de kapcsolatban állnak a kormánnyal, elsősorban az oktatás minőségének értékelését segítik. További működési területük a felvételi eljárással, a felsőoktatási adatbank kialakításával, a karrier tanácsadó szolgálatok létrehozásával, a tanárok továbbképzésének szervezésével kapcsolatos közös tevékenység összehangolása. [Lean 1990]

2.3 Reformok a 80-as évek végétől

A nyolcvanas évek gazdasági és társadalmi folyamatai a felsőoktatás-politika újragondolására készítették a kormányt. A költségvetés súlyos nehézségei következtében 1981-től jelentősen csökkentették a felsőoktatás támogatási összegét, ami valósággal sokkolta az egyetemi-főiskolai világot. [Kogan 1983] A felsőoktatás helyzetét értékelő un. Jarrott Report (1985) ugyanakkor megállapította, hogy a nemzetközi összehasonlításban rendkívül alacsony felsőoktatási beiskolázási arány a továbbiakban tarthatatlan (a fiatalokat sújtó munkanélküliség további érv a létszámemelés mellett). Az adott körülmények között a tömegoktatásra való áttérés megköveteli az állami irányítási rendszer átalakítását, valamint az intézmények belső menedzsmentje új – gazdálkodási – funkciójának megfogalmazását. [Kogan 1992]

Alacsonyabb költségvetési támogatás, magasabb hallgatói létszám és közben az oktatás hagyományosan magas színvonalának megőrzése. **Az 1988-ban elfogadott oktatási reform törvény** ennek a szemlátomást több ellentmondást tartalmazó, összetett feladatnak a megoldását kezdeményezte.

A törvény alapján a támogatási rendszer ésszerűsítése érdekében a korábbiak helyébe új szervezeteket hoztak létre. A **UGC** szerepét a **Universities Founding Council** vette át, a nem egyetemi státuszú intézmények finanszírozását pedig kivették a helyi közigazgatási szervek (**LEA**) kezéből és egységes intézményt (**Polytechnics and Colleges Founding Council**) bíztak meg az alapok elosztásával. Az új intézmények nemcsak nevükben újak, hanem szerepükben is. Egyértelműen a kormány munkájához kapcsolódnak, és feladatuk az ésszerűbb pénzgazdálkodás megvalósítása az oktatási intézmények minőségének és igényeinek mérlegelése alapján. A **UFC** és **PCFC** tagjai sorába az üzleti élet és általában a munkáltatók képviselőit fokozott mértékben vonták be. Az a korábban az egyetemi világban lényegében ismeretlen szempont, hogy az oktatásnak határozottan figyelembe kell vennie a munkaerőpiaci igényeket, most előtérbe ke-

rült. A hallgatói létszám emelésétől idegenkedő egyetemeket azzal kívánták érdekeltté tenni, hogy a támogatási összegeket a korábbinál nagyobb mértékben tették függővé a hallgatói létszámtól (magasabb lett az egy hallgató után járó fejpénz, továbbá differenciálódott a szakterület jellege szerint, jobban kifejezve a tényleges költségeket). [Higher Education. A New Framework 1991] [Phibbs 1991]

A reformfolyamat következő lépése és egyben betetőzése az **1992 márciusában** a Parlament által elfogadott **Felsőoktatási törvény** volt, amelynek értelmében 1993 áprilisától érvénybe lépett az új irányítási rendszer.

A törvény meghatározza a felsőoktatás **2000-ig történő fejlesztésének** fő elveit. E szerint az évezred végéig **30%-ra kell emelni a felsőoktatásban résztvevők arányát** a releváns kohorszokon belül, ami **a létszám megduplázását** jelenti. Ezt gazdaságosan kell megoldani, mégpedig úgy, hogy az oktatási intézmények országos szinten versenyezzenek a támogatási alapokért és a hallgatókért.

A cél elérése érdekében le kell bontani az egyetemek és más felsőfokú oktatási intézmények közötti falat. A korábbi kettős rendszer helyett **egységes támogatási rendszert** hoztak létre. (Higher Education Founding Council), amely a teljes felsőoktatási lefedi.

A hallgatói létszám növelését nemcsak azzal kívánja a törvény ösztönözni, hogy **az intézmények támogatását a hallgatói létszámtól fokozottan teszi függővé**, hanem azzal is, hogy **a fiatalok továbbtanulás kedvét fokozza**. Így előírja a felsőoktatási intézményeknek, hogy tegyék nagyobb mértékben lehetővé a munka melletti tanulást, hirdessenek a jelenleginél több, nem fokozattal, hanem szakképzettséget igazoló bizonyítvánnyal végződő programot, lehetőség szerint csökkentsék az oktatás időtartamát (sűrítsék a kurzusokat). Azok számára, akik 18 éves korukig nem végeztek el az egyetemi továbbtanulás feltételeként kezelt gimnáziumot, tegyék lehetővé annak pótlását az egyetem keretein belül.

A továbbtanulási lehetőségek bővítését és a továbbtanulási kedv növelését egyébként legnagyobb mértékben az az intézkedés szolgálja, hogy amennyiben a feltételek adottak, **ki kell terjeszteni a fokozatadási jogot az azzal még nem rendelkező intézményekre**. A döntés az illetékes államtitkár joga, aki a **HEFC**, az újonnan létrehozandó minősítő bizottság (**Quality Audit Unit**), valamint egy ad hoc bizottság véleményének meghallgatása után hozza meg döntését. A fokozatadási joggal felruházott **főiskolák, amennyiben kívánják, a továbbiakban használhatják az egyetem elnevezést**, korábbi nevükben egyszerűen felváltva a főiskola kifejezést, de választhatnak teljesen új, már az egyetem kifejezést tartalmazó nevet is. (Ennek következtében 1992-93-tól összesen 74 egyetemi rangú és 143

egyéb intézmény működik, előbbi szektor a hallgatók 90%-át fogadja be.)

A törvény szerint **fokozottan és minden megkülönböztetés nélkül kell versenyezniük az intézményeknek a költségvetési kutatási támogatásért**, amelyet alapos elemzés után, és a szelektivitás elvének figyelembevételével osztanak el. A támogatás egy részét külön feladatmegjelölés nélkül, másik részét meghatározott programok finanszírozására adják. Kívánatos, hogy az intézmények növeljék erőfeszítéseiket a külső, a gyakorlatból érkező kutatási megrendelések elnyerésére.

Az eszközökkel való ésszerűbb gazdálkodás követelménye arra is kiterjed, hogy a meglévő infrastruktúrát jobban ki kell használni az oktatási idő meghosszabbításával (napi és éves értelemben), az épületek, laboratóriumok, tanteremek sokféle, akár külsők számára is hozzáférhető hasznosításával, a nem lekötött kapacitásnak más oktatási intézmények számára való felajánlásával. Általában előírás, hogy a pénzeszközökkel és az infrastruktúrával való gazdálkodást átláthatóbbá, ellenőrizhetőbbé, a célfeladattal azonosíthatóvá kell tenni.

Mindeközben meg kell őrizni az oktatás színvonalát és a kutatási aktivitást, a minőséget. A már korábban megkezdett **szervezett minőségértékelést tökéletesíteni kell**. Ennek irányító szerve a **HEFC** erre létrehozott testülete (**Quality Assessment Unit**). Az értékelő munka kiterjed egyrészt egy-egy szakterületre, amelynek során országos szinten képet kapnak annak állapotáról (tantervek, tananyagok, vizsgáztatási módszerek). Az azonos típusú fokozatnak ugyanis mindenütt azonos tartalommal kell bírnia. A vizsgálat másik módszere egy-egy intézmény teljes tevékenységének átvilágítása (oktatás, kutatás, irányítás, gazdálkodás). Az információk részben az intézmények által elkészített részletes és sztenderdizált beszámolóiból, részben a kiküldött bizottság közvetlenül nyert tapasztalataiból származnak (a bizottság a dokumentumok tanulmányozásán kívül a tanárok, más munkatársak és a diákok véleményét is meghallgatja). Az így kialakított minősítés adja a pénzeszközök elosztásának legdöntőbb kritériumát, továbbá kijelöli az intézmény helyét a presztízs rangsorban.

A felsőoktatási intézmények egységes kezelése szükségessé teszi, hogy a **felvételi rendszert szakmailag felügyelő korábbi két külön szerv (egyetemi, illetve főiskolai) egyesüljön**, de az egyes intézmények maguk dönthetik el, hogy kívánnak-e csatlakozni hozzá.

Az új **HEFC** munkájához elengedhetetlen egy koherens **statisztikai rendszer létrehozása** a teljes felsőoktatásról.

A kormány célja, hogy **a felsőoktatásban dolgozók bérezési és biztosítási feltételeit is egységesebbé tegye**, természetesen meghagyva a sajátosságokat, ha az előnyösebb az intézményeknek. [Brennan-Shah 1993] [Kogan 1993]

2.4 Víták, prognózisok

A felsőoktatás fentiekben vázolt 1992-es reformját 1918-19 óta a legnagyobb szabású átalakításnak tartják. Elégé természetesen, hogy mindez sok vitát vált ki. Főleg **az egyetemi körök** fogadták meglehetősen idegenkedéssel. Érthető módon **attól tartanak, hogy** a felsőoktatás tömegessé válása, az egyetemek és főiskolák közötti megkülönböztetés feloldása következtében **elvesztik hagyományos elit jellegüket. Idegenkednek a reformból kicsengő, számukra szokatlan piaci gondolkodásmódtól**, amely szerint a felsőoktatás is olyan szolgáltatás, mint a többi, amelyet az állampolgárok akkor vesznek meg, ha úgy érzik, hogy megéri a ráfordítást. Az egyetemeknek pedig úgy kell működniük, mint a gazdálkodó szervezeteknek, döntéseikben az eladhatóságot, a költség haszon elvet kell figyelembe venniük (ez, az általuk amerikaiak minősített minta nem túl vonzó számukra.)

A vita politikai felhangot is kapott. Egyetemi szakértők részéről megfogalmazódott az a vélemény, hogy itt a konzervatív kormányzat ellentmondásos törekvéseinek egyik tipikus példájával találkozhatunk. Miközben leépíti az állami szektort, erősödik az állami beavatkozás, olyan területeken is – mint pl. a felsőoktatásban – ahol korábban az lényegében ismeretlen volt, vagy csak nagyon áttételesen érvényesült. Az állami irányítás szerepének növelésére a következő gondolatmenet szolgáltat érvet. A felsőoktatás kinyitása nagyobb tömegek előtt, a korábban távolmaradt, alacsonyabb státuszú családi környezetből származó fiatalok bekerülése, a „szabadpiaci elv” érvényesítése megköveteli a „fogyasztók védelmét”. Mivel itt olyan szolgáltatásról van szó, amelynek minőségét a többnyire nem kompetens fogyasztó (hallgató, szülő) nem tudja kellőképpen ellenőrizni és befolyásolni, az államnak kell ezt a szerepet betöltenie.

További érv, hogy az adófizetők pénzéből támogatott felsőoktatás gazdálkodását és működtetését ésszerűsíteni kell, amelyre a központi tervezés és irányítás a megfelelő módszer. Privát gazdaság és erős állam, ez a thatcherizmus paradoxona.

Az optimistábbak azzal a megfontolással törődnek bele az új helyzetbe, hogy a **patinás egyetemek mindezek ellenére meg**

fogják őrizni előnyös helyzetüket és vonzerejüket. Amennyiben tömegek fognak egyetemi fokozathoz jutni (mivel a főiskolák is egyetemi rangot kapnak), a fokozatok presztízse nem a korábbi egyetemi – főiskolai dichotómia, hanem az azt kiadó konkrét intézmény rangja szerint alakul majd. Ez a rangsor pedig a több évszázados vagy sok évtizedes múlt eredményeit tükrözi, és a régi egyetemeknek biztosít vezető pozíciót. Ami az anyagi helyzetet illeti, arra lehet számítani, hogy a kutatási alapok elosztásánál elsősorban a nagy szellemi kapacitással és infrastruktúrával rendelkező egyetemek lesznek sikeresek, továbbá a nemzetközi kutatási projektek elnyerésére is sokkal nagyobb az esélyük. Nem kell tehát feltétlenül radikálisan megnövelniük a hallgatói létszámot, így jórészt fenntarthatják az oktatás intenzív jellegét. [Higher Education...KELLOG 1992] [Higher Education – What does the future hold 1992]

A 90-es évek közepére a viták csillapodni látszanak. Úgy tűnik, a felsőoktatás beletörődött abba, hogy a poszt-thatcheri társadalomban az állam erős kontrollt gyakorol a költségvetési szervek felett. Egyidejűleg az is kiderült, hogy az így adminisztrált intézmények nem tudnak releváns választ adni a kor kérdéseire. A magas szintű tudás „gyártása” egyre fontosabb, a hagyományos egyetemek kutató funkciója felértékelődik. De ezen funkció betöltése már nem kizárólagos privilégiumuk, abban osztozniuk kell a kiemelkedő ipari üzemekkel, az új technológia, az informatika letéteményeseivel. [The future of higher education 1995] [Green 1995]

2.5 A Londoni Egyetem

A Londoni Egyetem sajátos felépítésű intézmény, méreténél, tudományos és politikai jelentőségénél fogva komoly hatással van az egész brit felsőoktatásra. Ezért tanulságos áttekinteni, milyen folyamatokat indított el ott a 80-as, 90-es évek átalakítási hulláma.

Míg a brit egyetemek szerkezete meglehetősen hasonló, egy-egy városban egy, a fakultások teljes skáláját képviselő egyetem működik, addig **a Londoni Egyetem több autonóm intézmény szövetsége** (rajta kívül Londonban még két egyetemi rangú intézmény volt az 1992-93-as reformig, a főiskolák egyetemmé nyilvánításáig).

Alapításának története is egyedülálló. Londonban 1836 előtt nem volt egyetemi rangú felsőoktatási intézmény. Anglia két nagy múltú egyeteme, az Oxfordi és a Cambridge-i Egyetem abban az időben csak anglikán vallású férfiakat fogadott hallgatói sorában. A XIX. század elején erőteljesen jelentkezett az az igény, hogy mások számára

is legyen lehetőség Angliában egyetemi tanulmányok folytatására. Ilyen céllal hozták létre Londonban a University College-ot. Ennek ellensúlyozására a konzervatív erők megalapították ugyancsak Londonban a King's College-ot. Mindkét intézmény a királyhoz fordult azzal a kéréssel, hogy adja meg számára az egyetemi státuszt. A kényes dilemmát a király úgy oldotta meg, hogy egyikük kérését sem teljesítette, viszont létrehozta a Londoni Egyetemet. Az új intézménynek nem volt (azóta sincs) saját tanári kara, feladata az egyetemi ranggal járó jogok gyakorlása lett, tehát itt vizsgáztatták le a University és a King's College hallgatóit, és megfelelő teljesítmény esetén egyetemi fokozatot adtak nekik.

Az elmúlt másfél évszázadban további londoni felsőoktatási és kutató intézmények kérték felvételüket a Londoni Egyetem szervezetében. A felvétel elnyerése komoly presztízs növekedést jelentett számukra, mivel hallgatóikat egyetemi végzettséghez tudták juttatni, tanáraik pedig egyetemi professzori státuszt kaptak. Ma összesen 40 intézmény (23 School és College, 12 intézet és 5 társult intézmény) tartozik a Londoni Egyetemhez. Ezek az intézmények igen különbözőek méretüket és szakmai profiljukat tekintve. Vannak közöttük olyanok, amelyek 10 ezer hallgatót fogadnak be, és a tudományterületek teljes körét képviselik, mások csak egy-egy szakmával foglalkoznak, némelyik nagy múltú elit intézménynek számít, a belvárosban épült ki, mások a slumosodó külváros körülményeihez igazodnak. [University of London 1992-93]

Az egyetem központi szerve a Szenátusi Hivatal, amely az egyetemi negyedben álló hatalmas épülettömbben székel. Mintegy ötszáz munkatársat foglalkoztat, akik a tantervek értékelésével, a fokozatok minősítésével, kiadásával, az egyetem fejlesztési kérdéseivel, a pénzügyi tervezéssel és gazdálkodással foglalkoznak. A Szenátusi Hivatalhoz tartozik a hatalmas és jól felszerelt központi könyvtár, amely a társult intézmények könyvtáraival munkamegosztásban látják el a kutatói és hallgatói igényeket.

Az egyes tagintézmények **autonóm módon működnek, de szuverenitásukat** a következő területeken **korlátozza** az a körülmény, hogy végül is nem önálló egyetemek. A költségvetési támogatást nem közvetlenül kapják, hanem az Egyetem egésze kapja, majd a Szenátus elosztja. Nem folyamodhatnak önállóan semmiféle támogatásért, nem köthetnek önállóan olyan szerződést, amely az Egyetem anyagi felelősségét tartalmazza. A tanári státuszok elosztását és a kinevezési procedúra lebonyolítását a Szenátus végzi, mint a munkáltatói jogok gyakorlója. Mivel a diplomákon a Londoni Egyetem pecsétje szerepel, a diploma tartalmáért, a tantervekért és a vizsgákért is végső soron a Szenátus felel. Ebben a tekintetben azonban gya-

korlatilag lényegében teljesen önállóan tevékenykednek az egyes intézmények.

A szövetségi forma előnye a legegységesebben az oktatás területén jelentkezik. Mint ugyanazon egyetem részei, az egyes intézmények nemcsak elfogadják egymás kurzusait, hanem eleve úgy építik fel a tantervüket, hogy abban számítanak mások kurzusaira is. Az így kialakított **kredit-rendszer** kitűnő lehetőséget nyújt a hallgatóknak a valóban széles körű választásra, az egyéni érdeklődésnek megfelelő program szerinti munkára. [Staff Manual 1990-91]

2.6 Az 1992 évi reform és a Londoni Egyetem jövője

A költségvetési támogatások csökkentése a 80-as évek folyamán a Londoni Egyetemen belül is sok feszültséget eredményezett, és **elindította a vitát a szervezeti formáról.** Felmerült, hogy a szövetségi forma a bürokrácia növekedéséhez vezet, ami többletkiadásokkal jár. Bár 10%-kal csökkentették a Szenátusi Hivatalban foglalkoztatottak létszámát, ez az érv továbbra is gyakran elhangzott.

A nagyobb intézmények felvetették, hogy széles szakmai kapcsolataikkal, kutatási tevékenységükkel, magas presztízsükkel ők hozzák az Egyetem bevételeinek nagy részét, és utána a felhasználásról még áttekintésük sincs, nemhogy közvetlen befolyásuk, a kisebbeket, kevésbé neveseket lényegében ők tartják el. Végül a **nyolc legnagyobb és legbefolyásosabb intézmény kiharcolta** magának, hogy megváltoztassák az egyetemi statutumot, és ennek értelmében 1989-ben már **nem a Szenátuson keresztül kapták a költségvetési támogatást, hanem külön-külön közvetlenül a UFC-től.**

A centrifugális erőnek újabb lökést adott az 1992. évi reform. A főiskolák egyetemmé válása azt eredményezte, hogy míg korábban két egyetem működött Londonban a Londoni Egyetemen kívül, most hirtelen további nyolc is. Így egyre kevésbé van értelme a Londoni Egyetem elnevezésnek. A főiskolákból frissen lett új egyetemek „természetesen” önállóan kapják a UFC-től a költségvetési támogatást, amely körülmény érthetően fokozza a Londoni Egyetem tagintézményeinek ellenérzését a Szenátus gyámkodásával szemben.

Hogyan lehet megoldani a kétségtelenül aktuális kérdést? Igen különböző vélemények fogalmazódnak meg, amelyeket nyilvánvalóan az egyes intézmények eltérő helyzete motivál. **A Londoni Egyetem nagyobb intézményei** azt látnák jónak, ha **teljesen kiválnának** és önálló egyetemmé alakulnának. Ez nem akadályozná meg őket abban, hogy kétoldalú megállapodásokat kössenek néhány intézmény-

nyel a kredit-rendszer folytatásáról. **A kisebb intézmények a szövetségi forma fenntartása mellett vannak.** Az új egyetemek, **korábbi főiskolák közül a nagyobbak,** amelyek a szakok széles választékával rendelkeznek és nagy irántuk a hallgatói érdeklődés, **szeretnék megőrizni önállóságukat,** amelyet most már az egyetemi rang is megkoronáz, és a szövetségben csak a felesleges bürokrácia megjelenési formáját látják. **Az egykori főiskolák közül a kisebbek, a szakmai vagy területi elhelyezkedési szempontból perifériálisabbak úgy vélik, hogy előnyös lenne számukra valamilyen szövetségbe tartozás,** mert az megerősítené egyetemi rangjukat, hallgatóiknak nagyobb tantárgyválasztékot adna, és így növelné az intézmény vonzerejét. Végül megfogalmazódott egy „salamoni” javaslat is. Ennek értelmében **a London közigazgatási területén működő összes felsőoktatási intézményt egy laza szövetségbe kellene tömöríteni,** amelynek funkciója elsősorban az oktatás összehangolása, a város szintjén kialakított kredit-rendszer működtetése lenne. (Arról nem szól a javaslat, hogy más kardinális kérdésekben, mint pl. a gazdasági önállóság vagy függőség, mi lenne a megoldás.) Amennyiben megvalósul a „London Together” terv, akkor az a világ legnagyobb egyetemi intézménye lesz. A vita ma is tart. [London's Burning Issue 1992]

3. Norvégia⁴

3.1 A norvég felsőoktatási rendszer főbb jellemzői

A norvég felsőoktatás nagyon „fiatal”. **Az első egyetemet** a nemzeti és kulturális függetlenségért küzdő norvégok követelésére 1811-ben alapították **Osloban**, annak a folyamatnak a részeként, amely 1814-ben a mintegy öt évszázados dán fennhatóság megszüntetéséhez vezetett (ez után 1905-ig svéd-norvég perszonálunió következett). **A második egyetem** alapítására sokkal később, 1946-ban **Bergenben** került sor. Közben – a XX. század első felében – **több szakmai felsőoktatási intézmény** létesült (állatorvosi, közgazdasági, agrár, testnevelési, építészeti és zeneművészeti szakterületen), amelyek idővel egyetemi rangot kapnak.

A 60-as évtized rendkívüli változásokat hozott Norvégia gazdasági és társadalmi életében. Az Északi-tengerben talált olaj feltárása és kitermelése nagy erőket mozgatót meg, és viszonylag gyorsan látványos eredményeket hozott, ami anyagilag alátámasztotta a **jóléti állam sikeres kiépítését**. A gazdasági növekedés, a teljes foglalkoztatás, a jövedelemkülönbségek csökkentése is kiemelt célként szerepelt. Ez fontos szempont az 1700 km hosszúságban elterülő, és főleg az északi részeken igen ritkán lakott ország esetében. Itt az „egyenlő ellátás” elve csak nagy anyagi befektetések árán követhető, viszont amennyien nem valósítják meg, a lakosság visszafordíthatatlanul leköltözik a kedvezőbb éghajlatú, sűrűbben lakott déli területekre.

Mindez erősen érintette a felsőoktatást is. Úgy a prosperáló magángazdaság, mint a jóléti állam sok-sok új intézménye, szolgáltatása nagyszámú magasan képzett szakembert igényelt. A II. világháború után született „baby boom” nemzedék ekkor érte el a felsőoktatási életkort, amely körülmény önmagában is szükségessé tette a hallgatói létszám növelését. A továbbtanulási lehetőségek kinyitása a korábban távolmaradó, alacsonyabb státuszú társadalmi rétegek és a nők előtt ugyancsak a jóléti állam deklarált céljai közé tartozott.

⁴ A fejezet alapjául szolgáló tanulmány „Kérdőjelek a norvég felsőoktatásban” címmel megjelent a Szociológiai Szemle 1994/3. számában

A központi intézkedési terveket bizonyos értelemben megzavarták az **1968-as év** Észak- és Nyugat-Európa egyetemi világát érintő eseményei. Ezek hatására az egyetemek irányítása a demokratikusabb vezetés felé tolódott el (a korábban csak professzorokból álló döntéshozó testületekbe a diákok és az alkalmazottak választott képviselőit is bevonták, és e testületek hatásköre kiterjedt az oktatási koncepciót és a gazdálkodást érintő minden lényeges kérdésre). Az egyetemi szféráról az a vélemény alakult ki, hogy nehezen kezelhető, részben konzervatív, lassan mozduló, részben „lázadó” volta miatt. A figyelem a nem egyetemi szintű felsőoktatás felé fordult, amely rugalmasabbnak és a hallgatói létszámnövelés szempontjából olcsóbbnak ígérkezett, továbbá a gyakorlatban közvetlenül hasznosítható szakmai képzést ajánlott.

Bár 1968-ban a korábban megfogalmazott terveknek megfelelően **még két egyetem létesült**, azok speciális célokat szolgáltak. **Trondheimben** a régi Műszaki Egyetemet bővítették ki többkarú egyetemmé, **Tromsöben** – messze északon – pedig kifejezetten azért létesült egyetem, hogy a szakembereket megtartsák a kevésbé vonzó régióban. A továbbiakban már csak ez utóbbinak a fejlesztésére került sor.

A nem egyetemi szintű felsőoktatás fő intézményei a **főiskolák (college-ok)**. Ezek részben korábban is létező középfokú oktatási intézmények felsőfokúvá minősítésével jöttek létre (tanárképző, műszaki és egészségügyi főiskolák).

A 70-es és 80-as évek új létesítményei a regionális főiskolák voltak, amelyek kialakítása a legnagyobb szabású és hatású **reform** volt a norvég felsőoktatás eddigi történetében. A regionális főiskolák többkarúak, az adott régió szakképzési igényeinek megfelelő szakmai profillal. Két-három éves képzés után az egyeteminél alacsonyabb szintűnek számító szakmai diplomát adnak, és sokféle rövidebb szakképző tanfolyamot indítanak. Az alapításkor megfogalmazott ezen funkciójuk mellett később kibővítették programjaikat, és ma már az egyetemivel egyenértékű (első) fokozatot is lehet itt szerezni. Ambíciójuk egyre inkább az, hogy egyetemekké váljanak, ezért kutatási tevékenységgel is próbálkoznak. Jelenleg 14 ilyen regionális főiskola működik. [Bie 1981] [Kyvik 1981]

A felsőoktatási intézmények harmadik típusába a művészeti és katonai iskolák, kisszámú magánfőiskola és más postsecondary képzést folytató iskolák tartoznak. A magánfőiskolák a 70-es évek végén, a 80-as évek elején terjedtek el, elsősorban az üzleti, a marketing és a számítástechnikai képzés területén. Fő vonzerejük az volt, hogy rugalmasabban tudták alakítani oktatásuk tartalmát, mint az állami intézmények.

Az összesen mintegy 200 főiskolára jellemző volt a kis hallgatói létszám (1/4-üknél 400 fő alatt volt, és csak 10 esetében haladta meg az ezret). Ennek értelmezéséhez tudni kell, hogy az ország népsűrűsége 12,8 fő/km², és a főiskolák, különösen a regionális főiskolák – mint már jeleztük – sokszor éppen a ritkán lakott régiókban létesültek.

Az oktatás rendszere hallgatói szempontból közben meglehetősen rugalmassá vált. Ez azt jelenti, hogy viszonylag nagy lett a választási lehetőség a tanulmányok során, továbbá, hogy a főiskolák és egyetemek kölcsönösen elfogadják az elvégzett „modulokat” (ez bizonyos értelemben hasonlít a kredit-rendszerre, de alapvetően különbözik is tőle, amennyiben egy-egy, országos szinten kialakított és ellenőrzött tantárgycsomag elfogadásáról van szó). Időben is nagy lett a hallgatók mozgásteret, sokan elnyújtották a tanulmányi időt, minden második hallgató rendszeresen munkát vállalt a tanulás mellett, minden ötödik családos, gyermekes volt. Az első (lényegében az angolszász Bachelor fokozatnak megfelelő) fokozatot az akkori szabályozás szerint nappali tagozaton 4 év alatt lehetett megszerezni, a második (Master fokozat jellegű) fokozatot pedig további két év alatt. A hallgatók döntő többsége el kívánt jutni a második fokozatig, mert az első fokozat értéke meglehetősen alacsony volt a munkaerőpiacon. [Clark-Neave 1992] [Kyvik 1981] Kyvik-Skoie 1982]

3.2 Víták és intézkedések a nyolcvanas évek második felében

A nyolcvanas évek második felében – hasonlóképpen mint más fejlett országokban – Norvégiában is a korábbinál fokozottabb figyelem irányult a felsőoktatásra. Miközben fokozódó költségvetési gondok nehezítették a kormányok és a felsőoktatási intézmények helyzetét, a magas színvonalú szaktudás, a tudományos kutatás jelentősége egyre nyilvánvalóbbá vált (többek között a gazdasági gondok távlati leküzdése szempontjából). Akadémiai és politikai szinten is megfogalmazódott az elégedetlenség a felsőoktatás nem kellő hatékonysága és egyben kedvezőtlenül alakuló anyagi helyzete miatt. [Aamodt-Kyvik-Skoie 1989]

1987-ben a kormány bizottságot küldött ki azzal a feladattal, hogy értékelje a felsőoktatás helyzetét, és tegyen javaslatot a fejlesztésre a **2010**-ig tartó periódusra vonatkozóan. A bizottság legfontosabb megállapításai a következők voltak: [Summary of the Report... 1988]

- ◆ A felsőoktatás fő problémája a **szétaprózottság**, ezért a továbbiakban nem új intézmények létrehozására, hanem a meglévők fejlesztésére és kooperációjára van szükség. Az egyetemek fő feladata ismét az oktatás legyen, a továbbiakban már nem térhetnek ki a hallgatói létszámemelés elől. Ezzel párhuzamosan fennmarad kiemelt szerepük az alapkutatás, a kutatói utánpótlás képzése területén.
- ◆ **A demográfiai hullám** (a „baby boom” második hulláma) **1988-ban tetőzik** a felsőoktatásban, a **következő tíz évben pedig 25%-os csökkenés várható** a releváns kohorszban. Mivel nagy létszámú magasan képzett szakembergárdára továbbra is szüksége van az országnak, **fokozottan kell ösztönözni a fiatalokat a továbbtanulásra**. A merítési bázist szélesíteni kell azon társadalmi rétegek irányában, amelyek korábban alulreprezentáltak voltak a felsőoktatásban. Az anyagi ösztönzésnek oda kell hatnia, hogy a hallgatók az érettségi után közvetlenül kezdjék meg tanulmányaikat és rövidebb idő alatt fejezzék be azt, tehát minél többen járjanak nappali tagozatos formában, mert az intenzívebb intellektuális munkát tesz lehetővé. Ehhez elengedhetetlen az ösztöndíj és tanulmányi hitel rendszer bővítése és kedvezőbbé tétele. Törekedni kell arra, hogy a lemorzsolódási arány csökkenjen, elsősorban az oktatás színvonalának emelésével, hatékonyabb oktatási módszerek bevezetésével.
- ◆ **Ki kell építeni a szervezett kutatóképzés rendszerét**. Ennek nincsenek hagyományai Norvégiában. A fiatal kutatók eddig valamely egyetemen vagy kutatóintézetben munka mellett szerezték meg a kutatói gyakorlatot (az egyetemek által adott doktori fokozatot nem formális képzés keretében lehetett elérni, hanem érettebb kutatók kapták, valamely művük vagy életművük alapján). Bár az angolszász típusú Ph.D. képzés már beindult, színvonala és szervezettsége egyenetlen, egyes tudományterületeken pedig hiányzik.
- ◆ **Hatékonyabbá kell tenni az irányítási rendszert**, nagyobb döntési hatáskört és egyben felelősséget kell delegálni az egyetemekre, főiskolákra, karokra és tanszékekre.
- ◆ **Fokozni kell a nemzetközi együttműködést**, a tanárok és hallgatók cseréjét.

A jelentés közvetlen eredménye az **egyetemi törvény** megalkotás volt, amely **1990 január 1-jén** lépett életbe (mint az elnevezése is

mutatja, csak az egyetemekre vonatkozott, nem a teljes felsőoktatásra). **1991-ben pedig elkészült a kormány „Fehér Könyve” a felsőoktatásról**, amely legfontosabb teendőnek az intézmények országos szintű együttműködését és tudatosan kialakított munkamegosztását jelölte meg. Az ésszerűbb méretek kialakítás érdekében a főiskolákat 30 egységbe javasolta összevonni. Célul tűzte ki a 40%-os beiskolázási arányt a 80-as évek végének 30% körüli aránya helyett. Az irányítási rendszer az intézményi autonómia irányában mozdult el.

3.3 Új fejlemények a 90-es évek elején

Az évtized kezdete óta fokozódik a gazdaság recesszió, a munkanélküliségi ráta elérte a 8%-ot. A középiskolából kikerülő fiatalok közül egyre többen választják a továbbtanulást a munkanélkülivé válás helyett, annak ellenére is, hogy a diploma elnyerése után sem számíthatnak már biztosan állásra. A munkanélküliség fenyegető réme mellett az is hozzájárul a továbbtanulási kedv megugrásához, hogy közben **megváltozott a szülői nemzedék iskolai végzettség szerinti összetétele**. Most azon nemzedék gyermekei érik el az érettségiző életkort, amelynek tagjai a hatvanas évek nagy egyetemi létszámfejlesztése idején voltak fiatalok, így közöttük már jóval magasabb a diplomások aránya, mint az előttük járó évfázatok esetében, és nagyobb az igény gyermekeik felsőfokú továbbtaníttatására. Tehát míg a létszámcsökkenést prognosztizáló bizottsági jelentés évében 100 ezer körüli volt a hallgatói létszám, 1991-ben már 150 ezer. **Az ösztönzés „túl jól” sikerült**. A felsőoktatási intézmények kénytelenek voltak **létszámkorlátozást** bevezetni, ami korábban ismeretlen gyakorlat volt (a sikeres érettségi jogot adott a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez). Ez a megoldás azonban kényes ideológiai és politikai kérdéseket vetett fel, nem volt hagyománya, ezért csak részlegesen éltek vele. Végülis ugrásszerűen nőtt a felvettek létszáma. **A hallgatói roham döntően az állami felsőoktatási intézményeket érintette. A magán intézmények kevéssé váltak be**, nem tudtak szervesen beépülni a felsőoktatási rendszerbe, csak egy-egy szűkebb szakterületen maradtak fenn, máshol elsorvadtak.

A nagyobb hallgatói létszám önmagában is növeli a költségeket a nagyvonalú szociális juttatások és kedvezményes hallgatói hitelek következtében. Az állami költségvetés ugyanakkor növekvő deficittel küzd, **a felsőoktatási kiadások emeléséről szó sem lehet, a hallgatói juttatások bővítésére tett ígéretek nem teljesíthetők**, mi több egyes területeken korlátozásra, csökkentésre is sor kerül. A helyze-

ten nem sokat segít az sem, hogy az első fokozat megszerzésének időtartamát – éppen anyagi megfontolásból – 4 évről 3,5 évre módosították. Emellett nem jut pénz a kutatások ugyancsak kilátásba helyezett fokozott támogatására sem. [The Development of Education...1992]

Mindez kiváltja a hallgatók szervezett tiltakozását, amely már-már komolyabb politikai tartalmat kap. Egyesek a 68-as események megismétlődésének lehetőségét is felvetik. Ez azonban – úgy tűnik – nem valószínű. A felszíni jelekben lehet esetleg hasonlóság, de a diákok megmozdulásainak most egészen más a tartalma. Kizárólag gazdasági helyzetük javítását (romlásának megállítását) követelik, nem kérdőjelezzik meg a társadalmi, illetve az egyetemi rendszert, vagy az oktatás tartalmát. A felsőoktatás előzményét jelentő közoktatás rendszerének megváltozása hosszú időt vesz igénybe. Az idő viszont „felgyorsult” Norvégiában, így egészen sajátos helyzet állt elő. **A középfokú oktatás reformját** még a 80-as évek végén – tehát a nagy ambíciók korában – kezdték előkészíteni. A bevezetésről is megszületett a döntés, **1994 őszén** már az új rendszerben kezdődött a tanítás. A reform alapvető gondolat, hogy a középfokú oktatást egységessé kell tenni, **mindenki számára biztosítani kell a 19 éves korig való tanulást és egyben a felsőfokú tanulmányok megkezdésének jogát** (a korábbi rendszerben a szakmunkásképző intézetek zsákutcát jelentettek ebből a szempontból). 1997-ben tesz majd érettségi vizsgát az első reformévfolyam, és ezzel minden bizonyosan új helyzet áll elő a továbbtanulási szándék tekintetében. Ha feltételezzük az egyéb körülmények változatlanágát, akkor ismét megugrik majd a jelentkezők aránya és egyben száma. Ez várhatóan új fejezetet nyit a norvég felsőoktatás történetében, nagyságrendileg növelheti a már ma is meglévő kapacitásbeli és költségvetési gondokat.

3.4 Milyen legyen a felsőoktatás rendszere?

A fontos gyakorlati problémákról szóló vita mellett folyik a tartalmi kérdések elemzése is. A legáltalánosabb szinten ez úgy fogalmazódik meg, hogy vajon a **diverzifikált vagy az integrált modellt** kövesse-e a norvég felsőoktatás. A diverzifikált modell jellegzetes példája az Egyesült Államokban található. A felsőoktatási intézmények színvonaluk tekintetében igen heterogének, a diák szakmai, anyagi vagy presztízs megfontolások alapján választ, és gyakran vándorol az intézmények között tanulmányai során. A különböző szempontok szerinti sorrend jól ismert, a mozgást pedig lehetővé teszi a kredit-

rendszer. Az integrált modellre a német egyetemi rendszer az iskola-példa, és általában jellemző Európában. Alapelve, hogy a felsőoktatási intézmények színvonala és követelményrendszere – azonos típuson belül – hasonló, tehát a diák általában lakóhelye alapján választ egyetemet, főiskolát, és nem érdemes váltania tanulmányai során.

A norvég felsőoktatás közelebb áll a diverzifikált modellhez (a hallgatók a modul-rendszer következtében zökkenőmentesen mehetnek át más intézménybe), ugyanakkor felfedezhetők benne az integrált modell elemei is. Az egyenlőségeszménnyel mélyen áthatott norvég társadalom és politika az akadémiai világban is azonos sztenderdeket látna szívesen.

A kívánatos megoldás a kettő ötvözése, a sokféleség, a verseny, a minőség és az egyenlőség együttes biztosítása lenne. Konkrétan ez az utóbbi évek jelmondatában fogalmazódik meg: **legyen minden felsőoktatási intézmény egyformán „jó általában”, de minden intézmény legyen „legjobb valamiben”, ami a specifikumát adja.**

Ma még meglehetősen távoli ez az állapot. **Többféle feszültség és konfliktus vonal rajzolódik ki**, ami nehezíti az optimális modell kialakításához szükséges együttműködést. Konfliktus van a regionális főiskolák és a többi nem egyetemi intézmény között, mivel az előbbieket – többkarúságukra hivatkozva – inkább az egyetemeket tekintik partnereiknek. Ugyanakkor nem fogadják el az egyetemek gyámkodását, szakmai felsőbbrendűségét. A vitában a regionális főiskolák pozícióját erősíti, hogy nagy a helyi politikai támogatottságuk, ami Norvégiában – a hagyományosan erős regionalitás hazájában – esetenként döntő szempont. Ezzel szemben az egyetemek nyilvánvalóan erősebbek az akadémiai világban. Végül nehezen oldható fel a centrum-periféria ellentét: a főváros felsőoktatási intézményei – földrajzi, történelmi okok következtében – sokkal kedvezőbb helyzetben vannak, mint vidéki társaik. [Aamodt 1990] [Aamodt 1993]

A hetven évek elején a felsőoktatással foglalkozó szociológiai kutatások gyakori témája volt a **hallgatók származási összetételének vizsgálata**. Kimutatták, hogy a magasabb társadalmi státuszú szülők gyermekei gyakrabban tanulna tovább, és nagyobb eséllyel egyetemeken, míg az alacsonyabb társadalmi státuszúakéi ritkábban pályáznak és jutnak be a felsőoktatási intézményekbe, és ha igen, akkor a főiskolákon felülreprezentáltak. Utóbb feledésbe merült ez a probléma, mert a főiskolákkal kapcsolatos illúziók alapján úgy tűnt, hogy irrelevánssá válik (a társadalmi származás helyett a nemek szerinti összetétel kérdése került a figyelem középpontjába). Napjaink fejleményei alapján prognosztizálható, hogy ismét érdemes lesz foglalkozni ezzel a problémával, hiszen amikor fokozódik a verseny az

igényekhez képest kevesebb felsőoktatási helyre való bejutásért, a felsőoktatási rendszer inkább a diverzifikálódás felé mozdul el, minden bizonnyal erősödik a társadalmi szelekció.

3.5 Ki finanszírozza felsőoktatást és milyen elvek alapján?

Két ellentétes modell – az állami felelősségvállalásra és irányításra építő kötött, valamint a diákot és a szülőket fogyasztónak tekintő piaci – dilemmája rajzolódik ki ebben a dimenzióban is. **Norvégiában** – mint a legtöbb fejlett országban – **vegyes rendszer működik**. A diák nem fizet tandíjat, de a létfenntartását maga fedezi kedvezményes állami hitel segítségével. A felsőfokú képzésben való részvétel deklaráltan társadalmi jog, mindenki továbbtanulhat, aki akar (és megfelelő eredményt ért el az érettségi vizsgán). A karok és szakok kapacitását a szerint méretezi, hogy milyen társadalmi és munkaerőpiaci igények várhatóak. Az így kialakuló kereslet és kínálat egyeztetése a felsőoktatási intézmények és az illetékes minisztérium többlépcsős tárgyalásai során történik, és sohasem zökkenőmentesen. Az egyeztetési folyamat különösen nehézé vált az utóbbi években, amikor felborult a viszonylagos egyensúly a felsőoktatásra jelentkezők száma és az egyetemek, főiskolák infrastrukturális és tanári kapacitása között. A felsőoktatási intézmények tiltakoznak a hallgatói létszám további emelés ellen, de nem szívesen vállalják a szelekciót sem. Az oktatásirányításra viszont súlyos politikai nyomás nehezedik, hogy minél több hallgató felvételével csökkentse a társadalmi feszültséget, és tegye ezt minél kisebb költségkihatással. Ami pedig a munkaerőpiaci igények előrejelzését illeti, a tapasztalatok lehangolóak. Általában még a gazdaságilag viszonylag stabil korszakokban, években sem váltak be a prognózisok. Az utóbbi évek váratlan fejleményei pedig arra utalnak, hogy sem a kedvezőtlen munkaerőpiaci kilátások, sem a rövidtávú létfenntartási szempontok nem tartják vissza a fiatalokat a továbbtanulási szándéktól (az sem, hogy a kedvezményes hallgatói hitelek kamatai egyre kevésbé kedvezményesek, ha kap is végzettségének megfelelő állást a friss diplomás, várható munkahelyi jövedelme alig lesz magasabb a diplomával nem rendelkezőkénél, és neki még évekig kell hitelt is törlesztenie).

Egyes elemzők szerint **a megoldás a vegyes rendszer fenntartása, de nagyobb rugalmassággal** a szabályozásban és a képzés tartalmában. A felsőoktatásnak szélesebb alapozást kellene nyújtania. Úgy könnyebben át lehetne irányítani a pályázókat a túljelentke-

zéssel küzdő karokról, szakokról a kevésbé népszerűekre, később, a pályafutásuk során pedig nagyobb megrázkódtatás nélkül válhatnak munkahelyet és szakmát a diplomások. Ehhez viszont szükséges, hogy a munkahelyek részéről is oldódjon a ma jellemző „túlprofesszionizálódás”, tehát rugalmasabban fogadjanak el különböző diplomákat egy-egy munkakör betöltéséhez.

Az oktatási intézmények működése szempontjából a legjobb természetesen a viszonylag stabil képzési rendszer és a viszonylag stabil kapacitás, bizonyos kapacitástartalékok fenntartásával, ami lehetővé teszi a hallgatói létszámigények évenként ingadozásához való alkalmazkodást. Ez természetesen drága megoldás, és Norvégiában jelenleg mint kívánatos távlati cél, nem pedig rövidtávon reálisan megvalósítható cselekvési program fogalmazódik meg.

3.6 Az irányítási rendszer átalakítása

A költségvetési szervek irányítását a jóléti államban évtizedekig az **erős centralizáltság** jellemezte. A Parlament és a szakminisztérium igen részletesen szabályozta a felsőoktatási intézmények működését is. **Az új felsőoktatási törvény értelmében a legtöbb döntés lekerült a központi irányító szervektől az intézményekhez.** (Ez része a költségvetési szférát érintő általános decentralizálási folyamatnak, amelyet a racionálisabb gazdálkodás érdekében indítottak meg.)

A felsőoktatási intézmények autonómiája elsősorban azt jelenti, hogy az oktatás tartamába, a tantervek kialakításába semmilyen felügyeleti szervnek sincs beleszólása. **Az indirekt irányítás** nagyobb szabadságot ad a pénzeszközökkel való gazdálkodás terén (megszűnik a „pántlikázott” támogatás). Ezzel párhuzamosan a minisztérium **nagyobb átláthatóságot** ír elő. Minden szervezeti egység (tanszék) 5 éves stratégiai tervet, és évenkénti operatív tervet készít, majd beszámol a teljesítéséről. Kidolgozták az intézmények értékelésének rendszerét. Évente egy-egy szakterület országos szintű átvilágítására kerül sor. Ennek során először önértékelés készül, majd független (nemzetközi) bizottság látogat a helyszínre, és tanulmányozza a működést. A tervek teljesítése és a minőségértékelés eredménye szolgál alapul a minisztériumban a fejlesztési pénzüsszegek elosztásához. Az eredményorientált tervezés és a minőségellenőrzés bevezetése **sok vitát vált ki.** Vannak, akik az egyetemi autonómia megsértését, a bürokrácia fokozott burjánzását látják benne. Felvetik továbbá, hogy elvileg lehetséges-e egyáltalán a felsőoktatás

és kutatás minőségének kvautifikálása. [Cowen 1992] Tjeldvoll 1992] [Jordell-Karlsen-Stensaker 1993]

A decentralizálás **lényeges változást hozott a kutatásfinanszírozás módjában** is. Korábban ez döntően közvetlenül a minisztériumi csatornán át, automatikusan, kvóta alapján történt. Az új rendszerben csökken ennek a forrásnak a szerepe, és **a szakmai kutatási alapok kapnak nagyobb súlyt**, amelyek pályázatok útján, versenyeztetéssel ítélik oda a támogatást. Ez a módszer várhatóan hatékonyabbá teszi a kutatásra szánt összegek felhasználását, mert csak a szakmailag indokolt legjobb pályázatok jutnak hozzá. A minisztérium ösztönzi továbbá az egyetemeket és főiskolákat a vállalatok, magáncégek és alapítványok által megrendelt kutatásokra, ezzel is tehermentesítendő a hiánnyal küszködő költségvetést.

Az indirekt irányítás koordinálására létrejött a **felsőoktatási intézmények országos szövetsége**, amely közvetít az egyetemek, főiskolák együttese, valamint a kormány, a minisztérium között. Tényleges funkciójának megfogalmazása és elfogadtatása, működési rendjének véglegesítése jelenleg folyamatban van.

A törvény értelmében **megváltozott a felsőoktatási intézmények belső irányítási rendszere**, alkalmazkodva a nagyobb döntési jogkör és felelősség adta követelményekhez. A választott, valamint hivatalból mandátumot nyert tagokból álló, nagy létszámú, ritkán ülésező és operatív munkára kevésbé alkalmas **Szenátus helyett a legfőbb irányító testület a 9-11 fős tanács** lett, amely az akadémiai stáb és (kisebb részt) az adminisztratív munkatársak és a hallgatók választott képviselőiből áll. A korábbi Szenátus ennek tanácsadó testületeként funkcionál. E megoldás ellenzői úgy vélik, hogy a kisebb létszámú tanács nem tudja kellőképpen reprezentálni a felsőoktatási intézmény munkatársait és hallgatóit, ezért **legitimitása vitatható**. Helyesebb lenne a Szenátus státuszát meghagyni azzal a módosítással, hogy jogait esetenként delegálhatja a tanácsnak.

A decentralizálás fontos döntéseket bíz a karokra és az alapegységekre, a tanszékekre is. Ahhoz, hogy ennek a feladatnak megfeleljenek, **erősíteni kell a vezetők pozícióját** (hosszabb ideig tartó megbízatással, komolyabb vezetői pótlékkal, a megbízatás lejártá után a kutatói év biztosításával). **Az adminisztratív teendőket külön professzionális stáb látja el**, így a tanszékvezető a tartalmi irányításra koncentrálhatja idejét és energiáját. A jól strukturált adminisztratív stáb fenntartása viszont csak bizonyos tanszéki méret felett racionális. A törvény ajánlása szerint a 20 fősnél kisebb tanszékeket ezen megfontolás alapján össze kell vonni. Ennek végrehajtása ugyancsak sok vitát vált ki, mert szinte mindig személyes érdekeket sért.

3.7 Az európai integráció kihívása

Miközben a norvég társadalom és a politikai erők véleménye erősen megoszlik az európai integrációhoz való szorosabb csatlakozás kérdésében, az vitán felül áll, hogy a felsőoktatás és a kutatás területén követni kell ezt az utat. Kérdés azonban, hogy milyen mély legyen az együttműködés, és felmerül, hogy vajon versenyképes lesz-e a norvég akadémiai világ egy ilyen megmérettetés során.

Az angolszász orientációnak régi hagyományai vannak Norvégiában. Ez – főleg a kutatás terén – elsősorban az Egyesült Államok egyetemeihez, kutatóintézeteihez fűződő intenzív kapcsolatokat jelenti. **Most célszerűnek látszik a nyitás Európa felé.**

Félő azonban, hogy ez asszimetrikus gesztus lesz. Míg a norvég tanárok és hallgatók szívesen mennek külföldre (jó angol nyelvtudásuk ezt könnyen lehetővé teszi), addig vajon ki fog Norvégiába utazni vendégtanárnak vagy hallgatónak részképzésre, esetleg teljes képzésre? A perifériális földrajzi fekvés, a zord éghajlat, a „kis” nyelv és kultúra kevésbé teszi vonzóvá az ottani tanulást (még akkor is, ha angol nyelvű kurzusokat hirdetnek). Külföldi tanárok tömegesebb meghívását pedig még az is nehezíti, hogy viszonylag alacsonyak az egyetemi fizetések (európai összehasonlításban általában is igen nivelláltak a bérek).

Ami **a képzési rendszerek esetleges közelítését** illeti, az várhatóan **erős belső ellenállásba fog ütközni.** A nemzeti tradíciók tiszteletének ereje Norvégiában igen nagy, továbbá – ennél hétköznapibb szinten – a módosítás egzisztenciális érdekeket sértene, pl. azért, mert várhatóan a tanulmányi idő csökkentését írná elő. A képzési rendszer összehangolását még az északi országok között sem sikerült megvalósítani, ahol pedig a sok évszázados politikai és kulturális kapcsolat alapul szolgálhatna erre (igaz, hogy különösebben nem is törekednek rá).

Abban viszont teljes az egyetértés, hogy **a kutatóképzés (Ph.D. képzés) rendszerét a nemzetközi sztenderdeknek megfelelően kell alakítani.** Bár a felsőfokú képzés – azon belül egyre inkább az egyetemi képzés is – tömegessé válik, elveszti korábbi elit jellegét, és ezzel többek között hozzájárul az északi jóléti állam egyenlő esélyeket ígérő politikájának megvalósításához, szükség van akadémiai elitre, amely sikerrel tud fellépni a nemzetközi szinten is.

4. Kalifornia⁵

4.1 A történeti, társadalmi háttér néhány fő vonása

A 411 ezer km² alapterületű Kalifornia gazdasági mutatói és a lakosság életszínvonala tekintetében az Egyesült Államok legsikeresebb tagállamai közé tartozik, illetve a tagállamok között első helyen áll. Ezek az adottságok folyamatosan vonzzák ide a bevándorlókat, akik – elsősorban a mexikóiak és az ázsiaiak – magukkal hozzák a viszonylag magas természetes szaporodás hagyományát. Ennek következtében a lakosság száma dinamikusan nőtt és jelenleg is növekszik (ma közel 30 millió fő, ezzel Kalifornia az Egyesült Államok legnépesebb állama). A sajátos bevándorlási és demográfiai folyamatok következtében a lakosság etnikai összetétele is gyorsan változott és változik, így ebben az államban ma már egy nagy etnikai csoport sem képvisel abszolút többséget (ez egyedülálló helyzetet jelent az Egyesült Államok szárazföldi államai között).

A Csendes óceán és az Atlanti óceán két partján elterülő tagállamok és városok vetélkedésében kiemelt helyen szerepel a felsőoktatás. Kalifornia egyetemei a világ élvonalába tartoznak, méltó versenytársai a Keleti Part ugyancsak híres egyetemeinek.

A felsőoktatási intézményrendszer létrejöttének kezdetei szorosan kapcsolódnak Kalifornia Állam megalakulásának és legendás hőskorának eseményeihez. 1846-48 között háború folyt Mexikóval, amelynek kimenetele eldöntötte a terület további sorsát, Kalifornia az Amerikai Egyesült Államokhoz csatlakozott. 1849-ben találták meg az első aranyrögöt, amely felfedezés a lázas aranyásás kezdetét jelentette. Sokan jöttek szerencsét próbálni, és sokaknak valóban kedvezett a szerencse. A múlt század 60-as évtizedének végén ért ide a transzkontinentális vasút keletről nyugatra tartó építkezése. A nagyszabású beruházás rengeteg embernek adott munkát, és az új közlekedési lehetőség a korábban jobbra csak tengeri úton elérhető Kaliforniát

⁵ A fejezet alapjául szolgáló tanulmány „Felsőoktatási rendszer és felsőoktatáspolitikai Kaliforniában” címmel megjelent a Társadalom és Gazdaság 1996/4. számában.

bekapcsolta az ország gazdasági vérkeringésébe. Mindez rendkívüli gazdasági fellendülést és népességnövekedést eredményezett.

A bányászat és az építkezés egyre több képzett szakembert igényelt, amely igény kielégítésére szakképző iskolák létesültek. Ezek egy része később felsőfokú oktatási intézménnyé vált. Az aranyásás és a vasútépítés kapcsán meggazdagodott vállalkozók egy része szívesen áldozott pénzt a felsőoktatás kiépítésére, kutatásokra. **1851-52-ben megalapították az első magánegyetemet** (University of Santa Clara, University of the Pacific), **1862-ben pedig az első állami felsőoktatási intézményt** (California State Normal School, San Jose), a mai California State University elődjét. 1868-ban egy magánfőiskolából és néhány agrár, illetve műszaki szakképző intézményből a szövetségi kormány támogatásával egyetemet alapítottak, és egy Oakland melletti telken megkezdték az épületegyüttes kialakítását. **1873-tól Berkeley campus** néven működik itt az az oktatási intézmény, amelyből a mai University of California nőtt ki. **1910-ben** egy korábbi középiskolában un. **Junior College programot** indítottak, ezzel megindítva azt a folyamatot, amely a mai California Community Colleges rendszer kialakításához vezetett. [Fox 1994]

4.2 Az 1960. évi felsőoktatási törvény

A XX. század első felében, majd méginkább a második világháború utáni évektől látványos fejlődést ért meg a felsőoktatás, sok új intézmény, campus épült ki, a hallgatói létszám gyorsan emelkedett. **Állami szabályozás hiányában meglehetősen anarchisztikus állapot keletkezett.** A most már igen nagy számú hallgatót és sok intézményt érintő, mindezzel együtt jelentős állami költségvetési tételt képező ágazat megérett arra, hogy átfogó elemzést készítsenek róla, és kidolgozzák szabályozásának alapjait.

1959-ben a kormányzó független szakértőkből és a nagy felsőoktatási intézmények vezetőiből álló bizottságot küldött ki ezen munka elvégzésére. A bizottság fő megállapításai és javaslati a következők voltak. Kaliforniában három nagy állami felsőoktatási intézmény alakult ki (University of California, California State University, California Community Colleges). Ezek funkcióját világosan meg kell fogalmazni, és ki kell dolgozni közöttük az ésszerű munkamegosztást. Bővíteni kell a Community College-ok programjait, a hallgatói létszámnövekedést elsősorban ebben az intézménytípusban helyes érvényesíteni (a javaslat szerint a két egyetemi szintű és a college szintű intézményekben tanulók 1959-ben érvényes 51-49%-

os arányát 1975-re 40-60%-ra kell módosítani). Időszerű a tandíj bevezetése, továbbá a különböző szolgáltatások igénybevételéhez kapcsolódó hallgatói költségtérítés rendszernek kialakítása. Mindezt össze kell kapcsolni az állami ösztöndíj programok kiterjesztésével, hogy a kaliforniai állampolgárok felsőoktatásban való részvételét segítsék. A teljes felsőoktatási szféra szakmai irányítására javasolták egy felsőoktatási koordinációs bizottság létrehozását.

A szakértői bizottság javaslatainak jó részét elfogadták, és lényegében ennek alapján született meg **1960-ban a felsőoktatási törvény**. A törvényi szabályozás fontos lépés volt a felsőoktatás modernizációja, áttekinthetőbbé tétele és racionálisabb működése szempontjából. Részben az ebből adódó kedvezőbb feltételeknek tudható be, hogy ismét gyors számszerű növekedés, továbbá tartalmi fejlesztés indult meg. Maga a felsőoktatási struktúra máig ezen törvény adta kereteknek megfelelően épül fel. A törvény értelmében létrehozott – mai nevén – **California Postsecondary Education Commission** azóta is fontos szerepet játszik a kormányzat, a törvényhozás és az egész felsőoktatási rendszer közötti közvetítésében, a tevékenység koordinálásában és a tervezésben. [Fox 1994]

4.3 A felsőoktatás struktúrája

A felsőoktatásban résztvevő hallgatók mintegy 2/3-a állami, 1/3-a pedig magán intézménybe jár. A három, már említett nagy állami szervezet egyértelmű akadémiai és társadalmi hierarchiába rendeződik, más-más funkciót tölt be, egymást mintegy kiegészíti.

A hierarchia csúcsán a **University of California (UC)** áll. A Berkeley „őscampushoz” később további campusok csatlakoztak (Davis, Irvine, Los Angeles, Riverside, San Diego, San Francisco, Santa Barbara, Santa Cruz), így ma kilenc, más-más városban, meglehetősen nagy önállósággal működő egység tartozik hozzá. Egy-egy campuson belül a tudományok széles skáláját művelik, több kar és intézet tartozik hozzájuk. Alapítása óta megőrizte speciális státuszát, az állami és a magán egyetem jelleg ötvözetét (un. landgrant egyetem, amelyet – mint a fentiekben jeleztük – a szövetségi állam támogatásával hoztak létre). Az állami beleszólás kizárólag a pénzügyi keretek meghatározására korlátozódik, egyébként teljesen autonóm módon funkcionál. Mintegy 165 ezer hallgatója van.

Kutató egyetemként indult, ma is fő profilja a kutatás, de egyre inkább egyenrangú feladata az oktatás is. Bachelor és Master fokozatot adó programokat egyaránt hirdet, és kizárólagos joga van Kalifor-

nia Államban Ph.D. fokozat adására. Kiemelt szakterülete az orvosi, fogorvosi, állatorvosi és gyógyszerészeti kutatás és szakképzés (ezen szakmákban csak az UC adhat ki Master fokozatot). Mivel intenzív képzést kívánnak megvalósítani, döntően nappali (full time) formában folyik az oktatás. Meglehetősen nehéz bejutni erre az egyetemre. Felvételre azok kerülhetnek, akik Kaliforniában érettségiztek és a tanulmányi eredmények szerinti top-lista felső 12,5%-ába tartoznak. A törvény előírja, hogy a hallgatói helyek bizonyos %-át fenn kell tartani a California Community Colleges rendszerből átlépőknek (40-60%-os arányban az alsó két évre, illetve a felső két évre). Ezek egyébként irányszámok, minden campus és kar alkalmazhat speciális kiválasztási szempontokat is.

Kiemelt kutató egyetemi státusza és az orvostudományi oktatás, kutatás valamint a klinikai gyógyító tevékenység adta speciális helyzet következtében meglehetősen alacsony a diák/tanár arány (2,8:1), és igen magas az adminisztratív, fenntartó stáb/akadémiai stáb arány (4:1). [University of California Berkeley 1994]

A másik egyetemi szintű felsőoktatási intézmény a **California State University (CSU)**. Az UC-nél nagyobb méretű, 20 campusán 360 ezer hallgató tanul. Fő funkciója az oktatás, ezen kívül a tanárok foglalkozhatnak kutatással is, de csak olyan mértékben és olyan jelleggel, hogy az ne akadályozza őket alapvető oktatási feladatuk ellátásában. Bachelor és Master fokozatot adó programokat hirdetnek (néhány Ph.D. programjuk is van, de nem önállóan, hanem a UC-vel közösen hirdetik meg). Nappali tagozaton (full time) és munka mellett (part time) egyaránt folyik képzés. A felvétel kritériumai hasonlóak a UC-nél alkalmazottakhoz, azzal a különbséggel, hogy ide a Kaliforniában érettségizettek felső 30%-a pályázhat. Itt 22,4 hallgató jut egy tanárra, az adminisztratív stáb létszáma pedig csak kevéssel haladja meg az akadémiai stábét (1,3:1).

A két egyetemi szintű intézmény megállapodást kötött, amelynek értelmében kölcsönösen elfogadják az elvégzett általános tárgyakat, tehát a hallgatók átmehetnek a másik intézménybe (a gyakorlatban a fogadó intézmény egyéb feltételeket is előír).

A **California Community Colleges (CCC)** nem egyetemi rangú intézmény, amely nagyszámú hallgatót fogad be és sokféle funkciót lát el. 107 campus tartozik hozzá, amelyet 1 millió 300 ezer hallgató látogat. Kizárólag oktatással foglalkoznak, annak viszont igen széles skálájával. A nem angol anyanyelvűek nyelvtanfolyamai, a különböző fizikai és szellemi szakmákban fokozatot nem adó szakképzés, továbbképzés, valamint az egyetemi előkészítés egyaránt része tevékenységüknek. Ez utóbbi azt jelenti, hogy kétéves programokat hirdetnek, amelyek sikeres elvégzése után lehetőség nyílik a UC vagy a CSU valamely campusára való felvételre (az előbbieken jelzett

irányelvek értelmében). Itt a hallgatók többsége felnőtt ember, aki munka mellett folytat tanulmányokat szakmaváltás, vagy továbbképzés, illetve egyszerűen a nyelvi készség fejlesztése céljából. Elvileg bárki beléphet a rendszerbe, aki elmúlt 18 éves. Az egyetemekre való előkészítést célzó programoknál további feltétel a Kaliforniában letett érettségi vizsga. Az oktatási tevékenység fenti jellemzői magyarázzák, hogy itt sokkal magasabb az egy oktatóra jutó hallgatók száma (67,5), mint az egyetemi jellegű intézményeknél, az adminisztratív létszám akadémiai létszámhoz viszonyított aránya pedig hasonlóan alakul, mint a CSU-nál (1,2:1).

Az állami felsőoktatási intézmények mellett igen kiterjedt a **magán intézmények** hálózata, a hallgatók kb. 1/3-át fogadja be. Összesen 2500 ilyen intézmény működik Kaliforniában, amelyek méretük, presztízsük, szakmai irányultságuk és képesítési rendszerük tekintetében igen heterogének. Mindössze 15%-uk ad valamilyen fokozatot, a többi különböző szellemi és fizikai szakmában vagy művészeti ágban ad valamilyen szakképzést (sok kis művészeti főiskola tartozik ebbe a körbe). A fokozatot adó intézmények közül is csak 195 kapott valamilyen akkreditációt, és mindössze 41-nek olyan a felvételi rendszere, mint a két állami egyetemé, tehát ezek esetében lehetséges az átjárás az állami és a magán egyetem között. Egyébként ez a 41 intézmény veszi fel a magán finanszírozású felsőoktatásban résztvevő hallgatók 85%-át. Tehát nagy méretű és a tudományterületek széles skáláját képviselő egyetemekről – köztük a világhírű Stanford kutatóegyetemről – van szó, a többi intézmény pedig inkább kis méretű szakképző főiskola. A felvételi kritériumok intézményektől és programoktól függően igen nagy változatosságot mutatnak. Sok külföldi diák veszi igénybe a magán felsőoktatást, mivel oda könnyebben tudnak bejutni (az állami intézményeknél ugyanis egyértelmű előnyt élveznek a kaliforniai állampolgárok, a Kaliforniában érettségizettek).

Több mint 1 millió hallgatót fogad be ez a szektor, pontos számukat nem lehet tudni, ugyanis a magán felsőoktatási intézményekre nem vonatkozik az adatszolgáltatási kötelezettség. A szakemberek elismerik, hogy a magán felsőoktatás nagy előnye a rugalmasság, így az új szakmák oktatása itt tud megindulni, nem pedig a

A felsőoktatás struktúrája Kaliforniában

	University of California (UC)	California State University (CSU)	California Community Colleges (CCC)	Magán felsőoktatás
Campusok száma	9	20	107	2500
Hallgatók száma	165 ezer	360 ezer	1,300 ezer	kb. 1,000 ezer
Hallgatói/akadémia stáb aránya	2,8 : 1	22,4 : 1	67,5 : 1	...
Adminisztrációs stáb/ akadémia stáb aránya	4 : 1	1,3 : 1	1,2 : 1	...
Fő profil	kutatás, oktatás	oktatás, az oktatást szolgáló kutatás	oktatás	vegyes, nagy eltérésekkel, a kutatóegyetemtől a művészeti profilú iskoláig
Képesítés	B., M. Ph.D. fokozat (utóbbi Kaliforniában kizárólagosan) fogorvos, orvos, állatorvos, gyógyszerész szak csak itt van M. és Ph.D. szinten, főleg full time képzés	B., M. fokozat (néhány közös Ph.D. program a UC-val) full time és part time képzés	fizikai, szellemi, művészeti típusú, nem fokozatot adó programok (szakképzés) angol nyelv tanítás, 2 éves programok, amelyek átjárhatóságot adnak a UC-ba és a CSU-ba, a felnőttképzés súlya igen nagy	15% ad valamilyen fokozatot, de: csak 195-öt akkreditáltak, ebből 125 kapott regionális elismerést, ebből 64 tagja a magánegyetemek szövetségének, ebből 41-nek hasonló a rendszere a UC és a CSU rendszeréhez, tehát átjárható
Felvételi rendszer	<ul style="list-style-type: none"> - GPA minimum - a Kaliforniában érettségizettek felső 12,5%-a, - a CCC-ből átlépők, - további helyi felvételi kritériumok is vannak 	<ul style="list-style-type: none"> - GPA minimum - a Kaliforniában érettségizettek felső 30%-a, - a CCC-ből átlépők, - további helyi felvételi kritériumok is vannak 	<ul style="list-style-type: none"> - bárki beléphet, aki Kaliforniában érettségizett (az egyetemi átjárhatóságot biztosító programoknál) - bárki beléphet, aki elmúlt 18 éves (a többi programnál) 	<ul style="list-style-type: none"> - intézményenként más - 21-nél UC kompatibilis - 20-nál CSU kompatibilis - sok a külföldi hallgató

Forrás: W. Fox: Higher Education Policy in California. In: L. Goedegebuure 1993:56.

nehézkesebben mozduló, több bürokratikus elemet tartalmazó állami felsőoktatásban. Ugyanakkor hozzáteszik, hogy igen heterogén intézményeggyüttesről van szó, amely felett a „fogyasztók” érdekeinek védelmében szükség van valamilyen kontrollra. A közelmúltban alakult meg egy állami felhatalmazású testület a **California Council for Private Postsecondary Education**, amelynek feladata a magán felsőoktatási intézmények tevékenységének áttekintése, a programok akkreditálása. [Fox 1994]

4.4 Intézményi irányítás – multicampus rendszer

Az Egyesült Államokban a felsőoktatásnak nincs szövetségi szintű törvényi szabályozása, az egyes tagállamok önállóan alakítják és irányítják saját felsőoktatási rendszerüket. Három kiemelt területen azonban aktív szerepe van a **szövetségi kormánynak**, ahol **indirekt módon** irányítja és ellenőrzi a felsőoktatás működését.

Az egyik terület az **intézmények és a programok akkreditálása**, a megfelelő minőség biztosítása érdekében. A szövetségi Oktatási Minisztérium (US Department of Education) akkreditációs bizottságokat hozott létre, amelyek szövetségi és állami szinten működnek. Tagjait a területileg illetékes állami szerv jelöli ki, de nagyfokú függetlenség jellemzi munkájukat, elismert oktatók, kutatók vesznek benne részt. Ugyancsak szövetségi szinten szabályozzák a **diákjóléti juttatások** rendszerét. A harmadik terület a **kutatás-finanszírozás**. A legnagyobb kutatás-támogatási alap a szövetségi kormány kezében van, amely az elosztást különböző szövetségi szintű szervekre bízta. A támogatást pályázat útján lehet elnyerni.

Az Egyesült Államok specialitása az ún. **multicampus rendszer**, amely bizonyos értelemben **kezelhetővé teszi** a kormányzatok számára a hatalmas és heterogén ágazatot, a felsőoktatási intézményeknek pedig **keretet ad a közös fellépésre** az állami és egyéb támogatásért, illetve az autonómia megőrzéséért folyó küzdelemben. A hallgatók számára előnyös, hogy a rendszeren belül átléphetnek egy másik campusba, az elvégzett általános tantárgyakat a campusok kölcsönösen beszámítják a tanulmányi teljesítménybe. (Ilyen és ehhez hasonló rendszerek nem teljesen ismeretlenek más régiókban sem, pl. a Londoni Egyetem felépítése lényegében ennek felel meg, a modell eredetileg onnan is származik). Az utóbbi három évtizedben gyorsan terjedt a multicampus rendszer, a 90-es évek elején az állami felsőoktatási intézményekbe járó hallgatóknak már 3/4-ét érintette. Mivel a multicampus jellegű egyetemek és főiskolák

részben az egyes intézmények kezdeményezésére, részben állami javaslat alapján jöttek létre, többféle változatuk alakult ki, magukon viselik a kialakulásukat befolyásoló történelmi tradíciók, a helyi társadalmi környezet sajátos hatásait. [Lee 1984] [Gade 1993] Általános jellemzőjük, hogy egy közös legmagasabb szintű vezetőtestületük van, **a pénzügyi támogatást egy összegben kapják**, a többkevesebb, egymástól többnyire földrajzilag meglehetősen távoli **campus** ugyanakkor akadémiai és gazdálkodási értelemben **igen nagy önállóságot élvez.**

Kaliforniában a fentiekben bemutatott három nagy intézményegyüttes alakult ki. A **UC** – mint láttuk – a Berkeley campusból fejlődött ki, a többi campus fokozatosan csatlakozott hozzá. Vezető testülete a **Board of Regents**. Nagy súlyt fektetnek az „egy egyetem” koncepcióra, ami abban is kifejeződik, hogy akadémiai ügyekben a kilenc campus professzoraiból álló testületnek, a Szenátusnak is fontos szerepe van (a másik két intézményben nem értelmezik a közös professzori testületet). A **CSU** hasonló presztízsű különálló campusok elhatározásából jött létre, lazább a szerkezete. Vezető testülete a **Board of Trustees**. A **CCC** állami kezdeményezésre alakult ki a nagyszámú és sokféle nem egyetemi jellegű college munkájának összehangolását segítő. Vezető testülete a **Board of Governors**.

A három board tagjait a kormányzó nevezi ki, ők Kalifornia Állam társadalmának képviselői, politikai vezetők, az üzleti élet kiválóságai, kiemelkedő szakemberek. Tehát alapvetően „laikus” testület, amelyben csak kis arányban szerepelnek egyetemi polgárok. (Pl. a UC esetében a Board of Regents összetétele a következő: 18 tagot a kormányzó jelöli ki 12 évre; heten hivatalból tagjai a testületnek: kormányzó, a felsőoktatásért felelős helyettese, a parlament elnöke, a közintézményekért felelős vezető kormányhivatalnok, az egyetemi öregdiákok egyesületének elnöke és alelnöke valamint az egyetem elnöke; további szavazati joggal rendelkező tag a diákok egy évre megválasztott képviselője; két tanácskozási jogú tag van: a tanári kar képviselői, az un. akadémiai bizottság elnöke és alelnöke). A Board nevezi ki az intézmény első számú vezetőjét, majd az ő javaslata alapján a campusok első számú vezetőit. [University of California 1994]

Az összefogó intézményen belül a campusok, karok tanszékek és tanárok autonómiája igen nagy. Az oktatás és kutatás tartalmi kérdései tekintetében a tanár a legfontosabb alapegység. Kurzust indíthat, kutathat, amely tevékenységébe senki se szól bele, amennyiben nem igényel pótlólagos ráfordítást az egyetem költségvetéséből. A külső kutatási alapítványhoz benyújtott pályázatot a kar vezetője ellenőrzi abból a szempontból, hogy annak minősége nem csorbítja-e az in-

tézmény presztízsét. Személyi kinevezési kérdésekben a tanszék az érdemi döntési szint. Új akadémiai programok (szakok) indítását ugyancsak a tanszék kezdeményezi (a javaslatot természetesen be kell nyújtani akkreditálásra California Postsecondary Education Commissionhoz).

4.5 A finanszírozás rendszere

A pénzügyi források összetétele és az állami költségvetési tételek kialakításának törvényi szabályozása szempontjából jelentős különbségek vannak a három intézmény között.

A bevételek források szerinti összetétele a következőképpen alakult a 90-es évek elején:

Költségvetési források	UC	CSU	CCC
	%		
Általános állami támogatás	24	59	63
Szövetségi támogatás	0	4	-
Egyetemi alapítvány	27	-	-
Tandíj, hallgatói szolgáltatások díja	6	16	4
Helyi ingatlanadó	-	-	29
Egyéb	1	21	4
Külső források			
Szövetségi programok	35	-	-
Egyéb programok	7	-	-
Összesen	100	100	100

Forrás: W.Fox: Higher Education Policy in California. I.m. 71.o. 2. tábla. Számított adatok.

A **UC** sajátossága, hogy költségeinek jelentős részét olyan forrásokból biztosítja, amelyek a másik két intézmény számára nem állnak rendelkezésre. Az egyetemi alapítvány az alapítás speciális körülményeiből származik, a szövetségi programok pedig a nagyhírű kutatóegyetemet honorálják (ezek a tételek biztosítják a kivételes függetlenséget). A **CSU** már alapvetően az állami költségvetéstől függ. A **CCC** költségvetésében még nagyobb az állami költségvetési tétel súlya, ennek az intézménynek a sajátossága továbbá, hogy a helyi ingatlanadókból származó önkormányzati támogatást is kap.

A két egyetemi rangú intézmény költségvetésének bizonytalan pontja az általános állami támogatás (a fentiek miatt ez fokozottan érvényes a CSU-ra). Ennek oka az, hogy míg a költségvetési intézményeknek általában törvény biztosítja az évi támogatás (az előző évi tétel reálértékét, ha nem merül fel új feladat), addig néhány kiemelt intézmény (köztük a UC és CSU) támogatását évente állapítják meg, ami évenkénti alkut jelent.

A bázis szemlélet egyébként ez esetben is jellemző. Azt kell komolyan megindokolni, ha új programot kívánnak indítani, új feladat merül fel, amelyhez többlettámogatást igényelnek. A már futó programokat nem kérdőjelezi meg. Az új program, feladat jóváhagyása esetén a munkaerőtöbbletnek és egyéb költségtöbbletnek megfelelően állapítják meg a támogatást. A számítás alapja a hallgatói létszámnövekedés. A kalkuláció mechanizmusát úgy alakították ki, hogy azzal a kormányzat ösztönözzön tudja az intézményeket elvárt funkciójuk betöltésére. A UC esetében a nappali tagozatos, a CSU esetében a munka melletti képzést ösztönzi a fejkvóta kiszámítási módja. Az akadémiai stáb bérezési rendszere is eltérő a két intézményben. A US esetében egyéni béreket állapítanak meg szakértői véleményre építve (érdem, teljesítmény alapján). A CSU-nál bonyolult számítási eljárással szakmánként megállapítják a minimális teljesítményt és az ezért járó bért, majd ebből kiindulva a tényleges teljesítmény alapján alakítják ki a bért. A döntés alapvetően a tanszékek szintjén történik. Az adminisztratív stáb bérezése hasonló a közalkalmazottakéhoz, bár ők jogilag nem azok. Amennyiben viszont a karrierjük során közalkalmazottak lesznek, az egyetemen eltöltött munkaviszonyt beszámítják a közalkalmazotti munkaviszonyba. **Az UC és CSU végül egy tömbben kapja az állami támogatást,** annak további felosztásába az állam nem szól bele.

A CCC költségvetésének bizonytalan pontja az ingatlanadóból származó bevétel, amely évente változik. A törvény viszont garantálja az intézmény fenntartását, tehát az állam kiegészíti azt a mindenkori szükséges összegre. A kiszámítás alapja a hallgatói létszám. A tanárok és egyéb dolgozók bérének megállapítása az önkormányzati bértáblázat alapján történik. A **CCC** gazdálkodása meglehetősen kötött, **az állami támogatást rovatolva kapja** (ezért kedvező számukra, ha az ingatlanadóból származó bevétel nagyobb részt képvisel).

A tandíj és egyéb hallgatói szolgáltatási díj tétele nem túl nagy súlyú az intézmények bevételei között. A tandíj összegét évente állapítják meg az állami költségvetés részeként. Tudatosan törekednek a tandíj lehetőség szerint alacsonyan tartására, hogy az alacsonyabb társadalmi státuszúak is meg tudják fizetni.

A következő lépés **a pénzalapok leosztása a campusra, majd a karokra és tanszékekre.** Ez már az intézmény belső ügye. Minden

campus kidolgozza saját pénzügy stratégiáját, tehát ebben a tekintetben a campus szintjén történnek a leglényegesebb döntések.

Az elosztás illetve újraelosztás alapja a hallgatói létszám. Az évről-évre változó hallgatói létszámot nem követik automatikusan és mechanikusan a pénzalapok elosztásánál. Ha valamely program esetében csökken a hallgatói érdeklődés, néhány évig még fenntartják azt változatlan költségvetéssel, és különböző marketing eszközökkel próbálják a jelentkezők létszámát ismét növelni. Amennyiben az alacsonyabb létszám tartósnak bizonyul, csökkentik a tanszék, a kar illetve campus költségvetését. A tanári létszám csökkentését nehezebb megoldani, mint az egyéb költségeket. A tanári létszám ugyanis programokhoz kötött, azok pedig a tanszékek kompetenciájába tartoznak. Egy-egy program törlése az egyetem vagy a campus kezdeményezésére igen hosszú és nehézkes folyamat. A kinevezett tanárok elbocsátása tehát sok akadályba ütközik. A rugalmasabb létszámgazdálkodás érdekében ezért meglehetősen nagy szerződéses munkatársi gárdát tartanak fenn, akiknek meghatározott időre szóló szerződését nem újítják meg, ha a tanszék feladatai nem indokolják foglalkoztatásukat. Stabil vagy növekvői létszám esetén a pénzalapok elosztása nem vált ki nagyobb vitát, amennyiben viszont tartós csökkenés következik be, mindenképpen érdekeket sért a támogatás leépítése, ezért sok tárgyalást, egyeztetést igényel és mindig feszültségeket okoz.

4.6 Felsőoktatás-politika

Kalifornia Állam sajátos demográfiai és társadalmi viszonyai a 90-es évek elejétől arra készítetik a kormányzatot, hogy fokozott figyelmet fordítson a felsőoktatás egészére, mint rendszerre, és új megközelítésben, hatékonyabb módszerekkel irányítsa ezt a kiemelt ágazatot. [Kogan 1984]

Az előrejelzések szerint **2005-ig** 25%-kal, az Egyesült Államok egészében várhatóanál kétszer nagyobb ütemben, mintegy 7 millió fővel fog nőni a lakosság száma, ami **700 ezer fős hallgatói többletet** jelent a felsőoktatásban. A többlet nagy részét a hátrányosabb helyzetű etnikumokhoz tartozó fiatalok alkotják (Kalifornia déli részén az iskolás gyerekek 20-50%-a ma már nem angol anyanyelvű). Ennek a tömegnek a befogadása, közben a minőség megőrzése hatalmas intézményfejlesztést igényelne. A UC-n három, a CSU-n öt, a CCC rendszerben pedig harminc új campus kialakítására lenne szükség. Az állami költségvetési előrejelzések viszont arra utalnak, hogy

állandó egyensúlyhiányra lehet számítani, mivel az állami bevételek 6,9%-kal fognak évente növekedni, a kiadások várható növekedési üteme pedig 7,5%. Ha valamely ágazat 6,9%-nál nagyobb támogatás növelést kér, azt csak más ágazatok rovására lehet teljesíteni. A felsőoktatás demográfiai okokból feltétlenül szükséges fejlesztése a költségvetési ráfordítás 7,5%-os évi növelésével érhető el. Kérdés, hogy ezt el tudja-e érni. A kilátások nem túl biztatóak, **a felsőoktatás pozíciói, lobby-készsége meglehetősen gyenge**. Ebben a helyzetben elengedhetetlennek látszik az erőteljesebb közös fellépés. **A California Postsecondary Education Commission fokozza aktivitását**, igyekszik áttekinteni a felsőoktatás egész rendszerét, és **hosszútávú terveket készít**. Tevékenységét nem kíséri osztatlan elismerés. Kaliforniában (és általában az Egyesült Államokban) nincsenek hagyományai a felsőoktatás központi irányításának, az intézményi, tanszéki és tanári-kutatói autonómia gondolata hatja át az egész rendszer. Nehéz elfogadtatni, hogy szükség van az átláthatóságra, az intézmények és programok céljának explicit formában való megfogalmazására, majd a teljesítés ellenőrzésére. E nélkül pedig nem lehet a sok egyedi – egyébként önmagában racionális – célt olyan rendszerré szervezni, amely végső soron Kalifornia egészének céljait szolgálja. Ilyen ellentmondás például, hogy a szorító pénzügyi helyzetben a nagyszámú hallgató jó részét az alacsonyabb költségigényű, rövidebb oktatási programokba kellene beléptetni. Az intézmények viszont akadémiai és presztízs szempontokból kiindulva inkább felfelé igyekeznek túlni az összetételt. A két egyetemi rangú intézmény ragaszkodni kíván eredeti missziójához, az első és második fokozatra pályázó hallgatók 40-60%-os arányához. A CSU saját doktori programokat szeretne indítani, a CCC pedig arra törekszik, hogy Bachelor fokozatot adó programot is indíthasson.

A **CPEC** úgy véli, hogy az egész ágazat pozícióját javítja, ha az intézményi stratégiákat és a pénzügyi lehetőségeket saját keretein belül próbálja összehangolni, a fejlesztési elképzeléseket hosszabb távú keretbe illeszteni. Ennek alapján megfogalmazott racionális javaslatait nagyobb eséllyel tudja elfogadtatni a költségvetési viták során.

A felsőoktatás egészének állami szintű szabályozása nem valószínű meg a magán felsőoktatás figyelembe vétele nélkül. **A California Council for Private Postsecondary Education fontos szerepet játszhat** abban, hogy erről a szektorról is készüljön valamilyen adatszolgáltatás, kívánatos, hogy ez a testület is új alapokra helyezze koordináló-kontrolláló tevékenységét.

Mindez **bonyolult iterációs folyamatot** jelent, a különböző szintek és szektorok közötti állandó kommunikációt. **Az új szemlélet**, új

típusú hozzáállás, az új módszerek kidolgozása és alkalmazása elengedhetetlen ahhoz, hogy Kalifornia felsőoktatása szembe tudjon nézni az ezredforduló kihívásaival. [Fox 1994] [Barzun 1993]

4.7 Összegzés

Kalifornia felsőoktatási rendszere (mint az Egyesült Államokban a felsőoktatás általában) **első megközelítésben igen nyitottnak** mondható. Lényegében mindenki beléphet valamely intézménybe, bármely életkorban el lehet kezdeni, vagy folytatni a tanulmányokat. **Valójában** az intézményrendszer **erősen hierarchikus**. Ez megjelenik az egyes intézmények deklarált missziójában, a meghirdetett programok jellegében, a felvételi követelményekben, a finanszírozás törvényi szabályozásában, a gazdálkodási rendben, a bérpolitikában és sok más vonatkozásban. Így a különböző intézményekbe és programokba belépő hallgatók rendkívül eltérő akadémiai színvonalú közegbe kerülnek, eltérő jellegű oktatásban részesülnek, amelynek alapján más-más jogi, munkaerőpiaci és társadalmi státuszú képesítéshez, diplomához, fokozathoz jutnak. Bár lehetséges az átjárás az intézmények között, a hierarchián felfelé történő mozgás a színvonal igen jelentős eltérései következtében meglehetősen nehéz.

Az intézményi autonómia alapvető tradíció és gyakorlat, amely azonban a tömegoktatás, a heterogénné váló hallgatói felkészültség és igény körülményei között már nem tartható fenn eredeti formájában. **A kormányzat fokozottan bele kíván szólni** a nagy költségvetési vonzatú és társadalompolitikai jelentőségű ágazat életébe, legalábbis indirekt módon. A kormányzat és a felsőoktatási intézmények együttese közé beépülő **közvetítő szerv** tevékenységének kibővítése látszik erre jó megoldásnak, és ezt szolgálja a különböző státuszú intézmények **egy-egy nagy egységbe foglalása**.

III. KÖVETKEZTETÉSEK

A XX. század végére a felsőoktatás jelentős társadalmi, gazdasági és politikai súlyt képviselő, rendkívül komplex ágazattá vált. Része a környező társadalomnak, miközben szigetként is jellemezhető. Ebből a sajátos helyzetből adódik sebezhetősége és egyben rezisztenciája. **Az a felsőoktatási rendszer tud sikeresebben reagálni a változó környezet kihívásaira, amely összetett, sokszínű, több szektorú.**

Az utóbbi egy-két évtized fejleménye a **fokozódó nemzetközivé válás** (vagy talán a felsőoktatás visszatérése bizonyos értelemben eredetileg is nemzetközi jellegéhez). A globalizálódás, a regionális integráció gondolatának és gyakorlatának elterjedése ebbe az irányba hatott. Az egyes országok és régiók történelmileg kialakult, meglehetősen nagy eltéréseket mutató felsőoktatási rendszerei sok tekintetben közelednek egymáshoz. Európa felsőoktatási rendszerei – más-más kiinduló pontról elmozdulva – néhány alapvető kérdésben ugyanoda tartanak. De tapasztalható közeledés a gyakran viszonyítási alapként kezelt amerikai rendszerhez is, miközben ez utóbbi sok mindent átvesz az európai intézményrendszer megoldásaiból. Ugyanakkor **minden ország felsőoktatása lényegében megőrzi nemzeti sajátosságait, illetve a nemzetközi trendeket csak azok figyelembevételével, azokra építve követi.** Kettős folyamatról van tehát szó, amelyben mindkét elem fontos. Az internacionalizálódás csak a kutatás és a kutató képzés területén átütő erejű, tehát azoknál a funkcióknál, amelyek ellátása a felsőoktatás legrégebbi szektorának, az egyetemnek exkluzív társadalmi feladata.

A hazai felsőoktatás – és valószínűleg általában a volt szocialista országok felsőoktatása – **számára néhány sajátos tanulság is adódik.**

Az akadémiai szabadság és az intézményi autonómia a központi irányítás évtizedei után új elem ebben a régióban. **Az intézmények, azok részegységei és az egyes oktatók-kutatók érthetően ragaszkodnak frissen kivívott autonómiájukhoz,** és nem vagy nehezen fogadnak el bármiféle külső beleszólást, „felülről jövő” irányítást. Ennek következtében fennáll annak a veszélye, hogy a fragmentálódás, atomizálódás és balkanizálódás szélsőséges formában jelentkezik, **az egyes intézmények, azok részegységei és az**

egyes oktatók-kutatók könnyen kijátszható egymás ellen a többnyire inkább szűkülő, mint bővülő erőforrásokért folytatott küzdelemben. A korlátok nélkül értelmezett autonómia egyben megakadályozhatja a szükséges reformokat, befelé fordulóvá, provinciálissá teheti az intézményeket, **konzerválhatja a nem kielégítő színvonalat**. A „kollektív autonómia” fontosságának felismerése elsőrendű érdeke az egész felsőoktatásnak. Ennek intézményei (a Felsőoktatási és Tudományos Tanács, a Rektori és a Főigazgatói Konferencia, az OTKA, a FEFA stb.) alig néhány éves múltra tekinthetnek vissza, tehát fiatalabbak, mint a fejlett országok ugyancsak nem régi hasonló intézményei. Az „államosítás”, a bürokratizálódás és a súlytalanná válás – máshol is fennálló – veszélyei máris látszanak. Ez ellen – többek között – stabil szakértői háttér megteremtésével lehetne védekezni.

A felsőoktatási intézmények belső irányítási rendszere, **adminisztratív apparátusa lényegében a tervutasításos rendszerben kialakított formában működik**. Amikor a költségvetési megszorítások szükségessé teszik a személyi leépítéseket, az első reakció többnyire az, hogy az adminisztratív apparátust kell kisebb méretűvé tenni. A szinte reflexszerűen megjelenő gondolatmenet az ezen apparátusokra vonatkozó lehangoló tapasztalatokon alapul (erős bürokratizálódás, kontraszelektált személyi állomány, különösen a piaci szféra csábító erejének látványos növekedése óta). Úgy vélem, hogy nem a leépítés a helyes válasz. Éppen **növelni kellene a felsőoktatási intézmények adminisztratív apparátusának erejét** (nem a létszámát!), meg kellene találni új szerepét. Természetesen az adott társadalmi kontextusban fennáll annak a veszélye, hogy a nagyobb szerep, jogkör nem a professzionális működés megvalósítását fogja elősegíteni, hanem a bürokratikus elemek fokozását.

A vezető testületek munkamegosztása, döntési mechanizmusának kérdése is újra gondolandó. Feltűnő, hogy **a vezető testületekből általában hiányoznak a környező társadalom (szakmai szervezetek, munkaadók) képviselői, illetve részvételük csak formális**. A képviseleti típusú egyetemi (főiskolai) tanácsok jelenlegi túlhatalmát az akadémiai szempontokat érvényesítő professzori testület és a menedzser típusú kis létszámú operatív vezető testület döntési jogkörének növelésével lenne célszerű ellensúlyozni.

A felsőoktatás különböző szektorainak kezelésére **az elmúlt évtizedekben lényegében az egalitáriánus-pluralista felfogás volt jellemző**. A felsőoktatás fejlesztésére vonatkozó jelenleg formálódó javaslatok arra utalnak, hogy a kormányzati szándékok továbbra is ezen felfogáson alapulnak (alig tesznek különbséget az ugyanazon szakterületen folyó egyetemi és főiskolai képzés között, figyelmen kívül hagyva előbbieket sajátos feladatát, a tudományos kutatást). A

szűkülő erőforrások adta feltételek között ezen szemléleten alapuló gyakorlatnak csak az lehet a következménye, hogy a színvonal a képzési hierarchia alacsonyabb fokán álló intézményekéhez igazodik. Véleményem szerint felsőoktatási rendszerünk adott fejlettségi fokán és az adott gazdasági helyzetben a **meritokratikus-pluralista megoldás felé kellene elmozdulni**, a különböző szektorok közötti munkamegosztás egyértelműbbé tétele mellett törekedni kellene az elit szektor fenntartására, vagy méginkább kifejllesztésére.

A felsőoktatás finanszírozásának kérdése körül éles vita folyik. A finanszírozást korábban (legalábbis technikai értelemben) teljesen magára vállaló állami költségvetés most a hallgatókat és szüleiket is be kívánja vonni a közvetlen finanszírozásba (magán felsőoktatás, költségtérítéses képzés, magas tankönyvárak és egyéb képzési költségek, az alapképzésen túli programoknál tandíj stb.). Sajnálatosan **kevés szó esik** további – a felsőoktatásban ugyancsak érdekelt – aktorokról, a **jövőbeni munkáltatókról**, akik jelenleg nem vállalnak részt szervezett formában és közvetlenül a szakemberek kiképzésének finanszírozásában (ösztöndíjak, hitelek formájában megtehetnék).

A felsőoktatást érintő változásokat, reformokat nagy körültekintéssel, a célok pontos megfogalmazásával, a közvetlen és közvetett várható hatások előzetes elemzése alapján szabad csak kezdeményezni és bevezetni. **Nem helyes lebecsülni a kisebb lépésekből álló változtatásokat** (a döntéshozók hajlamosak a látványosabb radikális reformok preferálására). A jelenlegi helyzetben **radikális változtatásokra is szükség lehet**. Akkor látok reményt ilyen típusú reformok megvalósítására, ha azok a felsőoktatás néhány jól körülhatárolt kérdésére, területére vonatkoznak, az egész felsőoktatásra (vagy azon belül egy-egy szektor egészére) kiterjednek, kezdeményezőjük, kidolgozójuk pedig valamely közvetítő szervezet.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- P. O. Aamodt (1990): A New Deal for Norwegian Higher Education. *European Journal of Education*, Vol. 25. No. 2. pp. 171-185
- * (1993): Between the Market and the Welfare State: How to Adjust Norwegian Higher Education to New Principles. In: CEPES Papers on Higher Education. Academic Freedom and University Autonomy. Bucharest. pp. 248-257.
- P. O. Aamodt, S. Kyvik, H. Skoie (1989): Norway: Towards a More Indirect Model of Governance? In: G. R. Neave (ed): *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Prometheus Bound. Pergamon Press. pp. 129-144.
- C. G. Andren, U. J. Dahre (1993): Academic Freedom and University Autonomy. In: C. Berg (ed): *Academic Freedom and University Autonomy*. pp. 50-56.
- J. Barzun (1993): *The American University*. Harper and Row, New York
- R. Berdahl (1993): Public Universities and State Governments: Is the Tension Benign? In: C. Berg (ed): *Academic Freedom and University Autonomy*. pp. 162-172.
- K. N. Bie (1981): *Creating a New University*. Institute for Studies in Research and Higher Education, Oslo
- C. Berg (ed) (1993): *Academic Freedom and University Autonomy*. CEPES Papers on Higher Education, Bucharest
- J. Brennan, T. Shah (1994): Higher Education Policy in the United Kingdom. In: L. Goedegebuure, F. Kaiser, P. Maassen, Lynn Meek, F. A. van Vught, E. de Weert (ed): *Higher Education Policy*, pp. 190-314.

- D. Carrier, F. A. van Vught (1989): Recent Developments in the Governance of Higher Education and Higher Education Curricula. In: F. A. van Vught (ed): Governmental Strategies and Innovation in Higher Education. pp. 73-96.
- L. Cerych (1984): The Policy Perspective. In: B. R. Clark (ed): Perspectives on Higher Education. pp. 233-255.
- * (1987): Reforms of Higher Education Systems. Higher Education in Europe, Vol. XII. No. 3. pp. 6-15.
- V. Chinapah (ed) (1992): Evaluation of Higher Education in a Changing Europe. UNESCO, Stockholm
- B. R. Clark (ed) (1984): Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views. University of California Press, Berkeley
- * (ed) (1985): The School and the University. An International Perspective. University of California Press, Berkeley
- * (ed) (1993): The Problem of Complexity in Modern Higher Education. In: S. Rothblatt, B. Wittrock (ed): The European and American University since 1800. pp. 263-279.
- B. R. Clark, G. R. Neave (ed) (1992): The Encyclopedia of Higher Education. Vol. 1. National Systems of Higher Education. Norway. Pergamon Press, Oxford. pp. 524-533.
- R. Cowen (1992): Comment: Evaluation of Higher Education in Norway. In: Chinapah, U. (ed): Evaluation of Higher Education in a Changing Europe. UNESCO Seminar, Stockholm, pp. 57-72.
- Darvas Péter (1993): Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várakozások és változások. In: Halász Gábor (ed): Az oktatás jövője és az európai kihívás. Educatio, pp. 35-60.
- The Development of Education 1990-1992. Norwegian National Report (1992): The Royal Norwegian Ministry of Education Research and Church Affairs, Oslo
- A felsőoktatás és 1992. Tervezés a 2000. évre (1991). Felsőoktatás az Európai Közösségben 1992. Kihívások. Felsőoktatási Koordinációs Iroda

- W. Fox (1994): Higher Education Policy in California. In: L. Goedegebuure, F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. A. van Vught, E. de Weert (ed): Higher Education Policy, pp. 49-82.
- The Future of Higher Education (1995). Editorial. Higher Education Review, Vol. 27. No. 3. pp. 3-7.
- M. L. Gade (1993): Four Multicampus Systems. Some Policies and Practices that Work. Association of Governing Boards of Universities and Colleges. Special Report. Washington. pp. 48-62.
- C. Gellert (ed) (1993): Higher Education in Europe. Jessica Kingsley Publishers. London
- L. Goedegebuure, F. Kaiser, P. Maassen, E. de Weert (1994): Higher Education Policy in the Netherlands. In: L. Goedegebuure, F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. A. van Vught, E. de Weert (ed): Higher Education Policy, pp. 188-213.
- L. Goedegebuure, F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. Van Wught, E. de Weert (1994): International Perspectives on Trends and Issues in Higher Education. In: L. Goedegebuure et al. (ed): Higher Education Policy. Pergamon Press, Oxford. pp. 315-348.
- * (ed) (1994): Higher Education Policy. An International Comparative Perspective. Pergamon Press, Oxford
- M. F. Green (1995): Transforming British Higher Education. A view from across the atlantic. Higher Education, Vol. 29. No. 3. pp. 225-239
- Higher Education in Britain. The Universities (1991). CVCP Publications, London. August
- Higher Education. A new Framework (1991). Presented to Parliament by the Secretary of State for Scotland, the Secretary of State for Wales. London, HMSO. May
- Higher Education. What does the future hold? (1992) Kellogg Forum Annual Lecture. University of Oxford.
- HRUBOS Ildikó (1993 a): A brit felsőoktatás reformjai és a Londoni Egyetem. Társadalom és Gazdaság, No. 1. pp. 114-123.

- * (1993 b): A felsőoktatás menedzselése, létszám és bér-gazdálkodás a holland egyetemeken. Magyar Felsőoktatás, No. 6. pp. 19-20.
 - * (1994 a): Karrier tanácsadó szolgálat a Londoni Egyetemen. Magyar Felsőoktatás, No. 6. pp. 13.
 - * (1994 b): Posztgraduális kutatóképzés az északi országokban. Társadalom és Gazdaság, No. 2. pp. 110-116.
 - * (1994 c): Kérdőjelek a norvég felsőoktatásban. Szociológiai Szemle, No. 3. pp. 131-140.
 - * (1995): The European Higher Education Systems: Responses to the Challenges of the New Millenium. Előadás a Második Európai Szociológiai Konferencián, Bp, aug. 30. – szept. 2.
 - * (1995): Multicampus felsőoktatási intézmények az Egyesült Államokban. Magyar Felsőoktatás, No. 9. pp. 21-24.
 - * (1995): Felsőoktatási rendszerek válasza a változó társadalom kihívásaira. Szociológiai Szemle, No. 4. pp. 93-109.
 - * (1996): Felsőoktatási rendszer és felsőoktatás-politika Kaliforniában. Társadalom és Gazdaság, No. 4. pp. 160-175.
- O. B. Johnson (1993): A felsőoktatás költségei. Education, No. 3. pp. 417-432.
- K. Jordell, R. Karlsen, B. Stensaker (1993): Quality Assesment in Higher Education in Norway. Institute for Studies in Research and Higher Education.
- C. Kerr (1982): The Uses of the University. Cambridge, Harvard University Press.
- E. El-Khawas (1993): Academic Buffer Organizations: their Critical Role in a Democratic Society. In: C. Berg (ed): Academic Freedom and University Autonomy. pp. 173-183.
- M. Kogan (1983): The Attack on Higher Education. Kogan Press

- * (1984): The Political View. In: B. R. Clark (ed): Perspectives on Higher Education. University of California, pp. 56-78.
 - * (1992): Models of Governance and Developments in the United Kingdom, Higher Education in Europe. Vol. XVI. No. 3. pp. 46-58.
 - * (1993): Az új értékelő állam. Education, Vol. 2. No. 3. pp. 399-416.
- M. Kogan, J. Brennan (1994): Higher Education and the World of Work: an Overview, Higher Education in Europe, Vol. XVIII. No. 2. pp. 2-23.
- J. K. Koppen (1988): Higher Education in the Netherlands. Center for Educational Research. University of Amsterdam
- K. Kouweaar, J. Stannard (ed) (1989): Higher Education in the Netherland. Zoetermeer
- Kozma Tamás (1992): Reformvitáink. Budapest, Educatio Kiadó
- * (1993): A Professzorok Háza. Educatio, Vol. II. No. 3. pp. 433-442.
 - * (1994): Nemzetközi trendek. Educatio, Vol. III. No. 1. pp. 3-13.
- S. Kyvik (1981): The Norwegian Regional Colleges. Institute for Studies in Research and Higher Education. Oslo
- S. Kyvik, H. Skopie (1982): Recent Trends in Norwegian Higher Education. European Journal of Education, Vol. 17. No. 1. pp. 183-192.

Ladányi Andor (1991): A felsőoktatás irányításának történeti alakulása. TS/4. Budapest

* (1992 a): A felsőoktatás fejlesztése. Oktatáskutató Intézet

* (1992 b): A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése. Oktatáskutató Intézet, Budapest

* (1992 c): A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest

* (1993): A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlítása. Statisztikai Szemle, No. 7. pp. 553-561.

Ladányi János (1994): Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. Educatio, Budapest

M. M. Lean (1990): Higher Education in the United Kingdom into the 1990s: Shopping mall or reconciliation with Europe? European Journal of Education. Vol. 25. No. 2. pp. 52-78.

E. C. Lee (1992): Multicampus Universities. In: B. R. Clark, G. Neave (eds): The Encyclopedia of Higher Education. Vol. 2. Pergamon Press, Oxford. pp. 1174-1178.

London's burning issue. (1992): The future of Britain's biggest University is wide open. Clair Sanders talks to the key players. The Times Higher Education Supplement, 6th October

P. Maassen, F. A. van Vught (ed) (1984): Dutch Higher Education in Transition. Vltgeverij Lemma

G. Neave (ed) (1991): The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe. Pergamonn Press, Oxford

G. E. Palade (1993): Academic Freedom and University Autonomy in the USA. In: C. Berg (ed): Academic Freedom and University Autonomy. pp. 224-233.

Palovecz János (ed) (1992): Az amerikai felsőoktatásról. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest

- P. Phibbs (1991): Higher Education. (A New Framework) Reflection on the Government White Paper. June
- J. Pelikan (1992): The Idea of the American University. Reexamination. Yale
- Pre-Review of Higher Education in Hungary (1993): Background Report to OECD Conference Budapest
- G. Rhodes (1987): Higher Education in a Consumer Society. The Journal of Higher Education, Vol. 58. No. 1. pp. 1-24.
- D. Riesmann, V. A. Stadtman (ed) (1973): Academic Transformation. Mc Graw-Hill, New York
- S. Rothblatt, B. Wittrock (ed) (1993): The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays. Cambridge University Press
- Setényi János (1994): Felsőoktatás-politika. Educatio, Vol. III. No. 1. pp. 36-49.
- S. Slaughter (1988): Academic Freedom and the State: Reflections of the Uses of Knowledge. The Journal of Higher Education, Vol. 59. No. 3. pp. 241-262.
- L. C. Solmon, M. A. La Porte (1986): The Crises of Student Quality in Higher Education. The Journal of Higher Education, Vol. 57. No. 4. pp. 314-327.
- Staff Manual (1990-91). The London School of Economics and Political Science
- Summary of the Report submitted in September 1988 by the Government Commission appointed in July 1987 by the Norwegian Government to consider Goals, Organization and Priorities in Higher Education and Research towards the year 2000-2010. Royal Ministry of Cultural and Scientific Affairs, Oslo
- U. Teichler (1993): Structures of Higher Education Systems in Europe. In: C. Gellert (ed): Higher Education in Europe, pp. 23-36.

- A. Tjeldvoll (1992): Evaluation of Higher Education and Research in Norway. In: U. Chinapah (ed): Evaluation of Higher Education in a Changing Europe. UNESCO Seminar, Stockholm, pp. 43-56.
- M. Trowe (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education. OECD, Paris
- * (1984): The Analysis of Status. In: B. R. Clark (ed): Perspectives on Higher Education. pp. 132-164.
- * (1994): Managerialism and Academic Profession. Higher Education Policy, Vol. 7. No. 2. pp. 11-18.
- H. P. Tuckman, C. F. Chang (1988): Conflict, Congruence and Generic University Goals. The Journal of Higher Education, Vol. 59. No. 6. pp. 611-633.
- H. Seidel (1993): Introductory Addresses. In: C. Berg (ed): Academic Freedom and University Autonomy
University of California, Berkeley (1994). General Catalog 1994-95
- Universities in the Netherlands Figures (1993). Association of Universities in the Netherlands, Utrecht
- University of London. (1992-93). A Guide to the Institutions of the University of London, 1992-93
- Vámos Dóra (ed) (1993): Ki fizessen a diplomáért? Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest
- A. I. Vroeijsenstiju (1993): Quality assesment of education: Dutch experiences in a European perspective. In: M. J. Hulshof, J. A. Bevers, J. M. Willems (ed): University and Diversity. Iowa
- * (1995): Government and University opponents or allies in quality assurance, Higher Education Review, Vol. 27. No. 3. pp. 18-36.
- VSNV Seminar (1994): Study-visit to the Netherlands by Deans of Faculty and Rectors of Universities in Hungary. Utrecht
- F. A. van Vught (ed) (1989 a): Governmental Strategies and Innovation in Higher Education. Jessica Kingsley Publishers

* (1989 a): Innovation and Reformes in Higher Education. In: F. A. van Vught (ed): Governmental Strategis and Innovation in Higher Education. pp. 47-72.

B. Wittrock (1993): The Modern University: the Tree Transformation. In: S. Rothblatt, B. Wittrock (ed): The European and American University since 1800. pp. 330-362.

R. Zemky, A. Barblan, M. Green (1993): Leadership, Coherence and Autonomy. Perspectives for Transatlantic Dialoge. In: C. Berg (ed): Academic Freedom and University Autonomy. pp. 126-139.

Ára: 336,- Ft

Megjelent:

- 223 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre:** Az MKM 1995-ös kutatási támogatása
- 222 Györgyi Zoltán – Imre Anna:** Fenntartói társulások
- 221 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre:** Az MKM 1994-es kutatási támogatása
- 220 Forray R. Katalin:** A falusi kisiskolák helyzete
- 219 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona:** Felvételi szelekció a középfokú oktatásban
- 218 Kozma Tamás:** Az MKM 1993-as kutatási támogatása
- 217 Kozma Tamás:** Az MKM 1992-es kutatási támogatása
- 216 Bajomi Iván – Szabó László Tamás – Tót Éva:** A folyamatos szakmai képzés helyzete
- 215 Tót Éva (szerk.):** Les caractéristiques du champ de la Formation Professionnelle Continue en Hongrie
- 214 Ladányi Andor:** A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlításban
- 213 Polónyi István:** A felsőoktatás gazdasági jellemzői
- 212 Liskó Ilona – Fehérvári Anikó:** Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években
- 211 Bajomi Iván:** Az oktatásügyi érdekszervezetek szerepe az oktatáspolitikai formálásában
- 210 Szabó László Tamás:** Modernizáció kérdőjelekkel (Pedagógusképzés és továbbképzés)
- 209 Györgyi Z. – Híves T. – Imre A. – Kozma T.:** Településhálózat és iskolaszervezet
- 208 Forray R. Katalin (szerk.):** Publikációk a cigányság oktatásáról
- 207 Nagy Péter Tibor:** Szakoktatás és politika
- 206 Ladányi Andor:** A felsőoktatás fejlesztési tervéről
- 205 Híves Tamás:** Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban
- 204 Annási Ferenc – Baráth Tibor:** Vélemények az iskolai menedzserképzésről egy regionális kutatás tükrében
- 203 Ladányi Andor:** Ami jó benne és ami nem (A felsőoktatási törvény mérlege)
- 202 Gábor Kálmán – Mátay Melinda – Balog István – Kántor Zoltán:** Az ifjúság és az elit
- 201 Ladányi Andor:** „Nemcsak a gazdasági életben van szükség racionalizálásra, hanem kultúrpolitikánk terén is”
- 200 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán – Tót Éva:** Ifjúsági munkanélküliség
- 199 Szecskő Tamás:** A tömegkommunikáció társadalmi hatásai
- 198 Kozma Tamás:** A közoktatás fejlesztési koncepciójának tudományos megalapozása

A kiadványok megvásárolhatók, illetve megrendelhetők:
Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója
Budapest XIII.. Victor Hugo u. 18-22.
Levél cím: 1395 Budapest, Pf. 427.
Tel/Fax: 1/329-7639

