

A SOKFÉLESEG ÉRTELMEZÉSE ÉS MÉRÉSE

– KÍSÉRLET AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK
OSZTÁLYOZÁSÁRA –

AFELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SOKFÉLELSÉGE, a vállalt küldetés, a fő tevékenység, a megcélzott kliensi kör, az akadémiai teljesítmény és a társadalmi presztízs széles skálája ma már minden érdekelt és érdeklődő számára jól ismert tény. Egyben zavarba ejtő helyzetet is teremt, hiszen azt jelenti, hogy nehezen áttekinthető a szektor működése. A tanulmány röviden bemutatja a jelenség háttérében álló folyamatokat és a sokféleség feltárására, értelmezésére, kezelésére irányuló eddigi kísérleteket, kutatásokat. Részletesebben szól arról a nagyszabású európai projektről, amelynek célja egy elméleti és módszertani szempontból jól megalapozott klasszifikációs és adatgyűjtési rendszer kidolgozása, valamint a rendszert folyamatosan működtető szervezet létrehozása. Az európai felsőoktatási intézmények teljesítményének átláthatóvá tétele mellett az is várható, hogy kirajzolódnak az intézmények fő típusai.

Az előzmények

Az 1960-as évektől a fejlett országokban elindult felsőoktatási expanzió együtt járt a felsőoktatás differenciálódásával. Ez megnyilvánult a felsőoktatás belső folyamataiban, a tanszékek és képzési programok burjánzásában, ami a tudományok gyors specializálódására és a munkaerőpiac változatosabbá lett igényeire adott reakciónak volt tekinthető (*Clark 1996*). Az intézményi struktúra átalakítása, az egyetem mellett a nem egyetemi szektor létrehozása már kormányzati elhatározás alapján történ, mégpedig régióként eltérő módon (duális vagy lineáris modellt követve). Az intézmények egymás közötti és a környezetükkel való viszonyát az 1980-as évektől az erőforrásokért folyó verseny kezdte dominálni, ami ugyancsak a differenciálódás irányába hatott. A Kontinentális Európa egyetemi világában mindezt nem volt könnyű elfogadtatni, mivel ebben a régióban az állam által fenntartott és kontrollált felsőoktatási intézmények hagyományosan egységes elbírálás alá estek. Az éppen kialakuló felsőoktatás-kutatás első fontos eredményei közé tartozott az a megállapítás, hogy a folyamatok nem egyirányúak, a differenciálódás mellett, azzal párhuzamosan homogenizálódás is tapasztalható. Ebbe az irányba hatott az akkor még elsősorban gazdasági és politikai területre irányuló európai integráció, intézményi szinten pedig az 1980-as években racionalizálási indokkal végrehajtott összevonások sorozata (*Neave 1996*). Végül – paradox módon – a pályáztatáson, versenyeztetésen alapuló támogatás-elosztás is gyakorolt ilyen hatást, azáltal, hogy az elosztási szempontoknak való megfelelés imitálására készítette az intézményeket, ugyanúgy, mint a direkt állami irányítás szerepét átvevő, továbbra is egységes követelmény-

rendszert alkalmazó akkreditáció (*Vught 1996*). Tehát inkább arról van szó, hogy a felsőoktatás rendkívül komplex rendszerré vált, amely egyre bonyolultabb szerkezetű, egyre kevésbé átlátható és nehezebben kezelhető (*Hrubos 2002*).

Mindazonáltal az érintett társadalmi szereplők fő tendenciaként a heterogénebbé válást érzékelték. A „Pre-Bologna korszak” utolsó, egyben kiemelkedően fontos aktusát az UNESCO 1998-as világkonferenciája jelentette, amely Nyilatkozatot bocsátott ki a 21. század felsőoktatását leíró víziójáról. A dokumentum a felsőoktatás iránti soha nem látott hatalmas érdeklődés mellett a diverzifikálódást jelölte meg a századforduló döntő jellemzőjének. Már a Preambulum első mondatában ez a megállapítás szerepel, de a fogalom többször is előfordul a szövegben, mint a társadalmi igények kielégítését szolgáló, jövőben is kívánatos tendencia (*World Declaration 1998*).

Az események felgyorsulása az európai felsőoktatási reform beindulásával

Az 1999-ben elindított európai felsőoktatási reform a felsőoktatási rendszerek harmonizálását tűzte ki célul, ami elvileg homogenizálódást eredményez. Strukturális értelemben (a többszintű képzés bevezetésével) valóban az egységesítés irányába lépett el Európa felsőoktatása. Intézményi szinten azonban egyértelmű, hogy nemcsak folytatódott a már korábban megindult differenciálódás, hanem még fel is erősödött. A felsőoktatási reform egyik fő elve az intézményi autonómia tiszteletben tartása, a végrehajtás során pedig a fő súly valóban az intézményekre helyeződött át. A felsőoktatási intézményeket saját misszió megfogalmazására készítették, és a gyakorlatban azok sokszor eltérő utakat választottak. A strukturális változás azzal járt, hogy a korábbi duális modell szerint kialakított egyetemi és nem egyetemi (főiskolai) szektort a legtöbb országban egyesítették, és a most már egységesen egyetemi státust élvező intézmények igen változatos módon és kombinációban kezdték meghirdetni a három szintnek megfelelő képzési programokat. Az egységesítés sértette a nagy hagyományokkal és magas presztízzsel rendelkező egyetemek érzékenységét (és működési gyakorlatát), amelyre szövetségek, ligák, kiválósági csoportok létrehozásával válaszoltak. A Leideni Egyetem megalapította az Európai Kutatóegyetemek Ligáját (League of European Research Universities – LERU), amely egyértelműen exkluzív intézmény, de kifejezi a tradicionális egyetemek szélesebb körében megnyilvánuló törekvést, hogy megkülönböztessék magukat a korábbi nem-egyetemektől (főiskoláktól) (*LERU Mission 2002*). Az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA), amely felvállalta az intézményi szint értékeinek és érdekeinek kifejezését, védelmét a bolognai folyamatban, a sok szempontból zavart okozó jelenséget kezdettől fogva pozitív megközelítésben interpretálta. 2007-ben Lisszabonban megrendezett konferenciájának már a címe is ezt jelezte: „Diverzitás közös céllal” (*Lisbon Declaration 2007*). Az európai önbizalom erősítésére valóban szükség volt, hiszen a differenciálódás és a globális felsőoktatási verseny erősödésének egyik lát-



ványos következményeként közben megjelentek a különböző felsőoktatási rangsorok (rankings). Érthető módon különösen nagy érdeklődés övezi a nemzetközi rangsorokat, közöttük is a rendszeresen megjelenő leghíresebbeket, az ún. Shanghai rankinget és a Times rangsorolást (*Liu & Cheng 2005; Times 2007; Török 2006*). A nemzetközi rangsorokban főleg az amerikai egyetemekhez képest kedvezőtlen helyezést elért európai egyetemi világ nagy megütközéssel fogadta az eredményeket. A leghatározottabban a Leideni Egyetem vette fel a kesztyűt. Robert Coelen nemzetközi rektorhelyettes szállóigévé lett megfogalmazása jól jellemzi az attitűdöt: „A rangsorolás játék, de nincs más választásunk, részt kell vennünk benne”. Nem elég kifogásolni a rangsorkészítés szempontjait, módszereit, aktívan közre kell működni a különböző modellek elemzésében, összehasonlításában. A Leideni Egyetem rendezi a legrangosabb szakmai ranking konferenciákat, egyik híres kutatóközpontja (Center for Science and Technology Studies) pedig intenzíven foglalkozik a bibliometriai módszerek, a szakmaspecifikus citációs elemzések fejlesztésével. Ezek a kutatások segítenek abban, hogy a publikációs teljesítmény mérésére ma használatos leegyszerűsített, illetve torzító hatású módszereken túl lehessen lépni (az amerikai egyetemek sikeres elhelyezkedése a nemzetközi rangsorokban részben ilyen szisztematikus torzításoknak tulajdonítható) (*Raan van A. et al 2006*).

A nemzetközi rangsorok sokasodása, a szinte megszámlálhatatlan nemzeti rangsor megjelenése és az egész témát egyre inkább átható üzletiesedés hatására inflálódni kezdett az eredmények értéke. E folyamat ellen lépett fel az UNESCO európai tagozata, a bukaresti székhelyű CEPES (European Centre for Higher Education) és a washingtoni Felsőoktatás-politikai Intézet (Institute for Higher Education Policy). 2004-ben létrehoztak egy nemzetközi szakértői csoportot (International Ranking Expert Group – IREG), azzal a feladattal, hogy fogalmazza meg a rangsor készítés minőségi alapelveit a célokat, a módszereket, az adatgyűjtést és feldolgozást, valamint az eredmények bemutatását illetően. Az IREG 2006-ban hozta nyilvánosságra az elkészült dokumentumot, amely az elfogadás helyszínéről Berlini Alapelvek néven vált ismertté (*Berlin Principles 2006*). 2008-ban a szakértői csoport intézményesült, amennyiben létrehozták most már állandó testületüket (OREG-International Observatory on Academic Ranking and Excellence). Vállalt feladatuk is bővült. A Berlini Alapelvek betartásának ellenőrzésén, értelmezésének finomításán túl egyrészt az akadémiai rangsor és az akadémiai kiválóság fogalmát és kapcsolatát kívánják tisztázni, másrészt pedig a különböző rangsorok hatásait fogják vizsgálni (többek között az intézmények viselkedését illetően). Ezzel elvileg is magasabb szintre emelkedett a nemzetközi rangsorkészítés szemléletmódja (*IREG-International Observatory 2008*).

Az európai felsőoktatási intézmények klasszifikálását megalapozó projekt

„Az európai felsőoktatási intézmények klasszifikálása” projekt (Classifying European Institutions for Higher Education – CEIHE) 2004-ben indult el a hollandiai

Center for Higher Education Policy Studies – University of Twente (CHEPS) keretében Frans van Vught vezetésével, a Socrates Program támogatásával, de független kutatóként. A projekt első szakasza 2005-ben zárult, vállalt feladata az elméleti háttér tisztázása és az empirikus mérés módszertani alapjainak megalkotása volt (*Institutional Profiles 2005*). A második, 2006 szeptemberétől 2008 májusáig tartó szakaszban (CEIHE II) a kutatócsoport kibővült európai szakértőkkel, munkáját pedig az EUA kezdeményezésére összeállított Tanácsadó Testület támogatta. A Tanácsadó Testület tagjai az európai felsőoktatási köztes (puffer) szervezetek, nemzeti rektori konferenciák, szakértői szervezetek, az UNESCO és a CEPES képviselői. A második szakasz legfontosabb teljesítménye egy survey jellegű vizsgálat volt a módszerek véleményezésére (*The survey 2008*). Ennek eredményei és a szakértői viták alapján finomították a módszertani kereteket, és megfogalmazták a bevezetésre javasolt modellt. A zárójelentést (*Mapping Diversity 2008*) különböző európai testületek tárgyalták meg. Mindezen tanulságokat figyelembe véve indult el 2008 októberében a harmadik, egyben befejező szakasz, amelynek eredményeként javaslat születik majd egy on-line rendszerű osztályozási eszköz és az azt működtető szervezet létrehozására, az európai egyetemek „feltérképezésére” (*CEIHE III is U-map 2008*).

Az elméleti-metodológiai keretek, vizsgálati dimenziók és indikátorok

A kutatócsoport először is definiálta a vizsgált jelenséghez kapcsolódó legfontosabb fogalom tartalmát. A diverzitás a rendszeren belüli egységek különbözőségét jelenti, a differenciálódás pedig azt a folyamatot, amelynek során új egységek jelennek meg a rendszeren belül. A diverzitás állapotra utal, az egységek változatosságának mértéke egy adott időpontban. A differenciálódás viszont a folyamatot, a dinamikát írja le. Adott esetben a kutatás a diverzitás jelenségére irányul (a továbbiakban a diverzitás és a sokféleség kifejezéseket szinonimaként használom). A felsőoktatásban a diverzitás több értelmezésben közelíthető meg: a rendszer, vagy strukturális diverzitás az intézmények különböző típusaira utal a felsőoktatási rendszer egészén belül (állami, magán stb.), a program diverzitás az intézmény által meghirdetett programok sokféleségére, végül beszélhetünk reputációs (presztízs, státus) diverzitásról is. A projekt mindhárom megközelítést alkalmazza, ezért a vizsgált jelenséget összefoglalóan intézményi diverzitásnak nevezi.

A projekt abból az alapvető állításból indult ki, hogy a sokféleség az európai egyetemek jelentős értéke, előnyös tulajdonsága. Ha feltárjuk és jobban megértjük ezt a sokféleséget, tudatosabban állíthatjuk azt az érintettek (stakeholderek), a társadalom egésze szolgálatába. A sokféleség először is segíti a hallgatókat az érdeklődésüknek és helyzetüknek megfelelő képzési program kiválasztásában, saját társadalmi mobilitásuk értelmezésében, esetleg felsőoktatási pályafutásuk ívének korrigálásában, a munkaerőpiaccal való találkozásban. A munkaerőpiacnak is elemi érdeke,



hogy a végzett hallgatók széles választéka álljon rendelkezésre. A különböző érdekcsoportok politikai szükségleteit a diverzifikált rendszer ki tudja elégíteni, míg ha nem létezik intézményi sokféleség, a rendszeren belül állandó vitákra lehet számítani. Az elit képzés és a tömegképzés hatékony megvalósítása csakis diverzifikált rendszerben képzelhető el, a felsőoktatási intézmények akkor tudnak hatékonyan működni, ha mindegyikük azzal foglalkozhat, amihez legjobban ért. A felsőoktatási innovációhoz is jobb feltételeket teremt a sokféleség, mert könnyebb, kevésbé kockázatos valamely reformot kipróbálni az intézmények egy kisebb, meghatározott típusában. Összefoglalóan azt lehet mondani, hogy a diverzifikált rendszer rugalmasabb, stabilabb, fokozottan kliens orientált, mint az egységes rendszer. Ezek az előnyök azonban csak akkor bontakoznak ki, ha a sokféleség átlátható. Indokolt tehát egy osztályozási rendszer kidolgozása, amely rendszer segítséget adhat a fentiekben már említett aktoroknak, de tanulságos lehet a kormányzatok számára is. Az európai és a nemzeti felsőoktatás-politika hatékonyabb lehet, ha nem akar minden intézményt azonos módon kezelni. Végül az sem elhanyagolható szempont, hogy a kutatók számára lehetővé teszi a módszertanilag megalapozott összehasonlító elemzéseket.

A projekt tehát osztályozási rendszer létrehozását tűzte ki céljául. Nem tipológiát készít (ami elméleti osztályozást jelent), hanem empirikus bázisra épül. Csoportosító kritériumok együttesét dolgozza ki, és annak alapján képezi az intézmények egy-egy csoportját. Az osztályozás azzal, hogy csökkenti a komplexitást, kimutatja a hasonlóságokat és különbözőségeket, segít megérteni a jelenséget, növeli az átláthatóságot. Alapvető jellemzője, hogy felhasználó barát, amihez természetesen azt is tisztázni kell, hogy kik lesznek a felhasználók.

Az osztályozás szoros kapcsolatban van a minőségbiztosítással, de lényeges különbség, hogy – az utóbbitól eltérően – nem ad értékelést, ítéletet. Az intézmények (meghatározott keretek között) maguk választják ki azokat a dimenziókat, amelyekben „meg akarják mutatni magukat”, ezzel éppen speciális vonásaikat emelik ki. De csak olyan intézmény kerülhet be a rendszerbe, amelyet az ún. bergeni minőségbiztosítási elvek (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) szerint működő akkreditációs szervezet akkreditált (éppen most formálódik ezek nemzetközileg elfogadott regisztere, távlatilag abból lehet majd kiindulni) (Hrubos 2008). Az osztályozási rendszert hangsúlyozottan nem rangsor készítés céljából alkotják meg. Bár nyilvánvalóan több ponton van hasonlóság a két módszer között, lényegesek a különbségek. A rangsorok – értelemszerűen – mindig hierarchiában gondolkodnak, ami idegen az osztályozástól, ugyanis az analitikus jellegű. A rangsorok főleg az intézmények történelmileg kialakult presztízsét fejezik, az osztályozás pedig a tényleges intézményi viselkedés jelen állapotának mérésén alapul. A rangsorkészítők sokszor szembesülnek azzal az akadállyal, hogy fontos adatok hiányoznak a hivatalos adatbázisokból, közleményekből. A hiányt szakértői elemzésekkel pótolják. A szakértők viszont általában nem képesek egy-egy intézmény működésének minden fontos elemét átlátni.

Az osztályozási rendszer más úton jár: saját adatbázist kíván létrehozni, és az információkat az intézményektől gyűjti be. A rangsor soha nem működik semleges információként, megváltoztathatja az intézmények viselkedését, nem várt reakciókat, hatásokat válthat ki az érintettek, a kliensek körében, az osztályozási rendszer viszont segítséget ad az intézmények és partnereik munkájához. Valószínűleg nem lehet elkerülni, hogy egyesek rangsorkészítésre használják majd az osztályozást. Ez önmagában nem baj, hiszen szakszerű kezelés esetén éppen az osztályozási rendszer fogja segíteni a rangsorok értelmezését, használatát, azzal, hogy megfogalmazza a ténylegesen összehasonlítható intézmények csoportjait.

A kutatócsoport a Egyesült Államokban már nagyobb múlttal és világszerte széleskörű ismertséggel rendelkező Carnegie Osztályozási Rendszert tekintette min-tának. Ezt az osztályozási rendszert az 1970-es évek elején dolgozták ki, és a tapasztalatok alapján, meg a felsőoktatási rendszerben történt változások következtében többször módosították.* Például már az első húsz év fejleményei rávilágítottak arra, hogy maga a klasszifikáció is erősíti az ún. akadémiai sodrást, ugyanis nagyon megnőtt a kutató egyetem I. típusban tartozók száma. A rendszer lényegében egydimenziós volt (a felkínált fokozatok szintje és a képzési terület alapján osztályozott), más szempontokat, a hallgatók szempontjait alig vette figyelembe, és túl nagy volt a típusok száma. A 2000-es évek közepén lényegesebb korrekció történt, amely a többdimenziós megközelítés irányába való elmozduláshoz vezetett. Az átalakítás fő megfontolása az volt, hogy a rendszer elkerülje a normatív jelleget, a rangsorkészítés céljaira való alkalmazást, rugalmasabb, szélesebb körben felhasználható legyen, egy-egy intézmény több kategóriába is bekerülhessen (felülvizsgálták a típusokat elválasztó „határokat” is, és minderről kikérték az intézmények véleményét). A korábbiakhoz képest nagyobb súlyt kapott általában az oktatás, a négy, PhD fokozatot is adó típust kettőbe vonták össze, ami a kutatás súlyának csökkenését jelzi az osztályozásban (*Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 2005*).

Metodológiai szempontból a CEIHE osztályozás megközelítésének alapvető eleme a többdimenziós szemlélet, ahol a dimenziók között, és a dimenziókon belüli kategóriák között nincs hierarchia (persze ezt nehéz érvényesíteni). Minden intézményt el kell tudni helyezni egy-egy dimenzióon belül valamely kategóriába. A vizsgálódás az intézmény jelen helyzetére, tevékenységére irányul.

A kutatócsoport először heurisztikus megközelítésben hosszú dimenzió listát állított össze, majd a szakértőkkel, intézményvezetőkkel és az érintettek képviselőivel folytatott viták alapján elkészült a tipológia komponenseinek első változata. Négy fő területet emeltek ki: az oktatást, a kutatást és innovációt, a hallgatók és oktatók jellemzőit, valamint az intézmény működését, működtetését. Ezek alapján 14 vizsgálati dimenziót fogalmaztak meg, amelyekhez összesen 32 indikátort

* Az 1976-ban megjelent osztályozás öt intézménytípust fogalmazott meg: 1. Phd fokozatot is adó intézmények; 2. liberal-arts college-ok; 3. 2 éves college-ok; 4. professional school-ok; 5. egyéb, specializált intézmények. Az 1. típuson belül megkülönböztetnek kutató egyetem I. és II. altípust, valamint PhD fokozatot is adó egyetem I. és II. altípust. A 2. típuson belül I. és II. altípust. Az altípusok az intézmény méretét jelzik, a szövetségi támogatás, a PhD programok száma és a hallgatói létszám alapján.



soroltak, és megfogalmazták az indikátorok alapján kialakítandó kategóriákat, illetve a kategorizálás elveit.

Empirikus tesztelés, megvalósíthatósági vizsgálat, finomítás

A modell nyers változatát két felsőoktatási intézményben végzett esettanulmány, valamint további hat intézmény elemzése alapján tesztelték. Bebizonyosodott, hogy a legtöbb indikátor esetében az adatgyűjtésre nem állnak rendelkezésre megfelelő nemzetközi adatbázisok, mivel az országok szintjén közölt adatokat nem adják meg intézményi bontásban (és kétséges, hogy azok egyáltalán rendelkezésre állnak-e). Tehát mindenképpen az intézmények lesznek a fő adatszolgáltatók, így szükség van az ő véleményükre a megfogalmazott dimenziókról és mutatókról.

Az ezt követő kérdőíves vizsgálat több információforrás mozgósítása alapján készített szakértői mintán alapult. (A kutatók arra törekedtek, hogy az intézmény mérete, „életkora” és a régió szerint legyen megfelelő képviselő.) A megkeresett intézmények két kérdőívet kaptak (az I. kérdőívet 87, a II. kérdőívet pedig 67 intézmény töltötte ki és küldte vissza).

Az I. kérdőív sorra vette az egyes dimenziókat és az azokhoz tartozó indikátorokat, és arra kérte a válaszadókat, hogy értékeljék az adott dimenziót abból a szempontból, hogy az mennyire fontos az adott intézmény arculata tekintetében, a hozzá rendelt indikátorok pedig mennyire érvényesek az adott dimenzió mérésére (a válaszok számára négyfokozatú skálát adtak meg). Egy további kérdés arra irányult, hogy melyik a három legfontosabb, illetve három legkevésbé fontos dimenzió. A II. kérdőív az indikátorokkal kapcsolatos gyakorlati kérdéseket tartalmazott, amelyek a megvalósíthatóságra vonatkoztak (mennyi időt vett igénybe az információ megszerzése; mennyire volt könnyű a megszerzése; rendelkezésre állt-e már meglévő adat; mennyire megbízható az adat).

Az információk feldolgozása és értékelése alapján a következő kép bontakozott ki. A dimenziók relevanciájának megítélése tekintetében meglehetősen nagy volt a szóródás, és több tekintetben ellentmondást lehetett tapasztalni valamely dimenzió relevanciájának többoldalú megítélése és a fontossági sorrend között. A kutatók az előbbi természetesnek tekintették, mint a tényleges intézményi diverzitás jelét. Azokat a dimenziókat, amelyeknek néhány indikátorát többen kifogásolták érvényesség vagy megbízhatóság szempontjából, további megfontolásra ajánlották. Az indikátorok megbízhatóság tekintetében jól vizsgáztak, csak néhány dimenzióban fordultak elő kétséget jelző vélemények, és éppen azokban a dimenziókban, amelyek használata nem tartozik a felsőoktatási intézmények jellemzésének rutinos elemei közé. A megvalósíthatóságot jellemző négy kérdésre adott válaszok alapján összetett mutatót képeztek, amelynek felhasználásával rangsorolni lehetett az indikátorokat. Minden indikátort részletesen elemeztek, és döntöttek a legrosszabb értékelést nyertek sorsáról. A survey eredményei és szakértői viták alapján kisebb változtatásokat eszközöltek az indikátorok körében, végül 14 dimenzióból és 30 indikátorból álló rendszert fogadtak el, amelyet az alábbi táblázat mutat be.

A felsőoktatási intézmények osztályozási rendszere – dimenziók és indikátorok

Dimenzió	Indikátor
1: a fokozatok típusai	1a: a legmagasabb fokozatot adó meghirdetett program 1b: a fokozathoz vezető egyes képzési program típusokhoz adott szakképzettségek száma
2: a képzési ágak választékának szélessége	2a: a képzési ágak száma az intézményben az UNESCO/ISCED besorolási rendszer szerint
3: a fokozatok jellege	3a: a szakmai képeztést adó programok aránya az összes programon belül (%) 3b: azon programok aránya, amelyek megfelelnek valamely konkrét munkaerőpiaci igénynek, foglalkozásnak az összes programon belül (%)
4: az életlen át tartó tanuláshoz való bekapcsolódás	4a: a felnőtt hallgatók aránya az összes hallgatón belül, a fokozatok típusa szerint (%)
5: a kutatás intenzitása	5a: az egy főre jutó referált publikációk száma az akadémiai stábjában 5b: az ISI rendszerű citációs index
6: az innováció intenzitása	6a: az újonnan indított vállalkozások száma 6b: a benyújtott szabadalmak száma 6c: a szerzői jogdíjból származó éves bevétel 6d: a magánfinanszírozású kutatási szerződésekből származó bevételek aránya a teljes kutatási bevételen belül (%)
7: nemzetközi orientáció: oktatás és a munkatársak	7a: a fokozatot adó programokba beiratkozott külföldi hallgatók aránya a teljes beiratkozott létszámon belül (%) 7b: az európai csereprogramok keretében érkező hallgatók aránya a teljes beiratkozott létszámon belül (%) 7c: az európai csereprogramok keretében kiküldött hallgatók száma 7e: a külföldön meghirdetett programok száma
8: nemzetközi orientált-ság: kutatás	8a: az intézmény európai kutatási programokból származó pénzügyi forgalmának aránya a teljes kutatási pénzügyi forgalmon belül (%)
9: méret	9: a beiratkozott hallgatók száma (fő) 9b: a foglalkoztatottak száma (teljes foglalkoztatottra átszámítva)
10: az oktatás formája	10a: a távoktatási programok aránya az összes programon belül (%) 10b: a part-time programok aránya az összes programon belül (%) 10c: a part-time hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%)
11: állami/magán jelleg	11a: az állami (versenyztetésen alapuló és nem versenyztetésen alapuló) támogatásból származó bevételek aránya az összes bevételen belül (%) 11b: a tandíj bevétel aránya az összes bevételen belül (%)
12: jogi státus	12a: jogi státus
13: kulturális elkötelezettség	13a: az intézmény által szervezett (vagy társ-szervezett) hivatalos koncertek és előadások száma 13b: az intézmény által szervezett (vagy társ-szervezett) hivatalos kiállítások száma
14: regionális elkötelezettség	14a: az EU strukturális alapjaiból származó éves forgalom aránya a teljes forgalmon belül (%) 14b: a régióban maradó végzett hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%) 14c: a regionális munkaerőpiac számára meghirdetett, tanteven kívüli kurzusok száma 14d: a lokális/regionális bevételi források jelentősége



Maradt néhány nyitott probléma, amelyeket ez a séma jelenleg nem tud megoldani, bár fontosságukat mind a kérdőíves vizsgálat eredményei, mind a szakértői vélemények aláhúzták. Az intézmények misszióját elvileg is nehéz, mondhatni lehetetlen kvantitatív mutatók alapján megérteni, mérni. Szöveges kifejtésre kellene módot adni. A séma jelenlegi formájában nem vállalkozik a nemzeti kontextus (jogi szabályozás, adatgyűjtési rendszer) kezelésére. Nemzeti szakértők bevonásával a munkálatok következő fázisában fogják ezt a szempontot is figyelembe venni. Felvetődött más – a felsőoktatási intézmények működésére irányuló – vizsgálatok eredményeinek felhasználása, amivel ki lehetne bővíteni a szempontrendszert (pl. a hallgatói véleményekkel a jelenlegi séma egyáltalán nem foglalkozik). Ugyancsak kívánatos lenne, hogy az indikátorok jelentős részét hivatalos adatbázisokból nyerjék ki, ami növelné a megbízhatóságot, és biztosítaná az egységes értelmezést. Természetesen ehhez valóban harmonizált és a mainál szélesebb spektrumú európai statisztikai rendszerre lenne szükség. A megbízhatóság egyébként is sarkalatos kérdése a rendszer működésének. Bár erről a megkérdezettek nagyon bizakodóan nyilatkoztak, valójában ellenőrizni is kellene a beküldött adatokat. Ezt a lépést azonban későbbre elhalasztották. Mi lesz a begyűjtött adatok sorsa? A kutatócsoport kijelentette, hogy a begyűjtött adatokat csakis az osztályozási rendszer kifejlesztésére fogják felhasználni. Utóbb valóban tervezik az osztályba sorolást, de azt csakis az adott intézmények egyetértésével fogják tenni. Nyitva maradt az a kérdés is, adjon-e választási lehetőséget a rendszer az intézmények számára abban, hogy mely dimenziókat és indikátorokat kívánnak használni, figyelembe véve sajátosságait. Bár a választás elvi lehetőségével lényegében mindenki egyetért, úgy vélik, még nem jött el az ideje a konkrét javaslat kidolgozásának. Meg kellene ugyanis határozni azon dimenziók és indikátorok körét, amelyeket kötelezően kell alkalmazni, míg a többi opcionálisan. Nem könnyű erről dönteni, hiszen ha túl nagy a választható indikátorok köre, fennáll az a veszély, hogy szétesik a rendszer, nem tudja betölteni eredetileg vállalt szerepét. (A választhatósági elvet esetleg annyiban lehetne érvényesíteni, hogy az intézmények lehetőséget kapnának további indikátorok használatára.)

A mintának tekintett Cornegie Osztályozási Rendszerrel összevetve az így kialakított CEIHE rendszert megállapítható, hogy a több ponton való hasonlóság mellett van egy lényeges különbség. Előbbi jelentős helyzeti előnye egyfelől, hogy már az amerikai egyetemi világ tradíciói közé tartozik, komoly legitimitást ért el, másfelől a szövetségi állam szintjén begyűjtött, kontrollált, harmonizált adatokra támaszkodhat (nem felel az adatok minőségéért!). A 46 nemzetállamot felölelő Európai Felsőoktatási Térségben nyilvánvalóan hiányzik egy ilyen adatbázis, tehát az adatok jelentős részét – mint láttuk – közvetlenül azt intézményektől kell begyűjteni. Ezért számos módszertani és gyakorlati nehézséggel kell megküzdeni (az új vállalkozást kísérő értetlenség és ellenállás mellett).

A klasszifikációs rendszer működtetésének szervezeti keretei

A CEIHE II. zárójelentését (Mapping Diversity) 2008 folyamán megvitatta a fő érintettek csoportja (Stakeholder Group), és két – szélesebb kört érintő – konferenciát rendeztek az eredmények bemutatására („Building a typology of higher education institutions in Europe” Santander, 2008. 04. 14.; „Transparency in Diversity – Towards a Classification of European Higher Education Institutions” Berlin, 2008. 07. 10–11.). A rendezvények célja – azon túlmenően, hogy a dimenziókat, az indikátorokat és a rendszer egészét illetően további, a gyakorlatban is hasznosítható vélemények, megfontolások hangozzanak el – az volt, hogy minél több érdekelt szervezet megismerje a javaslatot, ami biztosíthatja, erősítheti a legitimitását. Erre igazán szükség van ahhoz, hogy intézményesíteni lehessen a rendszer gyakorlati bevezetését egy speciális szervezet létrehozásával.

A projekt Tanácsadó Testülete úgy foglalt állást, hogy a létrehozandó szervezetnek a kormányzatoktól és a piactól függetlennek kell lennie, hosszabb távú munkára kell berendezkednie. Fő feladata az intézmények szolgálata. Nem szabad bezárkózni Európába, a globális kontextust kell képviselnie. Célszerű folytatni az együttműködést a Cornege Osztályozási Rendszer munkatársaival, akik ezt örömmel vállalják. A stakeholderek és az intézményvezetők szerint a döntő kérdés, hogy az intézmények hogyan fogadják az osztályozás gondolatát, hiszen számukra az osztályozási rendszerben való részvétel önkéntes. Hangsúlyozni kell azokat az előnyöket, amelyeket az intézmények élvezhetnek a rendszerbe való belépéstől. Remélhetik, hogy profiljukat, ambícióikat, társadalmi fogadtatásukat explicit módon bemutatathatják, azonosítani tudják az együttműködés tekintetében releváns, illetve mintaadó európai partnereket. A hallgatók számára is hasznos, bár nem elsősorban az ő számukra készül (a projekt kidolgozóinak álláspontja szerint a hallgatókat elsősorban a képzési programok érdeklik; a modellben nem szerepel pl. a hallgatói szolgáltatásokra vonatkozó indikátor, miközben az intézményi szinten értelmezhető). Szerencsés körülmény, hogy az európai felsőoktatási reform keretébe illeszkedik az osztályozási rendszer megalkotása. A bolognai folyamatot követő szakértői csoport (Bologna Follow up Group) azt javasolta, hogy a 2009 májusában sorra kerülő – a reform előző két évének eredményeit értékelő és a jövőre vonatkozó terveket elfogadó – miniszeri konferencián tűzzék napirendre a kérdést. A 2010 utáni periódusban akár egyik nagy téma, feladat is lehetne a klasszifikálás. Az Európai Bizottság finanszírozta a CEIHE I. és II. projektet, továbbá kezdettől fogva támogatta annak törekvéseit (a kutatócsoport mindazonáltal erősen hangsúlyozza tudományos függetlenségét). Az Európai Bizottság Oktatás, Ifjúság és Kultúra főosztályának támogatása azért is fontos, mert az EUROSTAT-nak kulcsszerepe lesz a munkában, értelemszerűen a különböző statisztikai adatbázisok összekapcsolásában.

Végül is a kutatócsoport egy nem kormányzati, non-profit szervezet létrehozását javasolta, amely szakértői megközelítésben dolgozik, a fenntartótól és a stakeholderektől függetlenül működik. A finanszírozás állami és kormányzati forrásokból történik (de csak olyan feltételek mellett, amelyek garantálják a függetlenséget



és a fenntarthatóságot). A szervezetet irányító testület vezeti, az operatív munkát az igazgató és a professzionális stáb végzi. A Tudományos Tanácsadó Testület és a Stakeholderok Tanácsadó Bizottsága felügyeli a működés tartalmi vonatkozásait.

A párhuzamosok találkoznak

A 2008-as és a 2009-es év figyelemre méltó – már megvalósult, illetve várható – fejleménye, hogy a különböző vonalak – a rangsorkészítés, az osztályozás, valamint az EUA és a minőségbiztosítás – találkoztak (találkozni fognak) egymással intézményesített formában is, továbbá határozott törekvés jelenik meg bizonyos témák összekapcsolására (amire eddig nem irányult kellő figyelem).

Bürokratikus értelemben a legfontosabb esemény az EU francia elnöksége által megrendezett párizsi konferencia volt, 2008 novemberében, amely a nemzetközi összehasonlítás új megközelítést követő, európai modelljének kidolgozására hívott fel. E szerint a rangsorolási módszerek finomítása és az U-map projekt ezzel párhuzamos tevékenysége összekapcsolható, majd az eredmények alapján tovább kell lépni, az európai akadémiai kiválóság egészét kell feltérképezni, mégpedig együtt a felsőoktatás és kutatás tekintetében. A francia elnökség javaslatot tett egy konzorcium létrehozására, amely működtetné ezt a tevékenységet (*International comparison of education systems 2008*).

A 2009-ben már lezajlott, vagy az év folyamán várható, témánk szempontjából kiemelkedő rendezvények pedig – nem időrendi, hanem logikai sorrendben – a következők.

A Leideni Egyetem ismét színre lépett. 2009 februárjában megrendezett konferenciáján szimbolikus gesztusként helyet adott az U-map bemutatásának, és együtt vitatták azt meg a rangsorkészítés kutatásában elért új eredményeikkel (a cím is erre utal: *Ranking and Differentiation in Higher Education. Research and Knowledge Utilisation*) (*Ranking and Differentiation 2009*).

Az évenkénti Európai Minőségi Fórum idei rendezvénye (Koppenhága, 2009 november) vitát hirdet arról, hogy a jelenlegi belső és külső minőségbiztosítási rendszerek mennyiben veszik figyelembe az intézmények sokféleségét és mennyiben támogatják a kreativitást, amivel a minőségbiztosításban eddig csak latens módon megjelenő problémát vet fel (*Creativity and Diversity 2009*).

Az EUA 2009 márciusában tartott, konferenciával egybekötött prágai közgyűlésen a hivatalos programon túl nyílt fórumot rendeztek „Globális rangsorok – intézményi válaszok” címmel. Bejelentették, hogy az év elején az elnökség állandó ranking munkacsoportot hozott létre. Mindez jelezte, a témát övező nagy érdeklődés kikényszeríti, hogy az eddig ettől előkelő távolságot tartó, nagy tekintélyű szervezet is explicit formában foglalkozzon vele (*5th EUA Convention 2009*).

Tekintélyszempontjából ennél már csak az UNESCO 2009 májusában Bukarestben rendezendő fóruma foglal el magasabb helyet (UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness), hiszen

ez a fórum globális megközelítésben értékeli az európai felsőoktatás helyzetét. Az egyik fő témát, a versenyképességet „az egyediség által versenyezni” mottó nevében kívánják megvitatni. A középpontban a kiválóság mérésének problémái állnak, mégpedig a komplex, diverzifikált intézményrendszer körülményei között. De ezt kibővítik a versenyképesség, a kooperáció és az akadémiai szolidaritás kapcsolatrendszerének ügyével, ami tulajdonképpen elvezethet a – más fórumok által nem tárgyalt, fel nem vállalt – valóban fundamentális kérdésekig (*UNESCO Forum 2009*).

Következtetések – hazai vonatkozások

Nem minden mérhető, amit érdemes lenne mérni, és nem mindent érdemes mérni, ami mérhető. Ebben a régi bölcsességben rejlik mindenféle osztályozás és rangsorolás feloldhatatlan dilemmája. Akkor lehet legitim egy megoldás, ha azt széles körben, az érintettek és a szakértők bevonásával vitatnak meg és fogadnak el. A CEIHE erre törekszik. A dimenziókról és az indikátorokról szóló gondolkodás első körben lényegében lezárult. A legitimitás indikátora viszont az lesz, hogy az európai egyetemek mekkora része lép be a rendszerbe. A következő nagyobb szakmai és (felsőoktatási) társadalmi vitára akkor lehet számítani, amikor a beérkezett adatok alapján a szakértők megkísérlik majd a típusok megfogalmazását. Nagy körültekintésre és fantáziára lesz szükség nemcsak a típusok definiálásakor, hanem elnevezésüknél is (jól hangzó, közérthető és érvényes elnevezéseket kell találni). Amennyiben pedig a rangsor készítőik tényleg fel fogják használni az osztályozást, új szintre emelkedhet, intellektuálisan és érzelmileg is megnyugodhat, higgadtabbá válhat a ma sokat vitatott és hisztérikus elemekkel tarkított ranking aktivitás.

Az U-map projekt szerint létrehozandó szervezet megjelenése új kérdéseket vet fel. Többek között azt, hogy milyen hatást fog gyakorolni az európai felsőoktatási világra, hogy most már két nemzetek feletti, elvileg és később talán gyakorlatilag is nagy befolyással és hatalommal rendelkező puffer szervezet fog működni: az EQAR és az U-map. Ki választja ki az abban szereplő, döntési és felügyeleti joggal rendelkező személyeket, ki rendelkezik ténylegesen az adatok felett? Mit is jelent valójában a függetlenség? A finanszírozás megoldása döntő elem lesz ebben a tekintetben. Az európai egyetemek valószínűleg kívárnak, nem fognak gyorsan csatlakozni a rendszerhez. Leginkább és explicit formában az elit, vagy kutató egyetemek fogalmazzák meg a fenntartásaikat. Érthető a reakciójuk: a többdimenziós és empirikusan igazolt rendszer csökkentheti elkülönülésük indokainak erejét, relativizálja a kutatás, az akadémiai tevékenység jelentőségét. Más oldalról pedig a kevésbé jó hírű egyetemek joggal félhetnek a rendszert jellemző nagyfokú nyilvánosságtól.

Kissé eltávolodva a projekt paradigmájától, végül azt is tudomásul kell venni, hogy ez a megközelítés sem képes a felsőoktatás világának sokféleségét a maga teljességében bemutatni. Az intézményi szintet veszi alapul, miközben egy-egy intézményen belül a karok, intézetek, más, viszonylag nagy önállósággal rendelkező – általában különböző diszciplínákat, tudományterületeket, tudományágakat képviselő – egy-



ségek igen nagy különbségeket mutathatnak akár a CEIHE indikátorok többségének tekintetében (már csak azért is, mert folytatódik a nagyobb méretű és összetett intézmények kialakítása korábban önálló intézmények összevonásával).

A magyar felsőoktatás nyilvánvalóan érdekelt abban, hogy részt vegyen az európai folyamatokban. A CEIHE projektben ez meg is valósult és valósul. Rudas Imre, a Magyar Rektori Konferencia elnöke a II. és a jelenlegi III. szakaszban a Tanácsadó Testület tagjaként tevékenykedett, tevékenykedik. Az empirikus munka előkészítő fázisában a Budapesti Műszaki Főiskolában készült az egyik intézményi esettanulmány, a kérdőíves vizsgálat mintájába pedig bekerült a Budapesti Corvinus Egyetem. A sokféleség kezelésének, megjelenítésének gondolata évek óta foglalkoztatja a hazai oktatási kormányzatot, a felsőoktatási közvetítő szervezeteket és magukat az intézményeket (az intézményekkel kötött három éves finanszírozási megállapodás előkészítése ilyen kísérlet volt 2007-ben; a Magyar Rektori Konferencia struktúrája és a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság egységes szempontrendszere körüli viták jól jelzik a megoldás keresését). Az U-map modell egy lehetséges kiinduló pontot adhat ehhez a munkához. A várhatóan megvalósuló modellt a tudománypolitika hazai irányítói és kutatói számára is jó szolgálatot tehet. Korrekt eszközt nyújthat a magyar felsőoktatási intézmények tudományos teljesítményének értékelésére, nemzetközi összehasonlítására. Napjainkban nagyrészt a releváns információk hiánya következtében e körül sok a félreértés, a leegyszerűsített ítélezés.

HRUBOS ILDIKÓ

IRODALOM

- 5th EUA Convention of European Higher Education Institutions (2009) Facing Global Challenges: European Strategies for Europe's Universities. Prague, 18–21 March.
- A Vision and Strategy for Europe's Universities and the European University Association http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA_Visi
- Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions (2006) <http://www.ireg-observatory.org>
- Carnegy Foundation for the Advancement of Teaching (2005) <http://www.carnegyfoundation.org/classification/future.htm>
- CEIHE III is U-map (2008) www.u-map.eu
- CLARK, B.R. (1996) Diversification of Higher Education: Viability and Change. In: MEEK, V. L., KIVINEN, O. & RINNE, R. (eds) *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press
- Classifying European Institutions for Higher Education (2008) The survey. Draft report. www.cheps.org/ceihe_draft_survey_report.doc
- Creativity and Diversity (2009) Challenges for quality assurance beyond 2010. European Quality Forum <http://www.eua.be/quality-assurance/qu-forum-2009>
- EUA Convention (2009) <http://www.eua.be/eua-convention-2009/programme/>
- Glasgow Declaration (2005) Strong Universities for a Strong Europe. www.eua.be
- HRUBOS ILDIKÓ (2002) Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, No.1. pp. 96–106.
- HRUBOS ILDIKÓ (2008) A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, No. 1. pp. 22–35.
- HUISMAN, J. (1995) *Differentiation, diversity and dependency in higher education*. University of Twente, LEMMA.

- Institutional Profiles: towards a typology of higher education institutions in Europe (2005) www.cheps.org/ceihe
- International comparison of education systems: a European model? Presidency Conclusions on Typology and Ranking of Higher Education Institutions: the European Approach. Conference in Paris 2008 13–14 November http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E2ACE394-3DF9-4F2E-B5EF-D6A3D3E35A12/2912/Presidency_conclusions_final.doc
- IREG-International Observatory on Academic Ranking and Excellence <http://www.ireg-observatory.org>
- KOZMA TAMÁS (2004) *Kié az egyetem?* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- LERU Mission (2002) <http://www.leru.org/?cGFnZTOy>
- LERU stance on rankings (2009) <http://www.leru.org/?cGFnZTOzNTQ=>
- Lisbon Declaration (2007) Europe's Universities beyond 2010: Diversity with common purpose. European University Association, Brussels www.eua.be
- LIU, N. C. & CHENG, Y. (2005) Academic Ranking of World Universities – Methodologies and Problems. *Higher Education in Europe*, Vol. 30., No. 2 p. <http://www.arwo.org/rank/file/ARWU-M&P.pdf>
- Managing University Autonomy. University Autonomy and the institutional balancing of teaching and research (2005) Proceeding of the Seminar of the Magna Charta Observatory 15 September 2005. Bononia University Press.
- Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions (2008) www.cheps.org/ceihe
- NEAVE, G. (1996) Homogenisation, Integration and Convergence. In: MEEK, V. L. (et al) (eds) *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press
- and Diversity of Higher Education. Oxford, Pergamon Press
- RAAN VAN, A. F. J. (2006) For Your Ranking Only. Paper presented at the International Symposium „The Challenges of University Ranking. How can we identify the best universities in the world”. Leiden University, February 16, 2006 <http://www.nieubrief.leidensuniv.nl/leidens-latest/0602.html>
- Ranking and Differentiation in Higher Education, Research and Knowledge Utilisation (2009) 3rd International Symposium on University Ranking. Leiden University, 6–7th February <http://www.events.leiden.edu/ranking2009> <http://www.news.leiden.edu/rank-or-be-ranked.jsp>
- SCOTT, P. (1995) *The meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, Bristol, Open University Press.
- TEICHLER, U. (1993) *Changing Patterns of the Higher Education*. London, Jessica Kingsley.
- Times (2007) The Methodology. World University Rankings. The Higher Education Supplement <http://www.timeshighereducation.co.uk/>
- TÖRÖK ÁDÁM (2006) Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. *Közgazdasági Szemle*, No. 4. pp. 310–329.
- UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness. Bucharest, 21–24 May 2009 <http://www.cepes.ro/forum/default.htm>
- VUGHT VAN, F. (1996) Isomorphism in Higher Education? In: MEEK, V. L. (et al) (eds) *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press
- World Declaration on Higher Education on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education. Paris, UNESCO