

Az európai felsőoktatás átalakulása és a Bologna-folyamat céljai

A Bologna-folyamatban az elsődleges strukturálóerő már nem az intézményi típus, hanem a programszint, ahol az intézmények közötti diverzitásról áttevődik a hangsúly az intézményeken belüli változatosságra, a horizontális különbözőségről a vertikálisra. Ugyanakkor világosan körvonalazódik a felsőoktatás diverzitásában a funkcionális különbségek hangsúlyozása is, szemben az intézményivel. A tanulmány a feltárt szakirodalom alapján a Bologna-folyamat eredeti céljainak implementációjával kapcsolatos vélemények és koncepciók bemutatására törekszik, amelyet három fő témakör vagy dimenzió köré csoportosítottunk. Így először áttekintjük a többciklusú képzés bevezetésének és a tanterv reformjának koncepcióit, majd a minőségbiztosítás, valamint a felsőoktatás nemzetköziesítésének kérdéseire térünk ki. (1)

Jelen tanulmány arra törekszik, hogy szakirodalmi áttekintését (2) adja a Bologna-folyamat céljaival kapcsolatos empirikus és elméleti munkáknak, illetve feltárja a felsőoktatás-kutatás szakirodalmának releváns elemeit, jelenlegi tudásunk kritikus pontjait és azokat a problémákat, amelyek az implementáció során megfogalmazódtak. Célja nem az, hogy az implementáció előrehaladásának „kemény tényeit” vagy adatait elemezze, hanem hogy a felsőoktatás-kutatásban fellelhető véleményeket és koncepciókat megjelenítse. Így például nem arra vagyunk kíváncsiak, hogy hányan implementálták az osztott képzés szterderde szerkezetét, hanem arra, hogy mit gondolnak róla. A szakirodalmi áttekintés nem egy-egy mű annotációszerű bemutatására törekszik, hanem adott témák köré rendezzi az egyes szerzők mondanivalóját.

A Bologna-folyamat szakirodalmának rendkívüli gazdagsága, illetve a kezdeményezés folyamatosan új célokkal való bővítése prioritások felállítására készítetett minket a szakirodalmi áttekintés során. A Bologna-folyamat fő célja az Európai Felsőoktatási Térség (a továbbiakban: EFT) megteremtése, amelyhez a következő lépéseken (alcélokon) keresztül vezet az út:

1. Könnyen érhető és összehasonlítható képzési rendszer kialakítása.
2. Két, egymásra épülő képzési cikluson alapuló rendszer kialakítása.
3. Kreditrendszer kialakítása.
4. A mobilitás támogatása.
5. Az európai együttműködés kialakítása a minőségbiztosításban.
6. A felsőoktatás európai dimenziójának támogatása.

Ennek megfelelően három dimenzió mentén szerveztük meg szakirodalmi áttekintésünket, mivel úgy gondoljuk, hogy a célok összefoglalhatóak ezek alatt: (1) a képzési szerkezet és a tanterv reformja, (2) a többciklusú képzés bevezetése és a minőségbiztosítás, valamint (3) a többciklusú képzés bevezetése és a felsőoktatás nemzetköziesítése. Kissé leegyszerűsítve azt is mondhatnánk, hogy az első az eszköz, a második a hajtóerő

és a harmadik a cél. A Bologna-folyamat ernyője alá betagolódott célokra és átalakítási szándékokra úgy tekintünk, hogy azok már sokkal korábban is léteztek: a Bologna-folyamat nem „feltalálójuk”, csak katalizátoruk. Így minden egyes dimenzióban kitérünk a reformszándékok történetének alakulására a Bologna-folyamat indulását megelőzően.

El kell azonban ismernünk, hogy értelmezési keretünk számos hiányossággal rendelkezik. Az egyik hiányosság az, hogy az olyan, későbbiek során megfogalmazott célok, mint az egész életen át tartó tanulás vagy a szociális dimenzió, kimaradnak a tanulmány látóköréből. Ennek oka az, hogy a szaktudomány ezeket még nem kellően dolgozta fel: nem volt elég idő arra, hogy lecsapódjanak a felsőoktatás-kutatásban, hiszen értelmezésük és implementációjuk is alig kezdődött el. A másik hiány azzal kapcsolatos, hogy itt nem törekszünk a Bologna-folyamat történeti bemutatására, illetve azokat az európai uniós felsőoktatás-politikákat, amelyek sokszor átírták és áthangolták a Bologna-folyamat céljait, csak részben, a releváns aspektusokat megragadva tárgyaljuk.

A képzési szerkezet és a tanterv átalakulása

A képzési szerkezet és a tanterv reformja az európai felsőoktatásban

A felsőoktatás strukturális és tartalmi reformja Európában a '60-as és '70-es években kezdődött. A tradicionális intézményi modellt (egyetem) és elrendeződést (egyetemdominált rendszerek) számos kritika érte, amelynek alapja az volt, hogy a változó társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális környezetben nem tudja hatékonyan ellátni funkcióit. A kritika lényegében a európai egyetemnek szól, ahol bírálat éri (1) az elfogadott paradigmát és módszereket, (2) az önmagáért való tudás keresését, (3) az eltérő diszciplináris háttérrel rendelkező akadémikusok közötti kommunikáció alacsony szintjét vagy teljes hiányát, (4) a kutatás és oktatás közötti kapcsolatot, (5) az akadémiai szabadság biztosításának hiányát vagy elégtelen voltát, és így tovább (*Gornitzka és mtsai*, 2005; *Teichler*, 2007, 249.).

A '60-as és '70-es évek óta folyamatosan napirenden van a strukturális és tartalmi átalakítás kérdése. A felsőoktatás-politikusok és szakértők több hullámban és változó tartalommal (például a '60-as években a különböző intézményi típusok és programok kérdéseként vetődik fel, majd a '70-es évektől a vertikális különbségekre tevődik a hangsúly az eltérő intézményi típusok és programok tekintetében, stb.), de folyamatosan a felsőoktatási rendszerek megújításának lehetőségeit keresték, különféle politikákat generálva és implementálva ennek érdekében. A strukturális és tartalmi reformhullám eredményeképp jön létre és kormányzati támogatással próbál megerősödni a nemzeti felsőoktatási rendszerekben az úgynevezett „nem egyetemi szektor” (*Kyvik*, 2008) vagy *Teichler* (2001) által összegyűjtött terminusok szerint a „rövid ciklusú”, „alternatív”, „szakképző”, „professzionális”, „új”, „főiskolai” felsőoktatási szektor; a változás nyomán a felsőoktatás többé nem szinonimája az egyetemnek. A változás lényegében egy társadalmi kihívásra ad választ, és a nemzeti felsőoktatási rendszerek funkcióbővüléséhez járul hozzá (lásd: *Trow*, 1974), ahol egymással párhuzamosan kezdenek kialakulni és működni az elit, a tömeges és az általános felsőoktatási szektorok (*Teichler*, 2007). Ugyanakkor új szektor új intézményi típusok megjelenéséhez vezet (például politechnikumok, Fachhochschule, Gesamthochschule, IUT stb.) (*Gellert és mtsai*. 1991; *Davies*, 1991; *Ladányi*, 1998). Ezt az elrendeződést ragadják meg az „egyetemdominált” rendszer felől a „duális”-on keresztül a „bináris” felé történő átmenetekről (*Furth*, 1973; *Clark*, 1978; *Teichler*, 1988; *Geiger*, 1992; *Kogan*, 1997) szóló szaktudományos munkák.

Miért van állandóan napirenden a felsőoktatás szerkezeti konfigurációjának kérdése? – kérdezi *Teichler* (2007, 1–2.). Válaszában a következőket mondja:

A felsőoktatás formája és mérete a felsőoktatás társadalmi szerepére mutat rá. Például: mennyire fontos a gazdaság, a társadalom és a kultúra számára szisztematikus tudás?

Kiknek van hozzáférése a tudáshoz? Hány embernek van hozzáférése a tudáshoz? Milyen mértékben meritokratikus az adott társadalom, és milyen szerepe van ebben az oktatásnak?

A felsőoktatási rendszer kvantitatív-strukturális fejlődése attól függ, hogy egy adott társadalom mennyire értékeli forrásallokáció tekintetében a felsőoktatást, ami a prioritásokról is tájékoztat.

Az expanzió mértéke és az intézményi mintázatok (intézményhálózat) lényegében azon kompromisszumot tükrözik, amely a konfliktusos elvárások összeütközése nyomán jön létre. Például: mennyire fontos a kutatás a felsőoktatásban? Mennyire kapcsolódik össze vagy válik el a kutatás az oktatástól? A minőség a felsőoktatás csúcán koncentrációdik, vagy szétszóródik a rendszerben?

A felsőoktatás növekedésével és konfigurációjával kapcsolatos döntések az egyik legfontosabb arénáját jelentik a szakértésnek, ez kontrollálja a kutatás és az oktatás tartalmát, közvetíti a kormányzat, a piac és más társadalmi szereplők igényeit, szokásait és értékeit stb., azaz olyan erőket, amelyek meghatározzák a szisztematikus tudás társadalmi értékét a forrásallokáció révén.

Végül: a felsőoktatási rendszer dinamikussá vált az utóbbi néhány évtizedben. Rácsodálkozhatunk, hogyan fejlődik. Hogyan változtatja meg pályáját? Milyen opciók állnak rendelkezésre a dinamika befolyásolására? Milyen következményekkel jár, ha több opciót választunk?

A Bologna-folyamat az ezredfordulón megújította a felsőoktatás struktúrája iránti érdeklődést, illetve a reformok katalizátoraként működött, de lényegében csak olyan átalakítási szándékokat vont az ernyője alá, amelyek már korábban is léteztek, illetve a nemzeti felsőoktatási rendszerek egy részében, különféle formákban megvalósultak. Ezekben a megújítási szándékokban – folytatva az eddigi politikakölcsonzés gyakorlatát – szintén az amerikai példa lett a meghatározó, amely Trow (1999) szerint ugyan sokszor csak egyszerű adaptáció, de mégis számos olyan eleme van, amely nemcsak eltérő funkciókat lát el Európában, hanem eltérően is funkcionál. Annyiban azonban biztosan különbözik a Bologna-folyamat az előző reformkezdeményezésektől, hogy itt egyszerre látjuk (egy ernyő alatt) megújulni azokat a felsőoktatási témákat, amelyek a strukturális átalakításokat kísérték a '60-as évektől. Például a Bologna-folyamatban egymással párhuzamosan és összefonódva vetődnek fel az intézményi típusok és programok, a vertikális különbségek és a szabályozás kérdései.

A képzési szerkezet és a tanterv reformja a Bologna-folyamatban

Ha a felsőoktatás oktatói és hallgatói körében egy gyors felmérést végeznénk, akkor valószínűsíthető, hogy 10 emberből 9 a Bologna-folyamatot elsősorban a többciklusú képzés bevezetésével és a tantervi reform elemeivel (például kreditrendszer) azonosítaná. A Bologna-kampány (Teichler, 2009a) lényegében erről szólt, s csak az utóbbi időben kezdik el egyre erőteljesebben hangoztatni, hogy csak látszólag azonos a strukturális és tartalmi konvergenciával. Igazából lépésről lépésre fedezik fel szerteágazó dimenzióit. Itt arra törekszünk, hogy bemutassuk a képzési szerkezet és a tantervi reform néhány aspektusát, bevezetésének okait és fogadtatását. A megnevezéseket – mint osztott és osztatlan, lineáris és duális képzés, kezdő és befejező szakasz ('undergraduate' és 'graduate'), két- vagy többciklusú, illetve két- vagy többfokozatú képzés – felváltva alkalmazzuk majd a dolgozat folyamán.

A *Bolognai nyilatkozat* (1999) első stratégiai célja „a könnyen érthető és összehasonlítható fokozatok rendszerének elfogadása [...] annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét”. Ennek eszközét a második és harmadik pontban találjuk,

ahol azt olvassuk, hogy a képzés két fő szakaszon alapszik (kezdő és végző, angolul 'undergraduate' és 'graduate'). Itt mindössze annyi szerepel, hogy a kezdő szakasz három évig tartson, a munkaerő-piac számára releváns legyen, és a kreditrendszer elfogadása a legmegfelelőbb módon segítse a hallgatói mobilitást. De már ebben a nyilatkozatban is megjelenik „az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának a támogatása”. Milyen újdonságot hozott a Bologna-folyamat a strukturális viták tekintetében? Két szempontot emelhetünk ki Teichler (2007) szerint. Az egyik értelmében a megfelelő struktúra keresésében a nemzetköziesítés melletti argumentálás sokkal erősebbé vált, míg a másik szempont arra utal, hogy sokkal nagyobb eufória és lendület kíséri, ahol erős a hit abban, hogy egy „csodálatos megoldást” találtak. A szerkezet tekintetében „a Bolognának való engedelmesség csodálatos, minden más megoldás divatjamúlt, deviáns és veszélyes” (Teichler, 2007, 192.).

Akkor remélhetnek az európai intézmények ázsiai és amerikai fizetőképes hallgatókat, ha a mobilitás nem ütközik komoly akadályokba, azaz csak hasonló felépítésű felsőoktatás esetén várható jelentősebb számú hallgató. Mivel elsősorban a master fokozat megszerzése lehet a céljuk, ezért a bachelor fokozat összehangolása és kölcsönös elfogadhatóvá tétele lehet a döntő kérdés. Várhatóan az első két fokozat értelmezése és elfogadása Ázsiával és Afrikával szemben lesz akadályoktól mentes, miközben az észak-amerikai elismeréssel kapcsolatban számos kérdés felvetődik.

Hrubos (2003), Ladányi (2003) és Barakonyi (2004) a duális rendszert diszfunkcionálisnak tekintik, ahol a lineáris képzési szerkezet bevezetése egyben paradigmaváltást is jelent, azaz a hallgatóközpontú oktatásra történő áttérést. A reformok elemei „rugalmas tanulmányi utat” és szabad választást tesznek lehetővé a hallgatóknak. Hrubos (2003, 20–21.) a képzési szerkezet átalakításának értelmezésében arra mutat rá, hogy a lineáris képzésben, ahogyan fölfelé haladunk, úgy csökken a képzésekben részt vevők aránya. Ladányi (2003) szerint a kétciklusú képzés bevezetésének valódi célja a nagymértékben felduzzadt hallgatólétszám csökkentése. Más koncepciók szerint pedig a szerkezeti reform lényegében a tömegesedés átcatornázása.

Hrubos (2003) az első ciklus értelmét abban jelöli meg, hogy ott a hallgatóknak változatos tartalmú, elméleti és gyakorlati irányultságú programokat kínálnak, amelyek egyaránt lehetővé kell tegyék a munkaerő-piacra történő továbblépést, míg a második ciklus magasabb szintű szakképző és

kutatói programjai jelentik a két, részben egymásra épülő utat. A három egymásra épülő fokozat az angolszász elnevezések szerint a bachelor + master + PhD, amely tanulmányi időben a 3 + 2 + 3 sémát kellene kövesse. Ezzel szemben azonban, tanulmányi területek szerint, igen változó struktúrában és tartalommal rendelkeznek a különböző programok az eltérő nemzeti felsőoktatási rendszerekben.

Ahhoz, hogy a képzési szerkezet kompatibilissé és összehasonlíthatóvá váljon, nem elégséges pusztán a képzések idejét, típusát és a fokozatot figyelembe venni, hanem meg kell vizsgálni, hogy milyen funkciót szánunk az egyes fokozatoknak. Például: milyen típusú felsőoktatási intézmények szervezik és adják ki őket? Milyen tantervi/tartalmi célokat szeretnének elérni a képzések? Milyen lehetőséget nyitnak meg a munkapiacon? Mindez különösen azokban a felsőoktatási rendszerekben vált kérdésessé, amelyek nem strukturáltak korábban képzési szerkezetüket, és duális rendszerre épültek (Hrubos,

2003, 60–61.; Dumbrăveanu és mtsai 2006; De Witte, 2006). A relevancia és az elismerés további tantervi kérdéseket vet fel. Így nem mindegy például, hogy a kezdő fokozat (bachelor) a munkapiac számára legyen releváns, vagy a továbbtanulás számára. Az előbbi inkább gyakorlati, míg az utóbbi inkább elméleti túlsúlyú képzést feltételez (Pusztai és Szabó, 2008). Milyen arányban legyen jelen az akadémiai és a gyakorlati képzés? Az intézményi típusok között lehetnek-e eltérések? Egyáltalán, milyen mértékben veszik figyelembe a Bologna-folyamatban a „más felsőoktatási intézményeket”, szemben a teljes értékű egyetemekkel?

Hrubos (2003, 61.), Alesi és mtsai. (2005), Rauhvargers (2006), valamint Dumbrăveanu és munkatársai (2006) szerint ha mindkét funkció ellátására törekszenek egy adott képzésben, akkor a hároméves időkeret nem tartható, s ez is magyarázza a többféle időtartam megjelenését. Alesi és mtsai. (2005), Crosier és mtsai. (2007) és az Eurydice (2009) összehasonlító kutatásai szerint nincs egységes implementációs logika, hanem különböző időkeretben, különböző tanulmányi idő van meghatározva, sokféle konfigurációban. Ilyen példák a 3,5 + 1,5 és a 4 + 1, vagy épp az elég egyedinek számító 3+3 konfigurációk. Bár a Bologna-folyamatban az egyik burkolt elvárás az volt, hogy a tanulmányi idő lerövidüljön, 2007-ig mégis inkább az volt a kutatók tapasztalata, hogy meghosszabbodott (Alesi és mtsai. 2005; Crosier és mtsai. 2007; Voicu, 2007; Eurydice, 2009). Hrubos (2003, 61.) szerint az eltérő megoldások eredménye, hogy ma már a végzettségek kölcsönös elfogadását tartalmi kérdésnek kezdik el tekinteni, ahol a megszerzett kompetenciákat és a munkaterhelést törekszenek figyelembe venni, semmint az időtartamot vagy a technikai kérdéseket. A tanulmányi ágak eltérő igényei és szakmai szempontjai miatt a többciklusú képzés bevezetését nem lehet egységes módon megvalósítani, ahol Hrubos (2003, 61.) szerint a területek elsősorban európai testvérszervezeteikkel kell egyeztesse-nek, s csak másodsorban a saját intézményükkel és oktatási kormányzatukkal.

Ugyanakkor érdemes odafigyelni Teichler (2009b, 259.) szakmai relevanciával kapcsolatos véleményére, aki két aspektusra hívja fel a figyelmet a Bologna-folyamat kapcsán. Egyrészt az akadémiai és gyakorlati képzés szembeállítását és az ezzel kapcsolatos vita évtizedek óta tart, s nem a Bologna-folyamat „szülötte”. Másrészt, szemben a fenti vélekedéssel, Teichler azt mondja, hogy a *Bolognai nyilatkozat* nem sürgeti a tanulmányi programok (például bachelor) erősebb professzionális relevanciáját, hanem sokkalta inkább minden fokozat esetében elvár bizonyos mértékű szakmai alkalmazhatóságot.

Alesi és mtsai. (2005), illetve Crosier és mtsai. (2007) kutatásának egyik nagyon fontos megállapítása az, hogy a képzési szerkezet reformja miatt kialakult egy funkcionális átfedés (lásd még akadémiai és szakképzési sodródásként), más szóval konvergencia figyelhető meg az egyetemi és a nem egyetemi szektor intézményei között. Ezt mindkét kutatás azzal magyarázza, hogy egyes akadémiai kultúrákban a mesterképzések magasabb tekintéllyel rendelkeznek, s emiatt a szakmai elismerésre és megbecsülésre vágyó oktatók egyre több és új mesterképzést hoznak létre. Ez Crosier és mtsai. (2007, 21.) szerint a „képzések elburjánzásához”, „a fragmentáltsághoz” vezet, és „a pénzügyi források gazdaságtalan felhasználásával jár”. Kutatásuk szerint az egyetemek három célt követnek az osztott képzés bevezetésében. Egyrészt arra használják a többciklusú képzés bevezetését, hogy a tantervet modernizálják (például teljesen új programok kidolgozásával). Másrészt egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a kezdő és befejező szakasz szakmai relevanciájának növelésére (például az alkalmazott tudományi egyetemek gyakorlati BA -képzéseket indítanak, míg az egyetemek a BA-szintre mint előkészítő képzésre tekintenek). Harmadrészt: mindenhol nagy figyelmet fektetnek a minőségbiztosítás aspektusaira.

Rauhvargers (2006) szerint a kétciklusú képzési szerkezet bevezetése elősegíti a mobilitást azzal, hogy a harmonizációval növeli az átláthatóságot és összehasonlíthatóságot, ahol azonban nem merev, hanem rugalmas és tanulmányi területekhez alkalmazkodó szerkezetekben érdemes gondolkodni. Szerinte a bachelor/master programok minőségbiztosítási elvei lehető-

vé teszik, hogy hatalmas különbségek jöjjenek létre az azonos nevet viselő végzettségek között a felvételi, a tartalom, a tanulási célok és a funkciók tekintetében. Az EFT létrehozásának egy másik célja az európai felsőoktatás versenyképességének megteremtése, ahol az Európán kívülről érkező hallgatók miatt szintén felvetődik az elismerés kérdése. Akkor remélhetnek az európai intézmények ázsiai és amerikai fizetőképes hallgatókat, ha a mobilitás nem ütközik komoly akadályokba, azaz csak hasonló felépítésű felsőoktatás esetén várható jelentősebb számú hallgató. Mivel elsősorban a master fokozat megszerzése lehet a céljuk, ezért a bachelor fokozat összehangolása és kölcsönös elfogadhatóvá tétele lehet a döntő kérdés (Hrubos, 2003; Rauhvargers, 2006). Várhatóan az első két fokozat értelmezése és elfogadása Ázsiával és Afrikával szemben lesz akadályoktól mentes, miközben az észak-amerikai elismeréssel kapcsolatban számos kérdés felvetődik. Így, míg az amerikaiak a tanulmányi idő lerövidítését sürgetik, addig az európaiak arra hívják fel a figyelmet, hogy a két rendszer középfokú oktatása eltérő, amit esetleg az európai intézmények az általános oktatás bachelor-(BA-) szinten történő bővítésével tudnak oldani. A két ciklus elismertetésének másik nehézsége az, hogy a világ számos pontján a mesteri képzés posztgraduális tanulmánynak, illetve a BA teljes értékű végzettségnek számít. Ezeket a kérdéseket a szakértők többsége szerint akkor lehet megválaszolni, ha elmozdulnak a szerkezeti kérdésektől a tartalmiak felé, s arra adnak választ, hogy milyen tanulási eredményekkel járnak a képzések. De a tanulási eredményekre építő képesítési keretrendszer még a legtöbb EFT-országban csak a kidolgozás kezdeti fázisában van (Rauhvargers, 2006).

A fentiek alapján jól látszik, hogy a képzési szerkezet reformja hamar tantervi/tartalmi kérdéssé változott, ahol már nem az volt a kérdés, hogy mennyi ideig tart egy képzés, hanem hogy milyen képzési és kimeneti eredményekkel járt. A tanulási eredmények nagy vonalakkal annak meghatározását jelenti, hogy egy-egy tanulási időszak végén a tanulónak mit kell tudnia, értenie, milyen cselekvés végrehajtására kell képesnek lennie (Temesi, 2006). Azonban itt sincs teljes megegyezés az európai és a világ más részeiről származó definíciók között (lásd: Adam, 2003, 4.). A tanulási eredmények vagy kimeneti követelmények leírására több kezdeményezés is van egymással párhuzamosan. Az egyik első ilyen a Joint Quality Initiative (Közös Minőségi Kezdeményezés), amely a BA- és az MA/MSc képzések deszkriptorait tartalmazta, majd valamivel később a rövid ciklusú és a doktori programokra is kidolgozták (Dublin Descriptors). A kritikusok szerint ezek túlságosan általánosak voltak, így később kiegészítették őket tanulmányi területek szerinti specifikus deszkriptorokkal (lásd például a kémia területére kidolgozott Budapest Descriptorst, minden ciklusban).

Egy másik kezdeményezés ezen a területen a Tuning-projekt, amely a tanulási eredményeket kompetenciákban jelöli meg, minden tanulmányi területen. A kompetenciák leírásának három aspektusa van: (1) „tudás és megértés”: valamely akadémiai tudományterületen szerzett elméleti tudás, az ismeret és a megértés képessége; (2) „cselekedni tudás”: a tudás gyakorlati, operatív alkalmazásának képessége különböző helyzetekben; és (3) „lenni tudás”: a közösségben, a társadalomban való életről kialakított felfogást döntően befolyásoló értékek (Rauhvargers, 2006; László, 2006). Ugyanakkor a legjelentősebb kezdeményezés Rauhvargers (2006) szerint az európai képesítési keretrendszer. Ez olyan referenciakeret, amely precízen leírja a nemzeti képesítési keretrendszer struktúráját, ahol megjelölik minden képesítés munkaterhelését, szintjét és tanulási eredményeit (Adam, 2003). Így a tervezők szerint lehetővé válhat, hogy a tanulási eredményeket elismerhessék, függetlenül attól, hogy milyen országban szerezték meg azokat. Ugyanakkor van néhány nehézség az implementáció során, amit érdemes figyelembe venni. Egyrészt a legtöbb Bologna-orzágnak nincsenek tapasztalatai a kimeneti követelmények kialakításában, másrészt sokszor a keretrendszer tervezése felületes, és az érdekcsoportok bevonása nélkül történik (Rauhvargers, 2006; Crosier és mtsai. 2007).

Teichler (2009b, 261–262.) szerint, bár az utóbbi időben a „tudás”, a „készség”, a „kompetencia” és a „tanulási eredmények” koncepciói divatosá váltak, de ezek könnyen felcserélhetőek a tanulás és tanítás eredményeinek három dimenziójával: (1) tudásdimenzió, (2) személyes képességek és (3) funkcionális dimenzió. Szerinte a koncepciók használatában nagyon sok félreértés (például az általános kompetenciákat sokszor funkcionálisan és a személyes képességek terminusaiban határozzák meg) és bizonytalanság (például hogyan befolyásolja a tanulás és a tudás a személyiséget és a szakmai eredményeket) van. Ugyanakkor az sem világos, hogy a bemeneti követelmények (például a minőségbiztosítás rendszere vagy az akadémiai tevékenységek), hogyan határozzák meg a szakmai sikerességet, valamint miért tekintik a szakmai sikert és a tanulási eredményeket azonosnak.

A transzparencia és a mobilitás eszközeinek az ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) és az Oklevélmelléklet tekinthető az implementáció tervezői szerint (*Rauhvargers*, 2006; *Dumbrăveanu és mtsai.* 2006). Teichler (2009b, 260.) szerint ezek nem változtatják meg a tanterveket, és nem veszélyeztetik az európai sokszínűséget, mint ahogy azt sokan állítják, hanem sokkalta inkább dokumentálják azt. A kreditrendszer olyan hallgatóközpontú rendszer, amely az adott program céljainak megfelelő hallgatói munkaterhelésre épít, ahol a célokat tanulási eredményekben és kompetenciákban definiálják. A kreditrendszer minden programban és a programok bármely eleme (például modulok, kurzusok, disszertációírás stb.) esetében alkalmazható, ahol a kreditek azt a munkamennyiséget tükrözik, amelyet egy-egy komponens feltételez, míg az Oklevélmelléklet egy adott ciklusban és intézményben megszerzett diploma kiegészítő dokumentuma, amelynek az a szerepe, hogy bemutassa a megszerzett eredményeket kompetenciákban kifejezve, s ezzel lehetővé tegye annak nemzetközi elismerését. Alesi és mtsai. (2005) kutatása szerint szinte minden Bologna-országban a korábbi nemzeti kredit- és teljesítménymérő pontrendszereket felváltotta az ECTS, de számos nehézség felmerült a munkamennyiség megközelítése és az akkumuláció logikájának alkalmazása során. Ez sokszor abban nyilvánult meg, hogy a végső vizsga és a tézis nagyobb hangsúlyt kapott, azaz itt pótolták a hallgatói munkát. Ugyanakkor az sem volt világos, hogy miként lehet a kompetenciákat megszerezni és mérni.

A rugalmas tanulási útvonalak és a hallgatói mobilitás támogatása kapcsán is több kérdés felvetődött. Az egyik a hallgatói mobilitás nyomán mutatott rá, hogy az osztott képzés bevezetése azzal járt, hogy a 3 év tantervébe sűrítették be a korábbi 4 év anyagát, így a tananyag-növekedés ellehetetlenítette az amúgy is sokszor nem kalkulált mobilitást. A másik nehézség a kutatók szerint a munkaerő-piaci relevanciával és a továbbtanulással kapcsolatos. A BA-képzést az intézmények legtöbbször nem tekintik teljes értékű fokozatnak, amivel a hallgatókat a továbbtanulásra ösztönzik. Ezt az alkalmazásban lévő finanszírozási technikák is támogatják, hiszen az intézmények érdekeltekké váltak abban, hogy továbbtanulásra bírják a hallgatókat. Ugyanakkor a kutatók szerint az intézmények közötti mozgás és a rugalmas tanulmányi útvonalak lennének kívánatosak, szemben a jelenlegi – ugyanabban az intézményben zajló – továbbtanulási gyakorlattal (3) (*Crosier és mtsai.* 2007).

Érdekes a többciklusú képzés bevezetése kapcsán szólni az ötödik Trend-jelentés hangvételéről (*Crosier és mtsai.* 2007, 19–22.), különösen annak okán, hogy ez intézménylátogatásokkal bővítette a kvantitatív kutatásokon alapuló következtetéseit. A szöveg alapján sokszor az a benyomásunk, hogy a doktori képzés „miniforradalmán” kívül nem történik semmi az első két ciklusban, vagy ha mégis, azok csak látszatmegoldások. Olyan elmarasztaló megállapításokat olvashatunk az első ciklus bevezetése kapcsán, mint: „A bevezetés kezdeti szakaszát az intézményekben a kelletlen teljesítés jellemezte”, „a reformtörekvések megvalósítása látszólagos volt”, „ahelyett, hogy új paradigmában gondolkodtak volna”, „a reform nehéz feladatát látszólag teljesítették”, „kevés bizonyíték támasztja alá, hogy végbement volna a sikeres reformokhoz szükséges men-

talitásbeli változás [oktatói szinten]”, „több tényezőnek együttesen köszönhető a kialakult tehetetlenségi állapot”, „a reform ugyanis nem csupán cselekvést, hanem egyfajta hozzáállásbeli váltást jelent”, és így tovább. Ezzel szemben a mesteri képzések is valamivel pozitívabb fényben tűnnek föl, hiszen róluk azt olvassuk, hogy ez az a szint, amelyre az intézményi erősségeket építeni lehet, s az intézmények kreatív és innovációs képessége itt a legnagyobb.

A többciklusú képzés bevezetése és a minőségbiztosítás

Minőségbiztosítás és akkreditáció az európai felsőoktatásban

Az elmúlt négy évtizedben a felsőoktatásban népszerűvé vált fogalmak – a hatékonyság, az eredményesség és a minőség – eredetileg közgazdasági és a magánszektor életét meghatározó terminusok voltak, mégis a közsféra minden szegmensében gyorsan elterjedtek.

A felsőoktatás-kutatásban az értékelő állam teoretikusa és a minőségkultúra egyik legjelentősebb kritikusa Guy Neave. Az 'értékelő állam' felemelkedéséről írott munkája időközben klaszszikussá vált, mivel olyan trendet azonosított be, amelyről hamar kiderült, hogy nemcsak európai, de globális kérdéssé válik. Ebben az egyik legfontosabb változást mutatta be a felsőoktatás-politikában: az „input”-kontroll felől az „output”-kontroll felé történő elmozdulást a tömeges felsőoktatás hatékonyság és eredményesség iránti növekvő igénye mellett. Ez a koncepció tanulmányok és értelmezések sokaságát ihlette.

Crosier és mtsai. (2007, 8.) az ötödik Trend-jelentésben arra mutatnak rá, hogy „valójában Európa egyes részein a bolognai folyamat központi kérdésének már nem a képzési szerkezet reformját tekintik, hanem a minőségbiztosítást”. A minőségpolitikák kérdése valójában egyáltalán nem a Bologna-folyamat kapcsán vetődött fel, az legfeljebb csak felkarolta és megerősítette azokat a törekvéseket, amelyek a '80-as és '90-es években indultak, s a felsőoktatás irányításának és szabályozásának megújítását tűzték ki célul. Ez az az időszak, amelyben az intézményi és programtípusokról áthelyeződik a figyelem előbb a vertikális különbségekre, majd a szabályozó mechanizmusok kérdésére (Teichler, 2007, 250.). A minőség, az elszámoltathatóság, a hatékonyság és az eredményesség – a menedzsment- és adminisztratív tudományok területéről kölcsönzött – fogalomtára évezedekkel a Bologna-folyamat előtt meghódította a felsőoktatást (Harvey és Green, 1993; Cameron és Whetten, 1996; Dill, 1998; Brennan és Shah, 2000; Teichler, 2003; Kozma és Rébay,

2006; Westerheijden és mtsai. 2007; Neave, 1988; 1998; 2009). A felsőoktatás-kutatók egy részének (Van Damme, 2002, 2004; Hrubos, 2008, 22.) véleményében a felsőoktatás demokratizálása és a felsőoktatás iránti tömeges igény nyomán „minőségromlás” következett be. (4) Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert ugyan voltak alternatív tudományos értelmezések, de alapvetően ez befolyásolta a felsőoktatási expanzió és a minőség közötti összefüggés értelmezését.

Az európai kormányzatok a '70-es évek gazdasági megrázkódtatása nyomán (1) pénzügyi problémákkal, (2) a közbizalom csökkenésével és (3) a közsféra minőségével kapcsolatos növekvő elvárásokkal kellett szembenézzene (Pollitt és Bouckaert, 2000), ami költséghatékonyságra és a minőség javításával kapcsolatos intézkedésekre sarkallta

őket. Piaci mechanizmusokat vezettek be, a versenyt állami szinten ösztönözték, teljesítményorientált eszközöket alkalmaztak, valamint kialakult a közzsféra irányításának egy új modellje. Van Damme (2002, 7.) szerint a felsőoktatási minőségbiztosítás és az akkreditáció olyan társadalmi tényezők következményeképp jöttek létre, mint a tömegesedés, az érdekcsoportok bizalmának csökkenése a tradicionális akadémiai minőség-ellenőrző mechanizmusokban, az elszámoltathatóság iránti növekvő közösségi és politikai igény, a teljesítmény és a költséghatékonyág növelésének igénye és a versenyképes felsőoktatási piac létrehozásának elvárása.

Közép- és Kelet-Európa legtöbb országában a rendszerváltozás első éveiben jelent meg a minőségitelesítés gyakorlata, mindenhol kialakultak – változó funkciók, eljárások és formák mellett – a nemzeti akkreditációs szervezetek (Brennan és Shah, 2000; Van Damme, 2002; Mihailescu, 2004; Schwarz és Westerheijden, 2004; Kozma és Rébay, 2006; Westerheijden és mtsai. 2007). Kozma és Rébay (2004) a közép- és kelet-európai akkreditáció kérdését a politikai fordulattal, a nemzeti újjászületéssel és a visszaállamosítás folyamatával hozzák összefüggésbe. A térségben tehát nemcsak az expanzióra adott válasz és egy új ideológia keretébe illeszthető, hanem a politikai transzformáció része.

A felsőoktatás minőségbiztosításának kutatói (Neave, 1988; Van Vught, 1989; Brunson és Olsen, 1993; Bleiklie, 1998; Kozma és Rébay, 2006) erős ideológiai meghatározottságról beszélnek, amely olyan konstrukciókban jelenik meg, mint az „értékelő állam” (Neave, 1988), „menedzserizmus” (Deem, 2007; Amaral és mtsai. 2003), „új közösségi menedzsment” (Arimoto, 1997; Maassen és Gornitzka, 1999; Teichler, 2003, 9.) és „távirányítás” (Neave, 1988; Goedegebuure és mtsai. 1996). Az oktatáspolitikai paradigmaváltás olyan jelszavakkal kapcsolódik össze, mint az eredményesség, elszámoltathatóság és hatékonyság. Brennan és Shah (2000, 31–32.) és más kutatók (Dill, 1995; Frazer, 1997; Amaral és mtsai. 2003) összehasonlító vizsgálataik nyomán a minőségpolitikák és a minőségbiztosítási rendszerek kialakításának következő céljait azonosították be:

1. A közpénzek felhasználása átláthatóságának növelése.
2. A felsőoktatás minőségének javítása.
3. A finanszírozási döntések információkkal való támogatása.
4. A hallgatók és munkáltatók tájékoztatása.
5. A verseny ösztönzése az intézmények között és azokon belül.
6. Az új, privát intézmények minőség-ellenőrzése.
7. Az intézményi státusz kijelölése.
8. A hatalom megosztása az állam és az intézmények között.
9. A hallgatói mobilitás elősegítése.
10. Nemzetközi összehasonlítások támogatása.

A fenti célok egyértelműen utalnak arra, hogy a minőségbiztosítás többről szól, mint teljesítményindikátorokról és minőségsztenderdekről, hiszen irányítási, szabályozási és finanszírozási kérdésként vetődik fel a felsőoktatásban. Barakonyi (2008, 64.) szerint a minőség-ellenőrzés fokozása az intézményi autonómia növelése és az állam hátréblépése miatt szükséges.

A felsőoktatás-kutatásban az értékelő állam teoretikusa és a minőségkultúra egyik legjelentősebb kritikusa Guy Neave. Az 'értékelő állam' felemelkedéséről írott munkája időközben klasszikussá vált, mivel olyan trendet azonosított be, amelyről hamar kiderült, hogy nemcsak európai, de globális kérdéssé válik. Ebben az egyik legfontosabb változást mutatta be a felsőoktatás-politikában: az „input”-kontroll felől az „output”-kontroll felé történő elmozdulást a tömeges felsőoktatás hatékonyság és eredményesség iránti növekvő igénye mellett (Enders és Van Vught, 2007, 24.). Ez a koncepció tanulmányok és értelmezések sokaságát ihlette. Az 'értékelő állam' olyan egyetemes trend, amelyet nemzeti oktatáspolitikákra fordítanak le, és amelyet a nemzeti jellemzők átalakítanak. A nagy egyesítő téma az 'értékelő állam' tanulmányaiban a minőség és a minőségbiztosítás

mechanizmusainak keresése. De a „Szent Grál” keresésének sokféle módja lehet: az egyetemi autonómia és a menedzseri felelősség erősítése, a kvázipiacok versenyképessége, az értékelések és minőségauditok, a felsőoktatás rangsorainak használata és az érdekcsoportok felé történő elszámoltathatóság növelése. Az ’értékelő állam’ olyan politikai kísérlet, amely, úgy tűnik, tartós, és az állam decentralizálásával jár (Enders és Van Vught, 2007, 24–25.), és amely a homogenizálás (értékelő homogenitás, jogi homogenizálás) egyik legfontosabb forrása jelenleg a felsőoktatásban (Neave, 2009).

Amikor a minőségpolitikák jelentőségéről beszélünk a felsőoktatásban, akkor érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy különböző fogalmak mögött különböző koncepciók vannak. Ilyenek a minőségbiztosítás, az értékelés, az akkreditáció, az átvilágítás, a hitelesítés, az engedélyezés és az igazolás (Teichler, 2003, 12.; Van Damme, 2004, 128.). Mégis, Európában elsősorban három koncepció honosodott meg, változatos megjelenési formákban és időrendben, a következőképp: az engedélyezés, az akkreditáció és a minőségbiztosítás, ahol ez utóbbi vált az EFT-ben meghatározóvá. A koncepciók kisebb vagy nagyobb mértékben az amerikai és az európai (angol, német és francia) keveredései (5), és változó formákban jelennek meg a különböző nemzetállamokban, attól függően, hogy hogyan interpretálják és fordítják le azokat nemzeti minőségpolitikákra. A Bologna-évtizedben azonban megfigyelhető nemcsak egy uniformizálódás, hanem az észak-amerikai minőségmegközelítések felé történő fordulás is, például abban, hogy az értékelésben növekvő mértékben az intézmény sajátosságaira helyeződik a hangsúly.

Az európai országok többségében működik egy, az intézmények és programok értékelésével (6) foglalkozó független vagy félfüggetlen köztes szervezet, amely – néhány kivételtől eltekintve – az értékelést többlépcsős folyamatban végzi: (1) intézményi önértékelés, (2) szaktekintélyek és (3) más külső szakértők értékelése (Teichler, 2003, 12.). Ugyanakkor a napóleoni országokban az akkreditációt a minisztérium és más állami hivatalok eljárásai teszik teljessé. Brennan és Shah (2000) az értékelések 4 típusát különbözteti meg: (1) akadémiai, (2) menedzseri, (3) pedagógiai és (4) felhasználás- és foglalkoztatásorientált. Az első a tradicionális akadémiai értékekre, a tanulmányi területre és a professzionális autoritásra koncentrálnak. A második az intézményből indul ki, s arra a feltételezésre épít, hogy a minőséget a jó menedzsment/vezetés hozza létre. A harmadikban az oktatásra és a tantermi tényezőkre helyezik a hangsúlyt, de nem annak tartalmi oldalára, hanem a „szolgáltatás” módjára. Míg az utolsóban a kimeneti oldalra, a végzetekre és a tanulási eredményekre koncentrálnak, ahol a középpontban az ügyfél/felhasználó van (Hämäläinen és mtsai. 2004, 20.).

Az értekelési rendszerek funkciói éppolyan változatosak, mint ahány formában megjelennek. Teichler (2003, 13.) három funkcióra hívja fel a figyelmet. Az elsőben az összegyűjtött információk a döntéshozást támogatják. Ebben az információk kiértékelése nyomán a felsőoktatási programok és/vagy intézmények működésének formális jóváhagyása (akkreditációja) történik. A második funkció a „reflexión alapuló javítást”, az elszámoltathatóságot és a fejlesztést támogatja, míg a harmadik a sztenderd célokhoz való igazodás ellenőrzését jelenti, ahol legtöbbször azonos mércével mérnek minden intézményt és programot, függetlenül azok típusától és funkciójától. Kells (1999) szerint a nemzeti értékelési rendszerek jó része rossz választás volt, ahol nem tisztázták sem a fejlesztés és ellenőrzés, sem a homogenitás és diverzitás kívánatos egyensúlyát. Mihailescu (2004, 34.) már sokkalta gyakorlatibb megközelítésben a minőségértékelés és akkreditáció következő funkcióit (7) azonosítja be Közép- és Kelet-Európában:

A felsőoktatási intézményeket támogatják a küldetés és célok minél világosabb megfogalmazásában.

Támogatják a felsőoktatási intézményeket abban, hogy beazonosítsák a szükséges forrásokat és kapacitásokat a kitűzött célok megvalósítása érdekében.

A teljesítményt „reklámozzák” az időszakos értékelésekkel.

Közreműködnek az objektív finanszírozási elvek és a teljesítményalapú forráselosztás kritériumainak kidolgozásában.

Megvédik a közösséget az olyan intézményektől, amelyek képtelenek teljesíteni a küldetésüket, és tiszteletben tartani elköteleződésüket.

Kialakítják azt a törvényi keretet, amely alatt az állam hitelesíti és elismeri a magán- és állami intézmények által kiadott diplomákat és képesítéseket.

Javaslatokat tesznek: (1) a kormányzat számára az új karok és tanszékek létrehozására, (2) a parlament számára az új intézmények létrehozására, (3) azon tanszékek, karok és intézmények bezárására, amelyek képtelenek többszöri figyelmeztetés nyomán is a minimumsz tenderdeknek megfelelni.

Támogatják a felsőoktatási intézményeket abban, hogy tevékenységüket javítsák.

Segítsenek a közép- és kelet-európai értékelési és akkreditációs rendszerek európai uniós és fejlett országokban alkalmazott rendszerekkel történő összehangolásában.

Végül érdemes összefoglalnunk, hogy mi a különbség a népszerű koncepciók között. Az értékelés nagyon tág jelentéssel bír, s olyan gyakorlatokat és eljárásokat foglal magában, amelyek a hallgatók, oktatók, programok, tanszékek, intézmények és teljes felsőoktatási rendszerek teljesítményét mérik és értékelik, míg a Bologna-folyamatban gyakran alkalmazott minőségbiztosítás olyan folyamatokra és sémákra utal, amelyek célja az értékelés, monitoring, biztosítás és a felsőoktatási intézmények/programok minőségének megőrzése vagy javítása – vagyis a javítás és az elszámoltathatóság egyaránt funkciója. Az akkreditáció a minőségbiztosítás egy formája, amely egy intézmény vagy program formális jóváhagyásához vezet (*Van Damme*, 2004, 129.), míg az audit egy intézmény vagy program átvilágítása, ahol a rögzített célok (például a tanterv, oktatók, infrastruktúra tekintetében stb.) teljesülését nézik, s amelynek elsődleges funkciója az elszámoltathatóság (*Vlăsceanu és mtsai.* 2004, 23.). A következőkben arra törekszünk, hogy körülhatároljuk, milyen kérdések merülnek fel az Európai Felsőoktatási Térségben a minőségbiztosítás és az akkreditáció kapcsán.

A minőségbiztosítás kérdése a Bologna-folyamatban

A mobilitás, a tanulmányok kölcsönös elismerése, a közös képzési programok és az Európai Felsőoktatási Térség vonzóvá tételének kérdései hamar olyan légkört teremtettek, amelyben – immár egy új ernyő alatt – megújulhatott és megerősödhetett a minőségdiskurzus. Hrubos (2008, 23.) arra hívja fel a figyelmet, hogy a Bologna-folyamat harmadik harmadának középpontjában a minőség áll. Például Norvégiában a Bologna-folyamatot „minőségi reformnak” nevezik (*Gornitzka*, 2006; *Crosier és mtsai.* 2007), de Romániában is a minőségügy kapcsán merül fel, nem pedig fordítva.

Ahogy a Bologna-folyamat haladt előre, és a miniszteri találkozókra arra vállalkoztak, hogy leltározzák, mi valósult meg addig, a minőség egyre inkább az érdeklődés középpontjába került (*European University Association*, 2006). A képzési szerkezet átalakításának első éveiben nemhogy nőtt volna, hanem csökkent is a hallgatói mobilitás, s kiderült, hogy ennek összetett akadályai vannak. Az egyik ilyen a tanulmányok elismerése és a minőség kérdése, amely úgy merült föl, hogy a mobilitás során a befogadás egy másik intézménybe akkor működhetett automatikusan, ha biztosítva látszott, hogy a hozott teljesítmény mögött megfelelő minőséget képviselő felsőoktatási intézmény áll. A reform előrehaladtával – a jogalkotási folyamaton történő túllépéssel – az implementáció kérdései már intézményi szinten vetődtek fel, ahol lépésről lépésről bukkantak fel akadályok a megvalósítás előtt. Egyre nagyobb igény fogalmazódott meg az iránt, hogy az európai együttműködés nem elégséges annak érdekében, hogy a felsőoktatás formális elemeit hasonlóná tegyék, hanem szükséges a tartalom értékelésének konvergenciája is (*Alesi és mtsai.* 2005).

A Prágai nyilatkozatban (2001) már prioritásként merül föl a minőségbiztosítás kérdése mint az Európai Felsőoktatási Térség vonzóvá tételének egyik kulcsfontosságú kritériuma. A nyilatkozatban feladatként jelölik meg az egységes minőségbiztosítási és akkreditációs mechanizmusok kidolgozását és bevezetését (Hrubos, 2008, 24.). A bergeni találkozóra már előterjesztik a felsőoktatás minőségirányításának európai sztenderjeit (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), amelyben meghatározzák az intézmények belső minőségbiztosításában és a külső értékelésekben követendő legfontosabb alapelveket. Emellett újra és újra felmerülő vita tárgya, hogy szükség van-e a nemzeti minőségbiztosító és akkreditációs szervezetek mellett nemzetközi akkreditációt végző ügynökségre. A kompromisszumos javaslat szerint a nemzeti minőségbiztosítási szervezetek együttműködésében, az elvek és módszerek harmonizálásában kell keresni a megoldást (Hrubos, 2008, 25.).

A Felsőoktatási Minőségbiztosítás Európai Szövetsége (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) a következő eredményeket azonosította be 2005-ben (lásd: *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosítási alapelvei és irányelvei*, 2005, 5.), ahol azóta számos más előrelépés is történt (Crosier és mtsai. 2007; Rauhvargers és mtsai. 2009):

- európai alapelvek születnek az intézmények belső és külső minőségbiztosításához, illetve a külső minőségbiztosítási ügynökségek számára,
- az európai minőségbiztosítási ügynökségeknek ötévenkénti felülvizsgálaton kell átesniük,
- hangsúlyossá válik a nemzetközi hálózati működés, nemzeti felülvizsgálattal, ahol ez lehetséges,
- európai jegyzék készül a minőségbiztosítási ügynökségekről,
- a jegyzékbe bekerülő ügynökségekről az Európai Regisztrációs Bizottság dönt,
- megalakul a Felsőoktatási Minőségbiztosítás Európai Tanácsadói Fóruma.

Az ENQA szerint mindez hozzájárul a közös minőségbiztosítási gyakorlatok kialakulásához és a végzettségek és szakképzettségek kölcsönös elismeréséhez. Érdemes röviden betekintenünk az ENQA (2005, 6–7.) által javasolt külső és belső minőségbiztosítás alapelveibe, hiszen azok implementációjával közvetlenül határozzák meg az intézmények életét. A belső irányelvek fő célja, hogy az intézmény képzési programjai és általa kiadott diplomák minőségéért vállalja a felelősséget. Ezek között a következő elveket találjuk: (1) intézményi minőségbiztosítási politika és eljárások kidolgozása, (2) a programok követéses belső értékelés, (3) a hallgatók értékelése, (4) az oktatók minőségbiztosítása, (5) tanulástámogatás és a tanuláshoz felhasználható erőforrások biztosítása, (6) információs rendszerek kiépítése, (7) az információk nyilvánosságának biztosítása. Míg a külső minőségbiztosítási alapelvek (1) figyelembe kell veyék a belső minőségbiztosítási eljárásokat, (2) ki kell dolgozniuk a külső minőségbiztosítási eljárásokat és (3) döntéshozatali szempontrendszert, (4) amelyeket célorientált eljárásként kell fölfogniuk, (5) jelentéseket és (6) rendszerszintű elemzéseket kell készíteniük, valamint (7) rendszeres átvizsgálásnak vetik alá az intézményeket és (8) utánkövető eljárásokat dolgoznak ki. A minőségbiztosítási elvek egyik érdekessége, hogy nem tartalmaznak utalást a kutatási tevékenység értékelésére, miközben a legnépszerűbb minőségbiztosítási eljárás – az akkreditáció – erőteljesen akadémiai jellegű és kutatásorientált. Az Európai Egyetemi Szövetség egyik kutatási projektjében (Quality Culture 2002–2006) meghatározta, hogy mit jelent a minőség a Bologna-folyamat keretében, és a következő definíciókat adta: (1) minőség mint a céloknak történő megfelelés, (2) minőség mint alkalmazkodás, (3) minőség mint a fogyasztók elégedettsége, (4) minőség mint kiválóság, (5) minőség mint érték a pénzért, (6) minőség mint transzformáció, (7) minőség mint javítás, (8) minőség mint kontroll (EUA, 2006, 9.). Szerintük a Bologna-folyamat minőségkonceptióit – és tegyük hozzá, a felsőoktatás közvéleményének diskurzusait – ezek a definíciók vagy ezek keverékei határozzák meg.

A minőségbiztosítási rendszerek létrehozására tett erőfeszítések fogadtatása változó volt az Európai Felsőoktatási Térségben. Több felsőoktatás-kutató (*Amaral és Magalhaes, 2004; Dumbrăveanu és mtsai. 2006; Crosier és mtsai. 2007; Hrubos, 2008*) arra hívta fel a figyelmet, hogy a minőségbiztosítással összekapcsolódó beavatkozások korlátozzák az intézményi autonómiát és a kreativitást, mivel legtöbbször az ellenőrzésre és a konformitás előmozdítására szorítkoznak, egyre nagyobb bürokratikus terheket rakva azon intézmények vállára, amelyek egyre kevesebb vagy változó forrással rendelkeznek ahhoz, hogy meg tudjanak felelni a követelményeknek. A minőségbiztosítási gyakorlatok nemcsak időszakos ellenőrzéseket feltételeznek, hanem egyre nagyobb mértékben előre definiálják az oktatás összes dimenzióját. Az EUA kutatói szerint gyakori, hogy az akkreditációs folyamatok állnak a tantervi innováció és a reform útjában, megakadályozva például az interdiszciplináris programokat és gátolva a kísérletezést az új bolognai képzésekben (*Crosier és mtsai. 2007, 49.*). A negyedik Trend-jelentés egyik sokatmondó eredménye az volt, hogy azok az intézmények közeledtek szisztematikusan a minőséghez, amelyek szélesebb intézményi autonómiával rendelkeztek (*Reichert és Tauch, 2005*).

A minőségbiztosítási mechanizmusokkal történő konformálódás azonban kötelezővé válik azzal, hogy a felsőoktatási intézmények csak az új típusú képzési programokra tudnak akkreditációt kérni, ahol ugyanakkor az eljárások során a megújított tantervet (például kreditrendszerre és tanulási eredményekre épülő tanterv) vizsgálják, illetve a követelmények is már ezekre vannak kidolgozva, így aki ezekhez nem alkalmazkodik, az elismertetését kockáztatja (újabb példák az azok a képzési programok és intézmények is az integráción dolgoznak, amelyekről korábban úgy tűnt, hogy nem akarnak alkalmazkodni). Nem véletlenül Kogan és Hanney (2000, 240.) úgy beszélnek a minőségbiztosításról, mint „a legnagyobb potenciállal rendelkező hajtóerőről a változások” elérésében. Andrée Sursock, a Tuning-projekt vezetője, amelyet épp az egységesítő kezdeményezések között tartanak számon, arra hívja fel a figyelmet, hogy az európai uniós országok egy részének éretlen koncepciói vannak a sokszínűséggel kapcsolatban: azt hiszik, hogy minden „felhasználót” és intézményi szolgáltatót ugyanúgy, egységesen kell kezelni – utalva ezzel a minőségirányításra. Szerinte a Bologna-folyamat legnagyobb kihívása éppen az, hogy úgy tudja strukturálni a fennálló diverzitást, hogy az egyszerre lehetővé tegye a nemzeti gyakorlatok változatosságát és bizonyos mértékű konvergenciát (*Sursock, 2004, 73.*).

Bár kétségtelen, hogy a modern egyetemek nemzetközisége is megkérdőjelezhetetlen, hiszen a felhalmozott, generált és átadott tudás jó része is egyetemes és nemzetközi volt. Ugyanakkor a felsőoktatás-történészek sokat idézett példája szerint a modern egyetemek megjelenésével a fizikai mobilitás nem nőtt, hanem csökkent. Neave szerint a 17. századi 10 százalékos mobilitás irigylésre méltó a jelenlegi közel 4 százalékosnál szemben. A 20. század tovább erősítette az európai egyetemek közötti mozgás és kapcsolattartás akadályait: a totalitárius rendszerek és a második világháború következtében megszakadtak az intézményi és személyes tudományos kapcsolatok, a külföldi tanulmányút pedig szinte lehetetlenné vált a tanárok és a hallgatók számára.

A belső minőségbiztosításra vonatkozóan változó gyakorlatokkal találkozhatunk a kutatások szerint (Crosier és mtsai. 2007; Rauhvargers és mtsai. 2009). Bár a legtöbb intézményben bevezettek egy periodikus belső minőségértékelési gyakorlatot, de az legtöbbször nincs semmiféle kapcsolatban a tanulási eredményekkel és a fejlesztésorientált minőségbiztosítási rendszerrel. Sőt a kutatók kissé elmarasztalóan jegyzik meg, hogy az intézmények a menedzsmentstruktúrák bevezetését is minőségbiztosítási rendszernek tekintik. Ugyanakkor legtöbbször a belső minőségbiztosítási rendszerek nem az EFT sztenderdjeit és elveit implementálják, hanem csak az oktatók és intézményi egységek teljesítményének mérését végzik. Ez arra utal, hogy ugyan megnőtt az EFT-n belül a minőségbiztosítás iránti érdeklődés, de csekély mértékű a közeledés az európai sztenderdekhez, és bizonyos mértékig félre is értik a belső minőségbiztosítás elveit (Rauhvargers és mtsai. 2009, 51.). Olyan hallgatói értékelések, ahol az intézmények által megfogalmazott tanulási eredményeket mérnék, sokkalta ritkábban fordulnak elő, miközben a külső értékelésekben egyre nagyobb figyelmet fordítanak a tanulási eredményeken alapuló eljárások kidolgozására (Rauhvargers és mtsai. 2009, 55.).

Froment (2007, 12–13.) arra hívja fel a figyelmet, hogy fontos lenne tisztázni, mi a különbség a Bologna-folyamat és a lisszaboni folyamat minőségbiztosítási koncepciójában. A Bologna-folyamatban eredetileg csak a minőségbiztosító ügynökségekkel foglalkoztak, s csak később mozdultak el a felsőoktatási intézmények felé, ahol elsősorban a fejlesztésre került a hangsúly. A lisszaboni folyamatban azonban a rangsorokon és a kiválóság keresésén van a hangsúly, valamint a külső érdekcsoportok tájékoztatásán. A Bologna-folyamat a programszint és a külső minőségbiztosítás felől mozdult el az intézményi szint, a célszerűség és a belső minőségi mechanizmusok kidolgozása felé, míg a lisszaboni stratégia visszanyomta a folyamatot a külső minőségértékelés, az akkreditáció és a programszintű minőségbiztosítás felé, s olyan eszközök kidolgozását támogatja, amelyek az érdekcsoportok informálását segítik. Végül az egyik legmarkánsabb különbség az, hogy a lisszaboni folyamat inkább a kutatás és innováció, míg a Bologna-folyamat az oktatás értékelésére koncentrál. A felsőoktatás-kutatás irodalmában és a politikai diskurzusokban ez a két eltérő felfogás összekeveredik, vagy épp az egyes minőségbiztosító rendszerek bevezetésekor egyik vagy másik felé mozdul el. Így amikor a Bologna-folyamatra hivatkoznak a minőségbiztosító eljárások adott koncepciójának bevezetésében, akkor megeshet, hogy sokkalta inkább az Európai Unió felsőoktatás-politikáját implementálják.

Van der Wende (1998) a minőség és a nemzetköziesedés közötti összefüggést keresve mutat rá, hogy a minőség nemcsak az európai felsőoktatás vonzóságát jelenti, hanem lehetővé teszi az egymástól való tanulást, a legjobb megközelítések összehasonlítását és szintézisét, a kultúrák közötti megértést, az idegennyelv-tanulást stb. Ennek összefüggéseit keressük a következőkben.

A többciklusú képzés bevezetése és a nemzetköziesedés kérdése

Nemzetköziesedés az európai felsőoktatásban

Ulrich Teichler (2009a) szerint, aki a felsőoktatás nemzetköziesedésének egyik vezető kutatója, a Bologna-folyamat értelme nem más, mint a nemzeti és az európai felsőoktatási rendszerek nemzetköziesítése. A következő alfejezetben arra törekszünk, hogy a nemzetköziesedés fogalmát és jelenségét körülhatároljuk, majd az európai és a Bologna-folyamat kapcsán felmerülő nemzetköziesítést célzó politikákat és tapasztalataikat bemutassuk.

Teichler (2003, 14.; 2004, 6–7.) a nemzetköziesedéssel, a globalizáció és annak regionális, európai megközelítésével kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy a nemzeti határok és szabályok egyre kevésbé befolyásolják a felsőoktatást. A felsőoktatás környezete és maguk a felsőoktatási intézmények egyszerre nemzetköziesednek, ahol a fogalom

arra utal, hogy amellett, hogy a nemzeti felsőoktatási rendszerek többé-kevésbé fennmaradnak, olyan tevékenységeket karolnak fel, amelyek egyre nagyobb mértékben lépik át a határokat. A felsőoktatás nemzetköziesítése azonban olyan veszélyeket is magában rejt, mint a kulturális örökség lerombolása, a nyelvi sokszínűség mérséklése, az akadémiai kultúrák és struktúrák csökkentése, minőségromlás és imperialista törekvések támogatása; ezeken túl Knight (2003) szerint az agyelszívást és a kulturális identitás elvesztését említik egy kérdőíves megkérdezésben. Ezzel együtt is a felsőoktatás nemzetköziesedését elemző tudósok és az akadémiai közösség tagjai inkább a jelenség előnyeire koncentrálnak (Teichler, 2004, 6.).

Van der Wende (2001) szerint olyan tevékenységeket foglal magában, mint a mobilitás (akadémiai turizmus), az egyetemi együttműködések, a nemzetközi oktatás. Knight (2008, xi.) szerint a felsőoktatás nemzetköziesedése az a folyamat, amely során a felsőoktatás céljainak, funkcióinak és a tudás átadásának nemzetközi, interkulturális és globális dimenzióit nemzeti és intézményi szinten integrálják. Intézményi és programszinten pedig a következő, nemzetköziesedéssel összekapcsolódó tevékenységeket említi (Knight, 2005):

Akadémiai programok: hallgatói csereprogramok, idegennyelv-oktatás, nemzetköziesített tanterv, tematikus képzések, külföldi tanulás, nemzetközi hallgatók, közös képzési programok, vendégoktatók, oktatói mobilitási programok stb.

Kutatói és tudományos együttműködések: kutatóközpontok (tematikus és területi), közös kutatási projekt és publikációk, nemzetközi konferenciák és szemináriumok, nemzetközi kutatási egyezmények, nemzetközi kutatói partnerségek stb.

Hazai és határon átnyúló tevékenységek: a) hazai: NGO-kkal és az állami/magán szektor csoportjaival közösségi partneri kapcsolatok, közösségi szolgáltatás és interkulturális projektek, b) határon átnyúló: nemzetközi fejlesztési projektek, határon átnyúló oktatási programok, nemzetközi kapcsolatok és hálózatok, szerződésalapú képzési és kutatási programok, külföldi alumnusprogram stb.

Extracurriculáris tevékenységek: nemzetközi és interkulturális események, kollegiális támogató csoportok és programok stb.

Teichler (2004, 9–10.) szerint a nemzetköziesedéssel összekapcsolódó változásoknak a következő felsőoktatás-politikai területekre van hatása: (1) a tudás dimenziója, (2) az elismerés, (3) a nemzetközi homogenizáció vagy a felsőoktatás struktúrájának sokszínűsége, (4) az aktorok politikai szándékai, (5) a felsőoktatás irányításának általános kérdései. Gyakran jelenik meg az az értelmezés, amely a nemzetközi mobilitást a középkori egyetemjárással hozza összefüggésbe, de mint Neave (2001), De Wit (2002), Hrubos (2005, 224.) és más felsőoktatás-történészek rámutatnak, a két nemzetköziesedés esszenciájában teljesen különbözik, hiszen a nemzet mint politikai egység a középkorban nem létezett. A modern egyetemek fontos szerepet játszottak a nemzetállam-építésben: (1) az államot képzett munkaerővel látták el, (2) a nemzeti identást építették, (3) a nemzeti eliteket integrálták, és (4) a nemzeti kutatási kapacitást biztosították a gazdaság és társadalom fejlesztéséhez, ezért szorosan kapcsolódtak a politikához, ami nehezítette az európai szintű integrálódást és kooperációt (Olsen és Maassen, 2007). Bár kétségtelen, hogy a modern egyetemek nemzetközisége is megkérdőjelezhetetlen, hiszen a felhalmozott, generált és átadott tudás jó része is egyetemes és nemzetközi volt (Teichler, 2004, 8.). Ugyanakkor a felsőoktatás-történészek sokat idézett példája szerint a modern egyetemek megjelenésével a fizikai mobilitás nem nőtt, hanem csökkent. Neave (2002, 181.) szerint a 17. századi 10 százalékos mobilitás irigylésre méltó a jelenlegi közel 4 százalékoskal szemben. A 20. század tovább erősítette az európai egyetemek közötti mozgás és kapcsolattartás akadályait: a totalitárius rendszerek és a második világháború következtében megszakadtak az intézményi és személyes tudományos kapcsolatok, a külföldi tanulmányút pedig szinte lehetetlenné vált a tanárok és a hallgatók számára (Hrubos, 2005, 227.).

Teichler (2004, 9.) szerint jelenleg a nemzetközi tevékenységek már nem alkalmiak és marginálisak, hanem sokkalta inkább rendszeresek és szabályozottak, valamint nem csak egy-két tanulmányi területre (például nemzetközi kapcsolatok, kulturális antropológia) korlátozódnak. Ugyanakkor a valódi kérdés nem az, hogy mennyire nemzeti vagy nemzetközi egy felsőoktatási intézmény, hanem hogy mennyire tud egyszerre nemzetközi, nemzeti és lokális lenni. Qiang (2003), illetve Stensaker és mtsai. (2008) szerint is az intézmények nemzetközi tevékenységét inkább egy skálán lehet elképzelni: például az ad hoc és a rendszerezett tevékenységek között mozognak, vagy az intézmények egy része inkább regionális és nemzeti, míg mások inkább nemzetköziesek. Davies (1995; 1998) modellje épp erre mutat rá: szerinte az intézményi környezet átalakulása a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésének kezdeményezéseit felerősíti. A szerző 2 tényezőegységet különböztet meg – belső és külső – a felsőoktatási intézmények nemzetköziesedésének befolyásolásában:

Belső: (1) egyetemi küldetés, tradíciók és önkép, (2) a programok, alkalmazottak és finanszírozás gyengeségeinek és erősségeinek feltárása, (3) szervezeti vezetési struktúra.

Külső: (1) az intézményi kép és identitás külső felfogása, (2) a nemzetközi piac lehetőségeinek és trendjeinek értékelése, (3) a versenyhelyzetek értékelése.

Davies (1995) szerint mindezek alapján 4 eltérő stratégia rajzolódik ki, amelyek az adott intézmény nemzetköziesítését célozzák: (1) Marginális és ad hoc stratégia, ahol gyakorlatilag hiányoznak a vonatkozó tevékenységek, de ha mégis jelen vannak, akkor nem a témában hozott döntések és adott küldetés nyomán merülnek föl. (2) Marginális, de szisztematikus stratégia, ahol a nemzetközi tevékenységek korlátozottak, de jól szervezettek és világos döntéseken alapszanak. (3) Központi és ad hoc stratégia, ahol ugyan számos nemzetközi tevékenység van jelen, de azok nem egy világos koncepció mentén szerveződnek. (4) Központi és szisztematikus stratégia, ahol a nemzetközi tevékenységek széles köre van jelen, s a projektek szellemi koherenciája és egymást erősítő törekvése jellemző.

A nemzetköziesedéssel kapcsolatos korábbi kutatások 4 területre koncentráltak: (1) az akadémiai mobilitás és a nemzetközi együttműködések, (2) a nemzetközi oktatás, (3) a nemzetköziesítést célzó felsőoktatás-politikák, (4) a tanulás és a tanítás tartalmi aspektusainak nemzetköziesedése (lásd: *Kehm és Teichler, 2007*). Sokáig a felsőoktatás nemzetköziesedésének kutatása összekapcsolódott a hallgatók és oktatók fizikai mobilitásának vizsgálatával (*Kehm és Teichler, 2007*). A '90-es években olyan kutatásokkal találkozunk, amelyek célja a mobilitási programok értékelése: például Európában az Erasmus-program Teichler és mtsai. által periodikusan készített vizsgálata (lásd: *Teichler, 1994, 2002; Teichler és mtsai. 1990, 1993*). Az utóbbi évtizedben készültek a mobilitási programok intézményi és nemzeti felsőoktatási rendszerre, valamint a munkaerő-piaci elhelyezkedésre tett hatásainak vizsgálatai (*Teichler és mtsai. 2000; Jahr és Teichler, 2002; Teichler, 2002*). Más kutatások nem a hallgatók, hanem az oktatás nemzetközi mozgására (lásd: *Adam, 2001; Garret és Verbik, 2003; Connely, 2006*) és a nemzetközi, határon átnyúló együttműködésekre (*Denman, 2002; Beerkens, 1999, 2008*) koncentrálnak. A '90-es években a kutatók elkezdtek érdeklődni a nemzetköziesedés tantervi aspektusai iránt is (*Kehm és Teichler, 2007*), például az OECD-CERI (1996) egyik kutatási projektje a nemzetköziesedés tantervi, finanszírozási és minőségbiztosítási kérdéseire, míg az OECD-IMHE (*Knight és de Wit, 1999*) projekt a nemzetköziesedés és a minőség kapcsolatára koncentrált. Végül a negyedik kutatási irány a felsőoktatás-politika europánizációjával foglalkozik (lásd: *Huisman és Van der Wende, 2004; Corbett, 2005*), ami újabban a Bologna-folyamat kutatásával kapcsolódik össze.

A kutatások (*Knight és de Wit, 1995; Van der Wende, 1996; De Wit, 2002; Qiang, 2003; Stensaker és mtsai. 2008*) szerint számos érvet fel lehet sorakoztatni a nemzetköziesedés mellett. Knight (2008, 25.) a nemzeti felsőoktatási rendszerek és az egyes intézmények

nemzetköziesítésének érveit mutatja be, ahol különválasztja az elfogadott és a kialakuló okfejtéseket. A felsőoktatási rendszerek nemzetköziesítése mellett olyan érvek kezdenek el felsorakozni, mint a humán erőforrás-menedzsment hatékonysága, a stratégiai szövetségek kialakulása, új jövedelemforrások és kereskedelmi célú tevékenységek, nemzet- és intézményépítés, társadalmi-kulturális fejlődés és kölcsönös megértés. Míg az egyes intézmények nemzetköziesítése mellett a következő érvek kezdenek szólni: nemzetközi márkanév és profil, minőségfejlesztés és nemzetközi sztenderdeknek való megfelelés, új jövedelemforrások, hallgatókat és oktatókat célzó fejlesztőtevékenység, stratégiai szövetségek és tudástermelés. Ugyanakkor olyan más érveket találunk még, mint az interkulturális megértés és a regionális identitás fejlesztése, az akadémiai horizont kiszélesítése, intézményépítés, a kutatás és az oktatás nemzetközi dimenziójának erősítése, stb. A főnti érvrendszer elrendezéséhez alkalmazkodnak Stensaker és mtsai. (2008, 4.), akik szintén megkülönböztetik a régi és új támogató érveléseket.

1. táblázat. A nemzetköziesedés/nemzetköziesítés melletti érvek és a nemzetköziesedés kifejeződései

<i>A nemzetköziesedés/nemzetköziesítés régi formái melletti akadémiai, társadalmi és kulturális érvek</i>	<i>A nemzetköziesedés/nemzetköziesítés új formái melletti gyakran megnyilvánuló politikai és gazdasági érvek</i>
Nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint az egyes hallgató és oktató felelőssége	nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint a tanszék vagy intézmény felelőssége
Nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint „alulról felfelé” kezdeményezett tevékenység	nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint „felülről lefelé” kezdeményezett tevékenység
Nemzetköziesedés/nemzetköziesítés a diverzitással összefüggésben	nemzetköziesedés/nemzetköziesítés a sztenderdizálással összefüggésben
Nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint fizikai tevékenység (mobilitás)	nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint technológiailag erősített tevékenység
Nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint informális és ad hoc tevékenység	nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint formális és rendszerezett tevékenység

Forrás: Stensaker és mtsai. 2008, 4.

A nemzetköziesedés/nemzetköziesítés melletti érveket tradicionálisan 4 csoportba szokás sorolni: (1) társadalmi-kulturális, (2) politikai, (3) gazdasági és (4) akadémiai érvek (Knight és De Wit, 1999; De Wit, 2002). Itt szeretnénk kiemelni a felsőoktatás nemzetköziesedésének és a nemzetköziesítést célzó felsőoktatás-politikák melletti érvek közül az akadémiaiit. De Wit (2002, 95–98.) szerint az egyik általános akadémiai érv a nemzetköziesítés mellett az, hogy a felsőoktatás nemzetközi dimenziója akadályozza a kutatás és tudományosság provincializmusát, és stimulálja a kritikai gondolkodást. Gyakran hangsúlyozzák, hogy a nemzetközi és interkulturális aspektusok hozzájárulnak a kutatási környezet interdiszciplinaritásának növekedéséhez. A kutatás nemzetköziesedésére vonatkozó vizsgálatok a citációs indexek, a tudástranszfer, a finanszírozás, a hálózatosodás, a kutatói utánpótlás, a tudományos eredmények disszeminációja és az akadémiai hivatás kérdéseivel foglalkoznak. De Wit (2002) szerint míg az Egyesült Államokban a mobilitásra egyfajta társadalmi tanulásként tekintenek (például multikulturális környezetben szerzett tapasztalat), addig Európában inkább az a kérdés, hogy tanulhatunk-e valami újat a fogadóhelyen. A nemzetköziesítés az intézményépítésben olyan struktúrákat és tevékenységeket tud erősíteni, amelyek helyben nem lennének lehetségesek. Ugyanakkor a nemzetközi rangsorok vizsgálatai arra hívják fel a figyelmet, hogy azon intézmények számára válik egyre fontosabbá a helyezés, amelyek már nem annyira a szomszéd intézménnyel versengenek, hanem a versenyt nemzetközi szinten fogják fel. A nemzetközi versenyben kiemelten fontos a nemzetközi kutatási, oktatási,

szolgáltatási és intézményi hálózatokban való részvétel, a nemzetközi akadémiai sztenderdeknek történő megfelelés pedig fontos útja a más célok elérésének és az elismerés megszerzésének. A felsőoktatás nemzetköziesedésének kérdését ugyanakkor a sztenderdizálás következményeképp kialakuló uniformizmustól és nyugatiasodástól (*Knight*, 1999, 225.), valamint az angolosítástól (*Ljosland*, 2005) való félelem kíséri.

Nemzetköziesedés a Bologna-folyamatban

A Bologna-folyamatban a képzési szerkezet reformja az a kiindulópont, amelyen keresztül a teljes felsőoktatási rendszert meg lehet változtatni, míg a minőségbiztosítás az egyik leghatékonyabb „ösztönző” abban, hogy ezek a változások megtörténjenek. A Bologna-folyamatban az eddig tárgyalt dimenziók valójában nem más szolgálnak, mint azt, hogy a nemzetköziesedés és nemzetköziesítés előtt akadálytalanná tegyék az utat, amire *Teichler* (2009a) és *Flóra* (2009) is rámutat, amikor azt mondják, hogy a Bologna-folyamat lényegében nem más, mint a nemzeti felsőoktatási rendszerek nemzetköziesítése. Mint korábban *Neave* (2003, 151.) és *De Wit* (2002) alapján rámutattunk, a felsőoktatás nemzeti és helyi jellege, a sajátos tantervi tartalmak és a hallgatói értékelések különbségei egyszerre a hallgatói mobilitás és az EFT versenyképességének akadályaiává, valamint a transzparencia hiányának példáiává váltak.

A Bologna-folyamat nyomán egyre több szereplő és szint vonódik be a felsőoktatás nemzetköziesítésébe (*De Wit*, 2002; *Knight*, 2008), ahol a folyamat az egyéni szintről és az ad hoc tevékenységek felől elmozdul az intézményi szintre és a szervezethez felé, s arra kényszeríti az intézményeket, hogy újragondolják tanterveiket és hallgatói szolgáltatásait (*Teichler*, 1999). A nemzetköziesedés olyan támogató elemei, mint a tanulmányi eredmények kölcsönös elismerése, valamint a kreditrendszer, amelyek az oktatói és hallgatói mobilitást növelik, szintén jóval megelőzték a Bologna-folyamatot, például a közösségi programokon és intézkedéseken keresztül (*Cerych*, 1989). *Cerych* (322.) már 1989-ben arra hívja fel a figyelmet, hogy az európai felsőoktatás reformja nem halasztható; lesznek olyan reformok, amelyek késleltethetők, de például a képzettségek kölcsönös elismerése és a kreditrendszer bevezetése elkerülhetetlen. A nemzetköziesedéshez köthető reformokat úgy említi, mint amelyek képesek elindítani a minőség alapú átalakításokat is (*Cerych*, 1989, 323.). Európában a felsőoktatás nemzetköziesítése tehát nem a Bologna-folyamathoz, hanem a közösségi programokhoz köthető, ahol ez utóbbi felkarolta, megerősítette szándékaiban és szervezettebbé tette azt. Úgy tűnik, hogy az akadályok felszámolása érdekében tett lépések ellenére is kérdés marad, hogy ki mennyire akarja a nemzetközi tevékenységeket. *Knight* (2003, 13.) érdekes eredményekkel szolgál arra nézve, hogy kik tekinthetők a nemzetköziesedés intézményi szintű katalizátorainak. Ezekből az derül ki, hogy elsősorban az oktatók, másodsorban az intézményi adminisztráció és csak harmadsorban a hallgatók (20 százalék). A hallgatókra nézve többen rámutatnak, hogy a mobilitási programok – amelyek sokáig és néhol jelenleg is definiálják a nemzetköziesedést – továbbra sem örvendhetnek kiemelkedő sikernek (lásd: *Beerkens*, 2008, 409.), ami például Közép- és Kelet-Európában nemcsak az oktatásszervezési okokra utalhat *Kozma* (2008a, 2008b) szerint, hanem az anyagiakra is.

Ljosland (2005) a Bologna-folyamat norvégiai implementációjának kapcsán hívja fel a figyelmet arra, hogy az implementátorok félreértik a célokat. A felsőoktatás vonzóvá tételének érdekében számos Bologna-ország megpróbálja nemzetköziesíteni felsőoktatását, például azzal, hogy növeli az angol nyelvű képzések számát. A szerző tapasztalatai szerint megfigyelhető egy erőteljes elmozdulás a norvég nyelv felől az angol felé a felsőoktatási szektorban, illetve annak bizonyos részeiben. A nemzetköziesítés szándéka által vezetett kiforratlan nyelvi átalakulás célja, hogy az egyetemek a nemzetközi felsőoktatási piacon versenyezzenek a legjobb hallgatókért és oktatókért. A Bologna-folyamat

támogatást jelent a nyitott oktatási piac megteremtésében azzal, hogy az „angol” és a „nemzetközi” kifejezéseket szinonimává teszi, a nemzetköziesítést célzó felsőoktatáspolitikák pedig prioritásként kezelik, és programokkal támogatják, hogy minél több angol nyelvű képzés hozzáférhetővé váljon. A kutatások eredményei szerint (lásd: *Crosier és mtsai.* 2007, 36.) az angol nyelvű programok száma gyorsan növekszik a mesteri és doktorképzésben, míg az első ciklusban sokszor azért nincsenek angol nyelvű képzések, mivel az adott országban ennek jogi és működtetési akadályai vannak. Ugyanakkor közös tapasztalat, hogy több helyen kínálnak külföldieknek angol nyelvű képzéseket, de a hallgatók és az oktatók egyaránt nem tekintik ezeket ugyanolyan minőségűnek, mint a nemzeti nyelvűeket.

A nemzetköziesítés vegyes tapasztalatairól számol be az ötödik Trend-jelentés is (*Crosier és mtsai.* 2007). A jelentés továbbra is azt emeli ki, hogy számos akadály áll a mobilitás és a külföldi tanulmányok elismerése előtt. A külföldön tanulmányokat folytató hallgatók kreditjeinek elismerésével kapcsolatos problémák száma kitaróan magas (*Crosier és mtsai.* 2007, 32.), ahol az intézmények csaknem fele (47 százalék) számol be arról, hogy nehézségek vannak a kreditek elismerésével kapcsolatban. A szerzők szerint ennek két oka van: (1) az intézményi elismerési eljárások nem működnek megfelelően, és/vagy (2) az ECTS-t nem megfelelően alkalmazzák, vagyis mindenképp a rossz intézményi gyakorlatok tehetőek felelőssé a kutatók következtetése szerint. Az Oklevélmelléklet kiadási gyakorlata pedig hasonlóan nagyon változatos az intézmények típusától és irányultságától függően (*Crosier és mtsai.* 2007, 34.).

A jelentés a hallgatói mobilitás értékelése kapcsán rámutat, hogy 2000-től fenntartható és halmozódó növekedés jellemezte a területet, igaz, más kutatások – így az ACA Eurodata (*Kelo és mtsai.* 2006) – szerint nincs számottevő növekedés. Ami azonban számunkra rendkívül szembeszökő, az a „kelet–nyugati egyensúlytalanság” a hallgatói mobilitás tekintetében. A kelet-közép-európai térség szinte kizárólag csak küldő régióként szerepel a statisztikákban, míg a nyugat-európaiak elsősorban fogadókként vannak jelen (*Crosier és mtsai.* 2007, 35.). Kissé ironikusan mondhatjuk, hogy az olyan előnyöket, mint a külföldön szerzett oktatási tapasztalat, a kölcsönös megértés – amelyről az implementátorok beszélnek –, elsősorban a kelet-közép-európaiak, míg az olyan előnyt, mint a többletforrások, inkább a nyugat-európaiak tudják kihasználni. A jelentés megállapítása szerint a kelet-közép-európai felsőoktatási intézmények továbbra sem elég vonzóak a többi európai ország hallgatói számára. Az oktatói mobilitással kapcsolatban csak nehezen értelmezhető és összehasonlítható adatok állnak rendelkezésre. A kutatók tapasztalatai szerint ennek is számos akadály áll útjában, például nincsenek ösztönzők az intézmények számára, nehezen megoldható a helyettesítés, többletterheknek rónak vele az oktatókra, a mobilitást a munkaadó intézmények sem nem ismerik el, sém nem honorálják, stb.

Van der Wende (2007) arra hívja fel a figyelmet, hogy különbség van a Bologna-folyamat és a lisszaboni folyamat nemzetköziesítést célzó stratégiája között, ami egyben

A Bologna-folyamatban az elsődleges strukturálóerő már nem az intézményi típus, hanem a programszint, ahol az intézmények közötti diverzitásról áttevődik a hangsúly az intézményeken belüli változatosságra, a horizontális különbözőségről a vertikálisra. Ugyanakkor világosan körvonalazódik a felsőoktatás diverzitásában a funkcionális különbségek hangsúlyozása is, szemben az intézményivel.

paradigmaváltást is jelent. Míg a Bologna-folyamatban a kölcsönösség elvén szerveződtek az együttműködések, az intézmények és a rendszerek egyenlő pozíciójának alapján, addig a lisszaboni folyamatban ezek versenyvezéreltek, és egy hierarchikus és rétegzett európai felsőoktatásban gondolkodnak. Mindez azért is figyelemre méltó, mert gyakran összemossák a két párhuzamos – igaz, sokszor átfedésben lévő – folyamat céljait. A hierarchikusan szervezett felsőoktatás és a világklasszis egyetemek létrehozása a lisszaboni stratégia céljait jelentik. Például az Európai Bizottság jelentős problémának érzékelte azt, hogy néhány brit egyetemtől eltekintve a Shanghai Jiao Tong Egyetem által rangsorolt első 20 egyetem között alig volt európai. Ami az intézményi típusokat illeti, a rangsorok százas listáján is elsősorban kutatóegyetemek vagy kutatásorientált intézmények vannak. További kérdés az, hogy helyet kapnak-e akár az európai rangsorokon a kelet-közép-európai országok intézményei. Az Európai Kutatóegyetemek Ligája (League of European Research Universities, LERU) például egy kivételtől eltekintve csak nyugat-európai intézményeket tömörít. Ha a primus inter pares elvben gondolkodunk, a társadalmi környezettől elvonatkoztatva és néhány objektívnek látszó mérce alapján keressük a helyüket, akkor könnyen eljutunk a népszerű „lemaradottság és versenyképtelenség” érveléshez. A rangsorok (8) kialakításának módszertani problémái mellett azonban más kérdéseket is felvetnek a diverzifikált intézményi küldetésre tett hatással kapcsolatban azzal, hogy elsősorban a komprehenzív kutatóegyetemeket vesznek figyelembe.

Összefoglalás

A kontinentális alapmodellt és a kétcsatornás felsőoktatás rendszerét Európa-szerte felváltották a többciklusú, egycsatornás képzési struktúrával. Ennek ellenére a bináris rendszerek számos eleme megmaradt, és újabban a Bologna-implementáció átgondolása kapcsán meg is erősödik. A korábbi reformok a hallgatói tömegeket a nem egyetemi szektorba szerették volna irányítani, aminek a kudarca miatt a Bologna-folyamatban egy új kanalizálási módszerrel próbálkoznak: az első ciklus (bachelor) válik tömegképzéssé, míg a mester- és doktorképzés elit jelleget ölt, angolszász mintára. Sikere vagy kudarca – a előző „kanalizálási” reformhoz hasonlóan – a következő két évtized alatt eldönthetővé válik. A felsőoktatás iránti tömeges igény felerősítette a minőségromlás élményét, amely – immár szintén több évtizede – a hatékony minőségirányítási mechanizmusok kereséséhez vezetett.

A Bologna-folyamat megújította a minőségdiskurzust, és a korábbi szórványosan előforduló minőségirányítási mechanizmusokat felváltotta ezek egységesítése, akár intézményi, akár nemzeti szinten. A jelenlegi minőségbiztosítási mechanizmusok inkább egy transzformációnak a képei, mint hogy koherens modellek lennének. Átmenetet képeznek a kontinentális és az angolszász modellek között, ahol várhatóan ez utóbbiak felé mozdul el a mérleg nyelve, hiszen ezt erősíti a felsőoktatás változásának számos aspektusa (például általános felsőoktatás kialakulása, vertikális differenciáció, végtelenül diverzifikált felhasználói igények, eltérő érdekek és nyomáscsoportok a felsőoktatásban stb.). Az átalakulás ugyanakkor lehetővé teszi nemcsak a minőségfelfogások, hanem a minőségbiztosítási szervezetek pluralizálódását is.

A Bologna-folyamat implementálásától a nemzetköziesedés előtt álló akadályok elhárítását várják. A folyamatot alapvetően az az elgondolás uralja, hogy a nemzetközi tevékenységekbe történő bekapcsolódás előtt elsősorban szervezési akadályok vannak, és ezeket is akarják felszámolni, miközben a kép sokkal árnyaltabb, például a kelet-közép-európai országok számára, ha az anyagi akadályokat figyelembe vesszük. A nemzetköziesedéssel kapcsolatos reformretorikában ismét két koncepció keveredik, ahol az egyik a kölcsönösség és az egyenlő pozíciók elvéből, míg a másik a verseny és a hierarchikus felsőoktatás-szervezés kereteiből indul ki.

Összegezve tehát, a Bologna-folyamatban az elsődleges strukturálóerő már nem az intézményi típus, hanem a programszint, ahol az intézmények közötti diverzitásról áttevődik a hangsúly az intézményeken belüli változatosságra, a horizontális különbözőségről a vertikálisra. Ugyanakkor világosan körvonalazódik a felsőoktatás diverzitásában a funkcionális különbségek hangsúlyozása is, szemben az intézményivel.

Jegyzet

(1) A tanulmány az MTA–HTMTÖP támogatásával és OTKA (T-69160) által támogatott, *A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban* című kutatás keretében készült.

(2) A szakirodalmi áttekintés egy doktori disszertáció részét képezi, amely itt átdolgozottan jelenik meg.

(3) Bár a kutatók nem térnek ki rá, de itt elsősorban egyetemekről van szó, ahol a leginkább érvényesek megállapításaik (lásd *Crosier* és *mtsai*. 2007 intézménylistáját a 84. oldalon).

(4) A felsőoktatáskutatók között megközelítőleg egyetértés van a tekintetben, hogy a tömeges felsőoktatás nyomása alatt a minőség csökken, viszont ebből a megállapításból eltérő következtetéseket vonnak le arra nézve, hogy milyen válaszokat lehet megfogalmazni (például egyesek az expanzió fékezését, mások pedig az általános felsőoktatás felé történő elmozdulást támogatják). Ugyanakkor a „minőségromlás” fékezésekképp kiépített minőségbiztosítási és akkreditációs gyakorlatoknak is más-más funkciókat szánnak.

(5) Mivel az egyes modellek részletezése messze vezet, ezért itt nem térünk ki bemutatásukra. Mind-

össze annyit érdemes megjegyezni, hogy az akkreditációban (1) az amerikai piaci modell rendkívül sokszínű gyakorlattal rendelkezik, de közös bennük, hogy az intézményből és nem előre megállapított sztenderdekből indulnak ki; (2) az angol szimulált piaci modell a minőség-ellenőrzés és kölcsönös értékelésre épül, (3) a francia erős állami befolyással az engedélyezést helyezi előtérbe, és (4) a német rendszerben lényegében különféle profilú akkreditációs szervezetek vannak jelen.

(6) Egyes szerzők nem tartják megfelelőnek a kifejezést széles értelmezési köre miatt. Mi itt épp ezen tulajdonsága miatt alkalmazzuk.

(7) Bár a szerző az értékelési rendszerek rendeltetését kívánja bemutatni, de sokkalta inkább aktuálisan érvényes feladatcélokról beszél, mint általános funkciókról. Ennek ellenére is figyelemre méltóak megállapításai és különösen szövegének nyelvezete, fogalmai.

(8) A németországi Centre for Higher Education Development (CHE) egy alternatív és holisztikus rangsort alakított ki, amely jelenleg csak néhány nyugat-európai országot figyelt.

Irodalom

Adam, S. (2001): *Transnational Education Project: report and recommendations*. Confederation of European Rectors. 2009. 05. 16-i megtekintés, www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/reference/tne.doc

Adam, S. (2009): *Background Report for the Bologna Seminar on Qualification Structures in Higher Education in Europe*. Copenhagen, 2003. március 27–28. 2009. 05. 02-i megtekintés, <http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/BasicReportforSeminar.pdf>

Alesi, B. és mtsai (2005): *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*. BMBF, Berlin.

Amaral, A. és mtsai. (2003): A Managerial Revolution? In Amaral, A. és mtsai. (szerk.): *The Higher Education Managerial Revolution?* Springer, Dordrecht. 275–296.

Amaral, A. – Magalhaes, A. (2004): Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, 1. 79–100.

Arimoto, A. (1998): Cross-National Study on Academic Organizational Reforms in Post-Massification Stage. In *Academic Reform in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education*. Hiroshima University, Research Institute for Higher Education, Hiroshima. 275–293.

Barakonyi K. (2004): *Rendszerváltozás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Barakonyi K. (2008): Bologna Hungaricum. In Kozma T. és Rébay M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 48–67.

Beerens, E. (1999): *Cross-border Cooperation in Higher Education*. Paper for the 21st EAIR Forum. Lund, 1999. augusztus 24.

Beerens, E. (2008): The Emergence and Institutionalization of the European Higher Education and Research Area. *European Journal of Education*, 43. 4. 407–425.

Birnbaum, R. (1983): *Maintaining Diversity in Higher Education*. Jossey-Bass, San Francisco.

Bleiklie, I. (1998): Justifying the Evaluative State: new public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 3. 299–316.

Brennan, J. – Shah, T. (2000): *Managing Quality in Higher Education. An international perspective on institutional assessment and change*. Open University Press, Buckingham.

Brunsson, N. – Olsen, J. P. (1993): *The Reforming Organization*. Fagbokforlaget, Bergen.

Burn, B. B. (1992): Degrees: Duration, Structures, Credits and Transfer. In Clark, B. R. és Neave, G. (szerk.): *The International Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon, Oxford. 1579–1587.

Cameron, K. S. – Whetten, D. A. (1996): Organizational effectiveness and Quality: the second generation. In Smart, J. C. (szerk.): *Higher Education:*

- Handbook of Theory and Research*. Agathon, New York. 265–305.
- Campbell, C. és Rozsnyai, C. (2002): *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. UNESCO–CEPES, București.
- Cerych, L. és Sabatier, P. (1986): *Great Expectations and Mixed Performance: the implementation of higher education reforms in Europe*. Trentham Books, Stoke-on-Trent.
- Cerych, L. (1989): Higher Education and Europe after 1992: the framework. *European Journal of Education*, 4. 321–332.
- Clark, B. R. (1978): *Academic Differentiation in National Systems of Higher Education*. Conn. Institute for Social and Policy Studies, Yale University, New Haven.
- Connelly, S. (2006): *Models and Types: guidelines for good practice in transnational education*. OBHE, London.
- Corbett, A. (2005): *Universities and the Europe of knowledge: ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Community higher education policy, 1955–2005*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Crosier, D. és mtsai. (2007): *Trendek V. Az egyetemek formálják az Európai Felsőoktatási Térséget*. EUA, Brüsszel.
- Damme, D. van (2002): *Quality Assurance in an International Environment: national and international interests and tensions*. Background Paper for the CHEA International Seminar III. San Francisco, 2002. január 24.
- Damme, D. van (2004): Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education: a conceptual framework and a proposal. In Vlăsceanu, L. és Barrows, L. C. (szerk.): *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO–CEPES, București. 127–160.
- Davies, J. L. (1995): University Strategies for Internationalization in Different Institutional and Cultural Settings: a conceptual framework. In Blok, P. (szerk.): *Policy and Policy Implementation in Internationalization of Higher Education*. EAIE, Amsterdam. 3–18.
- Davies, J. L. (1991): New Universities: their Origins and Strategic Development. In Altbach, P. G. (szerk.): *International Higher Education*. Garland, New York – London. 205–231.
- Davies, J. L. (1998): Issues in the Development of Universities Strategies for Internationalization. *Milennium*, 11. 68–80.
- Deem, R. és mtsai. (2007): *Knowledge, higher education, and the new managerialism: the changing management of UK universities*. Oxford University Press, Oxford.
- Denman, B. (2002): Globalization and the Emergence of International Consortia in Higher Education. *Globalization*, 1. 2009. 05. 16-i megtekintés, http://globalization.icaap.org/content/v2.1/05_denman.html
- Dill, D. D. (1998): Evaluating the 'Evaluative State': implications for research in higher education. *European Journal of Education*, 3. 361–377.
- Dill, D. D. (1995): Through Deming's Eyes: a cross-national analysis of quality assurance policies in higher education. *Quality in Higher Education*, 1. 95–110.
- Dumbrăveanu, L. és mtsai. (2006): Reforma învățământului superior: repere europene. In Singer, M. és Sarivan, L. (szerk.): *Quo vadis academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*. Sigma, București. 15–66.
- Enders, J. – Vught, F. van (2007): Introduction. In Enders, J. – Vught, F. van (szerk.): *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change. A Fechtschrift in Honour of Guy Neave*. CHEPS, Enschede. 21–28.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosítási alapelvei és irányelvei*. ENQA, Helsinki.
- European University Association (2006): *Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006*. EUA, Brussels.
- Eurydice (2009): *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Eurydice, Brussels.
- Flóra, G. (megjelenés alatt): Book review on Tamás Kozma, Magdolna Rébay (eds.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Frazer, M. (1997): Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: 1995–1997. *Higher Education in Europe*, 3. 349–401.
- Froment, E. (2007): Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives. In Bollaert, L. és mtsai. (szerk.): *Embedding Quality Culture in Higher Education*. EUA, Brussels. 11–13.
- Furth, D. (1973, szerk.): *Short-Cycle Higher Education: A Search for Identity*. OECD, Paris.
- Garret, R. és Verbik, L. (2003): *Transnational Higher Education: major markets and emerging trends*. OBHE, London.
- Gellert, C. és mtsai. (1991): *Alternatives to Universities*. OECD, Paris.
- Geiger, R. L. (1992): The Institutional Fabric of Higher Education System. In Clark, B. R. és Neave, G. (szerk.): *The International Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon, Oxford. 1031–1047.
- Goedegebuure, L. és mtsai (1996): On Diversity, Differentiation and Convergence. In Meek, L. V., Goedegebuure, L. és Kivinen, O. (szerk.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford. 2–13.
- Gornitzka, Á. és mtsai. (2005): Introduction. In Gornitzka, Á. és mtsai. (szerk.): *Reform and Change in Higher Education*. Springer, Dordrecht. 1–13.
- Gornitzka, Á. (2006): What is the Use of Bologna in National Reform? The Case of Norwegian Quality

- Reform in Higher Education. In Tomusk, V. (szerk.): *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Kluwer, Amsterdam. 19–42.
- Hämäläinen, K. és mtsai. (2004): Standards, Criteria and Indicators in Programme Accreditation and Evaluation in Western Europe. In Vlăsceanu, L. és Barrows, L. C. (szerk.): *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO–CEPES, București. 17–31.
- Harvey, L. és Green, D. (1993): Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1. 9–34.
- Hrubos I. (2003): Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, 1. 51–64.
- Hrubos I. (2005): A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, 2. 242–243.
- Hrubos I. (2008): A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, 1. 22–35.
- Huisman, J. és Wende, M. van der (2004): The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas? *European Journal of Education*, 3. 349–357.
- Jahr, V. és Teichler, U. (2002): Employment and Work of Former Mobile Students. In Teichler, U. (szerk.): *Erasmus in Socrates Programme*. Lemmens, Bonn.
- Kehm, B. és Teichler, U. (2007): Research on Internationalization in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 3–4. 260–273.
- Kells, H. R. (1999): National Higher Education Evaluation Systems: methods for analysis and some propositions for the research and policy. *Higher Education*, 2. 209–232.
- Kelo, M. és mtsai. (szerk., 2006): *EURODATA – Student Mobility in European Higher Education*. ACA paper. Lemmens, Bonn.
- Knight, J. és Wit, H. de (1996): Strategies for Internationalisation of Higher Education: historical and conceptual perspectives. In Wit, H. de (szerk.): *Strategies for Internationalisation of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and United States of America*. IAU, Amsterdam. 5–32.
- Knight, J. (1999): Issues and Trends in Internationalization: a comparative perspective. Bond, S. L. és Lemasson, J. P. (szerk.): *A New World of Knowledge: canadian universities and globalization*. International Development Research Centre, Ottawa. 201–238.
- Knight, J. és Wit, H. de (1999): *Quality and Internationalisation in Higher Education*. OECD-IMHE, Paris.
- Knight, J. (2003): *Internationalization of Higher Education, Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report*. IAU, Paris.
- Knight, J. (2005): An Internationalization Model: responding to new realities and challenges. In Wit, H. de és mtsai. (szerk.): *Higher Education in Latin America*. World Bank, Washington.
- Knight, J. (2008): *Higher Education in Turmoil: the changing world of internationalization*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Kogan, M. (1997): Diversification in Higher Education: Differences and Commonalities. *Minerva*, 35. 45–62.
- Kogan, M. és Hanney, S. (2000): *Reforming Higher Education*. Jessica Kingsley, London.
- Kozma T. és Rébay M. (2006): Akkreditáció Magyarországon. In uők (szerk.): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 72–87.
- Kozma, T. (2008a): Political Transformations and Higher Education Reforms. *European Education*, 2. 29–45.
- Kozma T. (2008b): A bolognai folyamat mint kutatási probléma. In Kozma T. és Rébay M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 10–27.
- Kyvik, S. és Skodvin, O. J. (2003): Research in the Non-university Higher Education Sector – tensions and dilemmas. *Higher Education*, 2. 203–222.
- Kyvik, S. (2004): Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 3. 393–409.
- Kyvik, S. (2008): *The Dynamics of Change in Higher Education*. Springer, Dordrecht.
- Ladányi A. (1998): Felsőoktatási intézményrendszerek. In Kozma T. (szerk.): *Euroharmonizáció*. Oktatókutató Intézet – Educatio, Budapest.
- Ladányi A. (2003): A kétciklusú képzés kérdéséhez. *Magyar Felsőoktatás*, 1–3. 30–33.
- László Gy. (2006): *Általános megjegyzések a Képzési és Kimeneti Követelmények kialakításáról és működéséről*. Kézirat. Kreditiroda, Budapest. 2009. 07. 02-i megtekintés, www.kreditiroda.hu/kkk/letoltes/elemzes_KKK_altalaban.doc
- Ljosland, R. (2005): *Norway's misunderstanding of the Bologna Process: When internationalisation becomes Anglicisation*. Paper presented at the conference Bi- and Multilingual Universities: Challenges and Future Prospects. Helsinki, 2005. szeptember 13.
- Maassen, P. és Gornitzka, A. (1999): Integrating Two Theoretical Perspectives on Organisational Adaptation. In Jongbloed, B. és mtsai. (szerk.): *From the Eye of the Storm*. Kluwer, Dordrecht. 295–316.
- Mihailescu, I. (2004): The Quality Assessment and Accreditation of Higher Education in Central and Eastern Europe. In Vlăsceanu, L. és Barrows, L. C. (szerk.): *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO–CEPES, București. 33–54.
- National Center for Educational Statistics (2008): *Special Analysis, 2008: Community Colleges*. 2009. 04. 27-i megtekintés, <http://nces.ed.gov/programs/coe/2008/analysis/>
- Neave, G. (1988): On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986–1988. *European Journal of Education*, 1–2. 7–23.
- Neave, G. (1998): The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 3. 265–284.

- Neave, G. (2001): The European Dimension in Higher Education: an excursion into the modern use of historical analogues. In Huisman, J., Maassen, P. és Neave, G. (szerk.): *Higher Education and the Nation State: the international dimension of higher education*. Pergamon, Oxford. 13–73.
- Neave, G. (2002): Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions. *Tertiary Education and Management*, 3. 181–197.
- Neave, G. (2003): The Bologna Declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy*, 1. 141–164.
- Neave, G. (2009): Institutional Autonomy 2010–2020. A Tale of Elan – Two Steps Back to Make One Very Large Leap Forward. In Kehm, B. M. és mtsai. (szerk.): *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Sense Publishers, Rotterdam. 3–22.
- Olsen, J. P és Maassen, P. (2007): European Debates on the Knowledge Institution: the Modernization of the University at the European Level. In Maassen, P. és Olsen, J. P. (szerk.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht. 3–22.
- Rauhvargers, A. (2006): Recognition between Bologna and the European Higher Education Area: status and overview. In Rauhvargers, A. és Bergan, S. (szerk.): *Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice*. Council of Europe, Strasbourg. 19–50.
- Rauhvargers, A. és mtsai. (2009): *Bologna Process Stocktaking Report 2009. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009*. European Commission, Brussels.
- Reichert, S. és Tauch, C. (2005): *Trends IV*. EUA, Brussels.
- Philipp, C. (2000): *Auf dem Wege zum europäischen Bildungsmarkt: Supranationale Hochschulpolitik oder Wettbewerb der Hochschulsysteme?* EUL Lohmar, Köln.
- Pollitt, C. és Bouckaert, G. (2000): *Public Management Reform: a comparative analysis*. Oxford University Press, Oxford.
- Pusztai, G. és Szabó, P. Cs. (2008): The Bologna Process as a Trojan Horse: restructuring higher education in Hungary. *European Education*, 2. 85–103.
- Qiang, Z. (2003): Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 2. 248–270.
- Schwarz, S. és Westerheijden, D. (2004, szerk.): *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. Kluwer, Dordrecht.
- Stensaker, B. és mtsai. (2008): Internationalisation of Higher Education: the gap between national policy-making and institutional needs. *Globalisation, Societies and Education*, 1. 1–11.
- Sursock, A. (2004): Accreditation in the Context of the Bologna Process: Needs, Trends, and Developments. In Vlăsceanu, L. és Barrows, L. C. (szerk.): *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, București. 67–78.
- Teichler, U. (1988): *Changing Patterns of the Higher Education System. The Experience of Three Decades*. Jessica Kingsley, London.
- Teichler, U. és mtsai. (1990): *Student Mobility within Erasmus 1987–1988: a statistical survey*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule, Kassel.
- Teichler, U. és mtsai. (1993): *Erasmus Student Mobility Programmes 1989–1990 in the View of the Coordinators*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule, Kassel.
- Teichler, U. (1994): Research on Academic Mobility and International Cooperation in Higher Education: an agenda for the future. In Smith, A. és mtsai (szerk.): *The International Dimension of Higher Education: setting the research agenda*. Rema, Vienna. 338–358.
- Teichler, U. (1999): Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges. *Higher Education Policy*, 4. 285–312.
- Teichler, U. és mtsai. (2000, szerk.): *Socrates 2000 Evaluation Study*. European Commission, Brussels.
- Teichler, U. (2001): Changing Patterns of the Higher Education System and Perennial Search of the Second Sector for Stability and Identity. *Millennium*, 1. 2009. 02. 21-i megtekintés, http://www.ipv.pt/millennium/Millennium21/21_4.htm
- Teichler, U. (2002, szerk.): *Erasmus in the Socrates programme*. Lemmens, Bonn.
- Teichler, U. (2003): Az európai felsőoktatási reformok fő kérdései: egy felsőoktatás-kutató véleménye. *Educatio*, 1. 3–18.
- Teichler, U. (2004): The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 1. 5–26.
- Teichler, U. (2007): *Higher Education Systems: conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Teichler, U. (2009a): The Professional Relevance of the Study. Paper presented at the international conference entitled “Who Runs the Educational Research?”. University of Debrecen, Debrecen, 2009. április 29.
- Teichler, U. (2009b): The Professional Relevance of the Study. In Pusztai G. és Rébay M. (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai, Debrecen. 256–267.
- Temesi J. (2006): *Kompetenciák, ismeretkörök és tanulmányi kimenetek összefüggései és tervezése*. Kézirat. Kreditiroda, Budapest. 2009. 05. 02-i megtekintés, www.kreditiroda.hu/kkk/letoltes/060309/program_marc9.doc
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In *Policies for Higher Education*. OECD, Paris.

Trow, M. (1999): From Mass Higher Education to Universal Access: the American advantage. *Minerva*, 4. 303–328.

Vlăsceanu és mtsai. (2004): *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO-CEPES, București.

Voicu, B. (2007): Procesul Bologna. In Comșa, M és mtsai. (szerk.): *Sistemului universitar românesc. Opiniile cadrelor didactice și ale studenților*. Fundația Soros România, București. 45–55.

Vught, van F. A (1989, szerk.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. Jessica Kingsley, London.

Wende, M. C. van der (1996): *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: an international comparative perspective*. Kézirat. University of Utrecht, Utrecht.

Wende, M. C. van der (1998): Quality Assurance in Higher Education and the Link to Internationalisation. *Millenium Online*, 3. 20–29.

Wende, M. C. van der (2001): Internationalisation Policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 3. 249–259.

Wende, M. C. van der (2007): *European Responses to Global Competition in Higher Education*. Crisis of the Publics Symposium, March 26–27 2007, University of California at Berkeley. 2009. 04. 04-i megtekintés, <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/2007wendeuropeanresponses.pdf>

Westerheijden, D. és mtsai. (2007): Introduction. In Westerheijden, D. és mtsai. (szerk.): *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Springer, Dordrecht. 1–14.

Wissenschaftsrat (2002): *Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen*. Wissenschaftsrat, Köln.

Wit, H. de (2002): *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood, Westport.

Witte, J. de (2006): *Change of Degrees and Degrees of Change*. Kézirat. CHEPS/University of Twente, Enschede.



A Gondolat Kiadó könyveiből