

# A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok<sup>1</sup>

## Tartalom

A FELSŐOKTATÁS MINŐSÉGE ÉS A TANULÁS MINŐSÉGE .....	1
MITŐL FÜGG A TANULÁS MINŐSÉGE? .....	6
TANULÁS ÉS EGYETEMI SZERVEZET.....	12
A TANULÁS MINŐSÉGÉT TÁMOGATÓ ÁLLAMI POLITIKÁK .....	19
HIVATKOZÁSOK.....	24

Craig *McInnis*, a Melbourne-i Egyetem professzora egy 2005-ben megjelent tanulmányában a következőket írta: „Az a növekvő figyelem, amelyet az utóbbi időben a hallgatói tanulással vagy tágabban a hallgatói tapasztalatszerzés jellegével és minőségével kapcsolatos elvárások kaptak új vezetési és szervezeti dinamikát hozott létre az egyetemeken belül és komoly érdeklődést keltett a kormányokban is a tanítás és tanulás kérdései iránt” (McInnis, 2006). Az ismert felsőoktatás-kutató arra utalt e mondatában, hogy a tanulás minősége és eredményessége iránti érdeklődés növekedése nyomán több országban mind mikro (intézményi) mind makro (nemzeti kormányzati) szinten komoly átrendeződések történtek a felsőoktatásban. Új folyamatok indultak el, új szervezetek jöttek létre, új aktív szereplők jelentek meg, új erőforrások szabadultak fel és új prioritások fogalmazódtak meg.

E tanulmány célja kettős: egyfelől képet próbál adni azokról a folyamatokról, amelyekre a fenti idézet utalt, másfelől hozzá kíván járulni a tanulásról, és a felsőoktatásban folyó tanulás eredményességéről/minőségéről zajló hazai vitákhoz. Mindezzel talán azt is elősegítheti, hogy azon országok köréből, amelyeket e folyamatok kevésbé érintettek meg, Magyarország is azok közé kerülhessen, amelyek megtapasztalhatták ennek pozitív hatásait.

## A felsőoktatás minősége és a tanulás minősége

Sajátos módon a felsőoktatás minőségével foglalkozókat ritkán érdekli a tanulás minősége. Azok a felsőoktatásban dolgozó minőségbiztosítással foglalkozó szakértők, akik korábban különböző gazdasági vagy közszolgáltatási szervezetekben szereztek tapasztalatokat, gyakran szinte semmilyen érdemi tudással vagy tapasztalattal nem rendelkeznek sem általában az emberi tanulás természetéről, sem konkrétan a felsőoktatásban hallgatók tanulásának sajátosságairól. A minőségmodellekből és a minőségindikátorok közül az esetek nagy részben hiányoznak a tanulásra vonatkozó elemek, vagy pedig a tanulás helyett egyszerűen az oktatás megszervezésének olyan jól látható és könnyen szabályozható elemeire fókuszálnak, mint a képzési programokat leíró dokumentumok vagy az oktatók formális végzettsége.

---

<sup>1</sup> E tanulmány egy, a Pedagógusképzés c. folyóirat részére 2010-ben készült írás eredeti változata

Ahogy egy, a *Teljes Körű Minőségbiztosítás* (TQM) felsőoktatási alkalmazásával foglalkozó, a kilencvenes évek közepén megjelent könyv szerzői megállapították: „*az elmúlt években a TQM mozgalom egy sor olyan művet produkált, amelyek megpróbálták meghatározni a felsőoktatási minőség fogalmát. Sajnos ennek az irodalomnak nagy része az adminisztratív folyamatokra figyelt és nem a tanítás és a tanulás lényegi funkcióira*” (Sims & Sims, 1995). A tanítás és tanulás, miközben éppen ez a felsőoktatás mindenek felett álló és legfontosabb feladata (ebben a szférában ez a „*core business*”) túlságosan érzékeny és bonyolult dolog ahhoz, hogy a minőségmenedzsment megszokott technikáival meg lehessen közelíteni (Srikanthan & Dalrymple, 2001).

A fentiek fényében nem meglepő, hogy felsőoktatási intézmények elismert minőségmenedzsment rendszerrel rendelkezhetnek, sőt minőségdíjakat nyerhetnek számos országban úgy, hogy a tanulás – túl az oktatásszervezés könnyen formalizálható elemein – kevéssé foglalkoztatja őket. A 2006 és 2009 között kiosztott magyar Felsőoktatási Minőségdíj (FMD) pályázatok elemzése például azt mutatta, hogy vannak olyan, a minőségmenedzsment rendszerüket tekintve elismert intézmények (vagy ezeken belül pályázó szervezeti egységek), amelyek pályázati anyagában a tanulás szó alig vagy egyáltalán nem fordult elő (lásd: *1. ábra*). Hasonló dolgok a minőség biztosítását célzó akkreditációs folyamatokról is elmondhatóak. Nem igen ismertek olyan esetek, amikor képzési programoknak azért lettek volna akkreditációs nehézségeik, mert oktatóinak a tanulás megszervezésével kapcsolatos nézetei idejétmúlt pedagógiai megközelítést követtek. A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak (MAB) az alap és mesterképzési szakok *létesítésével* kapcsolatos követelményeiben egyáltalán nem fordul elő a tanulás szó, a szakok *indításával* kapcsolatos követelményekben pedig kizárólag a távoktatással foglalkozó részekben jelenik meg (igaz, itt, e terület sajátosságai miatt igen gyakran).<sup>2</sup>

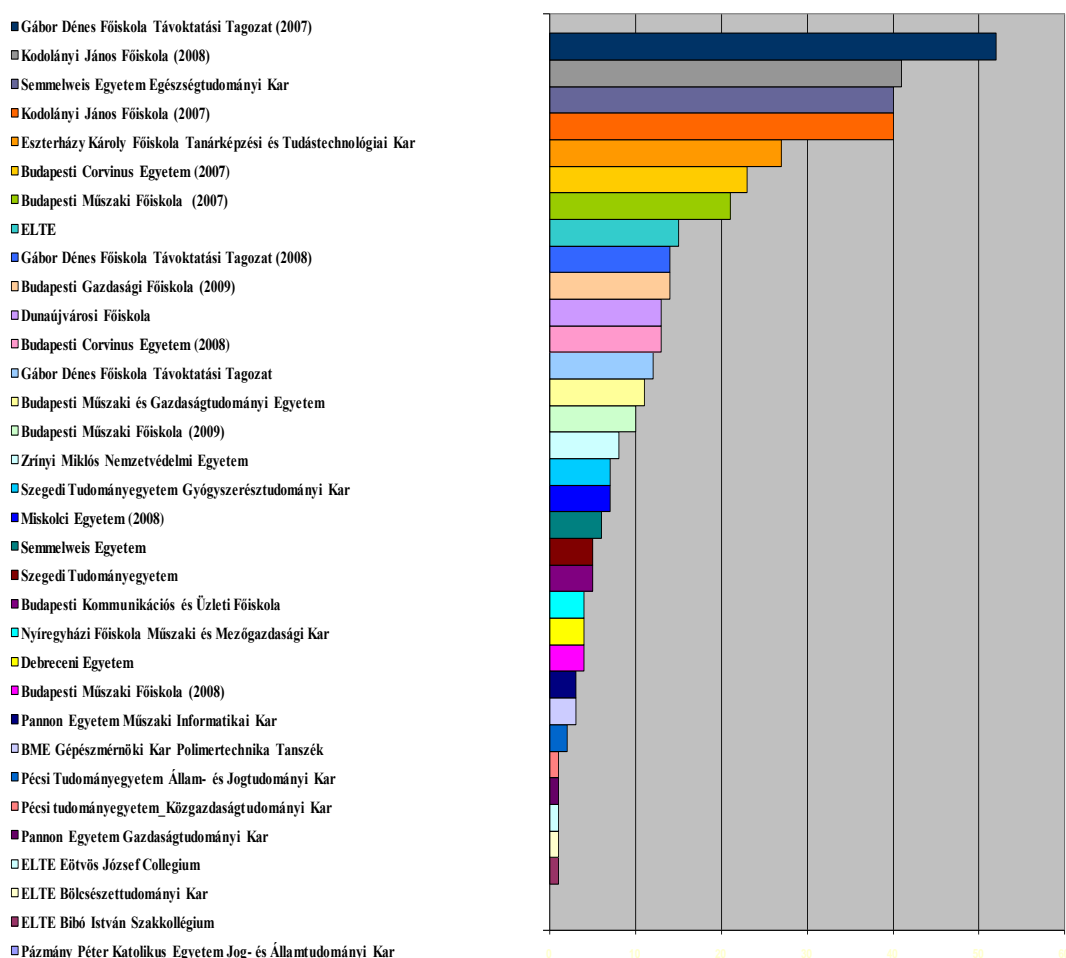
A fentiek alól persze vannak kivételek. *Csizmadia* Tibor az egyik felsőoktatási minőségmenedzsment modelleket bemutató elemzésében például olyan modelleket is ismertet, amelyek kísérletet tesznek a tanítási-tanulási folyamat kevésbé formalizálható elemeinek a megragadására (Csizmadia, 2009). Bizonyos országokban a minőségértékelésért felelős szervezetek jelentős lépéseket tettek annak érdekében, hogy a képzési programok minőségét ne csak írott tervezetkből és egyéb dokumentumokból ismerjék meg, hanem arra is törekszenek, hogy közvetlen tapasztalatot szerezzenek arról, vajon a képzésből kikerülők valóban rendelkeznek-e azokkal a kompetenciákkal, amelyek fejlesztését a képzést kínáló programjaikban ígérik. Az Egyesült Királyságban például a standardokért felelős nemzeti hatóság, az OFSTED mintavételes eljárással megfigyeli a tanárképzésből kikerülteket, és a képzőket a szerint minősíti, hogy volt hallgatóik tényelegetesen milyen sikeresek a tanításban, azaz a képzés során valóban történt-e tanulás (OFSTED, 2008). Egy másik példa a Hongkongi felsőoktatási finanszírozási hatóságnak az a speciális, a későbbiekben részletesebben is bemutatott minőségellenőrzési eljárása („*Teaching and Learning Quality Process Reviews*”), amely lehetővé tette nemcsak azt, hogy a tanítás és tanulás a minőségértékelés középpontjába kerüljön, hanem azt is, hogy ez ne csupán a felszínen lévő dolgok vizsgálatát jelentse (Massy & French, 2001).

---

<sup>2</sup> A távoktatásra vonatkozó részek említik a „*tananyagcsomag*” fogalmát, amelyet „*tanulási útmutatók*” és „*értékelési követelmények*” egészítik ki: az előbbieknél „*konkrét javaslatokat kell tartalmazniuk a hallgatók tanulási stratégiájára vonatkozóan, megkönyvitendő az egyéni tanulási folyamat és az önellenőrzés megszervezését*”, az utóbbival kapcsolatban pedig az fogalmazódik meg, hogy „*alkalmazkodjon az egyéni tanulás módszeréhez*” (MAB, 2009).

## 1. ábra

A „tanulás” szó előfordulása a FMD pályázatokban (2006-2009)



Forrás: Felsőoktatási Minőségdíj pályázatok (a szerző adatgyűjtése)

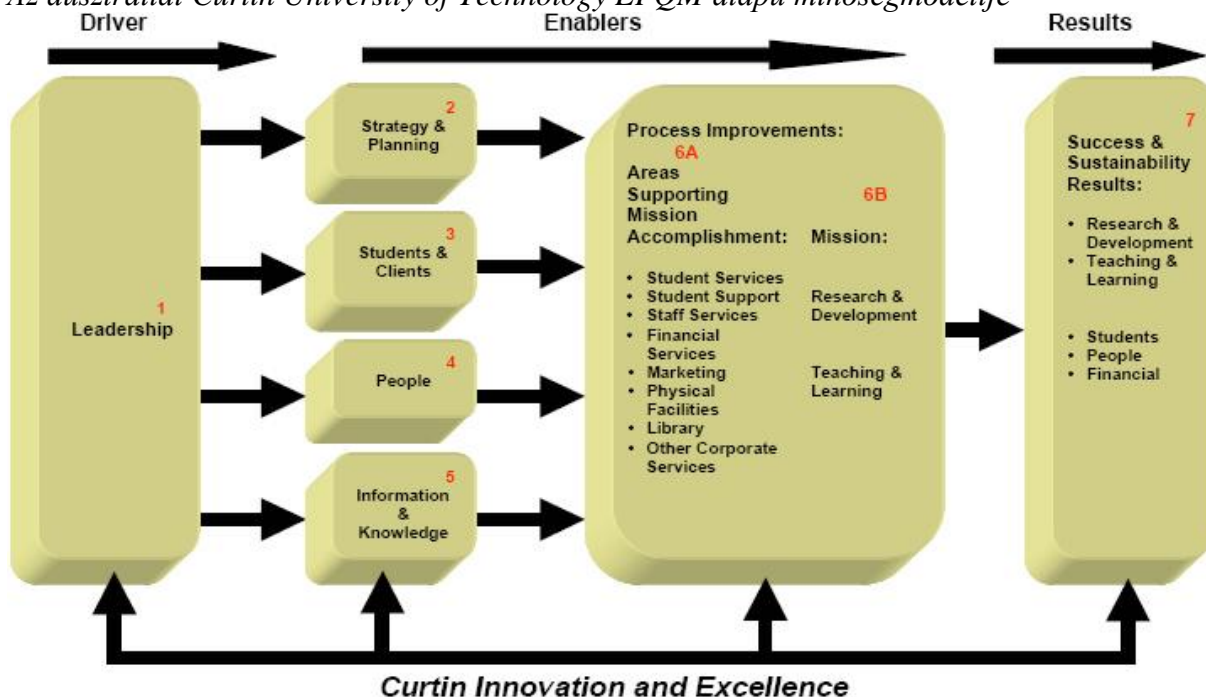
A Magyar Felsőoktatási Minőségdíj az ún. EFQM kiválóság modellre épül, amely a TQM logikáját követi. A TQM megközelítés oktatási alkalmazása, amely több mint két évtizedes múltra megy vissza, elvileg képes arra, hogy befogadja a tanulásról való modern gondolkodás szinte minden elemét. Egy 1994-ben megjelent, gyakran idézett tanulmány szerzője például ez írta: „A tanítás/tanulás TQM modellje azokat a tanítási és tanulási stratégiákat emeli ki, amelyek támogatják a tanulóknak saját tanulásuk megszervezésébe való aktív bevonását tanuló közösségek létrehozásával és az együttműködésre épülő formák erősítésével” (Chizmar, 1994). E megközelítés tehát nem hogy nem zárja ki, de akár komolyan támogathatja is az olyan innovatív és hatékony tanulásszervezési megközelítéseket, mint amilyenek például kooperatív tanulás különböző formái. Támogathatja a tanítási innovációk sokféle módját, így azokat, amelyek célja a hallgatók és az oktatók közötti interakciók intenzitásának a növelése: például akkor, amikor a hallgatókat nem fogyasztónak vagy kliensnek tekinti, hanem partnernek vagy munkatársnak a tanulási folyamat megszervezésében (Chizmar, 1994; Munoz, 1997). Ennek ellenére, a megközelítésnek, főleg azért, mert használói gyakran nem adaptálják megfelelő módon a felsőoktatás viszonyaihoz, és nem tudják követni vele a tanulás összetett világának folyamatait, a tanulás minőségéért aggódók körében több a bírálója, mint a támogatója. Egy 2007-ben megjelent tanulmány

szerzője például úgy fogalmazott, hogy „a TQM nagyon rosszul illeszkedik a felsőoktatáshoz: ez az illeszkedés csak akkor lesz jó, ha vagy jelentősen átalakítjuk a TQM modellt, vagy a felsőoktatás alakul át olyanná, amihez illik a TQM modell...” (Houston, 2007).

Az EFQM modellnek a felsőoktatásra való adaptálására történtek komolyabb próbálkozások, amelyek azt igazolták, hogy a modell „kongruens a legtöbb olyan oktatási intézmény céljaival, amelyek hallgatóikat helyezik a tanulás és tanítás középpontjába” és amelyek „a hallgatókat partnernek tekintik a tanulásban” (Sheffield Hallam University, 2003). Ezek a kezdeményezések azt mutatták, lehetséges az EFQM modellt a felsőoktatás sajátos viszonyaihoz úgy adaptálni, hogy az olyan szervezeti fejlődési folyamatokat támogasson, amelyek a pedagógiai innovációt támogató szervezeti kultúrát hoznak létre, és segítik a szervezeti tanulásnak azokat a formáit, amelyektől a tanulás szervezése eredményesebbé válhat, illetve a minőség ügye a tanulás minőségének az ügyévé alakulhat. A szervezeti tanulást és az innovációt lényegénél fogva támogató, igen nyitott EFQM modell felsőoktatási alkalmazására sokféle példa van. Az itt idézett adaptáció Európán kívül is talált követőket. Egy ausztráliai műszaki egyetem például ennek a modellnek az adaptálására építette azt a belső minőségmenedzsment rendszerét, amellyel a tanítás és tanulás minőségének meglehetősen nagy figyelmet szentelő ottani nemzeti felsőoktatási minőségügyi hatóság által előírt követelményeknek tett eleget. A tanítás és tanulás itt természetesen az egyik kulcsterületként megjelenik az EFQM modellnek a szervezeti folyamatokat érintő részében (lásd 2. ábra).

## 2. ábra

Az ausztráliai Curtin University of Technology EFQM alapú minőségmodellje



Forrás: McKenna, 2009

Ezek a kezdeményezések azonban, úgy tűnik, mintha csak szűk körben hatottak volna: a hazai folyamatokra legalábbis nem gyakoroltak komoly hatást. Így – mint láttuk – az FMD pályázók közül is csak néhányat érintettek meg. Egy elemző az EFQM modellt is besorolta azok közé a felsőoktatási menedzsment divatok közé, amelyekre néhány évig sokan figyelnek, majd hamar elfelejtik azokat (Temple, 2005). Az *Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási*

*Szervezetek Hálózata* (ENQA) egy 2003-ban tartott szakmai műhelyének résztvevői az EFQM modellt az ISO modellel együtt olyannak tekintették, amelynek a felsőoktatás számára „*nincs haszna, mert nem adaptálták az akadémiai környezethez*”.<sup>3</sup> Ez a tartózkodás és ezek a fenntartások azonban kevésbé megalapozottak. Amint azt több példa is mutatja, nem a modellel van gond, hanem azzal, hogy az alkalmazóit érdekli-e a tanulás, kellő súllyal odafigyelnek-e erre a dimenzióra és vajon a tanulás minőségének a szolgálatába akarják-e a modellt állítani. Az EFQM elvileg alkalmas arra, hogy keretet adjon a tanulás minősége és a szervezeti-vezetési folyamatok összekapcsolása számára, ami – ahogy azt később, e tanulmány „*Tanulás és egyetemi szervezet*” c. részében megpróbálom bemutatni – egyik legfontosabb feltétele annak, hogy e terület fejlődni tudjon.

Bizonyos országok, talán éppen azért, mert biztosak akartak lenni abban, hogy valóban a tanulás és tanítás minősége kerül a felsőoktatási minőség középpontjába, nem az EFQM modell alkalmazása mellett döntöttek, hanem olyan önálló, kifejezetten a felsőoktatásban zajló tanításra és tanulásra fókuszáló modelleket hoztak létre, amelyek elszakadtak a gazdaság világában kötetett kiválósági modellektől. Ezekre e tanulmány végén „*A tanulás minőségét támogató állami politikák*” c. részben térek vissza.

Azt, hogy a minőségmenedzsmenttel és minőségbiztosítással foglalkozó szakemberek figyelme milyen mértékben terjed ki hogy a tanulás fejlesztésére és az ezt szolgáló innovációkra, talán semmi sem mutatja jobban, mint azok az irányelvek, amelyeket az ENQA fogadott el 2005-ben (ENQA, 2005). Noha az itt elfogadott 10 alapelv egyike az, hogy a minőségbiztosítási folyamatoknak nem szabad visszaszorítaniuk a diverzitást és az innovációt („*processes used should not stifle diversity and innovation*”), az innováció fogalma ezen a negatív módon megfogalmazott megállapításon túl nem jelenik meg a szövegben. A tanulás fogalma ugyan gyakran felbukkan, de kizárólag az intézményeken belüli belső minőségbiztosítással kapcsolatban. Így például hangsúlyt kap az, hogy a képzési programok belső elfogadása során vizsgálni kell azt, hogy ezek világosan definiálják-e a tanulási eredményeket (*learning outcomes*), rendelkezésre állnak-e azok a források (*learning resources*), amelyek a tanuláshoz szükségesek vagy a hallgatók értékelése során a képzési programokban definiált tanulási eredményeket értékelik-e.

Azt, hogy a felsőoktatási minőség értékelése során a tanulás minősége megfelelő figyelmet kapjon nemcsak az nehezíti, hogy a minőségnek ez az oldala nem könnyen megragadható, hanem az is, hogy ez iránt igen érzéketlenek azok a *rangsorok*, amelyek egyre nagyobb szerepet kapnak a felsőoktatási intézmények értékelésében, és amelyek különösen nagy népszerűségnek örvendenek a tágabb nyilvánosságban, részben a média kitüntetett figyelme miatt. Egy 2007-ben megjelent tanulmány 32 létező egyetemi rangsort azonosított, amelyek egy része nemzeti, másik részük nemzetközi összehasonlítást is lehetővé tesz (Salmi & Saroyan, 2007). Ezek a rangsorok általában nem veszik tekintetbe a tanítás minőségét: azoknak a mutatóknak, amelyekre épülnek, a legtöbbször egyike sem tekinthető olyannak, amit ebben a dimenzióban valóban mérni tudná a teljesítményt (Altbach, 2006). A rangsorokat nemcsak azért éri gyakran kritika, mert torzító képet mutatnak az egyetemekről, hanem azért is, mert nem mindig a kívánatos irányba befolyásolják az intézmények viselkedését (Hazelkorn, 2007, 2009a). Az intézmények a rangpozíciójuk javítása érdekében sokszor olyan döntéseket hoznak, amelyekkel erőforrásaikat a tanítás és tanulás eredményesebbé tétele felől olyan célok felé terelik, amelyekről inkább várhatják rangpozíciójuk javulását (amilyen például oktatóik publikációs mutatóinak javítása).

---

<sup>3</sup> ENQA Workshop on Institutional Quality Audits Zurich, 1/2 December 2003 ([http://www.enqa.eu/files/workshop\\_material/summary\\_zurich.pdf](http://www.enqa.eu/files/workshop_material/summary_zurich.pdf))

Vannak persze itt is kivételek. Léteznek olyan rangsorok, amelyek megpróbálnak nyitni a tanítás és tanulás dimenziója felé, és olyan mutatókat is bevonnak a rangpozíciót meghatározó pontszámok kiszámításába, amelyekből valamelyest ennek a minőségére is lehet következtetni. A Németországban működő „*Centre for Higher Education Development*” (CHE) elnevezésű független kutatóközpont által működtetett rangsorolás, amely valószínűleg a legintelligensebb létező ilyen rendszer, kizárólag szakterületek szerinti sorba-állítást tesz lehetővé, többdimenziós, és a felhasználók maguk döntenek el, milyen szempontok alapján történjen a rangsorok összeállítása.<sup>4</sup> Ennél a rendszernél a felhasználó nem egy rangsort lát, hanem rangsorok sokaságát, és ezek között olyanok is vannak, amelyek a tanulás-tanítás dimenzióját hangsúlyozzák. Az itt alkalmazott változók hat nagyobb csoportot alkotnak, amelyek egyike az „*academic studies and teaching*”, amin belül olyan változók jelennek meg, mint például az, hogy van-e *e-learning* szolgáltatás, a hallgatók értékelik-e a kurzusokat, illetve mennyire intenzív a hallgatók közötti interakció. Ennek a csak német egyetemekre kiterjedő rendszernek a modelljét követi az „*U-Multirank*” elnevezésű európai uniós program, amelynek célja egy többdimenziós európai rangsorolási rendszer létrehozása.<sup>5</sup>

## Mitől függ a tanulás minősége?

Az tény, hogy a minőség és a teljesítmény javításának és értékelésének azok a nagyhatású és népszerű eszközei, amelyekről az előző részben szó volt, paradox módon gyakran éppen a felsőoktatás legfontosabb feladatát, a tanulást és tanítást hanyagolják el, természetesen sokakat indít arra, hogy keressék az alternatív megoldásokat. Az a kérdés fogalmazódik meg: vajon milyen módon, milyen eszközökkel, lehet a hangsúlyt a „kevésbé fontos dolgok” felől a tanulás és a tanítás felé áttolni? Ahhoz persze, hogy erre választ lehessen adni előbb egy másik kérdést is fel kell tenni: egyáltalán *mit értünk eredményes tanulás és tanítás alatt a felsőoktatásban?* Többek között azért szükséges ennek a kérdésnek a megfogalmazása, mert azok, akik az előző részben említett nagyhatású és népszerű eszközöket, így a minőségmenedzsment technikákat vagy a rangsorkészítés alkalmazását, egy pillanatig sem gondolják azt, hogy ők ne figyelnének a tanulásra és a tanításra. Ez alatt azonban gyakran valami jóval egyszerűbb, jóval mechanikusabb dolgot értenek, mint azok, akik a felsőoktatásban zajló tanulás és a tanítás természetéről mélyebb reflexiót folytatnak. Ez utóbbiak azok, akik általában elkötelezettjei annak a felsőoktatási gondolkodásmódnak, amelyet néha „*scholarship of teaching*”-nek neveznek.

A „*scholarship of teaching*” vagy – talán így lehetne magyarra fordítani – „a tanításra koncentráció tudományosság” fogalma az 1995-ben elhunyt Ernest L. Boyer professzortól származik, aki a *State University of New York* tanára és a felsőoktatásról való gondolkodásunkra nem csekély hatást gyakorló *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* elnöke volt. A *Carnegie Foundation* 1990-ben jelentette meg Boyer akadémiai körökben nagy visszhangot kiváltó tanulmányát, amelynek „*A tudományos hivatás újragondolása: professzori munka prioritásai*” volt a címe. A tanulmány a tudományos hivatás (*scholarship*) négy elemét különböztette meg: a kutatást, az integrálást, az alkalmazást és a tanítást.

---

<sup>4</sup> A rangsorolási rendszer saját honlapját lásd itt: <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=614&getLang=en>

<sup>5</sup> A projekt honlapját lásd itt: <http://www.u-multirank.eu/>

Azon aggódva, hogy az akadémiai világ legjobbjai nemegyszer elhanyagolták ezek közül egyiket vagy másikat, azt javasolta az egyetemeknek, hogy egyfajta „kreativitás-megállapodást” (*creativity contract*) kössenek professzoraikkal. E megállapodás valahogy így működött volna: „Képzeld el, hogy az egyetemünk egy munkatársa a karrierje első éveit a specializált kutatásnak szenteli. Később ez a kutató integratív kérdésekkel foglalkozhat, arra fordítva az idejét, hogy beleolvasson más szakterületek irodalmába, magyarázó esszéket vagy tankönyveket írjon, egy mentorral vagy másik egyetemen dolgozó kollégájával vitassa meg a munkája eredményeit. Még később a kreativitás-megállapodás egy alkalmazási projektre fókuszálhatna, és a professzor olyan munkát végezne, mint például iskolákban vagy kormányhivatalokban való tanácsadás. És persze a megállapodás időről időre a tanításra koncentrálnó tudományosságra („*scholarship of teaching*”) fókuszálna. E területen a professzor olyan dolgokat végezne, mint egy kurzus továbbfejlesztése vagy új kurzus kifejlesztése, új tanítási eszközök létrehozása, például videók vagy filmrészletek felhasználásával...” (Boyer, 1990).

A „tanításra koncentrálnó tudományosság” persze magába foglalja a tanítás és tanulás világának a jobb megértésére való törekvést, e területen új tudás teremtését és e tudásnak gyakorlatban történő alkalmazását is. Az e területen kutatásokat végzők és fejlesztési programokat szervezők az elmúlt évtizedekben jelentős eredményeket hoztak létre, és nem csekély hatással voltak a felsőoktatásról való gondolkodásunkra. Sokan közülük nemcsak kutatták a felsőoktatásban zajló tanulás világát, hanem nemzeti vagy intézményi szintű fejlesztő programok aktív szereplőjeként alakították is a felsőoktatásban zajló tanítást és tanulást.<sup>6</sup> E munka eredményeképpen felsőoktatásban zajló tanításról és tanulásról ma differenciált, alapos és a gyakorlatban könnyen alkalmazható és alkalmazott tudás áll a rendelkezésünkre.

A „tanításra koncentrálnó tudományosság” körében talán egyetlen kutató vagy elméletalkotó sem kapott akkora figyelmet, mint az ausztrál származású, később Hongkongban dolgozó John Biggs professzor, akinek „*Tanítás a minőségi tanulásért az egyetemen*” című könyvét (Biggs & Tang, 2007) sokszor kiadták, és szinte mindenki, aki a felsőoktatásban tanuláskutatással vagy tanulásfejlesztéssel foglalkozik, az egyik legfontosabb referenciamunkának tekinti. Biggs megközelítésének – ami ma világszerte domináns megközelítésnek tekinthető – talán négy meghatározó elemét érdemes kiemelni:

- az elérni kívánt tanulási eredmények (*intended learning outcomes*) megfogalmazásából való kiindulás (*outcome based education*)
- a tanulási/ tanítási aktusok, az értékelés és az elérni kívánt tanulási eredmények közötti összhang tudatos létrehozása, figyelembe véve a tanulásnak a kognitív tudományok által feltárt sajátosságait (*constructive alignment*)
- a tanulóközpontú attitűd, azaz a tanulókra való intenzív odafigyelés, annak elfogadása, hogy mindenki másképpen tanul és minden hallgatónban egyedi módon „fejlődik ki” a tudás, az eltérő egyéni tanulói stílusok elfogadása és az azokhoz való alkalmazkodás
- az okos implementáció, azaz a fentiek elérését szolgáló szervezeti, környezeti, vezetési feltételek kialakítását célzó változásmenedzsment, annak érdekében, hogy a fentiekre

---

<sup>6</sup> E szakmai kör olyan nemzetközi szervezeteket hozott létre és működtet, mint például az „*International Consortium for Educational Development*” (amelyet az Oxfordi Egyetem professzora, Graham Gibbs kezdeményezésére 1993-ban alapítottak Oxfordban, és amely a tanulás-tanítás fejlesztésével foglalkozó egyetemi vagy nemzeti szintű szervezeteket tömöríti) vagy az „*International Society for the Scholarship of Teaching & Learning*” (amelyet 67, a felsőoktatásban folyó tanulással és tanítással foglalkozó kutató alapított 2004-ben).

épülő megközelítés az ezt gyakran nehezen befogadó egyetemi szervezetben valóban érvényre juthasson

A tanulási eredmények meghatározására épülő megközelítés elterjedése meghatározó hatással volt és van a felsőoktatásra. Ennek a megközelítésnek a terjedését, túl azokon a természetes és a józanész alapján is megfogalmazható megfontolásokon, amelyet például Biggs és más hasonló gondolkodók követnek, nagy erővel kényszerítik ki azok a *kvalifikációs reformok*, amelyek egyik célja az oktatás és a munka világa közötti kapcsolatok erősítése. Egy, az Európai Bizottság által létrehozott nemzetközi szakértői csoport 2010 elején abban a javaslatában, amellyel az Európai Unió „*New Skills for New Jobs*” elnevezésű, a közösség 2020-ig tartó stratégiájának egyik pillérét alkotó programjával kapcsolatban fogalmazott meg, az oktatás és a munka világa közötti kapcsolat erősítését jelölte meg az egyik legfontosabb stratégiai célként. A szakértők, abból kiindulva, hogy „*a tanulási eredményekre (learning outcomes) való a fókuszálás erősítheti ezt a kapcsolatot*” az oktatás oldalán éppen ebben látták az egyik legfontosabb eszközt (European Commission, 2010). E megközelítés már korábban meghatározó eleme lett egy sor országban a kvalifikációs rendszerek reformjának, kulcselemévé vált az európai képesítési keretrendszernek és az erről elfogadott uniós döntéseknek megfelelően zajló nemzeti kvalifikációs reformoknak, és határozottan beépült a Bologna folyamat keretei között zajló felsőoktatási reformokba (Derényi, 2006; Stephen, 2008).

A tanulási eredmények megközelítés alkalmazása radikális módon átalakíthatja az egyetem világát. Ahogyan Bókay Antal fogalmazott egy tanulmányában: „...*a tanulási eredményeken alapuló, kimeneti szemléletű felsőoktatási tervezés nem egyszerűen egy új pedagógiai technika, hanem egy radikálisan új oktatásfilozófiai gondolkodásmód megjelenése (...). a tanulásieredmény-alapú tervezést sokszor csak ügyes, de mégiscsak másodlagos tantervezési technikának tekintik [de ez] ennél sokkal több: az oktatás, a felsőoktatás radikálisan új víziójának építőeleme*” (Bókay, 2008). Azoknak az oktatóknak vagy még inkább azoknak az egy-egy képzési program megalkotásán vagy megvalósításán dolgozó oktatói teameknek, amelyek a tanulási eredmények megközelítésből indulnak ki, meghatározó élményük, az, amikor a figyelmük saját maguk és saját szakmai érdeklődésük felől a hallgatók felé fordul. Arról kezdenek el gondolkodni, vajon mire lehet szüksége a hallgatómnak ahhoz, hogy sikeres legyen az életben és a munka világában részben azon a szakterületen, ahová be akarják őt vezetni, részben egyéb kapcsolódó területeken, amelyekre az egyre kiszámíthatatlanabb és egyre rugalmasabb munkaerőpiacon valóságosan kerülhetnek. A hallgatók által igényelt kompetenciákban kezdenek gondolkodni, megpróbálva leképezni az életnek és a munka világának azt a végtelen komplexitását, amely a végző hallgatókat majd fogadni fogja. A gondolkodásukban a hangsúly áttevődik arról, hogy „*mi is kell megtanítanom*” arra, hogy „*milyen tudással és képességekkel is kell a hallgatóknak rendelkezniük*”. E folyamat azok számára, akik komolyan veszik a perspektívának ezt a megváltozását, néha megrázó élményekkel jár, hiszen gyakran kell szembesülnünk azzal, hogy fontosnak találtunk valamilyen kompetenciát, majd rá kell döbbernünk: nem tudjuk, milyen módon érhetjük el azt, hogy az a hallgatóinkban valóban kialakuljon, vagy nem állnak rendelkezésünkre azok a források, amelyekkel létrehozhatóak lennének azok a tanulási helyzeteket, melyekben valóban van esély ezek megszerzésére.

A tanulási eredmények megközelítés fényében szinte elkerülhetetlen, hogy kétségek támadnak bennünk a minőség és az eredményesség biztosításának vagy értékelésének azokkal a népszerű és elterjedt technikáival kapcsolatban, amelyekről e tanulmány előző részében volt szó. Láttuk, hogy ezek a technikák vagy megközelítések nem egyszer nem növelik, hanem



éppen ellenkezőleg, csökkentik annak az esélyét, hogy a tanulás és a tanítás kerüljön a középpontba. Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy a tanulási eredmények felé fordulás kétségek és dilemmák tömegének forrása is lehet. Ennek egyik oka az, hogy azokat a komplex kulturális tartalmakat, amelyek „átadása” hagyományosan a felsőoktatásban történik, általában nem lehet lefordítani olyan állítások listájára, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak „mit kell tudniuk” vagy „mire kell képesnek lenniük”. A tanulási eredményeknek a megszerzendő kompetenciák formájában történő leírásával szemben a felsőoktatás világában ezért gyakran fogalmazódnak meg komoly fenntartások. Egy, a foglalkoztatás és az oktatás közötti kapcsolatot és ezzel összefüggésben a kompetencia-alapú oktatás terjedését vizsgáló 2002-ben kiadott ausztráliai jelentés például így fogalmazott: „*ellenvetések fogalmazódtak meg azzal kapcsolatban, vajon a kompetencia fogalma mennyire használható a tanulási eredmények leírására az általános képzésben és különösen a felsőoktatásban(...)* Vannak olyan vélemények, hogy a komplex feladatok megoldásához szükséges magasabb kognitív képességeket nem darabolhatóak fel egymástól elkülönülő rész-kompetenciákra” (Curtis & McKenzie, 2002).

A fenntartások másik forrása lehet az, hogy a tanulási eredmények megközelítés felé történő elmozdulással szinte szükségképpen együtt jár ezek *mérhetővé tételének* az igénye, ami azután módszertani és egyéb (így a tanszabadsággal vagy az akadémiai autonómia kérdéseivel összefüggő) dilemmák tömegét veti fel. Az elmúlt években több ország indult el azon az úton, hogy olyan értékelési mechanizmusokat hozzon létre, amelyek felsőoktatásban is lehetővé teszik a tanulási eredmények meglétének vagy hiányának standard módon történő értékelését, éppúgy, ahogyan ez az iskolai oktatás világában zajlik jó ideje. A felsőoktatás azonban e tekintetben jóval nehezebb terep, hiszen a szakterületek vagy diszciplínák szerinti tagoltság itt összehasonlíthatatlanul nagyobb mértékű, és nagyon nehéz olyan általános standardokat megfogalmazni, amelyek képesek lefedni a hallgatók végtelen sokféleségét.

Ennek ellenére vannak sikeresnek tekintett próbálkozások: egy 2008-ban készült OECD elemzés például hat olyan országot említ (Ausztrália, Brazília, Kanada, Mexikó, Egyesült Királyság, Egyesült Államok) amelyekben létezik valamilyen jelentősebb, az intézmények, illetve a hallgatók tágabb körére kiterjedő, országos jelentőségű felsőoktatási hallgatói kompetenciamérés (Nusche, 2008). Így például a 2004-től működő, de korábbi előzményekre épülő Brazil hallgatói kompetenciamérési rendszer az ENADE („*Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*”) 13 szakmai területen teszi lehetővé a hallgatói kompetenciát standard értékelését, illetve egy sor általános kompetencia (pl. képesség következtetések levonására, irodalmi szövegek interpretálására, közös álláspontok kialakítására, összefüggések megállapítására, reflexiók megfogalmazására, grafikus ábrázolások interpretálására stb.) értékelésére.

Arra számíthatunk, hogy a hallgatói tanulási teljesítmények standardizált tesztekkel történő mérése feltehetően az előttünk álló időszak egyik meghatározó fontosságú felsőoktatási folyamatává válhat, és ezt semmivel sem kevesebb, sőt inkább több szakmai dilemma és vita fogja kísérni, mint amit korábban az iskolák világában láthattunk. Az iskolai tanulói teljesítmények nemzetközi összehasonlító vizsgálatának területén a PISA felmérésekben különleges tapasztalatokat szerzett OECD a kétezres évek közepe óta dolgozik egy olyan új mérés megalkotásán, amely a felsőoktatásban tanulóakra irányulna: ez az AHELO (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*).<sup>7</sup> Az Európai Egyetemi Szövetségnek egy, a felsőoktatási minőségbiztosítás globális trendjeit elemző kiadványában a téma egyik

<sup>7</sup> A program honlapját lásd itt:

[http://www.oecd.org/document/48/0,3343,en\\_2649\\_35961291\\_40624662\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/48/0,3343,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html)

legismertebb szakértője az AHELO-t úgy említi, mint egyfajta „ellenmérget” az egyetemi rangsorokkal és ezeknek a kutatási funkció iránti elfogultságával szemben (Hazelkorn, 2009b).

Ha Biggs megközelítéséből kiindulva és a modern felsőoktatási pedagógiai gondolkodás nyomvonalát követve haladunk tovább, hamar meglátjuk, nem elegendő az, ha a figyelmünket a tanulási eredményekre koncentrálnak. Bármennyire is a valós élethelyzeteknek vagy a munka világa igényeinek alapos megértésére épül az, ahogyan a kívánatos tanulási eredményeket meghatároztuk, és bármennyire jól tudjuk mérni azt, hogy a hallgatóink ezekkel rendelkeznek-e, önmagában ez nem jelent garanciát az eredményes tanulásra. A tantervi dokumentumok megszövegezői, a követelménystandardok meghatározói vagy a képzési programokat akkreditáló szakmai közösségek számára jól láthatóvá válhatnak az explicit módon megfogalmazott tanulási eredmények, de jóval kevésbé ismerhetik az ezekhez vezető utat, azaz magát a tanulást. Lehetséges, hogy a tantervekben részletesen leírjuk, mi mindent akarunk tenni annak érdekében, hogy a tanulás bekövetkezzen, de soha nem lehetünk biztosak abban, hogy ez valóban be is következik, legalábbis akkor, ha nem elégszünk meg azzal, amit a tanulás-kutatók Marton és Säljö nyomán *felszíninek* neveznek, hanem oda akarunk eljutni, amit ugyanők *mélyre hatolónak* mondtak (Marton & Säljö, 1997). A „standard tanuló” képzetére épülő tanterveink elleplezik az egyéni tanulási stílusok szinte végtelen változatosságát (Kálmán, 2004) vagyis azt, hogy ugyanahhoz a tanulási eredményhez minden egyes hallgató más és más úton tud eljutni, és ezen az úton mindig vannak olyanok, akik előrébb jutnak és olyanok, akik lemaradnak.

Minden olyan oktató, aki komolyan veszi az elérni kívánt tanulási eredményeket szembekeverül azzal a dilemmával, vajon képes-e olyan tanulási környezetet létrehozni, amely komoly esélyt teremt arra, hogy a hallgatókban megtörténjen az a tanulási folyamat, amelynek eredményeképpen birtokába kerülnek azoknak a kompetenciáknak (ismereteknek, képességeknek, attitűdöknek), amelyeket kívánatos tanulási eredményként megfogalmaztunk. Vajon sikerül e – Biggs szavaival – olyan helyzet létrehozni, amelyben *„bizonyos értelemben 'csapdába ejtjük' a tanulót úgy, hogy nehéz legyen neki onnan kiszabadulnia úgy, hogy ne tanulná meg azt, amit szeretne megtanulni”* (Biggs, 2003).

Az írországi *University College Cork* tanára, Declan Kennedy a tanulási eredmény megközelítés alkalmazásáról írt, magyarul is hozzáférhető tanulmányában Biggs-et idézve emelte ki azt, hogy a *„jól megtervezett oktatási folyamat során a tanítási módszer, a tanulási tevékenységek és az értékelés módszere mind-mind összehangoltan működik annak érdekében, hogy a hallgató tanulását ezen tényezők segítségével is támogassák”* (Kennedy, 2007). Kennedy konkrét példákkal is segíti az oktatókat abban, hogy ezt a megközelítést alkalmazni tudják: így például bemutatja, hogy egy pedagógiai alapképzési program esetében bizonyos tanulási eredmények elérését milyen oktatási és tanulási tevékenységek és milyen értékelési módszerek támogathatják (lásd: 3. ábra). Hozzá kell azonban ehhez tenni: hiába figyelünk az oktatási folyamat megtervezése során a tanulás szempontjából fontos elemek összehangolására, ez csak akkor képes nagy eséllyel valóságos tanulást eredményezni, ha a hallgatókkal való interakciónk emberi tanulásról való saját valóságos tudásunkra épül. Azaz ha a hallgatókkal való intenzív interakcióban reális képet tudunk alkotni arról, mi is történik velük akkor, amikor alakul a gondolkodásuk és alakulnak képességeik.

### 3. ábra

*Példa a tanulási eredmények, az oktatási és tanulási tevékenységek és az értékelés összehangolása egy pedagógiai alapképzési program esetében*

Tanulási eredmények	Oktatási és tanulási tevékenységek	Értékelés 10 kreditmodul 200 pont
<b>Kognitív</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Az órai munka és a tanórai fegyelem kialakítása főbb elveinek felismerése és alkalmazása</i></li> <li>• <i>A magas színvonalú tudományos oktatás főbb jellemzőinek azonosítása</i></li> <li>• <i>Átfogó, óraterveket tartalmazó portfólió létrehozása</i></li> </ul>	<i>Előadások (12)</i>  <i>Egyéni foglalkozások (6)</i>  <i>Nagy szakmai tapasztalattal rendelkező, természettudományt tanító vezetőtanár órájának tantermi megfigyelése (6)</i>	<i>Modulzáró vizsga</i>  <i>Óraterveket tartalmazó portfólió</i>  <b>(100 pont)</b>
<b>Affektív</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hajlandóság annak az iskolának a tantestületével való együttműködésre, ahol az illető a gyakorlatát végzi</i></li> <li>• <i>Sikeres részvétel az évfolyamtársakkal együttműködésben folytatott tanulási projektben</i></li> </ul>	<i>Részvétel a vezetőtanár által nyújtott visszajelzés célját szolgáló megbeszéléseken az iskolában (4)</i>  <i>Részvétel három olyan foglalkozáson, amely az évfolyamtársakkal együttműködésben folytatott tanulási program keretében valósul meg (az UCC PAL programja)</i>  <i>Évfolyamtársak előadásai</i>	<i>Az iskolai vezetőtanár szakvéleménye</i>  <i>Projektzáró jelentés</i>  <b>(50 pont)</b>
<b>Pszichomotoros</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jó osztálytermi előadókészség bemutatása</i></li> <li>• <i>Gyakorlati szakmai labormunka biztonságos és hatékony elvégzése</i></li> </ul>	<i>Tanítási gyakorlat: heti két óra hat héten át</i>  <i>Laboratóriumi munka</i>	<i>Zárótanítás</i>  <i>A tanári készségek értékelése</i>  <b>(50 pont)</b>

Forrás: Kennedy, 2007

A tantervi tervezés területén óriási előrelépés az, amikor a gondolkodásunkat már nem az határozza meg, hogy „mit fogunk tanítani”, hanem az, hogy „mit kellene a hallgatóknak tenni ahhoz, hogy megtörténjen velük az, amit tanulásnak hívunk”. A tanulási eredményekről, az kialakítandó tanulási tevékenységekről és a kialakult kompetenciák értékelésére alkalmas értékelési módszerekről való egyidejű gondolkodás, ezek összehangolása és egységes

rendszerben kezelése nagymértékben megnöveli az esélyét annak, hogy az ilyen módon szervezett oktatás programok keretein belül sokakkal valóságos tanulás történik. Ugyanakkor itt is fontos hangsúlyozni: egy, a tanulás végtelenül bonyolult világát talán jobban tükrözni képes, összetettebb rendszer éppúgy ki van téve, sőt talán még inkább ki van téve annak a kockázatnak, hogy mechanikussá váljon vagy bürokratizálódjon, mint egy egyszerűbb rendszer. A tantervek összetettségének a növekedésétől és tanulói perspektíva jobb integrálásától önmagában nem várható a tanulás minőségének a javulása: ehhez az is szükséges, hogy a tanulás olyan szervezeti környezetben folyjék, amely kedvez a visszajelzéseknek, a folyamatos kísérletezésnek, az állandó kiigazításnak, az egyéni tanulási formák végtelen sokféleségének kezeléséhez szükséges nyitottságnak és különösen a tanulásról való folyamatos tanulásnak.

## Tanulás és egyetemi szervezet

Lorraine Stefani a *University of Auckland* (Új-Zéland) oktatásfejlesztési központjának vezetője egy felsőoktatás-pedagógiai kézikönyv kurrikulum-tervezésről szóló fejezetét ezekkel a mondatokkal kezdte: „*Ésszerű azt várnunk, hogy a felsőoktatásban oktatóktól értik annak az intézménynek a kultúráját, amelyben működnek: ismerik a szervezet küldetését és jövőképét, aspirációit, ethoszát és értékeit. Az intézmény kultúrája és ethosza elkerülhetetlenül hat a kurrikulumra*” (Stefani, 2009). Az új-zélandi professzorasszony azt kívánta hangsúlyozni, hogy a kurrikulum elszakíthatatlan attól a szervezettől, amelyen belül létrejön és megvalósul: ugyanaz a képzési program (különösen e képzési programon belül a tanulás megszervezése) soha nem lesz egyforma két különböző egyetemen, és ennek nemcsak az egyes oktatók tudása, pedagógiai képességeik, egyéni stílusuk az oka, hanem az is, hogy a két szervezetnek minden bizonnyal eltérő a *szervezeti kultúrája*.

Számos olyan egyetemen vagy azon belül működő belső szervezeti egység van, ahol az oktatói közösség elfogadhatatlannak gondolja azt, ha valaki nem alkalmaz a tanulókat aktivizáló módszereket, de valószínűleg még több olyan létezik, ahol ezek alkalmazására inkább gyanakvással tekintenek. Vannak olyan intézmények, amelyek a tanítás során kívánatosnak gondolt pedagógiai megközelítéseket (pl. az aktivizáló módszerek használatát) explicit módon, az erre vonatkozó standardokat tartalmazó, és valós dialógusra és megegyezésekre épülő belső dokumentumokban rögzítik, és vannak olyanok, ahol az oktatók számára elképzelhetetlen az, hogy valaki kívülről megmondja neki, hogyan kell tanítaniuk.

Azon az egyetemen például, ahol a korábban idézett Stefani professzor dolgozik, a tanulás megszervezését egy sor nyilvános, azaz a hallgatók és az egyéb partnerek számára is látható standard és irányelv orientálja,<sup>8</sup> amelyekből igen nagy mélységig beleláthatunk az egyetemre jellemző pedagógiai gondolkodásba. Hogy csak egyetlen példát emeljünk ki, láthatjuk ezekből a dokumentumokból azt, hogy az egyetem mit ért az alatt a „*kiváló tanítási és tanulási környezet*” alatt, aminek a megvalósítását intézményi küldetésében megfogalmazza. Ennek többek között olyan elemei vannak, mint pl. a tanítás és a kutatás folyamatos összekapcsolása, az egyéni hallgatói igényekhez alkalmazkodó, differenciáló tanítási módszerek alkalmazása, az interkulturális dimenzióknak a tanításban történő érvényesítése, a tanítási és programfejlesztési innovációk támogatása, a tanulás eredményességének a folyamatos nyomon követését támogató értékelési technikák alkalmazása vagy a tanulást támogató technikai feltételek biztosítása. Fontos elemeit alkotják a „*kiváló tanítási és tanulási*

---

<sup>8</sup> Lásd az egyetem honlapjának „*Teaching and learning*” oldalán a „*Policies, guidelines and procedures*” lapot (<http://www.auckland.ac.nz/uoa/home/about/teaching-learning/policies-procedures>)

környezetnek” olyan dolgok is, mint pl. az, hogy az oktatók értik a tanuláshoz azt a természetét, ami a fiatalokra jellemző, változatos tanulási tapasztalatokat tudnak és akarnak teremteni a hallgatók számára, és hogy folyamatosan fejlesztik hallgatóik képességét az önálló, önszabályozó tanulásra (The University of Auckland, 2009).

Azt, hogy *Stefani* professzor egyeteme komolyan elkötelezett azok mellett az elvek mellett, amelyek a tanulás és tanítás világát orientáló, az intézmény pedagógiai filozófiáját megfogalmazó dokumentumokban megfogalmazódnak több dolog mutatja. Az egyik az, hogy – a hasonló filozófiát követő és hasonlóképpen elkötelezett egyetemek sokaságának a példáját követve – annak az önképnek, amelyet önmagáról a nyilvánosságnak bemutat, fontos elemévé teszi a „*tanítás-tanulás*” gazdag és dinamikus világát és a külvilágnak megengedi, hogy ide egészen mélyen bepillantson. A másik, az hogy azokat a dokumentumokat, amelyek e világot szabályozzák és normáit rögzítik, intenzív belső egyeztetési folyamatban alkotja meg, és ezeket mindenki számára láthatóvá teszi. De talán mindennél komolyabb jel az, hogy – megint csak a hasonló módon viselkedő egyetemek sokaságához hasonlóan – létrehozta és működteti azt a korábban említett *oktatásfejlesztési központot*, amely látványos módon dinamizálni tudja e területet: folyamatosan serkentve a belső pedagógiai innovációs folyamatokat és generálva az ehhez szükséges szervezeti energiát.<sup>9</sup> Az elköteleződés biztos jele az is, hogy olyan személyt bízott meg e folyamatok vezetésével, aki elismert kutatója és szakértője a pedagógiai innovációnak, aki képes gondoskodni a folyamatos pedagógiai fejlődés tudásháttéréről, és elköteleződése, illetve szakmai felkészültsége megfelelő háttérrel tud teremteni a tanulással és tanítással kapcsolatos szervezeti értékek és normák születéséhez és érvényesüléséhez, illetve képes kulcsszerepet játszani a minőségi tanítást támogató szervezeti kultúra létrehozásában és fenntartásában.

Korábban, az európai kiválóság modellről (EFQM) írva utaltunk arra, mennyire szoros kapcsolat van a tanulás minősége és a szervezeti kultúra között, és arra is, milyen könnyen megtörténhet az, hogy a minőség középpontba helyezése békésen megfér a tanuláshoz való figyelem elhanyagolásával. Bármennyire is próbálja egy egyetem a tanulás és tanítás minőségét a középpontba helyezni, ha ez nem párosul megfelelő a szervezeti kultúrával, az erőfeszítések könnyen vezethetnek oda, hogy miközben a tanulásszervezés bürokratikus elemei erősödnek, maga a tanulás nem válik eredményesebbé. Ahogy megtörténhet az, hogy egy intézményben a stratégialakozás bürokratizálódik és a „stratégiai tervezés megöli a stratégiai vezetést” (Halász, 2010), úgy az is megtörténhet, hogy a tanulás minőségének a biztosítását célzó erőfeszítések fulladnak bürokratikus szabályalkotásba, és a tanterv vagy a tanítás „megöli a tanulást” (Clark, 2009). Az egyik legnagyobb kockázat, amely a tanulás és tanítás minőségére koncentráló erőfeszítésekre leselkedik éppen az, hogy ezek bürokratizálhatják a szervezeti folyamatokat, növelhetik az adminisztratív terheket vagy éppen a tanulásszervezést támogató modern információtechnológiára fordított kiadások látványos növekedéséhez vezethetnek, anélkül, hogy közben azoknak a képességeknek és annak a tudásnak a minőségében, amire a hallgatók szert tesznek, nem történik érdemi változás.

A tanulás és tanítás minőségének javításában kétségtelenül meghatározó szerepe van a modern információs technológiának. A korszerű virtuális tanulás-menedzsment rendszerek igen komoly hatással lehetnek a tanulás minőségére, de annak, hogy ez bekövetkezzék, van két alapvető feltétele. Az egyik az, hogy az ilyen tanulásmenedzsment rendszerek ne korlátozódjanak a kurzus- vagy vizsga-menedzsment adminisztrációt támogató elemekre,

---

<sup>9</sup> A 2006-ban létrehozott szervezeti egység neve „*Centre for Academic Development (CAD)*”. Gazdag aktivitása nyomán követhető saját honlapján: [http://cad.auckland.ac.nz/index.php?p=about\\_cad](http://cad.auckland.ac.nz/index.php?p=about_cad)

hanem magukba foglalják a tanulásszervezés változatos formáit és a tanítási innovációkat támogató elemeket is (fejlett és vonzó e-learning felületeket nyújtsanak). Ez utóbbi irányba a hazai felsőoktatási intézmények egy része határozottan elindult, de messze nem mondható el, hogy az ugyanakkor az ebben rejlő lehetőségeket az intézmények valóban felfedezték volna (Ollé, 2009). A másik az, hogy e rendszereket olyan oktatók használják, akik maguk elkötelezettek a tanulás jobbítása iránt (ők azok, akik általában ezek nélkül is képesek eredményesen oktatni), és akik képesek azokat intelligens módon használni (Hunt et al., 2003).

A tanulás és tanítás minősége iránt elkötelezett és az e területen aktív kezdeményezésekkel élő egyetemek gyakorlatának elemzése azt mutatja, hogy a sikeres kezdeményezések mindig szervezeti és vezetési változásokkal is együtt járnak, és ez utóbbiak meghatározó feltételét alkotják a kezdeményezések sikerének. Az OECD felsőoktatással foglalkozó programja (*Programme on Institutional Management in Higher Education – IMHE*) keretei között 2007-ben indult, „*Minőségi tanítás a felsőoktatásban*” című projektben 29 olyan egyetem belső folyamatait elemezték, amelyek ezen a területen valamilyen figyelemre méltó kezdeményezést tettek.<sup>10</sup> Az elemzés készítői minden esetben olyan szervezeti és vezetési változásokat és folyamatokat észleltek, mint például, a tanulás és tanítás fejlesztésért felelős központi szervezeti egységek létrehozása (amilyet, mint láttuk, az e fejezet elején említett *University of Auckland* is létrehozott), az ilyen szervezeti egységek munkatársainak a terület legkiválóbb szakértői közül történő kiválogatása, a tanulás és tanítás kérdéseire fókuszáló belső kutatási és fejlesztési programok indítása és mindenekelőtt ezek határozott vezetői támogatása. Az egyetemi vezetés határozott támogatása többek között azért meghatározó fontosságú, mert – ahogy az IMHE projekt alapján készült elemzés megfogalmazta – a „*minőségi tanítást támogató szolgáltatások gyakran sérülékenyek; előfordul, hogy a vonakodó akadémiai közösség bírálatának a tárgyává válnak: bürokratikusnak, feleslegesnek és az intézmény akadémiai missziója szempontjából feleslegesnek tűnnek*” (Hénard, 2010).

Egyéb hasonló elemzések is alátámasztják azt, hogy a tanulás minőségének és eredményességének a javítását célzó kezdeményezések csak akkor vezetnek sikerre, azaz csak akkor jön létre a képességek valóságos fejlesztését és a „mélyre hatoló tanulást” támogató szervezeti környezet, ha e mögött erős és, ami talán ennél is fontosabb, tartós vezetői elkötelezettség van. A korábban már említett *Graham Gibbs* professzor, aki az Oxfordi Egyetem tanulástámogatási központjának (*Institute for the Advancement of University Learning*) a vezetőjeként különösen nagy hatással volt az elmúlt évtizedekben a felsőoktatásban zajló tanulás fejlesztését célzó nemzeti és nemzetközi kezdeményezésekre, szerzőtársával 2009-ben jelentette meg egy, a témánk szempontjából különösen figyelemre méltó kutatás eredményeit. E kutatás során 11 világszerte ismert, vezető *kutatóegyetem* két-két olyan tanszékét elemezték, amelyek hírneve és tekintélye többek között a tanítás területén mutatott kiválóságuknak volt köszönhető. A vizsgált tanszékek vezetői a kutatóegyetemek (*research-intensive universities*) körében kevésbé jellemző módon kiváló tanítási teljesítményük miatt álltak köztisztviselőként és gyakran a tanítási gyakorlatuk minőségéért kapott díjak birtokosai voltak. A kutatás az alábbi kilenc olyan vezetői jellemzőt azonosította, amelyekkel a tanszékek tanításban mutatott kiválósága összefüggésbe hozható volt:

- hitelesség és bizalom megteremtése

---

<sup>10</sup> A projekt („*Supporting Quality Teaching in Higher Education*”) honlapját, a résztvevő egyetemek listájával lásd itt:

[http://www.oecd.org/document/31/0,3343,en\\_2649\\_35961291\\_40172831\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html#Project\\_implementation](http://www.oecd.org/document/31/0,3343,en_2649_35961291_40172831_1_1_1_1,00.html#Project_implementation)

- a tanítással kapcsolatban jelentkező problémák azonosítás és ezek kihasználható lehetőséggé alakítása
- a változás igényének meggyőző artikulálása
- a vezetés megosztása/delegálása
- gyakorlatközösség kiépítése
- a kiváló tanítás és a tanítás fejlesztésének elismerése
- a tanítási sikerek előtérbe helyezése a tanszék marketingjében
- a változás és az innováció támogatása
- a hallgatók bevonása (Gibbs & Knapper, 2009)

A fenti lista remek összefoglalását adja mindazoknak a vezetési és szervezeti jellemzőknek, amelyek feltételei annak, hogy olyan szervezeti kultúra alakuljon ki, amelyben létrejöhet a minőségi tanulás és tanítás. A lista mindegyik eleme külön-külön figyelmet érdemel, de ezek közül egyet-kettőt érdemes külön is kiemelni. Ilyen például az olyan *gyakorlatközösségek* (*community of practice*) megteremtése, amelyek ahhoz a szükségesek, hogy a szervezet tagjai meg tudják egymással osztani a minőségi tanítás mögött lévő *tacit tudást* (amit semmiképpen nem pótol az a fajta explicit tudás, amit például a tanulásra és tanításra irányuló belső kutatások képesek létrehozni). Ilyen az *innováció támogatása*, hiszen az eredményes tanítás állandó megújulást, aktív szervezeti tanulást, az alkalmazott módszerek szüntelen és apró elemekből, álló javítását igényli. De érdemes kiemelni azt a fajta *pozitív gondolkodást*, amelyet a lista második tétele implikál, vagy azt a vállalkozói szellemre is utaló attitűdöt, ami a „tanszéki marketinggel” kapcsolatban fogalmazódik meg.

Talán a fentieknél is fontosabb egy olyan tényező, ami a listában nem jelenik meg, de Gibbs és Knapper az elemzés más pontján külön kiemelik: ez az *időtényező*. Egyik fontos megfigyelésük az, hogy a tanítás kiválóságát megteremtő tanszékvezetők kivétel nélkül mindegyike legalább két terminust eltöltött vezető pozíciójában, és gyakran egy korábbi vezető kezdeményezéseit vitték tovább. Az IMHE korábban említett kutatása is hangsúlyozza, hogy „*a minőségi tanítás megteremtése időt igényel és tartós motivációt*”. Az tanulást támogató szervezeti kultúra kifejlődéséhez évekre van szükség, és ez a folyamat nem rövidíthető le. Egy jól működő tanulástámogató szolgáltatásnak a szervezetre gyakorolt hatása gyakran csak több év múltával jelentkezik. A hatást nem azok a formális szabályok vagy technikai újítások hozzák meg, amelyek elfogadása vagy bevezetése akár egyik napról a másikra is lehetséges, hanem az emberi és a szervezeti viselkedésnek a lassú, sok időt igénylő átalakulása. Az időtényező egy másik dimenzióban is fontos: az a fajta kölcsönös és együttes tanulás, ami a gyakorlatközösségekben létrejöhet, abban az értelemben is időt igényel, hogy szükség van a problémák feltárását, a megoldások megtalálását és a közös értelmezések kidolgozását lehetővé tevő beszélgetésekre, amelyek szükségképpen időigényesek.

A tanulás és tanítás középpontba helyezésének egyik fontos szervezeti jele lehet a belső *döntési mechanizmusok* oly módon történő átalakulása, hogy azok elkezdik tükrözni azoknak a pozícióknak és szerepeknek a súlyát, amelyeknek meghatározó szerepe van tanulás minőségi megszervezésében. Így például nagy valószínűséggel megnő azoknak a képzési programokért felelős személyeknek a súlya, akik a programok fejlesztéséért, ezek minőségi megszervezéséért, az ezeken belül zajló folyamatos innovációkért, a programokhoz szükséges emberi erőforrások minőségének állandó javításáért, a programokkal kapcsolatos hallgatói és munkáltatói visszajelzések folyamatos visszacsatolásáért és hasonlókéért viselnek felelősséget, ami igen gyakran keresztbe metszi a diszciplináris struktúrákat. A képzési programok minősége, amibe mindig bele kell értenünk innovációk útján történő állandó fejlesztésüket, és aminek legkomolyabb mércéje mindig az, vajon mennyire sikerül a hallgatóknak a szándékolt

tanulási eredmények (*learning outcomes*) birtokába juttatni, olyannyira fontossá válik, hogy ezekhez *programigazgató*nak vagy más hasonlóknak nevezett felelősöket rendelnek, és ezeket komoly felelősséggel és a szervezeti erőforrások feletti rendelkezési jogokkal ruházzák fel. Ennek nyomán olyan *mátrix-szervezet* jöhet létre, amelyben a tradicionális diszciplináris struktúrához (a tanszékek) és a gyakran interdiszciplináris alapon szerveződő programstruktúrához rendelt felelőségek közül esetenként az utóbbi válik erősebbé (Drótos, 2009). Egy ilyen egyetemen a „*Dean of Master’s Programs*” pozíciója jóval erősebb lehet, mint a tanszékvezető professzoré.

A programvezetői vagy programigazgatói szerep jelentőségének a felértékelődése nemcsak azzal jár együtt, és talán nem is ez a legfontosabb hatása, hogy a felsőoktatási intézmények szervezetében megjelennek a mátrix-struktúra elemei, hanem az, hogy a képzési programok oktatóiból, akik a kurzusaikat hagyományosan autonóm módon alakították, olyan együttműködő közösségek jönnek létre, amelyek egyúttal tudásmegosztó és innovációkat támogató csoportként is működnek. Ennek megléte vagy hiánya a tanulás és tanítás minőségének egyik meghatározó tényezője, amivel kapcsolatban 2005-ben a már többször említett Graham Gibbs a kilencvenes évek angliai folyamatait elemezve így fogalmazott: „*Az oktatás fejlesztése az egyes tanárookra fókuszált, akik egymástól elszigetelt egyedi változásokat hajtottak végre ott, ahol valójában az oktatók kisebb vagy nagyobb csoportjainak a megegyezéseire és ennek alapján a képzési programok egészét érintő, együttműködésen alapuló változásokra lett volna szükség. A legtöbb sikeres innovációról szóló beszámoló inkább a modulok, mintsem a programok szintjén történt, és ezek nem eredményeztek tartós és mérhető hatást a hallgatók programszintű teljesítményében*” (Gibbs, 2005).

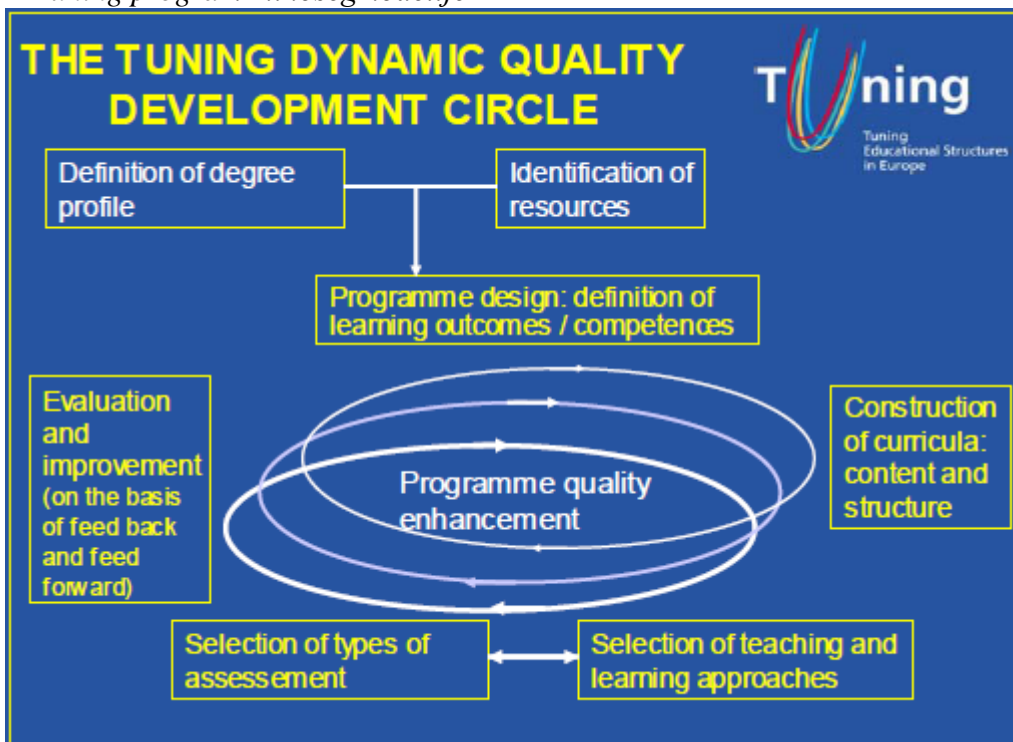
Az egyetemi oktatás történetileg kialakult hagyományai általában nem kedveznek a tanulás képzési programok szintjén történő integrálásának. Egy, a kilencvenes évek végén megjelent, a felsőoktatás szervezeti folyamatait és szervezeti modelljeit elemző tanulmány szerzői tizenkét szervezeti típust azonosítottak aszerint, hogy az egyetemek működését hogyan befolyásolják olyan tényezők, mint a képzési programjaik iránti kereslet, az akadémiai munka megszervezésének módja vagy a kvalifikációs rendszer. Ezek közül egyetlen olyat találtak, amely a *képzési program körül* fogta össze az oktatókat, és ahol a program logikája strukturálta a szervezetet. Ez a modell – ebben hasonló a klasszikus humboldti modellhez – elismeri azt, hogy az az oktatóknak mint „*tudásmunkásoknak*” autonóm módon kell megszervezniük saját munkájukat, ugyanakkor – több más modellhez hasonlóan – „*a formális szervezeti struktúra szempontjait is figyelembe veszi, biztosítva azt, hogy az egyes oktatók elégséges módon hozzájáruljanak a különböző képzési formákhoz, amelyek valószínűleg nem lineáris, hanem szisztematikus és egymásra épülő módon szerveződnek*” (Bertrand & Busugutsala, 1998).

Nem meglepő, hogy az a tanulási eredmények programszintű meghatározásáról szóló európai felsőoktatás-fejlesztési kezdeményezés, amelyet „*Tuning program*” néven ismerünk, és amely kiemelkedő hatással volt és van Bologna folyamat implementálására maga is olyan minőségmodellel rendelkezik, amely elsősorban a képzési program szintjén kezeli a minőség kérdését (lásd: 4. ábra). A Tuning a tanulási eredmények meghatározására épülő *kvalifikációhoz* kapcsolja hozzá a képzési programot, és abból indul ki, hogy a képzési program egészének feladata azoknak a kompetenciáknak a létrehozása, amelyet a kapcsolódó kvalifikáció leírása – amit a munka világának a képviselőivel együttműködésben kell meghatározni – tartalmaz. E megközelítésben elsősorban a képzési program szintjén történik mind a tanulási eredmények meghatározása, mind a korábban Biggs-et idézve említett „*konstruktív összehangolás*”.



#### 4. ábra

##### A Tuning program minőségmodellje

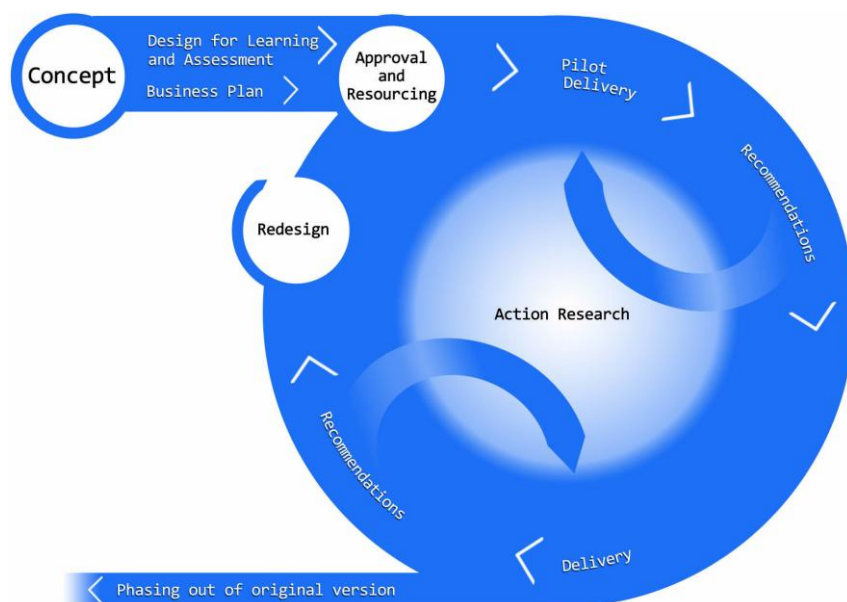


Forrás: Tuning (é.n.)

Korábban, különösen az Európai Unió „*New Skills for New Jobs*” programját említve már utaltunk arra, hogy a felsőoktatás és a munka világa közötti kapcsolatok szorosabbra fűzése és a tanulás/tanítás minőségének az előtérbe kerülése között nem jelentéktelen összefüggés van. Ennek fényében érthető, hogy a képzési programok integritása, az eredményes tanulás szolgáltatába állításuk és ennek érdekében folyamatos megújításuk biztosítása különösen nagy figyelmet kap azokban az országokban és azokban az intézményekben, amelyekben felsőoktatás és a munka világa közötti kapcsolatok is kiemelt figyelmet kapnak. E tekintetben figyelemre méltó az a hatás, amit például az oktatási és foglalkoztatási politikákat ötvöző angol képességszempolitika („*skills policy*”) gyakorol az intézményi szintű programfejlesztésre. Ahogy egy angol felsőoktatás-fejlesztő szervezet (JISC) közelmúltban megjelent, ezzel is foglalkozó tanulmánya fogalmazott: a képesség-politikát megfogalmazó ún. „*Leitch jelentés*” nyomán „*gyors reagálást lehetővé tevő programtervezésre van szükség, és az ennek eredményeképpen létrejövő kurrikulumnak rugalmasabbnak és tanuló-orientáltabbnak kell lennie, mint amilyen a hagyományos kínálat volt.* (Beetham, 2009)”. A képzési program ebben a felfogásban egyfajta *termék*, amelynek a minőségét (és eladhatóságát) az határozza meg, mennyire képe valóban létrehozni a célként megfogalmazott tanulási eredményeket, amelynek minden más termékekhez hasonlóan „*életciklusa*” van, és amely csak akkor lehet jó minőségű, ha a folyamatos innovációk állandóan javítják (lásd: 5. ábra).

#### 5. ábra

##### A JISC kurrikulum termékmodell



Forrás: Joint Information Systems Committee (<http://www.jisc.ac.uk>)

A tanulást és a tanítást középpontba helyező és e területen sikeresnek bizonyuló egyetemeknek általában van olyan nyilvános *stratégiájuk*, amelyben nemcsak a terület iránti elköteleződésüket teszik mindenki számára láthatóvá – beleértve mind a belső, mint a külső partnereket –, hanem gondoskodnak a megfelelő eszközöknek a kitűzött célokhoz való hozzárendeléséről is. A következő részben még visszatérünk arra, hogy egyes országokban állami fejlesztési programokkal tudatosan támogatják ilyen, a tanulás és tanítás minőségére fókuszáló intézményi stratégiák megalkotását. Ezekben az országokban megszokott az, hogy az intézmények rendelkeznek olyan explicit stratégiával, amely kifejezetten erre a területre irányul, és amivel könnyen megismerkedhettük, ha például a honlapjainkat meglátogatjuk. Ilyennel természetesen találkozhatunk a már többször említett University of Auckland esetében is<sup>11</sup>, és megtaláljuk ez számtalan más egyetem stratégiai folyamatait elemezve. Az IMHE említett projektjének egyik résztvevő egyeteme, a globális rangsorokban általában az első 10-40 pozícióban megjelenő és gyakran a „legjobb kanadai egyetemnek” tekintett *McGill University* 2006-ban elfogadott stratégiai terve például ezt tartalmazza: „hiszünk abban, hogy a kutatást és a tudományos tevékenységet integrálnunk kell a hallgatóink egyetemi életének szövetébe. A kutatóink egyúttal tanárok és a kutatás egyik feladata hallgatóin tanulási tapasztalatainak formálása” (McGill University, 2006).

A tanulást és tanítást középpontba helyező sikeres egyetemi stratégiák egyik meghatározó eleme *szinergiák* kiépítése különböző szervezeti folyamatok és területek között, illetve annak biztosítása, hogy ezek összhangban legyenek a tanulás és tanítás minőségéről alkotott intézményi felfogással. A tanulásra és tanításra fókuszáló intézményi stratégiák, vagy az ilyen elemeket magába foglaló és ezt kiemelt prioritásként kezelő átfogó intézményi stratégiák egyik legfontosabb célja éppen annak biztosítása, hogy a tanulás és tanítás minősége, abban az értelemben, ahogyan ez a fentiekben megjelent, kiemelt eleme legyen az olyan területeknek, mint a stratégiai menedzsment, a minőségmenedzsment, a humán erőforrás menedzsment vagy éppen a marketing menedzsment. Más szóval, ne történhessen meg az, hogy az intézményi stratégiaalkotás során a vezetők nem fordítanak kellő figyelmet a tanulásra. Ne történhessen meg az – amire e tanulmány elején utaltunk –, hogy a

<sup>11</sup> Lásd az egyetem különösen gazdag „*Teaching and learning*” weblapját (<http://www.auckland.ac.nz/uoa/home/about/teaching-learning>)

minőségmenedzsmentben olyan megközelítés alakuljon ki, amely vagy nem érzékeli a tanulás és a tanítás dimenzióját, vagy érzékeli ugyan, de nem érti azt kellő mélységben. Továbbá ne történhessen meg az, hogy az egyetem a munkatársak kiválasztása, értékelése és elismerése során nem fordít figyelmet tanítási képességeikre, és ne fordulhasson elő az sem, hogy egy egyetem miközben minden értékes dolgot megmutat magából akkor, amikor hallgatókat próbál magához vonzani, azt elfelejti megmutatni nekik, mennyire vonzó és eredményes módon szervezi meg a tanulásukat.

## **A tanulás minőségét támogató állami politikák**

A tanulást támogató intézményi politikák kialakulásának természetesen jóval nagyobb esélye van ott, ahol működnek tanulást támogató *állami* politikák, és ezek olyan ösztönzőket hoztak létre, amelyek az intézményeket abba az irányba mozdítják, hogy nagyobb figyelmet fordítsanak a tanulásra és tanításra, és támogatják őket az ehhez szükséges szervezeti képességek kifejlesztésében. Egy másik, kevésbé a felsőoktatással, inkább a közoktatással foglalkozó tanulmányban a „*tanulás-centrikus állami politikák*” fogalmát használtam, úgy definiálva ezeket, mint „*amelyek akár explicit, akár implicit módon felismerték és elfogadták a formális (...) és az autentikus (...) tanulás közötti különbséget, és arra tesznek határozott kísérletet, hogy az utóbbit támogassák*” (Halász, 2009). E tanulmány keretei között nincs lehetőség bemutatni a felsőoktatási tanulást támogató állami politikák és ezek eszközei gazdagságát. Mindössze néhány kiemelkedő példát emelünk ki, részben azzal a céllal, hogy illusztrálhassuk ezt a kevésbé ismert területet, részben azzal, hogy bemutassuk, milyen kulcselemei és eszközei vannak az ilyen politikáknak.

Európán belül valószínűleg egyetlen ország sem fordított annyi energiát és figyelmet a felsőoktatásban folyó tanulás megújítására és eredményesebbé tételére, mint az Egyesült Királyság. A felsőoktatási intézményeknek nyújtott állami támogatást elosztó *Angol Felsőoktatási Finanszírozási Tanács* (HEFCE) stratégiai céljai között a legelső helyen van a „*tanulás és tanítás kiválóságának elősegítése*”, megelőzve olyan célokat, mint az esélyegyenlőség, a munka világához való alkalmazkodás vagy a kutatási kiválóság támogatása. A HEFCE stratégiája ezt a cél szorosan kapcsolja ahhoz, hogy felsőoktatást a képzésért díjat fizető a hallgatók számára nyújtott szolgáltatásként értelmezi: „*a hallgatók hatékony kommunikációra képes és megfelelően képzett oktatókat akarnak, azt, hogy támogatást kapjanak a tanulásukhoz, hogy örömet találjanak a tanulás során szerzett tapasztalatokban, hogy sikeresen be tudják fejezni tanulmányaikat és ezután jó munkahelyet találjanak*” (HEFCE, 2009). A tanulás minősége és a szolgáltatás minősége ebben a felfogásban szinte szinonimák, és így nem meglepő, hogy egy olyan közpolitikai környezetben, amelyben a közszolgáltatások minősége általában kiemelt politikai cél, a tanulás minősége is azzá válik. Ennek megfelelő az állam viselkedése, amikor óriási összegeket investál abba, hogy elérje, az egyetemek kiemelt prioritásnak tekintsék a tanulás minőségének javítását. Ezt persze elsősorban nem külső tényezőktől várja, hanem attól, hogy maguk az intézmények elköteleződnek e mellett a stratégiai cél mellett, és attól, hogy segíti őket abba, képessé váljanak e cél teljesítésére.

A HEFCE a tanulást és tanítást első helyre helyező stratégiájának négy pillére van, amelyek közül csak az egyik a „*minőség biztosítása és értékelése*”, és ez maga is jóval tanulás-centrikusabb minőség-menedzsment felfogásra épül itt, mint ami a legtöbb országban láthatunk. Emellett ott látjuk a „*tanulás és tanítás támogatását*”, „*az innováció támogatását a tanulásban és tanításban*” továbbá „*az intézményi szintű stratégiai megközelítése erősítését*”. Ezek nemcsak szavak, hanem jelentős költségvetéssel futó programok és létező intézményi

mechanizmusok összefoglaló nevei. A „tanulás és tanítás támogatása” mögött például ott van a „*Tanítás Minőségének Támogatása Alap*” amely 1999 és 2005 között 181 millió angol Fontot fordított a tanulást és tanítást közvetlenül fejlesztő beavatkozások és projektek támogatására (HEFCE, 2005). Az „innováció támogatását a tanulásban és tanításban” mögött sok egyéb mellett ott van egy olyan, több mint 100 millió Font támogatással futó program, amely a felsőoktatási intézmények és a munkaadók közötti együttműködés innovatív formáinak a kikísérletezését támogatja. Ennek a keretei között futnak olyan projektek, mint pl. az Open University szervezésében „*A felsőoktatás versenyképessé tétele a továbbképzések piacán*” vagy az Oxford Brookes University neve alatt az „*Azt nyújtjuk, amire a munkáltatónak szüksége van*”.

A tanulástámogatás és szervezetfejlesztés kapcsolatáról az előző részben írtak fényében a számunkra különösen érdekes a HEFCE stratégiájának negyedik pillérje, amely e tanulmány írása idején a nem-egyetemi felsőoktatási szektort támogatja abban, hogy képes legyen teljes értékű felsőoktatási szolgáltatásokat nyújtani. E stratégiai pillér alá tartozott korábban az a kezdeményezés, amelynek szakmai kidolgozását a már többször idézett oxfordi professor, Graham Gibbs vezette, és amelynek a célja az volt, hogy támogassa az egyetemeket a tanulásra és tanításra fókuszáló intézményi stratégiák megalkotásában. A kilencvenes évek végén elindított „*Intézményi tanulási és tanítási stratégiák kezdeményezés*” keretei között feltárták az összes ilyen irányú létező kezdeményezést az Egyesült Királyságban, majd erre a létező tudásra és tapasztalatra építve az egyetemek számára stratégiai támogatási szolgáltatásokat indítottak és pályázati úton támogatták az intézményi stratégiák megalkotását (10 év alatt 280 millió Font támogatással, aminek eredményeként 135 intézményben jött létre ilyen stratégia).<sup>12</sup> Az intézményeknek nyújtott szakmai támogatás, többek között sikeres gyakorlatok sokaságáról készült esettanulmányok formájában, illetve a releváns nemzetközi tapasztalatok bemutatásában történt (HEFCE, 1999).

Az angolok számára is értékes releváns nemzetközi tapasztalatok jelentős hányada – az oktatás területén általában, de a tanulástámogató állami politikákat tekintve különösen úttörőnek számító országából – Ausztráliából származik. Ez egyike azoknak az országoknak, amelyekben az állami politika kiemelt figyelmet szentelt és szentel a tanulás támogatásának, és amelyek sikeres módon tolják egyetemeiket abba az irányba, hogy azok is komoly figyelmet szenteljenek a tanulás minőségének és eredményességnek. Ebben nem kis szerepe van annak, hogy az Ausztrália, a felsőoktatási szolgáltatások egyik legjelentősebb exportőre, amely számára nem mindegy, hogy milyen minőségű szolgáltatást tud nyújtani elsősorban az Ázsia-Óceánia térségben.

A már többször idézett Graham Gibbs, akinek vezetésével a korábban említett HEFCE kezdeményezés zajlott, egy konferencia-előadásában kiemelte, hogy Ausztráliában 1997 és 2005 között 250 millió Ausztrál dollárt fordítottak arra, hogy az intézményeket arra készítessék, hozzanak létre és implementáljanak tanulásra és tanításra fókuszáló stratégiákat (Gibbs, 2005). Az intézményi stratégiák megvalósításához 2004-től kezdve az egyik volt oktatási miniszter vezetésével létrehozott felsőoktatás-pedagógiai intézmény, az e tanulmány írásakor „*Ausztrál Tanulási és Tanítási Tanács*”<sup>13</sup> néven működő szervezet nyújt támogatást az egyetemek számára. Érdeemes szó szerint idézni ennek tanulás fejlesztésére vonatkozó állami politika végrehajtásában meghatározó szerepet játszó szervezetnek a stratégiai céljait,

---

<sup>12</sup> Forrás: Leadership Foundation for Higher Education

<http://www.lfhe.ac.uk/research/projects/grahamgibbiog.html/>

<sup>13</sup> „*Australian Learning and Teaching Council*” - 2008 előtt „*Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education*”

mert ezekből jól kirajzolódik nemcsak a területre vonatkozó az állami politika iránya, hanem annak eszközei is:

- olyan stratégiai változások támogatása a felsőoktatási intézményekben, amelyek célja a tanulás és tanítás támogatása, beleértve ebbe a kurrikulum-fejlesztést és az értékelést
- a felsőoktatásban folyó tanítás tekintélyének javítása és annak támogatása, hogy a felsőoktatási intézmények és a tágabb közösség jobban elismerjék ennek alapvető fontosságát
- a tanítás kiválóságának a támogatás és elismerése
- olyan hatékony mechanizmusok létrehozása, amelyek lehetővé teszik a tanulás és tanítás egyéni és intézményi jó gyakorlatainak azonosítását, fejlesztését, elterjesztését és beágyazását a felsőoktatásban
- olyan nemzeti és kölcsönös nemzetközi megoldások fejlesztése és támogatása, amelyek lehetővé teszik a kölcsönös tanulást és benchmarkok állítását a tanulási és tanítási folyamattal kapcsolatban
- olyan tanulással és tanítással kapcsolatos problémák azonosítása, amelyek hatással vannak a felsőoktatási rendszerre és olyan nemzeti megközelítések kialakulásának támogatása, amelyek segítik ezek megoldását (ALTC, 2008)

A tanulásra fókuszáló, a tanítás minőségét elsősorban nem formális és adminisztratív perspektívában szemlélő állami politikák az intézmények stratégiai elköteleződése és az intézményi kapacitások fejlesztése mellett a *minőség* értékelésén és a *kiválóság* elismerésén keresztül is próbálják a minőségi tanulás és tanítás ügyét támogatni. E tanulmány első része arra hívta fel a figyelmet, hogy minőség értékelésével és menedzselésével kapcsolatos megközelítések mennyire hajlamosak megfeledezni a tanulásról, illetve milyen gyakran jellemzi őket a tanulással és a tanítással kapcsolatban olyan perspektíva, amely nem érzékeli eléggé ezek komplexitását. Természetesen, mint láttuk, ez alól is vannak kivételek: számos országban megpróbáltak kifejezetten „tanulásbarát” minőségértékelési módszereket kifejleszteni és alkalmazni, és az állami politika megpróbálhatja kifejezetten ezeket támogatni és előnyben részesíteni. Említettük többek között az EFMQ modell felsőoktatásra adaptált, „tanulásbarát” alkalmazását, és azt a hongkongi próbálkozást is, hogy az intézmények külső minőség-auditját tanulás és a tanítás minőségére fókuszálva végezzék.

Az említett hongkongi minőségértékelési megközelítés („*Teaching and Learning Quality-process Review - TLQPR*”), amelyet az amerikai Stanford Egyetem felsőoktatás-kutató professzora, William F. Massy vezetésével dolgoztak ki és alkalmaztak, arra mindennapi és a józanészre épülő megállapításra épül, hogy „*jó emberek, kellő erőforrások birtokában és jó folyamatokat követve szükségképpen jó eredményeket produkálnak*” (Massy, 1996). A megközelítés egyik legfontosabb (persze tudhatóan nem mindig elért) célja a minőség-folyamatok bürokratizálódásának a megakadályozása volt, támogatva az alulról-felfelé építkezés elvét és megpróbálva csökkenteni az adatok gyűjtésével járó adminisztratív terheket. Az intenzív kommunikációval járó helyszíni látogatásra épülő TLQPR megközelítés egyszerre két dimenzióra figyel: az egyik a *tanulási-tanítási folyamat maga* (olyan jegyekre fókuszálva, mint például a képzéseket használók bevonása a tanulási eredmények megfogalmazásába vagy a pedagógiai innovációk támogatása), a másik a *folyamat javítására és minőségbiztosítására irányuló intézményi mechanizmusok* (olyan elemekre fókuszálva, mint például az, hogy jelen van-e a stratégiai gondolkodás, kapnak-e támogatást a minőség javítására irányuló kezdeményezések és elismert érték e kiválóság a tanításban).

Az állami politika eszközei közül érdemes kiemelni a tanítási *kiválóságot* elismerő, arra fókuszáló *minőségdíjak* alkalmazását. A kiválóságot díjazó minőségdíjak, amelyekkel

eredetileg az üzleti világban alakultak ki, sok országban vannak, és ezeket gyakran megnyitják a közszféra, így az oktatás intézményei előtt. Ritka azonban az, hogy ezek a díjak kifejezetten a tanulás és tanítás minőségét vagy kiválóságát ismernék el. Van azonban erre is néhány példa. Ezek egyike az angol „*Tanítási és tanulási Kiválósági Központ*” díj<sup>14</sup>, amelyet a nemzeti felsőoktatási stratégiára egyik elemeként hoztak létre, egy olyan szakmai-társadalmi vitát követően, amely egy maga is alakította a tanulás minőségéről való gondolkodást. A nemzeti stratégia a brit felsőoktatási politika egyik legfontosabb motorjaként határozta meg a tanulás és tanítás fejlesztését („*az eredményes tanulás és tanítás alapvető fontosságú, ha a felsőoktatásban előrébb akarjuk vinni a kiválóságot és az esélyteremtést*”) és e cél megvalósításának egyik eszközeként definiálta a tanulás és tanítás területén legkiválóbb intézmények támogatását (DfES, 2003).

E támogatásnak, amelyet 2005 elején 74 felsőoktatási intézményeken belül működő szervezeti egység vagy program kapott meg, nemcsak a legjobbak elismerése és gyakorlatuk népszerűsítése a célja, hanem az is, hogy a kapott támogatással saját gyakorlatukat továbbfejlesszék. Csupán két példa: a támogatottak egyike a *University of London* Tanárképző Intézete, amely a tanárok munkavégzésbe ágyazott képzésében tűnt ki,<sup>15</sup> egy másik díjazott pedig az *Oxfordi Egyetemnek* az a szervezeti egysége, amely az egyetem oktatóinak tanítási képességeit fejleszti.<sup>16</sup>

Különösen figyelemre méltóak a skandináv országok minőségdíjai, amelyek értékelési kritériumai között kiemelt súllyal szerepel a tanulás és tanítás minősége, amire messze nem formális vagy adminisztratív perspektívában tekintenek. A svéd „*Kiváló Minőség a Felsőoktatásban*” díjat<sup>17</sup> 2007-ben alapították a svéd nemzeti felsőoktatási minőségbiztosítási stratégia keretei között. Az alapítás évében 12 intézmény kapta meg a díjat olyan részletes pályázat alapján, amelyeket a nemzeti felsőoktatási hatóság által kiadott szempontok szerint értékelték. A hat fő szempont egyike volt az, hogy az intézménynek „*kiemelkedő módon kell támogatnia a hallgatói tanulást*”. A pályázatokat értékelő nemzetközi panel kiemelte, hogy figyelemre méltó „*a svéd felsőoktatási intézményeknek a tanítás és tanulás iránti odaadása és elkötelezettsége*” és a helyszíni látogatások alapján megfogalmazott egyik megállapítása az volt, hogy a meglátogatott egységek „*igazi tanuló közösségek, melyekben a hallgatók, az oktatók és a vezetés közös tanulási kultúrájával rendelkezik*” (Högskoleverkets, 2008).

A svéd megközelítéshez nagyon hasonló a finn. A témával foglalkozó tanulmányok egyikének a szerzője szerint Finnországban a kilencvenes évek óta díjazták a kiemelkedő minőséget a felsőoktatásban és „*a kiválasztási folyamatban alkalmazott kritériumok erősen kapcsolódnak azokhoz az elméletekhez, amelyek a felsőoktatásban való eredményes tanításról szólnak*” (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007). A finnek 1998-ban hozták létre a „*Minőségi Egység*” (*quality unit*) díjat, amit felsőoktatási intézmények olyan szervezeti egységei nyerhettek el, amelyek „*a tanulás és tanítás területén kivételesen magas színvonalúak és innovatívak*”, és ennek révén ezek az egységek kiemelt állami pénzügyi támogatást is kaptak (Hämäläinen & Moitus, 1999). A finn felsőoktatási minőségügyi szervezet 1998 és 2006 között négy alkalommal hirdette meg ezt a díjat és minden alkalommal húsz egység nyerhette el, ami – az egyetem méretétől függően – évente 85-től 500 ezerig terjedő Euro többlet állami támogatást jelentett. A pályázatokban olyan dolgokról kellett képet adni, mint például a

<sup>14</sup> „*Centres for Excellence in Teaching and Learning*” (<http://www.hefce.ac.uk/learning/tinits/cefl/>)

<sup>15</sup> A programot lásd itt: <http://www.wlecentre.ac.uk/cms/index.php>

<sup>16</sup> Lásd itt: <http://www.learning.ox.ac.uk/cefl.php?page=54>

<sup>17</sup> A díj bemutatását lásd itt:

<http://www.hsv.se/qualityassurance/centresofexcellenceinhe.4.28afa2dc11bdcdc557480001731.html>

munka világa igényeinek figyelembevétele a képzési programok tervezése során, a tanulási környezet kialakításának összhangja a kitűzött képzési célokkal, az egyéni hallgatói tanulási tervek megkövetelése, a hallgatói tanulás és az oktatói tanítás értékelése vagy a hallgatók végzés utáni nyomon követése (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007).

Hangsúlyoznunk kell, hogy a fentiek csupán kiragadott példák voltak. Ezek mellett több más olyan kezdeményezésre lehet példát lehet találni, amelyek azt mutatják: az oktatás területén sikeres országok az állami politika szintjén teszik kiemelt prioritássá a tanulás és a tanítás minőségének a fejlesztését úgy, hogy ezek minőségét nem formális vagy adminisztratív perspektívában nézik, hanem a modern tanulás- és tanításelmélet által megfogalmazott elvek mentén. A tanulás minőségét támogató állami politikák ezekben az országokban nem jogi előírások megfogalmazásával, a szabályoknak való formális megfelelés ellenőrzésével vagy bürokratikus ellenőrzési mechanizmusok működtetésével próbálják elérni a javulást. Ehelyett az autentikus tanulás melletti intézményi elkötelezettség erősítésével, az ennek fejlesztéséhez szükséges intézményi kapacitások fejlesztésével, az innováció és a szervezeti tanulás feltételeinek a javításával, az ehhez szükséges vezető attitűdök, továbbá a mindehhez nélkülözhetetlen szervezeti kultúra támogatásával.

## Hivatkozások

- Altbach, P. (2006), "The Dilemmas of Ranking". Center for International Higher Education at Boston College. International Higher Education, No. 42, Winter
- ALTC (2008): Promoting Excellence in Australian Higher Education. Strategic Directions 2008 – 2012. Australian Learning and Teaching Council (online: <http://www.altc.edu.au/system/files/Strategic%20Directions%20%202008%20-%202012.pdf>)
- Beetham, Helen (2009): Synthesis Report: Baseline the Institutional Processes of Curriculum Design. JISC Institutional Approaches to Curriculum Design programme. November 2009
- Bertrand, Denis – Busugutsala, Gandayi Gabudisa (1998): Organisation of First-Cycle Teaching At University: Models And Issues. Higher Education Management November 1998, Vol. 10, No. 3. pp. 109-136
- Biggs, John (2003) "Aligning teaching and assessing to course objectives". Keynote lecture. Conference on „Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations”. University of Aveiro. 13-17 April, 2003
- Biggs J. - Tang C. (2007): *Teaching for Quality Learning at University* (3rd edn) Buckingham: SRHE and Open University Press
- Bókay Antal (2008): Tanulási eredmények – a felsőoktatás modernizációjának kulcskérdése. in: Krémó Anita (szerk.): Oktatás és képzés 2010 - Műhelybeszélgetések 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium. 123-130. o
- Boyer, Ernest L. (1990): Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton University Press. Lawrenceville
- Chizmar, John F. (1994): Total Quality Management (TQM) of Teaching and Learning; *Journal of Economic Education*, Vol. 25, 1994
- Clark, R. E. (2009): How much and what type of guidance is optimal for learning from instruction? In S. Tobias, & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Theory Applied to Instruction: Success or Failure?* (pp. 158-183). New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Cowan, John (2004): Education for higher level capabilities. Beyond alignment, to integration? In: Gill, Victor M.S. – Alarcao, Isabel – Hooghof, Hans: Challenges in Teaching and Learning in Higher Education. SLO – University of Aveiro. Enshede – Aveiro. pp. 53-76.
- Curtis, David – McKenzie, Phillip (2002): Employability Skills for Australian Industry: Literature Review and Framework Development. Report to: Business Council of Australia. Australian Chamber of Commerce and Industry - Australian Council for Educational Research. Commonwealth of Australia.
- Csizmadia Tibor (2009): Minőségmenedzsment a felsőoktatásban. In: Drótos Gy., Kováts G. (2009) Felsőoktatás-menedzsment. Aula, Budapest. 179-198.o.
- Derényi András (2006): Tanulási eredmények kidolgozása és használata: elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. In: Társadalom és gazdaság. A Budapesti Corvinus Egyetem folyóirata, 28. kötet, 2. szám, pp. 183–202.
- DfES (2003): The future of higher education. Department for Education and Skills. London. HMSO. Norwich
- Drótos György (2009): Integrált szakmai és gazdasági felelősség a felsőoktatási intézményekben - az oktatási programigazgatói modell. In: Drótos György, Kováts Gergely(szerk): Felsőoktatás-menedzsment. Aula, Budapest. 109-133. o.



- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education
- European Commission (2010): New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission (online: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4543&langId=en>)
- Gibbs, G. (2003). Improving university teaching and learning through institution-wide strategies. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations. Keynote and Conference Proceedings, (pp.149–166). University of Aveiro, 13–17 April, Aveiro, Portugal. Retrieved July 29, 2008 (online: <http://event.ua.pt/iched/main/invcom/p151.pdf>)
- Gibbs, Graham (2005): Being strategic about improving teaching and learning in research-intensive environments. Higher Education Research and Development Society of Australasia Annual Conference keynote, Sydney, July 2005. (online: [http://conference.herdsa.org.au/2005/knote\\_gibbs.pdf](http://conference.herdsa.org.au/2005/knote_gibbs.pdf))
- Gibbs, Graham – Knapper, Christopher (2009): Departmental Leadership of Teaching in Research-Intensive Environments. Final Report. Leadership Foundation for Higher Education. London
- Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás, oktatáspolitiká. Pedagógusképzés. 2009. 2-3. szám. 7-36. o (online: <http://halaszg.ofi.hu/download/Tanulas.htm>)
- Halász Gábor (2010): Stratégiai menedzsment a felsőoktatásban. A felsőoktatási stratégiai gondolkodás helyzete a világban: intézményi és ágazati gyakorlatok (publikálás alatt)
- Hämäläinen, Kauko & Moitus, Sirpa (1999): High-quality Education as the Criterion for University Funding in Finland. Quality in Higher Education, Volume 5, Issue 1 April. pp. 51 - 59
- HEFCE (1999): Institutional learning and teaching strategies. A guide to good practice. Higher Education Funding Council for England - Centre for Higher Education Practice, The Open University. London (online: [http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/1999/99\\_55.htm](http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/1999/99_55.htm))
- HEFCE (2005): Summative evaluation of the Teaching Quality Enhancement Fund (TQEF). A report to HEFCE by The Higher Education Consultancy Group and CHEMS Consulting (online: [http://www.hefce.ac.uk/Pubs/rdreports/2005/rd23\\_05/rd23\\_05.pdf](http://www.hefce.ac.uk/Pubs/rdreports/2005/rd23_05/rd23_05.pdf))
- HEFCE (2009): Strategic plan 2006-11 (online: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09\\_21/09\\_21.pdf](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_21/09_21.pdf))
- Hénard, Fabrice (2010): Learning Our Lesson Review of Quality Teaching in Higher Education. OECD. Paris
- Hazelkorn, E. (2007), “The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making. *Higher Education Management and Policy*, Volume 19, No. 2. pp. 81-105
- Hazelkorn, E. (2009a): Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices. *Higher Education Management and Policy*, Volume 21, No. 1. pp. 47-68
- Hazelkorn, Ellen (2009b): The emperor has no clothes? Rankings and the shift from quality assurance to world-class excellence. in: Trends in Quality Assurance A Selection of Papers from the 3rd European Quality Assurance Forum. European University Association. Brussels
- HEFCE (1999): Institutional learning and teaching strategies. A guide to good practice. Higher Education Funding Council for England - Centre for Higher Education Practice, The Open University. London (online: [http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/1999/99\\_55.htm](http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/1999/99_55.htm))

- Houston, Don (2007): TQM and Higher Education: a Critical Systems Perspective on Fitness for Purpose. *Quality in Higher Education*. Vol. 13, No. 1, April 2007
- Högskoleverkets (2008): Centres of Excellent Quality in Higher Education 2007. Report 2008:6 R. Swedish National Agency for Higher Education. Stockholm
- Hunt, M. - Parsons, D. -and Fleming, A. (2003): A review of the research literature on the use of managed learning environments and virtual learning environments in education, and a consideration of the implications for schools in the United Kingdom. BECTA ICT Research
- Kálmán Orsolya (2004): A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éve alatt. *Magyar Pedagógia* 104. évf. 1. szám. 95–114.o
- Kennedy, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató. *University College Cork (UCC)*.
- MAB (2008): Alapképzési és mesterképzési szakok indításának akkreditációs követelményei. Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak (online: [http://www.mab.hu/a\\_szabalyok.html](http://www.mab.hu/a_szabalyok.html))
- Marton, Ferenc & Säljö, Roger (1997): Approaches to Learning”. in Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (1997) *The Experience of Learning : Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, Second Edition, Scottish Academic Press, Edinburgh. pp. 39-58.
- Massy, William (1996): Teaching and Learning Quality-process Review: The Hong Kong Programme. Paper Presented at the *International Conference on Quality Assurance and Evaluation in Higher Education, Beijing, China, May 6, 1996*. National Center for Postsecondary Improvement. Stanford University, Stanford
- Massy, William f. & French, Nigel (2001): Teaching and Learning Quality Process Review: what the programme has achieved in Hong Kong. *Quality in Higher Education*. Vol. 7, No. 1, 2001. pp. 33-45.
- McGill University (2006): Strategic Academic Plan (online: [http://www.mcgill.ca/strategic\\_academic\\_plan](http://www.mcgill.ca/strategic_academic_plan)).
- Mcinnis, Craig (2006): The Governance and Management of Student Learning in Universities. in: Bleiklie, Ivar and Henkel, Mary (eds.) *Governing Knowledge A Study of Continuity and Change in Higher Education A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Higher Education Dynamics. Springer. Netherlands. pp. 81-94
- McKenna, Bernie (2009): Strengthening Internal Quality to Ensure Changing External Requirements Are Met. Curtin University of Technology. in: *AUQA: Proceedings of the Australian Universities Quality Forum on Internal & External Quality Assurance: Tensions & Synergies* . Australian Universities Quality Agency. Melbourne, pp. 114-121
- Munoz, Marco A. (1997): Total Quality management in Higher Education: Aplying its Principles and Practicves in the Classroom. A literature review. ERIC Education Resources Information Center.
- Nusche, Deborah (2008): Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices. OECD Education Working Paper No. 15. OECD. Paris
- Ollé János: A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulászervezési kérdések a felsőoktatásban. In: Drótos György - Kovács Gergely (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula, Budapest, 2009. 149-162.o.
- OFSTED (2008): Framework for the inspection of initial teacher education. Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills. London (online: <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Forms-and-guidance/Browse-all-by/Other/General/Framework-for-the-inspection-of-initial-teacher-education-2008-11>)

- Parpala, Anna and Lindblom-Ylänne, Sari (2007): University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation* 33 (2007) 355–370.
- Salmi, Jamil – Saroyan, Alenoush (2007): League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*. Volume 19, No. 2. pp. 24-52.
- Sheffield Hallam University (2003): EFQM Excellence Model: Higher Education Version 2003. Sheffield: Sheffield Hallam University.
- Sims S.J. & Sims R.R. (1995): Total Quality Management in Higher Education –Is it working? Why or why not?, Praeger, London,UK.
- Srikanthan, G. - Dalrymple, John (2001): A Fresh Approach to a Model for Quality in Higher Education. The Sixth International Conference on ISO9000 and Total Quality Management, 17-19 April 2001, Ayr, Scotland, UK
- Stefani, Lorraine (2009): Planning teaching and learning: curriculum design and development. in: Fry, Heather - Ketteridge, Steve - Marshall, Stephanie (ed.): *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Routledge. New York – Oxon. pp. 40-57.
- Stephen, Adam (2008): Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process. Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience. 21–22 February 2008, at Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland (online: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Edinburgh2008.htm>)
- Temple, Paul (2005): The EFQM Excellence Model®: Higher Education's Latest Management Fad? *Higher Education Quarterly*. Oct2005, Vol. 59 Issue 4, p261-274.
- The University of Auckland (2009): Guidelines for Effective Teaching (online: <http://www.auckland.ac.nz/webdav/site/central/shared/about/teaching-and-learning/policies-guidelines-procedures/documents/2009-04-guidelines-effective-teaching-v7.pdf>)
- Tuning (é.n.): Quality enhancement at programme level: the tuning approach (online: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=176>)